

”Erään tirehtöörin kertomukset”

*Oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen
musiikkioppilaitoksessa*

Olli Vartiainen

Tutkimus- ja kehittämisraportti
Kehittäjäkoulutuksen tohtorintutkinto

Studia Musica 41
Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö
Helsinki

Helsinki 2009

ISBN 978-952-5531-74-9 (PDF)
ISSN 0788-3757

Helsinki University Printing House
Helsinki 2009

Tiivistelmä

Vartiainen, Olli 2009. ”*Erään tirehtöörin kertomukset*” – *Oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen musiikkioppilaitoksessa*. Raportti kehittämishankkeesta. Tohtorintutkintoon kuuluva opinnäyte (kehittäjäkoulutus). Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö, Studia Musica 41.

Kehittämishankkeen kohteena oli oppilasorkesterin johtaminen ja oppilasorkesteritoiminnan kehittäminen. Tavoitteena oli *määrittää edellytyksiä ja kehittää välineitä oppilasorkesteritoiminnalle, joka vaikuttaa suotuisasti oppilaan muusikkouden ja musiikkisuhteen kehittymiseen*. Hanketta voi luonnehtia emansipatoriseksi ja hermeneuttiseksi toimintatutkimukseksi, omaelämäkerralliseksi tapaustutkimukseksi tai toimintatutkimukselliseksi autoetnografiaksi. Raportissa tarkastellaan ensisijaisesti raportin laatijan toimintaa orkesterinjohtajana ja pedagogina sekä toimintaan liittyviä vuorovaikutuksellisia aspekteja. Muistiinpanojen ja tallenteiden sekä ohjausryhmän ohjeiden avulla raportin laatija myös kehitti taiteellisteknisiä valmiuksiaan, vuorovaikutustaitojaan sekä valmiuksiaan toimia työyhteisön jäsenenä. Aineiston keräämisessä ja arvioinnissa sovellettiin pääosin narratiivista lähestymistapaa.

Kehittämishankkeen ohjailu perustui itsearviointiin ja ohjausryhmältä saatuun palautteeseen. Myös kyselytutkimuksella rehtoreilta ja orkesterinjohtajilta kerätty aineisto tarjosi välineitä toiminnan reflektointiin ja kehittämistoimien kohdentamiseen. Toimintaa ja sen kehittämistä kuvaavien narratiivien arvioinnissa sovellettiin luokittelevaa sisällönanalyysiä. Luokittelu jäsenyi aineistolähtöisesti. Arvioinnissa ja aiheen jäsentelyssä hyödynnettiin myös mm. psykoanalyttistä ryhmä- ja psykodynamiikan teoriaa sekä sosiaalipsykologian alaan kuuluvaa positointiteoriaa.

Raportissa käsitellään valmiuksia, joita oppilasorkesterinjohtaja tarvitsee työnsä eri vaiheissa. Johtamisen ja harjoittamisen lisäksi työnkuvaan sisältyy toteutuksen valmistelu sekä osallistuminen toiminnan organisointiin. Taiteellisteknisiä valmiuksiaan kehittämällä oppilasorkesterinjohtaja pyrkii takaamaan soiton musiikillisen ja taiteellisen palkitsevuuden. Vuorovaikutustaidoillaan johtaja vaikuttaa orkesterin työilmapiiriin sekä siihen, millaiseksi oppilas kokee oman asemansa suhteessa orkesterisoittoon. Johtajan toimintaa ohjaavat kasvatustieteelliset arvot sekä perusoletukset opetustyön merkityksestä ja päämääristä. Nämä arvot ja perusoletukset määrittävät pitkälti vuorovaikutuksen luonteen eli sen, miten johtaja asennoituu opetustyöhönsä ja suhtautuu oppilaisiinsa. Johtajan olisi hyvä olla selvillä oman musiikkisuhteensa ja temperamenttinsa erityispiirteistä. Tarkastelemalla toiminnan herättämiä tunteitaan johtaja voi kehittää vuorovaikutustaitojaan ja esimerkiksi pyrkiä tunnistamaan suhtautumisessaan seikkoja, jotka saattavat vaikuttaa vuorovaikutukseen epäsuotuisasti.

Oppilasorkesterinjohtaja toimii myös orkesterin ja työyhteisön rajapinnalla. Työyhteisönjäsenenä hän pyrkii takaamaan orkesterille hyvät toimintaedellytykset. Hänen on yhtäältä otettava huomioon oppilaitoksen ja sen toimintaa rahoittavan yhteisön odotukset mutta toisaalta hänen on suojattava orkesteria kohtuuttomilta tai perusteettomilta vaatimuksilta sekä esimerkiksi työyhteisön ristiriidoilta. Siksi myös yhteistyö- ja ihmissuhdetaidot ovat osa oppilasorkesterinjohtajan ammatillista osaamista.

Kehittämishankkeen johtopäätökset esitetään oppilatorkesterinjohtajan tietopaketissa, jossa käsitellään työtehtävän keskeisiä näkökohtia. Raportti tarjoaa oppilatorkesterinjohtajalle välineitä itseopiskeluun ja oman toimintansa kehittämiseen. Raportissa käsitellyistä seikoista voi olla apua myös musiikkiopistoille orkesteritoiminnan organisoinnissa. Lisäksi raporttia voi hyödyntää alan koulutuksen järjestämisessä.

Avainsanat. Emansipatorinen ja hermeneuttinen toimintatutkimus, omaelämäkerrallisuus, toimintatutkimuksellinen autoetnografia, narratiivinen identiteettityö, musiikkioppilaitospedagogiikka, orkesterinjohtaminen, itsereflektiivisyys, muusikkous, musiikkisuhde, luova asenne, ryhmädynamiikka.

Abstract

Vartiainen, Olli 2009. *At the sounding point of a student orchestra – Conducting string and chamber orchestras in conservatoires and music institutes*. Report of a research and development project for a degree of doctor of music. Sibelius Academy, DocMus, Studia Musica 41.

The project is about conducting student orchestras. From the position of a conductor and an action researcher the author takes a practical, artistic and psychological approach to the matter. The project can be described as hermeneutic, emancipatoric or autoethnographic action research or as an autobiographical case study.

The project aims to define conditions and tools for creating a facilitating learning environment, where the students can develop their musicianship and a good relationship to music. Accordingly the focus is on musical, artistic, technical and interactive skills that student orchestra conductors need in order to accomplish their musical and educational objectives. It is also discussed how musicianship, creativity, and a good relationship to music should be understood in the context of this report.

The fieldwork consisted of three-year work with two chamber orchestras in two music institutes. The author's experiences and perceptions of his own conducting and working with orchestras were collected and analysed. The focus was mainly on the conducting and rehearsing skills, but also the nature of the interaction with both students and the staff of the music institutes was observed and analysed. Feedback received from two conductor-instructors helped the author to modify the further development and improvement of his actions. The notes taken during each working period were distilled into narratives. Categorical content analysis was used for the examination of these autobiographical narratives. Both the narratives and their analysis are presented in the report. The results of a questionnaire inquiry presented to conductors and principals working in music institutes were set to a reflective dialogue with the author's development efforts.

The project provides the conductor information and practical advice about conducting student orchestras and about integrating this activity within the aims and the everyday life of the music institute. Besides the conducting and rehearsing skills, interactive skills proved to be essential for a student orchestra conductor to manage his professional challenges successfully. Examining his own experiences and emotions helped the author to pinpoint essential aspects and defects of the observed actions. A critical consideration of the principles on music education seemed necessary to justify the evaluation and analysis of the autobiographical narratives.

The report presents tools for self-reflective learning and professional development for the conductors. Some of the aspects presented in the report may prove to be useful in organizing the orchestral tuition in a music institute, as well as for organizing tuition for student orchestra conductors.

Keywords. Emancipatoric, hermeneutic and autoethnographical action research, autobiographical case study, narrative analysis, identity and self-reflection, musicianship, orchestral conducting, creative attitude, music pedagogy, group dynamics.

Kiitokset

Haluan kiittää kaikkia, jotka mahdollistivat lähes kymmenen vuotta kestäneen hankkeeni. Hankkeeni rakenteen vuoksi minun on jätettävä kollegani nimeämättä. Se on helpottavaa sikäli, että joka tapauksessa unohtaisin mainita jonkun, jolle olen kiitollisuudenvelassa.

Laadukkaan työn tavoittelu edellyttää laadukasta ohjausta ja sitä minulle tarjottiin. Atso Almilan vaikuttava asiantuntemus ja pedagoginen vaisto auttoivat minua selviytymään orkesterinjohtamisen käytännön karikoista sekä selkiyttämään näkemyksiäni sen lainalaisuuksista. Géza Szilvay asetti vertaansa vailla olevan pedagogisen kokemuksensa käyttöni. Näin palasin nuorempana kollegana entisen viuluopettajani vaikutuspiiriin. Kari Kurkela yritti parhaansa mukaan pitää rönsyävän hankkeeni kohtuuden rajoissa ja tarjosi häikäisevän monipuolisella tietämyksellään apuvälineitä itsereflektiivisen suon tarpomiseen. En tiedä millainen eepos raportista olisi kehkeytynyt ilman hänen ohjaustaan.

Hankkeeni tiimoilta sain käydä mielenkiintoisia ja antoisia keskusteluja myös ulkopuolisten ohjaajien kanssa. Anthony E. Kemp, Eleanore Stublely, David Elliott, Heikki Ruismäki ja Matti Huttunen vaikuttivat ajatteluuni ja hankkeeni painotuksiin. Mitä tulee orkesterinjohtamiseen, Atson ohjausta täydensi osallistuminen Jorma Panulan ja Ari Rasilaisen kursseille. Heidänkin ohjeensa ja ärräpäänsä olen painanut tarkoin mieleeni.

Tavatessani entisiä – ja miksei nykyisiäkin – oppilaitani ilahdun kerta toisensa jälkeen aistiessani heillä olevan pääosin myönteisiä orkesterimuistoja. Vaikuttaisi siltä, että suustani päässeet sammakot sekä lukuisat virheet, joita tästäkin kirjasessa muutamia esittelen, eivät ole sammuttaneet heidän soittamisen iloaan eikä pilannut heidän suhdettaan musiikkiin. Kaikkia heitä, ovatpa he nykyään musiikin ammattiopiskelijoita tai ammattilaisia, innokkaita harrastajia tai aktiivisen soittoharrastuksensa lopettaneita, haluan sydämestäni kiittää. Heiltä olen oppinut eniten.

Näinä vuosina sain työtovereiltani ja esimiehiltäni niin konkreettista kuin henkistäkin tukea. Tuki oli korvaamatonta, ilman sitä koko hanke olisi jäänyt lähtötilineisiinsä. Viitataan tässä niin resurssien tarjoamiseen, ammatillisiin vinkkeihin, rohkaiseviin sanoihin, myönteiseen suhtautumiseen, murheitteni jakamiseen kuin vaikkapa osavirkavapauden myöntämiseen. Monen kohdalla ei ole kyse pelkästä työtoveruudesta vaan ystävyydestä, jonka merkitys heijastuu paljon laajemmalle kuin vain ammatillisiin seikkoihin. Kiitollisuuteni ei rajoitu hankkeeseen osallistuneisiin. Rikas vuorovaikutus lukuisten eri kollegoiden kanssa on vuosien varrella muokannut opettajuuttani ja muusikkouuttani.

Ilman Sibelius-Akatemian tukisäätiön ja stipendirahaston myöntämiä työskentelyapurahoja tuskailisin yhä raporttini kimpussa – tai todennäköisemmin olisin jo heittänyt pyyhkeen kehään. Haluan kiittää myös DocMus-yksikön henkilökuntaa saamastani avusta sekä opiskelutovereitani virikkeellisistä seminaarikeskusteluista.

Teemu Koskinen auttoi raportin ulkoasun muotoilussa ja Jaana Ikkala kyselyaineiston työstämisessä. Heiltä sain konkreettista apua silloin, kun omat taidot ja voimat eivät olisi riittäneet.

Haluan kiittää äitiäni ja isääni kannustuksesta ja tuesta. Minuuteni ytimessä on kaiketi jotain heiltä perittyä eheyttä, koska pysyin koossa, vaikka päädyinkin viipaloimaan ammatillisen identiteettini lukuisiksi piirakkasiivuiksi. Koirani Vinski on varmasti onnellinen,

kun seuraavalla mökkireissullamme emme enää vain tuijota toisiamme turhautuneina tietokoneen näytön yli.

Kirjoitustyöhön uppoutuneena perheenisänä en pelkästään ollut poissaoleva, en yksinomaan valloittanut perheen ainoaa tietokonetta vaan myös ärtyisästi vaadin rauhaa ja hiljaisuutta, ettei juuri muotoilemani lause karkaisi mielestä ennen päätymistä näytölle. Elämäni tärkeimmät ihmiset, vaimoni Lisa ja lapseni Riku, Ruut ja Riina ovat olleet suurin voimavarani, vaikka he ovatkin hankkeestani ehkä eniten kärsineet. Helpotus on varmasti molemminpuolista, kun vihdoin olen valmis napauttamaan hankkeelleni vihoviimeisen pisteen.

Helsingissä, joulukuun kymmenentenä 2009

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	3
Abstract	5
Kiitokset	6
1 Johdanto	13
1.1 Kehittämishankkeen aiheesta	13
1.2 Kehittämishankkeen tarpeellisuus, tavoitteet ja tutkimusasetelma	15
1.3 Kehittämishankkeen teoreettinen viitekehys	16
1.4 Hankkeen aineisto ja tarkastelun näkökulmat	19
1.5 Kehittämisorjan arkkitehtuurista	19
2 Taustakäsitteet	21
2.1 Laadullinen tutkimus	21
2.1.1 Tutkijan positioituminen laadullisessa tutkimuksessa	22
2.1.2 Metodologisten ratkaisujen valikoituminen	22
2.2 Kehittämishankkeessa soveltamani lähestymistavat	25
2.2.1 Hankkeeni toimintatutkimukselliset piirteet	26
2.2.2 Narratiivit tutkimusaineistona	31
2.2.3 Kerronnallisuus kehittämishankkeessani	34
2.2.4 Positiointiteoria: sanoista ja teoista yhteisöllisiin merkityksiin	35
2.2.5 Positiointiteoria kehittämishankkeessani	40
2.3 Tulkinnan ehtoja: merkityskokemukset ja ymmärtäminen	43
2.3.1 Omasta toiminnasta laadittu selonteko	43
2.3.2 Objektiivinen ja subjektiivinen tulkinta	45
2.3.3 Mentaaliset vasteet	47
2.3.4 Objektiivisuus, subjektiivisuus ja vasteet kehittämishankkeessani	49

2.4 Ryhmädynamiikka ja orkesteritoiminta	52
2.4.1 Mielekäs ryhmätyöskentely	52
2.4.2 Häpeän pelko ja ”heikko” ryhmä	55
2.4.3 Epävarmuus ja ”vahva” ryhmä	57
2.4.4 Kehittyvä ryhmä	58
2.4.5 Ryhmäroolit	59
2.5 Näkökulmia luovuuteen ja muusikkouteen	62
2.5.1 Luovuuden neljä peruselementtiä	62
2.5.2 Winnicott ja potentiaalinen tila	67
2.5.3 Kemp ja muusikon persoonallisuus	69
2.5.4 Elliott ja muusikkous	73
3 Kyselytutkimus	76
3.1 Johdanto kyselytutkimukseen	76
3.2 Kysely I: musiikkioppilaitosten rehtorit	76
Yhteenveto kyselystä I	92
3.3 Kysely II: musiikkioppilaitosten orkesterinjohtajat	92
Yhteenveto kyselystä II	105
3.4 Yhteenveto kyselytutkimuksesta	105
4 Seurantajakson kuvaus ja arviointi: Orkesteri A	107
4.1 Johdanto lukuihin 4 ja 5: Toimintatutkimusosion raportoinnin ja arvioinnin periaatteet	107
4.1.1 Raportoinnin keskeisiä käsitteitä	107
4.1.2 Selontekojen rakenne	108
4.1.3 Selonteon arvioinnin periaatteet ja tavoitteet	109
4.1.3 Raportoinnin kirjoitusvaiheet	111
4.1.4 Oppilaitokset kehittämishankkeen ympäristönä	112

4.2 Orkesterin A seurantajakson lähtökohdat	112
4.2.1 Selonteko seurantajakson A lähtökohdista	113
4.2.2 Selonteon arviointi	115
4.3 Työskentelyjakso A1	116
4.3.1 Selonteko: ”Valtakunnallinen orkesterikatselmus”, syyslukukausi 2000	116
4.3.2 Selonteon arviointi	126
4.4 Työskentelyjakso A2	129
4.4.1 Selonteko: ”Kamppailua olemassaolosta”, kevätlukukausi 2001	129
4.4.2 Selonteon arviointi	135
4.5 Työskentelyjakso A3	138
4.5.1 Selonteko: ”Hektinen suvantovaihe”, syyslukukausi 2001	138
4.5.2 Selonteon arviointi	144
4.6 Työskentelyjakso A4	147
4.6.1 Selonteko: ”Konserttimatka”, kevätlukukausi 2002	147
4.6.2 Selonteon arviointi	156
4.7 Työskentelyjakso A5	162
4.7.1 Selonteko: ”The more the merrier”, syyslukukausi 2002	162
4.7.2 Selonteon arviointi	172
4.8 Työskentelyjakso A6	175
4.8.1 Selonteko: ”Levytysprojekti”, kevät 2003	175
4.8.2 Selonteon arviointi	183
4.9 Yhteenveto orkesterin A seurantajaksosta	190
4.9.1 Vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja ryhmädynaamiset näkökohdat	191
4.9.2 Taiteellistekniset valmiudet ja yhteissoiton kehittyminen	195
4.9.3 Yhteistyötaidot ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa	200
5 Seurantajakson kuvaus ja arviointi: Orkesteri B	203

5.1 Pilottijakso B	203
5.1.1 Selonteko: kevät 2000	203
5.1.2 Arvio pilottijakson kuvauksesta	204
5.2 Työskentelyjakso B1	205
5.2.1 Selonteko: ”Pilottijakso osa II”, syksy 2000	205
5.2.2 Arvio selonteosta B1	209
5.3 Työskentelyjakso B2	210
5.3.1 Selonteko: ”Toiminta hakee muotoaan”, kevätlukukausi 2001	210
5.3.2 Selonteon arviointi	215
5.4 Työskentelyjakso B3	219
5.4.1 Selonteko: ”Kamarimusiikillinen ryhmätyöskentely”, syyslukukausi 2001	219
5.4.2 Selonteon arviointi	225
5.5 Työskentelyjakso B4	231
5.5.1 Selonteko: ”Kamarimusisointia osa II”, kevätlukukausi 2002	231
5.5.2 Selonteon arviointi	233
5.6 Työskentelyjakso B5	235
5.6.1 Selonteko: ”Ikäpolvenvaihdos”, syyslukukausi 2002	235
5.6.2 Selonteon arviointi	240
5.7 Työskentelyjakso B6	245
5.7.1 Selonteko: kevät 2003	245
5.7.1.1 ”Kapubändi-konsertti”, tammi- huhtikuu 2003	245
5.7.1.2 ”Kevätjuhla”, huhti- ja toukokuu 2003	248
5.7.2 Arvio selonteosta	252
5.7.3 Jälkikirjoitus: Orkesterin B lukuvuosi 2003–2004	259
5.8 Yhteenveto seurantajaksosta B	260
5.8.1 Vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja ryhmädynaamiset näkökohdat	260

5.8.2 Taiteellistekniset valmiudet ja yhteissoiton kehittyminen	263
5.8.3 Yhteistyötaidot ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa	266
5.9 Yhteenveto toimintatutkimusosiosta	267
5.9.1 Seurantajaksojen A ja B vertailua	267
5.9.2 Johtopäätöksiä seurantajaksojen vertailusta	272
Oppilasorkesterinjohtajan tietopaketti: <i>Orkesteritoiminnan suunnittelu, organisointi ja toteutus</i>	274
Johdanto tietopakettiin	275
1 Toiminnan organisointi	276
1.1 Toiminnan suunnittelu työyhteisön kanssa	276
1.2 Ohjelmiston valinta	282
2 Valmistautuminen: teosten opiskelu ja materiaalin valmistaminen harjoituksia varten	290
3 Toteutus: työskentely orkesterin kanssa	293
3.1 Yleistä orkesterin kanssa työskentelystä	293
3.2 Orkesterinjohtaminen	298
3.3 Orkesterin harjoittaminen	310
3.4 Työilmapiiri ja vuorovaikutus orkesterin kanssa	315
3.5 Työilmapiiri ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa	318
3.6 Vuorovaikutus ja luova toiminta	322
3.7 Kenraaliharjoitus ja konsertti	329
4 Palaute ja seuraavan työskentelyjakson käynnistäminen	330
Yhteenveto tietopaketista	331
Lähteet	334

1 Johdanto

1.1 Kehittämishankkeen aiheesta

Orkesteritoiminta on musiikkiopistoille merkittävä opetuksellinen voimavara. Siksi oppilasorkesterinjohtaja on musiikkioppilaitoksessa paljon vartijana. Hänen vaikutuspiirissään on yleensä huomattava joukko opiston oppilaita. Orkesteritoiminnalla voi olla merkittävä vaikutus oppilaan musiikkisuhteeseen, ja orkesterinjohtaja osaltaan vaikuttaa siihen, millaiseksi tuo suhde muotoutuu. Opettajakollegat odottavat orkesterisoiton innostavan ja motivoivan oppilaita. Lisäksi he, opiston hallinnon tavoin, toivovat orkesterin tuovan esiin opiston oppilaiden osaamista myönteisessä valossa. Usein on huomattavassa määrin oppilasorkesterinjohtajan käsissä, millainen vaikutelma opistosta ja siellä tarjottavasta opetuksesta välittyy. Oppilaiden vanhemmat seuraavat lastensa kehittymistä ja, kasvatustyöstä kun on kyse, odottavat soittotaidon lisäksi mm. lastensa sosiaalisten taitojen karttuvan ja itsetunnon vahvistuvan soittoharrastuksen myötä. Orkesterisoitolla osana lapsen ja nuoren musiikkiopintoja voi olla keskeinen rooli oppilaan muusikkouden, yhteistyökyvyn ja ihmissuhdetaitojen kehittämisessä.

On sanottu, että orkesteri on opiston sydän. Vahva sydän säteilee hyvää oloa moneen suuntaan. Orkesterit voivat olla motivaation ja yhteisöllisyyden lähde niin opiston oppilaille kuin henkilökunnallekin. Myös muuta kuin orkesterisoitinta soittavat oppilaat voivat päästä osallisiksi orkesterin yhteisöllisyydestä esimerkiksi solistitehtävien myötä. Parhaimmillaan orkesterin esitykset tuottavat mielihyvää myös oppilaiden vanhemmille ja rikastavat paikkakunnan kulttuuritarjontaa. Kaikki tämä edellyttää sitä, että orkesterilla on riittävät toimintaedellytykset ja että kapellimestari on tehtäviensä tasalla.

Orkesteritoiminta herättää musiikkiopistoissa voimakkaita tunteita puolesta ja vastaan. Opettajat saattavat olla eri mieltä tavasta, jolla orkesteriopetus toteutetaan tai jopa sen tarpeellisuudesta ylipäätään. Samalla juuri oppilasorkesterinjohtaja tarvitsee kollegojensa tukea esimerkiksi yksilöopettajia enemmän. Saamieni tietojen perusteella vaikuttaa siltä, että monessa opistossa orkesterinjohtajat joutuvat kohtaamaan ja hakemaan ratkaisuja työyhteisön yhteisymmärryksen puutteeseen.

Musisointi on hyvin kehollista toimintaa, sille on ominaista tunteen ja liikkeen yhteys. Erilaiset tunnetilat välittyvät kehoon ja soittamiseen jossain määrin ohi tietoisien kontrollin. Tekniikka on paljolti kontrollin ujuttamista tuohon tunteen ja liikkeen liittoon. Instrumentti asettaa omat fyysiset ehtonsa ja rajoituksensa soittajalle, mutta orkesterinjohtajalle vain taivas ja mahdollinen johtajankoroke ovat rajana tunteiden ilmaisemisessa. Sopivan tasapainon löytäminen kontrollin ja ilmaisun välillä ei ole helppoa.

Johtajan elekieleen eivät vaikuta yksinomaan musiikin herättämät tunteet. Epävarmuus omasta tai oppilaiden osaamisesta, samoin kuin sisäisistä tai ulkoisista seikoista johtuvat onnistumispaineet voivat vaikuttaa johtajan otteisiin ei-toivottavalla tavalla.

Mielikuvat kapellimestariudesta voivat nekin herättää ristiriitaisia tunteita ja heijastua oppilasorkesterinjohtajan tapaan suhtautua tehtäväänsä. Ammattiorkestereiden maailmassa kapellimestarit ovat ravintoketjun huipulla, ja heidän taitoihinsa ja ominaisuuksiinsa kohdistuvat odotukset ovat sen mukaiset. Mikäli musiikilliset ja taiteelliset odotukset täyty-

vät, saatetaan kapellimestarin vähemmän miellyttäviä piirteitä katsoa läpi sormien, joskus kyseenalaisesti jopa ihannoida. Oppilasorkesterinjohtajalta voidaan edellyttää pitkälti samankaltaista ammatillista osaamista kuin ammattikapellimestariltakin, erityisesti mitä tulee elekieleen, musiikin hahmottamiseen ja vaikka tyylitajuun. Kuitenkin näissä työtehtävissä on myös huomattavia ja itsestään selviä eroja. Musiikkiopistojen orkestereissa soitavien oppilaiden suhde musiikkiin ja musisointiin on vasta muotoutumassa. Heillä on täysi oikeus olettaa, että toiminta on rakennettu tukemaan heidän kehitystään ja kasvuaan. Oppilaat eivät tiedä, mitä johtajalta odottaa, eivätkä he kykene suojaamaan itseään tai vettämään rajoja ammatillisten pelisääntöjen suojaamien ammattimuusikoiden tavoin.

Oppilasorkesterinjohtajaksi ryhtyvän olisi hyvä tunnistaa, mitkä kapellimestarin taidot ja ominaisuudet palvelevat opetustyötä, ja kyettävä suhtautumaan realistisesti tehtävän taidollisiin edellytyksiin. Oppilasorkesterinjohtaja voi tuntea ylpeyttä osaamisestaan ja vahvuuksistaan silloin, kun ne vastaavat tehtävän asettamiin haasteisiin. Oppilaan kehityksen kannalta johtajan vastuullisuus, terve aikuisuus ja luontevat ihmissuhdetaidot osoittautuvat todennäköisesti tarpeellisemmiksi kuin esimerkiksi poikkeuksellinen muistikapasiteetti. Realistinen ja pakoton itseluottamus luo hyvän pohjan ammatillisen identiteetin rakentumiselle ja edelleen opetustyössä edellytykset hyvälle opettaja–oppilas-suhteelle.

Orkesteri on kollektiivi, jonka toimintaa ohjaavat ryhmätyöskentelylle ominaiset lainalaisuudet. Yhtäältä sillä on konkreettinen tavoite: valmistautua esiintymisiin. Toisaalta orkesterin toimintaan vaikuttaa myös pyrkimys kehittyä ja vahvistua yhteisönä, jotta se pystyisi mahdollisimman hyvin selviytymään varsinaisesta tehtävästään. Jälkimmäistä pyrkimystä voi kutsua ryhmäytymiseksi. Oppilasorkesterinjohtajan tulee ohjata ja tukea molempia pyrkimyksiä sekä ymmärtää, kuinka keskeisesti ryhmäytyminen vaikuttaa orkesterin kehittymiseen ja oppilaan kokemusmaailmaan. Ryhmäytymiseen liittyy myös vaikeutensa. Ryhmädynaamiset jännitteet voivat estää luovan ja luontevan vuorovaikutuksen ja siten vaikeuttaa ryhmän kehittymistä. Orkesterin vahvistuminen toiminnallisena yhteisönä edellyttää johtajalta paitsi ihmissuhdetaitoja myös ryhmädynaamisten prosessien ymmärtämistä ja kykyä niiden ohjailuun.

Edellä esittämiini yhteisöllisiin, kasvatuksellisiin ja taiteellisiin haasteisiin oppilasorkesterinjohtajat joutuvat vastaamaan usein varsin puutteellisen koulutuksen varassa. Monet heistä olisivat innokkaita täydentämään osaamistaan lisäkoulutuksella, mutta tarpeita vastaavaa koulutusta ei aina ole tarjolla. Vaikka työ neuvookin tekijäänsä, oppirahat kouluttamattoman oppilasorkesterinjohtajan yritys–erehdys-koulutuksesta lankeavat yleensä oppilaiden maksettavaksi. Kehittämishankkeeni tarjoamat kokemukset puoltavat käsitystä, että monet erehdykset olisivat olleet koulutuksella vältettävissä. Osana hanketta toteuttamani kyselytutkimuksen perusteella voi todeta, että useat nuoret alan toimijat toivoivat saavansa vastauksia ammatillisiin kysymyksiin kokeneilta kollegoiltaan välttääkseen vältettävissä olevia virheitä. Koulutuksen tärkeyteen onkin havahduttu ja sitä tarjotaan yhä yleisemmin täydennyskoulutuskurssien lisäksi myös osana ammatillisia perusopintoja.

Tämä raportti on puheenvuoro oppilasorkesterinjohtajien koulutuksen puolesta. Koulutustarjonnan vähyys oli yksi keskeinen perusteeni ryhtyä hankkeeseen. Pyrin sen avulla kartoittamaan oppilasorkesterinjohtajan työnkuvaa sekä selvittämään, millaisella koulutuksella vastata alan ammatillisiin haasteisiin. Hankkeen edetessä minulle on tarjoutunut mahdollisuus tarkastella oppilasorkesterin johtamista myös kouluttajan näkökulmasta.

Tämä on osaltaan vaikuttanut raportin laatimiseen. Olen pyrkinyt kohdentamaan huomioni seikkoihin, jotka ovat koulutuksessa osoittautuneet hyödyllisiksi ja kiinnostaviksi. Kaikkiin tarkastelun näkökulmia on ollut useita: lähestyn aihetta niin muusikon, soitonopettajan, orkesterinjohtajan, toimintatutkijan kuin opettajankouluttajankin näkökulmasta.

Jorma Panulalle kapellimestarit ovat ”tirehtöorejä”. Konstailemattoman nimityksen in-spiroimana raporttini työotsikko olikin ”Oppilasorkesterin tirehtöörinä”. Tirehtööriys kuvaa mielestäni hyvin oppilasorkesterinjohtajan monitahoista työnkuvaa. Olen tuskin ainoa alan toimija, josta on joskus tuntunut siltä, että orkesteritoiminnan toteuttaminen on varsinaista sirkusta. Työnkuva on laaja ja vaihteleva, ja siihen voi eri opistoissa sisältyä hyvinkin erilaisia työtehtäviä. Johtamisen, harjoittamisen ja mahdollisen sovittamisen lisäksi oppilasorkesterinjohtajan on syytä varautua mm. äänenjohtajan, vahtimestarin, nuotistonhoitajan ja ”roudarin” tehtäviin. Toisaalta sirkus tarjoaa positiivisia elämyksiä, arjen yläpuolelle nostavaa henkeä salpaavaa maagisuutta ja taituruutta sekä yhdessä koettua iloa ja riemua – huumoria unohtamatta. Niitä myös oppilasorkesteritoiminta parhaimmillaan tarjoaa sekä oppilaille, johtajalle että yleisölle. Huumorin avulla voi pyrkiä välttämään mah-tipontisuutta ja suurieleisyyttä, jotka mielikuvissa usein liitetään paitsi kapellimestareihin myös sirkustirehtöoreihin. Huumori sekä rakentava suhtautuminen omiin virheisiin ja puutteisiin auttaa kehittämään tervettä ammatillista identiteettiä. Itselle nauramisen taitoa sekä tekemisen pakottomuutta yritän pitää yllä muistuttamalla mieleeni Panulalta saamani ohjeen: ”älä shaatana hakkaa niin perkeleesti.”

1.2 Kehittämishankkeen tarpeellisuus, tavoitteet ja tutkimusasetelma

Kehittämishankkeeni tavoitteena oli *määrittää edellytyksiä ja kehittää välineitä oppilasorkesteritoiminnalle, joka vaikuttaa suotuisasti oppilaan muusikkouden ja musiikkisuhteen kehittymiseen.*

Tavoitteenasetteluni edellyttää muusikkouden ja luovuuden määrittelyä. Miten ymmärtää muusikkous? Jos määrittelyssä kyky vuorovaikutteiseen ilmaisuun nostetaan soittotaidollisten seikkojen rinnalle, miten tätä muusikkouden aspektia tulisi orkesterisoiton avulla kehittää? Miten vaikuttaa musiikkisuhteen muotoutumiseen? Jos suotuisa suhde musiikkiin ja musisointiin ymmärretään laajemmin ylipäättään yksilön kykynä itseilmaisuun ja luovaan asennoitumiseen elämässään, kuinka luoda työilmapiiri, joka tukee luovan asenteen kehittymistä ja rohkaisee soittajaa kollektiivisesti toteutettuun ilmaisuun?

Aineiston tarkastelussa päädyin seuraavaan jäsentelyyn: *Edellytykset* suotuisalle kehitykselle syntyvät oppilasta tukevan työilmapiirin ja musiikillisen palkitsevuuden myötä. *Välineet*, joilla edellytykset luodaan, ovat oppilasorkesterinjohtajan taiteellistekniset valmiudet ja vuorovaikutustaidot. Johtajan ihmiskuva ja siihen pohjautuva kasvatusfilosofia – ja ennen kaikkea niiden soveltaminen vuorovaikutuksessa – ovat keskeisiä näkökohtia pedagogisen toiminnan tarkastelussa. Raportissani tarkastelen oppilasorkesterinjohtajan ammatillista osaamista, yksilöidymmin keinoja muokata orkesteritoiminnasta oppilaan kannalta musiikillisesti palkitsevaa tinkimättä oppilaan luovaa asennetta tukevasta työilmapiiristä. Pohdin, miten oppilasorkesterinjohtaja voi kehittää ammatillista osaamistaan,

havaita toimintansa puutteita sekä löytää keinoja niiden korjaamiseen. Päämääränäni on ollut yhtäältä jäsenellä oppilasorkesteritoiminnan ominaispiirteitä siten, että jäsentelystä olisi hyötyä muillekin alan toimijoille, sekä samalla kehittää asiantuntemustani ja käytännön taitojani alan toimijana.

Asetin hankkeessani oppilasorkesteritoiminnalle muitakin kuin musiikillisia tavoitteita. Oppilaan muusikkouden monipuolinen kehittäminen ja hänen kokemuksensa omasta luovuudestaan toiminnan tavoitteina velvoittivat rakentamaan kehittämistoimieni arviointiin vankan teoreettisen taustan. Tavoitteidenasettelu edellytti kannanottoja musiikinopetuksen ja taidekasvatuksen tavoitteisiin.

Oman toiminnan tarkastelu ja arviointi on haasteellista. Hankkeeni toteutuksessa korostui itsereflektiivisyys. Tämä metodologinen ratkaisu edellytti perusteluja sekä riittävää paneutumista sitä tukeviin taustateorioihin. Siksi, opetustyön tavoitteiden määrittelyn ohella, katsoin tarpeelliseksi taustoittaa hankkeeni laajalla meta- ja tutkimusteoreettisella katsauksella.

Kehittämishankkeeni aihetta, oppilasorkesterin johtamista, on tutkittu Suomessa varsin vähän. Siksi taustoitin hankettani lähinnä englantilaisista, yhdysvaltalaisista sekä australialaisista alan tutkimuksista hankkimillani tiedoilla. Oppilasorkesterinjohtajia on kuitenkin Suomessa varsin paljon, lähes jokaisessa maamme kymmenistä musiikkioppilaitoksista heitä työskentelee useita. Jos koulujen orkesterit lasketaan mukaan, johtajien määrä moninkertaistuu. Oppilasorkesterinjohtajien vaikutuspiirissä on siis viikoittain tuhansia lapsia ja nuoria. Alan koulutus ja tutkimus on jäänyt vähäiseksi ehkä siksi, että kyseessä on toimi, jota yleensä hoidetaan varsinaisen päätyön, esimerkiksi opetus- tai orkesterityön, ohessa. Muutoin on vaikea selittää sitä ristiriitaa, joka vallitsee toiminnan arvostuksen ja siihen kohdennettujen voimavarojen välillä. Kehittämishankkeeni avulla pyrin etsimään ratkaisumalleja oppilasorkesterinjohtajia askarruttaviin ongelmiin ja siten vaikuttamaan lapsille, nuorille ja miksei aikuisille harrastajillekin tarjottavan orkesteriopetuksen laatuun.

Hankkeeni ohjausryhmään kuuluivat Atso Almila, Kari Kurkela ja Géza Szilvay. Szilvay toi ryhmään taiteellispedagogista osaamista ja Almila asiantuntemuksensa orkesterinjohtamisesta. Kurkela ohjasi hankkeen kokonaisuutta sekä raportin laatimista. Tilapäistä ohjausta sain työlleni Anthony Kempiltä, Eleanor Stubleylta, Heikki Ruismäeltä sekä Matti Huttuselta.

1.3 Kehittämishankkeen teoreettinen viitekehys

Kehittämishankkeeni edustaa kvalitatiivista tutkimustapaa. Sovellan siinä hermeneuttisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen periaatteita ja hyödynnän narratiivista eli kerronnallista lähestymistapaa. Hankkeen voisi määritellä myös omaelämäkerralliseksi ja itsereflektiiviseksi tapaustutkimukseksi. Aineiston analysointia ohjasi periaatteellinen pyrkimys aineistolähtöisyyteen ja praktisuuteen. Vuorovaikutuksen tarkastelussa sekä toiminnan tavoitteiden määrittelyssä hyödynsin myös näkemyksiä, jotka perustuvat ryhmän ja yksilön toimintaa hahmottaviin psykodynaamisiin teorioihin, sekä mm. sosiaalipsykologian alaan kuuluvaa positiointiteoriaa.

Hankkeen metateoreettisena perustana on käsitys musiikista kokemuksellisena ja toiminnallisena ilmiönä. Ymmärrän musisoinnin luovana toimintana ja itseilmaisuna, jonka myötä yksilö voi olla kosketuksissa mielensä syvien kerrosten kanssa. Näin määritelty musiikillinen luovuus voi parhaimmillaan ilmetä oppilasorkesteritoiminnassa sekä oppilasorkesterinjohtajan että oppilaiden kokemusmaailmassa. Tälle perustalle rakentuu tutkimuksellinen näkökulmani. Kyse on kasvatustehtävästä, ja oppilasorkesterinjohtajan tehtävä on luoda edellytykset oppilaan kokemukselle omasta luovuudestaan. Tehtävästä selviytyminen edellyttää, että johtajalla itsellään on kokemus tällaisesta luovuudesta ja että luova asenne ohjaa ja leimaa hänen toimintaansa.

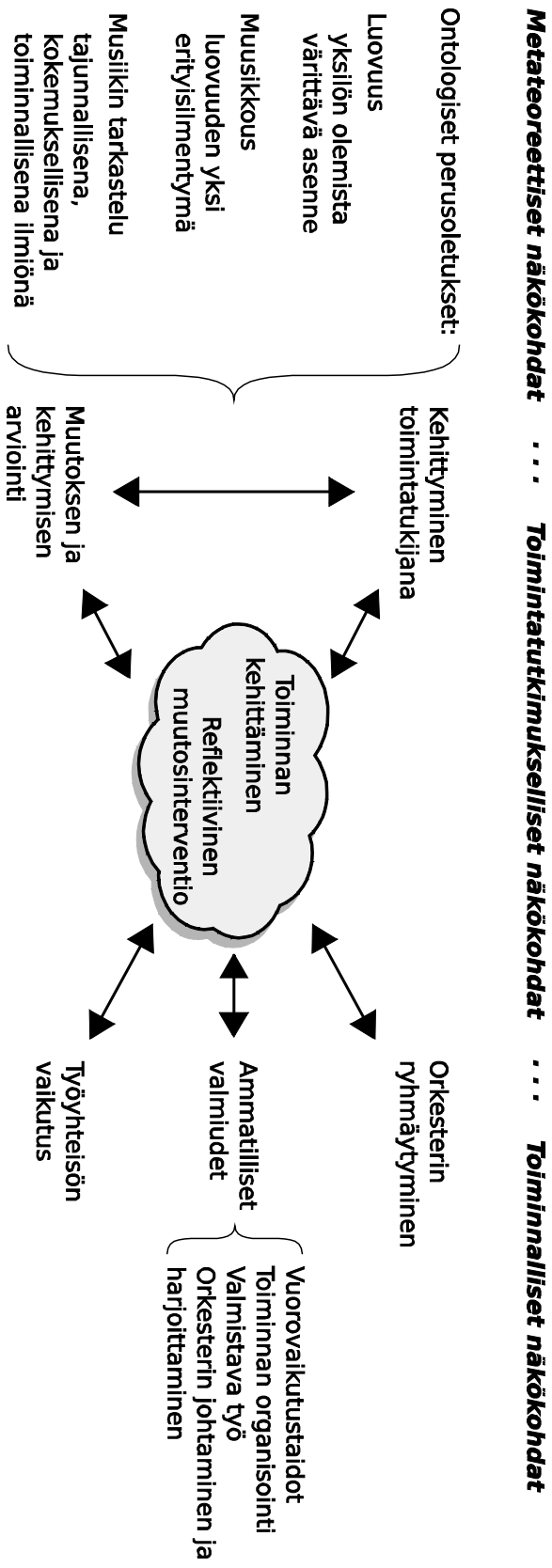
Vaikka oppilaan musiikkisuhde ja luovuus ovatkin hankkeeni ytimessä, varsinaiseksi tutkimuskohteeksi määritin niiden kehitystä tukevat edellytykset. Orkesteritoiminnan itsessäni herättämiä ajatuksia ja tunteita reflektoimalla pyrin tunnistamaan näkökohtia, jotka edesauttavat yhteismusisoinnille suotuisan ilmapiirin syntymistä. Toimenpiteet, joilla musisoinnin tasoa voi nostaa ja palkitsevuutta lisätä, ovat tietenkin keskeisiä. Toisaalta yhtä oleelliseksi osoittautui sellaisten seikkojen tunnistaminen, jotka saattavat muodostua luovan yhteistoiminnan esteeksi. Syntyi vaikutelma, että orkesterin suotuisa kehitys on luontaista: oppilasorkesterinjohtajan on annettava kehitykselle tilaa ja raivattava esteitä sen tieltä.

Kyselytutkimuksilla hankkimani aineisto toimi reflektointipintana, johon peilasin omaa toimintaani ja näkemyksiäni. Se tarjosi eväitä toimintatutkimuksellisen muutosintervention kohdentamiseen. Tämä oli kyselyaineiston keräämisen keskeinen peruste. Analysoin kyselyaineiston aineistolähtöisesti pitäen silmällä hankkeeni kokonaisuutta. Muilta osin ohjailin muutosinterventiota harjoitusmuistiinpanojeni sekä ohjausryhmältäni saamani palautteen avulla.

Emansipatorinen kehittämishanke haastaa tekijänsä myös tutkimuksellisten valmiuksiensa kehittämiseen. Hankkeeni kannalta oli olennaista tarkastella ja arvioida kriittisesti tutkimuksellisia toimenpiteitäni, erityisesti muutosintervention kohdentamista. Kehittäjänä pyrin lopulta tekemään johtopäätöksiä, jotka soveltuvat yleisiksi toimintasuosituksiksi alan toimijoille.

Kaaviossa 1.1 kuvaan kehittämishankkeeni teoreettista rakennetta metateoreettisista näkemyksistä, tutkimuksellisten toimenpiteiden kautta käytännön kehittämiskohteisiin.

Kaavio 1.1 Kehittämishankkeen meta- ja tutkimusteoreettinen rakenne



1.4 Hankkeen aineisto ja tarkastelun näkökulmat

Kehittämishankkeeni keskeisiä rakennustarpeita olivat:

- kolmen vuoden työskentely kahden oppilasorkesterin kapellimestarina (videotallenteet konserteista ja joistain harjoituksista sekä harjoitusmuistiinpanot)
- Almilan ja Szilvayn palaute johtamisestani ja työskentelystäni (muistiinpanot ja muutositervention kohdentaminen)
- kyselyt musiikkioppilaitosten rehtoreille ja oppilasorkesterin johtajille (näkökohtia reflektointiin ja muutositervention kohdentamiseen)
- muistiinpanoista muokattujen narratiivien analysointi Kurkelan ohjauksessa
- tietopuoliset opinnot (perehtyminen tutkimus- ja taustateorioihin)
- taitopuoliset opinnot (osallistuminen orkesterinjohtamiskursseille).

Kolmen vuoden seurantajakson aikana vastasin orkesterinjohtajana kahden kamariorkesterin toiminnasta. Esiintymisiä ja konsertteja kertyi yhteensä noin kolmekymmentä. Valtaosan konserteista kuvasin tai nauhoitin toimintani arviointia ja kehittämistä varten.

Kirjaamani muistiinpanot orkestereiden kanssa työskentelystä olivat keskeinen toimintani reflektoinnin ja muutositervention ohjaamisen väline. Niihin perustui myös koko seurantajakson arviointi. Muokkasin muistiinpanoista kertomuksia, narratiiveja. Niiden arvioinnissa sovelsin luokittelevaa sisällönanalyysiä. Luokittelun perustana olivat oppilasorkesterinjohtajan ammatillisen osaamisen keskeiset osa-alueet.

Muistiinpanojen kirjaamista ohjasi yhtäältä pyrkimys tarkastella oppilasorkesterinjohtamista toimijan silmin sekä toisaalta pyrkimykseni kehittyä alan toimijana. *Toiminnan reflektointi* edellytti etäisyyden ottamista toiminnan herättämistä vaikutelmista. Taustateoriat auttoivat etäisyyden ottamisessa ja tarjosivat tutkimuksellista reflektointipintaa yhdessä kyselytutkimuksesta esiin nostamani seikkojen kanssa. Analysoitavat narratiivit koostuvat siis sekä toimintaa ja sen herättämiä ajatuksia että reflektiota ja muutositventiota kuvaavista osioista. Näin rakentuneita kertomuksia *luokittelin ja arvioin* kolmannelta, kehittäjän näkökulmasta. Tästä positiosta laatimissani arvioissa pyrin yleisiin johtopäätöksiin sekä toiminnan ominaispiirteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn. Laadittuani arviot poistin vielä narratiiveista osia, jotka eivät suoraan kytkeytyneet johtopäätöksiin. Paikannuin siis kirjoittajana kolmeen eri positioon:

- Kokija ja tekijä (muistiinpanot toiminnasta)
- Reflektioija ja toimintatutkija (muistiinpanot muutositventiosta ja reflektoinnista)
- Kehittäjä (narratiivien arviointi, johtopäätökset ja epäolennaisten osien karsiminen)

1.5 Kehittämöraportin arkkitehtuurista

Raportti on laadittu siten, että sen lopussa esittämäni *oppilasorkesterinjohtajan tietopaketti* on itsenäinen kokonaisuus. Tietopakettiin kokosin seikat, joiden arvelen kiinnostavan

alan toimijaa. Siksi lukija, joka ei halua syventyä koko hankkeen kuvaukseen, voi siirtyä suoraan raportin viimeiseen lukuun. Luku on myös synteesi ja yhteenveto koko raportista.

Alan toimijaa saattavat kiinnostaa myös lukujen 4 ja 5 kuvaukset ja arviot työskentelystäni kahden kamariorkesterin johtajana. Tietopaketissa esittämäni johtopäätökset ja toimintasuositukset perustuvat pääosin kenttätöön aikana tekemiini havaintoihin ja päätelmiin sekä saamaani palautteeseen. Työskentelyjaksojen kuvauksista muodostuu kahden orkesterin tarina. Fragmentaarisiinakin niistä muodostuu kertomus eräästä ammatillisen elämäni jaksosta ja kuvaus ammatti-identiteettini muutosprosessista.

Luvussa 3 käsittelen musiikkioppilaitosten rehtoreilta ja oppilasorkesterinjohtajilta kyselytutkimuksella keräämäni aineiston. Kehittämishankkeeni kokonaisuudessa kyselytutkimus oli ensisijaisesti toimintaosiota tukeva ja sen käsittelyä täydentävä oheishanke. Lukijaa varten olen pyrkinyt seulomaan aineistosta seikkoja, jotka voivat olla hyödyksi pohdittaessa oppilasorkesteritoiminnan asemaa osana musiikkioppilaitoksen opetustarjontaa. Vastauksissa määriteltiin mm. opetuksen tavoitteita sekä annettiin käytännön toimintaohjeita. Vastauksissa viitattiin myös orkesteritoiminnan ongelmiin ja tuotiin esiin sekä työssä koettua iloa että vaikeuksien aiheuttamaa mielihäiriötä. Luku antaa käsityksen siitä, mikä oli orkesterisoiton tila ja asema maamme musiikkioppilaitoksissa kyselyn tekohetkellä.

Luku 2 on selvitys kehittämishankkeeni taustateorioista, siinä esittelen hankkeeni teoreettisen ja metodologisen perustan. Käsittelen luvussa näkemyksiä luovuudesta ja muusikkoudesta, laadullisen ja narratiivisen tutkimuksen perusteista, positioniteoriasta sekä muista aineiston arvioinnissa hyödyntämistäni teorioista. Alan toimijoita saattavat kiinnostaa tässä luvussa esitetyt teoriat ja näkemykset, jotka liittyvät suoraan opetustyön, luovan toiminnan tavoitteiden määrittelyyn tai esimerkiksi ryhmätoiminnan dynamiikkaan.

2 Taustakäsitteet

Tässä luvussa esittelen taustakäsitteitä ja teorioita, joihin kehittämishankkeeni metodologiset ja sisällölliset valinnat perustuvat. Jaottelen soveltamani teoreettisen käsitteistön yleisen periaatteen mukaisesti meta- ja tutkimusteorioihin. Luvussa 2.1 ankkuroin hankkeeni *laadullisen tutkimuksen* metateoreettisiin periaatteisiin. Luvussa 2.2 esittelen aineiston keräämisessä ja tarkastelussa hyödyntämiäni tutkimuksellisia teorioita. Esittelen siinä *toimintatutkimuksen*, *narratiivisen tutkimuksen* ja *positiointiteorian* periaatteita. Luvussa 2.3 paneudun haasteisiin, joita itse laaditun (omaelämäkerrallisen/autoetnografisen) aineiston tarkastelu tutkijalle asettaa. *Psykoanalyttiseen ajatteluun tukeutuvien teorioiden* avulla teen selkoa pyrkimyksestäni luoda etäisyyttä pääosin omiin kokemuksiini perustuvaan aineistoon. Luvussa 2.3 esittämäni käsitteistö myös kytkeytyy ja luo pohjaa seuraavassa eli luvussa 2.4 esittämiini *teorioihin ryhmätoiminnan dynamiikasta*. Luvun 2.4 käsitteistöä hyödynsin aineiston tarkastelussa, siksi esittelemäni ryhmädynaamiset teoriat ja ilmiöt voidaan tässä yhteydessä luokitella tutkimusteorioiksi. Luvussa 2.5 palaan metateorioihin tarkastellessani *luovuutta* Uusikylän ja Winnicottin teorioiden valossa sekä *muusikkoutta* Kempin ja Elliottin hahmottelemista näkökulmista.

Jaotteluni perustuu taustakäsitteiden ja teorioiden merkitykseen hankkeeni dynamikassa, ja on syytä todeta, että jako ei kaikilta osin tee oikeutta niiden monitahoisuudelle. Erityisesti aineiston tarkastelussa hyödyntämäni teoriat eivät yksiselitteisesti taivu vain tutkimusteorioiksi. Raja meta- ja tutkimusteorioiden välillä hämärtyy pitkälti siksi, että kyse ei ole yksityiskohtaisista analysoinnin tai tarkastelun välineistä vaan pikemminkin tutkimusresursseista, joita hyödynnän abduktiivisen tulkinnan ja päättelyn¹ apuvälineinä.

Taustakäsitteet toimivat paitsi hankkeeni tutkimuksellisenä runkona myös toiminnan kehittämisen resursseina. Niiden esittelyn kehittämishankkeeni raportissa voi perustella myös sillä, että käsitteiden ja ilmiöiden tuntemus voi osoittautua hyödylliseksi oppilasorkesterinjohtajan työssä – siltä osin ne taustoittavat ja rikastavat oppilasorkesterinjohtajan tietopaketissa esittelemiäni päätelmiä.

Osa taustakäsitteistä toimi väljinä ennakko-oletuksina, jotka tarkentuivat hankkeen edetessä. Jotkut käsitteet astuivat kuvaan siinä vaiheessa, kun ne tuntuivat tarjoavan hyvän perustan olennaisilta vaikuttavien seikkojen tarkasteluun. Luvun 2 eräänlainen rapsodisuus kuvaa osaltaan sitä polkua, jota toimintani tutkijana ja arvioijana kehittämishankkeeni aikana kuljin.

2.1 Laadullinen tutkimus

Hankkeeni edustaa kvalitatiivista tutkimustapaa. Laadullinen tutkimus on kattokäsite hyvinkin erilaisille tutkimusmenetelmille ja -projekteille², kyse on ensisijaisesti tutkimuslisten periaatteiden ja perusoletusten määrittämisestä. Laadullisen tutkimuksen sovelluksi-

¹Abduktiivisesta tulkinnasta ja päättelystä ks. esimerkiksi Paavola 2006 tai Pierce 2001.

²Ks. Denzin & Lincoln 1994; Kemp 1992; Heikkinen & Syrjälä, 2003; Heikkinen et al. 1999.

na esimerkiksi narratiivinen lähestymistapa ja toimintatutkimus taas luonnehtivat yksilöidymminkin niitä toimenpiteitä, joihin tutkija aineistoa kerätessään ja analysoidessaan sitoutuu. Niihin palaan seuraavassa luvussa. Kun on kyse laadullisesta tutkimuksesta, tutkijan on määriteltävä positionsa – hänen tulee paikantaa eli positioida itsensä suhteessa tutkimushankkeeseensa.

2.1.1 Tutkijan positioituminen laadullisessa tutkimuksessa

Laadullista tutkimusta tekevä tutkija pyrkii hermeneuttisen tiedonintressin mukaisesti ymmärtämään tutkimuskohdettaan (Niiniluoto 1980, 72; Guba & Lincoln 1994, 109). Tutkimuskohteen luonteen niin vaatiessa, tutkija muodostaa tulkinnan kohteestaan merkitysympäristössä, jonka erottamaton osa kohde on. Tulkinnan myötä tutkimuskohde asettuu osaksi tutkijan todellisuutta. Tutkija hahmottaa tutkimuskohteensa omien esikäsitystensä ja oman maailmankatsomuksensa ehdoilla. Tämänkaltaisessa tutkimusasetelmassa tutkija itse asiassa tarkastelee tulkintaansa todellisuudesta³. Tutkijan subjektiivisen osuuden selvittäminen ja kriittinen tarkastelu on yksi laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kulmaki-
viä.

Kuvattu lähestymistapa merkitsee ontologian ja epistemologian välisen rajan hämärtymistä (Guba & Lincoln 1994, 110–111). Tutkimuksen kohde sellaisena kuin se tutkijan tutkittavaksi asettuu, on olemassa vain tutkijan merkityskokemuksena (ontologinen aspekti). Tämän kokemuksensa tutkija sitten muotoilee analyysissään raportiksi tai kertomukseksi (epistemologinen aspekti). Kokemuksen sanoiksi pukemisen – juonellistamisen – voi nähdä luovana tulkintaprosessina, jonka myötä syntyy jotain, joka on muuta kuin pelkkä kuvaus kohteena olevasta kokemuksesta (Heikkinen ja Syrjälä 2003, 174). Sanoiksi pukeminen mahdollistaa uusien merkitysten syntymisen sekä tulkitsijan käsitysmaailman rikastumisen. Samalla kerrottu tai kirjoitettu tulee myös yhteisöllisesti jaettavaksi ja merkitykselliseksi.

Kehittämiprojektissani asetan omat kokemukseni havainnoinnin, reflektoinnin ja arvioinnin kohteiksi. Rakennan kokonaisuuden, hieman tapaustutkimustyyppisesti, oman toimintani ympärille – olen itse tutkimukseni ”tapaus”⁴. Kvalitatiivisen luonteen vuoksi en hae projektilleni uskottavuutta otoksen laajuudella, enkä toisaalta pidä mielekkäänä raportoida johtopäätöksistäni tilastollisesti.

2.1.2 Metodologisten ratkaisujen valikoituminen

Hankkeeni metodologiset periaatteet ja käytännön ratkaisut tarkentuivat ja valikoituivat osin vasta projektin edetessä. Toimintatutkimuksellisuus oli kolmesta mainitsemastani lähestymistavasta selkeästi lähtökohtanani, sen sijaan projektini laadullisen ja narratiivisen

³*Ks. mm. Kurkela 2005, 20–26.*

⁴*Esimerkiksi Devries (2000) nimeää tutkimuksensa, joka on monilta osin omani kaltainen, omaelämäkerralliseksi tapaustutkimukseksi (an autobiographical case study).*

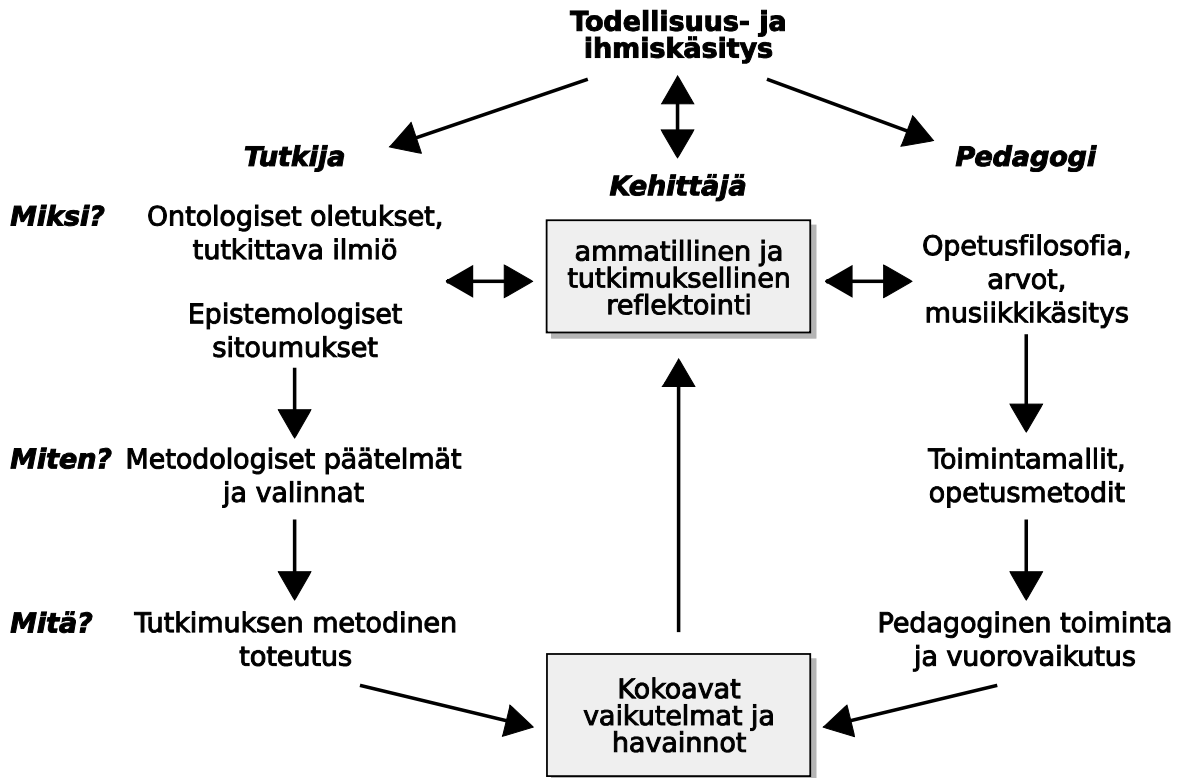
luonteen tiedostin vasta vähitellen. Totesin, että tutkimuskohteeni – musisoinnin ja musiikinopetuksen – ymmärtäminen edellyttää omien käsitysteni kriittistä tarkastelua. Yhtäältä raportti kehittämishankkeestani on muusikon, orkesterinjohtajan ja pedagogin kertomus ammatillisen identiteetin muuttumisesta kenttätyön ja reflektoinnin vuorovaikutuksessa. Toisaalta raporttiin on kirjattu myös tutkijan tarina: hankkeeni myötä minulle on muodostunut tutkijan identiteetti, joka muusikon ammatti-identiteetin tavoin on muuttunut ja kehittynyt projektin aikana. Se on muotoutunut ja hahmottunut tekemieni tutkimuksellisten valintojen sekä tutkijan positiota koskevan määrittelyn myötä.

Tutkijana etenin käytännöstä kohti teoriaa. Työtäni leimasi alusta asti vähitellen kiteytyvä tutkimuksellinen asenne. Keräsin tutkimusaineistoa selkeän joskin joustavan suunnitelman mukaisesti, mutta analyysimenetelmät valitsin vasta myöhemmin. Tarkasteltuani projektini tavoitteita useasta näkökulmasta koin välttämättömäksi problematisoida myös opetustyöni kasvatustilasta taustaa. Ilman sitä opettamiseen liittyvät johtopäätökseni olisivat saattaneet jäädä hajanaiseksi kokoelmaksi huomioita ja suosituksia, joilta puuttuu selittävä ja kokoava perusta. Mielestäni vastaaminen kysymyksiin *mitä* ja *miten* opetat, vaati rinnalleen myös *miksi*-kysymyksen eli opetuksen tavoitteiden ja opetusfilosofisten periaatteiden määrittelyn. Miksi-kysymys pureutuu opettajan todellisuus- ja ihmiskäsitystä koskeviin perusoletuksiin heijastuen sieltä opetuksen mitä- ja miten-tasolle. Samoin tutkijan ontologiset taustaoletukset heijastuvat metodologisiin valintoihin ja tutkimuksen toteutukseen. Samat perusoletukseni ohjaavat toimintaani ja valintojani niin oppilasorkesterinjohtajana kuin tutkijanakin.

Kaaviossa 2.1 kuvaan *tutkijan* ja *pedagogin* perusoletusten suhdetta metodologisiin ratkaisuihin⁵. Tutkijan ja pedagogin positioiden rinnalle asetan kokoavan näkökulman, *kehittäjän* position. Siitä näkökulmasta tarkastelen kehittämishankkeeni kokonaisuutta huomioiden sekä tutkimukselliset että opetukselliset näkökohdat. Todellisuus- ja ihmiskäsitykseni vaikuttavat hankkeeseeni sen kaikilla tasoilla. Ne asettuvat myös jatkuvaan dynaamiseen vuoropuheluun hankkeeni toteutuksen kanssa.

⁵Aiheesta tarkemmin ks. esimerkiksi Huttunen, Kakkori ja Heikkinen 1999, 131; Guba & Lincoln 1994, 109.

Kaavio 2.1 Todellisuus- ja ihmiskäsitys sekä tutkijan, pedagogin ja kehittäjän positiot kehittämishankkeen dynamiikassa



Miksi-tasolla on kyse tutkijan ja pedagogin näkökulman määrittelystä. Määrittely perustuu toimijan ihmis- ja todellisuuskäsityksiin. Nämä käsitykset heijastuvat kaikkiin hankkeessa omaksuttuihin positiioihin (*pedagogi, tutkija, kehittäjä*). Kehittämishankkeessa ne asettuvat vuorovaikutukseen käytännön kanssa: toiminnan syvälinen reflektointi asettaa tarkastelun alaiseksi myös peruskäsitysten käytännön soveltuvuuden.

Guba ja Lincoln kutsuvat paradigmat näkökulmaa, joka perustuu tutkijan perusoleuksiin todellisuuden ja tiedon luonteesta. Mahdollisista paradigmoista he nimeävät positivismin, postpositivismin, kriittisen teorian sekä konstruktivismin. Määrittäessään paradigman tutkija ilmaisee, mikä todellisuuskäsitys parhaiten vastaa hänen maailmankatsomustaan sekä hänen todellisuutta, tietoa ja elämänilmiöitä koskevia oletuksiaan. (Guba & Lincoln 1994, 107.) Toisaalta tutkittavan ilmiön luonne vaikuttaa kulloinkin mielekkään ja tarkoituksenmukaisen näkökulman valintaan (vrt. esim. luonnontieteelliset ilmiöt).

Projektini keskeistä aineistoa ovat narratiiviksi muotoilemani muistiinpanot omista kokemuksistani. Koska aineisto on subjektiivista ja tulkintaan pohjautuvaa, on luontevaa valita paradigma, joka asettuu kriittisen teorian ja konstruktivismiin välimaastoon.

Erilaiset tieteenfilosofiset suuntaukset tarjoavat perusteita oletuksilleen todellisuudesta, tiedon määrittelystä ja totuudesta. Tieteenfilosofisen keskustelun jatkuminen on osoitus eri suuntausten elinvoimaisuudesta. Viime kädessä argumentointi rakentuu niin perustavaa laatua oleville oletuksille (*basic beliefs*), että tutkimuksellisen paradigman valintaa ei voi perustella sen lopullisella totuudenmukaisuudella (*ultimate truthfulness*) vaan valinta perustuu väistämättä uskoon (*faith*) (Guba & Lincoln 1994, 107–108). Tutkimuksellisen pa-

radigman valinta heijastaa tutkijan uskomusta (käsitystä, näkemystä, katsomusta) maailman ja tutkittavien ilmiöiden olemisen tavasta. Guba ja Lincoln kehottavat tutkijaa punnitsemaan kutakin paradigmaa tukevien argumenttien vakuuttavuutta (*persuasiveness*) sekä arvioimaan paradigman tarjoaman näkökulman hyödyllisyyttä (*utility*) (mts. 108).

Guban ja Lincolnin mukaan positivistisesti orientoituneessa tutkimuksessa todellisuuskäsitys tulee annettuna (*recieved view*), eikä tutkijan tarvitse tehdä selkoa positiostaan tai arvoistaan – positivistisen ihanteen mukaan tutkimuksen tulee olla arvovapaata⁶ (*value free*) (mts. 107, 108, 112, 114). Habermass kritisoi oletusta tutkimuksen arvovapaudesta. Hänen mukaansa tutkimuksella on aina jokin, usein julkilausumaton intressi, pyrkimys tai syy tiedon hankintaan. Kriittisen teorian ja tiedonintressiteorian sovelluksiin liittykin yleensä pyrkimys paljastaa tällaiset tutkimukseen ja tietämiseen vaikuttavat vallankäyttöön ja valta-asemiin liittyvät intressit. (Carr & Kemmis 1986, 132; Huttunen ja Heikkinen 1999, 160–161; Habermass 1998) Tutkija tarkastelee aina asioita jostain näkökulmasta, kyse on viime kädessä siitä paikantaako hän aktiivisesti itsensä vai paikantuuko hän julkilausumattomien intressiensä ja julkisesti kyseenalaistamattoman todellisuus- ja tietokäsityksensä mukaisesti. Kaikki paradigmat ovat inhimillisiä rakennelmia, ihmismielen luomuksia, jotka eivät lähtökohtaisesti voi olla virheettömiä, erehtymättömiä tai kiistattomasti tosia (Guba & Lincoln 1994, 108).

Positivistinen tiedekäsitys on vaikuttanut länsimaiseen ajatteluun jo lähes neljä vuosisataa. Edelleen luonnontieteelliset menetelmät ja kvantitatiivisuus määrittävät käsitystämme tieteellisyydestä: suuret otannat ja tarkat tilastot mielletään tiedon validiteetin takeeksi (Guba & Lincoln 1994, 106). Erityisesti ihmistieteiden parissa positivistiselle tiedekäsitykselle on kuitenkin vaihtoehtoja. Yksi osoitus vaihtoehtojen toimivuudesta on yhä lisääntyvä laadullisten menetelmien käyttö.

Kehittämishankkeeni alkuvaiheissa positivistis-sävytteinen kadunmiehen tiedekäsitykseni vaikutti toimintaani pedagogina ja rajoitti sen havainnointia. Olennaisilta vaikuttavilta piirteiltä ja näkökohtia uhkasi jäädä vaille huomiota. Laajensin siksi tarkasteltavien näkökohtien kirjoa. Päätin esimerkiksi olla rajaamatta havaintojani lukuina esitettävissä oleviin yksityiskohtiin. Pyrkimykseni ymmärtää musisointia ja musiikinopetusta monipuolisesti sekä seuloa näiden ilmiöiden olennaisia piirteitä ohjasi valintojani laadullisten menetelmien, kuten narratiivisuuden suuntaan.

2.2 Kehittämishankkeessa soveltamani lähestymistavat

Kehittämishankkeeni on pääasiassa toteutettu toimintatutkimuksen periaatteita noudattaen ja hyödynnän siinä narratiivista eli kerronnallista lähestymistapaa. Positiointiteorian avulla jäsennän tutkimuksellisia ja toiminnallisia näkökulmiani. Nämä tutkimustavat eivät ole tarkkaan rajattuja metodeja tai menetelmiä, mutta tietyt metodologiset tunnusmerkit niille on määritelty. Hankettani voisi kuvata sovellukseksi hermeneuttisesta ja emansipatorisesta

⁶Tutkimus voi tällöin operoida kaavion 2.1 mitä- ja miten-tasoilla ja sivuuttaa miksi-kysymyksen ja todellisuuskäsityksen problematisoinnin.

toimintatutkimuksesta. Sitä voisi luonnehtia myös esimerkiksi toimintatutkimukselliseksi autoetnografiaksi. Se on myös esitys ammatillisesta kehittämisprosessistani.

2.2.1 Hankkeeni toimintatutkimukselliset piirteet

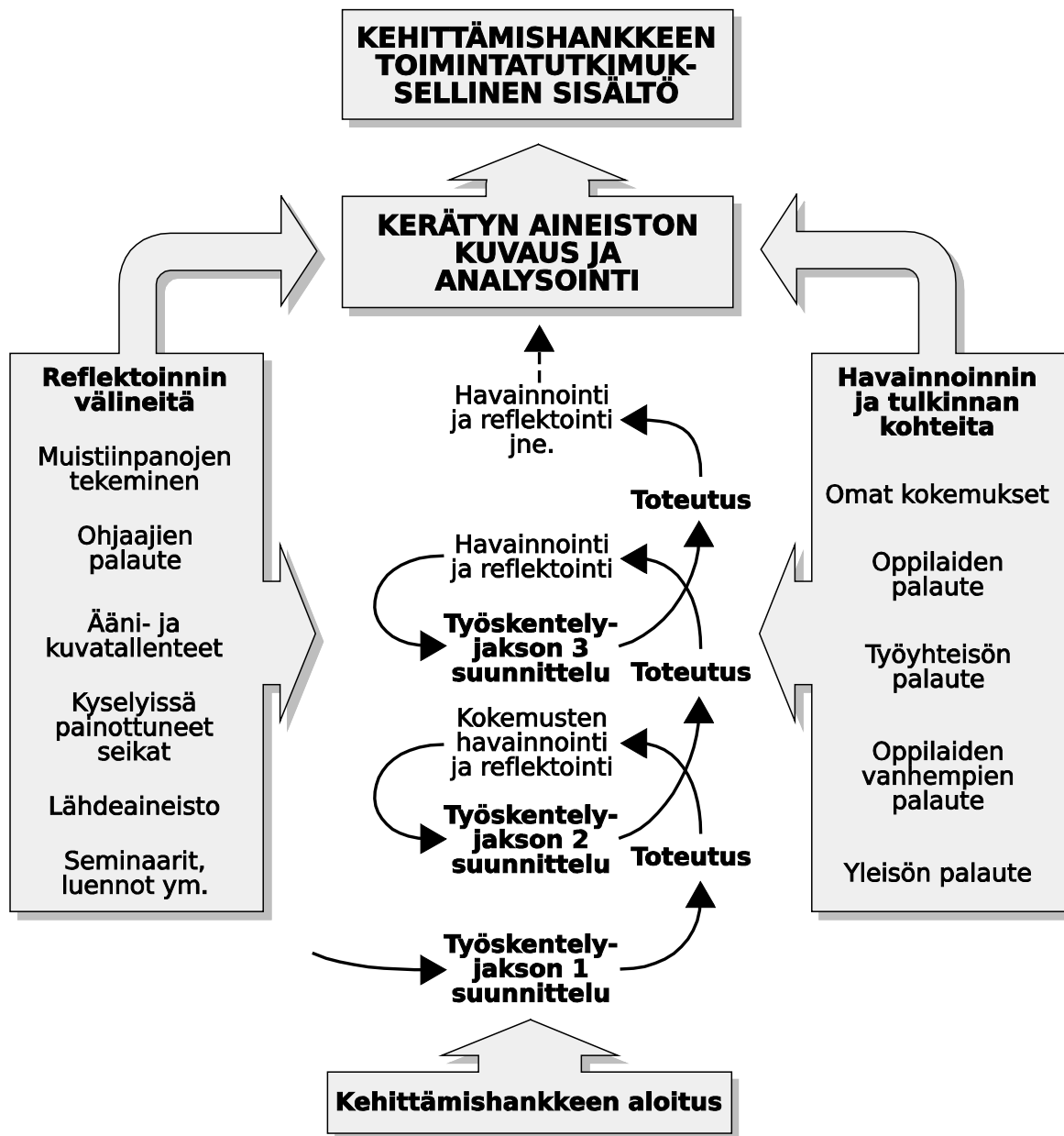
Hankkeeni alusta asti halusin korostaa kenttätöön merkitystä. Toimintatutkimus oli luonteva vaihtoehto, koska pyrin yhtäältä kehittämään oppilasorkesterinjohtajan taitojani sekä toisaalta hahmottamaan oppilasorkesterinjohtajan toimenkuvaa orkesterinjohtajan näkökulmasta. Ohjenuoranani oli erilaisten toimintamallien ja kehittämisideoiden kokeileminen käytännössä. Lisäksi pyrin keräämäni aineiston pohjalta hahmottamaan toimintasuosituksia oppilasorkesterinjohtajien tarpeisiin.

Kehittämisprojektini on siis keskeisiltä osiltaan toimintatutkimuksellinen, vaikkakaan ei kaikilta osin tyypillinen toimintatutkimus⁷. Toimintatutkimuksellisuus on hankkeeni tutkimusstrateginen lähestymistapa, ja harjoitusmuistiinpanojen kirjaaminen ja arviointi puolestaan hankkeessa soveltamani itsereflektiivinen tutkimusmenetelmä (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 51 ja 55). Projektini on lähtökohdiltaan toimintatutkimuksen periaatteiden mukainen: ”toiminta, sen analysoiminen ja kehittäminen, ovat tutkimuksen perusaineokset” (mts. 55). Myös seuraavilta osin hankkeeni täyttää toimintatutkimuksen kriteerit: Toimintatutkimukselliselta analysoinnilta edellytetään mm. itsereflektiivisyyttä ja toiminnan ”historiallisuuden” huomioon ottamista. Tutkittavalla toiminnalla on aina taustansa ja aiemman toiminnan muokkaamat lähtökohtansa, joista tutkijan tulee olla tietoinen. Pyrkimyksenä on vaihtoehtojen löytäminen ongelmien ratkaisemiseksi ja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tutkimushankkeen oletetaan myös tuottavan uutta tietoa ja teorioita toiminnasta. (Mts. 25.)

Toimintatutkimuksen etenemistä kuvataan usein itsereflektiivisenä kehänä tai spiraalina, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan (mts. 36–39). Spiraalin jokaisen kierroksen jälkeen toiminta jatkuu uusien toimintasuositusten rikastuttamana. Jokainen uusi toimintasykli tuo lisävalaistusta toiminnan luonteen ymmärtämiseen ja sen kehittämiseen. Kaavio 2.2 on sovellus toimintatutkimusta kuvaavasta spiraalista, johon olen sisällyttänyt hankkeeni keskeiset näkökohdat.

⁷ Tosin toimintatutkimuksella ei ole mitään yhtä yleistä teoriaa, eikä se ole myöskään tarkkaan rajattu tutkimusmetodi (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 25, 35, 51; Adelman & Kemp 1992, 113).

Kaavio 2.2 Itsereflektiivinen spiraali ja kehittämishankkeen keskeiset näkökohdat



Käytännössä hankkeeni ei täysin edennyt kaavion kuvaamalla systemaattisuudella. Toimintasyklin vaiheet eivät seuranneet toisiaan tarkasti erillisinä, vaan ne limittyivät kokonaisuudeksi, jolle oli ominaista toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin jatkuva vuoropuhelu sekä sisällöllinen joustavuus. Yllättävät käännteet sekä toiminnan arviointiin liittyvät impulssit ja oivallukset rytmittivät tapahtumien kulkua. Tätä voi pitää merkinä siitä,

että teoreettinen malli ei ainakaan kahlinnut tutkimuksen tarkoituksenmukaista toteuttamista⁸.

”Toimintatutkimuksessa todellisuutta muutetaan, jotta muutosta voitaisiin tutkia. Toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa.” (Kemmis & Wilkinson 1998, 21.)

Toimintatutkimuksen tavoite on siis toiminnan kehittäminen, sen muuttaminen toimivammaksi ja tavoitteita paremmin toteuttavaksi. Keskeistä on interventio eli pyrkimys ohjata toimintaa ja muutosta haluttuun suuntaan (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 33, 44, 52; Huttunen, Kakkori ja Heikkinen 1999, 112). Yksilöityjen kehittämistavoitteiden määrittely edellyttää toiminnan ymmärtämistä osana sitä ympäristöä, jossa toimintaa harjoitetaan. Kuitenkin myös ympäristö on jatkuvan muutoksen alainen. Toiminnan tutkimisessa ja kehittämisessä on siis kyse kontekstiin ja aikaan sidotusta prosessista, jossa tutkiminen ja kehittäminen kietoutuvat osaksi muuttuvaa todellisuutta. Siksi toimintatutkimus edellyttää sellaisten ontologisten ja epistemologisten näkemysten omaksumista, joissa todellisuus ymmärretään muuttuvaksi, tulkinnalliseksi ja kontekstissaan rakentuvaksi.

Käytännönläheisyyden lisäksi toimintatutkimus on historiallisilta lähtökohdiltaan, tavoitteiltaan ja luonteeltaan sosiaalista. Yleensä sen avulla ryhmä toimijoita pyrkii kehittämään yhteistä toimintaympäristöään, esimerkiksi työyhteisöään. Toimijat yhteisesti sitoutuvat projektiin sekä toimijoina että reflektointiryhmän jäseninä, ja projektin tavoitteeksi asetetaan työympäristön tai esimerkiksi yhteisen toimintakulttuurin muutos. (Ks. mm. Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 29, 50; Jyrkämä 1999, 139; Adelman & Kemp 1992, 114.)

Oma hankkeeni ei ollut työyhteisöpainotteinen. Musiikkiopistot A ja B olivat toimintani ”luonnollinen ympäristö”. Ne tarjosivat edellytykset toiminnalleni ja asettivat sille reunaehdot, joita raportissani tarkastelen. Opettajakollegat eivät kuitenkaan osallistuneet muutoksen kohteiden valintaan tai toteutuneen muutoksen seurantaan ja arviointiin. Tutkimukseen sitoutunutta toimija-reflektoijaryhmää ei ollut⁹. Koska kuitenkin olin myös opettajakunnan jäsen, työyhteisön sisäiset ja ulkoiset muutospainot ja odotukset – mm. työyhteisössä koetut epäkohdat sekä oppilaiden, hallinnon ja esimiesten odotukset – muodostivat sen kosketuspinnan, jota vasten omat toimeni peilautuivat ja tulivat vastaanotetuiksi ja arvioiduiksi. Tätä välillä kitkaistakin vuorovaikutusta käsitellessäni pyrin kohdentamaan huomioni omaan suhtautumiseeni työyhteisöön sekä erityisesti suhtautumiseni muutokseen, ja vain välillisesti arvioimaan työyhteisön mahdollisia muutostarpeita.

Hankkeessani muutosintervention kohteena oli oma toimintani, vuorovaikutustaitoni sekä asenteeni ja toimintaa ohjaavat periaatteeni¹⁰. Hankkeeni suuntaviivoista keskusteltiin ohjausryhmän kokoontumisissa. Sen jäsenillä, ulkopuolisilla asiantuntijoilla, oli aktiiv-

⁸On tyypillistä, että toimintatutkimuksen syklien vaiheet eivät toteudu erillisinä ja peräkkäisinä. Tutkija, joka liian tunnollisesti pyrkii noudattamaan syklin vaihteita, voi jäädä ”spiraalin vangiksi”, jolloin huomion kiinnittäminen toiminnan kehittämiseen jää toisarvoiseksi metodin noudattamisen rinnalla. (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 37; Kiviniemi 1999, 67; sekä ks. myös Hopkins 1995; Kemmis & Wilkinson 1998.)

⁹Hankkeellani oli esimiesteni suostumus ja olin informoinut asiasta kollegojani sekä orkestereissa soitavia oppilaita.

¹⁰Asenteisiin vaikuttamista voidaan pitää yhtenä onnistuneen toimintatutkimuksen tavoitteena (Adelman & Kemp 1992, 115).

vinen rooli toimintani kehittämisessä, mutta he eivät olleet toimijoita mainitsemisani työyhteisöissä. Keskustelut ohjausryhmän jäsenten kanssa samoin kuin kollegoilta saamani satunnainen mutta arvokas palaute vaikuttivat keskeisesti kehittämistyöhöni. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa toi toimintatutkimukseeni sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä, mutta vältin toimijana tuomasta esiin vuorovaikutukseen liittyviä kehittämisspyrkimyksiäni. Pyrkimykseni oli, että oppilaat mieltäisivät olevansa mukana normaalissa musiikkiopiston orkesteritoiminnassa.

Tapaustutkimus. Kehittämishankkeessani on piirteitä myös tapaustutkimuksesta (*case study*) ja etäisemmin myös havainnoivasta tutkimuksesta (*observational study*)¹¹. Myös nämä tutkimustavat luokitellaan väljästi lähestymistavoiksi tai näkökulmiksi. Varsinkin tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen raja voi olla häilyvä. Tapaustutkimuksenomaisista hankkeessani ovat kuvaukset omasta toiminnastani kahden eri orkesterin johtajana, kahdessa eri työyhteisössä, mahdollisina esimerkkeinä rajatun ammatinharjoittajaryhmän (orkestereita tai yhtyeitä johtavat soitonopettajat) toimintatavoista ja -logiikasta. Kuvaan ja analysoin kaksi ainutkertaista prosessia. Prosesseista johdettavissa olevat käsitteellistämisen tavat saattavat auttaa lukijaa ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä (oppilasorkesterinjohtamista) ja tarjota saman alan toimijoille analyttisiä ajattelun välineitä. (Saarela-Kinnunen ja Suoranta 2001, 163–165.)

Tapaustutkimuksen kohteena voi toimintatutkimuksen tavoin olla yksilön tai yksilöiden sijaan prosessi, toiminto tai tapahtuma. Myös aineistolähtöisyys on keskeinen tutkimuksellinen periaate niin tapaustutkimuksessa kuin toimintatutkimuksessa. Kyselytutkimuksilla sain vertailukohtia, ikään kuin vertaistapausten sirpaleita oman toimintani reflektointiin. Lisäksi eräässä tapaustutkimuksessa esitetty malli muistilistasta (*checklist*) toimi esikuvana laatiessani raporttini päättävää *oppilasorkesterinjohtajan tietopakettia*¹².

Havainnoiva tutkimus tiukkoine kriteereineen, jotka koskevat havainnoinnin kohteeksi valittavia ilmiöitä tai niiden spesifejä aspekteja sekä muutoksen arviointia, joka aspekteissa aikaan saadaan, ei sellaisenaan sovellu luontevasti tutkimukseni keskeiseksi menetelmäksi. Havainnoivalle tutkimukselle on ominaista havainnoinnin kohteiden valikointi niiden mitattavuuden (kvantifioitavuuden) ja niissä tapahtuvan muutoksen tilastollisen arviointivuuden perusteella. Kun tutkimustavassa vielä näitä tarkasti rajattuja kohteita tarkastellaan itsenäisinä muuttujina, ei menetelmä olisi mielestäni palvellut pyrkimystäni tutkimuskohteeni holistiseen ymmärtämiseen. Mitattavuus ja tilastoitavuus tuntuivat rajaavan ulkopuolelleen monia olennaisia musisointiin ja oppilasorkesterinjohtajan toimenkuvaan liittyviä piirteitä ja merkityssisältöjä¹³.

¹¹Ks. esim. Yarbrough 1992, 86–90 ja Adelman & Kemp 1992, 111–136; sekä Saarela-Kinnunen ja Suoranta 2001; Jokinen ja Kuronen 2005.

¹²Mainitussa tutkimuksessa (Adelman & Kemp 1992, 121) lista laadittiin apuvälineeksi opettajille opetustyön kehittämiseen ja itsearviointiin.

¹³Yarbrough'n (1992, 89) esimerkkitutkimuksessa orkesterinjohtajan katsekontakti soittajiin valittiin yhdeksi tarkkailtavaksi aspektiksi. Katsekontaktiksi laskettava suoritus määriteltiin siten, että sen tuli kestää vähintään kolme sekuntia. Kontaktin laatua (esimerkiksi kannustava tai tuomitseva) ei kuitenkaan arvioitu, koska arvomääritteisenä sitä ei tutkimuksen yhteydessä kelpuutettu ”katsekontaktin operationaaliseen määritelmään”. Kontaktin luonnetta ei olisi voitu mitata ja käsitellä tilastollisesti tai yhteismitallisesti. Kuiten-

Havainnoivan tutkimuksen hengessä valikoin toiminnan eri aspekteja havainnointini ja arviointini kohteiksi. Toimintatutkimuksen hengessä kuitenkin joustavasti painotin eri seikkoja tai aspekteja ja tarvittaessa jopa vaihdoin niitä uusiin. Ymmärsin, että valitsemani havainnoinnin kohteet määrittävät samalla koko projektini keskeiseksi sisällöksi. Kun hankkeen edetessä totesin havainnoinnin kohteen tuntuvan epäolennaiselta, sen oli tehtävä tilaa tutkimuksellisesti mielenkiintoisemmille näkökohdille. Asetin siis myös oman havainnointini jatkuvan kriittisen tarkkailun alaiseksi.

Emansipatorinen toimintatutkimus. Carrin ja Kemmisin mukaan toimintatutkimukset voidaan luokitella sen perusteella, kuinka suuren vastuun toimijat itse kantavat reflektoinnista ja toimintansa kehittamisestä suhteessa ulkopuolisiin tutkijoihin tai teorioihin. Habermassin tiedonintressiteorian hengessä he jaottelevat toimintatutkimukset *teknisiin*, *praktisiin* ja *emansipatorisiin*. Teknisesti orientoituneessa toimintatutkimuksessa toimijoilla testataan ulkopuolisten tutkijoiden teorioita. Myös muutos arvioidaan ulkopuolisin kriteerein. Praktisessa tutkimuksessa toimijat pyrkivät tutkijoiden avittamina määrittämään muutoksen arviointikriteereitä ja tutkimuksen tavoitteita. Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa ”toimijat ottavat itse täyden vastuun sekä toiminnasta että reflektoinnista”. (Huttunen ja Heikkinen 1999, 168–169; Carr & Kemmis 1986, 202–203.) Emansipatorisuus toteutuu hankkeessani. Metodologisella ratkaisullani avaan lukijalle toimijan positiosta oppilasorkesterinjohtajan kokemusmaailmaani ja toisaalta määritän itsenäisesti toimintatutkijan positiosta tutkimuksellisen reflektion kohteet ja sisällön.

Perusteita päätymiselleni emansipatoriseen tutkimusotteeseen oli useita. Yksi oli olosuhteet. Kummassakaan tutkimukseen osallistuneessa musiikkiopistossa ei ollut luontevasti tarjolla työryhmää, jonka olisi voinut sitouttaa sekä orkesterin että oman osaamisensa kehittämiseen – joskin sain arvokasta apua ja tukea useiltakin työtovereiltani molemmissa oppilaitoksissa. Toinen peruste oli orkesterinjohtamisen erityisluonne; varsinainen orkesterinjohtaminen ei ole ryhmätyötä. Harjoittaminen voi sitä olla, ja parhaimmillaan onkin, mutta orkesteria voi johtaa vain yksi henkilö kerrallaan, ja tämä henkilö yksin vastaa viime kädessä mm. taiteellisesta tulkinnasta esiintymistilanteessa. Kolmanneksi, työryhmän kehittämisprojekti olisi siirtänyt painopisteen orkesterinjohtamisesta ja orkesterinjohtajan taiteellisteknisten valmiuksien ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä yhteistyönä toteutamaan harjoittamiseen ja toiminnan organisointiin. Oman käsityötaidon kehittäminen mestari–kisälli–menetelmän ja itsereflektion avulla tuntui luontevalta jatkolta viulunsoiton opinnoilleni. Hiomalla ensisijaisesti käytännön osaamistani tavoittelin toisaalta myös ammatillista uskottavuutta. Halusin varmistaa, että tutkimustyöni ankkuroituu toimijan kokemukseen. Neljäs peruste oli tavoitteeni kehittää oppilasorkesterinjohtajille välineitä itseopiskeluun. Pyrin seulomaan kehittämistoimia, joita oppilasorkesterinjohtajat voisivat omatoimisesti soveltaa ammatillisessa arjessaan.

Hankkeeni täyttää myös useat *toimintatutkimuksellisen autoetnografian* tunnusmerkit. Aineistossani henkilökohtainen linkittyy yhteisölliseen autoetnografian periaatteiden mu-

kin, kyseenalaistamatta katsekontaktin suurta merkitystä, olen vakuuttunut, että lyhyt kannustava katse johtaa parempaan soivaan lopputulokseen, vuorovaikutuksesta puhumattakaan, kuin pitkä arvosteleva, tarkkailleva tai poissaoleva katse. Katseen laadun voi olettaa heijastavan paitsi orkesterinjohtajan mielentilaa myös hänen suhtautumisestaan oppilaisiin ja musiikinopetukseen.

kaisesti. Yhtäältä yhteisöllinen avautuu yksilöllisestä: tarkastelen alani sosiaalista todellisuutta etnografian hengessä (erityisesti luvun 3 *kyselyissä*) mutta kuitenkin niin, että oma ammatillinen kokemukseni määrittää näkökulmani. Toisaalta omaelämäkerrallisissa narratiiveissa luon katseen ”sisäänpäin”, ikään kuin yhteisöstä yksilölliseen, pohtiessani, miten yhteisö tulkitsee toimintaani, miten näihin tulkintoihin suhtaudun ja miten nämä tulkinnat vaikuttavat ratkaisuihini. Ensimmäisen persoonan näkökulmasta laadittu autoetnografinen selonteko, jota voisi kutsua myös henkilökohtaiseksi narratiiviksi (*personal narrative*), asettaa aina kirjoittajansa haavoittuvaan asemaan, mutta samalla se tuo yksilöllisen tietoisuuden kaikessa monitasoisuudessaan osalliseksi yksilöllisen ja yhteisöllisen vuoropuheeseen. (Ellis ja Bochner 2000, 739–740).

2.2.2 Narratiivit tutkimusaineistona

”Narratiivisuus ei ole varsinainen metodi, ei koulukuntakaan, vaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Se on väljä viitekehys, jolle on tunnusomaista huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä.” (Heikkinen 2003, 185.)

Oletus kertomusten tietoa ja todellisuutta tuottavasta roolista kytkeytyy luontevasti laadullisiin menetelmiin sekä tiettyihin tutkimuksellisiin paradigmoihin kuten kriittinen teoria ja konstruktivismi. Todellisuutta välittävänä ja tuottavana kertomukset ovat luonteva apuväline toimintatutkimukselle (ks. mm. Syrjälä ja Heikkinen 2003, 158; Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 43). Niitä hyödynnetään erityisesti opettajankoulutuksessa.

Hahmottaakseni narratiivisuuden roolia tutkimuksessani tein seuraavan jaottelun narratiivisuuden erilaisista käyttötavoista ja sovelluksista¹⁴.

Narratiivisuus (tarinallisuus, kerronnallisuus) on mm.:

1. tutkimusmenetelmä tai tutkimuksellinen toimintatapa
 - a) aineiston keruun menetelmä
 - b) tapa tai menetelmä käsitellä ja analysoida aineistoa
 - c) raportoinnin muoto
2. teoreettinen (tieteen-)filosofisten oletusten perusta
 - a) metateoreettisesti: tapa hahmottaa olemassaoloa, todellisuutta ja identiteettiä
 - b) tietoteoreettisesti: perusta tietämisen prosessia koskeville oletuksille
3. opettajan- ym. ammatillisenkoulutuksen metodi
4. psykoterapian eräs muoto.

Jaotteluni ei varmastikaan sisällä kaikkia narratiivisuuden ja narratiivisen tutkimuksen mahdollisia sovelluksia. Kategorisoivan esitykseni voi jopa väittää olevan ristiriidassa narratiivisen tutkimuksen ”ameebamaisen olemuksen” ja siihen liittyvien tietoteoreettisten

¹⁴Vrt. mm. Heikkinen 2003, 103-104, 186–197; Huttunen ja Heikkinen 2003, 178-181; Lieblich et al. 1998.

lähtökohtien kanssa (Heikkinen 2003, 185), mutta sen avulla jäsenisin omia metodologisia ratkaisujani.

Kerronnallisuus läpäisee kehittäjähankeeni monella tasolla. Se on:

- käytännöllinen työväline ammatillisen osaamiseni kehittämisessä (muistiinpanot itsereflektion välineenä)
- aineiston keruun menetelmä (muistiinpanojen muokkaaminen kertomuksiksi raporttiin)
- aineiston analysoinnin menetelmä (kertomuksiksi muokattujen muistiinpanojen aineistolähtöinen arviointi)
- osa tutkimuksellista paradigmaa (kerronnallisuuden soveltaminen edellyttää myös siihen liittyvien meta- ja tietoteoreettisten ulottuvuuksien hyväksymistä).

Terapeuttisia päämääriä en hankkeelleni asettanut. Tosin identiteetin hahmottamis- ja rakentamisprosessilla, jota itsereflektiivinen kirjoitustyö aina jossain määrin on, on oletettavasti eheyttävä ja emansipatorinen vaikutuksensa kirjoittajan kokemusmaailmaan.

Sanotaan, että opettajan persoonallisuus on yksi hänen tärkeimmistä työvälineistään. Tämä on keskeinen peruste ja lähtökohta biografis-narratiivisten menetelmien soveltamiselle opettajankoulutuksessa. Jokainen opetustilanne toteutuu juuri sellaisena kuin toteutuu, koska opettaja opettaa niin kuin opettaa – omalla persoonallisella tavallaan. Omaelämäkerrallinen narratiivi voi auttaa näkemään omia piirteitä lukijan näkökulmasta, ikään kuin ulkopuolisin silmin. Tekstiin ”ulkoistetun” henkilön ammatillisia piirteitä voi olla helpompi reflektoida kuin omaa toimintaa suoraan, ilman tekstiksi purkamisen työvaihetta¹⁵. Omaelämäkerrallisessa kertomuksessa kirjoittajan minuus hahmottuu, paljastuu ja uusiintuu: narratiivi sekä paljastaa että rakentaa ja muokkaa kirjoittajan identiteettiä. Narratiivi voi antaa identiteetin kehittymiselle uuden suunnan ja ainakin tarjoaa mahdollisuuden muutokseen¹⁶.

Omaelämäkerrallisten narratiivien voi siis todeta lisäävän itseymmärrystä ja muokkavan identiteettiä. Tämäntyyppinen narratiivinen tutkimus, samoin kuin emansipatorinen toimintatutkimus, käyvät usein käsi kädessä postmodernin identiteetikäsityksen ja konstruktivistisen tiedonkäsityksen kanssa. Heikkinen ja Huttunen kuvaavat näkemystään identiteetin narratiivisesta paljastumisesta ja rakentumisesta viitaten mm. Gadameriin, Ricoeurin ja Bruneriin.

”Siinä [ideassa narratiivisesta identiteetistä] painottuvat näkemykset, joiden mukaan ihmisellä on ennen kaikkea kielen ja kulttuurin rakentama käsitys siitä, kuka hän on. [...] Lähtökohtana on usein ajatus siitä, että olen olemassa ja tuotan itseytteni kertomalla ja uudelleen kertomalla tarinaa itsestäni. Näin rakentuu käsitys itsestäni sekä minulle että muille ihmisille.” (Heikkinen ja Huttunen 2003, 169.)

¹⁵Yksi mahdollinen ulkoistamisen keino on kirjoittaa itsestä ”hän”-muodossa (Heikkinen 2003, 113).

¹⁶Esimerkiksi Tiuhonen (2002, 63) toteaa, että jos (ja mieluummin kun) omaelämäkerrallisen narratiivin kirjoittamisen tavoitteena on itseymmärrys fenomenologisessa mielessä, olisi kertojan hyvä nostaa tarinaansa ns. korjaavia kokemuksia, jotka voivat herättää eloon aiemmin negatiivisesti latautuneita tai itselle tuntemattomia tunnerekistereitä.

Kirjoittaessamme tai kertoessamme kokemuksistamme, sen sijaan että syntyisi jo olemassa olevan tai jo tapahtuneen jäljitelmä tai pysäytyskuva, tapahtuukin Gadamerin nimeämää ”ontologista rikastumista”. Esikäsitksemme antautuvat kirjoittamisen myötä vuoropuheluun nykyhetken kanssa, ne saavat uutta sisältöä ja samalla niistä syntyy uusi tulkinta. Kertomukset omasta elämästämme eivät siis kuvaa aiemmin ollutta sellaisenaan, vaan vasta kertomisprosessi – tulkitseva vuoropuhelu kokemusten ja kertomisen välillä – synnyttää kuvan menneestä, antaa sille merkityksiä ja siten rakentaa identiteettiämme. (Heikkinen ja Huttunen 2003, 175.)

”Elämäkerran kertominen tai kirjoittaminen ei siis tästä näkökulmasta paljasta itseyttä olemassa olevana entiteettinä sinänsä, vaan pikemminkin ontologisesti rikastaa itseyttä ja mahdollisesti aiheuttaa hermeneuttisen kokemuksen, jonka jälkeen käsitys itsestä muuttuu (mts. 175).”

Ricoeur lainaa antiikin Kreikasta jäljittelyä tarkoittavan *mimesis*-käsitteen jäsentäessään kokemuksen, kertomuksen ja identiteetin suhdetta. Hänelle *mimesis* on luovaa jäljittelyä, jossa eletty ajallinen kokemus puetaan juonelliseen muotoon. *Mimesis* ei ole vain tarinan tuottamista tekstiksi, vaan kolmivaiheinen, uutta tietoa, ymmärrystä ja toimintaa tuottava prosessi, johon kuuluvat *esiymmärrys* (*mimesis1*), *juonittaminen* (*mimesis2*) ja *sovellus* (*mimesis3*). (Mts. 176–177.)

Mimesis1 on Ricoeurille ”sisäistä puhetta”, fragmentaarinen, hajanainen ja vain osittain kielellinen joukko vaikutelmia tai tarinan aihioita – jäsentymätön ja artikuloitumaton tulkinta omista kokemuksista. *Mimesis2* on tämän sisäisen puheen juonellistamista ”ulkoiseksi puheeksi”, sen organisoimista tekstiksi tai puhutuksi kertomukseksi. Siinä esiymmärrys transformoidaan rakenteelliseksi ja kielelliseksi kokonaisuudeksi. Se on luova prosessi, jossa kertoja tekee yksilöllisiä ja ainutkertaisia tulkintoja ja valintoja oman esiymmärryksensä valossa. Lopuksi, kun henkilö ”sisäistää” kertomuksensa, alkaa uskoa siihen, hän integroi sen osaksi identiteettiään. Tämä on Ricoeurin *mimesis3*. Kertoja alkaa soveltaa kertomaansa takaisin omaan elämäänsä, ei suoraan peilikuvan kaltaisesti, vaan uuden tilanteen ehdoilla kertomustaan tulkiten. (Mts. 176–177.)

Muistiinpanojen hyödyntäminen toiminnan kehittämisessä on eräänlainen ricoeuriläinen *mimesis*. Omassa hankkeessani juonellistin ”sisäisen – kokemukseni orkesteritoiminnasta (*mimesis1*) – ”ulkoiseksi puheeksi”, kertomuksiksi ja selonteoiksi (*mimesis2*). Muistiinpanoihin jäsentynyt kertomukseni integroitui vähitellen osaksi opettajan, muusikon- ja orkesterinjohtajanidentiteettiäni soveltaessani kertomaani toiminnassani seuraavien työskentelyjaksojen aikana (*mimesis3*).

Polkinghorn ehdottaa kerronnallisten lähestymistapojen jakamista narratiiviseen analysointiin (*narrative analysis*) ja narratiivien analysointiin (*analysis of narratives*). Narratiivien analyysi pyrkii luokittelemaan kertomukset esimerkiksi tapaustyyppien tai muiden kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä taas tuotetaan aineiston pohjalta uusi kertomus, narratiiviseen ymmärtämiseen perustuva synteesi¹⁷. (Heikkinen 2003, 191; Polkinghorn 1995, 6–8, 15.)

¹⁷Polkinghornin jako pohjautuu Brunerin tietoteoriassaan esittämiin narratiiviseen ja paradigmaattiseen tietämiseen (*narrative and paradigmatic cognition*). Jälkimmäinen tietäminen rakentuu loogisille pro-

Lieblich, Tuval-Mashiac ja Zilber (1998) esittävät holistisen ja luokittelevan lähestymistavan narratiivisen tutkimuksen polariteetteina. Teksti voidaan luokitella kohta kohdalta tai sen sisältöä saatetaan arvioida ja tematisoida kokonaisvaltaisemmin. He korostavat kuitenkin sitä, että kyse ei ole selvärajaisista kategorioista vaan lähestymistavoista, joiden välimaastoon käytännön sovellukset yleensä sijoittuvat. Toisaalta tutkija voi keskittyä narratiivin rakenteeseen tai sen sisältöön. Kun nämä neljä muuttujaa sijoitetaan samaan kaavioon, saadaan neljä mahdollista narratiivista analyysitapaa:

- (i) holistinen sisällönanalyysi (*holistic-content*)
- (ii) holistinen rakenneanalyysi (*holistic-form*)
- (iii) luokitteleva sisällönanalyysi (*categorical-content*)
- (iv) luokitteleva rakenneanalyysi (*categorical-form*).

Koska analyysitavat eivät ole tarkasti määriteltyjä menetelmiä, on tärkeää, että tutkija selkeästi kuvaa, miten on johtopäätöksiinsä päätynyt (Lieblich et al. 1998, 8, 12–14). Kaikissa narratiivisen lähestymistavan sovelluksissa tutkijan tulisi löytää analysoitavasta tarinasta pohjavirtauksia ja merkityksiä, jotka mahdollistavat tutkittavan kohteen syvällisen ymmärtämisen. (Lieblich et al. 1998, 2, 8, 10, 171–173.)

2.2.3 Kerronnallisuus kehittämishankkeessani

Laadin muistiinpanoni toimintajaksoista kehittämishankettani varten ilman kirjoitustyötä ohjaavia kategorioita tai luokittelua. Muokkasin myöhemmin muistiinpanot selonteoiksi tutkimusraporttia varten. Selontekojen analysoinnissa keskityin aluksi tekstien sisältöön varsin holistisesti, mutta hankkeen edetessä, jäsentääkseni raportointia, päädyin luokittelemaan havaintoni ja päätelmäni. Määrittelin kategoriat oppilasorkesterinjohtajan työn eri vaiheiden ja osa-alueiden mukaan (organisointi – valmistautuminen – harjoittaminen – lyöntitekniikka). Tarkensin kategorioita määrittelemällä, milloin oli kyse työskentelystä työyhteisön jäsenten ja milloin oppilaiden kanssa. Tältä osin lähestymistapani oli Lieblichin työtovereineen kuvaamaa luokittelevaa sisällönanalyysiä tai Polkinghornin jaottelun mukaan narratiivien analyysiä.

Yksityiskohtaista tekstien analysointiani voisi kuvata van Dijkn diskurssianalyysin termein. Van Dijkn diskurssianalyysissä lausetason mikropropositiot transformoidaan ylemmän tason makropropositioiksi makrosääntöjen avulla. Menetelmässä tekstin tulkitsija määrittelee tekstin propositioiden sisältämän ytimen – teeman tai aiheen. Propositoiden luokittelu ja transformointi perustuvat tälle määrittelylle. Transformointitasoja voi olla useita, prosessia voisi kuvata portaittaiseksi, pyramidimaiseksi kiteyttämiseksi ja yleistämiseksi. (Hoikkala 1995, 149–150.)

positioille, luokittelulle ja täsmälliselle argumentaatiolle. Edellisessä tietäminen esitetään alkuperäistä kertomusta peilaavana, uutena, temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevänä kertomuksena. (Heikkinen 2003, 191; Bruner 1986.)

Selontekoja analysoidessani tarkastelin kokonaisia kappaleita yksittäisten lauseiden sijaan ja määrittelin, tarkensin ja tiivistin niiden ytimen tai sisällön eräänlaisiksi makropropositioksi. Näin muodostamani tiivistykset sijoitin samaan kategoriaan muiden samaa teemaa käsittelevien tiivistysten kanssa (esimerkiksi kategorioihin harjoittaminen / vuorovaikutus oppilaiden kanssa tai työn organisointi / vuorovaikutus työyhteisön kanssa). Luokitelluista väittämistäni pyrin tiivistämään yleisemmän tason toimintasuosituksia ja periaatteita. Analysoinnissani hyödynsin väljästi tulkittuna kaikkia kuutta van Dijkin makrosääntöä ("dynaamista päättelystrategiaa"): *poistin* tarpeettomia tekstinosia kokonaan raportistani ja *valikoin* makropropositioiden esiasteiksi kelpaavat tai tarinan ymmärtämisen kannalta olennaiset jaksot. Tärkein analyysitoimenpide oli *yleistäminen*, joka van Dijkin mukaan on joko suoraa *siirtämistä* tai *proposition tarkentavaa transformointia* yleisemmälle tasolle. Analyysissäni jälkimmäinen on väittämän transformointia toimintaani luonnehtivasta, erityisluontoisesta yleiseksi, oppilasorkesteritoimintaa yleisesti koskevaksi väittämäksi. Osasta tekstin sisältöä *konstruoin* kokoavia väittämiä ja tosista *abstrahoin* yleisiä arvioita. (Hoikkala 1995, 149–150.)

Alkuperäisten harjoitusmuistiinpanojeni muokkaus selonteiksi oli valikoivaa analysointia. Muokkauksen ja karsimisen yhtenä päämääränä oli seuloa raporttiin jaksoja, joissa käsitellään kehittämishankkeen keskeisiä teemoja. Pyrin myös selkiyttämään ilmaisuja sekä säästämään lukijaa toistolta. Lisäksi halusin etäännyttää narratiiveissa mainitut henkilöt ja paikat alkuperäisistä esikuvistaan. Muokattu teksti on siis läpikäynyt eräänlaisen "keveän" polkinghornilaisen narratiivisen analyysin. Se on alkuperäisten muistiinpanojen pohjalta laadittu, siistitty ja selkiytetty kertomus. Raportissa esittämäni aineiston on tarkoitus johdattaa lukija tekemiini johtopäätöksiin – muokkausta siis osaltaan ohjasi tietoisuus keskeisistä teemoista ja johtopäätöksistä. Säilytin kuitenkin alkuperäiset tekstin osat ja ilmaisut, aina kun se oli perusteltua ja mahdollista.

2.2.4 Positiointiteoria: sanoista ja teoista yhteisöllisiin merkityksiin

Harré ja Moghaddam (2003, 263) esittävät yksilöiden välisen vuorovaikutuksen ja siinä syntyvien merkitysten olevan keskeisiä yksilön identiteetin muodostukselle sekä yksilön tapaan kokea itsensä osana yhteisöään ja ympäröivää maailmaa (ks. myös Ylijoki 2001, 238–239, 241). Heidän hahmottamansa sosiaalipsykologinen positiointiteoria tarjoaa välineitä mm. toimintatutkimukselle ominaisten vuorovaikutustilanteiden ja asetelmien systemaattiseen tarkasteluun. Vuorovaikutustilanteissa syntyviä merkityksiä lähestytään teorian sovelluksissa kuvausten, kertomusten ja juonellistamisen kautta. Periaatteilla, jotka liittyvät tiedon muodostukseen narratiivisessa tutkimuksessa, on merkittävä rooli myös positiointiteorian sovelluksissa. Kertomuksilla ja niiden tarkastelulla on keskeinen sijansa identiteetin hahmottamisessa ja käsitysten muodostamisessa (Davies ja Harré 1990, 263). Positiointiteorian keskeisiä käsitteitä ovat:

- Episodi (*episode*): tapahtumasarja tai ajanjakso, josta tehtyä kuvausta tai kuvauksia tarkastellaan.

- Sosiaalisesti merkityksellinen teko tai ele (*act*): yksilön toiminta, jolla on asiayhteydessä paljastuvaa sosiaalista voimaa ja joka näin erottuu muusta yleisestä ja määrittelemättömästä toiminnasta (*action*).
- Tarinamallit (*story lines*): joukko konventionaalisia, yleisiä ja vakiintuneita kertomusrunkoja, joiden avulla episodi voidaan juonellistaa tapahtumien ja sosiaalisten merkitysten jäsentämiseksi.
- Positio (*position*): toimijan asema vuorovaikutustilanteessa. Positio osoittaa toimijalle valikoiman oikeuksia ja velvollisuuksia sekä sosiaalisesti mahdollisia tekoja. Positiosta avautuu tietty tarinamalli.
- Diskurssi (*discourse*): kielellinen, käsitteellinen ja kulttuurillinen merkitysympäristö, jossa episodi on toteutunut ja jonka ehdoilla sosiaaliset merkitykset avautuvat.

Ele-responssi. Sosiaalisten merkitysten synnyn vuorovaikutustilanteessa voi kuvata seuraavalla tavalla¹⁸: Kun keskustelija muotoilee ajatuksensa toiselle, hänellä on oma käsityksensä sanomansa merkityksestä. Ajatus saa kuitenkin yhteisöllisen merkityksensä vasta vastauksen myötä eli siinä valossa, miten toinen hänen sanomaansa ymmärtää (tai ilmaisee ymmärtävänsä). Keskustelukumppani tulkitsee toisen viestin – paitsi sanat myös ilmeet, eleet, asennot, teot – ja reagoi siihen. Reagointi näkyy responssina – eleenä, vastauksena, vastaamattomuutena. Jokainen responssi on aina uusi ele, jonka merkitys toiselle alkaa hahmottua sitä seuraavien responssien valossa. Vuorovaikutustilanteen tilannekohtaiset merkitykset alkavat muotoutua ”ilmaan heitettyjen” eleiden ja responssien myötä.

Teko-toiminta. Positiointiteorian mukaan mikä tahansa yleinen toiminta (*action*) – puhe, ele, toimi tai tapahtuma – voidaan tulkita ja ymmärtää sosiaalisesti merkitseväksi teoksi (*act, speech and other acts*), kun se saa vuorovaikutuksessa sosiaalista voimaa ja jaettua merkitystä osana jotain asiayhteyttä tai tapahtumasarjaa (Ylijoki 2001, 233–234; Davies ja Harré 1990, 262). Ulkopuoliselle teot ja responssit ovat ikään kuin ymmärryksen ituja, vihjeitä tai palapelin palasia, jotka vaativat laajemman kuvan – asiayhteyden ja tapahtumasarjan – johon asettua ja jonka osana ne voivat tulla ymmärretyiksi.

Episodi. Positiointiteorian sovelluksissa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyviä merkityksiä lähestytään analysoimalla osallistujan selontekoa jostain episodista. Episodi on positiointiteorian tutkimuksellinen perusyksikkö (Harré ja Moghaddam 2003, 3–6; Ylijoki 2001, 231–232). Se voi olla esimerkiksi lyhyehkö tapahtumasarja tai yhtä hyvin vuosia kestävä elämänvaihe. Sen rajat piirtyvät väljemmin tai tarkemmin sen mukaan, mitä kulloinkin tutkitaan. Episodia kuvaava selonteko tulisi kuitenkin rajata siten, että se muodostaa jonkinlaisen kokonaisuuden, jolla on alku ja loppu. Sen tulisi käsitellä elettyä elämää siten, että siitä syntyy ”sosiaalisen elämän yhtenäinen katkelma”. (Ylijoki 2001, 231–232.)

Tarinamalli. Episodia voi jäsentää tiettyjen dramaturgisten säännönmukaisuuksien avulla. Näitä säännönmukaisuuksia Harré kutsuu positiointiteorian yhteydessä tarinamalleiksi (*story line*) (Harré ja Moghaddam 2003, 6). Tarinamallit kytkeytyvät positiointiteoriaan nähdäkseeni kolmella tavalla; ne voivat olla näkökulmasta ja ajankohdasta riippuen

¹⁸Kuvaus perustuu Kurkelan esitykseen Meadin ajatuksista (Kurkela 2004, 15–17; ks. myös Kuusela 2001, 67–68).

joko ennakoivia, jäsentäviä tai analyttisiä. Tarinamallit voi nähdä episodiin osallistuvien näkökulmasta (i) valikoimana tiettyihin positiioihin liittyviä sosiaalisia oletuksia siitä, miten vuorovaikutus saattaa toteutua ja mihin tapahtumat johtaa (ennakointi)¹⁹. Selontekoa tehtäessä tapahtumien juonellistaminen on (ii) toimijan keino hahmottaa kokemuksiaan ja jäsentää tapahtumista mielekäs kokonaisuus (jäsentely)²⁰ Tutkijan näkökulmasta tarinamalli on (iii) tutkimushypoteesi ja sellaisena avain vuorovaikutuksen ymmärtämiseen (analysointi). Sen avulla tutkija pääsee käsiksi episodin rakenteeseen ja erityisesti sen ”roolijakoon”, joka edelleen auttaa häntä ymmärtämään yksittäisten tekojen ja eleiden paikallisia sosiaalisia merkityksiä (Ylijoki 2001, 234). Harré ja Moghaddam (2003, 9) pitävätkin juuri tarinamallia tutkimushypoteesina luontevimpana ”sisäänkäyntinä” vuorovaikutustilanteiden merkityksiä paljastavaan positiointikolmioon, jonka kärkinä ovat tarinamallien lisäksi positiot ja sosiaalista voimaa omaavat teot. Samalla episodeista paljastuvien tarinoiden kirjo on muistutus siitä, että eri tilanteissa itseytemme näyttäytyy erilaisena asemoituessaan eri tarinoihin ja asetelmiin (Davies ja Harré 1990, 263).

Positio. Tarinamallien ”roolijaon” mukaan kaikki osalliset paikantuvat suhteessa sekä toisiinsa että tapahtumien kulkuun, kaikille tarjoutuu vuorovaikutuksessa jokin positio²¹. Positio määrittää ”haltijansa” oikeudet ja velvollisuudet yhtenä tarinan toimijana. Tältä oletetaan tiettyjä tekoja, samalla kun toiset teot tai toimet eivät hänen kohdallaan tule kyseeseen. Positio tarjoaa yksilölle tietyn valikoiman paikallisesti merkityksellisiä sosiaalisia tekoja. (Harré ja Moghaddam 2003, 4–6, 9.) Toimijat eivät kuitenkaan ole tarinan tai niihin liittyvien toimintaoletusten vankeja, vaan he toimivat pikemminkin käsikirjoittajina ja ohjaajina, jotka improvisoivat ja varioivat tarinamalleja ja rooleja²² (Ylijoki 2001, 237). Ei ole sanottua, että kaikki osalliset kokevat elävänsä samaa tarinaa (Harré ja Moghaddam 2003, 9). Lisäksi on mahdollista, että selonteosta paljastuu tutkijalle kokonaan toisenlainen tarinamalli ja sen mukaisesti hahmotuvat erisisältöiset subjektiposiitiot kuin osalliset ovat ehkä olettaneet (Ylijoki 2001, 238). Juuri toimintaamme ohjaavien, piilevien, lausumattomien tai tiedostamattomien järjestelmien ja säännönmukaisuuksien paljastaminen on Harrén mukaan yksi positiointiteoriaa soveltavan tutkimuksen keskeinen tavoite (Ylijoki 2001, 237–238; vrt. Habermass ja kriittinen teoria).

¹⁹Oletukset tapahtumien ja vuorovaikutuksen suunnasta voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia (Davies ja Harré 1990, 264).

²⁰Tällaisella merkityksenannolla on vaikutuksensa myös toimijan tapaan jäsentää omaa elämäänsä (vrt. Ricoeur mimes2, luku 2.2.2). Harré ja Davies (1990, 264) viittaavat elämäkerrallisiin fragmentteihin sekä persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin (Ylijoki 2001, 241).

²¹Harré ja Davies haluavat korvata tarkasteluissaan roolin positiolla. Heidän mukaansa positio käsitteenä auttaa kohdentamaan huomion vuorovaikutuksen dynaamisiin piirteisiin roolin korostaessa kohtamisten staattisia, muodollisia ja ritualistisia piirteitä (Davies ja Harré 1990, 261).

²²Vuorovaikutustilanteessa tarjoutuvasta positiosta voi kieltäytyä tai lievempänä vaihtoehtona sen ehtoja voi kyseenalaistaa ja rajoja haastaa. Toisaalta voi käydä niin, ettei toimijalle suoda sellaista positiota, jonka hän itselleen olettaa tai että vuorovaikutuksessa muut määrittävät toimijan position ehdot toisin kuin tämä olettaa. (Harré ja Moghaddam 2003, 7.)

Diskurssi. Vuorovaikutustilanteissa ja niitä kuvaavissa selonteoissa käytetään sen luonnollisen ympäristön tavallista kieltä ja ilmaisuja, jossa vuorovaikutus toteutuu²³. Käytetty kieli, kuten myös tarinamallit sosiaalisina oletuksina, ovat sidoksissa yhteisön tapoihin ja moraalikäsitteisiin. Selonteossa käytetty kieli tai muu erityinen ilmaisu ei välttämättä ”aukeaisi” samoiksi sosiaalisiksi merkityksiksi jossain toisessa käsitteympäristössä. Tätä erityistä, yleensä kielellisesti tai kielenkäytöllisesti toisista erottuvaa käsitteellistä, kulttuurista ja moraalista merkitysympäristöä Davies ja Harré kutsuvat diskurssiksi (1990, 262–263)²⁴.

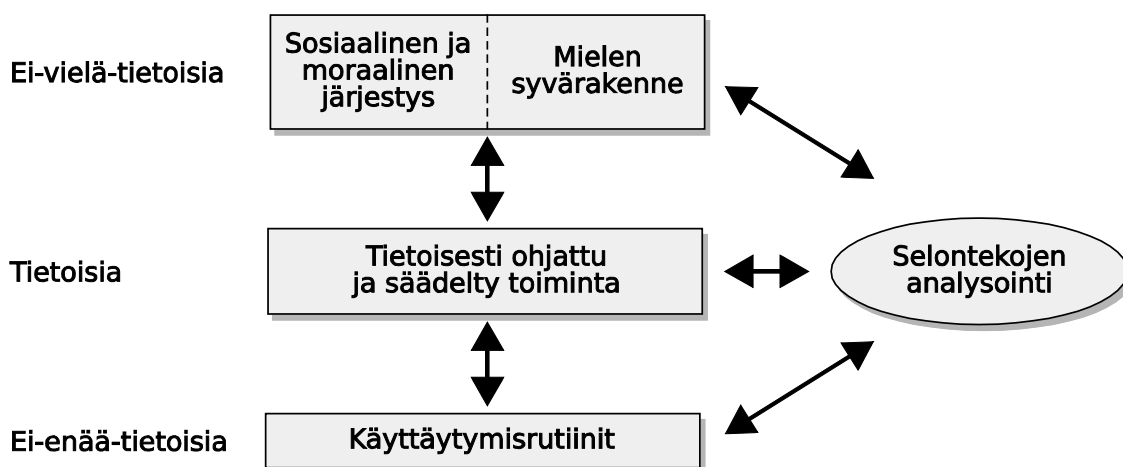
Vuorovaikutuksellinen ja reflektiivinen positiointi. Positioituminen on myös subjektiivista ja itsereflektiivistä. Davies ja Harré (1990, 264) erottavat toisistaan vuorovaikutuksellisen ja reflektiivisen positioinnin (*interactive vs. reflexive positioning*). Vuorovaikutuksellista positiointia on asetelmien hioutuminen ja määrittäminen eleiden ja responsien ristitulessa – siinä yksilö sanomisillaan pyrkii positioimaan toisen. Reflektiivinen positiointi on itsensä positioimista. Oletan, että reflektiivistä positiointia tapahtuu jossain määrin jatkuvasti. Paitsi, että ihminen positioi itseään vuorovaikutustilanteissa omilla sanomisillaan ja eleillään, hän myös prosessoi tapahtumia vuorovaikutustilanteiden ulkopuolella. Yksilö yhtäältä ennakoii tulevia tapahtumia ja toisaalta kokoo ja juonellistaa tapahtumia vuorovaikutuksen jälkeen. Harré työtovereineen muistuttaa, että jokainen asettuu vuorovaikutustilanteisiin ja muotoilee ajatuksensa niissä subjektiivisen henkilöhistoriansa ja kokemustensa muokkaamine oletuksineen ja ennako-odotuksineen (mts. 264). Toisaalla – Goffmanin roolidistanssi-käsitteeseen viitaten – hän nostaa keskeiseksi tutkimukseksi lähtökohdaksi oletuksen yksilön kyvystä ottaa välimatkaa omaan toimintaansa ja itsereflektiivisesti arvioida ja jäsenellä tapahtumia sekä raportoida motiiveistaan ja kokemistaan merkityksistä. Juuri tämä perusoletus tekee omasta toiminnasta tehtyjen selonteojen tutkimisen mielekkääksi (Ylijoki 2001, 233).

Reflektiivinen positiointi ei ole sen enempää kuin vuorovaikutuksellinenkaan positiointi välttämättä tarkoituksellista tai tietoista niin, että toimija olisi selvillä kaikista tekojaan ohjaavista motiiveista. Vaikka yleensä koemme hallitsevamme toimintaamme, kohtaamme usein tilanteita, joissa emme pysty ymmärtämään, miksi toimimme kuten toimimme. Tähän ymmärtämättömyyteen positiointiteoriaan perustuvan tutkimuksen tulisi tuoda valoa. (Davies ja Harré 1990, 264; Ylijoki 2001, 238.) Tätä pyrkimystä selventääkseen Harré kuvaa erilaisia inhimillisiä toimintoja kolmetasoisen ohjaus- ja kontrollijärjestelmän avulla.

²³Harré ja Davies korostavat puhutun kielen merkitystä positiointiteoriensa peruselementtinä ja tekevät näin pesäeron lingvistisiin traditioihin. Heille ainoastaan puhuttu kieli (*la parole toisin kuin la langue*) on psykologisesti ja sosiaalisesti todellinen (Davies ja Harré 1990, 261).

²⁴Diskurssi voidaan ymmärtää esimerkiksi sosiaalisena tai poliittisena ryhmänä, sukupuolen, sosiaaliluokan tai ikäkauden mukaan erottuvana merkitysympäristönä (esimerkiksi murrosikäiset tytöt) (Davies ja Harré 1990, 262).

Toiminnan motiivit:



Käyttäytymisrutiinit ovat toimia, jotka suoritetaan automaattisesti ilman, että niihin kiinnitetään tietoista huomiota. Näitä ei-enää-tietoisia toimia (esimerkiksi rutinoitunut auton ajaminen) on tarvittaessa mahdollista nostaa takaisin tietoisien kontrollin piiriin. Toimintajärjestelmän keskimmäisen tason toimet ovat suunniteltuja ja ennakoituja, ja niiden reflektiivinen arviointi luo pohjaa mm. systemaattiselle päätöksenteolle. Ylimmällä tasolla on kaksi toisiinsa suhteessa olevaa ei-tiedostettua aspektia: yhtäällä mielen syvärakenne – emotioiden ja motiivien keskus, joka ohjaa arvolähtökohtia ja päämäärien asettelua – sekä toisaalla sen yhteisön sosiaalinen ja moraalinen järjestys, jossa yksilö elää ja jonka konventioihin hän osallistuu. Sosiaalipsykologisen ja psykologisen tutkimuksen perustehtäväksi voi nähdä pyrkimyksen tehdä näkyväksi ja tietoiseksi niitä vaikutuksia, joita näillä kahdella aspektilla on yksilön toimintaan erilaisina yhdistelminä. (Ylijoki 2001, 238.)

Sosiaalisesti merkityksellinen ele. Harré ja Moghaddam (2003, 6) tarkastelevat kättelyä episodina. Yleinen ele (*action*) paljastuu sosiaalisesti merkitykselliseksi teoksi (*act*), kun selonteko kuvaa tapahtuman esimerkiksi tervehdyksenä, hyvästijättönä tai vedonlyöntinä. Edelleen, osana pidempää episodina, ele saattaisi paljastua esimerkiksi ”kultaiseksi kädenpuristukseksi” tai sinetiksi sovinnolle vaikeiden neuvottelujen jälkeen. Tekojen taustalla vaikuttavat myös tavat ja konventiot, sama ele saattaa merkitä eri kulttuureissa eri asioita. Kättely voi olla kahdenvälinen viesti, mutta se voi saada merkityksensä myös osana jotain julkista rituaalia. Kun kapellimestari kättelee konsertin aluksi konserttimestaria, ei ole kyse henkilösuhteista tai kahden ihmisen kommunikoinnista vaan ele on ensisijaisesti osa vakiintunutta konserttitraditiota. Kättelettä jättäminen saatettaisiin tulkita loukkaukseksi koko orkesteria kohtaan²⁵.

²⁵Myös urheilusuorituksen jälkeinen kilpakumppanin kättelettä jättäminen, erityisesti palkintojenjakoseremoniassa, tulkitaan urheilijayhteisössä vakavaksi ja epäurheilijamaiseksi protestiksi, jopa kapinoinniksi koko järjestelmää kohtaan.

Dynaaminen paradigma. Positiointiteoria tarjoaa tavan tarkastella kulttuurin ja kollektiivisten prosessien osuutta psykologisissa ilmiöissä. Yhteisöllinen vuorovaikutus, yhteisesti rakennettava sosiaalinen todellisuus sekä yhteinen tapa tulkita maailmaa vaikuttavat osaltaan merkittävästi yksilön käyttäytymiseen. Käyttäytymistä selittävät kognitiiviset, psykoanalyttiset ja behavioristiset teoriat eivät Harrén mukaan yksin riitä yhteisöllisen käyttäytymisen ja kollektiivisten prosessien tutkimiseen. Ne tarvitsevat rinnalleen dynaamisen paradigman. Tällaisessa tarkastelussa korostuu se, että yksilö on erottamaton osa jatkuvasti muuttuvaa yhteisöllisten suhteiden verkostoa. (Harré ja Moghaddam 2003, 1–3.)

Harrén mukaan tutkimuksellisenä näkökulmana dynaaminen paradigma mahdollistaa käytännön vuorovaikutustilanteiden joustavan analysoinnin. Toimijan näkökulmasta kerrotut ja perustellut kuvaukset ovat auttaneet tutkijoita identifioimaan sosiaalisen vuorovaikutuksen syitä sekä erityisesti sellaisia sääntöjä ja konventioita, jotka asettavat reunaehdoita vuorovaikutukseen liittyville pyrkimyksille. Kirjoittajat viittaavat Vygotskin ja Goffmanin ajatuksiin ryhmän toiminnasta ja vuorovaikutuksen reunaehdoista. Perhe tai perheen kaltainen tiivis yhteisö pyrkii täydentämään jäsentensä puutteellisia taitoja ja paikkaamaan heidän heikkouksiaan. Näin ryhmä vahvistaa itseään sekä jäsentensä ”psykologista symbioosia” lähtökohtanaan ryhmän hyväksymät käyttäytymismallit ja normit. Harré ja Moghaddam täydentävät mallia muistuttamalla, että kyse on yksilöistä, jotka paikantuvat suhteessa toisiinsa ryhmän ehdoilla. Joku ryhmästä ottaa itselleen esimerkiksi neuvojan aseman ja toisen asettuessa neuvottavaksi. Kullakin osallisella on oikeus ja velvollisuus tiettyihin yhteisesti hyväksytyihin toimiin, jotka täydentävät ja kehittävät eteenpäin ryhmän yhteistä tarinaa. Tietty positio tarjoaa tietyn toimintarepertuaarin. ”Neuvoja” saa tehdä ja sanoa asioita, jotka eivät ”neuvottavalle” tulisi kyseeseen ja päinvastoin. Tietenkin jokainen toimija voi joko hyväksyä hänelle tarjotun position ja sopeutua siihen – tai olla hyväksymättä.

Positiointiteoria on ennen muuta tutkimusteoria, yksi keino yrittää ymmärtää yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja saada tietoa käyttäytymisen motiiveista. Metateoreettisella tasolla positiointi sosiaalisesti merkitsevine tekoineen sekä tarinamalleineen kytkeytyy näkemykseen narratiivisesta ja konstruktivistisesta identiteetin muodostuksesta (Davies ja Harré 1990, 263).

2.2.5 Positiointiteoria kehittämishankkeessani

Positiointiteoria liittyy hankeeni kenttätyövaiheen aikana keräämäni aineiston tarkasteluun (esittelen ja arvioin tätä aineistoa luvuissa 4 ja 5). Hankkeessani minulla oli useita *toimintapositioita*. Ensinnäkin olin ammatillinen toimija: orkesterinjohtaja, soitonopettaja ja työyhteisön jäsen (*toimija*). Toiseksi olin toimintatutkija, joka reflektoi ammatillista toimintaansa (*reflektioija*). Reflektointi edellytti tutkimuksellisiin menetelmiin, teorioihin ja periaatteisiin perehtymistä, oman ”tutkijuuden” kehittämistä (*tutkija*). Lopuksi kokosin aineistosta raportin: laadin ja arvioin raportissa esittämäni selonteot. Kokonaisuuden rakentaminen edellytti uutta näkökulmaa, positiota, josta käsin on mahdollista koota ammatillisessa ja tutkimuksellisessa tarkastelussa karttunut tietotaito ja informaatio (*kehittäjä*). Tätä muut

positiot integroivaa metapositiota kutsun ”kehittäjän positioksi”. Positiot eriytyivät vähitellen projektin aikana. Koin tarpeelliseksi erottaa eri positiot pystyäkseni paremmin jäsentämään hankkeeni musiikillisia, pedagogisia ja tutkimuksellisia päämääriä. Näkökulmien tunnistamisessa ja niiden asettamien haasteiden jäsentelyssä sovelsin positiointiteoriaa.

Kaavio 2.4 Toiminnan tarkastelun näkökulmia



”Kehittäjänä” siis kokosin ja jäsentelin oppilasorkesterinjohtamisesta ja siihen liittyvästä toiminnasta kehittämishankkeeni aikana karttuneen tietotaidon. Keskeinen työtäni ohjannut kriteeri oli tiedon sovellettavuus oppilasorkesterinjohtajan työssä. ”Kehittäjänä” tarkastelin hanketta vähemmän teoreettisesti kuin ”tutkijana”, suhteuttaen eri näkökohdat ”toimijana” keräämäni tietoon. Selvyyden vuoksi kutsun tässä yhteydessä ”reflektoinniksi” päättelyä ja kehittämistyötä, jota tein kolmivuotisen kenttätyöni aikana, kun taas sen jälkeen tekemiäni kokoavia päätelmiä kutsun ”kehittäjän arvioiksi”. ”Refleктоijana” siis tarkastelin toimintaa suppeammin kuin ”kehittäjänä”, lähinnä ohjailin muutosinterventiota.

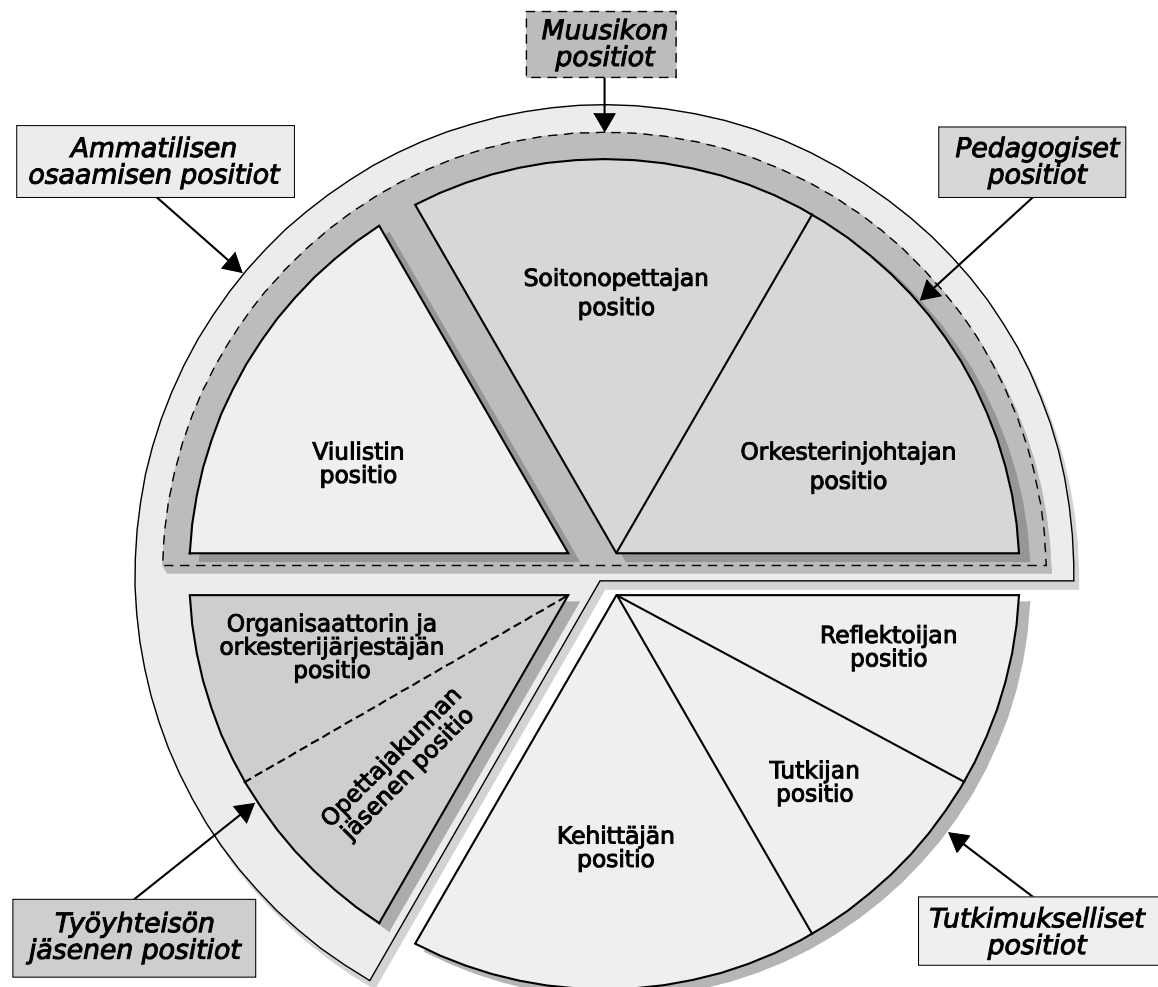
Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa korostuu toimijan keskeinen asema (ks. luku 2.2.1). Toimijan ammatillinen kokemustieto on tutkimuksellinen lähtökohta ja kehittämistyön perusta. Tämä tieto asettuu hankkeessani tarkasteltavaksi ensimmäisen persoonan näkökulmasta laadittuina selontekoina (laajemmin luvussa 2.3.1). Emansipatorinen ja itse-reflektiivinen kehittämistyö edellyttää toiminnallisten ja tutkimuksellisten intressien tunnistamista – tässä prosessissa positioiden eriyttämisestä oli hyötyä. Pystyin eriytyneiden näkökulmien avulla paremmin jäsentämään kehittämistyön tavoitteita ja toteutusta. Havainnointi ja reflektointi asettuivat kehittämistavoitteiden palvelukseen siten, että toiminta ja siihen liittyvä vuorovaikutus säilyttivät ensisijaisen asemansa. Yhtäältä pystyin paremmin tunnistamaan tutkimuksellisten ja toiminnallisten intressien ristiriitaisuuksia – esimerkiksi suojelemaan luontevaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa tutkimuksen tekemiseen liittyneiltä odotuksilta ja paineilta. Toisaalta juuri reflektiivinen toiminnan tarkastelu

ohjasi ammatillista kehittymistäni – sen varaan kehittämishankkeeni rakentui. Kehittämishankkeella on oltava teoreettinen perusta. Tutkijan positioista käsin kehitin tutkimusstrategiaani, valikoin metodologiset ratkaisuni ja ohjailin niiden soveltamista, esimerkiksi juuri positioiden määrittämistä.

Kehittäjänä arvioin paitsi toimintaani oppilatorkesterinjohtajana myös reflektoinnin ja tutkimuksellisen tarkastelun vaikutusta hankkeen etenemiseen sekä kehittymistäni reflektoidijana ja tutkijana (tarkemmin ks. luku 4.1).

Toiminta oppilatorkesterinjohtajana ei ole yksinomaan kapellimestarin työtä. Työnkuvaan kuuluu erottamattomasti myös soitonopettajuus ja muusikkous yleensä sekä kuuluminen oppilaitoksen opetushenkilökuntaan. Orkesteritoiminta suunnitellaan, organisoidaan ja toteutetaan vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa. Orkesteritoimintaa kehittäessäni ja arvioidessani pyrin eriyttämään oppilatorkesterinjohtajan ammatilliset positiot sekä tunnistamaan näihin positiioihin liittyvät intressit ja vaatimukset. Päämääränä oli intressien tarkoituksenmukainen tasapainottaminen, jotta ne optimaalisesti palvelisivat varsinaista opetustyötä. Tasapainoilu eri painotusten välillä tarjosi tilaisuuden peilata omia arvostuksia työyhteisön asettamiin vaatimuksiin.

Kaavio 2.5 Subjektipositiot kehittämishankkeessani



Oppilasorkesteri on ryhmä, joka toimii ja kehittyy musiikkiopiston sisällä aina jossain määrin omana erillisenä ja itsenäisenä dynaamisena kokonaisuutenaan. Orkesterinjohtaja positioituu ikään kuin rajalle, joka erottaa orkesterin opiston muusta toiminnasta. Kaavion 2.5 jaotteluun viitaten voi todeta, että orkesterinjohtaja on yhtäältä vuorovaikutuksessa orkesterin kanssa orkesterinjohtajan positiosta, toisaalta hän on yhteydessä opiston muuhun toimintaan työyhteisön jäsenen positiosta. Jälkimmäisessä positiossa hänen on otettava huomioon opiston orkesterille asettamat odotukset ja vaatimukset. Tietyt työyhteisön asettamat ehdot rajaavat orkesterinjohtajan toimintaa. Toisaalta hän asemoituu orkesterin ja siinä soittavien oppilaiden asiamieheksi, jonka on pidettävä huoli orkesterin eduista sekä tarvittaessa suojattava ryhmää opiston vaatimuksilta ja pidettävä oppilaiden puolta. Työyhteisön jäsenen toiminta on organisatorista ja ei-musiikillista toimintaa. Näiden kahden position vaatimusten tunnistaminen voi auttaa orkesterinjohtajaa pitämään työyhteisön mahdolliset ristiriidat orkesteritoiminnan ulkopuolella niin, etteivät ne kuormita varsinaista musiikillista toimintaa eivätkä orkesterinjohtajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

2.3 Tulkinnan ehtoja: merkityskokemukset ja ymmärtäminen

Tässä luvussa paneudun omista kokemuksista laaditun aineiston arvioinnin haasteisiin. Puran siinä ilmiöiden ymmärtämisen ja merkitysten tulkitsemisen ehtoja psykologisesta näkökulmasta. Kehittämishankkeessani vastasin sekä kokemuksieni sanallistamisesta selonteoksi että selontekojen analysoinnista. Näissä kahdessa erilaisessa tulkintaprosessissa pyrin hyödyntämään ja painottamaan mieleni rationaalisia ja affektiivisiä rekistereitä eri tavoin. Näitä painotuksia sekä mielen eri rekisterien vahvuuksia ja heikkouksia tiedonmuodostuksessa tarkastelen Varelan ja Shearin, Tähkän sekä mm. Ikosen ja Recharadin näkemysten valossa.

2.3.1 Omasta toiminnasta laadittu selonteko

Tutkittaessa tajunnallisia elämänilmiöitä on luontevaa tavoitella tutkimuskohteen *ymmärtämistä*, luonnontieteelliselle tutkimukselle ominaisen *selittämisen* sijaan: ”Luontoa me selitämme; psyykkistä elämää me ymmärrämme” (Dilthey, Huttunen et. al. mukaan 1999, 123; ks. myös luku 2.1.1, sekä Tähkä 1996, 223–224). Tähkä rinnastaa yhtäältä selittämisen mielen rationaaliin vasteisiin pitäytymiseen sekä toisaalta ymmärtämisen mentaalisten vasteiden kokonaisuuden hyväksikäyttöön – mukaan lukien affektiiviset vasteet (1996, 225). Varelan ja Shearin (2005) esittämät toisen ja kolmannen persoonan tutkimukselliset näkökulmat voi mielestäni samansuuntaisesti rinnastaa tutkijan pyrkimykseen joko selittää tai ymmärtää tutkimusaihetta. Heidän mukaansa tarkasteltaessa selontekoa ”toisen persoonan” näkökulmasta painottuu tutkijan pyrkimys ymmärtämiseen kun taas ”kolmannen persoonan” näkökulmalle on ominaista pyrkimys selittämiseen. Yhteistä Tähkän sekä Varelan ja Shearin näkemyksille on se, että mielen affektiivisten rekisterien käyttö hyväksytään – tietyin ehdoin ja tietyn tyyppisten tutkimuskohteiden tarkastelussa – osaksi tutkijan tiedonmuodostusta.

Narratiivisissa tutkimuksissa, toimintatutkimuksissa sekä positiointiteoriaa soveltavissa hankkeissa lähtökohtana ovat yleensä minä-näkökulmasta laaditut selonteot. Näiden traditioiden piirissä perusoletus on, että tällaisia selontekoja – kirjallisia tai verbaalisia esityksiä merkityksellisistä tai tarkoituksenmukaisista muistoista, kokemuksista tai havainnoista – kannattaa tutkia, vaikka ne eivät tiedollisesti tai totuudellisesti ole ongelmattomia. Muistot, kokemukset ja havainnot ovat tajunnallisia ilmiöitä, ja sellaisina kuin ne yksilön tajunnassa ilmenevät eivät ole suoraan kenenkään ulkopuolisen tarkasteltavissa tai arvioitavissa²⁶. Vasta sanallistettuina (tai ehkä taiteen parissa jotenkin muutenkin ilmaistuina), ja siten valikoituina, yksinkertaistettuina, ehkä kiteytettyinä, mutta aina muokattuina, kokemukset asettuvat jaetusti ja esimerkiksi tutkimuksellisesti käsiteltäviksi.

Joidenkin narratiivisten näkemysten (ks. luku 2.2.2) mukaan kokemuksen ja sen kuvauksen korrespondenssiongelmaa ei ole, koska suoraa vastaavuutta ei pidetä mahdollisena. Kokemuksen rekonstruointi esimerkiksi selonteoksi muuttaa, uusintaa ja rikastaa kokemusta niin, että prosessissa muotoutuu uusi kokemus. Äärimmäisen konstruktivistisissa näkemyksissä selonteot ja kertomukset ovat kokemuksen ilmenemispaikka. Merkitysten muodostuksen mielensisäisyys ja yksilön tajunta menettävät tällaisessa katsannossa merkitystään: kokemuksia käsittelevää minuutta lähestytään entiteettinä, joka ilmenee ja määrittyy aina uudelleen sosiaalisessa kanssakäymisessä tai vuorovaikutusta rekonstruoivissa ”minä-kertomuksissa” (ks. mm. Hall 1999, 23; Dennett 1991 428–429, Gergen 1994, 247–250). Sen sijaan psykologisessa ja psykoanalyttisessa tutkimuksessa kokemuksen tajunnallisuus on keskeinen perusoletus. Niissä kokevalla subjektilla ja tämän tajunnan itsehavainnoinnilla on tärkeä tiedollinen asema tutkittavan aineiston ilmaisijana ja analysoijana (Ikonen 2000, 7–8; Tähkä 1994, 223).

Tähkän, Varelan ja Shearin sekä mm. Rauhalan mukaan merkitysten alkuperäinen syntypaikka on kokevan subjektin tajunta. Kokevan mielen toiminnan dynamiikkaa on mahdollista hahmottaa teoreettisin mallein, ja tätä hahmotusta voi systemaattisesti hyödyntää tiedonmuodostuksessa²⁷.

Ikonen (2000, 23) viittaa *tietää*-san vanhaan merkitykseen, jonka mukaan metsästäjät ja kalastajat menivät tietämään ansojaan ja pyydyksiään. Tässä käyttötarkoituksessa tietäminen on synonyymi kokemiselle. Hän vertaa itsehavainnointia saalistukseen: pyydys lasketaan tajunnan syviin vesiin, ja siihen tarttuu eri syistä valikoima kokemuksia, vaikutelmia ja havaintoja. Itsehavainnoinnin tavoitteena on ”pyydykseen” tarttuneen ”tietäminen”, tärkeiksi koettujen asioiden tarkastelu. Se on ymmärtämiseen pyrkimistä, mutta myös aktiivista tai passiivista sivuuttamista. Tällainen tietäminen on väistämättä epätäy-

²⁶*Kokemus kuvauksen kohteena on kokijansa mielensisäinen ilmiö. Kuvauksen ja sen kohteen vastaavuutta ei voi kiistattomasti tai objektiivisesti kenenkään toisen näkökulmasta todentaa (ks. mm. Kurkela 2005; Ikonen ja Rechartt 2000, 18–19).*

²⁷*Rauhala (2005; ks. myös 1993 ja 1998) määrittää psyykkisen olemassaolon tajunnan sisäiseksi merkityskokemuksiksi, joissa yksilö ymmärtää maailmaa, elämäntilannettaan ja itseään. ”Koetut merkitykset ovat laadullisesti erilaisia, kuten tietoa, tunnetta, uskoa ja intuitiota. [...] Merkitys ideaalisena (ei-aineellisena) oliona on alkuperäisesti todettavissa vasta tajunnassa, joka siten olisi varsinaisesti merkitysten syntypaikka. [...] Psyykkistä tutkittaessa selvitetään merkitysten kehkeytymistä, toisiinsa liittymistä ja niillä operointia.”.*

dellistä²⁸. ”Tiedettäväksi pyydystetty”, sanoin kuvattu kokemus on vain näyte pinnan alle kätkeytyvästä kokonaisuudesta. Eikä tuo näyte sanallistettunakaan ole itsestään selvästi kokijan täysin ymmärrettävissä.

Ikonen (2000, 7, 21–22) toteaa kuitenkin, että oman tajuntansa systemaattinen tutkiminen voi johtaa kasvavaan itseymmärrykseen ja tajunnan tiedostamiseen. Tämä kannanotto on hankkeeni metodisten ratkaisujen perusta. Omien käsitystensä arvioinnin voi toteuttaa esimerkiksi muistiinpanojen tai kuvausten avulla edellyttäen, että kykenee analysointivaiheessa riittävästi etäännyttämään kokemuksistaan vaikkapa jonkin toisen näkökulman tarjoavan teorian avulla. Ilman etäännyttämistä analyysi voi kaventua selonteossa esitettyjen näkökohtien toistamiseksi.

Itsehavainnoinnin ”sokeiden pisteiden” paljastuminen edellyttää kokemuskuvauksen laatijalta spontaaniutta ja sensuroimattomuutta – eräänlaista ”tajunnanvirtaa” – jotta esille nousisi myös aiemmin ei-tiedostettuja näkökohtia. Kokemuskuvausten reflektointi puolestaan edellyttää analyttistä mielen affektiivisten ja rationaalisten rekistereiden hyödyntämistä.

2.3.2 Objektiivinen ja subjektiivinen tulkinta

Varela ja Shear (2005, 2–3, 12–14) esittävät kolme tutkimuksellisen tarkastelun näkökulmaa sekä niitä tarkentavan näkemyksen tulkittamisen subjektiivisuudesta ja objektiivisuudesta. Nämä näkökulmat ovat ensimmäisen, toisen ja kolmannen persoonan positiot (*first-, second- and third-person positions*). He korostavat minä-muotoisten kokemuskuvausten tutkimuksellista käyttökelpoisuutta, mutta muistuttavat niiden tiedollisen arvon – episteesmisen statuksen – riippuvan tutkimuksen metodologisten ratkaisujen pätevyydestä.

”Ensimmäisen persoonan tapahtumat” (*first-person events*) ovat kokemuksia, jotka ilmenevät subjektille tuntemuksina, näkemyksinä, muistoina ja mielikuvina. Jos nämä eletyt kokemukset manifestoituvat kokijalleen mielekkäinä, tämä voi ilmaista ne jonkinlaisena selontekona (*a first-person account*). (Mts. 1.)

”Kolmannen persoonan kuvaukset” (*a third person description*) ovat ulkopuolisen tarkkailijan havaintoja jostain ilmiöstä (*natural phenomenon*). Tällaisilla kuvauksilla voi viitata esimerkiksi biokemiallisten reaktioiden tai mustien aukkojen ominaisuuksiin. Tämnäntyyppiset kuvaukset eivät liity havainnoijan kokemusmaailmaan yhtä suoraan kuin vaikutelmat itse eletyistä kokemuksista. Kyse on pikemminkin rekisteröinnistä, jossa tutkijassa heräävät tunnereaktiot liittyvät tutkimuskohteeseen vain epäsuorasti. (Mts. 1.)

Jos hyväksyy ”elämän ja mielen ensimmäisen persoonan ulottuvuuden olemassaolon keskeiseksi tunnusmerkiksi” (mts. 5), on luontevaa hyväksyä myös ensimmäisen persoonan näkökulmasta laaditut kokemuksen kuvaukset tutkimisen ja tarkastelun arvoisiksi – tutkimuksen aiheen ja tavoitteiden niin edellyttäessä. Ne avaavat mahdollisuuden nähdä kuvattu ilmiö niiden merkitysten valossa, jotka toimija sille selonteossaan antaa.

²⁸Vrt. heideggerilainen käsitys totuudesta paljastumisena, joka aina myös peittää (Huttunen et. al. 1999, 124–125).

Kokemukset ovat avainasemassa erilaisissa muutosprosesseissa, kuten oppimisessa ja omaksumisessa. ”Kuvaus muutosprosessiin liittyvistä kokemuksista on avain prosessin ja sen dynamiikan ymmärtämiseen” (mts. 5). Kolmannen persoonan näkökulmasta ei voi suoraan havainnoida jonkun toisen kokemusta. Pitäytyminen vain ulkopuolelta havaittavissa oleviin näkökohtiin esimerkiksi muutosprosessin tarkastelussa kaventaa mahdollisuuksia ymmärtää toimijan kokemuksia niiden täydessä merkityksessä ja rikkaudessa.

Kokemusten ja esimerkiksi muutosprosessin ymmärtämisessä ”toisen persoonan” positio saattaa osoittautua toimivaksi. Toisen persoonan näkökulmalle on leimallista pyrkimys ymmärtää jonkun toisen eletty kokemus tämän tekemän selonteon tai kuvauksen avulla. Kyse on minä-näkökulman intersubjektiivisesta jakamisesta ja myötäelämisestä. Varelan ja Shearin mukaan toisen persoonan positio asettuu eräänlaiseksi välittäjäksi ensimmäisen ja kolmannen väliin. Toisen persoonan positiossa havainnoija peilaa jonkun toisen kuvauksia kokemuksistaan omiin kokemuksiinsa ja perustaa johtopäätöksensä näin muotoutuvaan ymmärrykseensä. Juuri empaattinen, ymmärtävä myötäeläminen ja erityisesti omien kokemusten suunnitelmallinen käyttö reflektoinnissa erottaa toisen persoonan näkökulman kolmannesta. Tässä positiossa tutkija – ulkopuolisen observoinnin sijaan – asettuu tutkitavan rinnalle käyttäen omia kokemuksiaan toisen kokemusten resonanssipintana. Tämä edellyttää omia vertaiskokemuksia sen toiminnan tai elämänalueen piiristä, jota kuvauksen avulla pyritään hahmottamaan. (Mts. 11–14.)

Edellä kuvatut kolme näkökulmaa auttavat hahmottamaan tutkimuksellisen tarkastelun mahdollisuuksia. Ne eivät ole selvärajaisia kategorioita. Pyrkimys objektiivisuuteen tai subjektiivisuuteen voi vaihtelevasti leimata tarkastelun toteutusta.

Objektiivisuus inhimillisenä pyrkimyksenä ei ole koskaan täysin vapaa subjektiivisuudesta. Varela ja Shear muistuttavat, että tieteenfilosofiassa ei voi itsestään selvästi olettaa objektiivisuuden olevan sisäisestä riippumattomien ulkoisten asioiden käsittelyä (vrt. luvut 2.1.1 ja 2.1.2). Tieteessä tieto arvioidaan kollektiivisesti ja inhimillisesti. Tieteellisen metodin avulla kuvattu tieto hyväksytään tiedeyhteisön jäsenten toimesta, jolloin se liittyy ”yhteiseen tiedon korpukseseen” (*a corpus of shared knowledge*). Tällainen ”tietämisen runko” on yhtäältä subjektiivinen sikäli, että se perustuu osin yksilölliseen havainnointiin ja kokemukseen, sekä toisaalta objektiivinen, koska siihen vaikuttavat myös empiirisesti tavoitettavat ilmiöt (*empirical, natural phenomena*). Varelalle ja Shearille objektiivista yksilöllisissä selonteissa on se, mikä voidaan liittää osaksi tätä kollektiivista tiedon runkoa. (2005, 1–2.)

Subjektiivinen ei ole yksinomaan sisäistä ja jakamatonta. Subjektiivinen kuvaus on jaetusti arvioitavissa asiaankuuluvien metodien ja toimintatapojen avulla. Tietämistä kuitenkin rajoittaa se, että kaikki sisäinen ei ole subjektin itsensä itsestään selvästi tavoitettavissa. Juuri intersubjektiivinen tai vuorovaikutuksellinen tarkastelu saattaa paljastaa tiedostamatonta tietoa, johon subjektilla itsellään ei olisi muuten pääsyä (mts. 2, 4; vrt. myös luku 2.2.4). Omassa hankkeessani selontekojen esittäminen raportissani asettaa ne jaetusti tarkasteltaviksi. Tietoisena niiden julkistamisesta pyrin tarkastelemaan niitä ikään kuin ulkopuolisen silmin ja asettumaan dialogiin niiden kanssa taustateorioiden avulla määrittämästäni positioista (ks. kaavio 2.6).

Edellä esitetyn valossa objektiivinen ja subjektiivinen voidaan nähdä tulkinnan painopisteinä tai lähestymistapoina, joita tutkija voi tarkastelussaan ja arvioissaan tarkoituk-

senmukaisesti hyödyntää. Varelaa ja Shearia tulkiten objektiivisuus voidaan nähdä pyrkimyksenä kohti jaettavuutta. Äärimmillään objektiivisuus ilmeni sellaisessa kolmannen persoonan tulkinnassa, josta tutkija pyrki täysin sulkemaan myötäelävän ja affektiivisen kokemusrekisterinsä pois, keskittyen vain mahdollisimman rationaaliseen rekisteröintiin. Tällainen lähestymistapa sulkee tutkijan havaintopiiristä lukuisia inhimillisen elämän keskeisiä piirteitä. Äärimmäisen subjektiivinen lähestymistapa voisi puolestaan johtaa jaettavuuden menetykseen tai suoranaiseen solipsisuuteen. Kehittämishankkeessani itsearviointi oli keskeinen metodinen valinta. Tämän vuoksi jouduin punnitsemaan asennoitumistani subjektiivisuuteen ja objektiivisuuteen työni eri vaiheissa (laajemmin aiheesta luvussa 2.3.3).

2.3.3 Mentaaliset vasteet

Tähkä (1996) jakaa *mentaaliset vasteet* kahteen pääryhmään – *rationaalisiin* ja *affektiivisiin*. Vasteissa on kyse ”sensorisen vastaanoton prosessin tulemisesta mentaalisesti merkittäväksi ja informatiiviseksi” (mts. 223). Havainnot, ärsykkeet ja informaatio piirtyvät mieleen muistijälkinä – tunteina ja mielikuvina – joita yksilö edelleen tajunnassaan prosessoi. Kyse on ihmismielen luonnollisesta tavasta käsitellä kohtaamiaan ilmiöitä ja antaa niille merkityksiä. Prosessissa on kyse myös tunteiden ja järjen käytöstä erilaisine tiedostettuine ja tiedostamattomine painotuksineen. Pyrittäessä tutkimukselliseen tietämiseen, affektiivisten vasteiden systemaattinen hyväksikäyttö rationaalisten rinnalla sekä empaattisen myötäelämisen tarpeellisuus riippuvat Tähkän mukaan tarkasteltavasta ilmiöstä:

”Näyttää siltä, että on olemassa havainnoinnin ja tutkimuksen alueita, joilla adekvaattia tietoa voidaan saavuttaa vain ymmärryksen muodossa.” (Tähkä 1996, 228).

”Kun käyttökelpoinen ja luotettava tieto perinteisten luonnontieteiden kohdealueesta on luonteeltaan olennaisesti selittävää, vastaavanlainen tukeutuminen pelkästään observoijan rationaalisiin vasteisiin ei sen sijaan tee mahdolliseksi käyttökelpoisen ja luotettavan tiedon saavuttamista toisen ihmisyyksilön henkilökohtaisesta kokemusmaailmasta. [...] Ymmärtäminen tieteellisessä mielessä saavutetaan observoijan kokevan ja vastaanottavan mielen erilaisten emotionaalisten ja rationaalisten lukemien kurinalaisen ja integratiivisen hyväksikäyttämisen kautta.” (Mts. 226.)

Kokemuskuvausten tarkastelussa tutkijan on tarkoituksenmukaista ja perusteltua hyödyntää sekä affektiivisia että rationaalisia vasteitaan. Eri vasteiden integroinnin myötä syntyvä *kokonaisvaste* voi johtaa ymmärryskokemukseen, jos molemmat vasteryhmät asettuvat saman merkityssisällön tueksi. Arkikielellä voisi sanoa, että ilmiön ymmärtäminen edellyttää järjenkäytön lisäksi mielessä heränneiden tunteiden huomioon ottamista sekä sitä, että järki ja tunne yhdessä puoltavat tehtyjä johtopäätöksiä. Näkemyksessä korostuu subjektiivisen myötäelämisen tärkeys objektiivisen havainnoinnin rinnalla (vrt. edellinen luku). Tämänäköisessä tiedonmuodostuksessa affektiivisia vasteita tulee tarkastella systemaattisesti.

Tähkä jakaa affektiiviset vasteet *empaattisiin* ja *täydentäviin*. Mielessä syntyy myötäeläviä (*empaattisia*) sekä toisen tunteisiin vastaavia (*täydentäviä*) tunnereaktioita (mts. 226 ja 236). Myötäeläessään toisen kokemusta havainnoitsija vertaa toisen ilmaisemia tunteita omiinsa, peilaa esimerkiksi toisen surun kokemuksen omiin vastaaviin tuntemuksiinsa ja empaattisesti suree toisen kanssa – pyrkii samaistumaan toisen sisäiseen kokemusmaailmaan (mts. 255)²⁹. Toisaalta sureva herättää ympäristössään myös lohduttamisen tarvetta. Tämä yllyke on täydentävän affektiivisen rekisterin toimintaa, tunteen ilmaisuun vastaamista toisella täydentävällä tunteella, samaistumista surijan objektiodotuksiin (mts. 240).

”Täydentävät vasteet ovat läsnä kaikkialla inhimillisessä elämässä, missä ne varustavat ihmiset välittömällä tiedolla toistensa tarpeista ja toiveista sekä toimivat motivoivina viiteinä adekvaatteihin ja/tai odotettuihin toimintoihin (mts. 241).”

Transferenssi ja vastatransferenssi ovat mielen tiedostamattomia toimintoja. Transferenssissa yksilön aiempiin kehitysvaiheisiin ja vuorovaikutussuhteisiin lukkiutunut suhteessa olemisen tapa toistuu nykyisessä vuorovaikutuksessa. Vastatransferenssi on Tähkän määritelmän mukaan transferenssia, joka toteutuu analyytikon mielessä analyttisessä vuorovaikutuksessa. Vastatransferenssissa analyytikon varhaisempien kokemusten aktivoituminen estää informatiivisen ja ymmärtävän samaistumisen toisen viesteihin. Tällöin hän siis epäonnistuu affektiivisten vasteidensa systemaattisessa hyödyntämisessä. (Mts. 235.) Epäonnistuminen voi johtua myös pitkittyneestä samaistumisesta toisen täydentäviä vasteita herättäviin mielikuviin. Täydentävät yllykkeet saattavat aktivoida analysoijan mielessä jonkin aiemman kehityksellisen vaiheen, joka sopii vallitsevan tilanteen dynamiikkaan. (Mts. 266.) Vastatransferenssin myötä vuorovaikutus häiriintyy ja ymmärtävä myötäeläminen estyy.

Vuorovaikutukseen vaikuttaa myös projektio eli mielen pyrkimys lohkaista itsessä epämieluisiksi koettuja piirteitä tai tuntemuksia pois itsemielikuvasta ja sijoittaa ne mielikuvaan toisesta. Tähkän mukaan tällainen ei-tiedostettujen negatiivisten aspektien projektio on ”sellaisten itsemielikuvan aspektien kokemista objektirepresentaatioon kuuluviksi, jotka ovat yhteensopimattomia tai sietämättömiä itsekokemuksen ideaalitilan kannalta” (mts. 272). Yksilö siis näkee ja kokee toisen kantavan ja ilmentävän niitä tuntemuksia tai piirteitä, joita ei itsessä halua tai pysty havaitsemaan. Projektio ilmenee vuorovaikutuksessa sanallisina ja ei-sanallisina, tiedostettuina ja ei-tiedostettuina viesteinä. Projisoinnissa on kyse ei-tiedostetusta yrityksestä välittää toiveita ja tarpeita sekä näin manipuloida toinen omaksumaan vuorovaikutuksessa tietty rooli tai funktio. Viestien vastaanottajan affektiiviset vasteet aktivoituvat ja hän kokee tarpeen vastata toisen projisoimiin tunteisiin ja niihin liittyviin rooliodotuksiin. (Mts. 279.) Tällaisten viestien alkuperä ja motiivit ovat usein vaikeasti pääteltävissä ja siksi myös vastatransferenssin riski on tällöin suuri. Viestien vastaanottaja saattaa hyvinkin etsiä syytä projisoitujen viestien herättämiin tuntemuk-

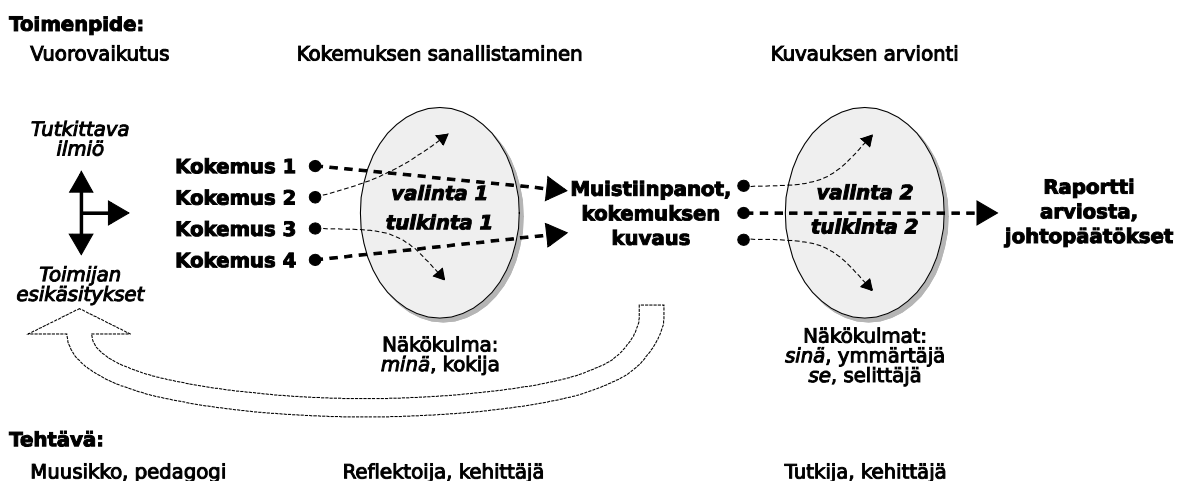
²⁹*Empaattinen vaste voi olla paitsi vertaileva eli omia vastaavantyyppisiä tunteita hyödyntävä myös luova, jolloin samaistumisen myötä havainnoijassa herää tälle aikaisemmin tuntemattomia uusia kokemuksia (mts. 262).*

siinsa omasta itsemielikuvastaan³⁰. Välttääkseen vastatransferenssin ja ymmärtääkseen kokonaisvaltaisemmin toisen kokemusmaailmaa havainnoijan tulisi ottaa huomioon oman kehityshistoriansa tämän päivän kokemista ehdollistava luonne (mts. 246, 269).

2.3.4 Objektiivisuus, subjektiivisuus ja vasteet kehittämishankkeessani

Kaaviossa 2.6 yksilöin, kuinka aineiston tuottamisen ja tarkastelun eri vaiheissa pyrin hyödyntämään mentaalisia vasteitani. Kaavio on myös esitys pyrkimyksestäni painottaa objektiivista ja subjektiivista lähestymistapaa niin, että selontekojeni analysoijana pystyisin paljastamaan mm. niissä ilmenneitä projisointi- tai vastatransferenssipyrkimyksiä.

Kaavio 2.6 Kokemustiedon kaksivaiheinen tulkinta



Yleensä tutkija tarkastelee toisten laatimia selontekoja. Selonteon kirjoittajalle annetaan ohjeet, joiden mukaan tämä tekstinsä muotoilee. Ohjeet voivat tietenkin olla joko yksityiskohtaisia tai väljiä, mutta jos kyse on kirjoittajan omasta elämästä, selonteot ovat aina väistämättä subjektiivisia. Ylimoitettu pyrkiminen objektiivisuuteen voi köyhdyttää ja typistää omaelämäkerrallista selontekoa.

Selonteon analysointi on syytä toteuttaa mahdollisimman systemaattisesti yksilöityjä tutkimusmetodeja noudattaen. Seuraavaksi teen selkoa kaavioon 2.6 viitaten, kuinka kaksoisroolissani toimijana ja tutkijana käsittelin ja tulkitsin merkityskokemuksia ja niiden kuvauksia.

Kokemukset 1–4. Tarkasteluni lähtökohdaksi määrittelin ilmiön minussa herättämät kokemukset, en ilmiötä tai tapahtumia sinänsä³¹. Kokemukset syntyivät toimijan suhteesta

³⁰Tähkä sisällyttää yllä kuvatun kaltaisen prosessin vastatransferenssi-käsitteen alle. Kleinilaisen tulkinnan mukaan kyse olisi projektiivisesta identifikaatiosta (Tähkä 1996, 271–279, 284).

tutkittavaan ilmiöön, tietyssä ainutkertaisessa tilanteessa, tiettyjen esikäsitteiden ehdollistamina ja mahdollistamina. Kokemukset ovat mielensisäisiä vaikutelmia, Ricoeurin miemesiksen¹ kaltaisia, osin jäsentymättömiä merkityksiä tai merkityksen aihioita. Nämä aihiot muotoutuivat ja asettuivat tarkasteltaviksi muistiinpanoissani sanallistettuina ja juonellistettuina.

On syytä kysyä, miten toimintatutkimuksen tekeminen voi haitata taiteellispedagogista vuorovaikutusta silloin, kun tutkija ja toimija on sama henkilö. Kantapään kautta opin, että harjoitus- ja esitystilanteessa havainnointi ja reflektointi eivät saisi häiritä musiikillista vuorovaikutusta – tarkastelu ja pohdinnat on syytä tehdä vasta toiminnan jälkeen. Pyrkimys spontaaniin, tutkimuksellisesta tarkkailusta vapaaseen vuorovaikutukseen oli mielestäni myös oppilaiden edun mukaista, ja se monipuolisti muistiinpanoissani käsittelemieni aiheiden kirjoa. Ratkaisuni perustui oletukselle, että jälkikäteen tehty reflektointi vaikuttaa toimijan käsityksiini ja asenteisiini ja siten, toimintatutkimuksen hengen mukaisesti, se vähitellen rikastaa ja muuttaa toimintaani. Reflektoinnin ja muutosten interventio ei mielestäni pidä mekaanisesti ohjata toimintaa. Ennakkoon toiminnalle määritetyt ehdot ja mallit (vrt. tekninen toimintatutkimus luku 2.2.1), joita ei toiminnasta saatujen kokemusten valossa riittävästi kyseenalaisteta, voivat muodostua vuorovaikutusta tutkittaessa jopa kehittämisen esteeksi.

Esikäsitteet ohjaavat paitsi konkreettisia toimia opetus- ja musisointitilanteessa myös huomaamattomammin havainnointia ja siten edelleen myös syntyviä kokemuksia. Hankkeen alkuvaiheissa ongelmia aiheutti pyrkimykseni ”kolmannen persoonan kuvaukseen” – toiminnan ulkoiseen selittämiseen ja rationaalisten vasteiden yksipuoliseen hyödyntämiseen havainnoinnissani³². Tämä pyrkimys olisi jatkuessaan saattanut muodostua toimintatutkimuksen emansipatorisuuden esteeksi (vrt. luku 2.2.1), ja ainakin se olisi rajannut vuorovaikutuksellisia seikkoja tarkastelun ulkopuolelle.

Valinta ja tulkinta 1 – kokemuksen sanallistaminen ja reflektointi. Raportoin muistiinpanoissani kokevan subjektin ”minä-positiosta”, luottaen siihen, että näkökohdat, jotka minusta tuntuivat tärkeiltä, saattaisivat kiinnostaa myös muita alan toimijoita. Korostin näkökulmaani alan toimijana. Vapautin muistiinpanotyöni ”julkisuuden” ehdoista: päätin kirjoittaa asioista ja henkilöistä niiden oikeilla nimillä, kuvata tarpeen vaatiessa tuntemuksiani kainostelematta tietäen, että myöhemmin valikoisin ja poistaisin otteita sekä kaikkiaan ”siistisin” muistiinpanot julkaisukelpoisiksi. Luopumalla epätarkoituksenmukaisista havainnoinnin ja raportoinnin rajoitteista loin liikkumavaraa selontekojen laatimiselle. Toisaalta vapaasti ohjautuva käsiteltävien aiheiden valinta asetti haasteen reflektoinnille: jätinkö mahdollisesti jonkin keskeisen näkökohdan vaille huomiota?

Muistiinpanojen kirjaamisessa ja toiminnan reflektoinnissa hyödynsin siis tietoisesti myös mieleni affektiivisia rekistereitä. Emotionaalisen vastaanottavuuden ja tunnerekiste-

³¹*Fenomenologisen tulkinnan mukaan ilmiön olemassaolo on ilmenemistä jollekin. Se on kokijan ja koettavan suhteessa olemista, jonkin ymmärtämistä jonkinlaisena. Ilmiö paljastuu eli tulee olevaksi kokijan olemassaolossa jonkinlaiseksi ymmärrettyä. (Ks. mm. Varela ja Shear 2005, 4; Huttunen et al. 1999, 124–125; Steiner 1997, 54–55, 60–62).*

³²*Mikä tahansa ilmiö näyttäytyy tai ilmenee erilaisena ja synnyttää havainnoijassa erilaisen kokemuksen, riippuen siitä tarkastellaanko sitä ulkopuolisen tarkkailijan vai osallistujan näkökulmasta.*

rin hyödyntäminen lisäsi projektiivisen identifikaation ja vastatransferenssin kaltaisten tulkinnan häiriöiden mahdollisuutta. Tämän seikan pyrin pitämään mielessäni selontekoja analysoidessani. Näkemykseni musiikista ennen kaikkea mielensisäisenä merkityskokemuksena puolsi kuitenkin edellä kuvattua tutkimuksellista painotusta. Emotionaalinen ”avoinna oleminen” toimintavaiheessa ja muistiinpanoja kirjatessa mahdollisti erilaisten näkökohtien esille pääsyn ja esti pitäytymisen yksinomaan rationaalisin perustein valikoi-tuihin ja ennakoitavissa oleviin seikkoihin. Valinta mahdollisti mielestäni myös hedelmälisemmän ja oppilaslähtöisemmän vuorovaikutuksen.

Valinta ja tulkinta 2. Arvioinnin yhteydessä sivuutin osia aineistosta ja keskityin tekemään johtopäätöksiä valitsemistani teemoista. Varela ja Shear korostavat toisen persoonan näkökulman informatiivisuutta kokemuksesta analysoinnissa. Heidän, kuten Tähänkin mukaan, analysoinnissa on perusteltua hyödyntää myös tutkijan omia kokemuksia ja tunnerekisterejä. Omassa hankkeessani ratkaiseva askel tulkinnan tiedollisessa rikastumisessa on siirtyminen ensimmäisen persoonan kuvauksesta toisen persoonan näkökulmaan. Omien kokemusten tarkastelussa myötäeläminen on itsestään selvyys ja jopa mahdollinen analyttistä tulkintaa haittaava tiedollisen rikastumisen este. Siksi pyrkimyksenäni hankkeen tässä vaiheessa oli pikemminkin etäisyyden ottaminen aineistoon. Aineiston arviointiani ohjasi pyrkimys objektiivisuuteen, pragmaattisuuteen ja praktisuuteen. Korostin ammatillisia käytännön näkökohtia sekä reflektiivistä dialogia kyselyjen aihepiirien ja ohjausryhmän palautteen kanssa³³. Yksi etäännyttämisen keino oli tausta- ja tutkimusteorioiden, mm. positiointiteorian ja narratiivisen analyysin soveltaminen. Myötäelämistä olen käyttänyt lähinnä toisten osallisten näkökantojen hahmottamiseen.

Psykoanalyttinen käsitteistö voi osoittautua käyttökelpoiseksi silloin, kun ”välitön ymmärtäminen jättää tutkijan pulaan” (Ikonen ja Rechart 2000, 16). Erityisesti silloin, kun syntyy vaikutelma tapahtumiin nähden suhteettomista reaktioista tai selittämättömästä käyttäytymisestä, on mahdollista hakea syitä käytökseen tai tunnetiloihin psykodynaamisista malleista. Oletettavasti tällaisiin asetelmiin sisältyy tiedostamattomia motiiveja ja affektiivisia latauksia. Voi osoittautua perustelluksi hakea tunnelatauksiin selityksiä kuvattujen tilanteiden ulkopuolelta, esimerkiksi ryhmädynamiikan lainalaisuuksista tai yksilöpsykologisista malleista. Tällaisten mallien avulla voi onnistua tekemään johtopäätöksiä myös kokemuksiin kuvailleen henkilön tiedostamattomista aspekteista. Henkilö saattaa olettaa tiettyjä reaktioita kuvauksensa analysoijalta ja ruokkia kuvauksellaan tämän täydentäviä objektiin vastaavia vasteita, toivoen tältä tiettyjä johtopäätöksiä. Yksi tavoitteeni psykoanalyttisen käsitteistön soveltamisessa oli tällaistenkin tiedostamattomien pyrkimysten paljastaminen. Pyrin esimerkiksi tunnistamaan, voisiko jokin kuvaamani tunnereaktio selittyä vastatransferenssivasteiden avulla. Toisaalta erityisesti ryhmädynaamiset jännitteet ja niihin liittyvä projektiivinen identifikaatio tuntuivat vaikuttavan kokemuksiini orkesterinjohtajana. Näihin kokemuksiin hain aluksi selitystä omasta henkilöhistoriastani, mutta selontekojen analysointi mahdollisti myös ryhmädynaamisiin ilmiöihin perustuvia tulkintoja.

³³Tapauksessani ensimmäisen persoonan poissulkeminen tulkinnasta 2 ei tietenkään ole täysin mahdollista. Kyse on metodisesti perustellusta pyrkimyksestä etäännyttämiseen.

2.4 Ryhmädynamiikka ja orkesteritoiminta

Ryhmätoiminnan dynamiikkaan liittyvät kysymykset nousivat keskeisesti esille keräämäsäni aineistossa. Tässä luvussa esittelen teorioita, joiden avulla jäsentelin ja arvioin muistiinpanoaineistoni ryhmädynaamisia kysymyksiä.

Orkesterissa soittajien kokemusmaailmaan vaikuttavat monet ryhmätoiminnalle tyypilliset jännitteet. Vuorovaikutuksen jännitteitä lisää se, että orkesterissa jokaisen soittajan osaaminen asettuu jatkuvasti arvioinnin ja vertailun kohteeksi. Voi sanoa, että yhtyeessä soittaminen on jatkuvaa esiintymistä – aina, myös harjoituksissa, on muita kuuntelemissa. Toisaalta orkesterin esiintymisiä jännitetään yleensä vähemmän kuin yksin esiintymistä, ryhmä koetaan siis myös turvaksi.

Ryhmässä koetuista uhkista ja peloista perimmäisin lienee ryhmän suoman turvan ja hyväksynnän menettäminen, eli hylätyksi tuleminen ja hylkäämisen herättämä riittämättömyyden tunne ja häpeä. Erityisen lisänsä orkesteritoiminnan ryhmädynaamisiin jännitteisiin tuo sen kytkös itseilmaisuuksiin ja luovuuteen. Luovan prosessin ja ”itsensä likoon laittamisen” myötä yhteisesti arvioitavaksi asettuu osaamisen ohella myös pilkahdus itsestä (laajemmin luovuudesta luvussa 2.5.1).

Ryhmä voi ohjata yksilön toimintaa ja käytöstä suuntaan, joka yksilön persoonallisuuden valossa ei ehkä tunnu oletettavalta. Ryhmällä on oma dynamiikkansa, omat tarpeensa ja keinonsa käsitellä jännitteitä. Ryhmässä aktivoituvat helposti niin sanotut perususkomustilat, jotka vaikuttavat siihen, minkälaiset vaihtoehdot koetaan helpotusta lupaaviksi ratkaisuuksi. Jännitteiden ja pelkojen hallitessa mielialoja mustavalkoiset, todellisuutta yksinkertaistavat ratkaisut saattavat tuntua ainoalta ulospääsylvästä epämiellyttäväksi koetusta tilanteesta. Ryhmän ilmapiiriä hallitsevat perususkomustilat saattavat ohjata yksilön toimimaan jopa vastoin hänen omia käsityksiään ja moraaliaan. Ryhmän jäsenten toimintaan ja mielialoihin vaikuttavat ryhmädynaamiset ilmiöt voivat muodostua myös luovuuden ja itseilmaisun esteiksi ja siten nakertaa taiteellisen toiminnan perusteita.

2.4.1 Mielekäs ryhmätyöskentely

Hinshelwood (2001, 4) esittää viitaten Bioniin, että kaikelle ryhmätyöskentelylle antaa leimansa eräänlainen ”kommunikaatiota ohjaava koneisto”. Tällaista mekanismia Bion kutsuu ryhmän mentaliteetiksi (*a group mentality*). Ilmiö pyrkii vaikuttamaan ryhmän jäsenten kommunikointiin sekä merkitysten muodostamiseen. Ilmiö saa voimansa toisten kohtaamisen aiheuttamasta jännitteestä, jonka Bion nimeää ”kohtaamismyrskyksi” tai ”tunnemyrskyksi” (*emotional storm of encounter*) (mts. 1). Hinshelwoodin mukaan yksilö, ollessaan vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa, voi olla yhtä aikaa ikään kuin kahdessa eri mielentilassa (*state of mind*): samalla kun hän muodostaa merkityksiä omassa mielessään hänen kommunikaationsa vaikuttaa ryhmän jäsenten väliseen merkitysten muodostumi-

seen – joko ”mielekkäästi”, merkitysvälitteisesti tai ”mielettömästi”, yhteyksiä katkovasti (mts. 7)³⁴.

”Mielekäs” kommunikaatio on vastaamista toisen viestien sanalliseen ja sanattomaan sisältöön. Se on toisen huomioon ottamista ja tämän toimintaan reagoimista. Ollakseen ryhmädynaamisesti mielekästä suhtautumisen ei tarvitse välttämättä olla myötäsukaista. Myös toisen mielipiteen kiistäminen tai vaikka hermostuminen toisten käytökseen voi olla mielekästä kommunikaatiota. Olennaista mielekkyyden kannalta on vastavuoroisuuden toteutuminen ja merkitysten välittyminen (mts. 5).

Sanallisten ja sanattomien yhteyksien katkeaminen vie pohjan yhteisiä merkityksiä luovalta kommunikaatiolta. Vuorovaikutus voi menettää mielekkyytensä, vaikkei jäsenen käytös yksilönä olisikaan ”mieletöntä”. Yhteys katkeaa silloinkin, kun sinänsä rationaalinen ja mielekäs kommentti ei vastaa toisen puheen merkitysisältöön. Toisen viesti voidaan ohittaa ”mielekkäästi” mutta yhteyksiä katkovasti esimerkiksi siirtymällä asiasta toiseen ikään kuin toinen ei olisi mitään sanonutkaan: ”vaimoni ei ymmärrä minua” – ”paljonko kello on?” Repliikit ovat toisistaan irrallaan täysin mielekkäitä, mutta keskustelussa ne eivät siirrä tai luo yhteisiä merkityksiä. Vastavuoroisuus ei toteudu, joten vuorovaikutusta voi kuvata kaltaisessa tilanteessa luonnehtia Bionin termein ”mielettömäksi” (*mindless*). (Mts. 6–7.)

Hinshelwood kytkee mielen (*mind*) olemassaolon merkityksiin. Vain mieli kykenee antamaan kokemukselle merkityksiä – ilman mieltä ei ole merkityksiä ja päinvastoin (mts. 3, vrt. mm. Rauhala luku 2.3). Pelkän mekaanisen rekisteröinnin sijaan mieli prosessoi havaintoja, vaikutelmia ja kokemuksia sijoittamalla ne ”mielekkään” tuntuisiin merkitysyhteyksiinsä³⁵. Näin muodostuvat merkityskokemukset tallentuvat mieleen representaatioina, ajatusobjekteina, joita mieli edelleen ylläpitää, yhdistelee ja uusintaa³⁶.

Mielekkään vuorovaikutuksen lähtökohta on ”kohtaamismyrskyn” käsitteleminen. Jonkinlainen jännite tai tunnetila syntyy aina yksilön kohdatessa toisen, kun mieli tunnistaa olevansa tekemisissä toisen mielen kanssa³⁷ (mts. 8). Jännite on Bionin mukaan usein epämurkava, mielenrauhaa häiritsevä; se vaatii aktiivista käsittelyä. Sisäisen vaatimuksen moottorina on pyrkimys epämurkavuudesta murkavuuteen (mts. 1). Juuri emootioiden käsittely ja merkityskokemukset tekevät kohtaamismyrskyn ja vuorovaikutuksen prosessoinnista mielekästä. Tällainen prosessointi on ominaista ainoastaan mielelle: siinä missä kone vain tallentaa, mieli antaa informaatiolle merkityksiä ja luo merkityksellistämästään informaatiosta representaatioita. (Mts. 3.)

Kohtaamismyrskyn aiheuttama pelko ja epävarmuus saattavat ikään kuin halvaannuttaa normaalin ajatustoiminnan. Ryhmässä yksilö on usein valmis luopumaan monista mielensä toimintaa normaalisti ohjaavista moraalisisistä käsityksistään, mm. vastuusta, kypsästä

³⁴ Esimerkkinä hän mainitsee ryhmän, jonka ilmapiiri oli vihamielinen vaikka sen jäsenet yksilöinä kielivät tuntevansa vihamielisyyttä (Hinshelwood 2001, 4).

³⁵ Bion kutsuu tällaista havaintojen prosessointia ja mielekkääksi tekemistä alfa-funktioksi (alfa funktion) (Hinshelwood 2001, 2).

³⁶ Näiden representaatioiden yhdistelmiin ja niitä prosessoivaan kokonaisuuteen perustuu Bionin mukaan yksilön identiteetti ja itseys (self) (mts. 3).

³⁷ Mielen kyky tunnistaa toinen mieli on yksi mielekkäästi toimivan mielen tunnusmerkki.

arviointikyvystään sekä kyvystään arvioida tekojensa seurauksia. Pelkojen ja epävarmuuden hälventämiseksi elämän ilmiöitä pyritään tyypistämään ja yksinkertaistamaan: ilmiöt saatetaan nähdä mustavalkoisesti yksinomaan hyvinä tai pahoina. (Mts. 5, ks. myös Niemi 2003, 145.) Ryhmässä saatetaan taantua tilaan, jossa yksilön ajattelua dominoivat ja toimintaa ohjaavat lähtökohtaisesti pelko ja siihen reagointi. Tämän tyyppisistä ryhmän mielentiloista Bion käyttää nimitystä perusolettamustilat (*basic assumptions*). Niiden dominoidessa ryhmästä saattaa muodostua riippuva ryhmä, taistelu-pako-ryhmä tai parinmuodostusryhmä (mts. 5).

Riippuva ryhmä ”käyttäytyy sellaisen perusolettamuksen varassa, että sen olemassaolo on täysin riippuvainen johtajasta” (Lönnqvist 2007, 76). Tällaisen ryhmän ilmapiiri on passiivisen odottava ja huolestunut. Sen jäsenet tukeutuvat täysin johtajaansa ja odottavat tämän täyttävän heidän tarpeensa ja usein epärealistiset odotuksensa (mts. 78).

Taistelu-pako-ryhmä käyttäytyy kuin sen olemassaoloa uhkaisi jokin vaara, jonka vuoksi sen on valmistauduttava taisteluun tai pakenemiseen. ”Taistelussa ulkoista vihollista vastaan ryhmän sisäinen kiinteys yleensä lisääntyy.” Jos taas syntipukki löytyy ryhmän sisältä, ilmapiiriä hallitsevat pelokkuus, salailu, syyttely ja syyllisyys. (Mts. 79).

Parinmuodostusryhmä toivoo ratkaisua epämieluisaksi ja toivottomaksi kokemaansa tilaan ”kahden ryhmänjäsenen intiimistä vuorovaikutuksesta” (mts. 76). Tällaisessa ryhmässä, esimerkiksi työyhteisössä, pidetään yllä epärealistisia toiveita ja messiaanisia odotuksia, ”mutta ei kyetä tai haluta kohdata työhön liittyviä vaikeita tosiasioita” (mts. 81).

Bionin mukaan perusolettamustiloissa on pohjimmiltaan kysymys pyrkimyksestä pitää ryhmä koossa – tähän pyritään mm. tekemällä ryhmästä vakaa mutta ”mieletön” (*mindless group mentality*). Ryhmän olemassaolon vaarantavia ristiriitoja pyritään välttämään, ja turvallinen staattisuus, turruttava merkityksettömyys tai ryhmän hypnoottinen yksimielisyys saavutetaan uhraamalla merkityksiä synnyttävät yhteydet. (Mts. 5–6.) Tällöin kohtaamismyrsky jää käsittelemättä, eikä vastavuoroisuus tai merkityksillä kommunikoiva vuorovaikutus toteudu. Tällaisella mekanismilla tai ilmiöllä vaikuttaisi olevan kollektiivisiä piirteitä, ja sen toiminta näyttäisi olevan jossain määrin riippumatonta yksilöllisistä merkityksenmuodostusmekanismeista. Ryhmä voi siis saada aikaan mielen taantumisen realiteetteja kieltävään tai niitä vääristävään mustavalkoisuuteen. Näin ryhmä pyrkii säilyttämään oman olemassaolonsa hämmäntävässä tilanteessa.

Ryhmän johtaja, esimerkiksi opettaja tai orkesterinjohtaja, on erityisen usein ryhmädynaamisten paineiden maalitauluna (Atherton, 2005). Hän saattaa toimillaan – esimerkiksi ottamalla itselleen vahvan auktoriteettiaseman – myötävaikuttaa ryhmän taantumiseen riippuvaksi ryhmäksi. Toisaalta ryhmä saattaa myös kyseenalaistaa johtajan auktoriteetin ja käydä hyökkäykseen, jonka ensisijaisena perusteena ei ole niinkään johtajan toimet vaan pikemminkin ryhmän jäsenten kykenemättömyys sietää omaa epämukavuuttaan, epävarmuuttaan ja puutteitaan. Joku ryhmän jäsenistä saattaa sovitella harteilleen kapinankentän manttelia. Kapinassa saatetaan pyrkiä korvaamaan heikoksi koettu johtaja vahvemmalla, mutta tällöinkään ryhmä ei kohdista katsettaan omiin vahvuuksiinsa ja heikkouksiinsa vaan etsii johtajaa, johon ripustautua ja johon kiinnittää toivo ryhmän suotuisasta kehityksestä.

Auktoriteettiin ripustautuminen on yksi mahdollinen toimintamalli yksilön pelkojen ja epävarmuuden hälventämiseksi. Idealisoituun auktoriteettiin projisoidaan positiivisia piir-

teitä – kunnes tämä menettää idealisoidun asemansa. Kun johtajaan kohdistuvat epärealistiset odotukset eivät toteudu, ryhmän jäsenet alkavatkin projisoida tähän pettymystään sekä muita tunteita, joita eivät halua itsessään kohdata. Näin he väistävät omat epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteensa sekä turhautumisensa kykenemättömyyteen ratkaista tilanne. Ryhmä siis ikään kuin sanoutuu irti vastuustaan pyrkimystensä epäonnistumiseen. Ryhmä taantuu avuttomuuden ja vastuuttomuuden tilaan.

Jos taas ryhmä kykenee pitämään yllä merkitysvälitteisen vuorovaikutuksen, realistisen suhtautumisen omiin mahdollisuuksiinsa ja välttää taantumisen perusolettamustilojen dominanssiin, se voi muodostua bionilaiseksi ”työryhmäksi” (*work group*). Tämä edellyttää paitsi suhteettoman idealisoinnin ja projisoinnin välttämistä myös oman osaamattomuuden tunnistamista sekä pyrkimysten suhteuttamista omaan osaamiseen. ”Työryhmä” on ryhmädynaaminen ideaalitila, joka mahdollistaa paitsi konkreettisten tavoitteiden saavuttamisen myös kokemuksen kollektiivisesta luovuudesta.

2.4.2 Häpeän pelko ja ”heikko” ryhmä

Kohtaamismyrsky on ryhmässä moninkertainen kahdenväliseen vuorovaikutukseen verrattuna ja edellyttää siksi poikkeuksellisia suojautumistoimenpiteitä. Ilmeiseltä tuntuu, että erityisesti ryhmässä useiden negatiivisten tuntemusten takaa paljastuu häpeän pelko. Tätä pelkoa lisää ryhmässä tapahtuvan häpeään joutumisen julkisuus: jos ryhmä kääntää selkensä on kuin tulisi kokonaisen yhteisön hylkäämäksi.

Häpeä järjyyttää pahimmillaan koko itseyden perustaa. Se juontaa juurensa varhaislapsuuden kokonaisvaltaisiin, eriytymättömiin pelkoihin koko olemassaolon vaarantumisesta äiti-lapsi–vuorovaikutuksen epäonnistuessa. ”Häpeä on reaktio hyväksyvän vastavuoroisuuden puutteeseen” (Ikonen ja Rechart 2000, 130). Häpeään liittyy ”havaituksi tuleminen vastavuoroisuuden tavoittelun yhteydessä” ja ”itsensä kokeminen kelpaamattomaksi tällaisessa tilanteessa” (mts. 132–133). Luonteenomaista häpeälle on, että aktiivisesti haluaa vastavuoroisuutta ja osoittaa halunsa näkyvästi sekä se, että tulee torjutuksi tai ohitetuksi. Häpeän tunne on syyllisyyttä syvempää, kokonaisvaltaisempaa ja korjaamattomampaa. Syyllisyyden tunne liittyy yksittäisiin tekoihin tai aikomuksiin, ei koko persoonaan kuten häpeä, ja on siten helpommin kohdattavissa ja korjattavissa.

Yksi häpeän aiheuttama reaktio on itsensä ja torjutun halun tai toiveen kätkeminen – ”häpeän ilme on alaspainunut pää ja alasluotu katse.” Säilyttääkseen mahdollisuuden tulla toisten hyväksymäksi ja pelastaakseen elintärkeän vastavuoroisuuden ”häpäisty” voi pyrkiä luopumaan itseydestään tai poistamaan osia siitä³⁸. (Mts. 139.) Toisaalta häpeä voi synnyttää raivoa, joka voi kohdistua sekä itsen että toisiin. Halu kostaa koettu häpeä sekä

³⁸Häpeävän itsen kätkemisen tarvetta kuvastaa esim. lausahdus ”kunpa maa minut nielisi”. Äärimmillään itsestä luopuminen ilmenee ajatuksessa ”enemmin kuolema kuin häpeä”. (Ikonen ja Rechart 2000, 139.)

mahdolliset kostotoimenpiteet taas herättävät syyllisyyttä ja voivat lisätä ja antaa perusteita itseen kohdistuvaan huonouden tunteeseen³⁹.

Häpeän tunne näkyy yleensä ruumiillisina reaktioina, punastumisena, hikoiluna ja vapinana. Siitä voi seurata myös lamaantumista, apatiaa, mutta myös liikapuheisuutta, liikaesiintymistä, häpeämättömyyttä, piittaamattomuutta ja kyynisyyttä. Jälkimmäisiä käyteen myös häpeän välttämiseen. (Ikonen ja Rechart 2000, 131.) Näen samankaltaisuutta häpeän ennakkoinnin sekä Bionin ja Hinshelwoodin esittämien ryhmätoiminnan lainalaisuuksien välillä. Vaikuttaa siltä, että paradoksaalisesti häpeään joutuminen pyritään estämään luopumalla vastavuoroisuudesta, eli juuri siitä, mistä toisaalta kaikin keinoin pyritään pitämään kiinni. Yhteyksien katkaiseminen ryhmätoiminnassa on juuri vastavuoroisuudesta luopumista, toisen torjumista ja häpeän tunteen aiheuttamista. Riski tulla torjuttuksi vastavuoroisuuden tavoittelussa vältetään siten, ettei vastavuoroisuuteen pyritä lainkaan tai ainakin vähättelemällä vastavuoroisuuden ja koko ryhmän tärkeyttä. Ryhmän voi pyrkiä lamauttamaan viivyttelyllä, epäroinnilla, asioiden kiertelyllä ja välttelyllä, häpeämättömyydellä, piittaamattomuudella, hajottavalla yliaktiivisuudella tai tunteettomalla kyynisyydellä – tyypillisillä häpeän välttämiskeinoilla. (Mts. 131, 144.)

”Häpeän välttäminen estää ihmistä ajattelemasta ja havaitsemasta todellisuutta, se käynnistää torjuntaa laaja-alaisemman todellisuuden kieltämisen ja aiheuttaa ajatuksettomuutta” (mts. 132).

”Häpeässä koko toiselle ilmaistu oma olemus paljastuu vääräksi. Tämän paljastumislousteensa häpeä säilyttää kaikissa yhteyksissä, se on olennainen osa häpeää.” (Mts. 138–139.)

Oman intonsa häpeäminen ja sitä seuraava vetäytyminen ja innon sammuminen ovat tuttuja tuntemuksia paitsi ryhmän jäsenelle myös ryhmän johtajalle, jonka vuorovaikutuspyrkimyksen ryhmä tai jotkut sen jäsenet ovat torjuneet. Vuorovaikutuksen ongelmien ja syntyneen häpeäkokemuksen taustalla saattavat kuitenkin vaikuttaa pikemminkin ryhmädynaamiset perususkomustilat kuin ne puutteet, jotka tuntuisivat häpeän tunteen selittävän.

Ryhmässä taipumus projisoida negatiivisia tunteita on suuri. Jännitteisessä ryhmätilanteessa syntyy otollinen tilaisuus vuorovaikutusta vääristäville projektiiviselle identifikaatiolle ja vastatransferenssielementeille (vrt. luku 2.3.2). Toisaalta häpeän ja itseyden paljastumisen yhteys on hyvä ottaa huomioon tarkasteltaessa luovuutta ja luovaa ryhmätoimintaa itseyden ilmaisemisena (vrt. luku 2.5).

Häpeä on osa ihmisenä olemista ja parhaimmillaan se ohjaa tervettä kasvua sekä tarjoaa mahdollisuuden kehittää ja muokata vuorovaikutustaitoja. Se on ”eräänlainen sisäsynthyinen opettaja, jonka ansiosta kehittyvät mm. kohtuullisuus, sosiaalisuus ja harkitsevuus” (Ikonen ja Rechart 2000, 148). Hyvä tapa kohdata, työstää ja tiedostaa häpeä on huumori. ”Ihminen voi hyväntahtoisesti nauraa omille vajavuuksilleen ja epäonnistumisilleen sillä hetkellä, kun hän käsittää, etteivät ne sittenkään edusta hänen koko itseään” (mts. 147). Itselleen nauraminen yhdessä toisten kanssa voi olla vapauttavaa, mutta väärässä paikassa nauru satuttaa: naurunalaiseksi joutuminen on häpeää sanan täydessä merkityksessä.

³⁹Muita häpeäreaktioita ovat mm. häpeä-kiukku, häpeä-inho, häpeä-kyllästymisen, ja häpeä-väsymys (mts. 144).

2.4.3 Epävarmuus ja ”vahva” ryhmä

Niemi (2003) kartoittaa syitä ihmisten ajoittaiseen julmaan, sadistiseen tai piittaamattomaan käyttäytymiseen. Tavallisten ”kunnan kansalaisten” vastuuntunto, moraali ja kyky myötäelämiseen voivat kadota paitsi erilaisissa kriisi- tai poikkeustilanteissa, kuten sodissa ja kansanmurhissa, myös esimerkiksi koulukiusaamistilanteissa ja katuväkivallan todistajina (mts. 145–146, 152–154). Joukkoväkivaltaa – niin kansanmurhaa kuin koulukiusaamistakin – voitaneen pitää esimerkkeinä kollektiivisesta poikkeuskäyttäytymisestä ja ”mielettömyydestä” – myötäelävien yhteyksien katkaisemisesta tai ainakin niiden mustavalkoisesta yksipuolistamisesta.

Itsensä tai läheistensä uhatuksi kokeminen saattaa selittää väkivallan käyttöä sodassa tai väkivaltaan puuttumattomuutta esimerkiksi katuväkivallan sivustakatsojana. Poikkeuskäyttäytymistä tapahtuu kuitenkin myös olosuhteissa, joissa konkreettista uhkaa ei ole (esimerkiksi koulukiusaaminen tai ryhmäpsykologiset laboratorionkokeet). Vaikuttaa siltä, että ryhmässä syntyy helposti tarve luoda tarkoituksenmukainen uhka (vrt. Bionin taistelu–pako–perususkomustila). Niemi pitää keskeisenä syynä tällaiseen ajatustoiminnan regressioon ihmisen kehittymätöntä epävarmuuden sietokykyä. ”Neuvottomaksi ajautunut ihminen on epätavallisen herkkä hyväksymään jonkun toisen, vakuuttavaksi koetun ihmisen selityksen” (mts. 148). Neuvottomaksi tai uhatuksi yksilön saattavat ajaa esimerkiksi äkilliset muutokset. ”Karismaattisen demagogin” antamat yksinkertaiset selitykset ongelmien syistä ja tämän lupaamat varmat ratkaisut tarjoavat nopean helpotuksen neuvottomuuteen (mts. 155). Helpotusta lupaavien ratkaisujen hinta on auktoriteetin vaatimuksiin ja ehtoihin mukautuminen, mutta palkkioksi on tarjolla kurinalaisen ja yksimielisen ryhmän suoma turva ja lupaus paremmasta (vrt. Bionin riippuvuusryhmä).

Myös käsittelemätön ”kollektiivinen trauma” voi tarjota otollisen tilaisuuden ”paranoidiselle karismaatikolle” (mts. 155). Taustalla saattaa vaikuttaa esimerkiksi kansallinen häpeä. Uuden häpeän uhka pyritään poistamaan tai vanha häpeä hyvittämään määrittämällä syntipukki eli yleensä jokin ryhmälle ”vieras” taho – vihollinen, jonka eliminointi toisi ratkaisun vallitseviin ongelmiin (vrt. Bionin taistelu–pako–perususkomustila).

Kollektiivinen trauma viittaa kollektiivisen kokemuksen mahdollisuuteen sekä merkityksiä ylläpitäviin ryhmämekanismeihin – Bionin ryhmämentaaliteetin hengessä. Kaikissa Niemen mainitsemisissa esimerkeissä on kysymys ryhmissä tai suuremmissa kollektiiveissa suoritetuista teoista, joita yksilö tuskin olisi yksin ollessaan tehnyt tai hyväksynyt. Hän toteaa tutkimusten osoittavan ”roolien” jakautuvan säännönmukaisesti esimerkiksi kiusaajiin ja kiusattuihin hyvinkin erilaisissa ryhmissä ja kiusaamis- tai väkivaltatilanteissa (Niemi 2003, 146). Tämä mielestäni puoltaa oletusta ryhmädynaamisten ilmiöiden vaikutuksesta yksilön valintoihin ja mielen toimintaan.

”Heikossa ryhmässä” häpeän pelko voidaan pyrkiä hälventämään ryhmän halvaannuttamisella ja merkityksettömäksi tekemisellä. Itseyttä ei tällöin laiteta likoon, eikä ryhmään investoida omia pyrkimyksiä tai haluja. Näennäisesti ”vahvassa ryhmässä” voima saattaa olla luonteeltaan maanista tai psykoottista. Halut ja toiveet muuntuvat ryhmän tai sitä ohjaavan auktoriteetin vaatimusten mukaisiksi – likoon laitetaan mukautettu versio itseyydestä. Molemmat strategiat eri muunnoksineen ovat kuitenkin kyseenalaisia, mikäli ryhmä pyrkii luovaan toimintaan.

Ryhmänjohtaja saattaa aistia ryhmässä risteileviä erilaisia ”suojautumistuntemuksia”, kuten riittämättömyyttä, vihaa, välinpitämättömyyttä, häpeämättömyyttä, väsymystä, mutta myös mielistelyä, ihailua ja yli-innokkuutta – eli paljolti ryhmässä koetun epävarmuuden ja häpeän pelon ilmentymiä ja seuraamuksia. Ratkaisevaa ryhmän kehittymisen kanalta on, kuinka johtaja kykenee lukemaan tilanteen ja erittelemään syntyvien tunnevas-teidensa alku- ja tarkoitusperiä.

2.4.4 Kehittyvä ryhmä

Vuorovaikutustilanteen tuttuus vaikuttaa kohtaamismyrskyyn. Ryhmässä oleminen herättää erilaisia tunteita riippuen siitä, kuinka kauan yhteistoiminta on jatkunut. Jokaisen mukanaolijan kokemus muuttuu ajan kuluessa jossain määrin. Tilanne saattaa arkipäiväistyä tai innokkuus yhteistoimintaan herätä, vahvistua tai heiketä. Toisaalta pelko tai turhautuminen voi kärjistyä sietämättömäksi. Ryhmän herättämät tunteet ja yksilön asennoituminen saattavat kehittyä johdonmukaisesti tai muuttua radikaalisti. Joku saattaa kasvaa ulos ryhmästä, toisen oivaltaessa ryhmän arvon vasta vuosien osallistumisen jälkeen.

Ryhmien toiminnassa on hahmotettavissa todennäköisiä ajoitukseen liittyviä säännön-mukaisuuksia. Jännitteet ovat yleensä hallitsevia ryhmän alkutaipaleella, jolloin myös reaktiot ovat usein ”psykoottisimmillaan”. Henkilökohtaiset aiheet taas nousevat pintaan yleensä vasta myöhemmin, jos ja kun riittävä turvallisuudentunne on saavutettu. Ryhmä-toiminnan säännönmukaisuuksia ja ryhmän eri kehitysvaiheita voi konkretisoida rinnas-tamalla ne ihmisen elämänkaareen (Hunter et. al. 1992, 33–35).

1. Ryhmän ”syntymä”. Ryhmän kokoonpanosta, tarkoituksesta ja päämääristä sovitaan alustavasti. Toiveikkuuteen ja innokkuuteen sekoittuu hermostuneisuutta ja ujoutta.
2. ”Varhaislapsuus”. Asettumis- ja tutustumisvaihe, jonka aikana pyritään löytämään yhdistäviä tekijöitä; samankaltaisia kokemuksia, yhteisiä tuttuja, arvoja, toiveita ja pelkoja. Ryhmän jäsenten roolit alkavat hahmottua. Kasvava luottamus vahvistaa positiivisia tunteita.
3. ”Kouluikä”. Tehtäviin tartutaan ja toimintaan sitoudutaan. Jakaminen ja luottamus syvenevät, mutta myös ärsyntyneistä ja turhautumista ilmenee. Negatiiviset tunteet saattavat liittyä etenemistähtiin (liian nopea tai hidas) tai ryhmän yksittäisiin jäseniin (temperamentti). Ärtymystä puretaan yleensä vielä ryhmän ulkopuolella.
4. ”Teini-ikä”. Murrosvaihe, jonka aikana erimielisyydet aiheuttavat konflikteja ja haastavat ryhmän olemassaolon. Yksilöiden asemat ryhmässä sekä alaryhmät ovat vakiintuneet. Toiset ohjailevat tapahtumia, mutta eivät välttämättä koe saavansa ansaitsemaansa arvostusta. Toiset taas saattavat kokea turhautumista, suuttumusta, uupumusta ja väheksyntää. Jotkut haluaisivat erota tai eroavat ryhmästä. Toisaalta erimielisyydet voivat tuoda esille heikkouksia ja kehittämiskohteita. Niiden rakentava käsittely sekä tavoitteiden ja toiminnan uudelleen arviointi saattavat tervehdyttää ryhmän toimintaa.
5. ”Kypsä aikuisuus”. Kukoistusvaihe. Sitoutuminen syvenee. Ryhmä kehittää keinoja ryhmäidentiteettinsä vahvistamiseksi, saa voimaa onnistumisistaan, hyväksyy erilai-

suuden sekä pyrkii ja kykenee ratkaisemaan erimielisyyksiään. Ryhmä vahvistaa itseään ja kokee itsensä vahvaksi. Innostus ja yhteenkuuluvuuden tunne vallitsevat.

6. ”Päättövaihe”. Tehtävä on suoritettu tai ryhmä hajoaa muista syistä. Tapahtumia sekä omia ja toisten toimia arvioidaan. Ryhmästä luopuminen saattaa herättää ristiriitaisia tunteita: jotkut ovat tyytyväisiä, toiset tyytymättömiä, jotkut helpottuneita, toiset haluaisivat ryhmän jatkavan, joidenkin mielen valtaa nostalgia. Ryhmä saattaa aloittaa uuden projektin tai lopettaa toimintansa.

Vaiheiden 1–3 aikana riski taantua joko ”heikoksi”, ei-kommunikoivaksi ryhmäksi tai auktoriteetin alaiseksi, näennäisen ”vahvaksi” yhdenasianliikkeeksi, on todennäköisintä. Mikäli tältä vältytään, voi ryhmässä viritä turvallisuudentunne, joka mahdollistaa myös negatiivisten tunteiden ja eriävien mielipiteiden vuorovaikutteisen jakamisen (vaihe 4). Merkityksiä synnyttävien yhteyksien ylläpitäminen ja toisten kokonaisvaltainen kohtaaminen mahdollistavat etenemisen vaiheeseen 5. Ryhmän ”kukoistusvaiheen” voisi mielestäni rinnastaa bionilaiseen työryhmä-työskentelyyn.

Ryhmät eivät kuitenkaan aina kykene etenemään murrosvaiheesta kukoistusvaiheeseen. Sen sijaan ne saattavat jumiutua eräänlaiseen vetäytymisen ja pysähtyneisyyden tilaan. Ryhmä ei ehkä kykene käsittelemään negatiivisia tunteita. Tällöin usko ryhmään katoaa ja yhteistyö alkaa tuntua joko tylsältä tai jatkuvalta taistelulta. Pakon edessä sopeutuminen ja huonot kompromissit vievät ilon työstä. Yksilö saattaa kokea, ettei hän saa ääntään kuuluville, jolloin hän kohdistaa toiveensa ryhmän ulkopuolelle. (Hunter et. al. 1992, 36.) Pysähtyneisyyden ja vetäytymisen aiheuttavat siis vastavuoroisuuden puute tai ehdollistettu ja rajoitettu vuorovaikutus. Siksi vastavuoroisuutta haetaan muualta ja emotionaalinen energia suunnataan pois ryhmästä.

2.4.5 Ryhmäroolit

Ryhmän jäsenten omaksumat positiot vaikuttavat keskeisesti ryhmän identiteetin kehitykseen. Jokaisen yksilön luonteenpiirteet, synnynnäinen temperamentti, yksilölliset psykodynaamiset vaikuttimet sekä olosuhteet ja elämäntilanne vaikuttavat siihen, millaiseen rooliin kukin asettuu ryhmän missäkin kehitysvaiheessa. Toisaalta yksilö saattaa eri ryhmässä positioitua eri tavoin tai hänen roolinsa ryhmässä voi muuttua radikaalisti. Vaikuttaakin siltä, että ryhmässä syntyy tarve tai tilaisuus tietyille toimintapositioille. Tätä tarvetta selittänee mm. kollektiiviset tarinamallit tapahtumia jäsentävinä, ennakoivuutta ja turvallisuudentunnetta lisäävinä oletuksina (vrt. narratiivisuus ja positiointiteoria, luvut 2.2.3 ja 2.2.4) sekä ryhmädynaamiset ilmiöt, kuten perusolettamustilat (luku 2.4.1).

Havaintojeni mukaan tyypillisiä ryhmäpositioita esimerkiksi orkestereissa ovat mielipidejohtajan, hovinarin ja vastarannankiiskan sekä hengenluojan, kannustajan, sovittelijan ja aina suoritukseensa tyytymättömän perfektionistin positiot.

Orkesterinjohtajana joutuu aika-ajoin ratkaisemaan, miten suhtautua mielipidejohtajaksi pyrkivään *vastarannankiiskiin*. Vastahankainen vaikuttaja harvoin pyrkii ulos ryhmästä. Todennäköisemmin hän haluaa säilyttää vaikuttajan asemansa ja vakiinnuttaa ryhmän negatiivisten kommenttinsa näyttämöksi – tehdä vastavuoroisuuden torjumisesta käytän-

nön. Vastustuksen voi pyrkiä ohjaamaan ryhmää hyödyntäväksi epäkohtien esille tuomiseksi, eräänlaiseksi ”paholaisen apupojan” -rooliksi, jolloin vastarannankiiski saa pitää asemansa. Muutos edellyttää kuuntelemista ja oppilaan ehdotusten muokkaamista ryhmän toiminnassa sovellettaviksi. Huonoa käytöstä tai häiriköintiä ei orkesterinjohtajan tietenkään pidä hyväksyä.

Hovinarrin rooli voi olla joko rakentava tai rikkova. Itselleen ja virheilleen naurava vitsiniekka vapauttaa energiaa kohtaamalla häpeän ja selviytymällä siitä. Hän ”valmiiksi nauraa” yleisesti koetun pelon ja palauttaa sen kohtuullistettuna ja voitettuna kollektiivisesti käsiteltäväksi, yhdessä naurettavaksi. Parhaimmillaan nauru kumpuaa jännitteiden helpottumisesta. Hovinarrin voi kuitenkin myös hajottaa keskittymistä ylivilkkauksellaan tai aiheuttaa levottomuutta arvaamattomuudellaan ja toisiin kohdistuvilla kommentillaan – ja näin lisätä häpeän pelkoa. Nauru ja vitsailu voivat olla myös turhautunutta tai ylimielistä. Johtajan on hyvä ottaa huomioon, että häpeän pelosta kärsivä tavallista herkemmin kuvittelee naurun kohdistuvan itseensä silloinkin, kun näin ei ole.

Oppilasorkesterinjohtajan, kuten opettajan valta yleensä on asemaan perustuvaa valtaa (*positional power*). Oppilailla ei ole sananvaltaa hänen valinnassaan, eivätkä he voi häntä erottaa. Ryhmällä tuntuu kuitenkin olevan tarve valtuuttaa joku johtajakseen. Orkesterissa ”oppositiojohtajan” valta voi perustua soittotaitoon tai kokemukseen (*knowledge power*). Perusteena voi olla myös sanavalmius tai muu karisma (*personal power*). Mielipidejohtajaksi pyrkivä haluaa valtuutuksen ryhmältä (*assigned power*), jolloin hän voisi käyttää ”ryhmän ääntä” ja, ainakin oman käsityksensä mukaan, ilmaista yhteisiä näkemyksiä. (Hunter et. al. 1992, 25–26.) Ryhmällä voi olla yhtenäinen ja pakottamaton mielipide, joka ei kumpua perususkomustiloista ja jonka yksittäinen ryhmän jäsen tuo esille. Tällaista asiaintilaa voi pitää osoituksena siitä, että ryhmälle on muodostumassa oma identiteetti ja tahto.

Szilvay on todennut, että orkesteri on luonnostaan aina jossain määrin ”opposition asemassa” suhteessa johtajaan⁴⁰. Tulkitsen Szilvayn toteamuksen siten, että lapsi- tai nuorisoryhmän kasvuprosessi yhtenäiseksi ryhmäksi (tai bionilaiseksi työryhmäksi) edellyttää oikeanlaista aikuista auktoriteettia. Orkesterinjohtajan tulee tiedostaa asemansa aikuisena ja ymmärtää, että kasvuprosessiin yleensä sisältyy kapinointia johtajan auktoriteettiasemaa vastaan. Johtaja voi lisätä ryhmän jäsenten aktiivisuutta ja sitoutuneisuutta huomioimalla ryhmän tahdon. Hän voi myös taidoillaan ja asenteellaan ansaita ryhmän myöntämän valta-aseman, joka optimaalisessa tilanteessa ei perustu riippuvuusryhmyyppiseen alistumiseen tai idealisointiin. Tällainen johtajuus olisi uskoakseni parempi perusta johtajan ja orkesterin yhteistyölle kuin yksinomaan asemaan perustuva valta. Näin nähtynä optimaalinen vastakkainasettelu orkesterin ja johtajan välillä voi johtaa yhteistyön paranemiseen.

Oppilas voi pyrkiä mielipidejohtajaksi myös henkilökohtaisista syistä. Vaarana on, että äänitorveksi asettuu henkilö, joka alkaa käyttää ryhmää omiin tarkoituksiinsa, esimerkiksi päteäkseen toisten silmissä tai purkaakseen omia turhaumiaan. Oppilas voi tietämättään olla myös vain jonkin alaryhmän äänitorvi. Hiljaiset, ujut tai hitaasti lämpenevät ryhmäläiset saattavat mieluummin vaieten hyväksyä itsevarman oloisen ja sanavalmiin ”oppositio-

⁴⁰*Lausahdusta on syytä tarkentaa toteamalla, että näin on erityisesti harjoituksissa. Esityksessä orkesterin ja johtajan tulisi olla samalla puolella, samassa joukkueessa”.*

johtajan” kuin asettua tätä avoimesti vastustamaan – vaikka eivät jakaisikaan tämän mielihetimitä. Jotta yhteinen näkemys jossain määrin kirkastuisi, kaikkien ryhmän jäsenten olisi uskallettava tuoda omat näkemyksensä ryhmän käsiteltäviksi. Tämä edellyttää riittävän turvallista ja jäsentynyttä työskentelyilmapiiriä.

Yksi monista oppilasorkesterinjohtajan haasteista on taata temperamenteiltaan erilaisien oppilaiden tasavertainen mahdollisuus osallistua ryhmän rakentamiseen. Opettaja saattaa Keltikangas-Järvisen (2004, 307, 313, laajemmin s. 290–319) mukaan huomaamattaan suosia tietyn temperamentin omaavia oppilaita. Syitä suosimiseen voi hakea esimerkiksi opettajan omasta temperamentista tai kulttuurissa vallitsevista ihanteista. Opettajan ja kasvattajan olisikin hyvä olla tietoinen omasta temperamentistaan sekä tiedostaa oppilaiden luontaiset eroavaisuudet – sekä kohdella erilaisia oppijoita mahdollisimman tasapuolisesti: ”[...] pelkkä tieto temperamenttien erilaisuudesta auttaa kokenutta opettajaa työssään. [...] oman ja oppilaan temperamentin tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaan hennessä herättämiä affekteja.”

Hunter et. al. (1992, 36–38) jakavat ”ryhmäroolit” käytännön työskentelyä edistäviin, työskentelyilmapiiriä kehittäviin ja ryhmän toimintaa haittaaviin. Ryhmän toimintaa haittaavat roolit voisi mielestäni jakaa edelleen sen mukaan vaikuttavatko ne erityisesti työilmapiiriin vai käytännön toimiin. Temperamenttiteorian valossa on todennäköistä, että aktiivisen toimijan voi olla vaikea ymmärtää pohdiskelevaa sulattelijaa ja päinvastoin, vaikka heidän työpanoksensa ja asenteensa voivatkin täydentää toisiaan. Toinen kokee tapahtumien etenevän liian hätäisesti toisen turhautuessa verkkaiseen harkintaan.

Kirjoittajien arvion mukaan ryhmäytymisprosessiin kiinnitetään usein liian vähän huomiota ja toimintaa edistäviä rooleja yksipuolisesti suositaan. Kuitenkin erityisesti negatiivisten tunteiden käsittely (ja siten ryhmän kehittyminen) edellyttää suotuisaa ilmapiiriä, jonka syntyyn myötävaikuttavat tietyt ”prosessiroolit” (mm. jännityksen laukaisija, sovittelija, kannustaja, vuorovaikutuksen avaaja ja ylläpitäjä). ”Ideanikkarit” ja toisten ideoiden aktiiviset kehittäjät tarvitsevat vastapainokseen kommentaattoreita ja kiteyttäjiä selkiyttävine mielipiteineen (Hunter et. al. 1992, s. 36–38).

Ylikriittisesti omaan ja muiden panokseen suhtautuvat oppilaat vaikuttavat ryhmän toimintaan kaksijakoisesti. Heidän työpanoksensa on yleensä moitteeton, mutta heidän jatkuva tyytymättömyytensä omaan ja toisten toimintaan voi vahingoittaa työilmapiiriä. Ryhmän kehittymistä haittaavat roolit (*blocking roles*) ovat kuin Ikosen ja Rechartin kuvaamia häpeäntorjuntastrategioita. Aggressiivisesti käyttäytyvä ja hyökkäävä ”kriitikko” herättää pelkoja ja tekee ilmapiiristä jännitteisen (häpeä-raivo tai häpeä-kiukku). ”Vetäytyjä” saattaa tukahduttaa välinpitämättömyydellään motivaation ja latistaa ilmapiirin (häpeäväsymys tai -kyllästyminen). ”Jumiuttaja” estää työskentelyn etenemisen palaamalla jo selvitettyihin seikkoihin ja poukkoilemalla asiasta toiseen (vastavuoroisuuden ylenkatsominen). Jotkut saattavat jarruttaa ryhmän kehitystä käyttämällä yhteistä aikaa omien tarpeidensa esille tuomiseen. (Mts. 37.)

Jokainen ryhmän jäsen positioituu ryhmään omista lähtökohdistaan, oman temperamenttinsa, persoonallisuutensa ja psykodynaamisten tarpeidensa ehdoilla. Jokainen positio toteutuu käytännössä yksilöllisenä ja dynaamisesti muuttavana. Jokaisen työpanos on myös käännettävissä ryhmän eduksi, jos vain pelot, jännitteet ja negatiiviset tunteet pystytään kohtaamaan ja käsittelemään. Ryhmän johtajan tulisi hahmottaa, mitä bionilaiseksi

työryhmäksi kehittyminen edellyttää. Poistaakseen myönteisen ryhmäytymisen esteitä hänen tulisi tunnistaa, millaiset toimet vahvistavat ryhmän pelkoja tai ylimitoitettuja odotuksia ja estävät siten aidon vastavuoroisuuden sekä ryhmän etenemisen täyteen kukoistukseensa.

2.5 Näkökulmia luovuuteen ja muusikkouteen

Tässä luvussa selvennän, millaisiin teorioihin nojaudun viitatessani luovuuteen ja muusikkouteen. Kyse on hankkeeni metateoreettisista perusoletuksista. Luovuutta lähestyn Uusikylän ja Winnicottin ajatuksin, muusikkousmäärittelyissäni nojaudun Kempin ja Elliottin kirjoituksiin. Kempin ja Elliottin näkemysten perusteella voi kiteyttää, että muusikkous on paitsi soittimen hallintaa, musiikillista yleissivistystä ja muuta muusikon ammattitaitoa myös luovuuden ja luovan asenteen ilmentämistä musiikin keinoin Winnicottin ja Uusikylän kuvaamassa hengessä. Kemp lähestyy aihetta persoonallisuustutkimusten näkökulmasta, Elliott korostaa omassa musiikkikasvatusfilosofiassaan toimijuutta ja tekijäntietoa.

Oppilasorkesteritoiminnan keskeinen tavoite mielestäni on, että oppilas kokee olevansa osallisena luovassa toiminnassa. Oppilaan motivaatiota ruokkivat erityisesti onnistumisen kokemukset. Oletan, että kokemus omasta musiikillisesta luovuudesta kehittää edelleen oppilaan muusikkoutta ja musiikkisuhdetta ja että kokemuksen mahdollistaa otollinen työilmapiiri. Siksi päätin arvioida kehittämistoimiani sen valossa, onnistunko orkesterinjohtajana luomaan orkesterilaisille omakohtaisen luovuuden kokemiselle otollisen työilmapiirin.

2.5.1 Luovuuden neljä peruselementtiä

Uusikylä (1999, 56–77) nimeää neljä luovuuden peruselementtiä – ne ovat *yksilö*, *prosessi*, *produkti* ja *ympäristö*. Luovuus nähdään yleensä yksilön ominaisuutena tai tämän toimintaa ohjaavana asenteena. Lisäksi luovuus ilmenee jonkinlaisena prosessina, joka tuottaa jonkinlaisen produktin. Tämä tapahtuu ympäristössä, jossa tietyt prosessit ja tuotokset määritellään luoviksi.

Uusikylä toteaa, että ”luovuus on jokaisen ulottuvilla, mutta toisaalta se on myös erityislahjakkuuksien ylin taso.” Hän toteaa myös yksilöllisen luovuuden toteutumisen tai estymisen olevan herkässä yhteydessä vuorovaikutussuhteisiin: ”[...] lapsen luovuus voidaan joko saada kukoistamaan tai hiipumaan yllättävän pienillä teoilla, usein parilla sanalla.” (Mts. 6–7, 54.)

Nämä kaksi luovuuden piirrettä – eräänlainen jokamiehen oikeus sekä toisaalta herkkä suhde ulkoiseen todellisuuteen – selittyvät mielestäni kolmannella Uusikylän mainitsemalla seikalla: luovuudella on erityinen yhteys itseyyteen. Luovuus voi ilmetä ”vapaana itsensä toteuttamisena” inhimillisen toiminnan eri alueilla, ja parhaimmillaan luovuuteen uskaltava ihminen tekee ”jotain itseään syvästi tyydyttävää” (mts. 6). Tämän mukaan jokai-

sella, jolla on kokemus itseystä, on mahdollisuus luovuuteen⁴¹. Johtopäätös edellyttää itseysten käsitteen määrittelyä. Tarkastelen Winnicottin määritelmää itseystestä luvussa 2.5.2.

Luovuuden kietoutuminen ihmisen kokemukseen itseystä tekee siitä herkän ja henkilökohtaisen asian. Jos määritellään luovan prosessin edellyttävän itsensä kanssa kosketuksissa olemista, on johdonmukaista olettaa, että itseys ilmenee prosessissa tai luovassa tuotoksessa tavalla tai toisella. Tällöin yksilön minuus, ainakin joiltain osin, asettuu jae-tusti tarkasteltavaksi. Se paljastuu ja altistuu näin myös haavoittumiselle ja syvään osuvalle kritiikille. Siksi luova toiminta edellyttää rohkeutta ja uskallusta sekä sisäistä vahvuutta kestää epäonnistumiset ja kritiikki. Itseysten tulisi olla niin koostunut ja vahva, että se kestää hajoamatta kolhuja, joita siihen osittaisen paljastumisensa yhteydessä mahdollisesti kohdistuu. Vaikka luova toiminta voi edistää minuuden koostumista ja itsetuntemusta, on kyseenalaista onko lopulta kyse luovuudesta, jos itseysten koossapysyminen riippuu aikaansaannoksista. Jos luovaan prosessiin liittyy pelko itseysten hajoamisesta tai menettämisestä, panokset ovat hyvin korkeat. Asetelma tekee epäonnistumisen kestävämmäksi, ja näin pelko ja onnistumisen pakko nousevat todennäköisesti luovuuden kokemisen esteeksi⁴² (Kemp 1996, 248, 250).

Kehittämishankkeessani lähestyn luovuutta yksilön tajunnallisena ilmiönä ja Winnicottin sekä Kurkelan hengessä erityisesti elämänasenteena (ks. luku 2.5.2). Tällöin luovuus on ensisijaisesti henkistä hyvinvointia ja elämän rikkautta ja vain satunnaisesti johtaa suureen taiteelliseen produktiivisuuteen tai poikkeuksellisiin saavutuksiin.

Luova asenne ja yksilö. Kun luovuus määritellään kaikille mahdolliseksi asenteeksi, ei ole tarkoituksenmukaista kartoittaa ensisijaisesti menestyneiden luovien persoonallisuuksien ominaisuuksia tai vaikka nerouden piirteitä. Vaikka huippusaavutukset eivät olekaan kaikkien ulottuvilla, luovuus asenteena ainakin teoriassa on. Csikszentmihalyihin viitaten Uusikylä (1999, 56) toteaa, että ”luova ihminen kykenee käyttämään inhimillisen persoonallisuuden kaikkia puolia” ja, että luovalla yksilöllä on uskallusta ”käyttää persoonallisuutensa ääripäitä tuntematta syyllisyyttä kuten vähemmän luovat helposti tuntevat”. Luovuuden edellyttämä uskallus kasvaa turvallisuuden tunteesta, joka on yleensä rakentunut ainakin yhden tukea antavan ja ymmärtävän aikuisen myötävaikutuksella (mts. 63). Luova uskallus on näin Uusikylän mukaan hallittua riskinottokykyä ja epävarmuuden sietämistä, ei hulluutta tai mielen epätasapainoa (mts. 60–62). Turvallinen kasvuympäristö auttaa lasta säilymään ”terveen kirjoissa”, valaa uskoa omiin kykyihin ja luovuuteen sekä kokonaisvaltaisesti omaan itseensä. Luovuus ja turvallisuus ovat Uusikylän mukaan henkisesti tärkeitä: ”Voiko kasvattaja tehdä parempaa tekoa, kuin auttaa lasta säilymään psyykkisesti elossa!”⁴³. (Mts. 63.)

⁴¹Kurkela (2004, 138) viittaa itseysteen ja Winnicottiin: ”[...] mikäli taustalla on selvä itsekokemuksen puute, esimerkiksi mikään taiteellinen tuote ei korjaa tai korvaa tuota puutetta.”

⁴²Uusikylälle (1999; 67, 75, 77) pakko ja ulkopuolinen sanelu ovat luovuuden todennäköinen este. Luovuus ei saa olla pakotettua ja luovuus vaatii aikaa – prosessia ei pidä pakolla nopeuttaa tai sen tavoitteita sanella ulkopuolelta.

⁴³Ajatus luovuuden yhteydestä psyykeen elinvoimaisuuteen ja hyvinvointiin on luonteenomainen myös Winnicottille (luku 2.5.2) sekä mm. Maslow’lle ja Rodgersille (Uusikylä 1999, 31–36).

Lapsen perusturvallisuuden tunne rakentuu keskeisiltä osin varhaisissa vuorovaikutussuhteissa – tässä mielessä oppilasorkesterinjohtajan toimet ja mahdollisuudet kasvattajana asetettakoon oikeisiin mittasuhteisiin. Luovuuden mahdollistavan ilmapiirin luomisessa näkemykset turvallisuudesta ja henkisestä hyvinvoinnista on kuitenkin hyvä ottaa huomioon. Tarvitaan työilmapiiri, jossa riittävän turvalliset puitteet rohkaisevat oppilasta ilmentämään laajasti omaa persoonallisuuttaan ja luovuuttaan. Turvallisuus liittyy erityisesti häpeänpelon sekä ryhmadynaamisten jännitteiden käsittelyyn (ks. luku 2.4). Ilman riittävää turvallisuudentunnetta yksilön minuus saattaa sulkeutua kuoreensa, jolloin luovuuden omakohtaisuus ja prosessin mahdolliset minuutta eheyttävät vaikutukset voivat jäädä toteutumatta.

Luova asenne ja produkti. Musiikillinen produkti voi olla sävellys, levytys tai yksittäinen esitys. Tutkimuksessani ”produktit” olivat esiintymisiä sekä yksi levytys. Luovan asenteen suhteen yksittäiseen esitykseen tai levytykseen voi nähdä kahdella tavalla. Yhtäältä luova asenne voi olla onnistuneen produktin taustatekijä. Toisaalta on mahdollista ajatella niinkin, että luova asenne on luovien prosessien myötä syntyvä ja kehittyvä ”produkti”, jolloin yksittäinen esitys tai sen valmistelu näyttäytyykin yhtenä prosessin välineenä, eräänlaisena luovuuden kehittämisen sivutuotteena. Tästä näkökulmasta oppilaan kokemus omasta luovuudestaan onkin produkti ja musiikillinen toiminta esiintymisineen väline sen saavuttamiseksi. Näiden näkökulmien vertailu on lähinnä teoreettinen kysymys, molemmat voivat palvella samaa tarkoitusta, mutta kysymyksenasettelu voi auttaa asemoimaan omaa näkemystä ja suhdetta musisointiin.

Yksinkertaisuuden nimissä tuntuu perustellulta tarkastella produktia ja prosessia toisiinsa erottamattomasti kietoutuneina ja toisiaan ylläpitävinä rinnakkaisilmiöinä. Tällöin keskeistä ei ole yksinomaan soiva lopputulos ja sen laatu esimerkiksi yleisten esteettisten standardien mukaan arvioituna, vaan myös soittotapahtuman suhde musisoijan mielessä viriävään kokemukseen. Voi kysyä, mikä on produktin – laadukkaan soiton – tehtävä ja asema luovan prosessin dynamiikassa. Uusikylä (1999, 68) toteaa, että ”[...] produktin laatuun ei tarvitse kiinnittää huomiota, jos ajatellaan luovuus humanistipsykologien tapaan itsensä toteuttamisena. Riittää, jos prosessi ja produkti tyydyttävät ihmistä itseään.”

Toisaalta ”produktista” – esimerkiksi soittotapahtumasta – saatavalla palautteella on väistämättä vaikutuksensa yksilön kokemukseen, jos lähtökohdaksi hyväksytään luonteva, ei-kieltävä ja ei-psykoottinen suhtautuminen todellisuuteen. Yleiset arvostukset ja saatu palaute kietoutuvat yksilön itsearviointiin, tämän sisäistämiin laadunarviointikriteereihin ja siten edelleen luovan prosessin tyydyttävyyteen. Ne rakentavat ja ohjaavat yksilön käsitystä laadusta. Luovaa yksilöä aidosti tyydyttävä prosessi lienee sellainen, jossa yksilö ei koe joutuvansa tekemään liikaa kompromisseja tasapäistämään pyrkivän ympäristönsä kanssa (mts. 63), mutta joka ei toisaalta sulje pois realiteetteja eikä estä hedelmällistä kitkaa sisäisen ja ulkoisen välillä. Elliottin (1995, 74–76, 225) näkemyksissä muusikkoudesta on keskeistä itsearviointikyvyn kehittyminen sekä sen suhde soiton laatuun ja muusikkouden tasoon.

Luova asenne ja prosessi. Vaikka tiettyjen teorioiden valossa prosessi näyttäytyy produktia keskeisempänä, on selvää, että prosessin käynnistyminen ja liikkeessä pysyminen vaatii yleensä jonkun enemmän tai vähemmän konkreetin tavoitteen mobilisoivan voiman. On vaikea kuvitella prosessia tai itsensä toteuttamista ilman jonkinlaista tuotosta. Kysy-

myksenasettelussa produktin ja prosessin asemasta luovassa toiminnassa on mielestäni kyse usein vasta aikaa myöten kirkastuvista merkityssuhteista. Taidekasvattajan olisi nähdäkseni hyvä pohtia tätä kysymystä ja selvittää sen avulla omaa suhtautumistaan luovuuteen.

Usein luovaan prosessiin liittyy ekstaattisia ja voimakkaita elämyksiä. Uusikylä viittaa mm. Csikszentmihalyin teoriaan *flow*-kokemuksesta sekä Manslow'n *peak-experience* käsitteeseen (mts. 32, 65–66). Vaikka tunnistan huippuhetkien tai virtauskokemusten merkityksen luovien prosessien polttoaineena ja suolana – keskeisinä motivaation lähteinä – pidän loogisempana käsitellä niitä luovan prosessin mahdollisina, mutta ei toistuvasti välttämättöminä oheistuotteina. Niiden vaikutus voi olla merkittävä, mutta en silti halua sijoittaa huippukokemusta yksittäisen luovan prosessin onnistumisen ehdoksi. Äärimmillään luova prosessi voitaisiin tällöin alistaa eräänlaiseksi ”kiksi-automaatiksi”, jolloin luovuuden näkeminen laajemmin toimintaa ja olemassaoloa värittävässä asenteena osoittautuisi ongelmalliseksi. Vaarana on, että moni hieno prosessi todettaisiin epäluovaksi vain sen vuoksi, ettei se synnyttänyt kuvattujen kaltaisia, esimerkiksi virtauskokemukseksi luokiteltavia elämyksiä⁴⁴.

Luova asenne ja ympäristö. Uusikylän (1999, 73) mukaan luovuus kukoistaa ”innostavassa vapauden ilmapiirissä”, jota liian tiukat aikataulut tai ulkoiset ”tulosvaatimukset” eivät turmele. Innostavuuteen sisällyttäisin paitsi kannustavuuden myös haasteet ja palkitsevan lopputuloksen. Vapauden voi tulkita häpeän pelosta vapaaksi, riittävästä turvallisuudesta kasvavaksi uskallukseksi hyödyntää omaa mielikuvitustaan, persoonallisuuttaan ja osaamistaan. Ryhmyöskentelyssä vapaus on myös uskallusta tuoda kriittiset ja negatiiviset näkökohdat ja tunteet yhteisesti käsiteltäviksi. Toisaalla Uusikylä toteaa, että aikataulu tai takaraja voi jossain tilanteessa olla myös liikkeellepaneva kannustin, samoin kuin tulosvaatimuskin. Tämä edellyttää käsittäkseni sitä, että tulosvaatimus nousee ensisijaisesti sisäisestä motivaatiosta (*intrinsic motivation*, mts. 74–77, viittaus mm. Amabile 1997) ja että luovaan prosessiin kohdistuvat sisäiset ja ulkoiset odotukset ovat kohtuullisia ja tarpeen mukaan joustavia, eivätkä ne asetu kohtuuttomaan ristiriitaan vapauden kokemuksen kanssa.

Uusikylä toteaa, että luovalle organisaatiolle ovat ominaisia (mts. 73):

- vapaa ilmapiiri
- keskinäinen luottamus
- leikkimielisyys
- rakentavat väittelyt
- hedelmälliset konfliktit
- riskinottohalukkuus.

⁴⁴Vrt. esimerkiksi Tiuhonen 2002, 66–67. Tiuhosen lisäksi myös esim. Puhakainen (1997) on tuonut esille yksilön kokemusta korostavia näkemyksiä urheilun ja ihmisenä olemisen suhteesta. Käsittäkseni urheilumisen perimmäinen olemus näyttäytyy tällöin ensisijaisesti yksilön itsensä kanssa kosketuksissa olemisena, itseyttä eheyttävänä ja vahvistavana toimintana. Näin tulkittuna urheilu on luovaa toimintaa, jossa urheilijan huippukokemukset sekä huippusaavutukset ovat alisteisia oman ”urheilijuuden”, minuuden ja luovan elämänasenteen kehitysprosesseille. Tämän tyyppinen ulkoa asetetusta tulosvastuusta vapautuminen voidaan nähdä myös avaimena puhtaampaan urheiluun (em. lisäksi ks. esim. Ollila 1997, 98–101).

Listan voisi hahmottaa myös syy-seurausketjuna. Ilmapiiri voi olla ”vapaa”, jos sitä leimaavat luottamus ja leikkimielisyys. Vapaa ilmapiiri mahdollistaa edelleen rakentavassa hengessä toteutuvat väittelyt ja konfliktit sekä rohkaisee tarvittaessa ottamaan riskejä⁴⁵. Musiikillisessa toiminnassa riskinottoa voisi olla uskallus uhmata tulkinnoissaan traditioita, konventioita ja muita auktoriteetteja tai vaikka orkesterin yleisen mielipiteen haastaminen. Uusiin kokeiluihin heittäytyminen ja rohkeus ylittää harjoitetun tulkinnan rajoja esityksessä voisivat myös olla esimerkkejä luovasta riskinotosta.

Uusikylä asettaa suotuisan ilmapiirin edellytykseksi käytäntöjen kehittämiseksi ja innovatiivisuudelle. Ilmapiirin kohentaminen voi tietyissä tilanteissa olla tärkeämpää kuin käytännön ongelmien ratkominen. Suotuisassa ilmapiirissä arvostetaan omaperäisyyttä ja aloitteellisuutta ja se mahdollistaa myös negatiivisten ja arkojen aiheiden käsittelyn. Mutta, ”[...] jos ilmasto on huono, se huononee entisestään, jos ongelmat nostetaan esiin” (mts. 73). Tämä näkökohta tuntuu selittävän tiettyjä vaikeuksia, joihin tutkimushankkeeni aikana opiston A työyhteisössä törmäsin (luku 4). Samaan ongelmavyöhyteen liittyi myös kilpailua.

”Kilpailu on omiaan tuottamaan väärintyyppistä yrittämistä ja tappion pelkoa. Erityisen tuhoisaa näyttää kilpailu olevan silloin, kun joudumme kilpailemaan toinen toistamme vastaan saadaksemme itsellemme etuja.” (Mts. 76, viittaus Amabile 1997.)

Työilmapiiri ja työyhteisö. Murron (1995) mukaan yhteistä sosiaalista todellisuutta luodaan työyhteisössä käytävien keskustelujen avulla. Rakentavalla keskustelulla työn sisällöistä ja tavoitteista voidaan onnistua kohentamaan työilmapiiriä. Seuraavaksi esittelen tarkemmin tätä näkemystä.

Yhteinen sosiaalinen todellisuus edellyttää yhteisön jäsenten yhteistä kieltä. Yhteisellä kielellä käydyissä keskusteluissa luodaan yhteistä sosiaalista todellisuutta. Yhteinen kieli opitaan jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa, kahvikeskusteluissa, kokouksissa ja palaverissa (Murto 1995, 44–46). Yhteistä sosiaalista todellisuutta luova yhteinen kieli on yhteisön arjen ilmaisu. Se on yhteisön jäsenten oma erityinen kieli tai puhetapa, joka kuvaa konkreettisia työhön liittyviä asioita ja kokemuksia. Mitä vähemmän vuorovaikutusta yhteisön jäsenten kesken on, sitä vähemmän on myös yhteistä sosiaalista todellisuutta. Tai toisaalta, jos vuorovaikutusta rajoittaa esimerkiksi ulkoa tuotu konsulttikieli tai keskustelua leimaa liian yleinen ja teoreettinen kielenkäyttö, saattaa saavutettu yksimielisyyskin osoittautua arjen sovelluksissa pelkäksi harhaksi ja sanahelinäksi. (Mts. 45, 49.)

Yhteinen ja yhtenäinen näkemys työyhteisöstä ja työn tavoitteista edellyttää paitsi yhteistä sosiaalista todellisuutta myös jaettua kollektiivista kokemuspohjaa. Edellytykset kokonaisnäkemykselle syntyvät, jos kyetään käymään avoimia keskusteluja, jakamaan mielipiteitä, ajatuksia ja tunteita. Ilman kokonaisnäkemystä työn tavoitteiden toteuttamiselta puuttuu perusta. (Murto 1995, 52–53.)

Yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentaminen voi osoittautua vaikeaksi. Murto (1995, 49) kuvaa sitä naamioiden riisumiseksi itseltä ja toisilta. Se on uuden ja arvaamat-

⁴⁵Ekvallin listaa ja hahmottelemaani syy-seurausketjua voisi verrata luvussa 2.4 kuvaamaani ryhmäytymiseen. Pelloista ja jännitteistä vapaassa ryhmässä voidaan selvittää konflikteja ja käsitellä myös negatiivisia tuntemuksia, jolloin riskinotto ja luovuus tulevat mahdollisiksi.

toman paljastumista, usein myös tutustumista uusiin ja aiemmin tunnistamattomiin puoliin itsessä. Avoin ja henkilökohtainen vuorovaikutus edellyttää riittävän turvallista ja luottamuksellista työskentelyilmapiiriä. Siksi tulehtuneessa työyhteisössä tulisi ensin luoda edellytykset luottamukselliselle vuorovaikutukselle tervehtyttämällä työskentely- ja keskusteluilmapiiriä.

Seuraavaksi listaan kehittyvän työyhteisön ominaispiirteitä.

- kollektiivinen kokemuspohja
- avoin vuorovaikutus
- yhteinen kieli
- yhteinen sosiaalinen todellisuus
- kokonaisnäkemys työyhteisöstä ja työn tavoitteista
- sitoutuneisuus ja motivaatio
- parantunut työskentelyilmapiiri ja entistä avoimempi vuorovaikutus.

Yhteinen sosiaalinen todellisuus, sellaisena kun Murto sen esittää, on mielestäni varsin habermasilainen käsite – keskustelujen ja yhteisten neuvonpitojen tulos. Jos sitä tarkastelee positiointiteorian valossa, sen voisi harrélaisittain tulkittuna rinnastaa diskursseihin ja tarinamalleihin.

2.5.2 Winnicott ja potentiaalinen tila

Luovuuteen liittyy yksilön kokema sisäisen ja ulkoisen välinen kitka. Pahimmillaan joko ulkoiset paineet tai sisäiset lukot estävät luovuuskokemuksen ja itseilmaisun. Vaikka vapaus ja perusturvallisuus yleensä edistävätkin luovuutta, ne eivät sinällään ole luovuuden takeita, eikä toisaalta niiden osittainen horjuminen ole luovuuden este. Uusikylä (1999) toteaa hedelmällisen ristiriidan ja takaiskujen voivan mobilisoida luovia prosesseja (s. 62). Winnicottin mukaan ulkoisen ja sisäisen välistä kitkaa pehmentävät leikinomainen todellisuuden kohtaaminen ja luova asenne.

Winnicott esittää teorian luovuuden dynamiikasta. Hän hakee luovuuden alkusyitä yksilön psykodynaamisesta kehityksestä sekä kokemusmaailmaamme muokkaavasta sisäisen ja ulkoisen vuorovaikutuksesta. Winnicottilla luovuus liittyy siihen, miten yksilö on suhteessa ulkoiseen todellisuuteen. Niin kauan kuin yksilö kykenee säilyttämään yhteyden ydinminuuteensa (*true self*) ja hyödyntämään sieltä kumpuavaa mielikuvituspotentiaaliaan sisäisen ja ulkoisen rajapinnalla, hänen elämänsä värittää luova asenne. Luovuus näin määriteltynä asenteena heijastuu olemisen perusteisiin: tosiasioiden luova kohtaaminen antaa elämälle mielekkyyden tunteen ja tekee elämästä elämisen arvoista. (Kurkela 2004, 139; Winnicott 1971, 65–69.)

Ulkoisen ja sisäisen vuorovaikutus voi olla yksipuolista tavalla, joka estää eheyttävän luovuuden kokemuksen. Winnicottin mukaan yhtäältä heikko todellisuudentaju (esimerkiksi psykoosi) voi antaa sisäiselle ylivallan ja näin tosiasiasa estää ulkoisen kohtaamisen. Toisaalta ihminen voi ”sairastua” myös liialliseen realiteettitajuun. Olemalla yksipuolisesti kiinni ulkoisessa todellisuudessa yksilö voi menettää yhteyden ydinminuuteensa. Tällöin mielekäs ja palkitseva itseilmaisuus tyrehtyy ja yksilön toiminta ja oleminen me-

nettävät keskeisen sisältönsä. Winnicottin mukaan liiallisesta mukautumisesta ulkoisen vaatimukseen seuraa inhimillistä toimintaa ja olemista leimaava turhuuden, yhdentekevyyden ja merkityksettömyyden kokemus – vaikka yksilö olisikin näennäisen aktiivinen ja aikaansaapa. (Kurkela 2004, 138–139; Winnicott 1971, 67–69.)

Ulkoisen ja sisäisen rajapinnalle avautuu leikin värittävä maailma, Winnicottin *potentiaalinen tila* (*potential space* myös *intermediate area*, ks. Kurkela 2004, 130). Tämä ”maailma” ei ole yksinomaan sisäistä tai ulkoista, vaan se on kolmas alue, jossa sisäinen ja ulkoinen ilmenevät yhtä aikaa. Potentiaalisessa tilassa ulkomaailmasta peräisin oleva asetetaan sisäisen todellisuuden palvelukseen – ulkoisen todellisuuden objekteihin liitetään kuvittelupotentiaalia (Kurkela 2004, 134). Winnicott rinnastaa lapsen varhaisen luovan leikin myöhempään kulttuuriseen kokemukseen (*creative playing, cultural experience* 1971, 106–109). Lapsen ja pienen vauvan kokemukset rakentuvat pääasiassa leikin ja potentiaalisen tilan hallitsemassa maailmassa. Varhaisille kokemuksille on ominaista sisäisen ja ulkoisen itsestään selvä ja luonteva päällekkäisyys ja yhtäaikaisuus. Winnicottin mukaan intensiiviset kokemukset taiteen, uskonnon ja luovan tieteellisen toiminnan parissa tai ylipäätään mielikuvitusrikas elämä auttavat säilyttämään elävän yhteyden lapsen varhaisiin kokemuksiin ja rikkaaseen leikinmaailmaan (Winnicott 1971, 14; myös Kurkela 2004, 131). Näin tulkittuna leikillä, taiteella ja kulttuurilla on sama alkulähteensä – potentiaalisen tilan mahdollistama kokemus omasta luovuudesta.

Luovan kuvittelun varhaisia vaiheita voi hahmottaa *transitionaaliobjektin* (*transitional object* myös *transitionaali-ilmiö, transitional phenomenon*) avulla – klassinen esimerkki tällaisesta on vauvan rätti (Winnicott 1971, 3–4; Kurkela 2004, 131–132). Vauvan on helppompaa kestää tilapäinen ero äidistään, kun äidin edustama hyvä on kuviteltavissa läsnä olevaksi maidon tuoksuisen imetysrätin avulla. Sivusta katsottuna rätti on vain rätti, mutta vauva aistii siinä sen äidillisen hyvän ja turvallisen, joka hänen maailmassaan on. Samanhenkisistä sisäistä ulkoiseen kurkottavasta kuvittelupotentiaalista on kyse myös esimerkiksi lapsen myöhemmissä hiljaisissa nukkeleikeissä. Vähitellen transitionaaliobjektit menettävät erityisasemansa kuvittelupotentiaalisiin kohteina, mutta ”niiden sisällöllinen merkitys levittäytyy sisäisen maailman ja jaetun ulkoisen todellisuuden väliin jäävälle alueelle: jaettuun kulttuuriseen todellisuuteen” (Kurkela 2004, 132). Jos lapsi on riittävän vahvasti sisäistänyt äidin tai muun hoivaajan suoman turvan ja luottaa sen ja oman olemassaolonsa jatkuvuuteen – tätä tunnetta luova leikki myös vahvistaa – hän vähitellen hyväksyy myös jaetun leikin, potentiaalisten tilojen osittaisen päällekkäisyyden. Yhdessä toteutettu leikki on alkusoitto myöhemmille, vaikkapa taiteen parissa toisten kanssa koetuille elämyksille ja niiden jakamiselle. Näin leikillä ja luovuudella on myös sosiaalinen ja kulttuurillinen ulottuvuutensa. (Mts. 134.)

Perustavan alkusysäyksensä ydinminuus (*true self*) saa hyvin varhaisista kokemusihi-oista. Ne ovat peräisin kehitysvaiheesta, jolloin Winnicottin mukaan rajaa itsen ja ulkomaailman väliin ei ole vielä muodostunut ja äiti tai muu hoivaava henkilö on vauvan maagisen säätelyn alainen. Vauva kokee, että äidin tarjoama ravinto, turva ja lämpö ovat hänen itsensä luomia. Jos äiti (tai hoivaava henkilö) oikea-aikaisesti myötäelää ja mukautuu vauvan kokemusmaailmaan ja ylläpitää ja vaalii tätä kokemusta, vauva säilyttää illuusion omasta maagisesta luovuudestaan. Syntyy jaettu illuusio, joka vahvistaa vauvan luottamusta olemisen jatkuvuuteen – kerran luotu tai aikaansaatu pysyy, sen olemassaoloon voi

luottaa. Tällainen tulevaisuudenusko ja luottamus mahdollistavat sisäisen todellisuuden vähittäisen vahvistumisen ja valmistavat vauvan kestämään äidistä eriytymisen aiheuttaman kriisin. (Kurkela 2004, 129; Winnicott 1971, 11–14.) Juuri tätä varhaista eroahdistusta potentiaalinen tila ja transitionaaliobjekti helpottavat, äidin oikean suuntaisten toimien myötävaikutuksella, säilyttämällä yhteyden jaetun illuusion kokemukseen ja ankkuroimalla tämän kokemuksen keskeisiä seurannaisvaikutuksia – kuten illuusion maagisesta luovuudesta – minuuden ytimeen, *true selfiin*.

Kuvainnollisesti voisi sanoa, että kun ihminen on potentiaalisen tilan ja luovan leikin avulla kosketuksissa aidon ydinminuutensa kanssa, yltää aikuisen kokemusmaailmasta ohut säie varhaisimpiin kokonaisvaltaisiin mielenmaisemiin, aina maagisen luovuuden ja illuusion alkulähteille. Tämän suuntaisia näkemyksiä luovuuden ja varhaisen kokemusmaailman yhteydestä ovat hahmotelleet mm. Kris, jonka mukaan regressio, taantumisen, on keskeinen lähtökohta luovalle prosessille (Uusikylä 1999, 29), sekä musiikin yhteydessä mm. Sterba (1965) ja Kohut (1957). Sterban mukaan ”musiikki tarjoaa mahdollisuuden taantua varhaisiin kehitysvaiheisiin, jolloin minän rajat olivat hauraat eikä ollut vielä mahdollista erottaa itsen sisäpuolelta tulevia kokemuksia ja aistimuksia ulkopuolisista”. Aikuinen koostunut minuus on kuitenkin keskeinen toimija regression värjäämässä luovassa prosessissa: ”Juuri varhaisen, eriytymättömän kokemusmaailman yhdistyminen egon kypsiin synteesitoimintoihin tekee musiikkikokemuksesta niin ainutlaatuisen” (Sinkkonen 2000, 171–172).

False self – valheminuus tai miksei ”epäaito itseys” – voi Winnicottin mukaan estää yksilön ydinminuuden pääsyn kosketuksiin ulkoisen todellisuuden kanssa. *False self* rakentuu suojaamaan ydinminuutta ulkoisen todellisuuden kolhuilta. Aito ydinminuus tarvitsee jonkinlaista suojaa, sillä se ei sellaisenaan voi Winnicottin mukaan olla suoraan kanssakäymisissä ulkoisen todellisuuden kanssa (Kurkela 2004, 140). Vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa valheminuus on kuitenkin yksipuolinen: se alistuu ulkoisen todellisuuden ehtoihin, se ei ole oma-aloitteinen tai -ehtoinen ja se tyytyy vain reagoimaan ulkoiisiin vaatimuksiin ja aloitteisiin. Juuri tämän yksisuuntaisuuden välttämiseen ja korjaamiseen tarvitaan leikkiä, luovuutta ja potentiaalista tilaa. (Kurkela 2004, 140–143; Winnicott 1971, 68, 102.)

Potentiaalinen tila edellyttää tukea antavaa ympäristöä (*facilitating environment*, myös *mahdollistava ympäristö*). Potentiaalinen tila on tajunnallinen ilmiö. Tukea antava ympäristö puolestaan on ulkoista todellisuutta ja tarkemmin sellaista todellisuutta, joka ei ole liian uhkaava tai ehdoton eikä toisaalta ylisuojeleva tukahduttaakseen mielikuvituksen leikin. Tukea antavaa ympäristöä leimaavat toisen itseyden kyseenalaistamaton arvostus sekä riittävän turvan tarjoaminen. ”Riittävää” tukea antava ympäristö on siis ennen kaikkea jonkun suhtautumista toiseen – esimerkiksi lapsen, nuoren ja myös aikuisen arvostava kohtaamista ja kohtelua. (Winnicott 1971, 89, 139, 142; Kurkela 2004, 150–151.)

2.5.3 Kemp ja muusikon persoonallisuus

Kemp perustaa näkemyksensä suureen määrään muusikoiden persoonallisuutta kartoittavia tutkimuksia. Muusikoille tyypillisimmät piirteet hän käsittelee omina lukuinaan

(Kemp 1996). Näitä ovat sisäänpäin kääntyneisyys (*introversion*), itsenäisyys (*independence*), herkkyyks (*sensitivity*) sekä ahdistuneisuus (*anxiety*). Lisäksi esiin nousee androgynisyys (*androgynity/ gender role adaptability*) – teoksessa esitettyjen tutkimusten mukaan muusikot eivät yleensä ole korostuneen miehekkäitä tai naisellisia⁴⁶.

Valottaessaan muusikkouden käsitettä (*musicianship*) Kemp nostaa persoonallisuuden merkityksen perinteisten musikaalisten kykyjen kuten korvan tarkkuuden ja erittelykyvyn, muistin ja motorisen lahjakkuuden rinnalle (mts. 24–25, 251). Kykyjen jalostuminen amatillisiksi valmiuksiksi on tietenkin sidoksissa motivaatioon ja edellyttää huomattavaa määrää harjoittelua. Kemp nostaa esiin kysymyksen siitä, miten persoonallisuus vaikuttaa harjoittelumotivaatioon. Yhtäältä soittimen hallintaan vaadittava prosessi – vuosien sinnikäs harjoittelu – muokkaa harjoittelijan persoonallisuutta (mts. 140). Toisaalta voi myös olettaa, että askeettisuutta ja yksinäisyyttä vaativaan prosessiin ryhtyy vain tiettyntyyppiset ihmiset tai että matkan varrella harrastuksen parista karsiutuvat ne, jotka kokevat vaadittavat harjoittelumäärät kohtuuttomiksi. Kempin esittämä jatkokysymys liittyy tuota prosessia tukevaan koulutukseen: millä tavoin musiikkikasvatus vaikuttaa nuoren musiikin harrastajan kehittyvään persoonallisuuteen?

Kemp pohtii, miksi ammattiopintoihin edenneillä sekä tavoitteellisissa erikoiskouluissa opiskelleilla koululaisilla oli keskimäärin varsin huono itsetunto ja heillä ilmeni ahdistuneisuutta yleisemmin kuin muilla musiikin harrastajilla. Todennäköisinä syinä hän pitää ammattioppilaitoksissa vallitsevaa kilpailuhenkisyttä sekä erityisesti opettajien ja vanhempien asennetta. Hyväkin tarkoittava vanhempien ja opettajan tuki voi ylittää vaikeasti määriteltävän rajan, jonka tuolla puolen kannustus muuttuu opiskelijan kokemusmaailmassa manipuloinniksi sekä suuret odotukset suorituspaineeiksi ja kohtuuttomiksi vaatimuksiksi (mts. 251, 254). Jos musiikinopiskelija kokee musiikillisen menestyksensä olevan sidoksissa hyväksytyksi tulemiseensa ja edelleen omaan ihmisarvoonsa ja itsetuntoon, on Kempin mukaan edetty tilanteeseen, josta saattaa seurata arvaamattomia psykologisia vaurioita – erityisesti, jos ponnisteluista ja uhrauksista huolimatta oletettua musiikillista täydellisyyttä ei saavutetakaan (mts. 251). Tukea antavan ympäristön (*facilitating environment*) sijaan tulevaa muusikkoa muokataan tällöin heikentävässä ympäristössä (*debilitating environment*) (mts. 249), jossa on vaikea nähdä sijaa aidolle luovuuden kokemiselle. Kyse on tällöin mekaanisesta musiikin ammattilaisten koulumisesta yhteiskunnan tarpeisiin. Luovuuden vahvistamisen Kemp määrittää varsin winnicottilaisittain: ”Luovuus voi kukkia, kun lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan tarjoamalla tälle ’tukea antava ympäristö’, jota leimaavat kannustus, herkkä ohjaus, avarakatseisuus ja vapaus” (mts. 245, käännös kirjoittajan).

Kemp viittaa samassa yhteydessä musiikillisen valmentamisen ja musiikkikasvatuksen eroihin (*training/education*). Vaikka molemmissa lähestymistavoissa on väistämättä myös yhteistä, niiden erottaminen voi olla avuksi, kun opettaja tarkastelee ja arvioi opetuksensa tavoitteita, opetustyyliään, lähestymistapaansa ja opetuksensa tuloksia oppilaan kehitty-

⁴⁶Teoksessa analysoidaan laajoja otantoja, jotka jättävät tilaa yksilöllisille vaihteluille. Lisäksi tutkimuksiin vastanneiden muusikoiden eri piirteet painottuivat hieman eri tavoin riippuen vastaajan soittimesta (esim. fagotti/sähkökitara) ja tämän edustamasta musiikin tyylilajista (esim. klassinen/rock). Omina lukuihin käsitellyt piirteet korostuivat kuitenkin kaikilla muusikkoryhmillä verrattuna väestöön keskimäärin.

sen näkökulmasta (mts. 251). Kysymys on paljolti laaja-alaisuudesta ja arvoista: valmennetaanko opiskelija suppeasti soittimensa taitajaksi vai onko musiikki ja siihen liittyvät taidot vain yksi tekijä opiskelijan ihmisenä kasvamisprosessissa? Kempin mukaan tutkimustuloksia voi tulkita siten, että ylimmän tason ammattiopiskelijat ovat vaarassa ”investoida liikaa itseään pyrkiessään musiikilliseen täydellisyyteen”. Jos koko identiteetti rakennetaan yhden kortin varaan ja panokseksi asetetaan itsetunto, muodostuu soittotaidosta ja ammatillisesta menestyksestä kaikki tai ei mitään -kysymys. Tällöin ahdistus sekä itsetuntoon liittyvät ongelmat tuskin ovat vältettävissä (mts. 254–255, vrt. myös luku 2.5.1).

Kemp kytkee musikaalisen soiton ja siten nähdäkseen tavoittelemisen arvoisen muusikkouden motivaation laatuun. Viitaten Slobodaan hän jakaa motivaation joko sisäistettyyn, sisältä kumpuavaan (*intrinsic*) tai ulkoiseen (*extrinsic*) (vrt. myös Uusikylä/Amabile luku 2.5.1). Ulkoisesti motivoitunut soittaja hakee menestystä ja saavutuksia (kuten kilpailuvoittoa), syvempänä ja kaiketi yleensä tiedostamattomana päämääränään vanhempien ja opettajan hyväksyntä tai yleisemmin hyväksytyksi tuleminen. Näin motivoitunut soittaja voi, erityisesti tehokkaasti valmennettuna, saavuttaa huomattavaakin menestystä. Kuitenkin hänen soittonsa saattaa synnyttää ”epämusikaalisen” vaikutelman (*playing unmusically*). Toisaalta ulkoinen motivaatio ei välttämättä jaksa kantaa opiskeluaikana vastaan tulevien kriisi- ja itsenäistymisvaiheiden yli, jolloin soittoharrastus saattaa loppua tylästi. (Mts. 236.)

Sisäisen motivoitumisen sytyttää usein voimakas positiivinen lapsuudenkokemus. Tällaista ”kohtalon suudelmaa” Kemp kutsuu ”kristallisoivaksi kokemukseksi”⁴⁷. Musiikin yhteydessä kokemus liittyy yleensä jonkin soittimen tai soittimien sointiin; se on eräänlainen sointiin rakastuminen, joka vaikuttaa välittömästi ja pitkäkestoisesti yksilön käsitykseen sekä musiikista että laajemmin myös omasta itsestään. Slobodan tutkimuksissa kokemusta kuvailtiin tilanteena, jossa musiikissa aistitaan ”sisäisiä aspekteja”, jotka syvästi koettuina ja intensiivisen positiivisina kohottavat tietoisuuden arkitajunnan tuolle puolen (Sloboda et. al. 1994, 353). Kempin mukaan kristallisoiva kokemus synnyttää yhteyksiä psyykeen syvimmissä kerroksissa, persoonallisuutemme ytimessä. Siksi se ei ainoastaan suuntaa ja motivoi musiikin pariin vaan se voi muodostua elinvoiman lähteeksi sekä muusikon vähitellen rakentuvan arvomaailman perustaksi.

Musikaalinen soitto kumpuaa sisäisestä motivaatiosta. Muusikolle tyypilliset piirteet – sisäänpäin suuntautuneisuus, herkkyyden, intuitiivisuus ja mielikuvitus – ”altistavat” edellä kuvatun kaltaisille kokemuksille ja siten ehkä osaltaan selittävät, miksi muusikoilla näitä piirteitä tavataan. (Kemp 1996, 236.)

Opettajan ja vanhempien tehtävä on luoda motivaation herättäville kokemuksille otolliset olosuhteet. Sloboda listaa edellytyksiä, joiden vallitessa ihminen voi olla ”syvästi kosketuksissa itsensä kanssa” ja jolloin tällaiset kokemukset todennäköisimmin ilmenevät: rento, ei-uhkaava, ympäristö, jossa ”lapselta ei vaadita mitään” ja, joka mahdollistaa olemisen ”omana itsenään”, rauhassa, ei-manipuloituna ja vapaana (Sloboda et. al. 1994, 353; Kemp 1996, 236). Innostuneisuuden kerran sytyttyä opettaja voi pyrkiä vahvistamaan oppilaan sisäistä motivaatiota ja minimoimaan tai optimoimaan ulkoisen paineen.

⁴⁷Kemp lainaa kristallisoivan kokemuksen määritelmän, *crystallizing experience*, Waltersilta ja Gardnerilta (1992).

Tämäntyyppinen muusikkouden luonnollinen kietoutuminen soittajan sisäiseen kokemusmaailmaan voisi selittää sen, miksi kanssamuusikot orkesterissa saattavat arvioida esimerkiksi kakkosviulun tai kontrabasson tuttisoittajan tai kolmannen klarinetistin ”tosi muusikoksi” samalla, kun menestynyt solisti tai kapellimestari ei tuota kunniaa heidän silmissään välttämättä ansaitse.

Oppilasorkesterinjohtajan on nähdäkseni hyvä tietää, minkä tyyppisiä oppijoita hänen orkesterilaisensa todennäköisesti ovat. Tässä pyrkimyksessä Kempin kokoamat tutkimustulokset voivat osoittautua hyödyllisiksi. Tutkimusten osoittamaa tilannetta ei Kempin mukaan kuitenkaan tule erityisesti ylläpitää tai vahvistaa. Päinvastoin, musiikkiopistojen ja niiden orkesterien ovet tulisi pitää auki muutoksille ja kaiken tyyppisille tuleville musiikin harrastajille ja ammattilaisille. Tutkimustuloksien tulkinnoillaan Kemp pyrkii lisäämään muusikkouden ymmärrystä ja auttamaan opetuksen kehittämisessä ja monipuolistamisessa – kyse ei ole valintaoppaasta lahjakkuuksien seulomiseksi (Kemp 1996, *Preface*: viii). Kempin mukaan opettajan olisi hyvä olla tietoinen oman temperamenttinsa ja persoonallisuutensa piirteistä sekä muista mahdollisista luonnetyypeistä kyetäkseen kohtelemaan oppilaita oikeudenmukaisesti ja välttämään perusteetonta jonkin tietyn temperamenttityypin suosimista jonkin toisen kustannuksella (vrt. myös luku 2.4.5).

Koulussa opettajana työskentelevän muusikon persoonallisuudelle luokkatilanne saattaa asettaa osin ristiriitaisia vaatimuksia (mts. 232) – sama pätee myös oppilasorkesterinjohtajan tehtäviin. Kemp toteaa, että astuessaan luokan eteen muusikko saattaa mahdollisesti joutua minimoimaan tai jopa eliminoimaan joidenkin itselleen tyyppillisten persoonallisuuden piirteidensä heijastumisen vuorovaikutukseen ryhmän kanssa. Keskimäärin koulujen musiikinopettajat ovat vähemmän herkkiä ja enemmän ulospäin suuntautuneita kuin muut muusikot. Mitä nuoremista oppilaista on kyse, sitä enemmän monet muusikoille epätyypilliset piirteet korostuvat opettajien persoonallisuudessa. Tämä heijastuu vuorovaikutukseen: ulospäin suuntautuneet opettajat huomioivat paremmin oppilaan tarpeita ja vastaavat niihin avoimemmin. He eivät myöskään sorru ylituttavuuteen yhtä helposti kuin ”tunnepainotteisesti toimivat introvertit”. Niinpä moni muusikko saattaakin tuntea olonsa epämukavaksi luokan edessä (mts. 232.) – samoin orkesterin edessä⁴⁸. Oppilasorkesterinjohtajan olisi hyvä pyrkiä avoimeen kommunikaatioon, yksiselitteisesti ilmaistuun palautteeseen ja innostavuuteen, vaikka herkkä muusikonluonne vetäisikin sisäisten visioiden privaattiin rauhaan. Ei ole yllättävää, että tutkimukset viittaavat kapellimestareiden olevan opettajien tavoin ulospäin suuntautuneempia, itsevarmempia ja vakaampia kuin muusikot keskimäärin (mts. 179–180).

Kapellimestarin tehtävät voi jakaa kolmeen vaiheeseen, partituuriin perehtymiseen, orkesterin johtamiseen sekä orkesterin harjoittamiseen. Eri työvaiheissa voivat jopa toisilleen vastakkaiset luonteenpiirteet osoittautua hyödyllisiksi. Teoksen opettelussa ja näkemysluomisessa muusikoille tyyppilliset piirteet ovat eduksi, onhan kyse yksinäisestä, pitkäjänteisyyttä, mielikuvitusta ja herkkyyttä vaativasta työvaiheesta. Mielikuvitus, herkkyyks, intuitiivisuus, kinesteettinen luontevuus sekä rohkeus vaatia oman vision toteutumisi-

⁴⁸Kemp toteaa, että on helppo nähdä yhtäläisyyksiä orkesterin harjoittamisessa ja opettajan luokkatyöskentelyssä (Kemp 1996, 179).

nen ovat eduksi orkesteria johdettaessa. Harjoittamista sen sijaan edesauttavat persoonallisuuden piirteet, jotka ovat eduksi myös luokkahuoneessa. (Kemp 1996, 177–180.)

Orkesterinjohtajan olisi hyvä tunnistaa persoonallisuutensa rakenteen heikkoudet ja vahvuudet pystyäkseen kehittämään osaamistaan. Ekstrovertti ryhmän hallitsija voi pyrkiä sitkeään, perusteelliseen ja mielikuvitusrikkaaseen partituurin opiskeluun, kun taas introvertti voi esimerkiksi rooli-ajattelun avulla pyrkiä kehittämään vuorovaikutustaitojaan, kyetäkseen aiempaa paremmin kommunikoidaan musiikillisia mielikuviaan ja huomioidaan avoimemmin oppilaiden tarpeet. Kyse ei ole oman persoonallisuuden väheksymisestä eikä myöskään teeskentelystä. Heikkouksiensa ja vahvuuksiensa sekä työtehtävänsä vaatimusten tiedostaminen voi auttaa ymmärtämään johtamisesta syntyneitä ristiriitaisia kokemuksia. Tilanteen vaatimalla tavalla toimiminen ei tarkoita oman persoonallisuuden kieltämistä vaan orkesteritoiminnan dynamiikan ja yhteisen edun ymmärtämistä.

Vanhempien kannustus on ensiarvoisen tärkeää, varsinkin pienille lapsille. Liian ”tunkeileva”, ”tuputtava” (*intrusive*), kunnianhimoinen tai vaativa kannustus ei sen sijaan jätä tilaa sisäisen motivaation kehittymiselle eikä lapsen emotionaalille ja sosiaaliselle kehitykselle (Kemp 1996, 244, 250). Optimaalinen vanhempien tuki myös väistyy oikea-aikaisesti ja tekee tilaa nuoren muusikon itsenäisemmälle musiikkisuhteelle. Tässä Kemp viittaa Sosniakiin ja muusikkona kehittymisen vaiheeseen, jossa yksilölle kehittyy sisäinen tarve korkeatasoiseen soittoon ja jossa tämä sitoutuu ja tulee omaehtoisesti hyväksytyksi musiikkiryhtymän jäseneksi (mts. 243–244). Oppilasorkesteri voi nähdäkseni olla tällaisen musiikkiryhtymän varhaismuoto, uusi sisäisen motivaation kasvualusta ja tukea antava ympäristö juuri siinä kehitysvaiheessa, jossa vanhempien on aika väistyä. Parhaassa tapauksessa oppilaalla ei ole enää tarvetta nostaa opettajaa tai orkesterinjohtajaa vanhempien kaltaiseksi motivaation veturiksi. Tämä edellyttää, että vanhempien tuki on sisäistynyt oppilaan terveen itsetunnon ja motivaation elimelliseksi osaksi, ja oppilas on valmis kohtelemaan omia siipiään itse valitsemassaan yhteisössä.

2.5.4 Elliott ja muusikkous

Elliottille muusikkous (*musicianship*) on ennen kaikkea toiminnallisuutta, proseduraalista ja ei-verbaalista tekijäntietoa. Muusikkous ilmenee ja kehittyy vain musisoitaessa, siis osana tulkitsevaa ja elävästi koettua soitto- tai laulutapahtumaa. Musisoinnissa on keskeistä proseduraalinen tietämys (*procedural knowledge*): muusikkous on tuon tietotaidon ilmaisemista soittaen, laulaen, johtaen tai säveltäen ja muusikkona kehittyminen tuon tietotaidon syvenemistä ja laajenemista (Elliott 1995, 53–55).

Elliott kritisoi musiikin teoskeskeistä arvottamista perinteisen estetiikan näkökulmasta. Hän vastustaa sitä, että musiikki nähdään kokoelmana teoksia, eräänlaisena mestariteosten museona, jota arvioidaan taideobjektien – sävellysten – esteettisten arvojen ehdoilla. Tällöin muusikon ja kuulijan tehtäväksi jää näiden sävellyksiin kätkeytyneiden arvojen ymmärtäminen ja toteuttaminen. Hänen mukaansa asiantuntijoiden ja auktoriteettien määrittämät teoreettiset ja rakenteelliset tiedot ja ”arvot” eivät ole esteettisen kokemuksen ehto – niiden ei tulisi sanella, miten musiikki vastaanotetaan ja koetaan. (Mts. 23, 25–26, 29–38.)

Tiedollisen objektivoinnin ja kokemuksen arvottamisen sijaan Elliott nostaa musiikkikasvatusfilosofiansa ytimeen musisoinnin (*musicing*) sekä sen soittajassa synnyttämän kokonaisvaltaisen psykofyysisen kokemuksen⁴⁹. Musisoinnista ilmenee soittajan (laulajan, orkesterinjohtajan) muusikkouden taso; vain musisoinnista voi päätellä, miten kehittyntä on soittajan musiikillinen tietämys (*musical knowledge*) (mts. 70–71).

Elliottille musiikillinen tietäminen on siis keskeisesti (i) proseduraalista tekijäntietoa, mutta se ei ole yksinomaan sitä. Muita musiikillisen tietämisen muotoja hänen mukaansa ovat (ii) formaalinen asiatiieto (*formal knowledge*), (iii) epäformaalinen ammatillinen kokemustieto (*informal knowledge*), (iv) vaikutelmallinen, ”impressionistinen” tieto (*impressionistic knowledge*) sekä (v) valvova (*supervisory knowledge*) metatason tietotaito⁵⁰ (mts. 60–68). Proseduraalisuus ja tekijäntieto ovat Elliottille kattokäsitteitä, joiden käänntöpuolelta on todettavissa muut elimellisesti toisiinsa kietoutuneet tavat hahmottaa ja ymmärtää musisoitintapahtumaa.

Formaalinen asiatiieto (formaalinen musiikillinen tietäminen) on luonteeltaan verbaalista ja numeerista. Se on virallista asiatietaa, mm. historiallisia ja sävellysteknisiä musiikinteoriaan liittyviä faktoja, vuosilukuja ja mekaanisia rakenteita. Se on staattista, ei-kokemuksellista informaatiota, ”kirjatietaa”. Siinä missä tekijäntieto osoittaa, että tiedän *miten*, asiatiieto on sitä, että tiedän *että* (*know how vs. know that*). (Mts. 60–62, 96–97.)

Ammatillinen kokemustieto (epäformaalinen musiikillinen tietäminen) on kantapään kautta ammatin parissa opittua käytännön osaamista, joka perustuu maanläheiseen yrityserehdys realismiin. Formaalin ja epäformaalin ovat kuin saman tietämisen eri asteita. Formaalista tietoa Elliott vertaa jäävuoren huippuun: se helposti tavoitettavaa, jäsennehty ja sanoiksi puettua. Epäformaalista tietoa hän vertaa jäävuoren pinnan alaisiin osiin. Se on vaikeammin tavoitettavaa, usein ei-verbaalista, mutta samalla vallitsevaa – siellä piilee se, mikä on ammatillisen osaamisen kannalta keskeistä. Ammatillinen kokemustieto on käytännön ongelmien paikantamista ja ratkaisemista. (Mts. 62–64.)

Vaikutelmallinen tietäminen. Siinä missä ammatillinen kokemustieto käy käsi kädessä talonpoikaisjärjen kanssa, vaikutelmallinen tietäminen perustuu intuitioon. Sitä voisi verrata ”mutu-tietoon” tai ”vaistonvaraiseen” valintojen tekemiseen. Elliott kuitenkin korostaa tunteiden käytön kognitiivisuutta. Hänelle tunteiden mukana olo on opittavissa olevaa affektien hyödyntämistä musiikillisia valintoja tehtäessä sekä käytännön ongelmia ratkotessa⁵¹. (Mts. 64–65.) Itse mielelläni näkisin vaikutelmalliseen tietämiseen kätkeytyvän luovuuden mahdollisuuden, vaikka Elliott ei tätä näkemystä erityisesti tuekaan. Ammatillinen kokemustieto ohjaa valintoja aiemmin opitun perusteella, siinä mielessä se on ”jälkiviisautta”. Vaikutelmallinen tieto voisi mielestäni sen sijaan kurkottaa uuteen ja ennen

⁴⁹Elliottille musiikin perustana ovat käytäntölähtöiset, toiminnalliset ajatusprosessit (practice-specific thinking processes), joiden avulla musisoija (tai kuuntelija) rakentaa musiikillisia, auditiivisesti, taiteellisesti ja kontekstuaalisesti eheitä malleja (mts. 97). Tässä katsannossa musiikki näyttäytyy siis myös mentaalisenä ilmiönä.

⁵⁰Tekijäntiedon (knowing-in-action) osalta Elliott viittaa erityisesti Schöniin (mts. 54, 60) ja muiden tietämisen tapojen osalta Bereiteriin ja Scardamaliaan (mts. 53).

⁵¹Elliott viittaa Scheffleriin ja Wagneriin, sekä näiden lanseeraamiin termeihin cognitive emotion ja mindful feeling (mts. 64).

kokeilemattomaan, siihen voisi sisältyä rohkeus riskien ottamiseen ja uutta tekijätietoa synnyttävien ennalta suunnittelemattomien valintojen tekemiseen.

Valvova/ohjaava tietäminen on musiikillisen tietämisen ”lintuperspektiivi”. Se tarkkailee, säätelee, tasapainottaa, ohjaa ja hallitsee niin varsinaista musisointi-toimintaa kuin myös aikaa myöten toteutuvaa muusikkona kehittymistäkin. Se on tietoisuutta musiikin ”etiikasta ja velvoitteista”, siis eräänlainen musiikillisen moraalin ja periaatteiden hautomo. Konkreettisimmillaan se luo soivia mielikuvia, joita muusikko vertaa toteutuneeseen soittoon. Vertailun avulla muusikko voi arvioida onnistumistaan sekä kehittää taitojaan. Kehittyessään oman tietämisensä ohjaajana, muusikko kykenee luomaan yhä tarkempia ja tyylinmukaisempia musiikillisia mielikuvia sekä oppii tunnistamaan teoksia, jotka optimaalisesti haastavat ja palkitsevat hänen muusikkoutensa. Mielikuvaharjoittelu on yksi tapa kehittää valvovaa tietotaitoa. (Mts. 66–68.)

Elliott myöntää musiikillisen tietämisen moniulotteisuuden, mutta asettaa formaalisen asiatiedon toissijaiseksi muihin musiikillisen tietämisen tapoihin nähden (mts. 62). Formaalisen asiatiedon ylikorostuminen on hänen mukaansa yksi musiikinopetuksen sudenkuopista⁵².

Elliottin mukaan emootiot ylläpitävät musiikillista oppimista. Hän nostaa Csikszentmihalyin virtauskokemuksen (*flow*) ja mielihyvän (*enjoyment*) soittajan tärkeimmiksi motivaation lähteiksi. Virtauskokemuksessa ”todellisuus kohtaa suorituksen ideaalikuva”. Tällöin syntyy vaivattomuuden ja helppouden tunne, joka vahvistaa itsetuntoa ja eheyttää minuutta, mahdollistaa itsensä ylittämisen ja ”avaa tietoisuudelle uusia mahdollisuuksia kokea oleminen”. (Elliott 1995, 114, käänös kirjoittajan.) Riippumatta siitä, kutsuuko tämänkaltaisia voimakkaita elämyksiä flowksi (vrt. luku 2.5.1), väittämään on helppo yhtyä; ilman arkitajunnan yläpuolelle kohottavia kokemuksia tuskin voidaan puhua onnistuneesta taidekasvatuksesta.

⁵²Myös Stublely kritisoi musiikkikoulutuksen faktakeskeisyyttä. Hänen mukaansa – lähinnä opettajien mukavuussyistä ja testaamisen helpottamiseksi – musiikinopetuksessa keskitytään vuosilukuihin, historiallisiin yksityiskohtiin ja mm. teoreettisiin rakenteisiin. Pahimmillaan tämän seurauksena musiikin emotionaaliset ulottuvuudet, mielikuvitus ja kokemuksellisuus jäävät opetuksessa lähes huomiotta (Stublely 2002). Venkulalle ”episteemisen faktatiedon” ylikorostuminen on yksi aikamme suurista ongelmista. Hänen mukaansa vain ymmärtämisen emotionaalisten, esteettisten, eettisten ja empiiristen aspektien osallisuus tiedonmuodotuksessa mahdollistaa uuden tiedon syntyminen (Venkula 1993, 11–15; 2003 119.)

3 Kyselytutkimus

3.1 Johdanto kyselytutkimukseen

Hankkeeni keskeinen aineisto rakentuu omaelämäkerrallisista narratiiveista. Sen täysipainoinen hyödyntäminen kehittämishankkeessa vaati peilauspinnan, jonka avulla yksilölliset kokemukset voi kytkeä yleisiin ja yhteisiin käsityksiin. Suorittamaani kyselyä voi luonnehtia kehittämishankkeeni oheistutkimukseksi. Sen avulla kokosin kokonaisuutta täydentävän ja aineiston reflektoinnissa hyödyntämäni rinnakkaisaineiston, joka tarjosi yhteisöllisen näkökulman alan toimintaan. Vastaukset kuvastivat sitä ammatillista ympäristöä, johon myös oma toimintani sijoittuu. Vastausten avulla seuloin ja valikoin oppilasorkesteritoiminnan näkökohtia, jotka kyselyyn vastanneiden rehtorien ja orkesterinjohtajien mukaan vaikuttivat keskeisiltä. Näihin näkökohtiin tai pikemminkin aihepiireihin kiinnitin erityistä huomiota niin aineistoa kerätessäni kuin sitä arvioidessanikin. Kyselyissä korostuneet näkökohdat vaikuttivat toimintaani niin orkesterinjohtajana, toimintani kehittäjänä kuin kehittämistoimieni arvioijanakin. Keskeiset näkökohdat liittyivät oppilasorkesteritoiminnan tavoitteisiin sekä toisaalta toiminnan toteutuksen ongelmiin.

Kyselyjen toteutus. Kyselytutkimusosio koostuu kahdesta erillisestä kyselystä, joiden aiheena oli musiikkioppilaitoksissa toteutettava oppilasorkesteritoiminta. Kyselyistä ensimmäisen (Kysely I) osoitin oppilaitosten rehtoreille ja toisen (Kysely II) oppilaitosten orkesterinjohtajille. Toimitin kyselyt keväällä 2001 kaikkiin musiikkioppilaitoksiin, joille oli vuonna 2000 myönnetty lakisääteistä valtionapua. Oppilaitoksia oli yhteensä 86.

Lähetin kyselykaavakkeet, saatekirjeen ja palautuskuoret samassa kirjekuoressa. Kirjeen vastaanottanut rehtori sai itse päättää, kenelle opiston orkesterinjohtajalle toisen kyselykaavakkeen välittää vai vastaako orkesterinjohtajana siihen itse. Sitouduin käsittelemään vastaukset luottamuksellisesti niin, ettei vastaajan henkilöllisyys paljastu.

Luvuissa 3.2 ja 3.3 käsittelen kyselyihini saamani vastaukset siinä järjestyksessä, jossa ne kyselykaavakkeessa esitettiin. Lukujen alussa summaan vastaajien taustatietoja ja lopussa teen lyhyen yhteenvedon vastausten pääkohdista. Luvussa 3.4 teen yhteenvedon koko kyselyosiosta.

3.2 Kysely I: musiikkioppilaitosten rehtorit

Taustatietoja

Vastauksia palautui 39/86, joista Etelä-Suomesta 24, Keski-Suomesta 11 ja Pohjois-Suomesta 4. Oppilasmäärän perusteella oppilaitokset, joista vastaukset saatiin, voi jakaa kolmeen ryhmään seuraavasti: (i) 12 oppilaitosta alle 255 oppilasta (pienimmässä 108 oppilasta), (ii) 12 oppilaitosta 255–420 oppilasta sekä (iii) 13 oppilaitosta yli 420 oppilasta (suurimmassa 2430 oppilasta). Viidessä oppilaitoksessa opetusta oli yli tuhat viikkotuntia

ja neljässä yli 800. Kaksi rehtoria ei ilmoittanut oppilaitoksensa viikkotunti- tai oppilas-
määrää.

Kysymys 1: Vastaako kyselyihin I ja II sama henkilö?

Kyllä: 7

Ei: 32

Kyselyihin I ja II saamieni vastausten vertailu osoitti, että vain kolme rehtoria lopulta vastasi molempiin kyselyihin. Molempiin kyselyihin vastanneet rehtorit edustivat kokenutta ikäpolvea.

Kysymys 2: Onko opistossanne orkesteritoiminta-määritelmäni mukaista yhteismusisointia?

Kyllä: 35

Ei: 2

(”Kyllä ja ei”: 1)

”Kyllä ja ei” vastanneen rehtorin opisto oli pienehkö oppilaitos, joka teki ajoittain yhteistyötä muiden seutukunnan oppilaitosten kanssa. Orkesteritoiminta opistossa ei siten ollut itsenäistä tai säännöllistä, joskin vastausten perusteella hyvin aktiivista. ”Ei” vastanneista toinen oli hyvin vastaavassa tilanteessa. Toinen ”ei”-vastaus tuli oppilaitoksesta, jossa oli orkesteritoimintaa, joskin sitä rasittivat ”tarkemmin määrittelemättömät ongelmat”, jotka liittyivät opettajien yhteistyöhön. Myös oppilaitoksessa, jonka rehtori jätti vastaamatta tähän kysymykseen, oli orkesteritoimintaa.

Kysymys 3: Toimiiko rehtori itse myös orkesterinjohtajana?

Kyllä: 6

Ei: 33

Kysymys 4: Kuinka monta viikkotuntia opiston opetuksesta on varattu yhteissoittotoimintaan?

Tarkastelen seuraavassa sekä viikkotuntimääriä että niistä laskeminani prosentteina.

Vastausten keskiarvo:

- yhteissoittoa n. 5 % opetuksesta (keskimäärin yhteissoittoa 31 vkt. ja opetusta yht. 619 vkt.)

Suurin yksittäinen yhteissoittoprosentti:

- yhteissoittoa n. 15% opetuksesta (yhteissoittoa 145 vkt. ja opetusta yht. 966 vkt.)

Pienin yksittäinen yhteissoittoprosentti:

- yhteissoittoa 0,77% opetuksesta (yhteissoittoa 11,33 vkt. ja opetusta yht. 1474 vkt.)

Yhteissoiton määrät asettuvat välille 2–8%, kun vertailusta karsitaan kaksi suurinta (15 ja 9,7) ja kaksi pienintä (0,77 ja 1,4) prosenttilukua.

Opiston koko ei vaikuta yhteissoiton prosentuaaliseen osuuteen opetuksesta. Yhteissoittoon varatun opetuksen määrä suhteutettuna opetuksen kokonaismäärään vaihtelee eri kokoisissa opistoissa. Opiston koko ei siis olennaisesti vaikuta siihen, kuinka paljon prosentuaalisesti yhteissoittoon on budjetoitu opetusta.

Vastauksissa esitettyjä lukumääriä on syytä pitää suuntaa-antavina seuraavista syistä:

Osa vastaajista ilmoitti viikkotuntimäärät desimaalien tarkkuudella, toisissa ilmoitettiin pyöristetty, suurpiirteisempi luku (esimerkiksi *n. 30 vkt.* tai *16–20 vkt.*). Desimaalit pyöristettiin lähimpään täyteen tuntiin. Kahdesta ilmoitetusta luvusta valitsin aina korkeamman, ettei syntyisi vaikutelmaa, että tarkoitushakuisesti pyrin osoittamaan yhteissoittomäärät pieniksi.

Osassa vastauksista oli erikseen mainittu, että kokonaistuntimäärässä oli mukana myös musiikkileikkikoulu tai esimerkiksi pop-jazz-opetus, yhdessä myös tanssiopetus. Muiden osalta jäi epäselväksi, mitä opetusta oli kokonaistuntimäärään laskettu.

Joissain vastauksissa yhteissoittoon oli laskettu vain orkesteritoiminta, toisissa taas kaikki yhteismusisointi. Vastausten perusteella ei voi yksiselitteisesti todeta, oliko mukaan laskettu esimerkiksi yksittäisen toimenhaltijan oppilailleen pitämiä yhteissoitto- tai kamarimusiikkitunteja. Kuten eräässä vastauksessa (kysymykseen 8) todetaan: ”Yhteissoittoa on runsaasti ’piilossa’ soittotuntien sisällä (mm. tilapäiset duot, triot, oppilaiden säestykset).”

Vastauksessa mainittu alhaisin prosentuaalinen yhteissoittoon varattu tuntimäärä on oppilaitoksesta, joka on tunnettu yhteissoittokulttuuristaan. Opistossa orkesteritoiminta on aktiivista ja säännöllistä – orkesterit harjoittelevat siellä enemmän kuin opistoissa keskimäärin. Joko ilmoitettuun viikkotuntimäärään ei ole laskettu esimerkiksi stemmaharjoittajien tuntimääriä tai sitten osa harjoitustyöstä tehdään ilman korvausta.

Kysymys 5: Mitä opetussuunnitelmassanne mainitaan yhteis- tai orkesterisoitosta? (Esim. kopio kyseisestä ops:n kohdasta)?

Vastauksia 25/39.

- Opetussuunnitelma velvoittaa sisällyttämään opintoihin orkesteri- tai yhteissoittoa (22 vastausta).
- ”Kuuluu opiskeluun kaikilla tasoilla.” Selkeää mainintaa osallistumisvelvoitteesta ei ole, mutta oppilaan oletetaan osallistuvan yhteissoittoon ja orkesterien toimintaan (3 vastausta).

Kaikki opiston oppilaat eivät käytännössä osallistu yhteissoittoon, vaikka opetussuunnitelma sitä edellyttäisikin (ks. *kysymys 9*). Osallistumisvelvoitteesta joustetaan myös jousisoittimissa. Neljässä opistossa josten yhteismusisointi alkaa 1/3-perustutkinnon, yhdessä 2/3-tutkinnon jälkeen. Kahdessa opistossa yhteissoittoon osallistutaan viimeistään neljännen opintovuoden jälkeen. Yhdessä opistossa osallistumisvelvollisuus on 50% – neljän vuoden jakson aikana oppilaan tulee osallistua orkesteriin kaksi vuotta. Yhdessä opetus-

suunnitelmassa mainitaan oppilaiden osallistuvan yhteisöön ”[pääaineen]opettajan harkinnan mukaan”. Kolmessa opistossa osallistuminen on kytketty väljemmin oppilaan taitoihin. Orkesteriin osallistutaan, ”kun oppilaan taidot sen sallivat” tai ”taitojen edellyttämässä vaiheessa”. Kolmessa opistossa yhteisö kuuluu ohjelmaan alusta asti, ”mahdollisimman varhain” ja ”kaikilla tasoilla jatkuva osallistuminen”.

Opetussuunnitelmissa korostettiin yhteisöön tärkeyttä. Yhteis- ja orkesterisoitto mainittiin yleisesti opiston toimintaperiaatteita kuvaavissa osioissa ja niiden tärkeyttä perusteltiin mm. oppilaan sosiaalisuuden ja muusikkouden kehittämisellä. Suhtautumisessa yhteisöön merkitykseen oli myös eroja. Joissain opetussuunnitelmissa suhtautuminen oli toteavaa ja pragmaattista: ”yhteisöön järjestetään tarkoituksenmukaisessa laajuudessa”. Väljyyttä opetuksen kuvauksiin ja velvoitteisiin jätettiin uskoakseni myös vastuun vuoksi. Opisto ei halunnut opetussuunnitelmassaan luvata opetusta, jota se oppilaiden tai opetusresurssien vähyyden vuoksi ei jonain vuonna ehkä pystyisi tarjoamaan.

Velvoitteen puuttuminen ei mainituissa kolmessa tapauksessa vähentänyt jousisoittajien osallistumista orkestereihin. Osallistumisprosentti näissä opistoissa vaihteli kaikkien opistojen keskiarvon molemmin puolin (vrt. *kysymys 9*).

Kysymys 6: Mikä on jousisoittajien osuus opiston oppilaista?

Jousisoittajien osuus opistojen oppilaista oli keskimäärin 21 %.

Vastauksista ei yksiselitteisesti käy ilmi, oliko oppilaiden kokonaismäärään laskettu esimerkiksi musiikkileikkikoulun oppilaat, tanssiliinjan tai pop-jazz-osaston oppilaat. Jousisoittajien keskimääräisesti varsin alhaisen osuuden perusteella arvelen vastauksissa lasketun ilmoitettua kokonaismäärään pääsääntöisesti kaikki opiston opetuksen piirissä olleet oppilaat.

Jousisoittajien osuus vaihteli välillä 14–30%, kun kolme korkeinta ja matalinta lukua jätettiin laskuista. Suurin ja pienin jousisoittajien osuus löytyi lähes samankokoisista opistoista: toisessa 243 oppilaasta vain 12 oli jousisoittajia (5%), kun toisessa luvut olivat 96/260 (37%). Kahdessa oppilasmäärältään suurimmassa oppilaitoksessa (1348 ja 2430 oppilasta) jousisoittajien osuus jäi selvästi alle keskiarvon (14% ja 10%). Selkeää korrelaatiota opiston koon ja jousisoittajien määrän välillä ei löytynyt. Eroja selittänee opistojen erikoistuminen ja opettajakunnan erityosaamiseen perustuva suuntautuminen.

Kysymys 7: Kuinka tärkeää orkesteritoiminta mielestäsi on opistollenne asteikolla 1-5? (1=ei tärkeää – 5=erittäin tärkeää)?

Arviot jakautuivat seuraavasti:

- **5:** 30 kpl.
- **4:** 8 kpl.
- **3:** 1 kpl.

Yksiselitteistä korrelaatiota arvostuksen ja käytännön välillä ei ole. Oppilaitoksessa, jonka rehtori arvioi orkesteritoiminnan vain melko tärkeäksi (3/5), yhteissoittoa oli keskimääräistä enemmän (n. 7% opetuksesta). Rehtorit, jotka arvioivat orkesterisoiton tärkeäksi (4/5), kohdensivat opetusresursseja yhteissoittoon pääsääntöisesti hieman keskimääräistä vähemmän (2–5,6%). Erittäin tärkeäksi (5/5) yhteissoiton arvioineiden opistojen joukosta löytyi alhaisimmat prosentuaaliset opetuksen resursoinnit yhtye- ja orkesterisoittoon. Myöskään opiston koko tai jousisoittajien prosentuaalinen osuus ei korreloinut orkesterisoiton arvostuksen kanssa.

Vastausten perusteella voi todeta rehtoreiden pitävän orkesterisoittoa tärkeänä. Korkean arvostuksen valossa keskimääräinen 5%:n panostus yhteissoittoon tuntuu vähäiseltä ja herättää kysymyksiä mahdollisen ”talkootyön” osuudesta orkesteritoiminnan toteutuksessa.

Kysymys 8: Millaista yhteistyötä mahdollisesti teette orkesteritoiminnan myötä toisten musiikkiopistojen tai muiden yhteistyötahojen kanssa? (Esimerkiksi ulkopuoliset solistit/ kapellimestarit, taideoppilaitokset jne.)

- yhteishankkeita seutukunnan muiden musiikkioppilaitosten kanssa (26 mainintaa)
- yhteistyötä kansalaisopistojen, kuvataidekoulun, seurakunnan tai kaupunginteatterin kanssa (10)
- yhteistyötä koulujen kanssa, mm. musiikkiluokat ja koulujen kuorot (9)
- ulkopuolisia kapellimestareita tai solisteja (9)
- yhteistyötä ammattiorkesterien sekä puoliammattilaisten orkesteri- ja oopperayhdistysten kanssa (8)
- yhteistyötä musiikkialan ammattioppilaitosten kanssa, mm. Sibelius-Akatemia, AMK, konservatorion 2. aste (5)
- opiston sisäisiä, mm. eri toimipisteiden välisiä yhteismusisointi- ja konserttihankeita (3)
- orkesterivierailuja ulko- ja kotimaisten oppilasorkesterien kanssa (3)
- valtakunnalliset orkesterikoulutustilaisuudet (2)
- orkesterinjohtamiskoulutusta, erillinen kurssi sekä yhteistyötä AMK:n kurssien kanssa (2).

Lisäksi tuotiin esiin seuraavia yksittäisiä näkökohtia:

- ”Vakituinen yhteisorkesterikokeilu [toisten musiikkiopistojen kanssa] kaatui matkoihin [etäisyydet], aikatauluihin ja toimintakulttuurin eroihin.”
- ”Ajatus eri musiikkiopistojen yhteistyöstä [orkesteritoiminnassa] on ilmassa.”
- ”Tällä hetkellä ei lainkaan yhteistyötä [muiden musiikkiopistojen kanssa].”
- ”Yhteistyö näillä etäisyyksillä vaikeaa.”
- ”Olen ehdottanut yhteistyön uudelleen aloittamista.”

Vastausten perusteella voi todeta, että oppilasorkesteritoiminta on musiikkiopistoille merkittävä yhteistoiminnan foorumi. Orkesteritoiminnan myötä tehdään yhteistyötä sekä opis-

ton sisällä että ulkopuolisten tahojen kanssa. Orkesteritoiminnan organisoimiseksi tai orkesteriopetuksen monipuolistamiseksi käynnistetään tai pidetään yllä useita yhteistoimintahankkeita.

Yhteishankkeille on ainakin kaksi perustetta. Pienissä opistoissa yhteishankkeet saattavat olla orkesterien olemassaolon edellytys – varsinkaan pitkälle opinnoissaan edistyneitä oppilaita ei kaikissa opistoissa ole orkesteriksi asti. Toisaalta kyse saattaa olla toiminnan monipuolistamisesta. Opistoissa, joissa ollaan soittajiston suhteen omavaraisia, pyritään ulkopuolisen yhteistyön avulla rikastamaan opetus- ja ohjelmistotarjontaa sekä nostamaan orkesteritoiminnan taiteellista tasoa.

Orkesteritoiminnan erityisasema yhteistyöfoorumina on myös haaste sekä rehtoreille että orkesterinjohtajille. Se on mahdollisuus, jonka hyödyntäminen kysyy molemmilta yhteistyökykyä ja vuorovaikutustaitoja. Yhteistyökyvyn puute on yksi keskeinen syy yhteishankkeiden epäonnistumisiin – tähän rehtoreiden vastauksissa viitattiin. Harvaanasutuilla seuduilla yhteistyötä vaikeuttavat etäisyydet.

Kysymys 9: Hahmottaakseni opiston yhteissoittotoiminnan rakennetta jousisoittajien osalta pyytäisin teiltä seuraavat tiedot:

1. *Kokoonpano (esim. jousiorkesteri, viuluryhmä)*
2. *Soittajien lukumäärä*
3. *Nuorin/vanhin oppilas*
4. *Alin/ylin suoritettu tutkinto*
5. *Kouluttaja (esim. kapellimestari A/B tai oma opettaja)*

Kysymyksen avulla sain tietoja opiston orkesteritoiminnan perusrakenteesta kuten siitä, kuinka monta orkesteria opistossa toimi ja kuinka moni opettaja orkestereita johti. Kysymyksellä kartoitin myös soittajien ikä- ja taitojakaumaa. Vastauksista ilmeni kunkin orkesterin soittajien lukumäärä, nuorimman ja vanhimman soittajan ikä sekä alin ja ylin orkesterilaisen suorittama kurssitutkinto.

Rehtoreista kaksi jätti vastaamatta tähän kysymykseen ja neljä muuta antoi niin suurpiirteisiä tai osittaisia tietoja, ettei niitä voinut hyödyntää vertailussa.

Jaottelin vastaukset opiston koon mukaan kolmeen ryhmään luvun alussa esittämieni kategorioiden mukaan.

- *Pienissä opistoissa (<255 oppilasta / 11 vastausta) orkesteritoiminnan rakenne oli yleensä kaksiportainen.*

Kuudessa opistossa oli kaksi orkesteria, kolmessa opistossa orkestereita vain yksi ja kahdessa taas kolme. Kouluttajia oli yhdestä kolmeen.

Orkesterissa soittavien oppilaiden ikähajonta oli keskimäärin 6–7 vuotta. Alimmillaan hajonta oli vain kolme, ylimmillään jopa kymmenen vuotta.

Oppilaiden taitoerot suoritettujen kurssitutkintojen perusteella olivat lähes samat kuin suuremmissakin opistoissa. Edistyneimpien orkesterissa erot olivat yleensä suurimmat, 2/3–I-kurssi. Pienempien opistolaisten yhtyeissä hajonta oli taas pienempi, 1/3–2/3.

Orkestereissa oli mukana hieman yli 60% opiston jousisoittajista. Laskin yhteen orkestereissa soittavat jousisoittajat ja suhteutin luvun opiston jousisoitin oppilaiden kokonaismäärään. Pienistä opistoista löytyi kyselyn korkein ja toiseksi matalin osallistumisprosentti, enimmillään oppilaista 90% oli orkesteritoiminnassa mukana, alimmillaan vain 19%.

- *Keskisuurissa opistoissa* (255–420 oppilasta / 11 vastausta) orkesteritoiminnan rakenne oli yleensä kolmiportainen.

Viidessä opistossa orkesteritoiminnan rakenne oli kolmiportainen, kolmessa opistossa orkestereita oli neljää eri tasoa, kahdessa kaksi, ja yhdessä keskisuurista opistoista oli tarjolla vain yksi orkesteri. Kouluttajia oli yleensä kaksi tai kolme.

Ikähajonta oli keskimäärin 5–6 vuotta. Alimmillaan ikähajonta oli vain kolme vuotta, enimmillään taas kahdeksan vuotta.

Myös tässä ryhmässä edistyneimmissä orkestereissa taitoerot olivat suurimmillaan. Nuorempien orkestereissa tasoerot jäivät maksimissaan kahteen tutkintotasoon (1/3–2/3). Kahdessa sinfoniaorkesterissa oli mukana peruskurssitasoisista jopa A-kurssitasoisiin soitajiin.

Orkestereissa oli mukana hieman yli 60% opiston jousisoittajista. Opistojen välinen vaihtelu oli myös keskisuurissa opistoissa suuri: alin osallistumisprosentti oli 33% ja korkein 89%.

- *Suurissa opistoissa* (>420 oppilasta / 11 vastausta) orkesteritoiminnan rakenne oli yleisimmin kolmi- tai neliportainen.

Eräissä suurissa opistoissa oli viisikin eritasoista orkesteria, joskin osin yhtyeet olivat toisilleen rinnakkaisia vaihtoehtoja. Tavallisin oli kolmiportainen rakenne (6 opistoa), neljän orkesterin kokonaisrakennetta toteutettiin neljässä oppilaitoksessa. Joukkoon mahtui yksi opisto, jossa orkesteritoiminta oli niin nuorta, että tarjolla oli vasta yksi alkeisjousiorkesteri. Kouluttajia oli yleensä kolme tai neljä.

Keskimääräinen ikähajonta, noin 5 vuotta, oli samankaltainen kuin muissakin ryhmissä. Poikkeuksen muodostivat sinfonia- ja kamariorkesterit, joissa vanhimmat soittajat olivat keski-ikäisiä harrastajia tai ammattilaisia.

Myös suurissa opistoissa taitoerot olivat suurimmillaan sinfonia- ja kamariorkestereissa, mukana oli jopa A-tutkinnon suorittaneita oppilaita. Pienimmillään hajonta oli opistossa, joka tarjosi joka perustutkintotasolle oman orkesterin.

Orkestereissa oli mukana hieman yli 50% opiston jousisoittajista. Myös suurissa opistoissa osallistumisprosentti vaihteli suuresti: ylimmillään se oli 70% alimmillaan vain 17%. Suuren oppilasmäärän ansiosta orkestereihin riittää soittajia, vaikka vapautuksia orkesterityöstä myönnettäisiinkin pienempiä opistoja helpommalla. Toisaalta alimpia osallistumislukuja saattavat selittää myös pitkät etäisyydet tai resurssien kohdentaminen. Ainakin yhdessä opistoista orkesteritoimintaa ei kyetty tarjoamaan kaikille halukkaille.

Johtopäätöksiä. Orkestereihin osallistuvien jousisoitinoppilaiden osallistumisprosentti on vastausten perusteella melko alhainen. Orkesterisoiton lisäksi opistoissa oli tarjolla muitakin yhteissoittoa, kuten viulu- ja selloryhmiä sekä kansanmusiikki- ja kamarimusiiikkiyhdytyitä. Yhteissoittoon osallistui siis enemmän oppilaita kuin orkesterisoittoon. Osa oppi-

laista kuitenkin oletettavasti soitti sekä kamari- ja kansanmusiikkiyhtyeissä että orkestereissa. Kaikkien yhteissoittoon osallistuneiden mukaan ottaminen laskelmiin olisi johtanut siihen, että osa oppilaista olisi laskettu lukumääriin kahteen kertaan. Siksi rajasin kamariryhtyeet pois laskelmistani. Ratkaisun voi perustella myös pyrkimykselläni erityisesti orkesteritoiminnan kartoitukseen.

Monilta osin vastaukset vastasivat odotuksia. Pienissä opistoissa orkesterit olivat keskimäärin pienempiä kuin suuremmissa ja siten haavoittuvampia esimerkiksi yllättävien sairastumisten tai poisjääntien seurauksille. Ikä- ja taitohajonta oli suurimmillaan erityisesti sinfoniaorkestereissa. Kaikkiaan, mitä edistyneemmistä oppilaista oli kyse, sitä suurempi oppilaiden ikähajonta oli riippumatta opiston koosta tai siitä, oliko kyseessä sinfonia- vai kamariorkesteri. Viimeksi mainituissa ikä- ja taitohajonta ei ole ollut ainoastaan pakon sanelemaa, lahjakkaita nuoria oli nostettu saamaan oppia ja motivaatiota itseään vanhemmilta soittajilta. Vastausten perusteella osallistumisvelvoite ei vaikuttanut sanottavasti osallistumisaktiivisuuteen.

Vastausten perusteella opiston koko ei suoraan sanele orkesteritoiminnan rakennetta, vaikka orkesterien määrä yleensä luonnollisesti lisääntyy oppilasmäärän myötä. Kolmiportainen rakenne on yleisin. Se vaikuttaisi takaavan yhtäältä pienten yhtyeille riittävän pienen ikä- ja taitohajonnan sekä toisaalta riittävän pohjan edistyneimpien orkestereille, joissa hajonta voi olla suurempi toiminnan mielekkyyden vaarantumatta.

Vertailun ongelmia. Esitettyjä lukuja on syytä pitää suuntaa-antavina. Rehtoreiden esittämissä lukumäärissä voi päätellä olleen mukana myös avustajia ja harrastajia muista oppilaitoksista, opiston entisiä oppilaita sekä sinfoniaorkestereissa myös puhaltajia. Siksi vastauksissa ilmoitetun soittajien lukumäärän vertaaminen opiston jousisoittajien määrään ei antanut kaikissa tapauksissa luotettavia tuloksia jousisoittajien osallistumisaktiivisuudesta. Lisäksi samoja oppilaita saattoi olla mukana useammassa yhtyeessä, esimerkiksi kamari- ja sinfoniaorkestereissa. Osa näistä soittajista osallistui mahdollisesti myös kamari- ja kansanmusiikkiyhtyeisiin. Mahdollisten päällekkäisyyksien vuoksi jätin kamariryhtyeiden lisäksi myös viulu- ja selloryhmät pois laskuista, nekin usein toimivat rinnan alkeisorkestereiden kanssa.

Kysymys 10: Millä perusteella opistossanne työskentelevät orkesterinjohtajat on kyseiseen tehtävään valittu? (Muodollinen/ammatillinen pätevyys/halukkuus/muu?)

Kysymyksessä esitetyt vaihtoehdot osoittautuivat yleisimmiksi perusteiksi tulla valituksi oppilasorkesterinjohtajaksi. Pääsääntöisesti oppilasorkesterinjohtajiksi tulevat valituiksi soittonopettajat tai lehtorit, jotka ovat motivoituneita työskentelemään orkesterinjohtajana ja mahdollisesti hankkineet lisäkoulutusta alalle. Vastauksissa esitettyjä perusteita:

- ”ammatillinen kelpoisuus tai pätevyys” (27 vastausta)
- ”opettajan halukkuus” (27 vastausta)
- ”ammattikapellimestari”, ”kapellimestarin koulutus” (4)
- ”orkesterinjohtajaksi valittu on täydentänyt osaamistaan alan kursseilla” (6)
- ”aiemmat näytöt osaamisesta.” (1)

Ammatillisella pätevyydellä, joka yleisimmin mainittiin valintaperusteeksi, viitattiin lähinnä soitonopettajan tai lehtorin pätevyyteen, ei pätevyyteen kapellimestarina. Neljässä vastauksessa erikseen korostettiin, että johtajalla oli kapellimestarin kelpoisuus. Joissain vastauksissa myös kokemuksen orkesterimuusikontyöstä katsottiin lisäävän oppilasorkesterinjohtajan ammatillista kelpoisuutta, samoin kokemuksen yksilöopetustehtävistä. Orkesterinjohtamisen lisä- ja täydennyskoulutus laskettiin hakijalle eduksi.

Muita vastauksissa mainittuja valintaperusteita:

- ”sopivuus”, ”oikea pedagoginen ja taiteellinen ote”, ”kyvykkäät nousseet [opettajakunnasta] esille” (6 vastausta)
- ”henkilön halu monipuolistaa ja kehittää omaa osaamista” (4 vastausta).

Joissain vastauksissa esitettiin orkesterinjohtamisen kuuluvan soitonopettajan tai lehtorin velvollisuuksiin, varsinkin jos oppilaitoksessa on vain yksi alan opettaja:

- ”ainoa vaihtoehto”, ”[orkesterinjohtaminen] kuuluu viulunsoitonopettajan tehtäviin” (4 mainintaa).

Soitonopettajan velvoittaminen orkesterin eteen saattaa osoittautua ongelmalliseksi, kuten eräästä vastauksesta ilmenee:

- ”Velvoitteen perusteella valitun johtajan työskentely on vähän pakkopullaa.”

Eräs vastaaja totesi pragmaattisesti, että kyseessä on aina ”rehtorin valinta”. Vastaus muistutti siitä, että virallisia valintakriteereitä ei oppilasorkesterinjohtajille ole määritetty. Valintoja on lähes mahdoton perustella yksiselitteisesti koulutuksella, koska erityistä oppilasorkesterinjohtamiskoulutusta ei säännönmukaisesti alan ammattiopintoihin sisälly.

Kysymys 11: Miten arvelet orkesteritoiminnan (opistossanne vallitsevan käytännön mukaisena) vaikuttavan jousisoitinoppilaan suhtautumiseen musiikkiharrastukseensa?

- Orkesterisoitto lisää oppilaan soittomotivaatiota (32 vastausta).

Kyselyyn vastanneiden rehtorien enemmistön arvion mukaan orkesterissa soittaminen paitsi lisää oppilaiden soittomotivaatiota myös tuo harrastukseen ”sosiaalisen ulottuvuuden”, ”syventää musiikkisuhdetta” ja ”sitouttaa” oppilaan opiston toimintaan. Orkesterisoiton arvioitiin myös ”lisäävän oppilaan omaa harjoittelua”.

Orkesterisoiton positiiviselle vaikutukselle asetetaan osassa vastauksia ehtoja:

- Orkesterisoiton ”kannustavuus on opettajasta kiinni” ja se edellyttää mm. ”motivoivaa ohjelmistoa” (9 vastausta).

Orkesterinjohtajan persoona ja taidot vaikuttavat siis vastausten mukaan orkesterisoiton motivoivuuteen. Lisäksi oppilaan orkesteriin osallistumismotivaatiota saattavat heikentää myös pitkät etäisyydet (yksi alueellinen opisto kokoaa orkesterinsa kuuden kunnan alueel-

ta) sekä oppilaiden elämäntilanne ("lukio ja muut harrastukset"). Kahdessa vastauksessa arvioitiin orkesterisoiton motivoivan erityisesti opinnoissaan pitkälle edenneitä mutta lähinnä vain kuormittavan pienempiä oppilaita.

- Orkesterisoiton vaikutus oppilaan motivaatioon on neutraali tai negatiivinen (7 vastausta).

Orkesterisoitto koetaan myös "turhaksi lisäksi" tai sitten "se ei vaikuta suuntaan eikä toiseen". Jotkut oppilaat kokevat orkesterin "taakaksi", joillekin se on suoranaista "tervanjuontia". Motivaatio-ongelmia saattoi ilmetä myös vain joissain opiston orkestereissa. Eräässä opistossa "sinfoniaorkesterin työskentelyssä on ongelmia, jotka turhauttavat soittajia". Myös näissä tapauksissa ongelmat johtuivat ilmeisesti johtajan taitamattomuudesta motivoida oppilaita. Lisäksi parissa opistossa "[osallistumis]velvoite aiheuttaa napinaa".

Kahdessa vastauksessa todetaan, että orkesterileirit ja matkat tekevät orkesterisoitosta houkuttelevan ja siten se innostaa oppilaita soittoharrastuksessa yleisemminkin. Esiin nousi myös seuraavia havaintoja orkesterisoiton vaikutuksesta oppilaiden soittomotivaatioon:

- "[Orkesterisoitto] kantaa vaikeiden vaiheiden yli" ja "orkesterisoitinten oppilaat jatkavat musiikkiopisto-asteelle, pianisteista puolet tippuu pois!"
- "Oppilas lopetti, mutta palasi myöhemmin, koska 'oli orkesterisoittoa ikävä'."
- "Orkesterisoitto on keskipiste, jonka ympäri solistinen opetus pyörii."
- Orkesterisoiton avulla oppilas ymmärtää, että harjoittelu ja kurssitutkinnot eivät ole itsetarkoitus, vaan välineiden hankkimista musiikin tekemiseen."

Orkesterisoiton arveltiin vaikuttavan myönteisesti myös soittoharrastuksen jatkumiseen opistoiän jälkeen: "Yhteisprojektien myötä [oppilas] tapaa myös iäkkäitä harrastajia – näin musiikkiharrastus saa raamit"; "Toivon sen [orkesterisoiton] luovan edellytykset elämänmittaiseen harrastustoimintaan."

Kysymys 12: Miten mielestäsi orkesterisoitto vaikuttaa opistossanne opettajien yhteishenkeen?

- orkesterisoiton vaikutus yksinomaan myönteinen (18 vastausta)
- orkesterisoiton vaikutus pääsääntöisesti myönteinen, mutta se aiheuttaa myös ongelmia (15)
- orkesterisoitolla ei vaikutusta yhteishenkeen (3).

Vastauksien perusteella rehtorit arvioivat orkesterisoiton lisäävän opettajien välistä luontevaa yhteistyötä. Yhteistoiminnan myötä opettajien yhteishenki yleensä paranee, mutta hyvin usein siitä seuraa myös ongelmia, kuten kateutta ja kilpailua. Erimielisyyksien seurauksena pääaineen opettaja saattaa esimerkiksi evätä oppilailtaan pääsyn tiettyihin orkestereihin.

Myönteistä vaikutusta yhteishenkeen perusteltiin mm. seuraavasti:

- ”Kokoonpanojen suunnittelu yhdessä on erittäin tärkeää yhteishengen kannalta.”
- ”Yhteistoiminta lisää kiinnostusta toisten opettajien oppilaisiin.”
- ”Parhaimmillaan opiston orkesterit ovat yhteinen kiinnostuksen ja jopa ylpeyden aihe.”

Ongelmia kuvattiin mm. seuraavasti:

- ”Sitkeää ja peiteltyä vastahankaa esiintyy, joka voi olla sukua laiskuudellekin.”
- ”Se [opiston orkestereiden toiminta] nostattaa skismaa aiheuttavia intohimoja.”
- ”Kitkaa syntyy, kun kaikki eivät koe asiaa yhtä tärkeänä.”
- ”Oppilaita ei anneta ’toisten’ orkestereihin.”
- ”Toiset suorastaan piilottelevat oppilaitaan.”
- ”Pieni kateus piristää ja tuo kilpailua.”
- ”Orkesteritoiminta on käynnistysvaiheessa, siksi vielä vaikeuksia ilmenee.”
- ”Se [orkesterisoitto] vaikuttaa ristiriitaisella tavalla tarkemmin erittelemättä.”
- ”[Oppilaiden] Siirtymiset orkesterista toiseen aiheuttavat ongelmia.”
- ”Jos kapellimestarin ja opettajien välit ovat hyvät, niin orkesteritoiminta vaikuttaa positiivisesti. Muutoin jopa negatiivisesti.”

Kaksi vastaajaa ymmärsi kysymyksen viittaavan opettajien yhdessä soittamiseen. Vastauksissa todettiin, että opettajien yhdessä soittamisella on positiivinen vaikutus yhteishenkeen.

Eräs vastaaja ei nähnyt asioilla olevan mitään yhteyttä: ”En osaa sanoa, miten *OPPILAIDEN* soitto orkesterissa vaikuttaisi *OPETTAJIEN* yhteishenkeen.”

Yhteenveto. Vastauksista välittyi vaikutelma, että opistojen orkesteritoiminta herättää monessa opistossa ristiriitoja. Rehtorit katsovat oppilasorkesteritoiminnan periaatteessa vaikuttavan suotuisasti niin oppilaiden motivaatioon kuin opettajien yhteishenkeenkin, mutta käytännön toteutuksessa törmätään usein ihmissuhdetaitojen puutteisiin. Osa ongelmista olisi ehkä ratkaistavissa orkesteritoiminnan rakenteita ja työnjakoa selventämällä. Todennäköisesti ongelmia pitäisi ratkoa opettajien kesken käytävissä keskusteluissa, joissa sovittaisiin orkesteriopetuksen periaatteista ja selvitetäisiin toiminnan tavoitteita ja käytäntöjä.

Kysymys 13: Miten määrittelisit orkesteritoiminnan tavoitteet? (Esim. kolme mielestäsi tärkeintä)

Rehtorit asettivat seuraavia tavoitteita musiikkioppilaitosten orkesteritoiminnalle:

- yhteissoittotaitojen oppiminen (32 mainintaa)
- soittomotivaation lisääminen (26)
- sosiaalisten taitojen oppiminen (24)
- opiston näkyvyyden edistäminen tai imagon nostaminen (17)
- yhteissoiton yleissivistävä vaikutus (12)
- oppilaiden muusikkouden kehittäminen (5).

Vastausten pohjalta on mahdollista yksilöidä yhteissoittotaitoja yleensä sekä luonnehtia yhteissoiton merkitystä oppilaan kehitykselle ihmisenä ja muusikkona. Muusikkous mainittiin tavoitteena viidessä vastauksessa. Muusikkouden kytkeminen yhteissoittoon oli useiden muidenkin vastausten hengen mukaista. Vastauksissa muusikkous määritellään nimenomaan yhteissoiton kautta muotoutuvana taitojen ja ominaisuuksien summana, esimerkiksi:

- ”Soittotunnilla opitaan soittamaan, yhteismusisoinnin avulla tullaan muusikoiksi.”

Vastausten mukaan muusikkous koostuu sekä yksilöllisistä taidoista että yhteissoittotaidoista. Molempia taitoja tulee kehittää. Oppilaasta ei tule muusikkoa, ellei hänelle tarjota mahdollisuutta kehittää myös yhteissoittotaitojaan. Yhteissoittotaidot täydentävät oppilaan musiikillista yleissivistystä. Vastausten mukaan yhteissoiton erityisyys suhteessa musiikkouteen on se, että se vaikuttaa oppilaan sosiaalisiin taitoihin, kykyyn toimia yhdessä ja jakaa musiikillisia kokemuksia: ”Orkesterisoitto kehittää suvaitsevaisuutta sekä toisten kuuntelua ja huomioonottamista.” Vastauksissa viitataan myös musikaalisuuden kehittämiseen. Voitaneen vastausten hengessä todeta, että musikaalisuus on joukko taitoja ja edellytyksiä – ja edelleen, että muusikkous kehittyy, kun musikaalisuus hioutuu yhteisöllisesti. Kaikkiaan vastausten pohjalta voi esittää seuraavan kiteytyksen: yhteissoittotaidot täydentävät oppilaan musiikillista osaamista ja ymmärrystä tavalla, jota ilman ei voi puhua muusikkoudesta.

Vastauksissa, joissa yksilöitiin yhteissoittotaitoja, viitattiin joko (i) teknisiin, (ii) musikaalisiin, (iii) sosiaalisiin tai (iv) musiikillisesti yleissivistäviin näkökohtiin. Vastauksissa oli viittauksia kuhunkin näkökohtaan alun toistakymmentä.

- Teknisiä Aspekteja: ”orkesterinjohtajan seuraaminen”, ”prima vista -soiton kehittyminen”, ”orkesterissa oppii, että virheitäkin voi tehdä tyylikkäästi”.
- Musikaalisia näkökohtia: ”osaamisen soveltaminen ja syventäminen”, ”harmonisten jännitteiden ja sointurakenteiden ymmärtäminen”.
- Yhteissoiton sosiaalinen ulottuvuus: ”suvaitsevuus, vastuuntunto sekä ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät orkesterisoiton myötä.”
- Orkesterisoiton ja -ohjelmiston yleissivistävästä merkitys: ”tutustuminen muiden maiden kulttuureihin.”

Orkesterisoiton tarjoamat elämykset ovat eräiden vastaajien mukaan jopa tavoite sinänsä, mutta valtaosa heistä asettaa ne oppilaiden soittomotivaation, yhteissoittotaitojen kartuttamisen ja musiikin syvällisemmän ymmärtämisen palvelukseen. Vastausten mukaan orkesterisoitossa toteutuu ”musiikin ilo” ja sillä saavutetaan ”soittamisen ilo ja hurmos, joka tulee vain tiukan kvaliteettivaatimuksen kautta”. Eräs rehtori toteaa orkesterisoiton antavan oppilaille ”oikean kuvan siitä, mitä musiikki on – kommunikaatiota ja elämyksiä”.

Yhdessä vastauksessa todetaan pragmaattisesti, että oppilaille on tarjottava orkesterisoittoa, koska ”opetussuunnitelma sitä edellyttää”. Eräässä vastauksessa muistutetaan orkesteriesiintymisten tasapuolisuudesta: ”Kaikki pääsevät esille”⁵³.

⁵³Vaikka orkesterissa suuri joukko pääseeekin esiintymään, vastauksessa unohdetaan orkesterin ulkopuolelle jääneet, orkesterisoitinta soittavat oppilaat sekä myös pianistit, kitaristit ja laulajat.

Rehtorit pitivät tärkeänä orkesterien näkyvyyden edistämistä sekä opiston imagon luomista orkesterien avulla (17 vastausta). Orkesterien hyödyntämisessä opiston ”valo-voimaisena näyteikkunana” tai ”käyntikorttina” piilee nähdäkseni riski, että oppilaat valjastetaan palvelemaan opiston tai sen henkilöstön tiedostettuja tai tiedostamattomia tarpeita. Toisaalta voidaan ajatella, että orkesterin saama huomio on kunniaksi koko työyhteisölle. Se on yhteinen ylpeyden aihe ja yhteisten ponnistusten tulos: orkesteri tuo esille monen opettajan työn tuloksia. On tarkoituksenmukaista välittää opistoon hakeutuville pyrkijöille oikea kuva opiston toiminnasta ja opetuksen painotuksista. Orkesteri opiston imagon aiarena viestii yhteisöittokulttuurista. Eräs rehtori muistutti mahdollisuudesta yhdistää usein toisensa poissulkevinä pidetyt painotukset: ”Oppilaitos toimii kitkattomasti sekä orkesterikouluna että ikäluokkansa huippuyksilöiden kouluna.” Vastauksissa muistutettiin vaaroista, jotka liittyvät orkesterin hyödyntämiseen opiston keulakuvana. Niiden mukaan imago- ja pr-pyrkimysten ei tule vaarantaa oppilaan asemaa opetustoimien ensisijaisena ja tärkeimpänä kohteena.

Kysymys 14: Miten kehittäisit/muuttaisit opistonne orkesteritoimintaa?

Vastauksissa nousi esiin viisi näkökohtaa, joihin useat rehtorit haluaisivat tai ovat jo kohdentaneet kehittämissyrkimyksiään:

1 Orkesteri- ja yhteisöittotoiminnan rakenne (29 vastausta)

- selkeä vastuun- ja työnjako
- orkesteritoiminnan saumauttaminen perusopetukseen ja muuhun opetustoimintaan
- suunnitelmalliset ikäpolvenvaihdokset ja oppilaiden siirtymiset orkesterista toiseen
- pitkäjänteinen suunnittelu
- selkeä toiminnan rakenne ja orkesterien jatkumo
- varhainen yhteisöiton aloitus
- osallistumisvelvoitteen harkittu käyttö
- opiston johtamiskapasiteetin hyödyntäminen
- harjoitusaikataulun tarkoituksenmukainen laatiminen (periodi/viikoittainen harjoitus)

2 Ohjelmiston monipuolisuus ja erityishankkeet (25 vastausta)

- monipuolisen ja motivoivan ohjelmiston soitattaminen
- erityisprojektien sisällyttäminen toimintaan
- ohjelmistopankin perustaminen ohjelmistonvalintaa helpottamaan
- konserttimatkat, teemakonsertit ja erilaiset yhteishankkeet
- vierailevat solistit ja kapellimestarit

3 Orkesteritoiminnan resurssit (14 vastausta)

- orkesteritoiminnan tuntimäärät
 - lisäystä varsinaiseen orkesteriopetukseen ja stemmaharjoittamiseen
 - lisäystä harvinaisempien ja vähemmän suosittujen soitinten opetukseen
- matkojen ja yhteishankkeiden rahoitus

- oheistoiminnan tunnit: apuvoimien palkkaaminen toiminnan hallintaan ja toteutukseen

4 Opettajien lisä- ja täydennyskoulutus (8 vastausta)

- orkesterisoiton tason nostaminen
- orkesterinjohtajien kannustaminen

5 Asenneilmaston kehittäminen myönteisemmäksi (6 vastausta)

- opettajien suhtautuminen orkesterisoittoon
- oppilaiden ja heidän vanhempiansa suhtautuminen orkesterisoittoon

Orkesteri- ja yhteissoittotoiminnan rakenne. Vastauksissa todettiin, että toiminnan selkeä rakenne sekä vastuun- ja työnjako vähentävät ongelmia, esimerkiksi opettajien keskinäistä kielteistä kilpailua (5 vastausta). Tärkeänä pidettiin myös yhteissoittotoiminnan saumauttamista opiston perusopetukseen ja muihin toimintoihin (7 vastausta): ”Perusopetus on pidettävä kunnossa, jotta oppilaita riittää orkestereihin.” Opetustarjonnan suunnitelmallinen laajentaminen esitettiin keinona kehittää orkestereita, jotta saadaan soittajia myös vähemmän suosittuihin soittimiin.

Vastauksissa peräänkuulutettiin saumattomia, suunnitelmallisia ja hallittuja ikäpolven vaihdoksia (3 vastausta) sekä toiminnan pitkäjänteistä suunnittelua (3 vastausta). Orkesterien lukumääristä esitettiin mielipiteitä – yksi vastaajista halusi yhdistää pienempiä, ilmeisesti keskenään oppilaista kilpailevia yhtyeitä yhdeksi suuremmaksi, pari muuta taas lisätä kokoonpanojen määrää. Kommentit yhteis- tai orkesterisoiton aloituksesta olivat yhden-suuntaiset (3 vastausta): ”Hetimitä alusta asti.” Varhaisen toiminnan merkitystä oppilaan asenteen muokkauksessa orkesterisoitolle suotuisaksi korostettiin.

Vastauksissa esitettiin oppilaitoksen omien johtajien ja opettajien vuorottelua – ”talon sisäistä kiertoa”. Rehtorit pohtivat myös velvoitteen vaikutusta (5 vastausta). Vastauksista voi päätellä, että velvoitteen käytössä tulisi ottaa huomioon orkesteritoiminnan kehitysvaihe. Käynnistysvaiheessa osallistumisvelvoitetta tarvitaan, mutta siitä luopuminen tai pikemminkin sen tarpeettomaksi käyminen ajan myötä on toivottavaa. Velvoitteen käyminen tarpeettomaksi on osoitus orkesteritoiminnan kehittymisestä oppilaita motivoivaan suuntaan.

Ohjelmiston monipuolisuus ja erityishankkeet. Rehtorit halusivat elävöittää orkesteritoimintaa kapellimestari- ja solistivierailuilla (6 vastausta). Toimintaan tulisi sisällyttää vastausten mukaan myös rutiineita rikkovia hankkeita, kuten konserttimatkoja, erityisprojekteja, teemakonsertteja ja eri oppilaitosten yhteistoimintaa (10 vastausta). Kuitenkin myös perustyön tulee vastausten mukaan olla houkuttelevaa: ”Myös itse harjoitusten tulee olla motivoivia, ei vain jonkin ’porkkanan’, kuten matkan.” Moni-ilmeisen ohjelmiston soittaminen nimettiin yhdeksi orkesteritoiminnan kehittymisen keskeiseksi edellytykseksi (9 vastausta).

Vastauksissa todettiin, että jo opiston omia orkestereita yhdistämällä on mahdollista luoda ”uutta virtaa ja synergia-etuja tuottavia hankkeita”. Tämä tietenkin edellyttää, että opistossa on useita orkestereita. Yksi vastaaja nosti esiin ajatuksen ”ohjelmistopankista”, oppilasorkesterien jaetusta tiedostosta tai arkistosta, josta olisi mahdollista löytää ohjelmisto-ideoita oman orkesterin kehittämiseen. Toinen peräänkuulutti ”ennakkoluulottomia kokeiluja!” Rehtorit suhtautuivat yhteistyöhön koulujen kanssa pääosin myönteisesti, mut-

ta eräissä kommentissa oltiin huolissaan oppilaiden ylikuormittamisesta. Opiston oppilaille toivottiin vapautusta ”koulujen laadullisesti heikentyneistä orkestereista”. Samassa vastauksessa korostettiin, että ”harrastukseen pitää aina kuulua laatu, vain korkealaatuinen harrastus on harrasta toimintaa”.

Orkesteritoiminnan resurssit. Rehtorit katsoivat orkesteritoiminnan kehittämisen edellyttävän lisää resursseja, käytännössä erityisesti lisätunteja yhteissoiton opetukseen, pidempiä harjoituksia tai lisää yhtyeitä. Myös erityishankkeisiin toivottiin lisää rahoitusta. Toisaalta rehtorit mainitsivat lisäresursseja tarvittavan myös orkesteritoiminnan organisointiin ja muihin oheistoimintoihin: ”Yli 3000 konsertin jälkeen kaipaamme hyviä apulaisia: roudaukseen, nuotistonhoitajaksi, harjoittajiksi, myyntitehtäviin ym. 1001 asiaan...” Eräissä opistossa ongelmia aiheutti toimintaan soveltuvien tilojen puute.

Opettajien lisä- ja täydennyskoulutus. Vastauksissa esitettiin orkesterinjohtajien koulutuksella olevan merkittävä positiivinen vaikutus orkesteritoimintaan ainakin kahdella tavalla: koulutuksen avulla on mahdollista nostaa yhteissoiton tasoa sekä toisaalta motivoida ja kannustaa orkesterinjohtajaa työssään.

Asenneilmaston kehittäminen myönteisemmäksi. Suoria viittauksia opettajien ristiriitaiseen suhtautumiseen orkesterityöskentelyyn oli useita. Lisäksi useissa toiminnan rakennetta koskevissa ehdotuksissa viitattiin opettajien asenteiden aiheuttavan ongelmia. Vaikeuksien syyksi oletettiin yhteissoiton ja orkesteritoiminnan arvostuksen puute. Tähän vastauksissa toivottiin muutosta.

- ”opettajien suhtautuminen orkesteritoimintaa aktiivisesti tukevaksi”, ”vahvempaa yhteistyötä solististen aineiden opettajien ja orkesterinjohtajien välillä”, ”yhä useampi opettaja sitoutumaan yhteisen tavoitteen puolesta”, ”opettajina ei pitäisi olla huonosti motivoituneita yksilöitä”, ”orkesterista pitäisi tulla itsestäänselvyys, johon halutaan ja jota tuetaan”.

Oppilaiden motivaation katsotaan vastauksissa muotoutuvan orkesteritoiminnan laadun myötä. Toinen perusoletus oli, että oppilaan asenne yhteissoittoon muokkaantuu erityisesti opintojen varhaisvaiheessa: ”Alkeisorkestereissa tehtävä pohjustava työ ERITTÄIN tärkeää.” Myös vanhempien vähättelevän asenteen katsottiin vähentävän oppilaiden osallistumismotivaatiota (ks. myös *kysymys 15*).

Kysymys 15: Mitä muuta haluaisit sanoa orkesteritoimintaan liittyen?

Rehtoreista 26 vastasi *kysymykseen 15*. Heistä yli puolet (14) korosti vielä kerran orkesteritoiminnan tärkeyttä. Osa perusteli väitettä yhteisöllisillä tai kasvatuksellisilla näkökohdilla.

- ”Tärkeää!!!”
- ”Keskeinen osa-alue, jonka kasvattava vaikutus huomattava.”
- ”Musiikkioppilaitoksen toiminnan ydin.”
- ”Äärettömän tärkeää – kasvatetaan nuorista sekä ihmisiä että soittajia.”
- ”Todella tärkeää oppilaan musiikkikehityksessä.”

Vastauksissa palattiin myös opettajien sekä oppilaiden ja vanhempien arvostuksen puutteeseen (5 vastausta).

- ”Toisia opettajia vaikeampi sitouttaa orkesterityöhön kuin toisia”. Kahden vastaajan kritiikki kohdistui erityisesti viulunsoitonopettajiin sekä oppilaisiin, jotka olivat omaksuneet orkesteritoimintaa ylenkatsovan asenteen opettajiltaan. Vastaajat olivat törmänneet ”äärimmäisen solistiseen suhtautumiseen” ja jopa ”orkesteritoiminnan halveksuntaan – ellei sitten pääse solistiksi”. Kaikki vastaukset huomioiden (mm. kysymys 14) voi kuitenkin todeta, että orkesteri- ja yhteissoitolle kielteistä asennetta oli tavattu muidenkin instrumenttien opettajista.
- ”Yhä enemmän tapaa asennetta, että musiikkiopistotoiminta on jotain kerhotoimintaa, jossa oppilas tekee vain sitä mikä huvittaa.” Vastauksessa viitattiin oppilaan haluttomuuteen osallistua orkesteritoimintaan. Vastausten mukaan vanhemmat eivät ymmärrä orkesterisoiton kasvattavaa merkitystä. Opettajat saattavat antaa tukensa vanhempien väheksyvälle asenteelle joko passiivisesti hiljaisella hyväksynnällä tai aktiivisesti solistisia arvoja korostamalla.

Eräs vastaaja korosti koulutuksen vaikutusta opettajan asenteeseen. Myönteinen asenne ja varhaisen yhteissoitto-opetuksen arvostus ”tulisi olla opettajalla jo opettajakoulutuksen kautta (ettei tarvitsisi enää kentällä opettajilta koettaa sitä [asennetta] muuttaa...)”.

Neljässä vastauksessa korostettiin orkesterinjohtajan ammattitaidon ja persoonan merkitystä, ”johtajasta se on kiinni”, ”meillä on nyt hyvät johtajat – orkesteritoimintamme on noususuunnassa”.

Yhteistyö opiston sisällä sekä muiden oppilaitosten kanssa on kahden vastaajan mukaan avain yhteissoiton onnistumiseen. Kahdessa muussa opistossa jokin opetuksen osa-alue toimii, toinen ei. Joko puhallin- tai jousiorkesteritoiminnassa oli vaikeuksia toisen toimiessa hyvin. Osittain oli kyse rajallisten resurssien kohdentamisesta, mutta keskeiseksi vaikeuksien syyksi esitettiin opettajien toimimaton yhteistyö.

Kaksi vastaajaa toi esiin pienten ja syrjäisten opistojen eritysongelmat. Vastauksissa todettiin orkesterien ylläpitämisen ja kehittämisen olevan sitä vaikeampaa, mitä pienempi oppilaspohja on. Esimerkiksi sinfoniaorkesterin edellyttämän monipuolisen yksilöopetuksen järjestäminen syrjäseudulla on kallista ja sen vakiintuminen epävarmaa.

Eräs vastaaja totesi, että ”orkesteritoiminta on tärkeää myös oppilaitoksen imagon ja taloudenkin kannalta”. Toinen rehtori taas muistutti juuri vaaroista, jotka liittyvät orkesterin hyödyntämiseen opiston julkisuuskuvan luomisessa: ”Vierastan ajatusta, että orkesteri olisi opiston näyteikkuna. Opisto on oppilaita varten, ei päinvastoin.”

Kahdessa vastauksessa peräänkuulutettiin orkesteritoiminnan ja ohjelmiston monipuolisuutta: ”Perinne ei saa kahlita luovuutta”, ”haaste on saada orkesteritoiminta aina mielenkiintoiseksi ja mielekkääksi.”

Eräs vastaaja toivoi ”toimintaan lisää yhteisöllisyyttä, ts. eri ikäisiä.” Vastaaja lienee viitannut toisten oppilaitosten, muiden musiikin harrastajien, omien opettajien tai opiston entisten oppilaiden mukaan ottamiseen musiikkiopiston projekteihin.

Yhteenveto kyselystä I

Rehtoreiden esittämien vastausten mukaan on tärkeää tarjota oppilaille mahdollisuus soittaa orkesterissa. Voi kysyä, miksi niin tärkeäksi koettuun toimintaan oli varattu kuitenkin varsin vähän opetustunteja.

Vastauksissa esitettiin perusteluja orkesterisoiton suotuisille vaikutuksille. Rehtoreiden arvion mukaan oppilaan musiikillinen yleissivistys ja muusikkous kehittyvät olennaisesti yhteissoiton myötä. Orkesterisoitto vaikuttaa oppilaan musiikkisuhteeseen ja asenteeseen, se kehittää oppilaan sosiaalisia taitoja sekä täydentää tämän kykyä yhteisölliseen ja kommunikoivaan musisointiin.

Vastausten perusteella orkesteritoiminta ei aina vahvista työyhteisön yhtenäisyyttä. Erimielisyydet orkesteritoiminnan toteutustavoista nostattavat ristiriitoja, joista kärsivät paitsi opiston työilmapiiri myös oppilaat. Orkesterisoiton merkitys jakaa mielipiteitä, kaikki soitonopettajat eivät kannusta oppilaitaan osallistumaan orkestereiden toimintaan, jotkut suorastaan kieltävät oppilaitaan osallistumasta. Oppilaiden poisjäännit heikentävät orkestereiden toimintaedellytyksiä varsinkin pienissä opistoissa. Toisaalta voimavaroja saatetaan hukata keskenään kilpailevien yhtyeiden ylläpitämiseen.

Orkestereihin osallistuvien oppilaiden osuus kaikista jousisoittajista on vastausten perusteella varsin vähäinen. Vastauksissa mainitut ristiriidat saattavat osaltaan vähentää oppilaiden osallistumisaktiivisuutta. Pitkät etäisyydet harjoitukseen, orkesteritoimintaan riittämättömän pienet kokoonpanot, soittajiston laaja ikä- tai taitohajonta sekä vanhempien vähättelevä asenne vähentävät nekin oppilaiden osallistumisaktiivisuutta. Myös orkesterijohtajan ammattitaito ja riittämättömät resurssit voivat vaikuttaa samansuuntaisesti.

3.3 Kysely II: musiikkioppilaitosten orkesterinjohtajat

Kyselyn II osoitin orkesterinjohtajille kartoittaakseni kollegoideni ammatillista arkea ja seuloakseni keskeisiä näkökohtia raportissani tarkasteltaviksi. Myös nämä vastaukset käsitteen järjestyksessä, jossa ne kyselyissä esitettiin.

Kysymykset 1–2: Vastaajien taustatiedot

Vastauksia kyselyyn II palautui kaksikymmentä (20/86). Vastaajista oli naisia seitsemän ja miehiä kolmetoista.

Vastaajista puolet työskenteli pääkaupunkiseudulla tai Uudellamaalla. Pohjanmaalta tuli viisi vastausta ja loput viisi vastausta tulivat Keski- ja Itä-Suomesta sekä Lapista. Muutamasta kaupungista ja aluekeskuksesta, kuten Turusta, Tampereelta, Jyväskylästä, Oulusta tai Kuopiosta ei palautunut vastauksia orkesterinjohtajilta.

Vastaajista kuusitoista oli jousisoittajia, heistä oli viulisteja yhdeksän, sellistejä neljä ja yksi alttoviulisti. Kahden vastaajan ”jousisoitin” jäi tarkemmin määrittelemättä. Kahden pääinstrumentti oli jokin puhallinsoitin ja kahden vastaajan soitin ei ilmennyt vastauksista.

Koulutus. Kaikki paitsi yksi ilmoittivat, että heillä on soitonopettajan kelpoisuus. Puolet vastaajista oli opiskellut korkeakoulussa Suomessa (Sibelius-Akatemiassa 8) tai ulkomailla (2). Kaksi oli opiskellut ammattikorkeakoulussa ja yksi vastaaja oli koulutukseltaan sotilassoittaja. Viisi vastaajaa jätti tarkentamatta, missä oppilaitoksessa oli kelpoisuutensa hankkinut.

Yksi vastaaja oli diplomikapellimestari. Kaksi muuta oli saanut orkesterinjohtamiskoulutusta osana opintojaan ja kahdeksan muuta vastaajaa oli osallistunut alan täydennyskoulutuskursseille. Yhdeksällä vastaajalla ei ollut minkäänlaista orkesterinjohtamiskoulutusta.

Työkokemus. Kaikilla vastaajilla oli työkokemusta soitonopettajana. Kaikkiaan voi todeta vastaajien olleen pääsääntöisesti kokeneita soitonopettajia. Kolmellatoista oli takanaan opetustyötä yli kymmenen vuotta, näistä kahdeksalla yli kaksikymmentä ja kahdella jopa noin kolmekymmentä vuotta.

Vastaajista viisitoista oli työskennellyt vuosia säännöllisesti ammattiorkestereissa, joko avustajana tai orkesterin vakinaisena jäsenenä. Kahdella ei ollut orkesterimuusikon työkokemusta ja kolme orkesterinjohtajaa jätti vastaamatta kysymyksen.

Kyselyyn vastanneet oppilasorkesterinjohtajat työskentelivät siis yleensä ensisijaisesti opetustehtävissä: puolella heistä oli enemmän kokemusta opetus- kuin orkesterityöstä. Vain kaksi vastaajaa oli soittanut orkesterissa kauemmin kuin opettanut, kolmella oli kokemusta näistä työtehtävistä yhtä paljon.

Kaikki vastaajat olivat työskennelleet orkesterinjohtajina jo vuosia. Työkokemusta orkesterinjohtamisesta heillä oli suurin piirtein saman verran kuin soitonopettamisesta. Vastaajat olivat siis johtaneet orkestereita lähes koko opetusuransa ajan. Kaksi ilmoitti johtaneensa myös ammattiorkestereita.

Kysymys 3: Miksi johdat (ryhdyit johtamaan) oppilasorkestereita?

Kaikki vastaajat esittivät useita perusteluita toiminnalleen orkesterinjohtajina. Monet ilmaisivat olevansa tavalla tai toisella velvoitettuja tehtävään. Velvoite saattoi olla sisäinen, omasta musiikki- tai opetuskäsityksestä nouseva, tai ulkoinen, esimerkiksi oppilaitoksen asettama velvoite. Myös oma innostus ja työssä jaksaminen mainittiin johtamistyön perusteena. Olen jaotellut vastaukset kolmeen kategoriaan: (i) oma halu johtaa orkesteria, (ii) ulkoinen velvoite, (iii) pedagoginen ja kasvatuksellinen näkemys. Lisäksi poimin yksittäisiä vastauksia kohtaan (iv) muut perusteet.

(i) Oma kiinnostus:

- ”Olen aina ollut kiinnostunut”, ”tunsin halua”, ”pidän työstä” (12 vastausta).
- Orkesterinjohtaminen tuo ”vaihtelua” tai ”monipuolisuutta” soitonopettajan työkuvaan (4 vastausta).

(ii) Ulkoiset velvoitteet:

- ”Opiston tarve” (4 vastausta).
- ”Esimiehen pyyntö” (4 vastausta).
- Orkesterinjohtaminen on soitonopettajalle luonnostaan kuuluva tehtävä, johon joudutaan: ”joku tarvittiin”, ”kun ei löytynyt muitakaan”, ”olen ainoa päätoiminen

jousiopettaja” (7 vastausta). Tehtävä oli ”langennut luonnostaan” tai ”periytynyt edelliseltä viranhaltijalta”. Yksi vastahakoisesti tehtävään ryhtynyt vastaaja myönsi sittemmin ”ruvenneensa pitämään hommasta yhä enemmän”.

- ”Kaipasin näyttöjä paikkakunnan musiikkiopistolta” ja ”olin velvoitettu jatkamaan seutukuntani jousiperinteitä” (2 vastausta).

(iii) *Pedagoginen näkemys orkesteritoiminnan tärkeydestä:*

- Orkesterissa soittaminen on ”luonnollinen” ja ”olennainen” osa musiikkiharrastusta, ja orkesterisoiton opettaminen kuuluu ”luontevasti” soitonopettajan toimenkuvaan tai suorastaan persoonaan, ”se on osa elämääni” (13 vastausta).
- Vastaaja piti orkesteritoimintaa pedagogisesti tärkeänä, ja siksi ryhtyminen oppilasorkesterinjohtajaksi oli ”tilaisuus” tai ”mahdollisuus”, johon vastaaja oli innolla tarttunut (3 vastausta).
- ”Haluan jakaa osaamistani” (2 vastausta).
- Vaihtoehtojen puute. Ei mainintaa ulkoisesta velvoitteesta, mutta: ”Jos en johda orkesteria – ei ole orkesteria.” (5 vastausta.)
- Oppilaiden innostaminen soittoharrastukseen (2 vastausta).

(iv) *Muita perusteita:*

- ”Tarvitsin sivutuloja” (liitteenä ollut lisäselvitys osoitti, että vastaaja oli sittemmin hyvin motivoitunut ja tehtäväänsä perehtynyt orkesterinjohtaja.).
- Oppilas voi joutua harjoittelemaan useita päiviä epävireisellä soittimella, jos soitotunti on vain kerran viikossa eikä kotona kukaan pysty soitinta virittämään. Oppilaan soittimen virittäminen orkesteriharjoituksen yhteydessä vähentää kotiharjoittelua epävireisellä soittimella.
- ”Tässä [oppilasorkesterissa] näkee parhaiten oman työnsä tuloksen.”

Vastauksissa esitetään, että kaikki olennainen soittamiseen liittyvä tietotaito ei ole välitettävissä yksinomaan soitotunneilla. Kattavaan ja kokonaisvaltaiseen musiikkikoulutukseen tarvitaan myös orkestereita tai muuta yhteissoittoa. Kaikkiaan vastauksista välittyy oppilasorkesterinjohtajien innostus työhönsä.

Joistain vastauksista välittyy ”kursailu” oppilasorkesterinjohtajaksi ryhtymisessä. Se saattaa osaltaan johtua mielikuvista, joita orkesterinjohtamiseen ja kapellimestarin statukseen liitetään. Itseä ei ehkä haluta mieltää ”oikeaksi” orkesterinjohtajaksi, varsinkaan, jos alalle ei ole koulutautunut. Arvelen tämän näkökohdan lisännen tarvetta korostaa vastauksissa ulkoisia velvoitteita.

Kysymys 4: Miten ajattelet leirien ja konserttimatkojen vaikuttavan orkesteritoimintaan?

Kaikki vastaajat pitivät leirien ja esiintymismatkojen vaikutusta positiivisena. Matkojen ja leirien vaikutus arvioitiin tärkeäksi tai suorastaan välttämättömäksi, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta.

- Leirit ja konserttimatkat ovat korvaamattomia: ”Elinehto”, ”koossa pitävä voima”, ”tason nostamisessa välttämättömiä”, ”paras motivaatio”, ”ovat kehittäneet orkesteria valtavasti”, ”todella tärkeitä” (8 vastausta).
- Vastauksissa korostettiin edellisiä hillitymmiin leirien ja matkojen ”tärkeää motivoivaa merkitystä ja innostavaa vaikutusta” (12 vastausta).
- Vastaajista kolme esitti ehtoja matkojen ja leirien positiivisuudelle. Yksi totesi niiden motivoivan oppilaita, kunhan ne eivät ole itsetarkoituksellisia eikä niitä ole liikaa. Toinen korosti sitä, että matkojen vaikutus on erittäin positiivinen ”edellyttäen, että kohde ja esitettävä ohjelmisto kohtaavat”. Kolmannen mukaan matkojen ja leirien onnistuminen edellyttää ”hyvää suunnittelua” ja ”selkeää tavoitetta”. Lisäksi yksi varoitti ”huonosti suunnitelluista rahat pois -leireistä”, joita on tarjolla, ”hyvien leirien lisäksi”.
- ”Eihän toiminta näiden [matkat, leirit] puutteeseen kaadu.” (1 vastaus.)

Vastauksissa myös perusteltiin matkojen ja leirien positiivista vaikutusta. Vastaajien mukaan konserttimatkat ovat sekä ”porkkana” että ”palkkio”, ”stimulansseja arkisen puurtamisen lomassa”.

Soiton kvaliteetti, työilmapiiri, yhteishenki ja motivaatio. Avaan tässä omin sanoin vastauksissa esitettyä matkojen ja leirien vaikutusta. Keskeinen taustaoletus vastauksissa on, että lapset tai nuoret viihtyvät hyvin organisoiduilla ja toteutetuilla matkoilla ja leireillä. Toisaalta jo tieto matkasta motivoi orkesterilaisia käymään harjoituksissa, joskin harjoituksissa käynnin houkuttavuutta usein täydennetään osallistumisvelvoitteella – vain säännöllisesti osallistuvat pääsevät matkalle. Matkan houkuttavuus lisää velvoitteiden noudattamista. Läsnaolojen myötä harjoittaminen tehostuu ja palkitsee osallistujat aiempaa laadukkaammalla yhteissoitolla. Edelleen onnistumiset konserteissa tukevat toimintaa myös matkan tai leirin jälkeen: positiiviset soittokokemukset motivoivat tekemään perustyötä myös jatkossa.

Yksitoista vastaajaa mainitsi esiintymismatkojen ja leirien parantavan orkesterin yhteishenkeä. Oppilaiden motivaatio siis kietoutuu paitsi soiton kvaliteettiin ja onnistumisiin myös yhteishenkeen ja orkesterin ryhmäytymiseen. Oppilaat tutustuvat toisiinsa, he ”hittautuvat joukkueeksi” tai ”tutustuvat ja sosiaalistuvat”, ”syntyy voimakas me-henki”. Matkat ja leirit ”mahdollistavat vapaamuotoisen yhdessäolon”. Yhdeksän vastaajista esitti yhteishengen ja toisiin tutustumisen vaikuttavan soiton laatuun.

Vastausten perusteella tein soiton laatua, työilmapiiriä, yhteishenkeä ja harjoittelumotivaatiota koskevan yleisen johtopäätöksen: nämä neljä näkökohtaa ovat ratkaisevia kaikessa oppilasorkesterityössä – eivät yksinomaan matkoilla ja leireillä. Oppilaan luovuutta ja onnistumista palveleva orkesterin kehittäminen edellyttää johtajalta kannustavan ilma- piirin luomista. Kannustava työilmapiiri lisää osallistumis- ja harjoittelumotivaatiota. Toisaalta johtaja vastaa soiton laadusta, jota luonnollisesti aktiivinen harjoittelu parantaa. Onnistuneet esiintymiset ja laadukas soitto lisäävät orkesterin itseluottamusta ja ryhmähenkeä sekä vahvistavat osallistumismotivaatiota. Sen sijaan keho soitto tai liian helppo (tai lapsellinen) ohjelmisto ei motivoi oppilaita. Myöskään yhtäältä liian lepsu tai toisaalta liian kireä työilmapiiri ei kannusta osallistumiseen, eikä vahvista optimaalisella tavalla yhteishenkeä. Nämä seikat voivat estää orkesterin positiivisen kehityksen.

Kysymys 5: Mikä on mielestäsi oleellista ohjelmiston valinnassa?

Vastausten mukaan oppilasorkesterille valitun ohjelmiston tulee olla

- sopivan ja riittävän haastavaa sekä teknisesti että musiikillisesti (19 mainintaa)
- musiikillisesti ilmaisuvoimaista, ”palkitsevaa”, ”laadukasta” (14 mainintaa)
- jokaisen soittajan tai esim. yksittäisen sektorin taitoja kehittävää (13 mainintaa)
- ”tyylillisesti, historiallisesti, maantieteellisesti” monipuolista ja vaihtelevaa (12 mainintaa)
- käytettävissä olevalle kokoonpanolle ”räätälöityä” ottaen huomioon soitinjakautuman ja lukumäärän sekä oppilaiden iän ja mieltymykset (11 mainintaa).

Lisäksi

- orkesterinjohtajan taito ja kyky arvioida oppilaiden valmiudet vaikuttavat ratkaisevasti ohjelmistonvalinnan onnistumiseen (5 vastausta).

Yksittäisiä vastauksissa mainittuja, ohjelmiston valintaan vaikuttavia näkökohtia:

- Solistinumeroita tulee sisällyttää ohjelmistoon, ”solistivierailut innostavat ja kehittävät orkesteria”.
- Yleisön toiveet ja odotukset on syytä ottaa huomioon.
- Tilaisuuden luonne on syytä ottaa huomioon (joulukonsertti, kevät- tai itsenäisyysjuhla).
- Nuottimateriaalin saatavuus voi rajoittaa valintoja.
- Orkesterille soveltuvan ohjelmiston löytäminen ja tunnistaminen on vaikeaa.

Käsittelen laajemmin ohjelmistonvalintaan vaikuttavia näkökohtia *oppilasorkesterinjohtajan tietopaketissa*.

Kysymys 6: Miten opistonne muu henkilökunta käsityksesi/kokemustesi mukaan suhtautuu orkesteritoimintaan ja miten se ilmenee käytännössä?

Vastauksien perusteella orkesteritoimintaan suhtaudutaan opistoissa pääsääntöisesti myönteisesti, mutta useat johtajat mainitsevat kohdanneensa myös passiivista tai jopa kielteistä suhtautumista. Osa kokee saaneensa työyhteisöltään tukea, mutta jotkut ovat mielestään jääneet hankkeineen vaille kaipaamaansa apua.

- Työyhteisö suhtautuu varauksettoman myönteisesti (8 vastausta).
- Työtoverien suhtautuminen on kaksijakoista: pääsääntöisesti myönteistä, mutta varauksin. Työyhteisössä on sekä orkesteritoiminnan tukijoita että jarruttajia (12 vastausta).
- Työyhteisön suhtautuminen on passiivista tai vähättelevää (2 mainintaa).
- Suhtautuminen on pahimmillaan avoimen kielteisestä, ”kuin hammasta vedettäisiin suusta” (6 mainintaa).

Vastaajista kuusi ei saanut työyhteisöltään tukea orkesteritoiminnan toteuttamiseen. Yksi mainitsi joidenkin kollegojen kadehtivan orkesterin ja sen johtajan asemaa opistossa. Kahdessa vastauksessa mainittiin jälkepäin saatu myönteinen palaute. Vastaukset voi

tulkita myös siten, että työtoverit ovat tyytyväisiä, kun tehtävä tulee hoidettua niin, ettei toteutukseen itse tarvitse osallistua. Joistain muistakin vastauksista välittyi vaikutelma selkään taputtelevista kollegoista, jotka kiittelevät konsertin jälkeen orkesterinjohtajaa mutta jotka eivät harjoitusvaiheessa kannusta oppilaitaan osallistumaan orkesterin toimintaan. Toisaalta kaikkein aktiivisimmissä työyhteisöissä työtoverit osallistuvat stemmojen harjoittamiseen sekä soittotunneilla että orkesteriharjoituksissa – innokkaimmat saapuvat jopa seuraamaan orkesteriharjoituksia omalla ajallaan. Tällainen tuki voi osoittautua merkitykselliseksi. Erityisesti pääaineen opettajan asenne vaikuttaa ratkaisevasti oppilaan osallistumismotivaatioon ja siten orkesteritoiminnan onnistumiseen.

Yksi vastaaja totesi kollegoiden asenteen muuttuneen. Penseä suhtautuminen oli vähitellen kovalla työllä (”puolustamalla ja taistelemalla”) muuttunut, ja nyt yhteistyö toimi ja orkesterin asema oli hyvä. Eräs vastaajista korosti pienehkön opiston etuja suurempaan nähden. Pienessä opistossa ”kollegat puhaltavat mukavasti yhteen hiileen”.

Pääosin vastauksissa kommentoitiin opettajakollegoiden suhtautumista orkesteritoimintaan (16/20), hallinnon asenteisiin viitattiin harvemmin (4/20). Kuitenkin hallinnon suhtautuminen voi muodostua ratkaisevaksi. Jos opistossa ”panostetaan orkesteritoimintaan ja toimintamalleista on sovittu”, kuten eräs vastaaja asetelmaa opistossaan luonnehti, yksittäisten opettajien kielteinen tai passiivinen asenne ei horjuta orkesterin asemaa. Jos taas työyhteisön ja erityisesti hallinnon kanta on tarkentamaton, orkesterin asema on huomattavasti haavoittuvampi, ja orkesterinjohtaja voi kokea joutuvansa vaille tarvitsemaansa tukea.

Kysymys 7: Minkälaisiin käytännön ongelmiin olet oppilasorkesterinjohtajana törmännyt ja kuinka olet pyrkinyt niitä ratkaisemaan?

Käsittelen erikseen vastauksissa mainitut ongelmat sekä niihin esitetyt ratkaisut.

Vastauksissa esitetyt ongelmat:

- Orkesteritoiminnan resurssien tai muun tuen puute (15 mainintaa).
 - Työyhteisön tuen ja avun puute tekee tehtävästä raskaan, ”liian paljon työtä yhdelle” (8).
 - Sopivien harjoitustilojen puute tai pitkät etäisyydet harjoituspaikkoihin haittaavat työskentelyä (5).
 - Matkoihin, leirien ja erityisprojektien järjestämiseen ei saada rahoitusta (2).
- Oppilaiden motivaatio- ja ajankäyttöongelmat (13 mainintaa).
 - Joukossa on huonosti motivoituneita oppilaita, jotka ovat usein pois harjoituksista (7).
 - Koeviikot ym. oppilaiden kiireet lisäävät poissaoloja tai ainakin antavat heikosti motivoituneille tekosyn poissaoloihin (6).
- Kokoonpanon ongelmat (10 mainintaa).
 - Oppilaiden taito- ja ikäerot haittaavat työskentelyä (6).
 - Kokoonpanon epätasapaino (esim. alttoviulujen vähyys tai puuttuminen) ja jatkuva muuttuminen vaikeuttavat orkesterin kehittämistä (4).

- Soveltuvan ohjelmiston ja nuottimateriaalien saatavuuden ongelmat (6 mainintaa).
 - Nuottimateriaali ei joiltain osin sellaisenaan sovellu käytettävissä olevalle kokoonpanolle. Siksi orkesterinjohtaja joutuu sovittamaan tai muokkaamaan materiaalia, eikä hän saa työstä korvausta (4).
 - Nuottimateriaalia ei löydy tai se on liian kallis (1).
 - ”Oppilaat hukkaavat nuottejaan” (1).

Vastauksissa esitetyt ratkaisut:

- Ohjelmiston valinta ja sovittaminen (8 mainintaa).
 - Teoksen sovittaminen tai sovituksen muokkaaminen soittajisto tarpeita vastaavaksi luo edellytykset onnistumiselle. ”Edistyneille haasteellista soitettavaa”, muille sellaista, mikä ”on kaikkien mahdollista omaksua” (6).
 - Ohjelmiston valinnalla voi ratkaista kokoonpanoon ja oppilaiden motivaatioon liittyviä ongelmia (2).
- Suunnittelu. Onnistuneella suunnittelulla, mm. koulujen tarpeet huomioivalla aika-auluttamisella, harjoittamisen ja erityisesti stemmajarjoittamisen hajauttamisella eri toimipisteisiin sekä toteuttamalla harjoittaminen periodeittain, on mahdollista vähentää koeviikoista, pitkistä etäisyyksistä ym. syistä aiheutuvia poissaoloja (6 mainintaa).
- Vuorovaikutus. ”Käytännön diplomatialla” ja ”puhumalla rehtorin ja kollegoiden kanssa” on mahdollista hakea ratkaisuja tuen tai resurssien puutteeseen (3 mainintaa).
- Harjoittamisen ja esittämisen laatu. Työn rytmittäminen (tehokas harjoittaminen) sekä mielekkäät konsertit (onnistuneet esiintymiset) ovat oppilaiden motivoinnin perusta ja osallistumisen paras tae (3 mainintaa).

Vastauksissa korostuvat oppilasorkesterinjohtajan oheistyön kuormittavuus sekä valmistavan työn ratkaiseva merkitys koko projektin onnistumiselle. Työyhteisöltä saatava tuki ja oheistyön määrä ovat suorassa suhteessa toisiinsa: mitä vähemmän tukea sitä enemmän organisointi- ja oheistyötä, ja päinvastoin. Vastaajat toivat esiin vuorovaikutustaitojen sekä diplomaattisen suhtautumisen merkityksen: opettajien yhteistyölle perustuva suunnittelu tarjoaa hyvät lähtökohdat orkesterin kehittämiselle sekä oppilaiden rekrytoinnille orkesteriin. ”Kärsivällisyys ja rauhallinen suhtautuminen auttaa” – niin suhteessa oppilaisiin kuin työtovereihinkin.

Oppilaan huono motivaatio kytkeytyy usein tuen puutteeseen. Jos pääaineopettajan asenne ei ole aktiivisen myönteinen orkesteritoiminnalle, oppilaiden motivaatiota ei tältä keskeiseltä taholta vahvisteta. Tällöin vuorovaikutustaidot ja diplomatia varmastikin palvelevat tarkoitustaan keinona asiain tilan kohentamiseksi.

Vastauksista välittyy kaksijakoinen suhtautuminen oppilaiden motivaatioon. Yhtäältä mainitaan oppilaiden huono motivaatio ongelmien aiheuttajaksi, toisaalta se määritellään ongelmien seuraukseksi. ”Huonosti motivoituneet oppilaat” lienevät osin niitä, jotka suhtautuvat kielteisesti koko soittoharrastukseen, eivät yksinomaan orkesterissa käyntiin. Näiden oppilaiden motivoimiseksi laadukas musisointi lienee paras keino, kuten joissain

vastauksissa esitetään. Heidän innostamisensa on vaikeaa mutta samalla myös yksi yhteisöön keskeinen päämäärä.

Mitä ongelmallisempi kokoonpano on (esimerkiksi jatkuvasti muuttuva, taidoiltaan heterogeeninen tai soitinjakaumaltaan puutteellinen), sitä vaikeampaa on vastausten mukaan löytää sille mielekästä ja motivoivaa soitettavaa. Ja vaikka sovittamispakko koetaan yhtäältä ongelmaksi, se toisaalta nimetään vastauksissa usein ainoaksi ratkaisuksi hankalaan tilanteeseen.

Yhteenvedoa. Vastauksissa poissaolot nimetään keskeiseksi haitaksi orkesteritoiminnalle. Poissaoloille esitetään lukuisia eri syitä. Kyse voi olla vähentyneestä soittomotivaatiosta, koulu- ja harrastuskiireistä tai pääaineen opettajan kannustuksen puutteesta. Ylipäättään vastauksista välittyy vaikutelma, että toiminnan puutteet lisäävät poissaoloja. Yksi näkökohta, jota ei mainita, on vanhempien asenne. Vanhemmat huolehtivat siitä, että soittotunnit tulevat tarkasti pidettyä, mutta orkesteria oheistoimintona ei mielletä yhtä tärkeäksi tai rahan arvoiseksi (Niku, 2004). Myös tämä näkökohta olisi mielestäni hyvä tunnistaa yhdeksi poissaolojen taustatekijäksi.

Toisaalta vastaajat mieltävät poissaolot oppilaan motivaation mittariksi. Vastausten perusteella voisi jopa yksinkertaistaa poissaolojen olevan se näkökohta, jota vastaan taistellaan ja joka pyritään eliminoimaan hyvällä suunnittelulla, tarkoin punnitulla ohjelmiston valinnalla, diplomatialla sekä tehokkaalla harjoittamisella ja mielekkäillä konserteilla.

Kysymys 8: Mitkä ovat mielestäsi oppilasorkesteritoiminnan tärkeimmät tavoitteet? (Esim. kolme mielestäsi tärkeintä)

Olen luokitellut vastauksissa esitetyt näkökohdat neljään kategoriaan: (i) *yhteissoittotaidot*, (ii) *elämykset ja motivaatio*, (iii) *sosiaaliset aspektit* ja (iv) *musiikillinen yleissivistys*. Näin siitä huolimatta, että esitetyt näkökohdat eivät rajaudu yksiselitteisesti esittämiini kategorioihin, useat niistä liittyvät toisiinsa erottamattomasti.

Vastausten mukaan orkesterisoiton tavoitteena on kehittää seuraavia taitoja tai aikaan saada seuraavan kaltaisia kokemuksia:

Yhteissoittotaidot (19 mainintaa)

- ”prima vista -soittotaito” sekä taito ”suhteuttaa oma soitto välittömästi kokonaisuuteen”
- ”kamarimusiikillinen kuuntelu”
- ”kapellimestarin seuraaminen ja elekielen lukeminen”
- ”keskittymiskyky, täsmällisyys ja kurinalaisuus”.

Elämykset ja motivaatio (17 mainintaa). Orkesterisoitto

- ”innostaa ja motivoi”
- ”kehittää itsetuntoa”
- ”tuo vaihtelua ja monipuolisuutta soitonopiskeluun”
- ”tuottaa iloa ja ylpeyttä omasta ja ’meidän’ osaamisesta – me-henki vahvistuu!”
- ”vähentää esiintymisjännitystä”.

Sosiaaliset aspektit (16 mainintaa)

- Orkesterisoitto ”kannustaa yhtäältä itsenäisyyteen, toisaalta muiden huomioonottamiseen ja sosiaalisuuteen”
- Ryhmä tarjoaa ”innostavaa sosiaalisuutta”
- Ryhmässä ”kasvetaan ihmisinä”
- ”Yhteishenki vahvistuu”
- ”Yksinäisen puurtamisen sosiaalinen henkireikä”
- Orkesteri tarjoaa kaikille mahdollisuuden esiintyä – ”kaikki pääsee lavalle”.

Musiikillinen yleissivistys (10 mainintaa)

- ”Jousiorkesteriohjelmiston tuntemus avain soolorepertoaarin ymmärtämiseen.”
- ”Pääsee tutustumaan ohjelmistoon ja orkesterin toimintaan ’sisältäpäin’ – näin kasvatetaan asiantuntevaa konserttiyleisöä ja kannustetaan amatöörimusisointiin.”
- ”Kokonaisuuksien ymmärtäminen ja oman stemman tärkeyden näkeminen sen valossa”.

Muita vastauksissa mainittuja näkökohtia:

- ”Paikkakunnan musiikkielämän elävöittäminen” (kaksi vastausta).
- ”Orkesteri voi olla koko opiston tukiranka”.
- ”Orkesterin tulee olla opiston käyntikortti”.

Orkesteritoiminnalla pyritään vastausten mukaan ensisijaisesti vaikuttamaan oppilaan taitoihin ja musiikilliseen ymmärrykseen. Vastauksissa korostetaan myös sosiaalisten taitojen merkitystä. Pari vastaajaa kiteyttää orkesterisoiton tavoitteen olevan ”oppilaan muusikkouden kehittämisen”. Vastauksissa muusikkous näyttäytyy sosiaalisena ja yhteisöllisesti hioutuvana yksilön ominaisuutena. Vastausten perusteella voi summata, että muusikoudessa kietoutuvat toisiinsa sekä soittotaito ja musiikillinen ymmärrys että sosiaaliset taidot: yksilöllisen soittotaidon rinnalle nostetaan musiikilliset vuorovaikutustaidot. Vastausten mukaan muusikkouden ja yhteissoittotaitojen kehittyminen ammentaa voimansa elämyksistä, kollektiivisesti aikaansaaduista onnistumisista ja yhteishengestä. Yhteissoitto tuo iloa ja vaihtelua soittoharrastukseen. Yhteissoiton vahvistama motivaatio ja täydentämä osaaminen antavat välineitä myös aikuisiän harrastamiselle – niin soittamiseen kuin musiikin kuunteluunkin.

Vastauksissa asetetaan myös oppilaan vastuuntunnon kehittäminen yhdeksi orkesterisoiton tavoitteeksi. Soittajan tulee vastata omasta osuudestaan yhteisölle. Oma osuus täytyy hallita, mutta se täytyy myös oppia asettamaan osaksi laajempaa musiikillista kokonaisuutta. Edelleen vastausten mukaan laajojen musiikillisten kokonaisuuksien hahmottamiskyky kehittyy yhteissoiton myötä.

Vastauksissa muistutetaan, että oppilasorkesteri palvelee myös opiston ja opistoa ympäröivän yhteisön tarpeita. Erityisesti pienellä paikkakunnalla opiston orkesterit voivat olla merkittävä lisä paikalliseen konserttitarjontaan.

Orkesterilla voi olla myös olennainen rooli oppilaitoksen sosiaalisena ytimenä. Orkesterin hyvä ryhmähenki parhaassa tapauksessa heijastuu koko työyhteisöön ja antaa sille leimansa. Yksi vastaajista, joka viittasi orkesterin suhteeseen ympäröivään yhteisöön, oli paitsi orkesterinjohtaja myös rehtori – eli henkilö, joka tehtävänsä puolesta asettuu oppilaitoksen ja yhteisön rajapinnalle ja joutuu siksi toiminnassaan ottamaan huomioon molempien tahojen intressit.

Kysymys 9: Mitkä ominaisuudet tekevät henkilöstä mielestäsi hyvän oppilasorkesterinjohtajan?

Luokittelin vastaajien listaamat hyvän oppilasorkesterinjohtajan ominaisuudet ja taidot kolmeen kategoriaan: (i) *taiteellistekniset valmiudet*, (ii) *vuorovaikutustaidot* sekä (iii) *muuta vastauksissa mainittuja piirteitä*.

(i) Taiteellistekniset valmiudet (n. 40 viittausta)

- Hyvällä johtajalla tulee olla orkesterinjohtajan ”perustaidot” tai ”ammattilliset valmiudet” (9 vastausta).

Seuraavissa vastauksissa yksilöitiin ammatillisia valmiuksia:

- ”selkeä peruslyöntitekniikka” (5 mainintaa)
- ”laaja-alainen muusikkous” (5)
- ”intohimo musiikkiin” (5)
- ”osaa harjoittaa järkevästi ja tehokkaasti niin, että oppilaan mielenkiinto säilyy” (5)
- ”orkesterikokemusta täytyy olla” (3)
- taito opastaa oppilasta yksityiskohtaisesti soittimen hallinnassa, ”täytyy osata välittää osaamistaan instrumentin taitajana”, ”puhaltaja johtamaan puhallinorkesteria, jousisoittaja jousiorkesteria” (3)
- ”tuntee ohjelmistoa laajasti” (3)
- ”teokset osattava, partituuri hallittava” (2)
- ”rytmitaju ja tarkka korva” (2).

(ii) Vuorovaikutustaidot (n. 30 viittausta)

- ”tulee toimeen lasten ja nuorten kanssa”, ”nuorison ajatusten haistaja”, ”osaa kuunnella nuoria rivien välistä”, ”psykologi”, ”luo luottamuksen jokaiseen lapseen” (15)
- ”aikaa kuunnella, mitä lapsella on sydämellä”, ”tukee tasapuolisesti kaikkia”, ”asettuu tarvittaessa oppilaan puolelle”, ”taito puhua eri ikäryhmille ymmärrettävästi” (5)
- ”ryhmän hallinta ja tietty auktoriteetti”, ”kyky säilyttää työrauha musiikille omistautumisen, ei kurinpidon avulla”, ”auktoiteetti muttei diktaattori” (6)
- ”innostava ja motivoiva”, ”molemmipuolinen arvostus on tärkeää”, ”vaatii tapamatta innostusta”, ”pitää luoda leppoisa mutta tehokas ilmapiiri”, ”pitää olla tiukka sopivasti” (5).

(iii) Muita vastauksissa mainittuja oppilasorkesterinjohtajalta toivottavia piirteitä:

- ”organisaattori”, ”käytännön asiat hanskassa”
- ”innostunut asiastaan”, ”kouluttaa itseään”, ”on ajan tasalla uusien asioiden ja ohjelmiston suhteen”
- ”aina askeleen edellä”, ”kyky tehdä nopeita päätöksiä ja toteuttaa ne tehokkaasti”
- ”tulisieluinen, peräänantamaton”, ”huumorintajuinen”, ”vähän showmies/nainen”, ”joustava, kärsivällinen”.

Vastaajat painottivat orkesterinjohtajan kykyä kommunikoida musiikillisia ajatuksia sekä tämän pedagogisia vuorovaikutustaitoja. He pääsääntöisesti fokusoivat huomionsa niihin ominaisuuksiin ja taitoihin, joita johtaja tarvitsee musisointi- ja harjoittamistilanteessa. Ehkä siksi ominaisuudet, joita tarvitaan valmistautumis- ja suunnitteluvaiheessa (esimerkiksi organisointikyky) jäivät vähemmälle huomiolle. Vastauksista voi kiteyttää, että johtajan tulee olla paitsi ammattitaitoinen muusikko-kapellimestari myös inspiroiva nuorisotyöntekijä sekä energinen kasvattaja-auktoriteetti. Ryhmädynaamiset ja vuorovaikutukselliset seikat korostuivat vastauksissa.

Kysymys 10: Mitä orkesterinjohtajan taitojasi haluaisit erityisesti kehittää?

- ”lyöntitekniikkaa” (12 vastausta)
- ”sovittamista” (3)
- ”ohjelmiston tuntemusta” (3)
- ”sormitusten tekeminen ei omalle soittimelle” (2).

Yksittäisissä vastauksissa mainittiin kehittämiskohteina sekä vuorovaikutukseen että taiteellistekniseen tietotaitoon liittyviä näkökohtia:

- ”kärsivällisyyttä suhteessa oppilaisiin, diplomaattisuutta suhteessa kollegoihin”
- ”vuorovaikutus- ja organisointitaidot”
- ”pyrkii jatkuvaan kehittymiseen kaikissa tehtävän edellyttämässä taidoissa”
- ”soitinryhmien balanssointia”
- ”nuotinkirjoitusohjelman hallintaa”
- yksi vastaaja halusi kehittää partituurin opiskelussa tärkeitä taitoja, pianonsoittotaitoa sekä musiikin teorian hallintaa.

Yksi koulutuksellinen näkökohta korostui: orkesterinjohtajan lyöntitekniikka on se osaamisen osa-alue, jota vastaajat erityisesti haluaisivat kehittää. Jotkut vastaajat tarkensivat haluavansa kehittää lyöntitekniikkansa ”musiikillista ilmaisuvoimaa”.

Ohjelmiston tuntemus ja sovittaminen mainittiin molemmat kolme kertaa. Kaksi vastaajaa mainitsi haluavansa tutustua paremmin orkesterinsa niihin soittimiin, joita ei osaa soittaa. Tutustumisen avulla he kykenisivät tekemään sormituksia myös näille soittimille sekä ”kontrolloimaan paremmin mm. soittajien soittoasentoja”.

Kysymys 11: Minkälaisesta koulutuksesta uskoisit olevan eniten hyötyä oppilasorkesterinjohtajalle?

”Orkesterinjohtamiskurssi” (18 vastausta). Yksilöidymmin:

- ”eritasoisten oppilasorkesterien johtamista”, ”lyöntitekniikan hiomista videoiden ja palautteen avulla”, ”ohjeistusta myös harjoittamiseen ja kotiopiskeluun”, ”koulutuksen pitkäkestoisuus olisi eduksi”

Orkesterinjohtamiskoulutukseen toivottiin lisäksi myös seuraavia seikkoja:

- ”ohjelmistoon tutustumista”, ”ideoita ja virikkeitä ohjelmistonvalintaan”, ”tietoa ohjelmistosta ja sen saatavuudesta” (13 vastausta)
- ”johtamispsykologiaa”, ”psykologisen silmän kehittämistä” (5 vastausta)
- ”sovituksen opetusta” (4 vastausta)
- Kolme vastaajaa esitti toivomuksen sellaisen keskustelu- ja tapaamisfoorumin järjestämisestä, jossa vaihdettaisiin tietoa mm. ohjelmistosta ja muista toimintaan liittyvistä näkökohdista.

Lisäksi esitettiin seuraavia yksittäisiä näkökohtia:

- Orkesterinjohtamiskursseihin tulisi sisällyttää orkesterissa soittamista ja niillä tulisi ”välittyä konkreettisesti jonkun kokeneen opettaja-orkesterinjohtajan käytännön kautta saama kokemus”.
- Kursseilla ”tulisi tutustua eri soitinten ominaisuuksiin ja intonaation hallintaan”.
- ”Koulutusta nuotinkirjoitusohjelmien käytöstä”.

Vastauksissa luotettiin perinteiseen orkesterinjohtamiskoulutuksen malliin. Koska varsinainen orkesterinjohtaminen oli aspekti, jossa vastaajat halusivat kehittyä (ks. edellinen kysymys), oli oletettavaa, että juuri johtamista edellytettiin myös koulutukselta – orkesterinjohtamista oppii vain johtamalla orkesteria. Joissain vastauksissa toivottiin koulutuksen rakentuvan oppilasorkesterien johtamiselle. Vastauksissa korostui myös ohjelmistonvalinnan problematiikka. Vastausten perusteella se on oppilasorkesteritoiminnassa hyvin keskeinen näkökohta, ja juuri sen ratkaisemiseksi kaivattiin apua ja alalla kertyneen tiedon jakamista.

Vastauksissa toivottiin ”johtamispsykologiaa” osaksi koulutusta. Tämä on nähdäkseni osoitus siitä, että oppilasorkesterinjohtajat mieltävät vuorovaikutustaidot tärkeiksi ja kaipaavat koulutusta ja ohjeita vuorovaikutustaitojensa kehittämiseen. Toive saattaa liittyä ongelmiin, joita johtajat ovat kohdanneet ryhmien käyttäytymisessä. Taustalla lienee tarve lisätä ymmärrystä ryhmädynaamisista ilmiöistä sekä saada käytännön välineitä ryhmän hallintaan.

Kysymys 12: Miten kehittäisit/muuttaisit opistosi orkesteritoimintaa?

”Lisää resursseja” (8 mainintaa). Yksilöidymmin:

- ”enemmän tunteja orkesteriopetukseen ja stemmaharjoitusten järjestämiseen”, ”hallinnon apua toiminnan organisointiin”, ”apuopettajia”, ”kunnan konserttisali”
- Vastaajat valittivat soittajien vähyyttä eräissä soittimissa, yleisimmin alttoviuluissa ja bassoissa (6 mainintaa)
- ”oppilasorkesterinjohtajien verkottumista ja yhteistyötä”, ”yhteistyötä eri opistojen välillä” (5 mainintaa)
- Vastaajista neljä totesi, että ”juuri nyt asiat ovat hyvin”.

Muutammat vastaajat halusivat kehittää orkesteritoiminnan organisointia:

- ”Toivoisin pitkäjänteistä useamman vuoden suunnittelua vuosi kerrallaan etenemisen sijaan.”
- ”Siirtyisin mieluummin periodityöskentelyyn.”
- ”Haluaisin luopua hajautetusta harjoittamisesta [pienissä ryhmissä eri toimipisteissä], yhdessä harjoittaminen olisi tehokkaampaa.”
- Pari vastaajaa vaati orkesterisoittamista pakolliseksi.

Myös kollegoihin viitattiin:

- ”Joidenkin opettajien negatiivinen asenne täytyisi saada pois.”
- ”Orkesteritoiminta tulisi kehittää sellaiseksi, että jokainen yksityisopettaja tuntisi olevansa osa sitä.”

Yhteenveto. Keskeinen viesti on, että vastaajat haluaisivat tehdä aiempaa enemmän orkesterityötä ja keskittää omat voimavaransa erityisesti harjoittamiseen ja orkesterin yhteisötoiminnan kehittämiseen. Motivaatiota ja musiikillista kehittämishalua löytyisi enemmän kuin resurssit antavat myöten. Toinen keskeinen seikka on toive oppilasorkesterinjohtajien ”verkottumisesta” eli tiedon jakamisesta ja yhteistyöstä erityisesti oppilaille soveltuvan ohjelmiston löytämiseksi. Verkottuminen ja keskustelufoorumi saattaisivat helpottaa sopivan ohjelmiston löytämistä ja siten vapauttaa johtajan voimavaroja varsinaiseen ydintoimintaan eli orkesterinjohtamiseen.

Kysymys 13: Mitä muuta haluat sanoa oppilasorkesteritoimintaan liittyen?

Vastaajista 12 vastasi kysymykseen. Heistä puolet halusi vielä tässäkin korostaa orkesteritoiminnan merkitystä. Se on vastauksien mukaan mm. ”opistojen kannalta todella tärkeä asia”, suoranainen ”elinehto” sekä ”hauskaa, hyödyllistä ja motivoivaa”. Orkesteri tarjoaa ”erinomaisen kasvualustan pienestä pitäen”.

Kolme vastaajaa totesi, että ”yhteisötoiminnan avulla oppilaat (varsinkin pojat) usein pääsevät yli vaikeiden ikäkausien”. Vastaajat viittasivat väitteensä tueksi pitkään opetuskokemuksensa. Kyse on ymmärtääkseni murrosikänsä ongelmista, tarkemmin ikävaiheesta, jolloin omille valinnoille ja mm. soittomotivaatiolle haetaan uusia tukipilareita vanhempien tilalle. Tässä iässä monen nuoren soittoharrastus loppuu, tukipilareita itseyden rakentamiseen aletaan etsiä muiden harrastusten tai ajanviettopöytäkirjojen parista. Vastaajien mukaan orkesterissa mukana oleminen voi siis vähentää lopettamisen todennäköisyyttä. Soittoharrastuksen jatkuminen voi perustua sille, että orkesterista muodostuu oppilaalle sosiaalinen viiteri, johon hän haluaa samastua ja jonka mielipiteet ja arvot oppilas kokee omikseen.

Orkesterinjohtaja osallistuu aktiivisesti musisoimiseen orkesterin esiintymisissä. Orkesterinjohtamiseen liittyy näin mahdollisuus toteuttaa ja kehittää omaa muusikkoutta. Tämän näkökohdan toi esiin eräs vastaajista: ”Orkesterien johtaminen on rikastuttanut omaa muusikkouttani ja motivoinut jaksamaan työssäni.” Opettaja-orkesterinjohtajan terve ja kohtuullinen ”itsekkyyden” voi tällä perusteella koitua oppilaan eduksi. Jos johtaja kokee orkes-

terinjohtamisen itsellekin antoisaksi, toiminnan merkitys välittyy luontevasti myös oppilaille.

Yksittäisissä vastauksissa peräänkuulutettiin yhteistyötä koulujen kanssa sekä vanhempien aktivoimista orkesteritoiminnan tueksi (vrt. *Kysymys 7* ja maininta vanhempien suhtautumisesta). Oppilasorkesterinjohtajille toivottiin myös lisää koulutusta.

Vastauksissa esitettiin myös, että ”eri orkestereista tulee rakentua yhtenäinen kokonaisuus ja jatkumo” ja että ”orkesterityöskentelyn säännöllisyys on hyvin tärkeää”.

Lopuksi eräs vastaaja totesi, että ”tärkeintä on oppilaan kasvaminen terveeksi ja tasapainoiseksi aikuiseksi”.

Yhteenveto kyselystä II

Kyselyyn vastanneet oppilasorkesterinjohtajat vaikuttavat vastausten perusteella hyvin motivoituneilta tehtävänsä. He ovat halukkaita lisäämään orkesterityönsä määrää sekä täydentämään osaamistaan lisäkoulutuksella. Oppilasorkesterin johtaminen tuo vaihtelua soitonopettajan työnkuvaan ja auttaa tätä jaksamaan työssään.

Vastaajien mukaan orkesterisoiton merkitys oppilaan kehittyvälle muusikkoudelle on huomattava tai suorastaan korvaamaton. Tiettyjä muusikkouden ulottuvuuksia voi omaksumaa vain orkesteri- ja yhteissoiton myötä.

Orkesterinjohtajat peräänkuuluttavat vastauksissaan opettajien yksituumaisuutta ja parempaa yhteistoimintakulttuuria. Työyhteisön ristiriidat kuormittavat usein orkesterityötä, heikentävät sen laatua ja orkesterinjohtajan motivaatiota. Vastauksista ilmenee, että oppilasorkesterinjohtajat eivät aina saa kollegoiltaan tai esimiehiltään tarvitsemaansa konkreettista apua eivätkä toivomaansa henkistä tukea. Monet orkesteritoimintaa kuormittavat ongelmat jäävät ratkaisematta, koska työyhteisössä ei vallitse riittävä yhteisymmärrys toiminnan tavoitteista tai toimintaperiaatteista. Vastauksista syntyy vaikutelma, että työn kuormittavuuden vähentäminen olisi yhteistuumin melko pienelläkin vaivalla toteutettavissa. Sen sijaan vaikeasti muutettava näkökohta on juuri yhteisymmärryksen puute eli kollegojen ja hallinnon asenne.

3.4 Yhteenveto kyselytutkimuksesta

Sekä rehtorit että orkesterinjohtajat korostavat ja perustelevat vastauksissaan orkesteritoiminnan merkitystä. Sillä on parhaimmillaan merkittävä vaikutus oppilaan musiikkisuhteen ja muusikkouden kehittymiseen. Tarkoitustaan palvelevan orkesteritoiminnan järjestämistä vaikeuttaa kuitenkin usein työyhteisön ristiriitainen suhtautuminen. Orkesterinjohtajan puutteellinen ammattitaito ja riittämättömät resurssit voivat vaikuttaa samansuuntaisesti.

Vastaukset ohjasivat pohtimaan ja käsittelemään kehittämishankkeeni muissa osioissa, mitkä johtajan ammattitaidon osa-alueet, mitkä toiminnan resurssit ja millaiset johtajan vuorovaikutustaidot ovat orkesteritoiminnan onnistumisen kannalta olennaisia; kuinka yhtäältä omaa osaamista ja toisaalta yhteistoimintaa kehittämällä voisi vähentää oppi-

lasorkesterityön kuormittavuutta. Toisaalta koska onnistuminen kytkettiin vastauksissa muusikkouteen ja musiikkisuhteeseen, koin tärkeäksi myös näiden käsitteiden määrittelyn.

Molempien kyselyjen perusteella on todennäköistä, että oppilasorkesterinjohtajat tekevät ylimääräistä työtä, josta pääsääntöisesti ei makseta korvausta. Kyse voi olla jopa opetustyöstä eli ylimääräisten harjoitusten pitämisestä. Orkesteritoiminnan edellyttämiä työvaiheita, joita ei aina huomioida työstä maksettavissa korvauksissa, ovat mm. uuteen ohjelmistoon tutustuminen, suunnittelutyö, orkesterimateriaalien hankinta, sovittaminen ja partituurin opiskelu, jousitusten ja sormitusten tekeminen sekä stemmojen kopiointi.

Koska palautuneiden vastausten määrä jäi varsin vähäiseksi, voi hyvällä syyllä kysyä, muodostuuko niiden perusteella käsitys johtajien motivaatiosta ja rehtoreiden asennoitumisesta todellista myönteisemmäksi. Toisaalta käsitykseni mukaan sekä rehtorit että oppilasorkesterinjohtajat ovat usein aktiivisia ja ylityöllistettyjä toiminnan ihmisiä, joilta ei ehkä hyvästä tahdosta ja asenteesta huolimatta löydy aikaa vaivalloisten kyselylomakkeiden täyttämiseen. Ammatilliseen kokemukseeni nojautuen arvelen edelleen, että kyselyiden antama yleiskuva on varsin totuudenmukainen ja ainakin hankkeeni kokonaisuudessa se mielestäni tarjosi riittävän peilauspinnan alan ominaispiirteiden reflektointiin. Kyselyn tehtävä oheistutkimuksena toteutui, mutta kaikessa rikkaudessaan aineiston mahdollisuuksia en hankkeessani hyödyntänyt.

4 Seurantajakson kuvaus ja arviointi: Orkesteri A

4.1 Johdanto lukuihin 4 ja 5: Toimintatutkimusosion raportoinnin ja arvioinnin periaatteet

Luvuissa 4 ja 5 käsittelen työskentelyäni orkesterinjohtajana. Luku 4 on selvitys työskentelystäni orkesterin A ja luku 5 orkesterin B johtajana. Näissä luvuissa raportoin kehittämisprojektini kenttätöystä eli kuvaan ja arvioin toimintaani ja sen kehittämistä. Kenttätö-vaihe kesti kolme vuotta ja konsertteja orkestereilla oli yhteensä lähes kolmekymmentä.

Luvut 4 ja 5 ovat rinnakkaisia, niissä esittelen ja arvioin kehittämishankeeni toimintatutkimusosion. Niillä on yhteinen johdanto (4.1) sekä yhteenveto (5.9), ja ne kuvaavat samalle ajanjaksolle (vuodet 2000–2003) ajoittuneita toimia.

4.1.1 Raportoinnin keskeisiä käsitteitä

Seurantajakso:

Kolmen vuoden (syksy 2000 – kevät 2003) työskentely orkesterien A ja B kanssa.

Tutkimusaineisto:

Seurantajakson aikana kirjaamani muistiinpanot (harjoituspäiväkirjat ja kirjaamani ohjausryhmän palaute⁵⁴) sekä muut opintoihini liittyvät esitykset, kirjoitelmat (seminaarit, konferenssit) ja kirjoittamani artikkelit⁵⁵.

Työskentelyjakso:

Yhden orkesterin kanssa yhden lukukauden aikana tehty työ. Molemmilla orkestereilla oli seurantajakson aikana kuusi työskentelyjaksoa (A1–A6, B1–B6).

Selonteko:

Yksittäisen työskentelyjakson esittely. Raporttiin valitsemani ja muokkaamani otteet seurantajakson aikana kirjaamastani tutkimusaineistosta. Selonteissa kuvaan sekä työskentelyäni oppilasorkesterinjohtajana että pyrkimyksiäni kehittää toimintaani. Selonteot ovat hankkeen narratiiveja, tutkimusaineistosta johdettuja kertomuksia, joita arvioinnissani tarkastelen.

⁵⁴Toimintatutkimusosion muistiinpanoaineistoa kertyi seuraavasti: (i) Harjoituspäiväkirjat: orkesteri A, 24 sivua; orkesteri B, 24 sivua. (ii) Szilvayn palaute: kolme kahdenkeskistä tapaamista, yksi ohjausryhmän tapaaminen. Kevään 2002 aikana tapaamisia ja keskusteluja viikoittain Juniorijousten harjoituksissa (n. 10 kertaa). Muistiinpanoja kertyi näistä yhteensä neljä sivua. (iii) Almilan palaute: neljä kahdenkeskistä palautetapaamista, yksi ohjausryhmän tapaaminen sekä osallistuminen orkesterinjohtamiskursseille kaksi kertaa. Muistiinpanoja yhteensä kahdeksan sivua.

⁵⁵Raportissani käsittelen ainoastaan kirjallisia lähteitä. Kuvatallenteet harjoituksista ja konserteista sekä äänitteet olivat keskeisiä kehittämistoimien apuvälineitä, mutta ne ovat tutkimusaineistoa vain välillisesti ja niiltä osin kuin niihin muistiinpanoissani viitataan.

Selvitys kenttätöystä rakentuu *selonteista* sekä *selontekojen arvioinneista*. Esittelen ja arvioin selonteot luvuissa 4 ja 5 kronologisessa järjestyksessä, jokaisen omana alalukunaan.

Selontekojen arvioinneissa tarkastelen kehittymistäni paitsi oppilasorkesterinjohtajana myös toimintatutkijana ja oman toimintani kehittäjänä. Päätelmäni perustuvat selontekojen sisällönanalyysille. Sisällönanalyysissäni on piirteitä sekä holistisesta että luokittelevasta tarkastelusta. Lähestymistapaani voi luonnehtia holistiseksi, mutta aineiston tarkastelussa ja esittelyssä päädyin luokittelemaan päätelmiäni.

Lukujen 4 ja 5 aluksi esitän selvitykset orkesterin A lähtökohdista (luku 4.2) sekä ennen seurantajakson alkua toteutetusta orkesterin B pilottiperiodista (luku 5.1). Lukujen lopulla teen orkesterikohtaiset yhteenvedot (luvut 4.9 ja 5.8) sekä edelleen yhteenvedon ja vertailun molempien orkesterien työskentelystä ja toiminnan kehittämistä (luku 5.9).

4.1.2 Selontekojen rakenne

Esitän kutakin työskentelyjaksoa koskevan selonteon kolmessa osassa:

(a) *Taustatiedot*

Tilastolliset tiedot työskentelyjaksosta. Kokoonpano ja kokoonpanon muutokset, ohjelmisto sekä harjoitusten ja konserttien lukumäärä. Luettelo jakson aikana nauhoitetuista kuva- ja äänitallenteista.

(b) *Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet*

Harjoitus- ym. muistiinpanoista valitsemani ja muokkaamani otteet.

(c) *Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät*

Seurantajakson aikana seuraavaa toimintajaksoa varten tekemäni johtopäätökset: muutoksen arviointi ja uusien muutosintervention kohteiden valinta.

(a) Kunkin selonteon alussa on lyhyt yhteenveto työskentelyjakson taustatiedoista. Konserttien ja harjoitusten määrä vaihteli työskentelyjaksosta toiseen ja kokoonpanoissa tapahtui muutoksia. Taustatietojen perusteella on mahdollista tarkastella orkesterin kehittymistä sekä mm. vertailla eri ohjelmistojen harjoittamiseen käytettyjä harjoitusmääriä.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavaan osioon olen valinnut muistiinpanoistani otteita, joissa kuvaan tapahtumia ja niiden herättämiä vaikutelmia. Otteista muodostuu kertomus, joka on pääosin kerrottu *orkesterinjohtajan positiosta* (vrt. kaaviot 2.4 ja 2.5).

(c) Myös reflektiivisiä päätelmiä sisältävään osioon valitsemani otteet ovat peräisin muistiinpanoistani tai muusta tutkimusaineistostani. Osiossa esittelen työskentelyjakson aikana tai pian sen päätyttyä seuraavaa lukukautta varten tekemiäni päätelmiä. Näissä reflektiivisissä päätelmissä asetun *reflektoijan positiioon* (vrt. kaaviot 2.4 ja 2.5).

Ohjausryhmän jäseniltä saamani palautteen olen sijoittanut joko (b) työskentelyjakson kuvauksen tai (c) reflektiivisten päätelmien yhteyteen.

Selonteoilla on myös kontekstuaalinen tehtävänsä: ne antavat viitteitä toimintaympäristöstä ja olosuhteista, joissa tarkasteltava toiminta toteutui. Toiminta on paremmin ymmärrettävissä ja tehdyt ratkaisut perusteltavissa osana omaa käsite- ja merkitysympäristöään (vrt. luvut 2.2.2 ja 2.2.4.). Selonteoissa kuvaamani toimintaympäristö vaikutti tekeemiini johtopäätöksiin.

4.1.3 Selonteon arvioinnin periaatteet ja tavoitteet

Arvioin selonteot aihepiireittäin. Näitä aihepiirejä määritellessäni otin huomioon kehittämishankkeeni kaksi keskeistä päämäärää: (i) pyrkimykseni jäsenellä oppilasorkesteritoiminnan ominaispiirteitä siten, että jäsentelystä olisi hyötyä alan toimijoille sekä (ii) pyrkimykseni kehittää omia taitojani. Aihepiireiksi valitsin näkökohtia ja toiminnan osaluoteita, joilla oppilasorkesterinjohtajan näkemykseni mukaan tulisi pyrkiä kehittämään.

Orkesteri on kollektiivi, joka kuten muutkin ryhmät, pyrkii päämääriinsä ikään kuin kahdella rintamalla. Sillä on kaksi ryhmille ominaista peruspyrkimystä. Yhtäältä sen konkreettinen tehtävä on valmistautua esiintymisiin, mutta samalla sen tulisi toiminnan myötä kehittyä ja vahvistua yhteisönä, jotta se pystyisi yhä paremmin toteuttamaan tehtävänsä. Jälkimmäistä pyrkimystä voi kutsua ryhmäytymiseksi. Oppilasorkesteritoiminnan kehittämiskohteet on mahdollista jäsentää näiden pyrkimysten mukaan. Orkesterin selviytyminen julkisista esiintymisistään edellyttää orkesterinjohtajalta tiettyjä taiteellisia ja teknisiä valmiuksia. Orkesterin vahvistuminen ja kehittyminen toiminnallisena yhteisönä taas edellyttää johtajalta vuorovaikutustaitoja sekä ryhmädynaamisten prosessien ymmärtämistä ja kykyä niiden ohjailuun.

Kehittämishanke haastaa tekijänsä myös tutkimuksellisten valmiuksiensa kehittämiseen. Haasteenani oli ratkaista, kuinka ohjailta muutosinterventiota ja kehittymistäni oppilasorkesterinjohtajana. Lisäksi raportoinnissa oli pyrittävä yleistettävyyteen ja selkeyteen.

- Kehittyminen orkesterinjohtajana:
 1. Taiteellistekniset valmiudet
 2. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja ryhmäytymisprosessien ymmärtäminen
- Kehittyminen toimintatutkijana ja havainnoijana
 1. Toimintatutkimuksellisen muutospyrkimysten ohjailu
 2. Päätelmien transformointi yksilöllisestä yleiseen

Selontekojen arvioinnissa tarkastelen paitsi kehittymistäni oppilasorkesterinjohtajana myös toimintatutkijana tekemiäni reflektiivisiä päätelmiä sekä kehittämistyön ja pedagogisen toiminnan monisyistä vuorovaikutusta. Edelleen pyrin päätelmissäni irti oman työskentelyni partikulaarisuudesta sekä vallinneiden olosuhteiden ainutkertaisuudesta. Pyrin raportissani transformoimaan päätelmäni makrotasolle – tapauskohtaisesta erityislaatuisuudesta yleisemmälle tasolle (vrt. luku 2.2.3).

Oppilasorkesterinjohtajan työhön kuuluu *johtamisen* ja *harjoittamisen* lisäksi toiminnan *organisointi* sekä johtamiseen ja harjoittamiseen *valmistautuminen*. Nämä ovat ne neljä taiteellisteknisen osaamisen aspektia, joita tutkimuksessani tarkastelen ja joiden yhä

parempaan hallintaan kehittäjähankeeni myötä pyrin. Toimijana olin jatkuvassa vuorovaikutuksessa *orkesterin* ja *työyhteisön* kanssa. Näiden kahden tärkeimmän lisäksi huomioin myös *muut yhteistyötahot*: oppilaiden vanhemmat sekä muut oppilaitokset ja alalla toimivat järjestöt (koulut, päiväkodit, baletti- ja kuvataidekoulut, muut musiikkioppilaitokset, musiikkialan järjestöt jne.). Oppilasorkesterinjohtajan työstä suurin ja näkyvin osa on vuorovaikutustaitoja edellyttävää yhteistoimintaa, mutta osa valmistavasta työstä, kuten esimerkiksi partituurin opiskelu, on ilman yhteistyökumppaneita tehtävää itsenäistä työskentelyä.

Erilaiset ryhmadynaamiset ilmiöt vaikuttivat seurantajakson aikana niin yksilöiden kuin ryhmänkin toimintaan. Niiden ymmärtäminen oli yksi avain toiminnan herättämien tunteiden sekä siinä havaittavan muutoksen ymmärtämiseen. Aineiston tarkastelun myötä vakuutuin siitä, että ryhmadynaamisten näkökohtien huomioon ottamisen on syytä olla osa oppilasorkesterinjohtajan ammatillista osaamista.

Toimintatutkimuksellisella muutosinterventiolla pyrin vaikuttamaan ammatilliseen osaamiseeni kaikilla neljällä edellä mainitulla osa-alueella. Myös vuorovaikutuksen luonne oli reflektoinnin ja muutosintervention kohteena. Muutosinterventio ei vaikuttanut orkesteritoimintaan ja vuorovaikutukseen yksinomaan myönteisesti, siksi myös muutosintervention kriteerit ja toteutus olivat arvioinnin kohteena.

Muutosintervention kohteet ja selonteon arvioinnin aihepiirit:

1. Taiteellistekniset valmiudet

Valmistava työ

- Toiminnan suunnittelu ja organisointi (aikataulut, harjoituspaikat, kokoonpano, ohjelmiston valinta, nuottimateriaalit jne.)
- Ohjelmistoon valittujen teosten opiskelu ja muu valmistautuminen projektin toteutukseen (partituurin opettelu, lyöntitekniikka, jousitukset, sormitukset, kopiointi jne.)

Toteutus

- Orkesterinjohtaminen (lyöntitekniikka, vuorovaikutus jne.)
- Orkesterin harjoittaminen (palaute, rytmitys, vuorovaikutus, työilmapiiri jne.)

2. Vuorovaikutustaidot ja ryhmäytyminen

Oppilaat

- Ryhmadynaamiset näkökohdat
- Työskentelyilmapiirin rakentaminen
- Toiminnan arvoperusta: luovuus asenteena, muusikkous toimintana

Työyhteisö

- Käytännön organisointi ja järjestelytyö
- Näkemysten yhteneväisyys ja työyhteisön tuki
- Oppilaitoksen muun toiminnan huomioon ottaminen ja vastavuoroisuus

Muut yhteistyötahot

- Yhteisprojektit
- Kohdeyleisölle suunnitellut projektit

3. Kehittämishankkeen toteuttaminen

- Muutosintervention vaikutus vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa
- Omien toimintapositionien ja niiden asettamien vaatimusten tunnistaminen

4.1.3 Raportoinnin kirjoitusvaiheet

Kirjoitin tekstiä toimintatutkimuksen eri vaiheissa eri tavoittein.

Selonteon arvioinnit kirjoitin oppilasorkesterinjohtajille sekä kehittämistyötä arvioivalle tutkimusyhteisölle. Laadin arviot kehittäjän positioista eli näkökulmasta, jossa pyrin integroimaan ja tasapainottamaan hankkeeni aikana keräämäni teoreettisen ja praktisen tiedon (vrt. luku 2.2.5 sekä kaaviot 2.4 ja 2.5).

Selonteon *taustatiedot* ovat tilastollista informaatiota, jonka kirjasin seurantajakson aikana paitsi itselleni myös tiedoksi raporttini lukijoille. Arvioin taustatietojen tutkimuksellisen merkityksen eri tavoin hankkeeni eri vaiheissa. Alkuvaiheessa arvelin kykeneväni hyödyntämään tilastoluonteista tietoa kehittämisen apuvälineenä tai ainakin osoittamaan jonkin korrelaation sen ja toimintani kehityksen välillä. Hankkeeni edetessä huomioni kohdistui yhä enemmän näkökohtiin, joiden tarkastelussa ei ollut tarpeellista hyödyntää tilastollisia taustatietoja. Sisällytin tiedot kuitenkin tutkimusraporttiini. Lukija voi niiden avulla luoda yleiskuvan kustakin työskentelyjaksosta, arvioida toiminnan edellytyksiä sekä seurata mm. kokoonpanon ja ohjelmiston muuttumista. Tietojen perusteella voisi tarkastella myös esimerkiksi ohjelmiston haastavuuden, oppilaiden taitojen ja harjoittamiseen käytetyn ajan suhdetta⁵⁶.

Muistiinpanot niiltä osin, kun ne *kuvaavat työskentelyä* – selonteon *osio (b)* – kirjoitin ensisijaisesti itselleni, tietenkin tietoisena siitä, että kirjoittaminen on osa kehittämishankettani ja se palvelee tutkimuksellisia tavoitteitani. Hankkeeni alkuvaiheissa kuvailin tapahtumia lähinnä raporttini lukijalle. Moni olennaiselta tuntunut näkökohta tuntui kuitenkin tällöin jäävän vaille käsittelyä. Saattaakseni myös ne tarkastelun piiriin, annoin itselleni kirjoittajana vapaammat kädet. Tämä edellytti luottamuksellisuutta eli sitä, että aineisto ei sellaisenaan päätyisi kenenkään toisen luettavaksi. Muokkaisin sitten jälkikäteen tekstin tutkimusraporttikelpoiseksi. Ratkaisu vapautti toiminnan ja vuorovaikutuksen herättämien kokemusten ja mielentilojen kuvaamiseen ja palveli siten toimintani kehittämislle asettamiani päämääriä.

Toimintaani refleктоivat muistiinpanojen osat – selonteon *osion (c)* – kirjoitin tietoisemmin raportin lukijalle kuin toimintaa kuvaavat muistiinpanot – näin siitä huolimatta, että päätelmät olivat ensisijaisesti omaan työhön kohdistuvaa itsearviointia. Refleктоijana konstruoin hankettani, ohjasin muutosinterventiota ja tein valintoja, joista tiesin joutuvani tekemään selkoa raportissani. Näkökulmani oli *tutkijan* ja *refleктоijan*, kirjoitin ajatuksiani ja päätelmiäni paitsi itselleni myös orkesterinjohtajille ja kehittämishankkeeni arvioijille.

Selontekojen arvioinnin jäsentämistä hankaloitti se, että muistiinpanoja kirjoittaessani raja kuvaamisen ja refleктоinnin välillä ei ollut selvä. Varsinkin kuvauksissa oli hankkeen

⁵⁶Lyöntitekniikan ja vuorovaikutustaitojen nostaminen keskeisiksi tarkasteluni kohteiksi rajasi nämä aspektit tutkimukseni marginaaliin.

edetessä yhä enemmän reflektiivistä pohdintaa ja toisaalta reflektiivisissä päätelmissäni valitsin käsiteltäväksi toiminnan eri näkökohtia jossain määrin epäsystemaattisesti. Laadin kirjoituksia myös eri seminaareja ja tutkijatapaamisia varten sekä luentoaineistoksi ja artikkeleiksi. Ne olivat eräänlaista aineiston esiarviointia, jonka sitten tarvittaessa sulautin osaksi raporttiin muokkaamiani tekstejä. Toiminnan kuvaamisen ja reflektoinnin systemaattisempi erillään pitäminen olisi helpottanut aineiston analysointia.

4.1.4 Oppilaitokset kehittämishankkeen ympäristönä

Sovin hankkeeni toteuttamisesta suusanallisesti rehtoreiden kanssa. Ennako-odotuksena ja periaatteena oli, että hankkeeni palvelisi opetustyön kehittämistä ja koituisi siten oppilaiden ja oppilaitoksen hyödyksi. Tarkkoja ennakkoehtoja toteutus- tai raportointitavasta ei asetettu. Sekä kollegoita että oppilaita (ja heidän vanhempiaan) informoitiin hankkeesta. Heidän tunnistamisensa pyrin estämään muokkaamalla muistiinpanoni niin, ettei tekstistä ilmene kollegan tai oppilaan sukupuoli eikä tämän pääinstrumentti. Saman pyrkimyksen nimissä viittaan kirjaimin A ja B oppilaitoksiin, joissa hankkeeni toteutin.

On myönnettävä, että salapoliisityö mahdollistaa valistuneiden arvausten tekemisen osallisista, sen estäminen toiminnan julkisuuden ja ammattipiirien pienuuden vuoksi on käytännössä mahdotonta. Pyrin kuitenkin ennen kaikkea sisällöllisesti tekemään tunnistamisyhtymiset tarpeettomiksi. Kriittisen tarkastelun kohteena oli oma toimintani. Pyrin käsittelemään asetelmia tyypillisinä esimerkkeinä ammatillisista haasteista. Niiden kääntymässä vaikeuksiksi, pyrin edelleen kohdistamaan kritiikkini oman ammatillisen osaamiseni puutteisiin ja kyvyttömyyteeni vastata kohtaamiini haasteisiin. Joka tapauksessa aineiston käsittely oli abduktiivista tulkintaa, joka jo määritelmän mukaisesti perustuu ”valistuneille oletuksille”. Omaelämäkerrallisuus kokemuksellisenä ja väistämättä subjektiivisena lähestymistapana merkitsee sitä, että kyseessä on yksi, muttei missään tapauksessa ainoa mahdollinen tulkinta tapahtumista ja asetelmista. Omakohtaisuus on yhtäältä voimavara, mutta epäilemättä se voi johtaa myös esimerkiksi voimakkaita tunteita herättäneiden seikkojen ylikorostumiseen. Ylitulkinnat on mielestäni syytä nähdä tutkimustavan sudenkuoppina, joihin olen langennut huolimatta vastakkaisista pyrkimyksistäni. Objektivistista tai yksiselitteistä totuutta en väitä kertomuksissa esittäneeni⁵⁷.

4.2 Orkesterin A seurantajakson lähtökohdat

Aloitin johtamistyöskentelyni seurannan ja harjoitusmuistiinpanojen kirjaamisen lukukauden ensimmäisistä harjoituksista syksyllä 2000. Ensimmäisen harjoitusmuistiinpanoihin perustuvan selonteon esittelen ja arvioin luvussa 4.3. Seuraavan selonteon orkesterin A lähtökohdista laadin vasta kolmivuotisen seurantajakson jälkeen.

⁵⁷*Hankkeeni metodologisten perusoletusten valossa se olisikin mahdotonta (vrt. luku 2.1).*

4.2.1 Selonteko seurantajakson A lähtökohdista

Tammikuu 2000, orkesterikollegion kokous. *Suuri oopperaprojekti oli työllistänyt opiston A opetushenkilökuntaa siinä määrin, että osallistuminen seuraavan syksyn valtakunnalliseen orkesteritapahtumaan ei kiinnostanut kuin puhallinorkesterinjohtajaa. Rehtori A toivoi kuitenkin opiston laajempaa näkymistä katselmuksessa. Siksi hän ehdotti, että osallistujaksi kysyttäisiin johtamaani, opiston sivutoimipisteessä toiminutta jousiorkesteria. Itse en ollut kokouksessa läsnä.*

Ehdotuksen taustalla saattoi olla rehtorin A toive, että jatkossakin osallistuisin opiston opetustoimintaan myös orkesterinjohtajana. Koin sen huomionosoitukseksi sille työlle, jota olimme pienen oppilasryhmän kanssa tehneet marginaalissa, sivussa opiston suurista projekteista.

Oli useita syitä, miksi tartuin minulle yllättäen tarjottuun tilaisuuteen. Yksi oli yksinkertaisesti haluni työskennellä orkesterinjohtajana. Koin orkesterinjohtamisen opetustyöni henkireikänä, työssä jaksamisen välttämättömänä edellytyksenä. Toinen syy oli huoleni viuluoppilaitteni musiikillisesta yleissivistyksestä. Monet oppilaani olivat musiikkiopinnoissaan saavuttaneet vaiheen, jossa arvioni mukaan haastava orkesterisoitto olisi tarpeen. Se paitsi monipuolistaisi heidän taitojaan myös lisäisi opiskelumotivaatiota. Vaikutti kuitenkin siltä, että sopivaa orkesteritoimintaa ei opistossa ollut tarjolla – useat oppilaani olivat tuoneet esiin tyytymättömyytensä opiston orkesteritarjontaan. Kolmas syy tarttua tilaisuuteen liittyi jatko-opintojeni aloittamiseen. Halusin sisällyttää tutkimukseeni mahdollisimman paljon käytännön työskentelyä oppilasorkesterinjohtajana.

Viulunsoitonopettajan työtehtäviini ei kuulunut orkesterinjohtaminen. Vuosia aiemmin minua oli kuitenkin pyydetty ottamaan vastuulleni pieni sivutoimipisteen soittajisto. Kyseessä oli poikkeusmenettely, josta sovittiin aina vuodeksi kerrallaan. Joka vuosi työni jatkuminen oli vaakalaudalla mm. opiston henkilökunnan erimielisyyksien vuoksi. Rehtorin ehdotus takasi minulle mahdollisuuden jatkaa orkesterinjohtajana ainakin seuraavan syyslukukauden. Lisäksi näin tilanteessa mahdollisuuden laajentaa orkesteria.

Orkesterin A kokoaminen. Pieni jousiorkesteri, jota rehtori nyt ehdotti katselmukseen, oli edelleen pienenemässä. Moni oppilas sivutoimipisteen alueella oli jo lopettanut soittoharrastuksensa, ja lisää lopettamisia oli odotettavissa. Ilman täydennystä soittajiston rippeet olisi todennäköisesti liitetty johonkin toiseen opiston orkestereista. Tämän jälkeen minulle tuskin olisi tarjottu opiston orkesteria johdettavakseni.

Halusin palkita pienen ryhmäni vuosien uurastuksen laadukkaalla yhteissoitolla. Eri-laisten lapsiorkesterisovitusien aika oli ohi. Ryhmä ansaitsi mielestäni mahdollisuuden musisoida yhdessä opiston pidemmälle edenneiden oppilaiden kanssa.

Rehtorin lisäksi myös jotkut kollegani oppilaineen kannustivat minua osallistumaan orkesteritapahtumaan laajennetun kokoonpanon kanssa. Aiemmin eräät opiston A oppilaat olivat osallistuneet johtamiini yhteisprojekteihin, joissa oli ollut mukana eri musiikkioppilaitosten oppilaita. Erityisesti nämä oppilaat toivoivat, että yhteisprojektien kaltaista toimintaa jatkettaisiin. Myös mukana olleet omat oppilaani ja heidän vanhempansa toivoivat yhteisprojekteille jatkoa. Olin väsynyt soittajien haalimiseen eri puolilta pääkaupunkiseutua, vaikka muuten olinkin ollut projekteihin erittäin tyytyväinen. Vastaavan-tyyppisen toiminnan organisointi yhden opiston voimin tuntui houkuttelevalta, ja saamani

palaute tuntui siihen suorastaan velvoittavan. Näin katselmukseen osallistumisessa mahdollisuuden vastata esitettyihin toiveisiin.

Yhteisprojekteista saamieni hyvien kokemusten vaikutus asenteeseeni ja toimintatavoihini oli ilmeinen. Toivoin, että projektien aikana muotoutunut henki ja toimintakulttuuri siirtyisivät mukana olleiden oppilaiden asenteissa perusteilla olevaan orkesteriin A. Näin jotain siitä, mitä yhteisprojekteilla oli saatu aikaan, saisi jatkoa, enkä joutuisi tässä mielessä aloittamaan toimintakulttuurin rakentamista tyhjästä.

Saadakseni orkesteriin mukaan kaikki halukkaat ja pystyäkseeni soitattamaan oppilailla haluamaani ohjelmistoa edellytin, että vakinaisesti johtamaani jousikokoonpanoa vahvistetaan siten, että kaikille opiston A peruskurssit suorittaneille jousisoitinoppilaille tarjotaan mahdollisuus liittyä orkesteriin riippumatta siitä, missä päin kaupunkia he asuivat. Mukaan pääsisivät kaikki, jotka pääaineenopettajan arvion mukaan olisivat teknisesti riittävän pitkällä opinnoissaan. Opiston A hallinnolle ja opettajille perustelin ehdotukseni oppilaiden tasapuolisella kohtelulla sekä sillä, että olisi oikein kaikkien jousisoitinopettajien työtä kohtaan lähettää orkesteritapahtumaan soittajisto, joka varmasti edustaisi koko oppilaitoksen tasoa ja osaamista.

Ehdotukseeni suostuttiin, mutta orkesterin A toiminnalle asetettiin ehto: se ei saisi häiritä opiston muiden orkesterien toimintaa – aikatauluissa ei saisi tulla päällekkäisyyksiä, eikä projektini saisi viedä oppilaita opiston muista orkestereista. Osallistuminen orkesterin A toimintaan olisi oppilaille täysin vapaaehtoista.

Näin sai alkunsa kokoonpano, jota aluksi kutsuttiin Jousiorkesteriksi ja sittemmin Kamariorkesteriksi. Runkona oli edellä mainittu pieni jousikokoonpano. Soittoharrastusta heistä jatkoi enää kahdeksan oppilasta (kolme viulistia ja viisi sellistiä). Katselmukseen osallistui myös ohjaamani jousikvartetti. Sen soittajista kolme liittyi orkesteriin. Täydensin kokoonpanoa kolmella viulistilla, jotka opiskelivat johdollani opiston päätoimipisteessä. Lisäksi mukaan tuli opistomme soittajia, jotka olivat osallistuneet edellä mainittuihin yhteisprojekteihin (viisi viulistia, kaksi sellistiä ja kaksi basistia).

Tarvitsimme alttoviulisteja ainoan opistostamme mukaan tulleen lisäksi. Yhteisprojektien aikana syntyneiden yhteyksien avulla sain mukaan kaksi alttoviulistia. Kolmaskin saatiin mukaan ”suhteilla”: tämä oli erään orkesterilaisen poikaystävä. Lisäksi otin mukaan yhden opiston ulkopuolisen viulistin hänen opettajansa toivomuksesta. Kyseessä oli palvelusten vaihto: saimme tarvitsemamme alttoviuluoppilaan ja vastavuoroisesti yksi heidän viuluoppilaistaan sai tarvitsemaansa orkesteriopetusta. Kokoonpanon vakiinnuttua opistomme oppilaita oli mukana 23 ja ulkopuolisia avustajia neljä. Informoin opiston A toimistoa kokoonpanosta ja sovin avustajien mukanaolosta rehtorin kanssa. Hän ymmärsi asian välttämättömyyden.

Orkesteri oli heterogeeninen muukalaislegioona: soittajilla oli selkeitä taito- ja ikäeroja. Myös yhteissoittokokemusta oppilailla oli hyvin vaihtelevasti. Vain pieni osa heistä oli soittanut aiemmin yhdessä. Pääosin oppilaat eivät tunteneet toisiaan. Avustajat olivat yleensä hieman vanhempia kuin muut. Arvelin kuitenkin, että yhteistoiminta saadaan sujumaan, koska monet nuorimmista olivat teknisesti varsin pitkällä soitto-opinnoissaan. Yhteisprojekteihin osallistuneet oppilaat muodostivat motivoituneen ytimen uudelle kokoonpanolle.

Työyhteisö. *Vain osa opiston A jousikollegion opettajista oli katselmushankeeni takana. Orkesteritoiminta oli opettajille kuuma peruna, siihen liittyviin kysymyksiin ei mielellään otettu kantaa. Taustalla oli syviä ristiriitoja. Ne liittyivät mm. opetuksen sisältökysymyksiin, tulehtuneisiin henkilösuhteisiin sekä säästötoimien mukanaan tuomiin irtisanomisuhkiin. Vaikka välittömiä uhkia ei enää ollut, rehtori A ei nauttinut kaikkien opettajien luottamusta. Koin, että talossa oli pieni opettajien vähemmistö joka halusi kehittää opetusta, toinen pieni vähemmistö, joka vastusti kaikkia muutoksia sekä suuri enemmistö, joka mieluiten oli ottamatta kantaa mihinkään. Rehtori A oli uudistusten kannalla, kuten minäkin. Vaikutti siltä, että oppilaiden päästäminen orkesteriini oli monen mielestä kannanotto tähän asetelmaan.*

Myös hallintopuolella oli ollut jopa oikeudessa puituja riitoja. Erimielisyydet heijastuivat työilmapiiriin. Lisäksi toimistossa oli tapahtunut henkilövaihdoksia, jotka vaikuttivat mm. yhteissoiton organisointiin ja työtehtävien jakamiseen. Koin opiston A hallinnon suhtautuvan myönteisesti työhöni viulunsoitonopettajana ja orkesterinjohtajana.

4.2.2 Selonteon arviointi

Laadin taustoja kuvaavan selonteon, koska arvioni mukaan yleiskuva seurantajakson lähtökohdista ja opistossa A vallinneista olosuhteista avaa lukijalle asemaani opistossa A. Tarkastelen siinä työskentelyjakson lähtökohtia lähinnä *työyhteisön jäsenen* näkökulmasta – sekä *opettajakunnan jäsenen* että *orkesteritoiminnan organisoijan* positioista (vrt. kaavio 2.5, luku 2.2.5). Teen selkoa opiston orkesterille A asettamista ehdoista ja tarjoamasta liikkumatilasta.

En aluksi suunnitellut paneutuvani työyhteisön ongelmiin. Ehkä yksinkertaisesti toivoin voivani välttää hankalien vuorovaikutuksellisten seikkojen käsittelyn rajaamalla *työyhteisön jäsenen position* hankkeeni ulkopuolelle ja tarkastelemalla toimintaani yksinomaan *pedagogin positioista*. Välittäjän tehtäväni orkesterin A tarpeiden ja työyhteisössä vallinneiden olosuhteiden puristuksessa nousi kuitenkin työskentelyjakson aikana keskeiseksi. Työyhteisön ongelmat vaikuttivat niin merkittävästi orkesteritoimintaan, etten katsonut voivani niitä toimintani tarkastelussa ohittaa. En voinut käsitellä tapahtumia ymmärrettävästi tekemättä selkoa työyhteisön vaikutuksesta omaan ja orkesterin toimintaan. Törmäsin orkesterinjohtajan toimenkuvan moninaisuuteen ja kompleksisuuteen: oppilasorkesterinjohtamiseen liittyy useita eri toimintapositioneja ja ne vaikuttavat erottamattomasti toisiinsa. Työyhteisön jäsenyys on keskeinen toimintapositioneja, ja toimiva vuorovaikutus työyhteisön kanssa on oppilasorkesteritoiminnan onnistumisen edellytys.

Taustoittavassa selonteossani perustelen oikeuttani orkesterin perustamiseen ja samalla ikään kuin puolustaudun hankkeen vastustajia vastaan. Tarve puolustautua kuvastaa opettajien välisten ristiriitojen syvyyttä. Se osoittaa, että opetustyön sisältökysymyksiä ei pystytty käsittelemään erillään ristiriidoista.

Orkesterihankkeen puolesta esittämiäni perusteluita on kolmenlaisia: henkilökohtaisia syitä, sekä yhtäältä oppilaan ja toisaalta opiston etuja puoltavia syitä. Henkilökohtaisista syistä kumpuaa motivaatio, jota tarvitsin hankkeen aloittamiseen ja ylläpitämiseen (samantyyppisiä perusteluita esitettiin myös kollegoitteni kyselyvastauksissa, luvussa 3.3).

Oppilaiden puolesta esitetyt perustelut ovat nekin henkilökohtaisesti tärkeitä. Niissä kuuluu pääaineenopettajan ääni. Opiston etua puoltavat perustelut ovat luonteeltaan virallisia. Ne pyrkivät varmistamaan hankkeen selustan ristiriitojen keskellä ja samalla virallisuudessaan asettumaan henkilökohtaisten intohimojen yläpuolelle.

Esitän perustelut kolmesta eri näkökulmasta: orkesterinjohtajan, soitonopettajan sekä työyhteisön jäsenen positioista. Perusteluista käy ilmi pedagogisten positioiden (soitonopettajan ja orkesterinjohtajan positiot) rinnakkaisuus. Näkökulmia yhdistää ennen kaikkea huoli oppilaiden saaman koulutuksen laadusta ja sisällöstä mutta myös huoli työssä jaksamisesta. Soitonopettajuus ja orkesterinjohtajuus tukevat toisiaan, tuovat monipuolisuutta ja vaihtelua työnkuvaan ja siten yhdessä lisäävät opetusmotivaatiota. Työyhteisön jäsenenä perustelen toimiani asiallisesti ja virallisesti. Virallisuudelle on perusteensa: riittaisalle työyhteisölle ei olisi kannattanut esittää henkilökohtaisia motiiveja.

Työyhteisöön asemoitumisen perusongelma ilmenee selonteossa. Selonteon laatija kuvaa itsensä opetuksen kehittäjänä ja oppilaiden asiamiehenä. Osa opettajakunnasta asemoi hänet kuitenkin rehtorin ja taloutta kiristävän työnantajan asiamieheksi. Uudistuksia ajava opettaja on potentiaalinen uhka, koska uudistustarve on osoitus opetustarjonnan puutteista. Heikkouksien paljastuminen työnantajalle taloudellisesti vaikeassa tilanteessa saattaisi olla joillekin työntekijöille riski. Työyhteisön jäsenenä tiesin kohtaavani vastarintaa, siksi toiminnallani piti olla pitävät perusteet (tasapuolisuus opiston oppilaita kohtaan, opiston opetuksen tason myönteinen esilletuonti). Tarkat luvut ja selvitykset ulkopuolisista avustajista olivat puolustautumista mahdollisia ja toteutuneitakin hyökkäyksiä vastaan.

Kaikkiaan selonteko viittaa taustoihin, jotka tekivät orkesterin A kokoamisesta vaikean ja jotka hankaloittivat monin tavoin orkesterin toimintaa koko kolmivuotisen seurantajakson ajan.

4.3 Työskentelyjakso A1

4.3.1 Selonteko: ”Valtakunnallinen orkesterikatselmus”, syyslukukausi 2000

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: 28 oppilasta; 27 jousisoittajaa (7, 7, 4, 7, 2) ja cembalisti. Opiston ulkopuolisia oppilasavustajia neljä (viulisti ja kolme alttoviulistia).

Ohjelmisto: Antonio Vivaldi: *Konsertto jousille D-duuri* F. XI no. 42
Einojuhani Rautavaara: *Divertimento jousiorkesterille*
Einojuhani Rautavaara: *Suomalainen myytti*

Harjoitukset ja konsertit: Yhteensä yhdeksän harjoitusta (20 h) 5.9–11.11 välisenä aikana. Konsertti 1a 12.11. Tämän jälkeen kaksi harjoitusta (yht. 3 h) ja konsertti 1b 25.11.

Harjoitukset 1–4 säännöllisesti viikon välein 1,5 h. Harjoitusten 4 ja 5 välissä kuukauden tauko sinfoniaorkesterin työskentelyperiodin vuoksi. Harjoitukset 5 ja 6 (2 x 5 h). Harjoitukset 7–9 vajaan viikon sisällä (1,5 h ja 2 x 2 h). Kaksi viimeistä harjoitusta konserttipaikalla kahtena konserttia 1a edeltävänä päivänä. Kaksi harjoitusta konserttien välissä.

Oppilaiden ikä ja soitto-opinnot: Nuorin oppilaista oli syntynyt 1987, vanhin 1981. Suurin osa oppilaista 14–16 -vuotiaita. Lähes kaikki olivat suorittaneet 3/3-peruskurssin. Kolme oli suorittanut vasta 2/3-peruskurssin, kaksi jo I-kurssin. Yhteissoittokokemusta oppilailla oli 3-6 vuotta.

Videotallenteet. Kaksi viimeistä harjoitusta (2 x 2 h) sekä molemmat konsertit.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Ensimmäinen harjoitus. 14 soittajaa (3, 6, 0, 4, 1). *Toimisto oli unohtanut varmistaa harjoituspaikan, joten harjoittelimme juhlasalin sijaan koulun ruokalassa. Soittajia puuttui paljon, koska sain sanan projektista ja ensimmäisestä harjoituksesta osalle oppilaista vasta harjoitusta edeltävänä päivänä. Edellisen viikon aikana jouduin soittamaan itse oppilaille, koska toimisto ei ollut lähettänyt aikataulutiedotetta ajoissa⁵⁸.*

Heti aloitettuamme soittamaan Vivaldia tunnelma kuitenkin sähköistyi. Oppilailla tuntui olevan tarve soittaa tämän kaltaista ohjelmistoa: osa suorastaan puhkui soittohaluja. Koitin lisätä vettä myllyyn olemalla puuttumatta liikaa yksityiskohtiin. Mielestäni oli parasta tutustua kappaleisiin soittamalla niitä läpi hiestämättä yksityiskohtia. Myyttiä en soitattanut, koska soittajia oli liian vähän: divisejä ei olisi pystynyt jakamaan siten, kun ne tullaan soittamaan. Lisäksi soittoaikaa olisi mennyt soittotapojen ja nuottikuvan selittelyyn.

Toinen harjoitus. 24 soittajaa (8, 6, 2, 8, 0). *Nyt oli soittajia kiitettävästi. Soitatin taas aluksi helposti avautuvaa Vivaldia tutustuttamismielessä, olihan paikalla taas toistakymmentä ensikertalaista. Sitä jopa vähän harjoiteltiin. Sitten tartuin Myyttiin. Selvittelin pitkään soittotapoja, merkkejä ja divisejä ennen kuin pääsimme teosta varsinaisesti soittamaan. Divisejä ja muita epäselvyyksiä selviteltäneen jatkossakin...*

Vaikeahko ohjelma toi selvästi esiin tasoeroja. Erot tasoittuvat jonkin verran mikäli oppilaat näkevät vaivaa stemmojensa parissa. Pyrin evästämään oppilaiden yksilöharjoittelua yleiskuvalla teoksista sekä joillain yksityiskohtaisilla teknisillä ohjeilla. Stemmaharjoitusten tarve oli ilmeinen, myös oppilaat sanoivat niitä haluavansa. Henki myönteinen.

Seuraavalla viikolla. Sain kaksi basistia ja yhden viulistin mukaan, menettämiäni basistin ja viulistin tilalle – useiden puhelinsoittojen jälkeen. Oppilaat olivat oma-

⁵⁸Tiedotteista: Orkesteri A harjoitteli periodeittain. Lukukauden alussa laadin tiedotteen, jossa ilmoitin harjoitus- ja konserttiaikataulun, soitettavan ohjelmiston sekä lyhyen luonnehdinnan tavoitteista ja konserteista. Seuraavina vuosina lisäsin tiedotteisiin kiitoksia ja kommentteja edellisistä periodeista. Informoin tiedotteissa oppilaita myös kehittämishankkeistani sekä ohjausryhmän jäsenten mahdollisista vierailuista harjoituksissamme. Toimitin toimistoon valmiin tiedotteen sekä listan oppilaista, joille se sieltä postitettiin.

aloitteisesti kyselleet altisteja mukaan! Kirjoitin toimistolle ensimmäisen (toiveikkaan) osallistujalistan (31 soittajaa) ikäarvioineen ja tietoa orkesterista katselmuksen raatia varten.

Kolmas harjoitus. 19 soittajaa (5, 6, 2, 4, 2). Saimme käytyä huolellisesti läpi Rauta-vaaran Divertimenton. Kaksi ilmoitti lopettavansa kiireisiin vedoten, kaksi oli sairaana, kahdella oli ylioppilaskirjoitukset, kaksi muuten estyneenä, kahden piti lähteä kesken harjoituksen ja kaksi soittajista oli harjoituksissa ensimmäistä kertaa. Sentään ilmoittavat poissaoloista kiitettävästi.

Oppilailta oli sen verran hönkä päällä, etteivät halunneet pitää ehdottamaani paussia. Uskon kaikesta huolimatta, että oppilaita on oleva riittävästi, että heillä on aito halu osallistua sekä onnistua ja että valitsemani ohjelmisto tukee ja vahvistaa tätä halua.

Neljäs harjoitus. 16 soittajaa (4, 5, 2, 3, 2). Koulujen koeviikon vuoksi paljon poissaoloja, osa ilmoittamatta... Useita myös sairaana tai soittotunneilla, yhdeltä oli soitin särkynyt jne. Yksi sellisti vaihtui toiseen. Saimme kuitenkin selviteltyä monimutkaisia Myytin divisejä, vaikkakin poissaolojen vuoksi niihin edelleen joudutaan palaamaan. Päätin, että läsnäolon merkityksestä on keskusteltava vakavasti seuraavalla kerralla. Soitimme Myytin kokonaan ja Vivaldin ääriosat.

Viides ja kuudes harjoitus. 20 ja 22 soittajaa. Jatkuva puhelinrumba ennen harjoituksia, kännykkä pirisee ja tekstiviestit singahtelee. Tulos: yksi sellisti lisää ja neljäs altto. Tosin harjoitusten aluksi menetin vastaavasti sellistin ja altistin. Olo kuin rautatieasemalla!

Lauantain pitkän harjoituksen aikana pidin stemmaharjoituksia. Äänenjohtajat vastasivat toiminnasta, minä sukkuloin ryhmästä toiseen aluksi ohjeistamassa, sitten auttamassa tarpeen mukaan. Poissaoloja kohtuullisesti. Halusin monta tilaa käyttööme stemmiksiä varten, siksi harjoituspaikkana oli syrjäinen koulu. Sekin lisäsi poissaoloja.

Sunnuntaina vain tutti-soittoa. Vain viisi poissa! Niin sointi kuin yhteissoittokin menivät harppauksen eteenpäin. Teknisesti eniten tuottaa tuskaa Divertimenton I-osa. Kappaleen II-osassa on balanssivaikeuksia. Vivaldi on arin, mutta selvästi oppilaiden suosikki. En tunne oloani luottavaiseksi, mutta olen vielä toiveikas. Vaistoan oppilaiden olevan projektin takana, osan suorastaan antaumuksellisesti. En usko kenenkään turhautuneen tai toisaalta tipahtaneen kärryiltä.

Seitsemäs harjoitus. 25 soittajaa (6, 6, 4, 7, 2). Viimeisissä harjoituksissa läsnäoloaktiivisuus on ollut kohtuullista, mutta aika tuntuu silti käyvän vähiin... Yhdessäkään harjoituksessa ei ole ollut, eikä tule olemaan kaikki paikalla yhtä aikaa! On vain luotettava siihen, että kaikki ovat lopulta saaneet soittaa teoksia riittävästi tunteakseen olonsa turvallisiksi konsertissa. Harjoitus meni 15 minuuttia pitkäksi. Kaikki suostuivat jäämään. Tieto yöpymisestäämme katselmuksipaikkakunnalla otettiin ilolla vastaan. Uskon oppilaiden kaikkiaan yrittävän parhaansa.

Eniten työtä on tehtävä Divertimenton I-osan insatsien kanssa, Vivaldissa hiertää I-osan II-viulujen ja III-osan sellojen 1/16-juoksutukset. Ehdotin niihin helpotuksia (joissain kohdin osa voi hyvin soittaa vain joka toisen äänen).

Kahdeksas harjoitus. 26 soittajaa. Konserttisalissa. Poissa vain yksi oppilas! Ilmapiiiri toiveikas, yritteliäs ja vireä ajankohdasta (perjantai-ilta) huolimatta. Harjoitus videolla. Oppilaat tuntuivat vähitellen kotiutuvan Rautavaaran maailmoihin. Kappaleet paranivat

vauhdilla. Oikeassa konserttisalissa harjoittelu tuntui arvokkaalta, puitteilla oli positiivinen vaikutus soittoon ja vireyteen.

Toimistosta käytiin tiedottamassa matkajärjestelyistä. Roudaukset hoituneet moitteettomasti: cembalo, viisikielinen basso, videokamera ja cembalon viritys kaikki oikeassa paikassa. Olen kyllä ollutkin puhelimitse yhteydessä toimistoon vähintään kerran päivässä.

Yhdeksäs harjoitus. 26 soittajaa. Katsoin videolta edellisillan harjoituksen. Pitäisi seistä suuremmassa niin, ettei ylävartalo heilu ja erityisesti taivu eteenpäin tahtia lyödessäni. Arvelen myös puhuvani liian pitkään. Enemmän soittoa vähemmän puhetta!

Taas vain yksi soittaja poissa. Géza Szilvay kävi paikalla kommentoimassa toimintaa. Hän kertoi joitain hyviä mielikuvia (rampa jalkapuoli Myytin alussa, kepeät näynomaiset livahdukset Divertimentossa jne.) ja neuvoi selkiyttämään Myytin kokonaishahmoa kulminaatioita korostamalla. Ennen kaikkea oppilaat saivat itseluottamusta Gézan kehuista. Harjoitus päättyi oppilaiden ”hyvä me” -hengessä.

Szilvayn muita kommentteja harjoituksen jälkeen: ”Positiivinen kokonaisvaikutelma. Ei kestä kuitenkaan tarkastelua’ suurennuslasilla’. Lämmin yhteishenki, kehityskelpoinen orkesteri. Useita hyviä soittajia, joskin epätasainen, heterogeeninen ryhmä. Vivaldin ääriosoissa, varsinkin III-osassa tempon hallitsematon nopeutuminen pitäisi saada kuriin.”

Gézan läsnäolo sähköisti ilmapiiriä ja lisäsi selvästi vireyttä ja keskittymistä. Mielikuvat, jotka hän oli kuullut Rautavaaralta, syvensivät ja jäsensivät tulkintaa ja toivat säveltäjän ikään kuin läsnä olevaksi.

Kenraaliharjoitus konserttipaikalla. Kaikki paikalla. Lyhyt lämmittely. Kokeilimme kevyesti tempoja. Koitin valaa uskoa ja rohkaista, toisaalta myös rauhoittaa.

Konsertti 1a. Oppilaat onnistuivat mielestäni hienosti, kehitys viimeisen viikon aikana oli huikkea. He vaikuttivat salista ulos marssiessaan erittäin tyytyväisiltä. Palkintona pitkät aplodit ja hyvin positiivisia kommentteja oppilaiden vanhemmilta, joiltain kollegoilta sekä muulta yleisöltä. Koin olleeni melko vapautunut, vain lievästi hermostunut. Teknisesti emme olleet valmiit moitteettomaan esitykseen, mutta suljin sen mielestäni ja keskityin musiikilliseen ilmaisuun.

Kymmenes harjoitus. 22 soittajaa (6, 6, 3, 6, 1). Kyselin oppilailta ensimmäisen konsertin tunnelmia. He kommentoivat sitä varovaisesti ja itsekriittisesti, kaiken kaikkiaan hyvin vähän. Sanoivat vanhempien kehuneen. He ikään kuin halusivat minun kertovan, oliko se mennyt hyvin. He eivät luottaneet omiin arvioihinsa.

Kävimme läpi konserttivideon perusteella valitsemiani paikkoja. Meno oli vapautunutta, välillä suorastaan hysteeristä – vitsejä lenteli ja nauru raikui, altistit olivat pahimpia. Lystinpito aika-ajoin myös ärsytti mieltäni, olivathan naurukohtaukset pois harjoittelusta eikä niille aina tahtonut tulla loppua. Mutta työskentelimme lopulta myös määrätietoisesti: edistymme tulkinnallisesti, puhtaudeillisesti ja teknisestikin.

Kenraaliharjoitus 1b. Konserttipaikkakunnalla. Kaikki paikalla. Emme päässeet konserttisaliin ennen esitystä. Harjoittelimme erään koulun musiikkiluokassa (tapahtuman järjestäjät eivät tarjonneet harjoittelupaikkaa, järjestin sen itse). Soitimme nopeita paikkoja rauhallisesti. Myytin nopeutuvat kuviot saimme yhteen aksentoimalla iskuja. Korostin rohkeuden ja ilmaisuskaalan leveyden merkitystä. Saimme aikaiseksi korvia huumaavan soinnin ahtaassa tilassa. Palaset tuntuivat olevan kutakuinkin kohdallaan.

Konsertti 1b. Orkesterikatselmus. *Mielestäni n. 85% onnistuminen. Pieniä sattumuksia heti aluksi: nuottien putoamisia, hätäilyä ja vääriä sisääntuloja. Ne rikkoivat keskittymistä. Oppilaat puhkuivat näytön halua ennen esitystä, mutta lopputulos oli, ainakin joillekin heistä, lopulta pettymys. Emme minusta saavuttaneet sitä osaamista ja lennokkuutta, johon harjoituksissa pääsimme. Outo akustiikka hyydytti monet, oppilaat eivät uskaltaneet soittaa vapautuneesti – nyanssit tasoittuivat: ei kunnan fortissimoita, muttei pianissimojakaan. Oppilaat valittelivat sitä tuoreeltaan esityksen jälkeen.*

Valtakunnallisen orkesteritapahtuman raadin suullinen palaute (kirjasin palautteen pääkohdat palautetilaisuudessa):

Jäsen 1. Tanssija: ”[Oppilaille lavakäyttäytymisestä:] *Ensimmäinen askel lavalle tärkeä, sitten täytyisi edetä määrätietoisesti omalle paikalle. Muistakaa tytöt, että korkeat korot vaativat totuttelua. Muuten käynti voi olla epävarmaa vaapuntaa.* [Orkesterinjohtajalle:] *Kättelyseremonia pitäisi toteuttaa kiireettömän juhlallisesti.* [Yleisvaikutelmia:] *Asut olivat yhtenäiset, mutta joidenkin räikeästi värjätyt hiukset erottuivat. Katse- ja muukin kontakti kapellimestariin oli hyvä. Rauhallinen keskittynyt odotus cembalon siirron aikana. Enemmän hymyä lopuksi, iloitkaa aplodeista!”*

Jäsen 2. Huilisti: ”*Hyvä sointi. Hyvä suhde ja reagointi kapellimestariin. Puhdasta ja nautittavaa. Soitto dynaamisesti hieman yksitasoista, ilmaisun skaalaa tulisi laajentaa. Vivaldissa dissonanssit pitäisi saada paremmin esille ja erityisesti Divertimentossa rytmisen artikulaatio jäntevämmäksi.”*

Jäsen 3. Säveltäjä: ”*Hienoa suurta sointia. Puhtaus hyvää, paitsi Vivaldin II-osassa. Lisää päättävyyttä ja ryhtiä erityisesti Rautavaaran Divertimentoon. Yleensäkin lisää liioittelua: vain liioittelulla musiikilliset ajatukset tulevat esille.”*

Jäsen 4. Kapellimestari: ”*Kehitysvaiheessa oleva orkesteri, jolla mahdollisuudet kehittyä vaikka mihin. Erityiset vahvuudet: sointi ja hyvä meininki. Erittäin hyvä yhdessä tekemisen ilmapiiri ja kontakti soittajien ja kapellimestarin välillä. Arkuutta pianissimo-sävyissä. Liiallinen vibraton käyttö häiritsi Myytin bitonaalisissa jaksoissa ja Vivaldin finaalisissa. Lisää terävyyttä ja iskeytyä artikulaatioon nopeissa jaksoissa. Vivaldin II-osassa tulisi kiinnittää tarkemmin huomiota harmonioihin ja rakenteeseen. Lisää värejä ja sävyjä. Orkesterissa paljon potentiaalia.”*

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Katselimme Almilan kanssa videolta orkesterin A konsertit 1a ja 1b. Kirjasin Almilan kommentit:

”*Asento on hyvä ja olemus rauhallinen ja ryhdikäs. Kädenliikkeet tarkoituksenmukaisia. Saisit näyttää enemmän melodian ja fraasien linjaa vasemmalla kädellä. Kaava sinänsä on yleensä selvä ja soitto hyvin yhdessä. Hyvä kontakti puolin ja toisin: katseiden vaihtoa. Mieti, miten voisit ilmentää vahvaa nyanssia muutenkin kuin suurilla liikkeillä. Hyviä selkeyttäviä liikkeitä, kun pientä rakoilua ilmeni. Hyvä alttosektio. Kerro terveiset orkesterille: hyvä esitys!”*

Laadin listan videotalliointien itsearviointia varten:

1. *Yleistä: ilmapiiri, vireys, työrauha, keskittyneisyys.*
2. *Ajankäyttö: harjoittamisen tehokkuus. Soittaminen vs. puhuminen. Miten soitetaan (kaikki, sektioittain, yksittäin, pitkiä jaksoja, yksityiskohtia). Puheen määrä ja laatu (selkeitä ohjeita, kuvailua, vastauksia oppilaiden kysymyksiin, kurinpitoa). Kuinka aktiivisia oppilaat ovat kyselemään? Liittyvätkö kysymykset soittamiseen ja harjoitukseen? Kuinka kauan kutakin kappaletta harjoitellaan?*
3. *Edistyminen harjoituksen aikana: neuvojen ja harjoitteiden tehokkuus.*
4. *Lyöntitekniikka ja olemus: yleishavainnot ja yksityiskohdat sekä niiden heijastuminen soittoon. Selkeys, tarkoituksenmukaisuus, ilmaisuvoima.*
5. *Soiton puutteiden korjaaminen: väärät äänet, puhtaus, eriaikaisuus, balanssit jne.*
6. *Musiikillinen ilmaisu: teoksen kokonaishahmo ja kesto, temposuhteet, kulminaatiot, suvannot, sointivärit jne.*
7. *Kehittyminen harjoittajana: mitä sellaista video paljasti, mikä oli jäänyt aiemmin havaitsematta? Minkä tyyppisten asioiden kanssa tulisi harjoittajana olla jatkossa tarkempi?*
8. *Kommunikaation luonne soitettaessa, puhuttaessa, esiinnyttäessä.*
9. *Yleisön vaikutus soittoon ja johtamiseen. Lavaläsnäolo.*

Itsearviointi työskentelyjakson A1 videotallenteista edellä esitetyn listan mukaisesti:

1. *Päätelin ilmapiirin ja vireyden olleen kutakuinkin kohdallaan, jopa perjantai-illan harjoituksessa.*
- 2.–3. *Päätelin voivani tehostaa sanallista palautettani, olla napakampi. Mitään luentoja tai kurinpidollisia saarnoja ei nauhalle onneksi tallentunut. Oppilaat esittivät jonkin verran aivan asiallisia kysymyksiä.*
4. *Oppilaiden reagoimattomuus lyöntiini provosoi minut helposti ”puskemaan” (kumartelua ja liian suuria liikkeitä) viestini läpi. Liikkeen muuttuivat raskaiksi ja soitto laahaavaksi ja työlään kuuloiseksi.*
- 5.–6. *Kahdessa tallentamassani harjoituksessa aikaa kului vielä yksityiskohtien hiomiseen siinä määrin, etten sen perusteella saanut luotua vaikutelmaa temposuhteista tai teosten ”kokonaishahmosta”. Sen sijaan harjoitustallenteet korostivat hyvin soiton teknisiä puutteita. Pyrin seulomaan ja priorisoimaan kohdat, jotka olisi ehdottomasti laitettava kuntoon ennen konserttia. Konserttitallelta (1a) poimin edelleen kohtia, joita harjoitimme ennen toista konserttia. Tempot ja kokonaisuudet olivat mielestäni olosuhteisiin nähden hyvät. Mittaustulokset (tempot ja kestot) osoittivat, ettei erityisiä ongelmia sillä saralla ollut. Yleisvaikutelman luominen soiton tasosta konserttivideon avulla onnistui mielestäni hyvin.*
7. *Yritin löytää videolta paljastuvia ”yllätyksiä”, esimerkiksi tempoja tai tulkinnallisia yksityiskohtia, jotka nauhalla kuulostaisivat erilaiselta kuin minkälaisiksi olin ne lavalla mieltänyt. Yllättävän vähän muistikuvani poikkesi videon ”totuudesta”. Jotkut tempot tuntuivat hätäisiltä sekä kenraalipaussit ja fermaatit yleensä melko lyhyiltä. Aluksi piti totutella äänen heikkoon laatuun ja kameran mikrofonin valitettavaan pyrkimykseen tasoittaa volyyymi leikkaamalla huiput hiljaisemmiksi ja nostamalla hiljaisimpia jaksoja voimak-*

kaammaksi. Soinnin finessit eivät tallenteilla erottuneet, mutta virheet kuuluivat. Tallenteet eivät ainakaan mairitelleet totuutta.

8. *Konserttitallenteista totesin, että soiton intensiteetti ja kommunikaatio ovat ok. Voisin katsoa vielä enemmän soittajia ja vähemmän partituuria. Pientä jännittyneisyyttä ja yliviiritteilyä, mm. kiirehtimistä (kättely, kumarrus) oli havaittavissa, muuten lavaläsnäolo oli ok. Kokonaishahmot olivat ok, tempot pääsääntöisesti pitivät, taiteellinen kokonaisuus oli ryhmän kehitysvaihe ja soittajien taidot huomioon ottaen hyvä.*

Erityisen hyvin videot soveltuivat johtajan gestiikan ja elekielen tarkkailuun. Konsertin 1b kuvakulma (koko lava yleisön näkökulmasta) ei tosin ollut tähän tarkoitukseen paras mahdollinen.

Orkesteritoiminnan organisointi

Oppilaiden konsertin 1b jälkeen kokema lievä pettymys johtui osittain akustiikasta. Päätin, että tämä oli viimeinen kerta, kun laitan oppilaani kylmiltään lavalle. Vaatisin jatkossa ehdottomasti mahdollisuutta totutella uuteen akustiikkaan ja esiintymispaikkaan. Totutelu on sitä tärkeämpää, mitä nuoremmista tai vähemmän aikaa yhdessä soittaneista oppilaisista on kyse.

Orkesteri A otti vasta ensi askeleitaan yhtyeenä ja oli siksi erityisen haavoittuvainen yllättäville muutoksille. Oppilaat olivat valmistautuneet huolella, mutta eivät siihen kuulo-kuvaan, joka heidän korviinsa konserttisalissa kantautui. Jokainen kuuli oman soittonsa korostetun hyvin. Ero akustiikassa oli erityisen suuri verrattuna koululuokkaan, jossa pidimme kenraaliharjoituksen. Jokainen kuultu virhe sai oppilaat yhä varovaisemmiksi. Myös yhteisointi oli muuta kuin mihin soittajat olivat harjoituksissa tottuneet. Oudossa ääniympäristössä monet vastuusoitajatkin menivät enemmän tai vähemmän lukkoon. Konserttisalin akustiikassa ei sinänsä ollut mitään vikaa, päinvastoin. Katselmuksen järjestäjät olivat vain säästäneet aikaa ja vaivaa mielestäni aivan väärässä paikassa. Orkestereiden vertailua ajatellen asetelma oli kyllä tasapuolinen, mutta tasapuolisen huono.

Katselmusten ja konserttien järjestäjät: tarjotkaa mahdollisuus totutella akustiikkaan! Usean kuukauden määrätietoinen valmistautuminen saattaa valua osin hukkaan vain siksi, ettei haluta monimutkaistaa salienkäyttöaikatauluja. Oppilaille suunnatuissa tilaisuuksissa oppilaiden positiivinen kokemus pitäisi mielestäni olla myös järjestäjien päällimmäinen tavoite⁵⁹.

Ajattelin, että mahdollista akustiikkashokkia voitaisiin jatkossa lieventää myös rauhanlujalla perusosaamisella. Päätin pyrkiä siihen, että harjoitteluperiodin jälkeen jokaisen soittajan osaaminen, varmuus ja soinnillinen kvaliteetti kestävät yllättävänkin akustiikan muutoksen. Harjoittelua tulisi tehostaa mm. stemmaharjoituksia lisäämällä.

Huolimatta siitä, että emme yltäneet aivan parhaimpaamme, saamamme palaute oli kiittävä. Muistutin oppilaita tästä myöhemmin. Ne puutteet, joita raadin jäsenet mainitsivat, olivat joitain yksityiskohtia lukuun ottamatta jo tiedossamme ja työn alla.

⁵⁹Orkesterin A konsertti 1b jäikin toimintatutkimukseni ainoaksi konsertiksi, jolloin emme päässeet lavalle ennen esiintymistä.

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Taustatyö hallitsi ajatuksiani ja kulutti energiaani työskentelyjakson A1 aikana. Varsinainen johtaminen sujui kuin itsestään, se vaikuttaa olleen helpottavaa ja jopa eskapistista irtautumista orkesterin kokoamisen vaivasta.

Organisoinnin ongelmat olivat selvä haitta opetustyölle. Toisaalta ymmärsin, ettei niitä opistotyössä voi täysin välttää. Muistutin itseäni tämän tästä, että orkesterinjohtajan tulisi kyetä sulkemaan taustatyön rasitteet sekä poissaolojen aiheuttama mielipaha pois mielestään musisointi- ja harjoitustilanteessa. Toimiston unohdukset tai kollegojen kamppailusyritykset pitäisi käsitellä toisaalla ja oppilaiden kanssa keskittyä olosuhteista huolimatta vain musiikin tekemiseen – innostamiseen ja kannustamiseen.

Aluksi yhteistyö toimiston kanssa kangerteli: harjoituspaikkaa ei oltu varattu eikä tiedotetta lähetetty oppilaille. Toimistossa erityisesti uudet työntekijät eivät tienneet, kenen pitäisi mikäkin asia hoitaa. Sittemmin olin jatkuvasti yhteydessä toimistoon varmistaakseni, että asiat hoituvat. Minun oli myös jatkuvasti päivitettävä tietoni opiston muiden orkestereiden suunnitelmista. Tämä tiesi useita puheluita viikossa. Jouduin soittelemaan myös oppilaille. Kaikkiaan tiedonkulun ongelmat lisäsivät poissaoloja ja peruutuksia sekä vaikeuttivat orkesterin kokoamista. Myös opettajien tulehtuneet henkilösuhteet vaikuttivat siihen, ettei informaatio opistossa A kulkenut. Jotkut opettajakollegat eivät suostuneet puhumaan kanssani. Mykkäkoulu haittasi myös hallinnon ja joidenkin opettajien välistä tiedonkulkua.

Olin saanut luvan perustaa kamariorkesterin sillä ehdolla, ettei päällekkäisyyksiä opiston muiden orkesterien kanssa synny. Kamariorkesteri oli siis ”aikataulusjonon” hännillä. Syyslukukauden aluksi kuulin – sattumalta, ohimennen – että, toisin kuin keväällä oli sovittu, orkesterikatselmukseen lähtee opistosta muitakin orkestereita. Minua ei informoitu muutoksesta. Ikään kuin katselmukseen valmistautuvaa jousiorkesteria ei olisi olemassakaan! En tiedä oliko tiedon panttaaminen kiusantekoa vai välinpitämättömyyttä, mutta koin yhtäkaikki tulleeeni ylikävellyksi. Odotin jo laatimani aikataulun kanssa syyskuun alkuun muiden orkesterien aikataulujen valmistumista, ja ne vihdoin saatuani muutin omaani. Uusimani aikataulu makasi vielä pari päivää toimiston pöydällä, eikä ehtinyt ajoissa oppilaille. On selvää, että mitä aikaisemmin oppilaat saavat aikataulun, sitä vähemmän tulee ongelmia poissaolojen ja kokoonpanon kanssa. Ajoissa toimitettuun aikatauluun olisi ehtinyt mahdollisesti tehdä muutoksia myös esimerkiksi yo-kirjoitusten vuoksi. Viivästys kärjisti orkesterin kokoamisen ongelmia.

Muilla kokoonpanoilla oli etuoikeus myös oppilaisiin. Useiden orkesterien osallistuminen katselmukseen tiesi moninkertaista työmäärää oppilaille, joiden oli määrä soittaa useassa kokoonpanossa. Osa heistä peruutti osallistumisensa orkesterin A toimintaan välttyäkseen kohtuuttomalta työmäärältä.

Pääaineenopettajan asenteen merkitys oppilaan aktiivisuuteen osallistua yhteisötoon konkretisoitui. Joidenkin opettajien passiivisuus tai suoranainen vastahankaisuus vaikeuttivat orkesterin A kokoamista.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa: kehittämishankkeen tavoitteiden määrittelyä

Esiintymisen vai projektin onnistuminen? Joidenkin oppilaiden kokema lievä pettymys käynnisti pohdinnan harjoitusten ja esiintymisten merkityksestä. Voiko olettaa, että oppilaan keskeiset kokemukset orkesteritoiminnasta syntyvät yksinomaan esitystilanteissa? Olin kuvitellut voivani taata hyvin suunnitellulla ja toteutetulla projektilla onnistuneen esiintymisen. Kuitenkin kokemukseni orkesterimuusikkona todistivat toista. Mielikuva samasta konsertista tai esityksestä saattaa eri soittajilla olla hyvinkin erilainen; oman suorituksen merkitys korostuu, kokonaisuus nähdään omien virheiden ja onnistumisten valossa.

Olin hahmotellut tavoitteekseni oppilaiden onnistumisen esiintymisessä. Tietyt valmistavat toimenpiteet ja edellytykset, mm. orkesterinjohtajan taidot ja opiston tuki, johtaisivat tähän tavoitteeseen. Tavoitteen savuttaminen sitten johtaisi edelleen oppilaan musiikillisen yleissivistyksen, teknisen osaamisen, motivaation ja musiikkisuhteen paranemiseen, sosiaalisten taitojen kehittymiseen jne.. Tajusin, etten voi asettaa toiminnan onnistumista yhden kortin varaan. Olisi kohtuutonta ajatella, että koko prosessi valuu hukkaan, jos konsertti ei onnistu oppilaan odotusten mukaisesti. Olisi epärealistista olettaa kaikkien soittajien ”takuuvarmasti” kokevan huippukokemuksen jokaisessa tai edes samassa konsertissa.

Onnistumisen ja laadukkuuden määrittely osoittautui hankalaksi. Orkesterin kehittyminen kohti teknistä moitteettomuutta tuntui sopivalta tavoitteelta objektiivisuutensa vuoksi, mutten voinut sitä sellaisenaan hyväksyä. Tavoitteen saavuttamiseksi olisi mahdollista käyttää keinoja, jotka ovat luovuuden ja oppilaiden henkisen kasvun kannalta arveluttavia. Toisaalta kehittymisessä oli enemmän ”liikkuvia osia” kuin olin osannut ottaa huomioon, mm. oppilaiden yksilöllisten taitojen kehittyminen, työyhteisön sekä ryhmäytymisprosessin vaikutus. Mikä osuus niillä on orkesterin kehittämisessä? Asioiden liiallinen yksinkertaistaminen, eli esimerkiksi edellä mainitsemieni muuttujien huomiotta jättäminen, olisi voinut johtaa vääriin johtopäätöksiin opetustoimenpiteiden tehokkuudesta.

Tavoitteeksi alkoi hahmottua oppilaan onnistumisen kokemuksen mahdollisuus. Eikä tämä mahdollisuus tietenkään voisi rajoittua yksinomaan esiintymisiin. Oppilaan taidot huomioiva pyrkiminen korkeaan laatuun säilyi toki yhtenä toiminnan kulmakivenä, mutta vain yhtenä onnistumisen kokemuksen mahdollistajana.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Oppilaiden konsertin 1b jälkeiseen pettymykseen saattoivat olla syynä heidän itselleen asettamat kovat odotukset, jotka osin liittyivät opettajien ristiriitoihin.

Olin ajamassa opistoon A toimintakulttuuria, jota olin toteuttanut aiemmin eri opistojen yhteisprojekteissa. Orkesterissa A oli oppilaita, jotka olivat olleet mukana näissä projekteissa. Heidän myötävaikutuksellaan uusi toimintakulttuuri alkoi vähitellen ”tarttua” sanattomasti, ei ylhäältä saneltuna vaan ikään kuin sisältäpäin, ruohonjuuritasolla oppilaalta toiselle. Tämä siirtymä tai jatkumo oli juuri sitä, mitä olin toivonutkin.

Opistossa A oli opettajia, jotka kokivat uuden toimintakulttuurin uhkana. Oppilaat joutuivat ikävään välikäteen; jo osallistuminen orkesterin A toimintaan oli kannanotto uuden toimintakulttuurin puolesta. Erityisiä paineita kohdistui esiintymisiin. Konsertin onnistu-

minen tai epäonnistuminen olisi osoitus uuden tai vanhan toimintakulttuurin paremmuudesta. Jotkut oppilaat näkivät tämän haasteena. He marssivat lavalle ”näytetään niille” -hengessä (kuulin iskulauseita lämpiössä ennen esitystä). Esiintymiseen kohdistuneet odotukset eivät siis olleet yksinomaan musiikillisia, kyse oli pikemminkin ”yhteisöllisestä vaikuttamisesta”. Kuitenkaan yksittäinen esiintyminen ei voi muuttaa vallitsevia olosuhteita kuin taikaiskusta. Sellaisen muutoksen tavoittelu johtaa väistämättä pettymykseen. Jälkeenpäin ymmärsin, että orkesterinjohtaja ei saisi vahvistaa tällaisia odotuksia, vaikka se hetkellisesti tuntuisikin lisäävän innostusta ja soittomotivaatiota. Olin antanut oppilaiden ”uhoamiselle” hiljaisen hyväksyntäni – olihan se kytköksissä uuden toimintakulttuurin sisäänajo. Tästä seurasi, että kaikkein pettyneimpiä konsertin 1b jälkeen olivat juuri innokkaimmat muutosten puolustajat (pettyneimmät oppilaat tosin suhtautuivat soittoharastukseensa muutenkin muita kunnianhimoisemmin – oli kyse heille tärkeästä asiasta).

Oppilaiden innostus teki minut sokeaksi kilpailuasetelman haitoille. Kantapäin kautta totesin, että onnistumisen pakko saattaa kääntyä onnistumisen esteeksi. Jouduin myöntämään itselleni, että saamaamme hyvään palautteeseen liittyi myös hieman kyseenalaista voitonriemua. Päätin kuitenkin jatkossa määrätietoisesemmin suojata oppilaita. Soittamisen ei pidä olla alisteista ulkoisille pyrkimyksille. Jo pelkkä musiikin tekeminen asettaa oppilaille haasteita ja paineita riittämiin. Päätin yrittää estää oppilaita kuormittamasta itseään muilla kuin musiikillisilla tavoitteilla.

Oppilaiden into kuitenkin valoi uskoa siihen, että olin oppilasorkesterinjohtajana oikeilla jäljillä. Heidän kommentistaan päättelin, että tapani työskennellä ja erityisesti kohdella oppilaita oli kannustavampi ja kunnioittavampi kuin mihin he olivat tottuneet.

Harjoittaminen

Läsnäolijoille on turha pitää poissaolijoille tarkoitettua saarnaa. Vaikka runsaat poissaolot harmittivat, pyrin tarjoamaan läsnäolijoille kaiken huomioni ja osaamiseni. Ei ollut heidän vikansa, että jotkut muut olivat poissa. Painotin itselleni, että poissaolokierrettä vastaan voi parhaiten taistella pitämällä huolta siitä, että aina kun oppilaat lähtevät harjoituksista, heillä on sellainen olo, että he eivät tulleet paikalle turhaan. Sitä suuremmalla syyllä mitä pidemmän matkan takaa ja mitä epämurkavampaan aikaan he paikalle vaivautuvat. Enkä ajattele yksinomaan teknistä edistymistä vaan erityisesti sitä, että jokaisessa harjoituksessa oppilaiden tulisi ainakin hetkeksi innostua musiikin tekemisestä.

Tekninen edistyminen on välttämätöntä. Harjoitus, jossa ei edistytäkään on turha harjoitus. Edistymisen olisi vaikutettava siten, että samoja asioita ei toisteta; edellisessä harjoituksessa läsnä olleita ei pitäisi pakottaa uudelleen perusteellisesti hiomaan jo oppimiaan asioita poissaolleiden vuoksi.

Työskentelyjakson A1 aikana jouduin kuitenkin usein tinkimään edellä esittämästäni periaatteesta. Kokoonpano eli loppumetreille asti. Kesken jakson mukaan tulleille oli selitettävä jo aiemmin selitetyt asiat ja samoihin ongelmapaikkoihin oli tutustuttava hitaasti yhä uudelleen. Lisäksi orkesteria oli harjoitettava turhan paljon soitinryhmä kerrallaan. Halusin, että uudet tuntisivat olonsa tervetulleiksi ja autetuiksi, jotta he motivoituisivat ja pysyisivät mukana mahdollisimman pitkään. Tästä syystä soitatin teoksia paljon läpi, antaen ymmärtää, että vaikeita paikkoja täytyy työstää lisää kotona. Halusin myös lievästi

säikäyttää oppilaat ymmärtämään, että kaikkea ei ole mielekästä harjoittaa perinpohjin yhdessä. Jotkut kohdat ovat niin vaikeita, että niitä on harjoiteltava myös kotona.

Tutustumis- ja ”sisäänajoittamiseen” tuhrautui paljon aikaa, koska oppilaita tippui mukaan pitkin matkaa. Kotiharjoittelun tarve valkeni suurimmalle osalle vähitellen. Periodin loppuvaiheessa moni ymmärsi, että konsertti todella lähestyy ja että harjoituksia ei ole loputtomiin. Monille työskentelytapa oli uusi. Joku sanoikin, että aiemmin harjoituksia todella tuntui olevan loputtomiin.

Läpisoittamiseen oli monia syitä. Ensinnäkin riittävän pitkiä jaksoja piti soittaa, jotta myös loppuvaiheessa mukaan tulleet olisivat paremmin hahmottaneet kokonaisuuksia. Toiseksi ”sisäänajoittaminen” oli yhtenäistämistrategia. Ryhmädynaamisesti orkesteri oli käynnistysvaiheessa, ilmassa oli monenlaista epävarmuutta. Oppilaat eivät tunteneet toisiaan. Soittajat vaihtuivat tai epäröivät, poissaoloja oli paljon eikä aina tiennyt oliko joku poissa vai kokonaan lopettanut. Oli epävarmaa jatkuisiko orkesterin toiminta ylipäättään katselmuksen jälkeen. Läpisoittamisella halusin viestiä, että tällaisia kappaleita soitetaan, ja jos vähän harjoittelet kotona, ne saadaan hyvään kuntoon. En halunnut säikäyttää ketään puuttumalla yksittäisen soittajan virheisiin. Kanssani aikaisemmin työskennelleet oppilaat luottivat arviointikykyyni ja valoivat uskoa muihin. Kolmanneksi, vaikeiden asioiden vastapainoksi halusin antaa oppilaiden herkutella helpommilla, jo melko hyvän kuuloisilla jaksoilla. Toivoin, että soiva lopputulos yllättäisi oppilaan niin positiivisesti, että hän jäisi koukkuun: ”kuulostaako minun soittoni yhdessä muiden kanssa näin hyvältä?”

Olisin halunnut jakaa harjoitusajan toisin. Tähän vaikuttivat muistot palloiluharrastuksista. Silloin tunnin harjoituksesta yleensä vain viisi viimeistä minuuttia varsinaisesti pelattiin, muu aika käytettiin kunto- ja pallonkäsittelyharjoitteisiin tai pelisysteemien keiluun. Ymmärsin ja hyväksyin valmentajan ratkaisun, koska näin toimien joukkue kehittyi. Mutta ilman vapauttavaa viisiminuuttista motivaationi olisi saattanut hiipua: sen aikana koin sitä pelaamisen riemua, jota varten olin harrastuksen pariin hankkiutunut.

Oppilaat tulevat harjoituksiin nauttimaan osaamisestaan ja hyvältä kuulostavasta soitostaan. Motivoituneet oppilaat sietävät tinkimättömän harjoittamisen, hitaasti soittamisen, toistamisen ja vaatimisen, kunhan saavat joka harjoituksessa maistaa myös musisoinnin vimmaa ja soinnin huumaa. Toisaalta on tärkeää, että oppilaat huomaavat harjoitusten vievän asioita eteenpäin.

Työskentelyjakson A1 aikana olosuhteet vaativat joustamista ja hieman tavallista suurpiirteisempää harjoittamista. Se oli kädenojennukseni uusille tulokkaille ja osa pyrkimystäni pitää rakoileva kokoonpano kasassa.

4.3.2 Selonteon arviointi

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Orkesterissa A oli useita viuluoppilaitani. Vuorovaikutus heidän kanssaan oli varsin avointa ja se heijastui työilmapiiriin. Avoimuus madalsi kynnystä tuoda mielipahaa herättäneet epäkohdat oppilaiden tietoon. Eri toimintapositionien mieltäminen olisi voinut aut-

taa pitämään opetuksen paremmin erillään opiston ongelmista. Toimimalla ”puskurina” työyhteisön ja orkesterin välissä olisin voinut suojata oppilaita opetushenkilökunnan välisiltä ristiriidoilta.

Szilvayn vierailu harjoituksissa sekä oppilaille välittämäni Almilan kommentit vaikuttivat orkesteriin positiivisesti. Vaikutelmani mukaan oppilaat olivat ylpeitä siitä, että he saivat osakseen tällaista huomiota. En kuitenkaan halunnut korostaa kehittämishankkeeni merkitystä: tähdensin oppilaille, että heiltä ei odoteta muuta kuin normaalia orkesteritoimintaan osallistumista. Kaikki hankkeeseeni liittyvä arviointi kohdistuisi vain minuun. Käsittääkseni hankkeeni vaikutti oppilaiden toimintaan melko vähän. Itselleni se loi onnistumisen paineita, mikä ei tietenkään ollut oppilaiden edun mukaista. En kyennyt riittävän selvästi erottamaan tutkijan ja orkesterinjohtajan positioita.

Otin reflektiojana ja muistiinpanojen tekijänä ensiaskeliani. Oletin kvantitatiivisten näkökohtien olevan tutkimuksellisesti toimijan kokemuksesta arvokkaampia. Pidin tarkasti lukua, kuinka monta soittajaa kustakin soitinryhmästä kussakin harjoituksessa oli. Ehkä arvelin runsaiden poissaolojen tarjoavan syyn ja selityksen mahdolliselle epäonnistumiselle. Lukujen avulla pyrin tiedostamattani ehkä myös välttämään ongelmallisten ja tulkinnanvaraisten ristiriitojen käsittelyä. Nyt totean, että poissaololuvut eivät sinällään ole erityisen informatiivisia, mutta huomion kiinnittäminen poissaoloihin johti moniin tärkeisiin pohdintoihin. Poissaololuvut kuvastavat joka tapauksessa lähtötilanteen sekavuutta. Oppilaat lukujen takana kuitenkin vaihtuivat, kuten muistiinpanoista ilmenee, eli luvut eivät indikoineet samojen oppilaiden läsnäolomotivaatiota. Tutustuttuaan muistiinpanoihini työni ohjaaja rohkaisi minua kirjaamaan rohkeammin omia tuntemuksiani ja kokemuksiani. Täydensin muistiinpanoja neuvon saatua.

Myös itseopiskeluni videoiden avulla oli aluksi tarkkaa mittaamista: halusin numeroin todistaa kehittyväni paremmaksi orkesterinjohtajaksi. Mittasin tempoja ja teosten kestoja. Mittasin kello kädessä myös puheen ja soiton suhdetta. Totesin pian, että vaikka tarkkailemani aspektit sinänsä olivat huomion arvoisia, sekuntimäärien ja lukujen tuoma hyöty toimintani kehittämisessä olisi varsin vähäistä – varsinkin suhteessa mittaamisen ja tulosten purkamisen vaatimaan aikaan. Päätin hyödyntää videoita toisin ja laadin edellä esittämäni listan videotallenteiden itsearviointia varten. Samalla tulin tarkentaneeksi, mitä toiminnan aspekteja pyrin arvioimaan ja parantamaan videoiden avulla.

Orkesterin ryhmäytyminen

Kaksi ryhmädynaamisesti merkittävää taitetta:

- Harjoitusviikonloppu (viides ja kuudes harjoitus)
- Harjoitus konserttien välillä (kymmenes harjoitus)

Harjoitusviikonloppu – kaksi pitkää harjoitusta peräkkäisinä päivinä stemmatarjoituksineen – kehitti orkesterin ryhmähenkeä. Oppilaat alkoivat vakiinnuttaa asemansa oman stemmansa jäsenenä. Stemmaa (I-viulut, II-viulut jne.) voisi kutsua eräänlaiseksi orkesterin ”alaryhmäksi”. Tällaisen ryhmän jäsenyys saattoi luoda turvallisuudentunnetta suhteessa koko orkesteriin ja sen johtajaan. Viikonlopun myötä päästiin paremmin käsiksi ”tehtävätason” ongelmien ratkaisemiseen: oppilaat ratkoivat pienryhmissä yksityiskohtai-

sia teknisiä ongelmia. ”Prosessitasolla” orkesteri kehittyi mm. siksi, että oppilaat joutuivat selvittämään asioita keskenään ryhmätyönä. Vastuu edistymisestä siirtyi hierarkiassa alaspäin – jokainen ryhmän jäsen oli vastuussa osaamisestaan ensisijaisesti pienryhmälle ja vasta toissijaisesti ja kollektiivisesti pienryhmänä muulle orkesterille.

Harjoittelu peräkkäisinä päivinä lisäsi oppimisen intensiteettiä, opitut asiat eivät ehtineet unohtua. Nopea tekninen kehittyminen ja sen mahdollistama musiikillisen ilmaisun rikastuminen yhtenäistivät orkesteria vauhdilla. Stemmaharjoittaminen teki tuttiharjoittamisen sujuvammaksi – yhteisharjoituksessa ei tarvinnut käyttää aikaa stemmakohtaisten yksityiskohtien hiomiseen. Oppilaiden keskinäinen kanssakäyminen lisääntyi myös ruokaym. taukojen aikana. Silloin he olivat kanssakäymisissä myös ikään kuin vapaa-aikanaan. Kyseisenä viikonloppuna alkanut kehitys nopeutui edelleen orkesterikatselmuksen aikana (mm. yhteiset bussimatkat ja yöpyminen) sekä matkan jälkeisissä ensimmäisissä ”kamariorkkalaisten kotibileissä” (joissa kuulemma jotkut soittelivat yömyöhällä orkesteriohjelmistoa).

Ensimmäisen konsertin jälkeinen harjoitus oli ilmapiiriltään poikkeuksellinen. Harjoituksen ”hulvattomuus” oli osoitus oppilaiden viihtymisestä, vuorovaikutuksen välittömyydestä sekä ehkä erityisesti helpotuksen tunteesta konsertin 1b onnistumisen jälkeen. Osa oppilaista selvästi hämmästeli sitä, että tällaistaikin voi harjoituksissa olla. Ryhmäytymisen alkuvaiheisiin tyypillisesti liittyvät jännitteet ja pelot olivat selvästi helpottamassa.

Orkesterin alkutaipaleen ryhmäytymistä voi tulkita niin, että äänekkäästi oman näkemyksensä esiin tuoneet oppilaat (”uhoajat”) tarjosivat muille mahdollisuuden tarttua ryhmädynaamiseen parinmuodostus- tai riippuvuusryhmänperususkomustilaan. Valtaosa jättäytyi taustalle ja antoi parin innokkaan vastata kehityksen suunnasta. Tämän tulkinnan puolesta puhuvat kommentit, joita toisilta oppilailta myöhemmin kuulin; osaa oli äänekkäiden alkuvaiheen intoilu ärsyttänyt. Kymmenes harjoitus saattoi olla osalle ensi askel kohti omaehtoisempaa ja vapaampaa ryhmään kuulumista. Käymämme keskustelu – siis oppilaiden kuuntelu – ja pyrkimykseni kohdentaa oppilaiden huomio heidän omiin kokemuksiinsa kaiketi vauhditti myönteistä kehitystä.

Toisaalta ärsyyntymiseni vitseistä ja naurukohtauksista kielivät johtamistapaani liittyvästä epävarmuudesta. Oletukseni siitä, millainen johtaja minun pitäisi olla, oli ristiriidassa sen kanssa, millainen johtaja totesin olevani. Olisin halunnut olla tehokas ja asiallinen auktoriteetti, joka tinkimättömästi ja kontrolloidusti johtaa ryhmää. Käytännössä kontrollini oli löyhempää. Totesin, että orkesteri oli alkanut kehittyä ainutkertaiseksi yhteisöksi, se alkoi osoittaa omaa tahtoaan. Koska tahto ilmeni viihtymisenä, harmittomana ja positiivisena leikinlaskuna, ei voimakas puuttuminen asiaan tuntunut tarpeelliselta. Tuntemukseni kuitenkin pakotti pohtimaan auktoriteetin ja ryhmätyöskentelyn kysymyksiä.

Se, että toimintatapani ei ollut erityisen autoritäärinen, saattoi lisätä joidenkin orkesterilaisten epävarmuuden tunnetta. Kokemani ärsyyntyminen ja turhautuminen omaan johtamistapaani tuon harjoituksen aikana saattoi olla heijastusta orkesterissa koetuista jännitteistä ja epävarmuudesta – siis ryhmässä vallinneiden tunteiden projektiota. Autoritäärinen johtaminen, jota tilanne tuntui vaativan, olisi ehkä tarjonnut nopean helpotuksen oppilaiden kokemaan epävarmuuteen, mutta samalla ryhmäytyminen olisi voinut saada ei-toivottavia piirteitä. Ryhmä olisi saattanut taantua auktoriteetin alaiseksi riippuvuusryh-

mäksi. Harjoituksen vapautunut ilmapiiri antoi lupauksen siitä, että ryhmän olisi mahdollista kehittyä aikaa myöten bionilaiseksi ”työryhmäksi”.

Yhteenveto selonteon arvioinnista

Toimintasuosituksia:

- Ryhmän varhaisen kehitysvaiheen huomioiminen harjoittamisessa
- Musiikillisesti palkitsevien hetkien sisällyttäminen joka harjoitukseen
- Oppilaan huomion kohdentaminen tämän omaan kokemukseen musisointitilanteesta
- Musisoinnin suojaaminen ulkomusiikillisilta tavoitteilta
- Riittävä stemmamarjoittaminen
- Harjoitustahdin tiivistäminen ennen konserttia.

Virhevalintoja:

- Paljon divisejä sekä erikoista notaatiota ja soittotapoja sisältävän teoksen valinta kokoonpanolle, joka ei ole vakiintunut (Suomalainen Myytti)
- Työyhteisön ongelmien liian avoin käsitteleminen oppilaiden kanssa.

4.4 Työskentelyjakso A2

4.4.1 Selonteko: ”Kamppailua olemassaolosta”, kevätlukukausi 2001

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: 28 soittajaa (7, 7, 5, 7, 2), joista avustajia viisi (viulisti, basisti ja kolme alttoviulistia). Sellosolisti opiston ulkopuolinen. Soittajien lukumäärä pysyi ennallaan, mutta neljä soittajaa vaihtui.

Ohjelma: Edward Elgar: *Serenadi*
Harri Wessman: *Concertino sellolle ja jousiorkesterille*
Béla Bartók: *Romanialaisia kansantansseja* (sov. A. Willner)

Harjoitukset ja konsertti: Yhteensä seitsemän harjoitusta ja kenraali (17h). Yksi konsertti. Osallistuimme useisiin projekteihin kevään ja kesän 2001 aikana. Rajasin ne oheishankkeina kehittämissuurannan ulkopuolelle⁶⁰.

⁶⁰Muita vuoden 2001 projekteja: Marjatta Meritähhti: *Pikku Marjan eläinlaulut*, orkesterin ja kolmen lapsikuoron yhteisprojekti (tammi-helmikuu 2001) sekä ESTA:n konferenssi (elokuu 2001) ohjelmassa H.

Tallenteet: Videotallenne yhdestä harjoituksesta ja konsertista.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Opistossa velloo edelleen orkesterisoiton ympärillä. Katselmuksesta saamamme hyvä palaute tuntuu lisäävän vettä myllyyn; joudun kynsin hampain pitämään kiinni oikeudestani jatkaa Kamariorkesterin johtajana. Orkesterille A olisi ottajia. Pari kolme kollegaa on asiassa hyvin aktiivisia ja muutama muu ”komppaa” heitä. Onneksi rehtori sekä muutama kollega tukee jatkoani. Yritän estää konflikteja välttämällä aikataulujen päällekkäisyyksiä sekä pitämällä matalaa profiilia kokouksissa ja käytävillä.

Onneksi saimme useita keikkatarjouksia, jotka osoitettiin nimenomaan Kamariorkesterille. Elän veitsi kurkulla: projekti projektilta joudun toivomaan, että saisin taas seuraavan kutsun, joka ”oikeuttaisi” minut jatkamaan.

Kaupungin omistama liikeyritys sponsoroi opiston A orkesteritoimintaa. Koska ensimmäinen esiintymisemme syksyllä 2000 oli ollut yleisön ja yhtiön edustajien mieleen he toivoivat, että orkesteri A esiintyisi heidän tilaisuuksissaan jatkossakin. Suunnittelin heidän tilaamansa konsertin osaksi kehittämishankettani, se oli kevään 2001 päähankkeemme, ensimmäinen oma konserttimme. Ohjelmiston konserttiin valitsin ensisijassa pedagogisin perustein orkesterin pitkän tähtäimen kehittymistä silmällä pitäen. Muita yhteistyötarjoja saimme eräältä lapsikuorolta (helmikuu 2001) sekä balettikoululta (kevät 2002). Lisäksi orkesteri A kutsuttiin esiintymään Euroopan jousipedagogien konferenssiin elokuussa 2001 sekä konserttinvierailulle Espanjaan keväällä 2002. Kutsut esitettiin nimenomaan minulle ja kamariorkesterille. Sillä oli merkitystä, sillä vielä loppukevästä 2001 orkesteria yritettiin siirtää pois käsistäni. Rehtorin tuki ja jo sovitut yhteisprojektit turvasivat jatkoni lukuvuodelle 2001/2002.

Ensimmäinen harjoitus. Läsä 24 (7, 7, 3, 7, 0). Aloitimme Elgarin hitaalla osalla. Sointia ja soittamisen iloa tuntui löytyvän sen avulla mukavasti. Ääriosat jäivät hieman vieraammiksi. Bartókin I-osa toimi heti melko mukavasti, muut osat tuottivat yllättäviä vaikeuksia. Erityisesti IV-osan säestysrytmit ja V-osan sellojen teema. Saimme kuitenkin rämmittyä molemmat läpi. Oppilaissa taisi herätä innostus teoksia kohtaan. He vaikuttivat edelleen motivoituneilta ja halukkailta soittamaan, työskentelemään ja olemaan yhdessä.

Toinen harjoitus. Läsä 18 (6, 5, 0, 5, 1). Altojen puuttuminen hankaloitti erityisesti Elgarin harjoittamista. Kävimme sen silti läpi, samoin kuin Bartókin. Altojen määrä on kysymysmerkki; tiedossani on kaksi varmaa ja kaksi epävarmaa tapausta. Yksi oppilaista kertoi kollegani kieltäneen häntä osallistumasta kamariorkesterin toimintaan. Oppilaan pitäisi kuulemma ensin soittaa opiston toisessa orkesterissa, ja näin lunastaa oikeus osallistua Kamariorkesterin toimintaan. Millaista motivointia pakkotyöllä! Pari muutakin oppilasta kertoi samasta vaatimuksesta, ja lopulta heidänkin oli annettu ymmärtää, ettei Kamariorkesterin toimintaan osallistuminen ole ylipäätään suotavaa. Onneksi painostus ei tehonnut kaikkiin. Yksi oppilas kuitenkin perusteli minulle puhelimesta kieltäytymistään

Wessman Concertino viululle (solisti orkesterista A) sekä Concertino sellolle; J. Sibelius: Romanssi in C; Einojuhani Rautavaara: Suomalainen Myytti.

orkesterista juuri tällä perusteella. Avustajien tarve tietyissä soittimissa (kontrabasso ja alttoviulu) siis jatkuu.

Elgarin valinta ohjelmistoon hieman hirvittää. Ei siksi etteivät oppilaat sitä mielellään soittaisi, vaan siksi, että se on niin arkaa soitettavaa. Uskon sen joka tapauksessa vievän orkesteria soinnillisesti eteenpäin.

Kolmas harjoitus. Läsä 20 (6, 5, 2, 6, 1). Pääsimme jo mukavasti soittamisen makuun vaikka poissaolot (sairastumisia, soittimen särkymisiä) hieman häiritsivät. Erityisesti soololistiin poissaolo vaikutti koko sektioon ja sitä myöten koko orkesteriin.

Neljäs harjoitus. Läsä 24 (6, 7, 3, 7, 1). Oli kiitollista harjoitella kaikuisassa tilassa. Elgar soi jo lupaavasti paikka paikoin, mutta intonaation ja synkooppien kanssa työtä vielä riittää. Tutkimme myös Wessmanin selloteosta.

Viides harjoitus⁶¹. Katastrofaalinen alku; olin unohtanut varata salin! Jouduimme ahtaamaan aulatilaan. Ja tietenkin säveltäjä ja solisti tulivat juuri tähän harjoitukseen! Säveltäjä röyhötti aulan sohvalle ja solisti ahtaui soittajien, pöytien ja kukkaruukkujen sekamelskaan. Roudaukseen hukkaantui aikaa ja energiaa. Kun lopulta pääsimme soittamaan, tulos oli yllättävän hyvä. Säveltäjän läsnäolo toi lisävärinää tilanteeseen. Kesken eräistä kaikki toki oli (myös soolo-osuudet), mutta lupaavaa.

Kuudes harjoitus. Taas eri tila, nyt akustiikaltaan kuivempi. Soveltui hyvin harjoitelluun. Molempien solistien opettajat seurasivat ja kommentoivat harjoitusta. Palaute oli kehuva ja orkesteri sai taas nostetta. Concertinoihin meni taas valtaosa harjoitusajasta, Elgar ja Bartók jäivät vähemmälle, mutta ne ovat valmiimpia (eivät valmiita!).

Seitsemäs harjoitus. Géza Szilvay läsnä. Osa harjoituksesta videolla, osa ei, koska kamera temppuili. Géza kehui orkesterin edistyneen hienosti. Kritiikkiä tuli tulkinnallisista asioista; Bartókin tempoista (I- ja III-osa liian hitaita) sekä Wessmanin jousituksista. Kritiikki kohdistui aivan oikein minuun. Kokeilimme eri jousitusvaihtoehtoja Wessmannissa, esim. ff-kohtaan, jossa bassoilla ja selloilla on pitkän äänen jälkeen tahdin lopulla samaa säveltä toistavia 1/16-osia, taas pitkä ääni jne. Haimme dramatiikkaa ja volyyymiä ottamalla pitkälle äänelle kaksi jouta (eriaikainen jousenvaihto), ja saimme näin myös 1/16-osat soitettua purevammin kannassa. Toinen vaihtoehto oli nopea jousen nostaminen kantaaan pitkän vetojousen jälkeen ennen 1/16-osia. Jälkimmäinen oli visuaalisesti näyttävämpi ja repetitio oli sillä jousituksella purevampi, mutta pitkälle äänellä tuli diminuendo. Päädyimme ensimmäiseen. Muutoksista päättäessäni jouduin ottamaan huomioon, että konsertti oli jo seuraavana päivänä, eivätkä kaikki oppilaat olleet paikalla...

Gézan tärkeä huomio konserttimestarille: ”Älä soita sooloa kapellimestarille vaan kuvitellulle yleisölle jo harjoituksissa. Kapellimestarit ovat aina niin tärkeitä itsestään, haluavat aina kaiken huomion...” Tämä on fiksu paitsi mielikuvaharjoituksena myös kuulokuvan ja istuma-asennon vuoksi: konserttimestarin tulisi istua niin, että ääni suuntautuu yleisöön, vaikka se silloin kuuluukin vähän vaimeammin orkesterin suuntaan. Tämä taas täytyy huomioida balanssoinnissa, kaikkien on soitettava niin hiljaa, että kuulevat soolon.

⁶¹Lopetin läsnäolijoiden lukumäärän kirjaamisen neljännen harjoituksen jälkeen. Lukumäärä vakiintui reiluun kahteenkymmeneen. Yhdessäkään harjoituksessa ennen kenraalia eivät kaikki olleet paikalla yhtä aikaa.

Gézan käynnin vaikutus oli taas hieno. Kehujen myötä orkesterilaisille tuli lisää itseluottamusta. Heitä tullaan kuunteleman, heidän työllään on väliä, heistä välitetään.

*Kaikki tehtävissä oleva on tehty. Olo on kaikkea muuta kuin varma, mutta onnistumisen mahdollisuus on olemassa. Ja jos vanhat merkit pitävät paikkaansa, soittajat skarp-
paavat ja venyvät esityksessä.*

Kenraaliharjoitus. Vihdoin kaikki yhtä aikaa paikalla! Haimme rentoa ja rohkeaa otetta. Lämmittelymme oli tosin hieman sekava ja levoton myöhästymisten ja salissa pyörineiden sivullisten vuoksi.

Konsertti. Sali täynnä! Konsertti meni mielestäni hyvin. Alun hermostuneisuuden jälkeen orkesteri vapautui ja meno parani hienosti loppua kohti. Bartók oli paikoin hurmioitunutta soittoa. Pieniä kauneusvirheitä tuli erityisesti alussa. Soiton rohkaistumisen myötä myös virheet vähenivät.

Oppilaat vaikuttivat iloisilta ja helpottuneilta esityksen jälkeen, joskin osa kauhisteli alun paniikkia. Paniikkia aiheutti konserttia eturiviltä seurannut kollega, joka aiemmin oli kehottanut joitain oppilaita olemaan osallistumatta orkesterin A toimintaan. Joku oppilaista puhui ”murjottavasta myrskynmerkistä”, eräs toinen kommentoi takahuoneessa konsertin jälkeen: ”se tuli just mun kohdalle tuijottamaan. Mä pelkäsin aluks ihan sikana.” Valitettava episodi, joka koitui lopulta oppilaiden voitoksi.

Yleisöltä saatu palaute oli kiittävää ja jopa ylistävää.

Loppukeväästä palautuneet rehtoreiden ja orkesterinjohtajien kyselyvastaukset (ks. luku 3) herättivät pohtimaan mm. seuraavia kysymyksiä:

Miten määritellä oppilasorkesteritoiminnan tavoitteet? Mitä tarkoitetaan esimerkiksi muusikkoudella? (”Soittotunneilla opitaan soittamaan, orkesterissa kasvetaan muusikoiksi” / ”orkesterisoitto kehittää oppilaan muusikkoutta”.) Opetustyön tavoitteiden ja muusikkouden määrittely on vaikeaa, mutta uskoakseni tärkeää opetus- ja kehittämistyön kannalta. Kyselyyn paneutuessani totesin, miten orkesterinjohtajan asenne ja arvot heijastuivat lähes kaikkiin tämän esittämiin vastauksiin. Kyselyvastaukset ohjasivat pohtimaan orkesterinjohtajan arvojen ja asenteen suhdetta työilmapiiriin. Millainen olisi optimaalinen työilmapiiri oppilasorkesteritoiminnalle?

Almilan palaute ja videotallenteen itsearviointi. Almilan kommentit olivat samansuuntaisia kuin edellisellä kerralla. ”Kaavat ja ryhti ovat yleensä hyvät. Taloudellisuutta tarvittaisiin forteihin ja saisit fraseerata enemmän vasemmalla kädellä.” Videoiden itsearviointi vahvasti havainnot: alun ylivirittyneisyys sekä esimerkiksi Bartókin loppunousuun eläytyminen näkyivät tarpeettoman suurina liikkeinä ja asennon levottomuutena. Lääkkeeksi liian suuriin liikkeisiin fortessa Almila ehdotti käden liikkeiden kuvittelemista painaviksi ja intensiivisiksi: ”vastuksen tunnetta, kuin vedessä liikkuisit.” Video paljasti kuinka varsinkin kulminaatioissa ja nousuissa vasen käsi yhtyi tahattomasti oikean käden kaavaan. Kaavan sijaan pitäisi vasemmalla kädellä maalaila linjakkaasti.

Almilan kommentti yleisvaikutelmasta osoittautui tärkeäksi: ”Sä jotenkin tarkkaillet soittajia.” Vaikka tarkkailu oli ilmeisintä orkesterin B konsertissa 1, sama vaikutelma välittyi myös orkesterin A johtamisesta.

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Orkesterinjohtaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Tajusin kehittämishankkeeni tuoneen johtamiseeni ei-toivottavan vaikutelman. Hanke edellytti, että tarkkailen omaa toimintaani kehittyäkseni paremmaksi orkesterinjohtajaksi. Tarkkailun oli määrä tehostaa toiminnan suunniteltua ja toteutusta ja tämän olisi sitten näyttävä ja kuuluttava oppilaiden soitossa – erityisesti laadun paranemisena ja virheiden vähenemisenä. Siksi en tarkkaillut vain itseäni vaan myös oppilaiden soittoa ja erityisesti virheiden vähenemistä.

Vaarana oli oppilaiden näkeminen yksinomaan opetustoimenpiteiden kohteina. Tutkijana ja kehittäjänä tarjosin heille neutraalin muuttujan passiivista roolia: hankkeessani oppilaiden tehtävä olisi todistaa opetustoimenpiteeni joko tehokkaiksi tai tehottomiksi. Atson kommentin havahduttamana totesin soiton ”observoinnin” vaikuttavan musisointiin ja vuorovaikutukseen negatiivisesti. Jouduin kyseenalaistamaan asenteeni: tajusin, että musisointitilanne on pidettävä puhtaana tutkimuksellisesta tarkkailusta. Jos tarkkailun tarkoitus oli ”mitata” orkesteritoiminnan kehittymistä, totesin sen olevan kuin mittari, joka vaikuttaa mittauskohteen lämpötilaan – ja vetää sen vielä pakkasen puolelle. Kuka nyt haluaisi musisoida tarkkailun alaisena, ”observeituna”? Toiminnan tarkkailu ei saisi olla vuorovaikutuksen esteenä eikä oppilaan kokemus yhteissoitosta alisteinen kehittämistoimille. Mutta miten yhdistää tutkijuus ja muusikkous tai tavoitteellinen itsensä kehittäminen ja avoin vuorovaikutus? Kysymykset pakottivat pohtimaan havainnoinnin ja toiminnan suhdetta sekä opetustoiminnan ja siten myös kehittämishankkeeni perimmäisiä tavoitteita.

Päättelin, että:

- *on pystyttävä erottamaan tutkijan ja toimijan positiot*
- *kehittäjähankkeen ja opetustoiminnan tavoitteeksi on määriteltävä jotain pidemmälle menevää kuin musiikillinen ja tekninen edistyminen.*

Soiton laadun on asetettava jonkin syvällisemmän tavoitteen palvelukseen. Kvaliteetin tavoittelu ei saisi jyrätä hyväksyvää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Kyse on asenteesta ja arvoista eli siitä, palveleeko opetus ja sen kehitystyö oppilaan etua vai asetetaanko oppilas opetustyöntutkimisen palvelukseen.

Työilmapiiri ja vuorovaikutuksen luonne nousivat esille sekä Almilan havaitseman ”tarkkailun” käynnistämässä pohdinnoissa että kyselyvastauksissa. Halusin havainnollistaa itselleni kvaliteetin ja työilmapiirin suhdetta. Hahmottelin kaaviota, johon sijoitin (i) soiton kvaliteetin, (ii) orkesterin työilmapiirin ja (iii) oppilaiden motivaation. Kvaliteetti on teknistä edistymistä ja musiikillista palkitsevuutta, työilmapiiri puolestaan ennen kaikkea orkesterinjohtajan suhtautumista oppilaisiin. Keskeistä on tapa, jolla orkesterinjohtaja kvaliteettiin pyrkii. Jos kvaliteetti saavutetaan hyvässä ilmapiirissä, oppilaan soittomotivaatio kasvaa sekä kannustavan kohtelun että musiikillisesti palkitsevaan soiton myötä. Hyvin motivoituneet oppilaat käyvät säännöllisemmin harjoituksissa ja huolehtivat pa-

remmin kotiharjoittelusta, jolloin kvaliteetti entisestään paranee. Näin lähtee rakentumaan ”positiivisen kehityksen kierre”.

Päätin nostaa videotallenteiden tarkastelussa kommunikaation ja vuorovaikutuksen luonteen kolmanneksi havainnoinnin pääkohteeksi lyöntitekniikan ja harjoittamisen rinnalle.

Toiminnan organisointi

Työllistin orkesteria toiminnan jatkamiseen oikeuttavilla hankkeilla. Oheisprojektit sanelevat ohjelmiston suunnittelua sekä harjoitusajan käyttöä. Soitatin orkesterilla teoksia, joita en ehkä puhtaasti pedagogisin perustein olisi ohjelmistoon valinnut, ja toisaalta jouduimme ”lämmittämään” aiemmin soittamiamme teoksia uuden ohjelmiston harjoittelun sijaan. Selviytyäksemme esiintymisistämme, jouduin käyttämään harjoitusajan eri tavoin kuin olin suunnitellut: mm. aikomukseni lisätä stemmaharjoituksia ei toteutunut.

Oheisprojektit olivat onnistuneita ja vaikutelmani mukaan motivoiviakin, mutta päätin jatkossa olla tarkkana, etten sortuisi oppilaiden ylityöllistämiseen.

Olin yhä vakuuttuneempi ulkomusiikillisten häiriötekijöiden haitallisuudesta. Samalla tajusin, etten voi luoda tilannetta, josta ne kaikki voitaisiin sulkea pois. Oppilaat olivat kollegoitteni vaikutuspiirissä niin hyvässä kuin pahassakin. Päätin jatkaa oppilaiden varjelua omilta ulkomusiikillisilta intohimoiltani, ainakin niiltä osin, kuin kykenin niitä itsensäni tunnistamaan. Toisaalta valmistaisin heitä kohtaamaan yllättäviäkin haasteita ja paineita harjoittelemalla huolellisesti sekä vähättelemällä pienten epäonnistumisten merkitystä.

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Opiston riitaisa tilanne hajotti ajatuksiani sekä aiheutti lisätyötä. Toimiston ja hallinnon kanssa kevät sujui sen sijaan ongelmitta. Ylimääräinen työ ja etenkin jatkuva varuillaan olo oli raskasta. Säästääkseeni hermojeni ja voimiani en enää aktiivisesti osallistunut suunnitteluryhmien tai kollegioiden toimintaan. En kokenut neuvottelutietä enää mielekkääksi; luovuin toivosta, että sitä kautta asiat paranisivat. Samanaikaisesti, kun etäännyin työyhteisöstä, sitoutumiseni orkesteriin vahvistui.

Toisaalta sain elintärkeää kannustusta joiltain kollegoiltani ja esimiehiltäni – ilman kannustusta en olisi jaksanut. Mutta työskentelyjakson A2 aikana vahvistui olettamus, että laajan hyväksynnän saaminen opiston sisältä ei tule onnistumaan. Ehkä siksi hain sitä talon ulkopuolelta. Orkesteri saikin kannustavaa palautetta orkesterikatselmuksen raadin lisäksi mm. solistien opettajilta, Harri Wessmanilta, SJO:n ja ESTA:n toimihenkilöiltä sekä Géza Szilvaylta ja Atso Almilalta.

Reflektoinnin kohdentaminen

Lukuvuoden 2000/2001 aikana tutkijanotteeni ohjautui määrällisestä laadulliseen. Kyselytutkimuksen muotoutuminen kuvastaa tilannettani. Kiteytin aiemmin laatimani 44 moniva-

lintakysymystä reiluun tusinaan kysymyksiä, joihin vastaajat saivat muotoilla vastauksensa omin sanoin.

Laadullinen lähestymistapa alkoi heijastua myös havainnointiini: aluksi lakkasin pitämästä tarkkaa lukua poissaoloista. Niiden merkitys toiminnan kehittämässä ei vaikuttanut oleelliselta. Totesin, että poissaolojen syyt sekä tapa, jolla oppilaat poissaolojaan selittivät, paljastivat jotain olennaisempaa heidän motivaatiostaan ja suhtautumisestaan orkesterisoittoon kuin pelkät luvut.

Mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä kiireisempää heidän vapaa-aikansa on. Sekä koulunkäynti että harrastaminen muuttuvat yhä haastavammiksi ja aikaa vievemmiksi. Sama pätee musiikkiopintoihin: niin harjoitteluun kuin tukiaineisiinkin kuluu yhä enemmän aikaa. Jos oppilas ei ole motivoitunut käymään orkesterissa, hänen poissaolonsa lisääntyvät kiireiden lisääntyessä. Jos taas poissaolojen määrä pysyy ennallaan, voi motivaation päätellä vahvistuneen varsinkin, jos on havaittavissa vilpittömiä pyrkimyksiä läsnäoloon: päällekkäisyyksistä ilmoitetaan hyvissä ajoin, niihin pyritään vaikuttamaan ja tärkeistäkin menoista luovutaan harjoitusten tai konserttien vuoksi.

Yhteenveto reflektoinnista

Harjoittaminen

- *Konserttimestarin soolot yleisölle ei kapellimestarille*
- *Jousitusten keskeinen vaikutus sointiin ja mm. kulminaatioihin*

Lyöntitekniikka

- *Forten ilmentäminen taloudellisesti intensiteetin ja painontunteen avulla*
- *Linjan näyttäminen vasemmalla kädellä*

Suunnittelu

- *Oheisprojektien ja työmäärän kontrollointi ja kohtuullistaminen*

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

- *Älä tarkkaile oppilaita johtaessasi*

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

- *Säästin itseäni välttelemällä kohtaamisia kollegojen kanssa*

Tutkimusotteen muutos

- *Työskentelyilmapiirin ja oman asenteen ottaminen havainnoinnin ja reflektoinnin kohteeksi sekä toisaalta havainnoinnin kohteiden jättäminen etukäteen määrittelemättä. Tutkimusotteessani korostuivat aineistolähtöisyys ja kvalitatiivinen lähestymistapa.*

4.4.2 Selonteon arviointi

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Ongelmat työyhteisön kanssa heijastuivat valintoihini kahdella tavalla. Yhtäältä työyhteisönjäsenen positiossa vetäydyin ja välttelin tiettyjen henkilöiden kohtaamista sekä yhteisiä tapaamisia. Toisaalta orkesterinjohtajan positiossa panostin oppilaiden motivointiin ja

musiikilliseen laatuun. Asetin kaikki sen oletuksen varaan, että orkesterin A kehittyminen johtaa tilanteen korjaantumiseen. Näyttää orkesterin kehitymisestä hain opiston ulkopuolelta, ehkä siinä uskossa, että ulkopuolinen arvostus kääntäisi mielipiteet opiston sisällä orkesterille myönteisiksi.

Vetäytymiseni ja ulkopuolisen tunnustuksen hakeminen olivat reagointia olosuhteisiin. Toimeni alkoivat kuitenkin lyödä kiilaa orkesterin ja opiston väliin. Selän kääntämiseni työyhteisölle oli tulkittavissa ylimielisyydeksi kollegoita kohtaan ja ulkopuoliset keuhut lyömäaseeksi heitä vastaan. Toimeni kärjistyivät vastakkainasettelua. Orkesteri A alkoi irtautua kasvualustastaan omaksi erillisprojektitikseen. En vielä nähnyt, että ilman riittävän laajaa tukea orkesteri A ei asettuisi rakenteelliseksi osaksi kokonaisuutta, joka takaisi toiminnan jatkumisen tulevaisuudessakin.

Kamariorkesterin vastustajat puolustivat vallinnutta järjestystä ammattiyhdistystoiminnan nimissä. Siitä näkökulmasta toimintani oli ”vene keikuttamista”, saavutettujen etujen vaarantamista. Itse koin itseni uuden toimintakulttuurin ja oppilaiden asiamieheksi. Toimintani olisi saattanut paljastaa vallinneen asetelman heikkouksia. En kuitenkaan ollut halukas muuttamaan toimintaani vain välttääkseni epäkohtien esiintulon.

Toiminko oikein? Vaihtoehtoisia toimintamalleja on ainakin kaksi. Olisin voinut antaa periksi ja luopua orkesterista A. Tätä vaihtoehtoa en tosissani harkinnut kertaakaan, enkä usko, että ratkaisu olisi koitunut oppilaiden parhaaksi. Sen sijaan olisin voinut aktiivisemmin ja nöyremmin pyrkiä yhteistyöhön niiden kollegojen kanssa, jotka suhtautuivat passiivisen myötämielisesti orkesterin A olemassaoloon. Heitä arvatenkin arvelutti asetelman riittävyys. Siksi olisin voinut yrittää hälventää epäluuloja vetoamalla tavoitteideni oppilaslähtöisyyteen ja ”epäpoliittisuuteen” sekä pyytää kollegoja mukaan toimintaan esimerkiksi stemmamarjoittajiksi. Monella opiston A opettajalla oli kuitenkin riitelykiintiö vuosien varrella täytynyt. Vetäytyminen eli keskittyminen omaan opetustyöhön ja pysytely kaukana potentiaalisista ruutitynnyreistä oli ymmärrettävästi monen kollegan mielestä houkutteleva vaihtoehto. Ehkä se siksi tuntui luonteelta vaihtoehdolta myös omassa toiminnassani. Jos opiston menneisyys olisi ollut vähemmän riitaisa, olisi sovittelun ja yhteistyön tie ollut käypä vaihtoehto. Vallinneessa tilanteessa sovitteleva asenteeni ei ehkä yksin olisi ratkaissut orkesterin A ongelmia.

Bionin termein vuorovaikutusta työyhteisön kanssa leimasi taistelu-pako-uskomustila. Tiettyjen kollegoiden välttely käytävillä ja kokouksissa oli eräänlaista ”pakenemista” – hankkiutumista pois räjähdysalttiista tilanteesta. Toisaalta kuvauksessa on piirteitä ”taistelusta”: onnistuminen konsertissa oli ”voitto” ja joiltain kollegoilta saamani tuki ”elintärkeää”.

Vuorovaikutus orkesterin kanssa

Joitain opiston oppilaita kiellettiin osallistumasta orkesterin A toimintaan ja kieltoa tultiin konserttiin valvomaan. Työyhteisön kriisi ikään kuin tunkeutui suoraan konserttitilanteeseen ja orkesterin toimintaan. Näin oppilaat saivat kokea osansa opiston taistelu-pakotunnelmasta: he olivat kuvauksen mukaan mm. voitonriemuisia ja helpottuneita selviytyään paniikista. Musiikilliset elämykset vaikuttivat jääneen näiden kokemusten varjoon.

Toimijana orkesterin ja opiston rajapinnalla en pystynyt suojaamaan orkesteria riittävästi. Siksi orkesterin toimintaa leimasi puolustautuminen tai suoranainen taistelu olemassaolon puolesta. Tällainen asetelma, vaikka se näennäisesti voi vahvistaa ja yhtenäistää ryhmää, ei ole optimaalinen pyrittäessä luovuuteen ja bionilaiseen työryhmätyöskentelyyn. Taistelu–pako-ryhmä kohdistaa johtajaansa odotuksia. Tämä saattaa kokea odotukset esimerkiksi tarpeena ryhtyä ikään kuin sotapäälliköksi, jonka velvollisuutena on johtaa joukkonsa voittoon. Tällöin mahdollinen taiteellinen toiminta, tässä tapauksessa musisointi, alistetaan voittamisen pyrkimykselle; luova toiminta kuormitetaan ulkoisilla tavoitteilla. Voittamisen ja onnistumisen pakon vaikutuksesta tekemisen rentous kärsii ja oppilaiden huomio ohjautuu oman luovuuden toteuttamisesta esimerkiksi ulkoisen muutoksen tavoitteluksi. Sitten kun muutosta ei tulekaan, seuraa pettymys.

Toiminnan organisointi

Jännitteistä huolimatta orkesteri kehittyi. Suotuisaan kehitykseen vaikuttivat mm. seuraavat seikat:

- Harjoitusten pidentäminen (harjoitukset kestivät 2–3 tuntia aiemman 1,5–2 tunnin sijaan)
- Soiton määrän lisääntyminen (harjoituksia ja esiintymisiä oheisprojektit mukaan lukien oli huomattavasti enemmän kuin syksyllä 2000)
- Harjoittaminen tehostui kokoonpanon vakiintumisen myötä (vrt. luku 2.4.4, kehittyvä ryhmä, vaihe 3: tehtäviin tartutaan ja toimintaan sitoudutaan)
- Edustustehtävät nostivat oppilaiden itsetuntoa ja saivat oppilaat kokemaan ylpeyttä orkesteriin kuulumisestaan (esimerkiksi ESTA:n konferenssi ja esiintyminen Sibelius-Akatemian konserttisalissa)
- Orkesterin eri tahoilta saama kannustava palaute valoi itseluottamusta ja uskoa tulevaisuuteen.

Oheisprojektit motivoivat oppilaita mahdollisesti enemmän kuin suunnittelemani stemmaharjoitukset. Oppilaat olivat paljon yhdessä ja tutustuivat toisiinsa yhä paremmin. Kannustus sai oppilaat tuntemaan ylpeyttä ryhmään kuulumisesta, he kokivat olevansa erityis-asemassa. Ryhmään kuulumisen tulisikin olla ansaittu kunnia ja etuoikeus. Szilvayn muistuttaa, että ”ammattiorkesteriin päästään, ei jouduta. Samoin olisi oltava jo opistoissa; orkesteriin pääsyn tulee olla ylpeyden aihe”. Orkesteri A oli tässä mielessä kehittymässä oikeaan suuntaan.

Ohjelmiston suunnittelijana kokemani ristiriitaiset tunteet eivät liittyneet oheisprojektien luonteeseen – ne osoittautuivat monella tavalla hyödyllisiksi ja oppilaita motivoiviksi – vaan siihen, että projekteihin oli ryhdyttävä olosuhteiden pakosta. Projektit rajoittivat mahdollisuuttani käyttää omaa harkintaani ohjelmistoa valittaessa.

Lyöntitekniikka

Soittamista haittaavan ”observoinnin” toteaminen käynnisti pohdinnan orkesterinjohtajan mikrotason ajankäytöstä, erityisesti kontrolloivan kuuntelun ja musiikillisten mielikuvien

ilmentämisen suhteesta. Oivalsin, että orkesterinjohtajan on tasapainoiltava ja tehtävä salamannopeita valintoja kontrolloinnin ja musiikillisen rohkaisemisen välillä (kontrolloivan kuuntelun ja tulkinnallisen rohkaisun tasapainottamisesta tarkemmin luvissa 4.6, 4.9, 5.3 sekä *Oppilasorkesterinjohtajan tietopaketissa*).

4.5 Työskentelyjakso A3

4.5.1 Selonteko: ”Hektinen suvantovaihe”, syyslukukausi 2001

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: 27 jousisoittajaa (7, 7, 4, 7, 2) sekä harpisti (Suite Caractéristique, avustaja) ja nokkahuilusolisti (Vivaldi). Soittajien lukumäärä pysyi ennallaan, neljä soittajaa vaihtui: viulisti, alttoviulisti ja kaksi sellistiä. Vakinaisina avustajina jatkoivat samat kaksi alttoviulistia, yksi viulisti ja kontrabasisti.

Ohjelma: Konsertti 3a:
Antonio Vivaldi: *Huilukonsertto a*, RV 108
Jean Sibelius: *Romanssi C*
Einojuhani Rautavaara: *Suomalainen Myytti*

Konsertti 3b:
Samuel Barber: *Adagio*
Jean Sibelius: *Suite Caractéristique*
Einojuhani Rautavaara: *Pelimannit*

Harjoitukset ja molemmat konsertit kuukauden sisällä. Harjoitustunteja 20. Harjoitusten kesto 2–3 h.

Tallenteet: yksi harjoitus ja konsertti 3b.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Palaveri vt. rehtorin A kanssa. *Esitin rehtorille kamariorkesterin toimintasuunnitelman koko lukuvuodelle (konsertit 3a, 3b, yhteistyöprojekti balettikoulun kanssa, kevään konsertit sekä konserttimatka Espanjaan). Hänen käsityksensä oli, että kamariorkesteri on opiston edustuskelpoisimpia yhtyeitä. Hän painotti positiivista näkymistä ja kuulumista sekä oppilaslähtöistä opetustyötä. Hän arveli, että uusien ajatusten ja toisaalta hyväksi havaittujen käytäntöjen esiin nostaminen jousikollegion kokouksissa voisi olla hyvä keino kehittä-*

tää opiston orkesteri- ja jousisoitinopetusta. Yleistä opettajien kokousta hän piti liian laajana foorumina käydä kehittämiskeskustelua.

Opistomme työntekijän aluksi viikoittain jatkunut ja lopulta koko syyslukukauden kestänyt sairausloma viivästytti alkusyksystä Kamariorkesterin aikataulun laatimista. Olin itsekin sairauslomalla joitain päiviä ennen ensimmäistä harjoitusta, kuten myös tiedottamisesta vastaava opiston orkesteri-intendentti.

Ensimmäinen harjoitus. Läsä: 4, 6, 2, 7, 0. Startti oli sekava. Oppilaat saivat aikataulutiedotteen vasta muutama päivä ennen ensimmäistä harjoitusta, siksi poissaoloja oli tavallista enemmän. En myöskään ollut toimittanut nuotteja riittävän ajoissa. Toimisto auttoi kopioinnissa. He olivat laittaneet muutamaa päivää aiemmin stemmat oppilaille noudettaviksi vahtimestarin tiskille, mutta niistä puuttuivat jousitukset ja sormitukset. Kirjoitin ratkaisuja etupulttien stemmoihin vielä puoli tuntia ennen harjoituksen alkua...

Soitimme kaikki kolme uutta teosta käytännössä prima vista. Siltä soitto myös kuulosti, ja vika oli minun. Pelimannien tekniset asiat tulivat kuitenkin selvitettyä. Barberissa sellot ja altot olisivat ehdottomasti tarvinneet sormitusehdotuksia, mutta näinkin selvisimme loppuun. Sibelius oli vaikein. Virtuottisena ja arkana (ääriosat) siinä työtä riittää, erityisesti viuluille. Teoksen keskeinen haaste on saada spiccato-soitto toimimaan.

Ohjelma vaikuttaisi kuitenkin olevan sopivan haastava ja monipuolinen sekä teknisesti että musiikillisesti. Se on yleissivistävää kantarepertuaaria ja siinä on kolme hyvin erityyppistä teosta: Barber raskasta cantilenea, puhtaudellisesti ja soinnillisesti haastavaa amerikkalaista surumusiikkia (pitkät musiikilliset linjat, hidas ja intensiivinen jousenkuljetus ääri nyansseissa, vibraton sävyt, hankalat sävellajit, enharmonista ajattelua jne.), Sibelius kepeän tanssillista ja lennokasta salonkimusiikkia ja Rautavaara karhean räävitystä.

Ennen toista harjoitusta. Oheistoimintaa: Paljon työtä altistin löytämiseksi. Jousikollegion palaverissa keskusteltiin osallistumisesta orkestereiden toimintaan. Eipä tultu hullua hurskaammiksi: passiivisuutta, vastahakoisuutta, naljailua jne. Yksi lisäaltisti talosta löytyi (ei lopulta ilmestynyt yhteenkään harjoitukseen). Kokouksessa paljastui uhkaava päällekkäisyys lukion musikaaliprojektin kanssa. Onneksi jo tässä vaiheessa, ehdin vielä tehdä tarvittavia aikataulun muutoksia. Toisaalta voin muistuttaa, että oppilaille on oikeus olla pois myös joistain musikaalin harjoituksista Kamariorkesterin vuoksi – joustamisen täytyisi olla molemminpuolista.

Toinen harjoitus. Selvittelin musikaaliasiaa. Muistutin, että oppilaat itse päättävät omasta vapaa-ajastaan, illoistaan ja viikonlopuistaan. Kouluissa mielellään annetaan ymmärtää, että koulujen projektit menevät automaattisesti muiden vapaa-ajan toimien edelle. Kouluissa olisi hyvä muistaa, että he hyödyntävät usein esityksissään juuri sitä osaamista, jota oppilaille on musiikkiopisto-opinnoista kertynyt: projektit rakentuvat paljolti opistoissa tehdyn työn varaan. Niin, että voisivat koulutkin joskus vastavuoroisesti ottaa huomioon musiikkiopistojen projektit. Itse ainakin taas joustin, sumplin aikatauluja ja harjoituspaikkoja...

Kolmas harjoitus. Kolme oppilasta musikaalin harjoituksissa, kaksi töissä ja yksi sairaana. Konsertti 3a tehdään vähän kuin vasemmalla kädellä. Ei pitäisi koskaan. Onneksi kappaleet ovat oppilaiden mieleen ja kohtalaisesti hanskassa (olimme esittäneet Romanssin ja Myytin jo elokuussa). Vivaldin soitamme pienemmällä kokoonpanolla ja harjoitte-

limmekin sitä tarkemmin kuin muita teoksia. Haimme jousen- ja vibratonkäyttöön barokkimaisuutta. Luottamus kannustaa: pienryhmään valitut vastasivat luottamuksenosoitukseen tekemällä hyvää työtä.

Konsertti 3a. Vivaldi oli ilmavaa vaihtelua, solisti oli hyvä. Romanssi meni kohtalaisesti, vanhasta muistista. Myyttikin alkaa olla varmallalla pohjalla. Yleisöltä kiittäviä kommentteja.

Neljäs harjoitus. Edelleen poissaoloja ja myöhästymisiä. Jouduimme jo lukemaan balettiprojektin teoksia, harjoitukset tanssijoiden kanssa alkavat heti konsertin 3b jälkeen. Balettikoulun kanssa on aina mukava tehdä töitä: he paneutuvat tosissaan pukuihin valoihin, lavastukseen ja tietenkin tanssivat hyvin. Juuri nyt vain tuntuu, että aika loppuu! Kävimme tarkasti läpi Sibeliusta, III-osaa erityisesti. Pelimannien Hypytkin alkaa vähitellen kulkea⁶².

Viides ja kuudes harjoitus. Sellot olivat ilman äänenjohtajaa aika onnettomia. Barberin korkeat jaksot olivat epäpuhdasta arpapeliä, soittivat parhaimmillaan mp, vaikka nuotissa lukee ff. Tulipahan hiestettyä. Toivottavasti havahtuivat ottamaan enemmän vastuuta ja peesaamaan jatkossa vähemmän.

Seitsemäs ja kahdeksas harjoitus. Kaksi viimeistä harjoitusta konserttialissa veivät kappaleita valtavasti eteenpäin. Barber on puhtaudellisesti vaikea, mutta olemme edistyneet ja oppineet – se on pääasia. Kyllä sen kehtaa esittää. Se sopii New Yorkin terroriskujen vuoksi hyvin ajankohtaan. Sibeliuksenkin paranee koko ajan. Pelimanneissa jokainen sektio on vuorollaan esillä, vastuu jakautuu kaikille. Se on hyvin kehittävä, mutta samalla varsin arkaa soitettavaa. Kylmää hiukan sydäntä; pitääköhän kaikkien soittajien hermot (erityisesti II-viulujen ja alttojen)...

Viimeisessä harjoituksessa yksi avustajista tuli kysymään saamastaan lukukausimak-
susta. En tiennyt asiasta mitään. Arvelin, että oli kyse erehdyksestä. Sitten kuulin kaikkien neljän avustajan saaneen laskun postissa. Lupasin selvittää asian.

Konsertti 3b. Kummasti venyivät taas kerran. Barber ei kaikilta osin jaksanut mielestäni kantaa (intonatio ja intensiteetti jättivät toivomisen varaa), mutta harjoituksia parempaa taas kerran. Palaute kiittävä. Jotkut kiittelivät myös sitä, että kerroin yleisölle taustatietoa ohjelmasta ja orkesterin toiminnasta.

Pienten orkesterin työskentely. Vt. rehtorin pyynnöstä lupauduin harjoittamaan vasta perustettua pienten lasten jousiyhtyettä. Tein sen vastahakoisesti, olisin halunnut käyttää osavirkavapaani suomen ajan jatko-opintoihini. Nyt jouduin luopumaan osavirkavapaasta koko syyslukukauden ajaksi. Kyseessä oli pieni yhtye, joka kokoontui opiston sivutoimipisteessä. Sijaisuus osoittautui yllätyksekseni kehittämishankettani rikastavaksi kokemukseksi.

Syntyi suorastaan huumaava vapauden ja osaamisen kokemus ottaessani kontaktia lapsiin ilman tutkimuksellisen tarkastelun tai opiston asettamien haasteiden painolastia. Musiikkiopiston kannalta oli yhdentekevää, saisimmeko koskaan yhtään teosta esityskun-

⁶²Balettiproduktio oli yleisömenestys ja musiikillisestikin onnistunut kokonaisuus. Se kartutti myös jonkin verran orkesterin matkakassaa. Mutta se myös teetti työtä: teosten valinta vei aikaa, samoin nuottimateriaalien saanti (mm. yksi sovitus piti tilata erikseen, löytää sovittaja jne.). Kaikista teoksista piti löytää myös nauhoitus balettikoululle harjoituksia varten.

toon tai kuinka monta ja kuinka vaikeita teoksia soittaisimme – kunhan orkesteritunnit tulisivat sairausloman ajalta pidettyä. Minun ei tarvinnut myöskään tehdä selkoa edesotamuksistani muistiinpanoissani – tai pyrkiä olemaan suunnitelmallinen ja aikaansaapa tai kehittyä millään tavalla. Pakkopullaksi kuvitteleman työ osoittautuikin vapauttavaksi!

Paineettomuus ja tavoitteettomuus toivat työskentelyyn kepeyttä ja spontaaniutta. Päätin viedä nuotittomuuden mahdollisimman pitkälle ja toimia aivan uuden käsikirjoituksen mukaan. Menin harjoituksiin mielessäni löyhä raami tai pikemminkin rypäs asioita, joita voisimme tehdä. Toiminta muotoutui varsinaisesti vasta vuorovaikutuksessa lasten kanssa; siten koin olevani tavallista vahvemmin läsnä. Mukautin suunnitelmiani ja luovuin jostain ideoista kokonaan tilanteen mukaan. Opettajan vastuu sai uuden sisällön: en ollut vastuussa toiminnastamme kenellekään muulle kuin paikalle saapuville oppilaille. Koin olevani vastuuton instituutioihin nähden ja siksi aidosti oppilaiden asialla.

Kykenin improvisoimaan toimintaa ilman nuotteja, eväinäni vain muusikkouteni ja opettajuuteni. Minulla oli aikaa kuunnella oppilaiden käsityksiä orkesterisoitosta, orkesterinjohtamisesta ja musiikista. Pyrin luomaan edellytykset oivalluksille ja onnistumisen kokemuksille.

Vaihdoin rooleja oppilaiden kanssa ja ylipäättään liikuin paljon soittajien keskellä. Välillä johdin viulua soittaen, välillä annoin jonkun oppilaista kokeilla tahtipuikkoa ja soitin itse tämän paikalla. Kyselin ja rohkaisin kyselemään. Pidin kuitenkin kiinni siitä, että joka harjoituksessa oppilaat saivat yllättyä omasta osaamisestaan eli saivat aikaiseksi jotain hyvän ja innostavan kuuloista. Yksi tavoitteeni oli kehittää oppilaiden taitoa seurata ja lukea orkesterinjohtajan lyöntiä. Teimme aluksi harjoituksia ilman nuotteja, korvakuulolta. Aloitin johtamalla itse viulua soittaen, sitten siirryin jousikäden liikkeistä johtamiseen niin, että jousi vaihtui tahtipuikoksi (seurasin siis tahtipuikon historiallista kehitystä). Jouduin itsekkin pohtimaan, mitä kaikkea käsillä voi näyttää. Totesin, että lähes kaikki musiikin parametrit säveltasoa lukuun ottamatta ovat käsin kommunikoitavissa. Etenimme myös moniäänisyyteen korvakuulolta. Opettelimme ensin yhdessä kaikki stemmat ilman nuotteja, ensin kaksi- ja myöhemmin kolmiäänistä satsia. Sitten soitimme kappaleet partituureista niin, että kaikki ryhmät (I-vl/ II-vl/ sello) soittivat vuorollaan melodiaa, väliään-tä tai bassoa.

Olin aikaisemminkin työskennellyt aloittelevien orkesterien kanssa. Ja vaikka kehittämistyöstä vapautuminen tuntui lisäävän luovaa vuorovaikutusta, ymmärsin, että paljolti jatko-opintojeni ansiosta olin aiempaa valmiimpi ja kykenevämpi toimimaan lasten kanssa. Vuosien työkokemus yhdessä opintoihini liittyvän reflektoinnin kanssa mahdollisti tilanteen uudenlaisen kohtaamisen. Oli kuitenkin terveellistä huomata, miten kehittämistyö saattoi kuormittaa orkesterinjohtajaa ja haitata vuorovaikutusta.

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Tilanne näytti alkusyksystä lupaavalta. Toivoin, että vt. rehtori ulkopuolisena näkisi, arvioisi ja ottaisi kantaa opiston tilanteeseen puolueettomasti. Alkusyksyn ajan vallitsikin koh-

talainen työrauha. Ennen vuoden vaihdetta tilanne muuttui: sukset hallinnon kanssa menivät ristiin. Ensimmäinen ikävä yllätys oli avustajille lähetetyt laskut. Seuraavaksi totesin, että osavirkavapauteni keväälle 2002 oli peruttu.

Toiminnan organisointi

Perustin toisenkin kvartetin orkesterin soittajista. Yhtyeet esiintyivät ahkerasti vuoden aikana ja tukivat orkesterin toimintaa toivomallani tavalla. Neljän soittajan yhtenäinen soittotapa ja hyvä kommunikaatio vaikuttivat positiivisesti koko orkesterin soittoon. Kvartetit kevensivät muiden orkesterilaisten työtaakkaa (esimerkiksi balettiprojektissa kvartetti säästi orkesterin sijaan joitain tansseja) ja ne edustivat Kamariorkesteria pienemmissä tilaisuuksissa kartuttaen matkakassamme. Orkesterin saama hyöty oli tietenkin toissijaista; oppilaita varten ja pedagogisista syistä kvartetit perustettiin. Kvartetitoiminta vaikutti oppilaiden soittomotivaatioon; valitut soittajat kokivat olevansa erityisasemassa – sitä paitsi he viihtyivät hyvin keskenään (osallistuminen perustui tietenkin vapaaehtoisuuteen). Vuoden aikana useat orkesterin jäsenet osallistuivat rahankeruuseen myös duettoina ja sooloesityksin. Toimisto auttoi kiittävästi ”välittämään” Kamariorkesterilaisia keikoille.

Teimme lukukauden aikana paljon yhteishankkeita. Elokuussa osallistuimme ESTA:n konferenssiin. Konsertti 3a oli yhteiskonsertti toisen musiikkiopiston kanssa. Tanssiprojektissa yhteistyökumppaneita oli balettikoulun lisäksi lavasteista ja tiloista vastannut päiväkoti sekä opistomme pop-jazz osaston opettajia ja oppilaita.

Valmistautuminen

Oppilaiden on vaikea soittaa merkitsemättömistä nuoteista. Jousitusten ja sormitusten puuttuminen myös lisää kirjoittamisen tarvetta harjoituksissa: merkintöjen tekemiseen tärveäntyä soittoaikaa. Vastaisuudessa stemmat, joihin on merkitty jousitukset ja joitain keskeisiä sormitusehdotuksia, täytyy toimittaa oppilaille vähintään viikkoa ennen ensimmäistä harjoitusta. Merkintöjä tietenkin muutetaan periodin aikana aina tarpeen mukaan. Valmiit merkinnät ovat kuitenkin osoitus siitä, että orkesterinjohtaja on perehtynyt stemmoihin, punninnut musiikillisia ratkaisuja ja etsinyt teknisesti toimivia ratkaisuja.

Jos ammattiorkesterin äänenjohtaja ei ole tehnyt jousituksia ennen ensimmäistä harjoitusta, tietää se rasittavaa lisätyötä muille soittajille – kirjoittamista, kumittamista ja jousitusmuutosten jatkuvaa tarkkailemista. Oppilasorkesterin johtaja, joka ei ole merkinnyt ratkaisuja etukäteen, on kuin huonosti tehtävänsä hoitanut ammattiorkesterin äänenjohtaja.

Oppilasorkesterinjohtajalla pitäisi olla takataskussaan nuotteihin merkittyä helpompi vararatkaisu, joka otetaan tarvittaessa käyttöön. Pitäisi myös malttaa kuunnella oppilaiden mielipiteitä siitä, mikä ratkaisu heille luontevimmin istuu. Mielipiteet täytyy suhteuttaa omaan musiikilliseen näkemykseen; kannattaako kokeilla, riskeeratako sävelpuhtaus sointiväriin vuoksi ja soitattaa jokin kohta korkeassa asemassa sul A, kun oppilaat soittaisivat saman paikan puhtaammin E-kielellä alemmissa asemassa. Kun oppilaille tarjooa valinnan mahdollisuuden, he kokemukseni mukaan yleensä valitsevat haastavamman vaihtoehdon – onhan se usein musiikillisesti palkitsevampi. Lisäksi olen kokenut monia positiiv-

visia yllätyksiä oppilaiden intouduttua itse keksimään ratkaisuja erilaisiin ongelmiin (ks. esimerkiksi luku 5.7.1, työskentelyjakso B6).

Harjoittaminen ja vuorovaikutus

Hyvät kokemukset pienten orkesterista kannustivat tavoittelemaan samantapaista tekemisen rentoutta myös orkesterin A kanssa. Tavoitteet näyttivät paradoksaalisesti toteutuvan paremmin, kun luovuin tiukasta tavoitteellisuudesta – erityisesti kiireisestä valmistautumisesta konserttiin. Vuorovaikutus oli avoimempaa ja monipuolisempaa. Miksi tämäntyyppinen työskentely tuntui paremmalta, ja oliko se sitä oppilaan kannalta? Totesin taas pohtivani oppilasorkesteritoiminnan tavoitteita ja orkesterinjohtajan roolia. Miten sisällyttää kiireettömyyttä ja väljyyttä tarkoin suunniteltuun periodiin, luopumatta edistymisen vaatimuksesta (”ei turhia harjoituksia”)?

Ohjelmiston valinnassa asetin oppilaat yleisön edelle. Jos teosvalinnat palvelevat orkesterin kehittymistä ja oppilaiden motivaatiota, ne taatusti kelpaavat myös yleisölle. Jos pyrkii miellyttämään yleisöä, valinnat saattavat osoittautua kaikkien kannalta epäedullisiksi. Halusin olla ”tulostavasti” ensisijaisesti oppilaille ja vasta toissijaisesti yleisölle. Muistin Szilvayn ohjeen: ”ei pidä tehdä lapsellisia, lasten maun mukaisia” valintoja.” Siksi pyrin harkittuihin ja vastuullisiin ratkaisuihin sekä välttämään erityisesti yleisön mutta myös oppilaiden kosiskelun.

Lyöntitekniikka

Lyöntiteknisesti oli haastavaa ja yllättävän vaikeaa johtaa Barberia. Kysyi malttia pitää yllä intensiivisiä ja pitkiä linjoja sekä kontrolloida hitaita, vähittäisiä nousuja ja samalla muistaa noteerata muuttuvat tahtilajit (kaavojen suunnat ja mistä suunnasta valmistavan vauhti otetaan millekin iskulle, esimerkiksi aksenteissa ja forte-insatseissa). Yritin soveltaa Almilan neuvoja painon ja vastuksen tunteesta käden liikkeissä⁶³.

Puhuin yleisölle konsertissa: kerroin miksi olin valinnut kyseiset teokset ohjelmistoomme (pedagogiset perusteet ja orkesterin kehittäminen). Totesin, että puhumisen ja johtamisen yhdistäminen ei ole mutkatonta. Puhuminen hieman sekoittaa ajatuksia ja häiritsee keskittymistä johtamiseen. Yleisön palautteesta rohkaistuneena päätin kokeilla samaa joskus uudestaan. Puhuminen synnyttää erilaisen yhteyden kuulijoiden ja esiintyjien välille. Puheen avulla voi ikään kuin vilauttaa kulissien takaista työskentelyä ja toisaalta kohdentaa yleisön kuuntelua.

Yhteenveto reflektoinnista

- *Valmistautumiseen kuuluu sormitusten ja jousitusten merkitseminen stemmoihin sekä harjoituskopioiden jakaminen oppilaille ajoissa ennen ensimmäistä harjoitusta. Nämä toimet tehostavat harjoittelua ja nopeuttavat teosten omaksumista.*

⁶³Syksyn 2001 aikana en tavannut Szilvayta enkä Almilaa. Lyöntitekniikan ja harjoittamisen hiominen jäi itsearviointini varaan.

- *Rento ja kiireetön ote jättää tilaa aidolle vuorovaikutukselle ja luovuudelle.*
- *Orkesterinjohtajan tulee olla ”tulostavasti” ensisijaisesti oppilaille.*
- *On perusteltua ottaa huomioon oman lyöntitekniikan kehittäminen ohjelmistoa valittaessa.*
- *Yleisölle puhuminen aktivoi yleisöä ja elävöittää musiikillista vuorovaikutusta konsertissa.*

4.5.2 Selonteon arviointi

Reflektoinnin kohdentaminen

Muistiinpanojen luonne muuttui edelleen syksyn 2001 aikana. Toiminnan raportoinnin rinnalle tuli lisää reflektointia, en laatinut muistiinpanoja yksinomaan orkesterinjohtajan, vaan yhä enemmän myös reflektioijan positiosta. Kaikki muistelemisen on tulkitsemista ja valintojen tekemistä, siinä mielessä toimijan ja reflektioijan positiot eivät suuresti eroa toisistaan, mutta siirtyminen yhä enemmän kuvailuista pohdintoihin teki aineiston analysoinnista haastavaa.

Toiminnan organisointi

Oheisprojektit. Balettiprojekti oli juonellinen näytös, jossa myös orkesteri oli keskeisesti esillä. Pukuineen, valoineen, ”rokkibändeineen” ja lapsiyleisöineen se toi vaihtelua orkesterin toimintaan. Koska esityksiä oli useita, projekti myös kuormitti oppilaita. Esiintymistahti syksyn aikana aiheutti sen, ettemme juuri ehtineet järjestää stemmaharjoituksia, vaikka asetin keväällä tavoitteeksi niiden lisäämisen.

Viikoittain vai periodeittain? Orkesteri A työskenteli periodeittain, pienten lasten orkesteri viikoittain. Säännöllisyys palveli hyvin tarkoitustaan lasten kanssa. Säännöllisyys voi olla vapauttavaa, kun sen sijaan työskentelyperiodin tarkoin minimoitu harjoittelumäärä saattaa yksipuolistaa harjoittamista ja kiristää työilmapiiriä. Szilvay kannattaa viikoittaista harjoittelua. Hänen mukaansa musiikkikasvatuksen, kuten kotikasvatuksenkin, tulee olla ”jokapäiväistä”. Hän toteaa myös, että periodityöskentelyn vaikutus ei ole yhtä syvälinen kuin säännöllisen harjoittelun. ”Säännöllisyys on sisäistämistä.” Szilvayn arvion mukaan samaan kasvuun ei päästä periodien ”liian tiiviillä” harjoittelujaksoilla, joita vielä mahdollisesti erottavat pitkät tauot. ”Säännöllinen yhteissoitto ’alennetaan’ periodityöskentelyksi. Muusikkouteen kasvetaan vain säännöllisyydellä.”

Valittaessa työskentelymuotoa on syytä ottaa huomioon orkesterin kehitysvaihe ja erityisesti orkesterilaisten ikä. Säännölliset harjoitukset ovat nuorten ja vähän soittaneiden kanssa perusteltu ratkaisu, mutta jo lukiolaisten kanssa asia ei mielestäni ole yhtä itsestään selvä.

Periodityöskentelyssä on mahdollista ottaa huomioon koulujen aikataulut, mm. yökirjoitukset, koeeviikot ja lauantapäiville ajoittuvat kokeet. Aikataulua varten voi tiedustella, onko kouluilla tiedossa isoja juhla- tai musikaaliprojekteja, luokkaretkiä, kuoromatkoja jne. – samoin on mahdollista huomioida oppilaiden harrastukset. Pällekkäisyyksiä mu-

siikkiopiston muiden projektien kanssa voi välttää, samoin yhtäaikaista toimintaa touko-kesäkuisten yliopistojen ja korkeakoulujen pääsykokeiden kanssa. Kaikkia päällekkäisyyksiä ei voi välttää, mutta perusteellinen ennakointi periodin aikataulua tehdessä vähentää poissaoloja.

Valmistautuminen

Työskentelyjakson A3 muistiinpanoissa tulee esiin teoksiin perehtymisen problematiikka. Kartoitin hankkeeni aikana oppilasorkesterinjohtajan työnkuvaa. Harjoituksia edeltävään suunnitteluun kuului palaverien, orkesterin tulevan ohjelmiston valinnan ja aikataulun tekemisen ohella myös partituuriin tutustuminen ja sen osana jousitusten ja sormitusten suunnittelu. Viimeksi mainitun työvaiheen olin jättänyt viime hetkeen, enkä ollut pyytänyt apua sello-, basso- tai alttoviuluopettajilta. Neuvoisin oppilaita kääntymään opettajiensa puoleen sormitusten kanssa.

Toimintaa leimasi kiireisyys. Kiireessä yleensä juuri valmistavat toimenpiteet jäävät kokemukseni mukaan tekemättä. Harjoituksia ei voi jättää pitämättä, mutta vähemmälläkin valmistautumisella harjoitukset saa vietyä läpi. Muistiinpanoissani selitän työskentelyjakson alun sekavuutta omalla ja parin kollegan sairauslomalla. Voi kuitenkin kysyä, oliko kyse huonosta tavasta jättää asioiden hoitaminen viime tinkaankin. Kiire vaikuttaa pikemminkin krooniselta – paitsi pienyhtyettä johtaessani.

Arvioni mukaan kiirettä ja paineita aiheuttivat itse itselleni asettamat tavoitteet sekä tunnollinen suhtautumiseni ”instituutioihin” ja niiden asettamiin takarajoihin – ei instituutiot sinänsä. Suorituspainet siis kumpusivat pikemminkin omasta itsekriittisyydestäni, tunnollisuudestani sekä itse luomistani odotuksista, mutta en tuolloin kyennyt tunnistamaan paineiden alkuperää.

Sormitusten merkitsemistä stemmoihin voi tarkastella ammattiin valmistamisen ja oppilaan itsenäisen ajattelun kehittämisen näkökulmasta. Ammattiorkestereissa sormituksia ei pääsääntöisesti merkitä. Oppilaalle, joka on tottunut lukemaan vain stemmoja, joissa on sormitukset, ammattimainen työskentelytapa voi aluksi tuottaa vaikeuksia. Siksi pitkällä opinnoissaan olevien oppilaiden, jotka mahdollisesti myöhemmin soittavat ammatti- tai amatööriorkestereissa, on mielestäni syytä kokeilla ”ammattimaista” prima vista -soittoa. Se kehittää kykyä valita nopeasti toimivia ratkaisuja ja soveltaa oppilaan omaksumia sormitusperiaatteita. Tämä ei tietenkään vapauta oppilasorkesterinjohtajaa sormitusratkaisujen tekemisestä. Hänellä tulee aina olla ratkaisu mietittynä, silloinkin kun päättää olla merkitsemättä sitä stemmoihin. Prima vista -harjoittamisen tulisi olla tarkoin harkittu ja ajoitettu pedagoginen ratkaisu. Hyvin nuorille oppilaille sormitukset on syytä merkitä, jotta he oppisivat erilaisia sormitusperiaatteita.

Harjoittaminen

Muistiinpanoissa syytin sellistejä äänenjohtajan ”peesaamisesta”. Voisi kysyä, miksen järjestänyt heille sormituksia tai sello-opettajan ohjaamia stemmaharjoituksia. Sysäsin vastuuta sellosektion äänenjohtajalle, enkä tarjonnut oppilaille heidän tarvitsemaansa

apua. Stemmaharjoittajien mukaan ottaminen olisi ollut luonteva tapa lisätä yhteistyötä opettajakollegojen kanssa.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Ryhmädynaamisesti orkesterin A syyslukukausi oli melko ristiriidaton ja yksimielisen työteliäs. Lukuisat esiintymiset hioivat yhtyettä kohti ”aikuisuuden” ja ”synergian” vaihetta. Orkesterin yhteishenki oli hyvä, eikä orkesterin toimintaan juuri ulkopuolelta puututtu. Yhteiset tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi vaikuttivat olevan kaikille selvät, orkesterin työilmapiiri oli vireä.

Kuitenkin orkesterin A toiminta näyttäytyy kiireisenä ja jopa hektisenä verrattuna työskentelyyn ”pienen orkesterin” kanssa. Olisin toivonut orkesterin A toimintaan samantyyppistä rentoutusta, mihin ”pienen” kanssa pääsimme. Orkesterin A yllä leijuneet uhkat eivät olleet varsinaisesti väistyneet, mutta työskentelyjaksoa A3 voisi kuvata odottavaksi suvan-tojaksoksi. Työyhteisön aiheuttamat onnistumispaineet olivat läsnä ehkä lähinnä kiireen tunteena.

Kokemus pienryhmän johtamisesta käynnisti pohdinnan luovuuden toteutumisesta kurinalaisessa orkesteritoiminnassa. Pienen orkesterin työilmapiirissä oli avoimuutta ja luovuutta, jota orkesterin A työskentelystä puuttui. Voi päätellä, että kurinalaisuus ei sinänsä ole luovuuden este, mutta mikäli siihen liittyy onnistumisen pakko ja tiukat aikarajat, se saattaa sellaiseksi muodostua.

Yhteenvedo selonteon arvioinnista

- Huolellinen valmistautuminen tehostaa harjoittelua ja tarjoaa mahdollisuuden soveltaa erilaisia pedagogisia ratkaisuja esimerkiksi sormitusten suhteen.
- On syytä pohtia, kuinka paljon paineet ja kiire ovat itse aiheutettuja ja voisiko niitä omaa asennetta tarkastelemalla vähentää.
- Liian kiireisiksi laaditut aikataulut, usean eri ohjelman valmistaminen vähillä harjoituksilla ja lukuisat esiintymiset voivat haitata orkesterin kehittämistä.
- Säännöllinen viikoittainen harjoittelu mahdollistaa kiireettömän työskentelytavan ja syvällisen ryhmään sitoutumisen.
- Periodien aikatauluja laadittaessa on mahdollista ottaa huomioon oppilaiden kouluymp. velvoitteet. Periodityöskentelyssä voidaan optimoida harjoitusten määrä ja siten vähentää poissaoloja. Siinä voidaan myös pyrkiä kohti ammattimaista työrytmiä ja siten konkretisoida oppilaille kotiharjoittelun välttämättömyys.

4.6 Työskentelyjakso A4

4.6.1 Selonteko: ”Konserttimatka”, kevätlukukausi 2002

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: Muutokset: Kaksi viulistia joutui jäämään pois konserttimatkalta. Soittajia oli 27 ja matkalla 25 (7, 6, 4, 6, 2). Konserttimestarina matkalla opiston A viulunsoiton-opettaja. Ei muita muutoksia. Samat neljä avustajaa jatkoivat (viulisti, kaksi alttoviulistia ja basisti). Solisteina (Rodrigo, Bach) orkesterin omia soittajia.

Ohjelmisto: K. Aho: *Kolme hurjaa kappaletta*
J. S: Bach: *Konsertto kahdelle viululle d-molli osa II*
J. Rodrigo: *Canconeta*
J. Turina: *Toreron rukous*
E. Rautavaara: *Suomalainen Myytti ja Divertimento*
J. Sibelius: *Romanssi C*

Harjoitukset ja konsertit: Konsertteja neljä (4a–d), lisäksi kaksi koululaiskonserttia. Kenraaliharjoituksia yhteensä kuusi. Harjoituksia kaikkiaan 28 tuntia (+ kenraaliharjoitukset n. 6 tuntia). Harjoitusten kesto 2,5-3 tuntia (yksi kahden ja yksi viiden tunnin harjoitus). Stemmaharjoituksia aiempaa enemmän.

Videotallenteet: kaksi konserttia ja yksi harjoitus.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Helmikuu. *Olin varma, että ensimmäinen konserttimme on huhtikuun lopulla, mutta se onkin jo kuukautta aiemmin! Toimistosta ei saa tietoa kuin pihdeillä kiskomalla.*

Olin ajatellut ajoittaa konserttimme huhti-toukokuun vaihteeseen. Nyt joudummekin jo maaliskuussa ’tuleen’, kesken valmistautumisen. Olkoon se sitten välitavoite matkalla kohti kevään tärkeämpiä konsertteja. Soitamme uudet kappaleet (Turina, Rodrigo ja Aho) maaliskuussa niin hyvin, kuin ne siinä vaiheessa osaamme.

Ensimmäisen konsertin järjestäjä sponsoroi opistomme orkesteritoimintaa ja oletin, että saamme osan potista matkakassamme. Olisin mielelläni tarjonnut sponsorille parasta osaamistamme, mutta toimistossa ei haluttu ajankohdan muutoksesta edes keskustella. Vuodenvaihteen jälkeen opettajien kanssa ei keskusteltu, toimisto ilmoitti heille miten asiat on.

Puuttumiseni avustajille lähetettyihin laskuihin (pari kitkerää sähköpostia ja puhelua) hiersi välejäni joidenkin toimistotyöntekijöiden sekä vt. rehtorin kanssa. Lähettivät jo toista vuotta mukana olleille avustajille lukukausimaksulaskut, ja vielä ilmoittamatta minulle!

Kirjoitin toimistoon, että nyt menee pahasti sekaisin avustajat ja oppilaat: oppilas tarvitsee opistoa, opisto taas aika ajoin avustajia. En voi sopia avustajien kanssa enää mitään, jos toimisto toimii näin selkäni takana! Tempauksillaan syövät uskottavuuteni orkesterin silmissä.

Tuntuu kuin toimistossa yrittäisivät ajaa alas koko Kamariorkesterin. Eikö heillä ole tarpeeksi tekemistä asioiden kanssa, jotka eivät toimi! Avustajien karkotusyritysten sijaan pitäisi kehittää opetusta niin, ettei avustajia enää tarvittaisi. Oli työlästä ja onnekasta löytää sopivat pitkäjänteisesti toimintaamme sitoutuvat oppilasavustajat. Ilman heitä emme olisi pystyneet tarjoamaan yli kahdellekymmenelle opistossamme vuosikautia puurta- neelle jousisoittajallemme heidän arvoistaan orkesteritoimintaa. Nyt Kamariorkesteri ainakin pitää esillä soittimia, joissa soittajapulaa on. Avustajien käyttö ei ole pelkästään hätäkeino pitää yllä orkesteria, se on myös edellytys tilanteen paranemiselle: alttoviulujen ja kontrabassojenkin tulee näkyä konserteissa houkuttelevina vaihtoehtoina, siten voidaan saada jatkossa niihinkin lisää soittajia.

Opistossa on muutenkin meneillään merkillinen tasapäistämiskampanja. Byrokratia lisääntyy päivä päivältä. Toimiston valtaa lisätään ja heidän esimiesasemaansa korostetaan. Samalla opettajille keksitään lisää täysin joutavaa paperityötä. Uusi linja ruokkii opettajien ja toimiston vastakkainasettelua.

Tarkkaamattomuuteni muutosasiakirjan allekirjoittamisessa johti minulle jo kertaalleen myönnetyn osavirkavapaan peruuntumiseen. Vaadin päätöksen kumoamista ja suullisten sopimusten kunnioittamista. Laitoin uuden hakemuksen. Päätöstä pantattiin yli joululoman. Ilmoitus kevääksi myönnetystä osavirkavapaasta ilmestyi lokerooni vasta tammi-kuun alussa. Täyden viran hoitaminen olisi hidastanut kehittämishankettani.

Toimisto ei joutanut avustajien lukukausimaksuasiassa. Onneksi vanhempainyhdistys korjasi tilanteen hoitamalla laskut. He ymmärsivät, että avustajien avulla on mahdollista kehittää orkesteritoiminta niin houkuttelevaksi, että sinne jonain päivänä saattaa hakeutuakin opiston ulkopuolisia maksaviksi oppilaisiksi. Laskun saaneet avustajat kokivat laskut omituisena kiitoksena mukanaolostaan. Onneksi he kaikki suostuivat jatkamaan⁶⁴.

Maaliskuu. Espanjalaisten Suomevierailu aikaistui sekin kuukaudella. K. tekee valtavasti töitä toimistossa vaihdon eteen⁶⁵. Lupasin majoittaa pari oppilasta, koska muualle ei enää mahtunut. Osa opettajista on tietoisesti kuin mitään konserttivaihtoa ei olisikaan. Onneksi on myös avuliaita opettajia sekä erityisesti opistolaisia ja heidän vanhempiaan.

Kaikesta huolimatta oppilaat ovat täynnä virtaa ja soittohaluja. Erityisesti stemmaharjoitukset ovat vieneet asioita vauhdilla eteenpäin, kiitos taitavien ja innokkaiden äänenjohtajien.

Eräässä harjoituksessa orkesteri oli hajaantunut koululuokkiin harjoittelemaan stemmoittain. Jouduin erikseen hakemaan II-viulut tauolle muiden jo lopetettua. He eivät olleet lopettaneet, koska ”yksi paikka täytyi vielä laittaa kuntoon”. Tauon jälkeen soitimme kaikki yhdessä ja kehuin kakkosviulujen soittoa. Äänenjohtaja kääntyi omiinsa päin, nosti

⁶⁴Tarkennus avustajien asemaan. He osallistuivat opistossa vain orkesterin A toimintaan, eivät siis esimerkiksi soitto- tai teorialunneille.

⁶⁵Kutsun K:ksi opiston A työntekijää, joka vaikutti orkesterin A kehittämiseen ja jonka toimia kommentoin erityisesti luvuissa 4.6–4.8.

kätensä ja huikkasi ”hyvä me”. Ylpeys sektioon kuulumisesta loisti kaikkien kakkosviulisten kasvoilta.

Yksi oppilaista tuli kysymään, tiesinkö syytä siihen, miksi hänen opettajallaan on jotain Kamariorkesteria vastaan... En osannut vastata. Niin paljon energiaa menee hukkaan, kun soudetaan eri suuntiin! Ja kuitenkin orkesteri soittaa paremmin kuin koskaan.

Konsertti 4a. Selvisimme mielestäni kunniaakkaasti. Olemme matkalla oikeaan suuntaan. Yleisö tykkäsi. Oppilaat kokivat selvinneensä aivan kohtuullisesti, kuulin tyytyväisiä kommentteja. Pystymme parempaan. Onneksi on vielä harjoituksia ja esityksiä ennen konserttimatkaa... Ohjelman keskeneräisyys vaikutti johtamiseeni. Välillä tuntui, että jouduin hartiavoimin pitämään homman kasassa – olisi pysynyt varmaan vähemmälläkin.

Huhtikuu. Kollegani tuli aikansa kuluksi kuuntelemaan harjoituksia (orkesterissa soitti useita hänen oppilaitaan). Konserttimestarimme oli huonovointinen ja hän lähti kesken harjoituksen kotiin. Kollegani tarjoutui soittamaan hänen paikallaan. Hetken soitettuamme, hän sanoi orkesterille, että kaikkien, ei vain noin joka toisen, tulisi ”seurata lyöntiä ja soittaa niin kuin Olli näyttää”. Totesin, että ”niinpä” ja kiittelin oppilaiden herättelystä. Mietin, pitäisikö minun olla huolissaan siitä, etten ollut itse vaatinut samaa.

Kollega toi mukavasti uutta virtaa tilanteeseen ja hän pyynnöstäni kommentoi soittoa – hänen huomionsa kiinnittyi paljolti asioihin, joihin olisin itsekkin puuttunut. Sain vierailusta itseluottamusta johtamiseeni ja harjoittamiseeni.

Harjoituksen jälkeen vaatiminen alkoi uudelleen mietityttää. Kollegan kommentti herätti kysymyksiä tiedostamisesta, kontrollista, oman toiminnan havainnoinnista sekä erityisesti vaatimisesta. Mitä olin oikein näyttänyt, mitä en ollut vaatinut? Kuulin kyllä, ettei orkesterin soitto vastannut mielessäni soivaa ideaalikuva, mutta en ollut tietoinen läheskään kaikista tulkinnallisista viesteistäni. Olinko siis huono toimintatutkija ja itseni tarkkailija, kun en tiedostanut tekemisiäni? Miten voin tutkia tekemisiäni, jos en tiedä ja huomaakaan mitä teen? Vai onko niin, että olen huono muusikko ja orkesterinjohtaja, jos teen vain tietoisia ratkaisuja? Musisointitilanne, joka on vain ennalta laaditun suunnitelman toisto, ei ole luova tapahtuma eikä se sellaisenaan toteuta niitä tavoitteita, joita musisoinnille ja musiikinopiskelulle tulisi mielestäni asettaa. En halua pyrkiä tyhjiöpakattuihin ja pommin varmoihin toisintoihin.

Selitin itselleni, miksen heti ollut vaatinut korkeampaa laatua ja ehdottomampaa seuraamista sillä, että soitimme teosta vasta toista kertaa ja halusin antaa oppilaille aikaa itse huomata ja korjata virheensä⁶⁶. Luotin siihen, että moni virhe korjaantuu ilman puuttumista, ja että seuraaminen ja varsinkin tulkinta paranevat, kunhan soittajat oppivat stemmansa. Oliko tämä kuitenkin vain tekosyy, jäikö minulta jotain olennaista huomauttamatta? Olinko suurpiirteinen kuuntelemisessäni, enkö vaatinut oppilailta tarpeeksi?

Tutkijan ja toimijan positioiden sotkeentuminen askarrutti edelleen. ”Tutkijan” pitäisi seurata tapahtumista aina jälkikäteen, ei pilata vuorovaikutusta tarkkailulla eikä kahlita sitä pyrkimällä sanelemaan tekemiset liian yksityiskohtaisesti etukäteen. Minun ei pidä ohjata toimintani kehittämistä väärällä tavalla” tieteelliseen” suuntaan – ja esimerkiksi

⁶⁶Tämä on yksi mahdollinen harjoittamista ohjaava periaate, josta myös Almilan kanssa oli puhetta: miksi tuhlaata aikaa virheeseen, jos voi olettaa soittajan itse sen korjaavan.

keskittyä vain helposti dokumentoitaviin ja mitattaviin asioihin⁶⁷. Kehittäjähankeeni ei saisi myöskään rajoittaa muusikko-minäni oikeutta luovuuteen. Minun täytyisi voida reagoida spontaanisti ja olla soittajien kanssa ”reaaliaikaisessa” vuorovaikutuksessa. Musiikillisen vuorovaikutuksen ytimessä tulee olla tilaa ainutkertaiselle, opitun ja harjoitetun pohjalta yhdessä löydetylle, elämykselliselle ja oivaltavalle kokemukselle.

En voi jättää ajatusta määrittelemättömästä luovuuden tilasta musiikinopetuksen tavoitteena pois tutkimuksestani, vaikka näin vaikeutankin elämäni toimintatutkijana. Ilman sitä tutkimukseni jäisi ontoksi, vaille ydintä.

Konsertti 4b. Yhteiskonsertti espanjalaisten kanssa. Orkesteri on hyvässä vedossa. Niin läsnä olleet kollegat, kuin erityisesti ulkomaalaiset vieraamme olivat todella otettuja – he eivät tahtoneet löytää sanoja kuvaamaan vaikutelmiaan. Opiston suuri enemmistö on kuitenkin kuin mitään ei olisi. Kamariorkesterin kehitystä tai tulevaa konserttimatkaa ei noteerata millään tavalla.

Reilu viikko lähtöön. Konserttimestari sairaalassa.

Konsertti 4c. Lähtökonsertti. Jaoin sairastuneen konserttimestarin tehtävät useammalle oppilaalle ja kaikki hoitivat vastuualueensa hienosti lyhyellä varoitusajalla. Oppilaat vaikuttivat tyytyväisiltä ja ylpeiltä osaamisestaan. Kyllä näiden kanssa kehtaa lähteä vaikka mihin. Yleisön palaute konsertista oli ylistävää.

Konserttimestarin opettaja tarjoutui tuuraamaan oppilastaan konserttimatkalla. Kysyin konsertin jälkeen orkesterilaisilta, mitä mieltä he ovat opettajan mahdollisesta mukaan lähdöstä. Kaikki arvelivat soittavansa luottavaisemmin, jos opettaja olisi mukana. Oppilaiden mielipide ja vanhempainyhdistyksen myöntämä lisärahoitus ratkaisivat asian.

Olisimme selviytyneet ilman opettajakollegaakin, mutta miksi olisimme vaarantaneet saavuttamamme soiton tason, kun oli olemassa ratkaisu, jolla vaara voitiin välttää? Olen varma, että monelle oppilaalle matkamme on oleva päällimmäisenä mielessä, kun he joskus vuosien päästä muistelevat musiikkiopistoikaansa. Siksi konserttimatkan onnistumisen varmistaminen oli mielestäni tärkeää.

Toukokuu: konserttimatka. Koululaiskonsertit (2 kpl samana päivänä). Jo harjoituksissa oli runsaasti yleisöä. Osa ensimmäisen konsertin yleisöstä (koululaisista) halusi ehdottomasti kuulla saman konsertin heti uudelleen samana päivänä, vaikka varsinainen pääkonserttikin vielä oli tulossa. Akustiikka koulussa oli tunkkainen ja ilma kuuma. Orkesteri soitti mainiosti ja yleisö oli vastaanottavaista. Kuumuus ja hapen puute aiheutti pieniä sattumuksia, mutta tunnelma oli katossa. Joukossa oli liikuttavia pikkulapsia, jotka lopuksi silmät loistaen kuvailivat tunnelmiaan englanniksi: ”wonderful, great, beautiful”.

Konsertti 4d. Isäntämme tallensivat konsertin videolle. Soittajat matkaväsymyksestä ja edellispäivän hikisistä koululaiskonserteista huolimatta täynnä virtaa. Konsertin tauolla osa soittajista kerääntyi takapihalle soittamaan teoksia ulkoa. Se soittaminen ei ollut pakopullaa! Soitto oli mainiota ja tunnelma hieno. Myöhemmin samana iltana yksi oppilas tuli kuitenkin pahoittelemaan epäonnistumista. Vaikka hän vaikutti olevan mielipiteinensä yksin, en voinut sivuuttaa sitä tosiasiaa, että kaikki eivät olleet kokeneet onnistuneensa.

⁶⁷Samana keväänä Eleanor Stublely kritisoi luennollaan mm. vuosilukujen muistamiseen, teosten tunnistamiseen ja niiden rakenteellisten faktojen tuntemiseen painottuvaa musiikinopetusta (Stublely 2002).

Ennen kesälomaa. Vt. rehtori tarjosi seuraavaksi vuodeksi ”joko-taita”: täysi virka tai täysi virkavapaus. Valitsin opintojeni vuoksi virkavapauden, koska minulle oli myönnetty työskentelyapuraha. Hoidan Kamariorkesterin syksyllä tuntityönä. Eräs kollegoistani irtisanoutui samasta syystä: hänellekään ei myönnetty osavirkavapautta. Myös konserttimatkalla mukana ollut kollegani hakeutui muualle töihin. Oppilaat purkivat pettymystään hallinnon toimintaan mm. asiattomilla sähköposteilla.

Opiston toimistossa ei reagoitu millään tavalla tarjoukseeni auttaa sijaiseni valinnassa. Sen sijaan sieltä muistutettiin, ettei vakinainen rehtori A voisi enää elokuussa muuttaa keväällä tehtyjä opetusta koskevia päätöksiä eli palkata minua osavirkaan.

Olin pettynyt. Kamariorkesterin aikaansaannoksia ei hallinnossa huomioitu mitenkään. Ylipäätään musiikilliset ja kasvatukselliset seikat jäivät vaille merkitystä keskusteluissa hallinnon kanssa. Toimistossa nautittiin vallasta. Opettajat ja oppilaat kyykkyyn! Lisää paperihommia, uusia kaavakkeita ja kirjanpitovelvoitteita. Eikö kukaan tajua tai välitä siitä, että lisääntyvä kontrolli lisää myös epäluottamuksen ilmapiiriä ja samalla opettajat turhautuvat, kun aikaa ja tarmoa hukkaantuu toisarvoiseen näpertelyyn? Taideoppilaitoksesta yritetään tehdä kaupungin palveluvirastoa, jossa on keskeistä, että lukuisat kaavakkeet on asianmukaisesti täytetty. Taidekasvatuksen periaatteita yritetään epätoivoisesti survoa liike-elämän kehittämiseksi laadittuihin strategia-kaavioihin. Tervettä järkeä ei käytetä, koska sen käytöstä ei ole erikseen annettu ohjeita.

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Lyöntitekniikka ja harjoittaminen

Videotallenteen itsearviointi. Hämmästelini videolta I-viulujen jousenkäytön yhtenäisyyttä (konsertti 4d). Kollegani sulautui kokonaisuuteen ongelmitta. Hän antoi hyvän esimerkin, johon oppilaat vastasivat yllättävän kypsästi ja rohkeasti ilman, että kyse olisi ollut peesaamisesta. Takapultteja myöten kannettiin vastuuta ja soitettiin yhtenäisesti. Atson kanssa vertailimme kevään ensimmäistä ja viimeistä konserttia (konserteja 4a ja 4d). Soitto on jälkimmäisessä parempaa, ja myös johtamiseni on selkeästi varmempaa ja rennompaa. Vastaavasti ensimmäisessä konsertissa eleissäni on ylimääräistä varmistelua, liikkeet ovat liian suuria, niissä on turhaa päsmäämistä, ja varmistelua. Tunnelma varsinkin jälkimmäisessä konsertissa on oikein intensiivinen ja inspiroitunut. Kiitollista yleisöäkin; olivat riemuissaan alkuaplodeista alkaen.

Almilan palaute

Konsertti 4a:

Sibelius, Romanssi C: ”Liian terävä lähtö, saisi olla enemmän horisontaalista: ajatuksen ja liikkeen tulisi olla linjassa musiikin kanssa, ei vain ensimmäisen äänen vaan koko fraasin. Sellainen liike kuin itse soittaisit, saman kaltainen tuntuma oikeassa kädessä.”

”Synkoopit lähtee hartioista ja vasuri hakkaa turhaan mukana, sen sijaan, että se maalaisi linjaa. Mfp/ fz ja koko nyanssien kirjo pitäisi saada paremmin esille.” [Tahdit 16–23 ja 42–45.]

Turina, Toreron rukous: *”Kahden kaava selvemmäksi, jätä ykkösen rekyyli alemmas [käsi ei saisi ponnahtaa ykkösiskun jälkeen liian korkealle]. Puikon asennon tulisi olla aina luettavissa (tahtipuikko oli välillä liian pystyssä, osoitti ylöspäin).”*

”On vaarana, että orkesterille vaikea paikka tulee myös itselle vaikeaksi; vaikeus alkaa näkyä lyönnissä ja orkesterinjohtaja omalla pinnistelyllään vaikeuttaa orkesterin soittoa. Oma suvereniteetti tulee säilyttää. Hankalat paikat voi ohittaa kiinnittämällä huomionsa muihin, helppoihin asioihin; olla kuin vaikeuksia ei olisikaan.” [Esimerkiksi tahdit 132–147 (ennen ja jälkeen toisen Allegretto mosson).]

Johtamisessani näkyi, että ohjelma ei ollut vielä valmis. Lyönnissä oli pientä epävarmuutta ja varmistelua. ”Yleisesti johtaminen on terveellä pohjalla; mutta epävarmuus lopputuloksesta näkyy, vaikka soitto kuulostaakin hyvältä. Hyvin soittavat.”

”Liika kontrollointi, itsensä ja soittajien, on pahasta. Täytyy voida itse syttyä orkesterin soitosta!”

Konsertti 4d:

Rautavaara, Suomalainen Myytti: *Ohjeita videoiden hyödyntämiseen: ”Kuuntele välillä myös kuvaa katsomatta, nuotin kanssa.”*

”Ote on edellistä varmempi ja ’antaa mennä –meininkiä’ on ihan eri tavalla!”

”Kuinka valmistaa 3. iskujen aksentit (neljän kaavassa)? Harjoittele esimerkiksi Beethovenin I sinfonian II-osa.” [Valmistus otetaan päinvastaisesta suunnasta – oikeakätinen vasemmalta. Kakkosiskun jälkeen ei lähdetä suoraan oikealle, vaan koukataan vasemman kautta. Aksentin voi näyttää myös toisella kädellä.]

”Crescendon tulisi olla orgaaninen kasvu, ei suurempaa lyöntiä ja kurkottamista.” [Tahdit 55–60]

Aho, Kolme hurjaa kappaletta: *Teoksen toisessa osassa säveltäjä on merkinnyt nopeutuksia ja hidastuksia eteen ja taaksepäin osoittavilla nuolilla. Nuolia on paljon, tempon pitäisi muuttua lähes jatkuvasti, yleensä kiihtyen fraasien aluissa ja hidastuen kohti faasien loppuja. Vaihtelevasti onnistunut pyrkimykseni noudattaa ohjeita herätti mm. seuraavia kommentteja: ”Nopeutus tehdään aina lyöntiä pienentämällä. Tempollinen liioittelu (vaihtelu) harjoituksissa voi tuoda pelivaraa esitykseen. Kun teos osataan sekä vähän hitaammin että nopeammin, syntyy joustavuutta, hallintaa ja positiivista yliosaamista esitykseen.”*

”Elekielen ymmärtämisen ehdot ovat yleensä selvät oman porukan kanssa. Outojen kanssa niistä täytyy ensin päästä yhteisymmärrykseen.”

”Olisi hauska luokitella opittavia asioita, esimerkiksi lyöntitekniisiä vaikeuksia ja knoppeja ja tilata vaikka ’orkesterinjohtamisetydejä’ säveltäjiltä.”

”Esimerkiksi fermaatista kannattaa ensin jättää horisontaalinen liike pois ja selvästi pysähtyä. Sitten voi kokeilla vaikka leveässä forte-fermaatissa liioittelua ja horisontaalista ’maalailua’.” [Jälkimmäisestä tulee mieleen esimerkkinä Sibeliuksen Rakastava sarja, III-osa: pitkä (longa) fermaatti, tahti ennen harjoituskirjain B.]

Ahon nuolet muistuttivat yhdestä oppilasorkesteritoiminnan keskeisestä piirteestä: oppilaat vasta opettelevat lyönnin lukemista. He oppivat lukemaan sitä elekieltä, mitä heille tarjotaan. Olisi käytännöllistä, että elekieli on sellaista, että se toimii myös tuon yksittäisen vuorovaikutustilanteen ulkopuolella. Tempon muutokset haastavat orkesterinjohtajan taidot sekä erityisesti kyvyn pitää ”primitiivireaktiot kurissa ja tekniikka kasassa” kuten Atso asian ilmaisee. Itselleen voi esittää kysymyksen: miten vaatia ja houkuttaa oppilaat tempon muutoksiin tinkimättä ammattimaisen taloudellisesta elekielestä? Voi myös pohtia, välittyisivätkö viestit, jos orkesteri ei olisikaan tuttu? Tai: reagoisivatko oman orkesterisi soittajat toivotulla tavalla jonkun toisen johtajan eleisiin?

Ongelmajaksojen onnistumiseen voi vaikuttaa myös gestiikan avulla. Soittoteknisiin vaikeuksiin täytyy vastata lyöntiteknisesti suvereeniudella ja rentoudella tai ”ohittamisella” (harhauttaa: kiinnittää huomio soittajiin tai sektioihin, joilla on helppoa soitettavaa) – selkeydestä tinkimättä. Johtajan pitää hallita ”kropan primitiivireaktiot” eli selkäytimestä kumpuava vaikeuksien myötäeläminen, ettei se näkyisi lyönnissä raskautena ja varmisteluna. Siksi erityisesti esityksessä kannattaa ohjata ajatukset pois soittamisen teknisistä ongelmista. Harjoitusperiodin loppuvaiheessa on syytä nivoa ongelmakohtat osaksi kokonaisuutta, esimerkiksi soittamalla vaikeiden jaksojen ”yli”, pysähtymättä joka virheeseen. Ongelmakohtiin voi aina palata lopuksi. Vaikeuksia ei pidä paisutella tai alleviivata perustyövaiheen jälkeen, muuten esityksestä saattaa jäädä päällimmäiseksi tunne hankaluuksista selviytymisestä.

Konsertin 4a ajoittuminen suunnittelemaani aikaisemmaksi osoittautui kahdella tapaa hyödylliseksi. Ensinnäkin harjoittelimme pakon edessä matkaohjelmamme ajoissa esityskuntoon ja saimme hyvää esiintymiskokemusta. Toiseksi havaitsin keskeneräisen valmistautumisen vaikutuksen lyöntitekniikkaani: epävarmuus siitä, osaavatko oppilaat teokset, saa aikaan ”varmistelureaktion”. Epävarmuuden tunne näkyy tarpeettoman suurina liikkeinä. Suuret liikkeet eivät tietenkään paranna lopputulosta vaan päinvastoin tuovat mukanaan kömpelyyttä, myöhästymistä ja raskautta sointiin. Riski lyöntitekniikan pettämisestä on erityisen suuri silloin, kun johtaja tai orkesteri ei osaa teosta riittävän hyvin (esimerkiksi liian vähän toistoja harjoituksissa ennen esitystä). Konsertti 4a oli tästä hyvä esimerkki.

Harjoittaminen

Eteneminen teknisestä tulkinnalliseen on keskeinen harjoittamistani ohjaava periaate. Työilmapiiriin vaikuttaa ratkaisevasti harjoittamisen rytmitys. Johtaja joutuu jatkuvasti päättämään puuttuako epäonnistumisiin ja pysähtyä harjoittamaan vai jatkaako eteenpäin ja säilyttää vastuuta osaamisesta ja harjoittelusta oppilaille itselleen. Liika pienten yksityiskohtien toistuva harjoittaminen yhdessä passivoi ja turhauttaa, mutta samoin tekee liian liiallinen suurpiirteisyys. Tavoitetaso on tehtävä oppilaille selväksi ja sen eteen tehtävä työtä, mutta jossain vaiheessa on otetta helpotettava ja huomio kiinnitettävä yhä enemmän tulkinnallisiin seikkoihin ja musiikillisiin kokonaisuuksiin. Lyöntiteknisesti on edettävä harjoittelun alkuvaiheen teknisestä yksiselitteisyydestä kohti monipuolisempaa musiikillisten mielikuvien ilmentämistä. Samoin sanallisen palautteen tulisi luontevasti

edetä teknisistä ohjeista yhä enemmän tulkintaa ja mielikuvia ruokkiviksi kommenteiksi – mikäli soiton edistymisen antaa tähän aiheetta⁶⁸.

Szilvay totesi kuunneltuaan Juniorijousten harjoittamistani, että ohjeeni orkesterille saisivat olla ”pragmaattisempia ja selkeämpiä.”. En kaikei osannut suhteuttaa kommenttejani teosten kehitysvaiheeseen. Tarjosin musiikillisia mielikuvia vaiheessa, jossa napakat tekniset ohjeet olisivat vieneet kehitystä nopeammin eteenpäin. Tosin musiikilliset mielikuvatkin tulisi mieluummin esittää lyhyesti ja selvästi.

Työskentelyjakso A4 paljasti, etten ollut valmistautunut ikäviin yllätyksiin: en ollut varautunut esimerkiksi sairastumisiin. Solisti- ym. keskeiset tehtävät olisi varmuudeksi kannattanut harjoittaa myös varamiehityksellä.

Ryhmäytyminen

II-viulun ”ryhmäylpeys” osoitti, miten pienryhmä saattaa olla se turvallinen ”me”, jonka jäsenenä arkakin oppilas uskaltaa rohkeasti kohdata muun orkesterin. Rohkeus kuuluu myös soitossa. Ryhmähengen syntymistä ruokkii nähdäkseni itsenäinen ryhmätyöskentely sekä vastuun kantaminen ryhmän onnistumisesta. II-viulut, kuten muutkin sektiot, harjoittelivat jonkin verran ilman minua, koska seurasin vuorollaan jokaisen sektorin harjoittelua. Kuvaamani tapaus muistutti myös oikea-aikaisen kehumisen voimasta. Vaivannäöllä aikaansaadun kehityksen positiivinen huomioiminen moninkertaistaa siitä saatavan hyödyn. Samalla oppilaille vahvistuu käsitys, että ollaan oikeilla jäljillä.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Työskentelyjakson B4 aikana erilaisten yksilöiden vaikutus ryhmään askarrutti mieltäni. Tiesin, että yksilöitä ei valita, eikä oppilaita tietenkään pidä yksilöllisyyden mukaan arvottaa. Ryhmän jäsenten yksilöllisyys tekee kuitenkin jokaisesta ryhmästä ja sen kehityksestä ainutkertaisen, se on olosuhteisiin verrattava muuttuja, joka tulee annettuna. Yksilöllisyyttä (esimerkiksi temperamenttia) on ymmärrettävä ja siihen suhtauduttava ymmärtävästi – mikä ei tietenkään tarkoita kaiken käyttäytymisen hyväksymistä.

Törmäsin aika-ajoin oppilaiden armottomaan itsekritiikkiin. Onnistuneen konsertin jälkeen yksi oppilas tuli pahoittelemaan konsertin epäonnistumista, ikään kuin pyytämään anteeksi, ettei konsertti ollut täyttänyt odotuksia. Tämä vahvisti käsitykseni, että tuskin koskaan tulee konserttia, jonka jälkeen kaikki soittajat olisivat tyytyväisiä. Aina on mahdollista korostaa näkökohtia, jotka vahvistavat subjektiivisen epäonnistumisenkokemuksen, ja lähes aina jollain on tarve näin tehdä. Harmittelin, että ylikriittiset oppilaat paitsi vievät itseltään mahdollisuuden iloita osaamisestaan myös saavat toiset epäilemään omaa onnistumisen kokemustaan.

Kritiikin ja pettymyksen kohtaaminen tuntui erityisen epämurkavalta, koska se tapahtui heti kevätkauden ”pääkonsertin” jälkeen – joka oli vielä lukuvuoden viimeinen konserttimme. Sanoin pettyneelle oppilaille, että orkesteriin osallistumisen hyötyä ja iloa ei pidä

⁶⁸Mikäli ei voi edetä tulkinnallisiin ohjeisiin, kannattaa miettiä, onko vika harjoittamisessa (tehotonta), aikataulutamisessa (liian vähän harjoituksia) vai ohjelmiston valinnassa (liian vaikea teos).

arvioida yksittäisen konsertin, eikä varsinkaan yksittäisten pikku virheiden perusteella. Ja, että heti konsertin jälkeen on oikea hetki palkita ja antaa arvoa itselle, ainakin yrittämisestä ja itsensä likoon laittamisesta. Itsekritiikin aika koittaa myöhemmin.

Vastuunkantajien, kuten äänenjohtajien merkitys korostui. He rakensivat orkesteria omalla esimerkillään ja persoonallaan, he antoivat orkesterille oman leimansa. Päätin jatkossakin tarkoin harkita, kenet valitsen äänenjohtajaksi, ja tarvittaessa neuvotella valinnasta oppilaan opettajan kanssa. Huomasin, että valinta vaikuttaa olennaisesti sekä orkesterin että valitun oppilaan kehitykseen. Ylikriittisten oppilaiden kommentteihin päätin yrittää suhtautua huumorilla, huomion kiinnittämällä positiivisiin seikkoihin ja orkesterin tavoitteiden vähättelyllä, niin, että ylimitoitettut odotukset kohtuullistuisivat. Terve kritiikki on kehityksen edellytys ja parhaassa tapauksessa se auttaa eteenpäin. Päätelin kuitenkin, että jos kriittisyyden ja tyytymättömyyden perussyöt ovat muualla kuin soittamisessa, ei niitä paremmin soittamalla voi oikaista – ”patologista” ylikriittisyyttä ei lääkitse mikään onnistuminen.

Yhteenvedo reflektoinnista

Lyöntitekniikka

- *Tietyt tunnetilat, erityisesti epävarmuus omasta tai orkesterin osaamisesta, pitäisi suodattaa pois lyönnistä. Tunnetilojen refleksinomainen vaikutus eleisiin tulisi tiedostaa ja eleitä sen mukaisesti kontrolloida.*
- *Soittoteknisiä haasteita pitäisi helpottaa eleiden kepeällä selkeydellä ja suvereenitehtillä.*
- *Kontrollia (lyönnin ”määrävyyttä”) tulee höllentää asioiden sujussa; täytyy voida syttyä orkesterin soitosta.*
- *Mielikuva jousenkuljetuksesta voi auttaa kehittämään lyöntiä plastisemmaksi ja linjakkaammaksi.*
- *Eleiden rentous ja taloudellisuus pitäisi säilyttää myös silloin, kun insatsit, äänten vaihtumiset tai aksentit ajoittuvat iskujen jälkeen.*
- *Lyönnin ”rekylin” (käden ponnahtamisen lyönnin pohjasta) suunnan ja korkeuden kontrollointi selkiyttää lyöntikaavoja ja tekee niistä helppolukuisempia.*
- *Puikon asennon tulee olla sellainen, että kaikki soittajat näkevät puikon. Parhaiten puikko (tai kaavakäsi) näkyy edessä keskellä, kärki kohti orkesterin keskustaa.*

Harjoittaminen ja toiminnan organisointi

- *Teosten harjoittaminen hieman eri tempoissa voi auttaa kehittämään sekä tulkinnallista että teknistä liikkumavaraa.*
- *Elekielen ja sanallisen palautteen tulee harjoitusjakson edetessä vähittäin painottua teknisestä tulkinnalliseen.*
- *Pienryhmätyöskentely (stemmaharjoitukset) vaikuttaa oppilaan turvallisuudentunteeseen ja soittamisen rohkeuteen.*
- *Äänenjohtajan valinta vaikuttaa sekä oppilaan että sektion kehitykseen. Valinnan tulee perustua molempien seikkojen huomioonottamiseen.*
- *Soittajien sairastumisiin tai muihin yllättäviin esteisiin on syytä varautua kaksoismiehityksellä (paitsi soolojen myös sektion soittovarmuuden vuoksi).*

4.6.2 Selonteon arviointi

Lyöntitekniikka

Almilan ohje, ”älä korjaa lyöntiä, jos vika on siinä, että soittajat eivät katso”, pätee kaikkien orkesterinjohtamiseen. Oppilasorkesteritoiminnassa ohjetta voi täydentää seuraavasti: älä korjaa lyöntiäsi, jos vika on siinä, että oppilaat eivät vielä ymmärrä tai osaa lukea kapellimestarin elekieltä⁶⁹.

Harjoittaminen

Kollegan tai muun ulkopuolisen mukaan tulo harjoituksiin muuttaa orkesterin dynamiikkaa. Tällaiseen muutokseen liittyy aina jännitteitä. Oppilaat saattavat jännittää, miten toinen opettaja suhtautuu oppilaisiin ja orkesterinjohtajaan. Orkesterinjohtajaa saattaa puolestaan askarruttaa oman ammatillisen kompetenssin ja kapellimestarintaitojen riittävyys. Johtajana aistin jännitteet ja koin ne epävarmuutena omasta ammattitaidostani. Tämä selittää varsin voimakkaan reaktion kollegan kommentteihin. Jännitteiden helpotettua epävarmuus vaihtui luottamukseksi.

Jännitteet purkautuivat kyseissä tapauksessa positiivisesti. Tähän vaikutti keskeisesti se, että mukaan tullut kollega suhtautui oppilaisiin hyväksyvästi ja kannustavasti (joskin myös vaativasti) ja että kollega asettui tukemaan orkesterinjohtajaa, kouluttajaksi tämän rinnalle. Hän viestitti, että orkesterin toimintaan kannattaa uhrata aikaa ja vaivaa – että se on ponnistelun arvoista. Uhrasihan hän omaansakin osallistumalla orkesterin kouluttamiseen ja lopulta lähtemällä konserttimatkalle soittamaan. Kollegan suhtautuminen lisäsi orkesterin itseluottamusta. Kaikille, ja ehkä erityisesti orkesterinjohtajalle, aktiivinen tuki opiston sisältä oli tervetullutta.

Neljä korvaa ja silmää havaitsee enemmän kuin kaksi. Kahden kouluttajan avulla harjoittaminen tehostuu ja rikastuu. Toisen kouluttajan mukaan tulo on kuitenkin myös haaste. Muistiinpanoista ilmenee, että käy itsetunnolle, kun toinen havaitsee asioita, joihin ei itse ole puuttunut – vaikka juuri sehän on yhteistyön rikkaus: oppilaille tarjotaan parasta mahdollista opetusta, kun kollegat kykenevät täydentämään toisensa havaintoja. Hyväkin tarkoittavissa täydentävissä kommentteissa voi kuitenkin nähdä oman ammattitaidon arvostelua. Reaktioitteni takaa paistaakin herkkänahkaisuus, mutta onneksi tyydyin tosiasiaan, että kahden tai useamman kouluttajan yhteistyö edellyttää kritiikin kestämistä.

Kollegani mukaan tulo herätti itsekriittisiä kysymyksiä vaatimisesta ja kuulemisesta, jotka sinänsä ovat hyvin keskeisiä seikkoja orkesterinjohtamisessa. Muistiinpanoissa ammatillinen itsekriittisyys ilmenee voimakkaana. Reaktio kollegan myötäsukaisiin kommentteihin viestii kirjoittajan ylitunnollisuudesta ja kaiketi varsin armottomasta yliminästä. Itsensä kehittämisessä olisi varmasti hyvä tunnistaa raja, jonka ylittäminen merkitsee

⁶⁹*Szilvayn näkemyksen mukaan oppilaita tulee johtaa jonkin verran eri tavoin kuin ammattilaisia – ymmärtääkseni siten, että elekielen tulisi olla selkeämpää ja alleviivaavampaa: ”[...] oppilaita täytyy auttaa enemmän, tukea ja rohkaista”. Almila ja Panula suosittavat samaa elekieltä niin oppilaille kuin ammattilaisillekin.*

etenemistä itsekriittisyydestä itseruoskintaan. Ylimoitettu itsekriittisyys tuskin edistää esimerkiksi opettajuuden tai vuorovaikutustaitojen suotuisaa kehitystä. Muistiinpanoissa esitetyt kysymykset olivat kuitenkin siinä mielessä hedelmällisiä, että ne pakottivat kiinnittämään huomiota kahteen orkesterinjohtamisen keskeiseen näkökohtaan sekä yleisemmin pohtimaan oppilasorkesteritoiminnan tavoitteita luovuuden näkökulmasta.

Kollegan apu ja tuki toivat orkesterin toimintaan kollektiivisuutta. Yhteistyö oli ongelmatonta ja välitöntä. Juuri täydentäminen, tarkentaminen ja korjaaminen tekivät kollegan mukanaolon mielekkääksi ja perustelluksi. Yhteistyö olisi voinut olla askel kohti orkesterin integroitumista osaksi opiston muuta toimintaa. Edistys kuitenkin katkesi lukukauden lopun henkilövaihdoksiin.

Szilvaylle ryhmätyöskentely on luonnollinen ja ehdoton edellytys oppilasorkesteritoiminnalle. Hän sanoo olevansa etuoikeutettu, koska hänellä on aina ollut rinnallaan veljensä Csaba Szilvay. Csaba aina tarvittaessa kommentoi ja kritisoi Gézan toimia. ”Ilman Csabaa ei olisi Juniorijousia, eikä Itä-Helsingin musiikkiopistoa.” Veljesten kahden johtajan järjestelmässä toinen ”häiriköi”, siis puuttuu tarvittaessa tapahtumiin toisen johtaessa. Yleensä he tukevat toisiaan, mutta tarvittaessa asettuvat myös orkesterilaisten puolelle johtamisvuorossa olevaa vastaan (esimerkiksi, jos lyönti on epäselvä). Oppilaita havainnoidaan kahdesta suunnasta, oppilaat ovat kuin pihdeissä tai, kuten Szilvay muotoilee, kultaisessa halauksessa. Kokemukseni Juniorijousten johtamisesta todistivat työskentelytavan tehokkuudesta. Usean opettajan kollektiivi – harjoituksissa oli usein lisäkseni kolme tai neljäkin soitonopettajaa – oli nopea ja tehokas. Samalla kun annoin palautetta ykkösviuluille, sello- ja alttoviuluopettajat selvittivät sormitus- tai jousitusratkaisuja omien sektioittensa kanssa. Kaikki opettajat havainnoivat ja kommentoivat niin oppilaiden kuin johtajankin toimintaa. Kollektiivisten ja jokaviikkoisten tutti-harjoitusten lisäksi oppilaita kouluttiin myös viikoittaisissa vastuupettajan pitämässä stemmaharjoituksissa. Tutti-harjoituksissa sitten punnittiin stemmaharjoittamisen tulokset.

Szilvay korostaa ryhmätyön heijastumista työyhteisöön. ”Orkesteri on talon sydän. Koko opisto on läsnä orkesterissa.” Orkesterin osaaminen ilmentää ja tuo esiin lähes koko työyhteisön työpanoksen ja osaamisen. Kysymykseen resursseista (usean opettajan valjastamisesta orkesterin harjoittamiseen) Szilvay vastaa rinnastuksella kamarimusiikkiin: jousiorkesteri on kuin monta kvintettiä samassa paketissa. Usean kouluttajan avulla pyritään ”kamarimusiikilliseen osaamiseen” ja jokaisen orkesterilaisen muusikkouden kehittämiseen, siksi työskentelytapaa tulisi verrata resursseiltaan usean erillisen kamariyhtyeen kouluttamiseen.

Kouluttajaryhmän edut oppilasorkesterin kouluttamisessa:

- Havainnoinnin tehokkuus: usea silmä- ja korvapari havaitsee enemmän kuin yksi.
- Kollektiivisuus: työskennellään yhdessä yhteisen päämäärän eteen.
- Ammatillinen kehittyminen: työryhmän antaman kritiikin avulla voi kehittää harjoittamista ja lyöntitekniikkaa.
- Oppilaiden ”oikeusturva”: toinen opettaja voi tarvittaessa puolustaa oppilaita johtajan erehdyksiä ja virheitä vastaan.

Yhdessä harjoittamiselle asetettavia ehtoja:

- Levottomuuden välttäminen. Jokaisen työryhmän jäsenen kannattaisi harkita, onko havaittu ongelma välittömän puuttumisen arvoinen, vai voisiko sen selvittää esimerkiksi seuraavissa stemmaharjoituksissa tai tauolla kapellimestarin kanssa.
- Tutti-harjoittamisen ”hajoaminen” pienryhmien sisäiseksi ongelman ratkaisuksi voi hankaloittaa kaikkia koskevan tiedon jakamista. Yleiset, kaikkia koskevat ohjeet tulisi käsitellä ensiksi ja vasta sitten paneutua yksittäisten soitinryhmien ongelmiin.
- Oppilaiden sisäisen motivaation ja oma-aloitteisuuden vahvistamiseksi ”kultaista halausta”, monelta suunnalta tulevaa jatkuvaa kontrollia, olisi syytä aika-ajoin helpottaa.
- Ryhmätyöskentely edellyttää opettajien keskinäistä kunnioitusta ja hienotunteisuutta. Harjoituksissa käytävät ajatustenvaihdot ovat aina julkisia ja siksi ne ovat väistämättä kytköksissä myös arvovaltaan. Arvostava asenne toisen työtä ja persoonaa kohtaan lujittaa yhteistyötä ja mahdollistaa aikaa myöten suorankin kritiikin esittämisen.

Temponmuutosten käsittely sekä teoksen harjoittaminen eri tempoissa. Keskustelu Almilan kanssa asetti uuteen valoon orkesterinjohtamiseen usein liitetyn ihanteen metronomintarkasta rytminkäsittelystä⁷⁰. Rytmitaju on tietenkin keskeinen osa muusikon ammattitaitoa, mutta sen kehittäminen tai hyväksi todistaminen ei saisi jähmettää musiikillista vuorovaikutusta. Työskentelyjaksojen 1 ja 2 aikana suunnittelin tempojen ja kestojen mittauksilla kehittäväni kapellimestarin taitojani, mutta luovuin suunnitelmasta. Almilan ajatukset antoivat perusteita päätökselleni. Ainutkertaisuus on yksi luovan yhteismusisoinnin tunnusmerkki. Siksi on hyvä kysyä, mitä pyrkimys tiettyyn ehdottomaan keston tai tempoon vaatii sekä menetetäänkö sen myötä jotain. Almilan mainitsema ”tempollinen pelivara” luo edellytyksiä juuri musisoinnin ainutkertaisuudelle. Tempollisen joustovaran tulee tietenkin perustua tempon hallitulle säätelylle. Ajatus tempollisesta joustovarasta ja esitystempojen harkitusta ja tilannekohtaisesta hienosäädöstä auttoi minua suhteuttamaan tulkinnallisen ehdottomuuden arvostuksen oppilasorkesteritoiminnan perimmäisiin tavoitteisiin. Kaikkiaan on mielestäni perusteltua kyseenalaistaa orkesterinjohtamiseen liitettävien ideaalien soveltuvuutta oppilastyössä.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Kehittämishankkeeni aikana totesin, että poikkeuksellisen kriittisesti omaan ja toisten oppilaiden soittoon suhtautuvien oppilaiden motiivit ja tavoitteet voivat olla hyvinkin erilaisia. Kyse ei ollut laajasta ongelmasta, laskin tällaisia oppilaita olleen orkestereissa A ja B yhteensä vain kolme tai neljä. Arvelen heidän vaikutuksensa olleen varsin vähäisen ja usein jopa käänteisen ilmeisiin pyrkimyksiin nähden.

”Ylikriittisen” oppilaan viestien taustalla voi nähdä positiivisiakin tarkoituksiperiä. Orkesterinjohtaja saattaa kuitenkin tulkita tällaiset viestit ei-rakentavasti itseensä kohdistuviksi. Oppilas ehkä haluaa tuoda esille olevansa tunnollinen ja pystyvänsä parempaan – ja pitävänsä orkesteritoimintaa tärkeänä. Orkesterinjohtaja ei tässä ajatusmallissa ole niin-

⁷⁰Esimerkkinä voi mainita kertomukset kapellimestareista, joiden johtamina teosten kesto on esityksestä toiseen sekunnilleen sama.

kään vastuussa epäonnistumisesta; sen sijaan oppilas syyttää itseään siitä, ettei ole kyennyt täyttämään omia tai johtajan odotuksia. Oppilaan itsekritiikki on kuin lupaus siitä, että tämä yrittää jatkossa ponnistella yhä tunnollisemmin. Oppilasorkesterinjohtaja, joka on asettanut tavoitteekseen oppilaan onnistumisen kokemuksen, toteaa oppilaan itsekritiikin kuultuaan kuitenkin epäonnistuneensa – ei ehkä musiikillisesti mutta ainakin kasvatuksellisesti. Ylitunnollisen oppilaan kritiikin myötä orkesterinjohtaja tempautuu mukaan eräänlaiseen piiloviestien peliin ja saattaa tahattomasti vahvistaa oppilaan riittämättömyyden tunnetta ja armotonta itsekritiikkiä. Asetelman syvällisempi ymmärtäminen voisi auttaa katkaisemaan kierteen. Jos orkesterinjohtaja ymmärtää oppilaan tarkoitusperät ja huomaa, ettei varsinaisesti voi laatua nostavilla toimillaan hälventää oppilaan riittämättömyyden tunnetta tai itsekritiikkiä, hän voisi syyllisyydestä vapaana yrittää auttaa oppilasta olemaan vaatimatta itseltään liikoja.

Asetelmaa voi tarkastella projektiivisen identifikaation ja mentaalisten vasteiden valossa (ks. luku 2.3.2). Oppilasta kuultuaan orkesterinjohtajassa herää empaattinen, oppilaan kokemukseen eläytyvä vaste, eli hän myötäelää oppilaan epäonnistumisen ja itseensä pettymisen tunteen. Oppilaalla on vuorovaikutustilanteessa kuitenkin myös objektiodotuksia. Ilmaisemalla tunteensa hän (tiedostamattaan) toivoo pettymykseensä vastattavan tavalla tai toisella, esimerkiksi lohduttamalla, positiivisesti epäonnistumista vähättelemällä tai selittämällä tapahtunut olosuhteilla. On myös mahdollista, että oppilas haluaa syytä tai toisesta vain erottua muista ja tulla huomatuksi. Samalla hän kuitenkin, ehkä tahattomasti, syyllistää johtajaa. Vuorovaikutus voi aktivoida johtajassa vastatransferenssityyppisen vasteen, esimerkiksi tunteen omasta riittämättömyydestä. Vaste voi estää oppilaan tunneviestien informatiivisten lukemisen. Johtajan olisi hyvä tunnistaa tällaiset vuorovaikutusta haittaavat, omasta mielestä kumpuavat, esimerkiksi riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteet. Tällaisista tunteista vapaana johtajan on mahdollista arvioida monipuolisemmin oppilaan käytöstä ja sanomisia (Tähkän termein hyödyntää rationaaliset ja affektiiviset vasteensa). On myös mahdollista, että oppilas tiedostamattaan toivoo opettajan näkevän ilmeisen viestinsä eli pettymyksen läpi niin, että jännitteisen asetelman todellisia syitä, esimerkiksi oppilaan ylikriittisyyttä, päästäisiin purkamaan.

Oppilaan ja orkesterinjohtajan vuorovaikutusta tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon myös vallinneet olosuhteet. Orkesterinjohtajan herkkyyks kokea kritiikki itseensä kohdistuvaksi on nähdäkseni erityisen suuri tärkeän konsertin jälkeen. Useille esiintyjille lienee tuttu outo tyhjyyden ja haikeuden tunne, joka saattaa kummitella mielessä onnistuneenkin konsertin jälkeen. Lisäksi kyseessä oli lukuvuoden viimeinen konsertti. Tällaisessa tilanteessa mielentila tuskin on otollinen kriittisten kommenttien rationaaliseen arviointiin. Ehkä myös mielentilan haavoittuvuuden tiedostaminen olisi auttanut suhtautumaan realistisemmin mielestä esiin pyrkiviin riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteisiin.

Vastuullisten tehtävien jakaminen oppilaille on yksi vaikuttavimmista organisatorisista välineistä, joita oppilasorkesterinjohtajalla on käytettävissään. Solistin tai äänenjohtajan tehtävät motivoivat oppilasta lähes poikkeuksetta, mutta myös se kannustaa, että tulee valituksi varamieheksi. Etupulttiin pääsemien on aina kunnianosoitus, samoin siirto II-viulusta I-viuluun. Käänteisesti valitsematta jääminen on takaisku, joka täytyisi jotenkin hyvittää. Yleensä valintaa ei tarvitse tehdä suuresta joukosta. Suurin osa oppilaista tyytyy mielellään rivisoittajan rooliin ja toisaalta potentiaaliset vastuusoittajat valikoituvat melko

luonnostaan. Valintatilanteissa orkesterinjohtajan on syytä ottaa huomioon myös oppilaiden temperamentit. Hiljaisesta ja itsestään numeroa tekemättömästä oppilaasta voi ”kuoriutua” kelpo äänenjohtaja. Toisaalta vastuutehtäviin itseään tyrkyttävän oppilaan voi perustellusti pitää takapultissa kasvattamassa vastuuntuntoaan ja ymmärrystään ryhmätoiminnan periaatteista.

Orkesteri A oli ryhmädynaamisesti varsin yhtenäinen. Mahdolliset sisäiset jännitteet jäivät kuitenkin edelleen ulkoisen uhan varjoon. Keväällä 2002 orkesterissa koettiin uhkaksi opiston hallinto. Orkesteri ei vielä saanut kehittyä luontevassa tuen ilmapiirissä.

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Kevään aikana toimiston tuki orkesterille väheni. Välien viileneminen hallinnonkin kanssa eristi orkesteria yhä enemmän opiston muusta toiminnasta.

Vanhempainyhdistyksen toimet orkesterin ja hallinnon välissä olivat varsin rohkeita. Yhdistys avusti orkesteria silloin, kun hallinto ei tähän suostunut (avustajien lukukausimaksut ja osa kollegan konserttimatkan kuluista). Toimet hiersivät hallinnon ja yhdistyksen sekä hallinnon ja orkesterinjohtajan välejä. Orkesterinjohtajan ja vanhempainyhdistyksen liittoutuminen hallintoa vastaan on varsin äärimmäinen toimenpide ja se tuskin missään olosuhteissa parantaa pysyvästi orkesterin toimintaedellytyksiä.

Konflikti on syytä sijoittaa kontekstiinsa ja nähdä osana lukuvuoden muita tapahtumia. Ilmeisesti kaupungin painostuksesta opistossa alettiin tuolloin soveltaa toimintastrategioita ja seurantamenetelmiä, joiden mallit oli lainattu liike-elämästä. Niiden soveltuvuutta taidekasvatukseen kehittämiseen oli syytä epäillä. Muistiinpanoista ilmenee, että opetustyö ei uudistuksista hyötynyt. Opettajat vastustivat kokousten ja paperityön lisäämistä. Hallinnon toimet etäännyttivät hallintoa opettajakunnasta. Opistossa vallinnutta tilaa kuvataan muistiinpanoissa lähes sotatilaksi. Poikkeustila ikään kuin oikeutti poikkeukselliset keinot, kuten esimerkiksi vanhempainyhdistyksen väliin tulon.

Kurkela (1993, 376–379) kuvaa, kuinka optimaalisessa opetussuhteessa opettaja tukee oppilasta tämän pyrkimyksissä, samoin oppilaitos opettajaa ja edelleen yhteiskunta (esimerkiksi taiteen perusopetusta hallinnoivat tahot) oppilaitosta. Jos tukeminen tässä hierarkkisessa ketjussa vaihtuu sopeuttamispakotteiksi tai uhkauksiksi, esimerkiksi kohtuuttomiksi tai kyseenalaisesti perustelluiksi tehokkuus- ja tulosvaatimuksiksi, hierarkiassa ”ylempänä” oleva säilyttää vaatimuksia ”alemmalleen”, ja lopulta opettaja huomaa olevansa vaikean valinnan edessä: kasatako oppilaan harteille koko hierarkkisen rakennelman paineet ja odotukset vai asettuako vastustamaan oppilaitoksen opetustyöhön kohdistamia, epätarkoituksenmukaisilta vaikuttavia sopeuttamisvaatimuksia? Näkisin, että juuri tämänkaltaisesta asetelmasta oli kysymys opistossa A: kaupunki edellytti opistolta tiettyjä sopeuttamistoimenpiteitä, eikä opiston hallinto vastustanut toimenpide-ehdotuksia. Siksi opettajakunta joutui alistumaan työskentelyä kuormittaviin vaatimuksiin. Opettajien vastakkaisista pyrkimyksistä huolimatta kaupungin edellyttämät toimenpiteet heijastuivat negatiivisesti jopa opetustyöhön – omassa tapauksessani ainakin turhautumisena ja uupumuksena. Tilannetta kiristi hallinnon asenne. Vaikuttaa siltä, että opettajat eivät saaneet hallinnolta toivomaansa tukea ja arvostusta. Hallinto ei vaikuttanut halukkaalta ja kykenevältä puolustamaan opettajakunnan etuja kaupungin päättäjiä vastaan.

Reflektoinnin kohdentuminen

Muistiinpanojen luonne ja näkökulma. Säännöllisten harjoituspäiväkirjojen sijaan kirjasin ajatuksiani työskentelyjakson A4 aikana vain silloin, kun jotain mielestäni merkityksellistä tapahtui. Muistiinpanoissa kuvataan paljon olosuhteiden ja toiminnan herättämiä tunteuksia. Mukana on myös yhä enemmän reflektiivistä pohdintaa. Kuvausten ohessa muistiinpanoissa pohditaan mm. opetuksen tavoitteita ja sen kehittämisen ongelmia. Muistiinpanot muuttuivat aiempaa kuvailevammiksi ja kyselevämmiksi. Aineiston arviointia olisi helpottanut kuvauksen ja reflektoinnin selkeämpi erottaminen, esimerkiksi toimintasuositusten tekeminen olisi tällöin ollut yksinkertaisempaa. Muutos saattoi johtua osaltaan kiireestä: en aina ehtinyt tai jaksanut välittömästi kirjata yksityiskohtia harjoitusten kulusta. Toisaalta kyse oli myös harkitusta priorisoinnista. Paneuduin reflektiojani ehkä harjoitusteknisten yksityiskohtien kustannuksella vain olennaisilta tuntuviin seikkoihin.

Muistiinpanojen muuttumiseen saattoi vaikuttaa myös se, että sain viikoittain palautetta harjoittamisestani Szilvaylta, hän seurasi työskentelyäni Juniorijousten johtajana keuhukauden 2002. Ehkä jatkuvan seurannan vastapainoksi halusin pitää orkesterin A toiminnan vapaana liian yksityiskohtaisesta kontrollista, etenkin kun suurempia ongelmia ei harjoittamisessa tai edistymisessä tuntunut olevan. Tutkijanotteeni muutokseen vaikutti myös tarkentuva käsitykseni luovuudesta ja muusikkoudesta. Muistiinpanoista voi päätellä, että havainnointia oli jotenkin vapautettava, jotta myös niitä voisi luontevasti käsitellä osana toimintatutkimusta.

Tekijäntieto ja luova asenne. Työskentelyjakso A4 oli yksi hankkeeni käännekohdista. Jakso toimi sysäyksenä teorianmuodostukselle. Sen myötä koin välttämättömäksi löytää kokemuksiani ja päätelmiäni selittäviä teorioita sekä tutkimuksellisia lähestymistapoja, jotka mahdollistavat kokemustiedon hyödyntämisen tutkimusaineistona. Sittenmin luvun 2 taustakäsitteiden määrittelyllä pyrin vastaamaan paljolti työskentelyjakson A4 herättämiin kysymyksiin. Kokemuskuvausten tutkimuksellista käyttökelpoisuutta puolsivat tietoteoreettiset taustakäsitteet, kuten hermeneuttinen tiedonintressi ja ymmärryskokemuksen merkitys tiedonmuodostuksessa (luvut 2.1.1–2 sekä 2.3). Tekijäntieto (luku 2.5.4) ja yksilön kokemusta korostavat luovuusteorioiden (luku 2.5.1–3) taas tuntuivat tarjoavan perusteita intuitiivisesti tekemilleni valinnoille ja johtopäätöksille.

Muusikkous voidaan määritellä siten, että se on keskeisesti tekijäntietoa tai ns. hiljaista tietoa, joka vain viitteellisesti taipuu sanoiksi. Luovuus on puolestaan määriteltävissä yksilölliseksi itsensä kanssa kosketuksissa olemiseksi ja elämää rikastuttavaksi asenteeksi. Näistä lähtökohdista musiikillisen toiminnan tavoitteisiin tulisi jättää tilaa myös tarkemmin määrittelemättömälle, toiminnalliselle, kokemukselliselle ja yksilölliselle oivaltamiselle. Kuvainnollisesti voisi todeta, että työskentelyjakson A4 aikana kiersin toimintatutkijana tällaista määrittelyjä pakenevaa muusikkouden ydintä kuin kissa kuumaa puuroa.

Yhteenveto selonteon arvioinnista

Taiteellistekniset valmiudet:

- Säilytä ammattimainen elekieli; älä muuta sitä siksi, että oppilaat eivät sitä vielä osaa lukea.

Toiminnan organisointi:

- Oppilaille tarjottavien erityistehtävien (mm. äänenjohtajat/solistit) harkittu pedagoginen hyödyntäminen vaikuttaa orkesterin kehitykseen.
- Orkesterin harjoittaminen yhdessä kollegojen kanssa tehostaa harjoittamista, edesauttaa johtajan ammattitaidon säilymistä ja kehittymistä sekä vahvistaa työyhteisön yhteenkuuluvuutta.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa:

- Orkesterinjohtajan on hyvä tiedostaa, että ryhmädynaamiset muutokset aiheuttavat orkesterissa jännitteitä ja epävarmuutta, jotka heijastuvat hänen tapansa kokea tilanne.
- Ei oppilasta, eikä itseä syyllistävä suhtautuminen oppilaan ylimitoitettuun itsekriittisyyteen voi auttaa kouluttajaa purkamaan positiivisia kokemuksia estäviä jännitteitä.

Toiminnan reflektointi:

- Systemaattisuus muistiinpanoissa olisi helpottanut aineiston analysointia.
- Muistiinpanoissa korostuivat vaikeasti lähestyttävät, mutta intuitiivisesti tärkeiksi koetut aspektit, muusikkous ja luovuus.

4.7 Työskentelyjakso A5

4.7.1 Selonteko: ”The more the merrier”, syyslukukausi 2002

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: 24 oppilasta (6, 6, 4, 6, 2), joista viisi uutta: kaksi viulistia, kaksi sellistiä ja basisti. Avustajia neljä: kaksi vakinaista alttoviulistia ja lisäksi tilapäisapuina viulisti (opiston entinen oppilas) ja basisti (ammattiopiskelija). Lisäksi: kolme lyömäsoittajaa ja harpisti (ammattimuusikko); trumpettisolisti (ammattimuusikko) ja trumpettisti (opiston oppilas); sekakuoro.

Ohjelmisto: Konsertti 5a

(A. Järnefelt: *Preludi* sov. P. Grans)

J. Sibelius: *Rakastava*

G. Bizet: *Carmen sarja* (sov. Shzedrin)

Konsertti 5b

G. Torelli: *Trumpettisonaatti D-duuri*

J. Sibelius: *Rakastava*

W. A. Mozart: *Ave Verum Corpus*

G. F. Händel: *Halleluja* oratoriosta *Messias*

Harjoitukset ja konsertit: Kaksi konserttia kuukauden välein marras- ja joulukuussa. Harjoitukset 6 x 2–3 h sekä 4 x 2–3 h, kaksi kenraaliharjoitusta 1,5 h ja 1 h, yhteensä n. 30 h.

Videotallenteet: Molemmat konsertit (5a ja 5b). Ei tallenteita harjoituksista.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Vakinaisen rehtorin paluu oli helpotus minulle ja orkesterille. Hän suhtautui myönteisesti kamariorkesteriin ja tuki sen toimintaa. Rehtorin vastainen opettaja-oppositio oli yhä voimissaan, vanhat ristiriidat eivät olleet kadonneet mihinkään. Myöskään opettajien suhtautumisessa Kamariorkesteriin ei ollut tapahtunut muutosta parempaan. Uutta olivat opiston toimiston ja rehtorin väliset jännitteet. Toimiston tilanne tuntui muuttuneen pysyvästi. Päätäntävaltaa oli delegoitu toimistolle – ja valta näytti kelpaavan. Kamariorkesteri jäi opiston ongelmien selvittelyn varjoon, mutta ajoittainkin tuki oli tervetullutta. Avustajien lukukausimaksuista luovuttiin ja teimme rehtorin kanssa periaatepäätöksen levytysprojektista tammikuulle 2003. Jouluksi suunnittelimme yhteiskonserttia kuoron kanssa.

Kaupungin koko henkilöstöä koskevat ”kehittämistoimet” jatkuivat. Seuranta (paperitöitä: oppilaslistoja päiväkirjoineen ym.) haluttiin lisätä. Tuntiopettajana kuitenkin vältyin kokouksilta, enkä suhtautunut vaadittuihin paperitöihin kovin tunnollisesti.

Kaksi viulunsoitonopettajaa jätti tehtävänsä. Osin senkin vuoksi orkesterin A kokoonpano natisi liitoksistaan: kolme oppilasta vaihtoi oppilaitosta. Kaksi heistä jatkoi orkesterissa rehtorin suostumuksella, samoin kuin yksi ammattiopintonsa aloittanut sellistimme. Yksi oppilas siirtyi opistoon B. Koska en enää itsekään opettanut viulunsoittoa opistossa, siellä oli nyt siis kolme opettajaa vähemmän kannustamassa viulisteja Kamariorkesteriin. Viulistien määrä orkesterissa väheni, eikä jatkokaan vaikuttanut lupaavalta. Sellotilanne oli vielä hyvä, heitä oli riittävästi, kun taas alto- ja bassotilanne oli jatkuvasti veitsentävällä ja opiston ulkopuolisen avun varassa (puolet omia, puolet avustajia).

Lokakuu 2002. Taitaa olla orkesterin loppu käsillä. Ainoat orkesterissa soittavat opistomme omat altistit ilmoittivat jättävänsä Kamariorkesterin kiireisiinsä vedoten. Juuri, kun olin saanut kovalla työllä haalittua kasaan riittävän kokoonpanon! Heille oli tarjottu mahdollisuus osallistua kamariyhtyeiden toimintaan orkesterin sijaan ja ”ne veis vähemmän aikaa – orkkaharkkoja on niin paljon.” Kun kerroin, että heidän lähtönsä merkitsisi orkesterin loppua, he suostuivat olemaan mukana tammikuun loppuun. Vetosin levytysprojektiin. Muistutin myös, että he olivat ensin lupautuneet orkesteriin, kamariyhtyeet tulivat kuvioihin vasta myöhemmin. Arvelin, että altisteja oli tarkoituksella houkuteltu pois orkes-

terista. Päivän kruunasi erään kollegan tyyli tekstiviesti: häneltä on turha odottaa min-käänlaista tukea.

Toiminnan jatkamista on vaikea perustella, jos mukana ei ole yhtään opiston omaa alt-toviulistia. Se on perusteltua vain niin kauan kuin suuri enemmistö soittajista on opiston vakinaisia oppilaita (neljän avustajan lisäksi mukana oli kolme soittajaa, jotka eivät enää syksystä alkaen olleet opiston oppilaita). Tuntui hiukan epärealistista syyllistää alttisteja, kyse ei tietenkään ollut yksinomaan heidän valinnoistaan; he olivat oikein mukavia ja taa-tusti kiireisiä, kuten monet muutkin orkesterilaiset. Harmittaa, että orkesteri jää jatkuvasti toiseksi oppilaiden mitä erilaisemmille riennoille. Jossain vaiheessa jonkun poisjäänti on se tikku, joka katkaisee kamelin selän.

Orkesteri, jolta puuttuu opettajien tuki, seisoo savijaloilla! En voi työskennellä opis-tossa, josta puuttuu orkesterisoittokulttuuri, niin erottamaton osa soitonopiskelua orkeste-risoitto mielestäni on. En jaksa tällaista vääntöä. Ihme, jos olen talossa vielä ensi syksynä. Konsertit ja levytys hoidetaan silti viimeisen päälle.

Periodin alkupuolella pidin vain tuttiharjoituksia. Poissaoloja oli kohtalaisen paljon, ja jonkin aikaa oli epäselvää, ketkä kaikki lopulta osallistuvat periodiin. Pari viikkoa en-nen konserttia pitkien viikonloppuharjoitusten aikana pidin vihdoinkin stemmaharjoituk-sia. Lyöjistä kaksi kolmesta oli poissa – ilmoittamatta tietenkin. Mukava aloittaa sunnun-taiaamu turhalla lyömäsoitinten roudauksella... Vakainainen basisti oli pois ilmoittamatta ja avustaja tulee mukaan vasta keikkaviikonlopuksi. Aika levällään ovat asiat. Onneksi kolme muualle siirtynyttä oppilastamme suostuivat jatkamaan orkesterissa.

Henki harjoituksissa oli kuitenkin hyvä. Aikaistimme seuraavan lauantain harjoituksen alkamaan jo 8.30, jotta kaikki pääsisivät paikalle. Muutos sopi kaikille, kukaan ei edes valittanut. Motivoitunutta porukkaa! Olisiko niin, että vaikka väki vähenee, niin pidot pa-ranee? Poissaolleille piti saada tieto muutoksesta, pääsin taas soittelemaan...

Lyömäsoittajien ohjaukseen kului paljon harjoitusaikaa. He tulivat periodiin mukaan turhan myöhään, ja nuorilla pojilla ei, yhtä lukuun ottamatta, ollut juurikaan orkesteri-soittokokemusta. He ovat pihalla monesta sellaisesta asiasta, jotka ovat muille aivan itses-tään selviä. He olivat kuitenkin mukana hyvällä asenteella ja ensikertalaisiksi lupaavia. Epäselvät lyömäsoitinstemmat hankaloittivat soittamista sekä se, että jokainen heistä jou-tui soittamaan useita soittimia. He eivät myöskään pystyneet harjoittelemaan yhdessä soit-totunneillaan, koska olivat eri opettajien oppilaita eri puolilta kaupunkia. Jouduimme har-joituksissa selvittämään, kuka soittaisi mitäkin soitinta milloinkin ja miten soittimien vaihdot ja asettelu olisi järkevä tehdä. Lisäksi jokainen siirteli mukanaan omaa, kotihar-joittelua varten merkinnöillä varustettua stemmaansa, aina kunkin soittimen luona odotta-valle nuottitelineelle...

Pähkäilin vibrofonin kanssa aivan liian pitkään. Lopulta päätin laittaa harpun soitta-maan huiluääninä putkikelloille kirjoitetun jakson Carmenin lopussa. Aikaa meni Carme-niin niin, että jouduin aikaistamaan sunnuntain kenraalia puolella tunnilla; emme olisi muuten ehtineet katsomaan riittävästi Rakastavaa ennen keikkaa. Aikaistaminen taas tiesi minulle puhelinpalaveria meitä ennen harjoittelevien kanssa...

Ylimääräinen ”rekvisiitta” työllisti minua myös harjoitusten ulkopuolella. Kuinkahan monta puhelua soitin saadakseni kaikki lyömäsoittimet, bassot, harpun ja muut tarvikkeet (mm. nuottitelineet ja sellonalustat) kuljetetuksi oikeaan paikkaan oikeaan aikaan (harpun

kuljetus, pakettiauton varaus lyömäsoittimille, vahtimestarin saaminen sitä kuljettamaan, timpanit, pikkurumpu, lautaset, triangeli, kastanjetit, tamburiinit opistolta jne.)? Osan tarvikkeista kuljetin omalla autollani, ensin perjantai-illan harjoituksiin koululle, sieltä vielä samana iltana osan takaisin opistolle, ja loput edelleen konserttisaliin seuraavan aamun harjoitusta varten – lumimyräkässä tietenkin. Onneksi opistolla on avuliaitakin ihmisiä (mm. vahtimestarit).

Kaiken roudaamisen jälkeen yksi lyöjä ei ilmaantunut perjantai-illan harjoitukseen. Yhytin hänet bileistä. Perunalastut oli mennä väärään kurkkuun, kun hän tajusi kuka soittaa ja mikä on asia. ”Aijjoo...” Oli uskoakseni vilpittömästi unohtanut. Tuli vauhdilla – ehti vielä soittamaankin!

Totesin jo etukäteen, ettemme saisi ohjelmaa täysin valmiiksi ensimmäiseen konserttiimme. Jätin yhden teoksen pois ohjelmasta (Järnefeltin Preludin). Tästäkin konsertista selviämme vain jotenkuten. Täytyy taas ajatella, että se on välitavoite, joka vie meitä kohti varsinaista tavoitetta, tammikuuta ja levytystä. Silloin soiton on oltava kaikin puolin hioutunutta. En muista, että olisimme vähään aikaan menneet esitykseen näin suurella riskillä. Harmittaa Järnefeltiin uhrattu aika.

Psyykkasin oppilaita kenraaliharjoituksessa. Yritin olla positiivinen. Otin vastuun liian kireästä aikataulusta ja painotin niukan valmistautumisen hyviä puolia: koska toistoja oli alla vain vähän, ei ollut pelkoa rutiinista. Onnistumiseen tarvitsisimme vain hyvää keskittymistä ja vahvaa läsnäoloa. Kehotin heitä nauttimaan osaamisestaan ja heittäytymään rohkeasti musiikin tunnelmiin. Virheiden ja sattumusten ei pitäisi antaa häiritä musiikkiin eläytymistä. Tiesin joutuvani itsekin pinnistelemään sivuuttaakseni häiritseviä ajatuksia. Mielessä kaiheri ajankäytön ja ohjelmiston valinnan virhearviointini (Preludi ja sumplinta lyömäsoittinten kanssa) sekä periodin alun sekavuus ja hajanaisuus.

Konsertti 5a. Soittokokemuksen painottaminen ilmeisesti kannatti. Jännittävä kontrasti: olin aistivinani huomattavasti vahvemman onnistumisen kokemuksen oppilaiden reaktioissa kuin monen hyvin valmistellun ja teknisesti puhtaamman suorituksen jälkeen. Harjoituksiin nähden konsertti meni varsin hyvin. Carmenissa oli vahva lataus. Kukkaisaariaa johtaessa taas hetkittäin muistin miksi näitä hommia jaksaa... Yleisöltä tuli kehuja. Eräänkin oppilaan kummitäti nyyhki liikutuksesta eturivillä.

Toisaalta: Rakastavassa oli enemmän vääriä sisääntuloja, kuin kaikissa konserteissamme kahden edellisvuoden aikana yhteensä! Tulivat käsille, aloittivat ennen aikojaan. Välillä vain ihmeen kaupalla pysyimme yhdessä. Monet ppp-paikat olivat vähintään mp, mutta oli Rakastavakin kokonaisuutena kohtuullinen; se on väriensä sisääntulojen kannalta monin paikoin kiitollisen uiskentelevaa musiikkia.

Spiikkasin osien välissä. Sibbassa lyhyesti luonnehdin teoksen tunnelmia, Carmenissa esittelin roolihahmoja ja pohdin lyhyesti heidän valintojaan ja motiivejaan. Näin lyöjät saivat osien välissä aikaa asetella soittimiaan ja vaihtaa paikkojaan rauhassa. Aika jännittävää tuo puhuminen lähes täydelle konserttisalille taas oli. Luulen onnistuneeni jotenkuten. Nukuin edellisen yön todella huonosti, juontaminen pyöri mielessä.

Oppilaat tilittivät tuntojaan konsertin jälkeen. He kokivat onnistuneensa, mutta vain silloin tällöin voineensa rauhassa nauttia soitostaan. He joutuivat kohdistamaan paljon huomiota pelkkään suoriutumiseen. Onnistumisen kokemukseen vaikutti taas alhainen

odotustaso, harjoitusten jälkeen he eivät suuria odottaneet. Totesin taas, kuinka tärkeää oppilaan kokemuksen kannalta on se, kuinka konsertti onnistuu verrattuna harjoituksiin.

Johtaminen tuntui varsin helpolta spiiikkaamiseen verrattuna. Olin ehkä vähän väsynyt, mutta hyvin tilanteen tasalla. Ohitin tietoisesti sattumukset mahdollisimman nopeasti; tiesin niitä odottaa, enkä jäänyt niitä suremaan. Konsertin jälkeen olin helpottunut ja tyytyväinen. Konsertin valmistelu oli ollut rankaa.

Joulukuu 2002. Harjoitus koulun ruokalassa. Tunnelma oli vapautunut, vaikka olikin perjantai-ilta ja puitteet ankeat. Poissaolot harmitti (basisti, kaksi sellistiä, altisti, kolme viulistia). Kävimme läpi Torellin muutamia juoksutuksia. Kyllä se hoituu. Karsimme vibratoa ja käytimme vapaita kieliä ja ala-asemia. Haimme iskevyyttä artikulaatioon ja pyrimme ylipäättään tekemään affektit ensisijaisesti jousella. Händelin kävimme läpi samoin tavoittein: 'tyylin mukaisesti' tai ainakin vähän siihen suuntaan. Mozartin läpisoittoa häiritsevä hirtittävien sotkuiset nuotit. Onneksi musiikki oli helposti aukeavaa ja teknisesti helpoa. Orkesterin lähtötaso ja prima vista -lukutaito on melko hyvä. Jäi hyvä mieli ja luulen, ettei kukaan kokenut turhaan uhranneensa perjantai-iltaansa soittamiseen.

Seuraava harjoitus. Koulun juhlasali. Päällekkäisvaraus! Teatteriseurue Tampereelta tuli rakentamaan lavaa illan esitystä varten. Meidän varauksemme oli onneksi merkitty vahtimestarin varauskirjaan. Joustin kuitenkin niin, että harjoittelimme ensimmäisen tunnin koulun sisääntuloaulassa ja solistin kanssa toisen sitten salissa. Olivat kiitollisia jousitamisesta. Jotenkin heidän suhtautumisensa muuttui, kun he kuulivat soittoamme – taisivat yllättyä, kun emme olleetkaan ihan tavallinen "koulupumppu". Varaus on tietysti varaus riippumatta soiton hyvydestä tai huonoudesta, mutta ainakin totesivat, että me teemme työtä vakavissamme. Tätä orkesteria ei tarvitse hävetä! Sibasta kerkesimme katsoa tärkeimmät asiat ja Torellin III-osaan haimme potkua ja tarkkuutta.

Kaksi altistiamme meni taas vahingossa väärään paikkaan! Alkuperäisessä tiedotteesani ei ollut mainittu harjoituspaikkaa ja he eivät kysyneet. Olivat onneksi ainoat väärään paikkaan erehtyneet, informaatio oli siis tavoittanut kaikki muut. Muuten poissa oli vain kaksi viulistia, toinen sairaana, toinen matkoilla. Porukan kanssa on ilo työskennellä. Ei ole motivaatio- tai asenneongelmia.

Solistin työskentely oli ammattimaista ja rentoa. Tavoitteellista, mutta hyväksyvää eikä liian pikkutarkkaa. Kokeilimme eri tempoja [Torelli I-osa] ja päädyimme yhteisymmärryksessä melko nopeaan tempoon: "otetaan teidän [orkesterin] tempo, se istuu hyvin." Ohjelma edistyi hyväntuulisesti ja vaivattomasti. Händelissä opistomme trumpettioppilas sai kakkostrumpetistina oppia solistilta. Tästä tulee hyvä kokonaisuus joulukonserttiin.

Ensimmäisestä harjoituksesta kuoron kanssa puuttui taas muutama soittaja – mukaan lukien ristiäiskeikalla olleet alttoviulistimme. Työskentely oli kuitenkin hauskaa, kuoro lauloi hyvin. Annoin kuoronjohtajan johtaa Händeliä, koska hän selvästi halusi. Lopuksi harjoittelimme myös Rakastavaa, laitoimme III-osan asioita kuntoon.

Myös kuoro kärsi poissaoloista, myöhästyjistä ja kesken lähtijöistä. Helpotti hieman kuulla muidenkin painivan saman ongelman kanssa. Urheiluseuroissa pistetään myöhästäjät punnertamaan tai juoksemaan viivoja. Pitäisiköhän kokeilla samaa, keksiä nöyryyttäviä rangaistuksia?

Kuitenkin nautin harjoituksista: orkesterilaiset soittavat taitavasti ja yhtenäisesti. Koen, että he ovat jotenkin samanhenkisesti läsnä, kuin heillä olisi yhtenäinen käsitys siitä,

miksi he ovat paikalla ja mitä he haluavat (toisin kuin orkesteri B ikäpolvenvaihdoksen jälkeen). Uskon konsertin onnistuvan hyvin, nyt ei ole paniikkia. Poissaolot vain riepoo!!

Hetkittäin muistin tarkkailla myös omaa johtamistani: lyöntini taitaa olla menossa epäselvemmäksi, kun yritän johtaa pitkiä linjoja. Olen kokeillut lyömistä enemmän tai vähemmän yhteen pisteeseen. Täytyy katsoa videolta.

Viimeinen harjoitus. Saimme Torelliin svengiä ja tarkkuutta, tyylinmukaisuuttakin kukaat. Rakastavaan tuli varmuutta, varsinkin III-osan loppuun ja II-osan lähtöön sekä ylipäätään synkooppeihin ja ”syyhytyksiin”. Harvinaisen luottavainen olo ennen konserttia. Vähän jännitin kuoron ja timpanin insatseja Händelissä.

Konsertti 5b. Händel piti esittää kaksi kertaa! Yleisö oli myyty, saimme paljon suitsutusta. Tuntui hyvältä, oppilaatkin vaikuttivat onnellisilta. Tällä kertaa aihetta tyytyväisyyteen antoi paitsi yleisön palaute ja suosionosoitukset myös soiva lopputulos. Parhaita onnistumisia. Pitäisi varmaan nyt tarkkaan miettiä, miksi meni niin hyvin.

Selloryhmän äänenjohtajan vatsatauti piti meitä jännityksessä konsertin alla. Kenraalissa soitti varamies, hyvin soittikin, mutta luulen, että oli helpotus kaikille, että vakinainen äänenjohtaja tervehtyi keikalle.

Solisti kehui orkesteria innostuneeksi ja taitavaksi. Rehtori vaikutti onnelliselta. Rakastavan onnistuminen vahvisti sen, että aina kun mahdollista, teoksia kannattaisi soittaa useammin kuin kerran.

Juttelimme orkesterin kanssa konsertista 5b. Konserttimestari sanoi parhaaksi konserttiksemme. Joku muistutti, ettei konserttimestari ollut Espanjassa... Yhtä kaikki, oppilaat olivat yksimielisen tyytyväisiä. Hauska porukka. Hyvin ansaittu joululoma!

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Almilan palaute. Almila kertoi todenneensa Panulan kanssa amatööri- ja oppilasorkesterien johtamisen voivan heikentää orkesterinjohtajan ammatillisia valmiuksia kahdella tavalla: korva saattaa turtua epäpuhtauksille ja lyöntitekniikka saattaa vääristyä. Korva tottuu vähitellen epäpuhtaaseen soittoon, mikäli puhtausta ei vaadita tai soittajat eivät kykene soittamaan puhtaasti (eli jos ohjelmisto on soittajille liian vaikea). Lyöntitekniikka taas saattaa kärsiä siitä, että johtaja ryhtyy muuttamaan lyöntiään, koska soittajat eivät osaa reagoida ammattimaiseen elekieleen. Tällöin johtajan elekieli kehittyy ja muotoutuu ammatillisten kriteerien sijaan amatöörien tai oppilaiden ehdoilla. Käytännössä tämä yleensä tarkoittaa tarpeettoman suuria liikkeitä sekä edelleen epätäsmällisyyttä ja muita ajoituksen ongelmia. Esimerkiksi nopeutuksissa suuret liikkeet johtavat usein päinvastaiseen tulokseen kuin mihin pyritään: ”käden kauhoo, ylävartalo nyökkii ja tempo sen kun hidastuu”. Nopeuttaminen tulisi aina tehdä liikkeitä pienentämällä ja tarkentamalla (eli pitämällä ”rekyli” – käden ponnahtaminen lyönnin pohjalta – kurissa)⁷¹.

⁷¹Tässäkin on kyse tunnetilan refleksinomaisesta heijastumisesta eleisiin, ”primitiivireaktiosta, jossa kroppa neuvoo toimimaan väärin”. Ks. myös luku 4.6.1.

Almilan mukaan oppilasorkesterinjohtajan tulisi rohkaista oppilaita oikeanlaisen lyönnin seuraamiseen. Viesti pitäisi saada perille lyönnin ammattimaisuudesta tinkimättä: ”selitettävä, vaadittava ja harjoiteltava.”

Almilan videopalaute

Konsertti 5a

Yleistä: ”Liian isoja liikkeitä. Kaikki iskut usein liian samanlaisia, rekyyli tuppaa pomppaamaan liian korkealle, ykkönen ei silloin erotu sivusta katsottaessa.” [Kokeiluni kaikkien iskujen lyömisestä yhteen pisteeseen osoittautui huonoksi, enkä edelleenkään kyennyt pitämään rekyyliä kurissa ja suuntaamaan sitä riittävästi sivullepäin.]

Sibelius, Rakastava, I-osa: ”Pitkissä synkoopeissa (erityisesti tahdit 5 ja 10 [B]:n jälkeen) hartioitten nyökyttelyä ja liikkeiden suurenemista. Mieti kumpaa, ylä- vai alatilaa lyönnissäsi hyödynnät. Synkoopeissakaan ei pidä päästää kaavakättä ponnahtamaan liian ylös. Tempo edelleen tahattomasti hidastuu, jos käsi pysähtyy odottamaan synkoooppia ylätilaan. Lyönnin tulisi pysyä alatilassa ja edetä johdonmukaisesti ja taloudellisesti iskulta seuraavalle.” [Ylä- ja alatila: Alatila on lyönnin pohjan taso – noin vyötärön korkeudella – ja ylätila on vaihtelevasti edellistä ylempänä, korkeudella, jossa tahdin viimeinen lyönti käy tahdin vaihtumisen merkiksi, ennen seuraavan tahdin ykkösiskua. Kaavakäsi on käsi, joko vasen tai oikea, joka näyttää tahtilajin mukaisen lyöntikaavan. Tahtipuikko, jos sitä käytetään, on aina kaavakädessä.]

Sibelius, II-osa: Löin yhteen. ”Käyhän se noinkin – harva iskutus viestii luottamusta: ’kyllähän te [soittajat] osaatte ja muistatte sykkeen’. Rekyyli vaan pomppii liian korkealle. Vähän ’musinmaista’ pyöritystä, joka toimii, kunhan liike on riittävän taloudellinen [tässä Almila viittaa Ilja Musinin johtamistyylin].”

Sibelius, III-osa: Sisääntulo jäi näyttämättä. ”Jos näyttää insatsit harjoituksissa soittajat oikeutetusti olettavat voivansa luottaa siihen myös konsertissa. Se on sopimus, josta on pidettävä kiinni. Jos ei ole varma, että pystyy pitämään lupauksensa, kannattaa harkita esim. nopeiden peräkkäisten insatsien näyttämättä jättämistä jo harjoituksissa.”

Bizet, Tanssi: Rekyyli pomppi taas välillä liian korkealle. ”Harva lyönti, joka pomppaa korkealle antaa soittajille mahdollisuuden odottaa lyöntien välissä: käsi jää ilmaan (ylätilaan) roikkumaan ja kaikki odottavat toisiaan.”

Bizet, Torrero: ”Lähtö liian iso ja riehaantunut: fp (jolla osa alkaa) tarkasti pohjaan, pysähdy alas ja tee pieni intensiivinen crescendo alatilassa; sitten lyhyt valmistava neljännelle iskulle ja takaisin pohjaan.”

Bizet, Adagio: ”Lyöjien ja harpun on laskettava taukoja, heidän on saatava selvää kaavasta ja tahtien määrästä. Mieti mistä otat vauhtia lyöjien ja bassojen ff-insatsille, joka on 2. iskulla (rekyylin suunta ja pituus kolmen kaavassa – vauhti pitäisi ottaa vasemmalta alatilassa pysyen). Musiikki vaatisi enemmän horisontaalista liikettä, linjakkuutta. Toisaalta koko ajan pitää säilyttää selvä pohja. Pohja meinaa hävitä isoissa efekteissä tai kun ilmaisu dramatisoituu.”

Konsertti 5b

Sibelius Rakastava: ”Hyvä alku: selkeä ajoitus ja vaativa, etenevä lyönti. Ei pidäkään suvaita odottamista synkooppi-sisääntuloissa (ei lyönnissä eikä siihen reagoinnissa). Kaava saisi olla selvempi hiljaisissa jaksoissa (ppp-jakso, I-osa): kun on tahtipuikko, pieni ranneliikekin riittää, kunhan suunnat ovat selvät.”

Torelli: ”Vältä ’yläodotustilaa’ ja kaavan ’subdividejä’ (lyönnin jakamista osaiskuihin varsinaisten iskujen välillä). Suuri liike ei ole automaattisesti intensiivinen, usein juuri päinvastoin. Intensiivisyyden täytyy tuntua samalta kuin jousen kuljetus (kitkaa ja tarkkuutta).”

”Muista johtamisen ruumiillisuus ja ’kuvaruutu-periaate’ – kasvot, sydän ja kädet samassa kuvassa. Musiikilliset viestit välittyvät paitsi käsistä myös kasvoista ja ainakin mielikuvien tasolla myös sydäimestä. Elekielen tarkkuus ja tarkoituksenmukaisuus lisääntyvät, jos kädet pysyvät lähellä sydäntä ja kasvoja ikään kuin puolilähikuvan rajauksessa.”

Szilvayn palaute.⁷² Kiitettävään luomaani yhdessä tekemisen ilmapiiriä Szilvay toi esille näkökohtia, joita minun olisi hyvä huomioida. ”Suullinen palaute on lempeää ’moderato-puhetta’. Puhe saisi olla rohkeampaa ja värikkäämpää, siinä saisi olla väkevempiä affekteja. Puhut vähän kuin ’sordino päällä’.” Szilvay kertoi ymmärtävänsä oman läsnäolonsa vaikuttaneen toimintaani hillitsevästi, koska oli kokenut samankaltaisen tilanteen 70-luvulla, kun Jorma Panula oli seurannut hänen johtamia Juniorijousten harjoituksia [Ulkopuolisen läsnäolon vaikutus on samanlainen myös esimerkiksi toimintatutkimuksessa. Ilmapiiri muuttuu, kun opetusta tarkkaillaan paikanpäällä.]

Juniorijousten kanssa johtamani ohjelma ei ollut kaikkiaan innostavinta mahdollista. Szilvay totesi, että myös ohjelmiston valintaan kohdistuu ulkopuolisia paineita: säveltäjät toimittavat teoksia esitettäväksi, rahoittajat odottavat vastinetta sijoituksilleen (näkyvyyttä) ja erilaiset yhteistyökumppanit haluavat osansa orkesterin ajasta. Kompromisseja on joskus tehtävä, mutta langat pitäisi pitää omissa käsissä. Oppilaita mielistelemään pyrkivän ohjelmiston, esimerkiksi ”köyhät evergreen-sovitukset”, Szilvay näkee ansana, johon monet sortuvat. Sen sijaan hänen mukaansa ei pidä pelätä vaikeammin avautuvaa ja uutta musiikkia ohjelmistoa valittaessa.

Szilvay toi esille myös yleisiä oppilasorkesteritoimintaan liittyviä näkökohtia. Oppilaiden miellyttämisyrityksiä tulisi hänestä karttaa ja hyväksyä oppilaiden ja orkesterinjohtajan luonnollinen, aikuisen kouluttajan ja lasten vastakkainasettelu. ”Orkesteri on aina oppositio, jonka tulee antaa löytää itselleen oma ääni. Esimerkiksi pitää aika ajoin muistaa kysyä orkesterin mielipidettä: ’ymmärrätekö, hyväksyttekö ratkaisuni?’ Oppilaita täytyy kuunnella. Joskus stemmamarjoittajat voivat asettua oppilaiden puolelle ja vahvistaa oppilaiden perustellun toiveen esimerkiksi lyönnin suhteen: ’voisitko näyttää selvemmin tuon ylimenon?’”

”Vaatiminen on välittämistä, tarkkailu huolehtimista. Yhdistä ääripäät, takapultit (Szilvay viittaa tässä yksittäisten, eri sektioitten takapulteissa soittavien soittajien soittamista esimerkiksi trioina tai kvartetteina yhteisharjoituksen aikana omilta paikoiltaan).”

⁷²Palaute perustuu pääasiassa havaintoihin, joita Szilvay teki seurattessaan Juniorijousten harjoittamista keväällä 2002. Kirjasin kommentit tapaamisessamme syksyllä 2002.

Oppilaiden soitattamisesta harjoituksissa yksitellen Szilvay toteaa, ettei sitä pidä tehdä rangaistuksena vaan kunnianosoituksena: ”Soitata erikseen vain niitä, jotka osaavat. Silloin se ei ole nolaamista vaan vaatimista ja positiivista esiin nostamista. Katso kaikkia. Opettele nimet ja käytä niitä, huomioi jokainen ja kommentoi jokaisen tekemisiä. Jokainen oppilas haluaa tulla huomioituksi.”

Almilan mainitseman korvan turtumisen vaaran voi Szilvayn mukaan välttää järkevällä ohjelmiston valinnalla sekä tietenkin riittävällä ja laadukkaalla harjoittamisella ja vaatimisella. Ohjelmisto tulee aina valita siten, että oppilaat pystyvät oikein ohjattuina soitamaan sen puhtaasti – ja myös vaatia puhdasta soittoa varhaistasosta alkaen.

Almilan ohjeet, yhteenveto

- *Oppilasorkesteria johtaessasi älä tingi puhtaudesta äläkä ammattimaisesta lyönnin kurinalaisuudesta.*
- *Pidä lyönnin pohjan jälkeinen käden ponnahdus kurissa, ja suuntaa se harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti. Ponnahdus on aina myös seuraavan iskun valmistava lyönti.*
- *Vältä pysähtymistä ja odottamista synkopoiduissa sävelkuluissa (odotteluun sortuu erityisen helposti silloin, kun kukaan ei vaihda ääntä iskulla; esimerkiksi Rakastavan I-osassa).*
- *Odota aina kun mahdollista alatilassa, esimerkiksi, kun joudut hidastamaan yksittäisiä iskuja konsertoissa. Näin jää käyttöön seuraavan iskun valmistava lyönti esimerkiksi tempon muutoksen näyttämiseen.*
- *Ole johdonmukainen sisääntulojen näytössä: jos näytät insatsin harjoituksissa, soittajat olettavat sinun näyttävän sen myös konsertissa.*
- *Fermaateissa ja kenraalipausseissa muista huomioida soittajat, jotka laskevat taukoja: säilytä myös näissä poikkeustilanteissa kaavan luettavuus ja näytä kaikki tahdit.*
- *Säilytä lyönnin selkeys myös silloin, kun musiikki vaatii dramaattista ilmaisua.*
- *Pyri rajaamaan liikkeesi siten, että kasvot, sydän ja kädet pysyvät samassa kuvassa.*

Szilvayn ohjeet, yhteenveto

- *Pidä yllä tekemisen intensiteettiä myös puheessa (palautteessa orkesterille)⁷³.*
- *Älä valitse ohjelmistoa oppilaita miellyttääksesi. Haasta ennakkoluulottomasti oppilaiden osaaminen myös vaikeasti avautuvalla musiikilla.*
- *Orkesteritoiminnalle on ominaista orkesterin ja johtajan vastakkainasettelu, myös yhdessä tekemisen ilmapiirin ollessa hyvä. Orkesterinjohtajan olisi tiedostettava asetelma sekä vahvistettava oppilaiden ”omaa ääntä” ja rohkaistava heitä käyttämään sitä.*
- *Huomioi jokainen soittaja.*
- *Valitse ohjelmisto siten, ettei soiton puhtaudesta tarvitse tinkiä.*

⁷³*Almila puuttui samaan asiaan orkesterinjohtokurssin palautteessa: ”Johtaminen on musikaalista ja intoutunutta, mutta puhe akateemista ja opettajamaista. Säilytä sama aktiviteetti puhuessa kuin johtaessa. Musisoinnin vimman pitäisi leimata myös puhetta.”*

Harjoittaminen. Liian aikaiset sisääntulot (konsertti 5a, erityisesti Rakastava sarja) kieli-
vät paitsi riittämättömästä valmistautumisesta myös oppilaiden yliaktiivisuudesta ja malt-
tamattomuudesta. Niissä on positiivisempi pohjavire kuin myöhästymisissä, ne viestivät
aktiivisuudesta ja motivaatiosta. Siksi uskoakseni ongelma korjaantui melko helposti kon-
serttiin 5b.

Liian aikaisiin sisääntuloihin ei juurikaan voi vaikuttaa lyöntiteknisin keinoin. En viit-
taa tässä yhteydessä eriaikaisuuteen tai liian kärkkäeseen reagointiin, vaan kokonaan
väärässä kohdassa aloittamiseen. Arvelin konsertin 5a jälkeen ongelmana olleen (parin
lyöntivirheen lisäksi) suurpiirteisen kontaktin orkesteriin. Johtamisen vähänkään poissa-
oleva tai summittainen yleisote voi, yhdessä liian vähien harjoitusten kanssa, lisätä vääriä
aloituksia. Kontaktin, kuten lyöntitekniikankin, tulisi olla johdonmukaista ja ennakoitavis-
sa – samankaltaista kuin harjoituksissa. Erityinen merkitys on katsekontaktilla. Johtaja
usein katsoo sektioon ennen insatsin näyttämistä. Kun orkesteri harjoituksissa tottuu ja
oppii luottamaan, että katsekontakti aina edeltää tai ”säestää” käsien elettä, soittajat pe-
rustellusti odottavat samaa myös esityksessä. Jo vähänkin summittaisempi tai pidättyvä-
mpi huomion jakaminen voi vahvistaa yleistä epävarmuutta ja lisätä vääriä sisääntuloja –
siihen ei välttämättä tarvita edes varsinaisia virhelyöntejä. Tosin joskus myös tuntuu, että
virheet tarttuvat kuin haukotus: kun yksi sektio tulee väärin sisään, pian jo jokin toinen
sortuu samaan – koko ryhmän keskittyminen ikään kuin ”hajoaa”.

Konsertissa 5b kiinnitin erityistä huomiota kommunikaatioon, lavaläsnaöoloon sekä
elekielen, myös katsekontaktin, johdonmukaisuuteen. Konsertti onnistui paremmin.

Konsertissa 5a lyömäsoittajien soittimien ja paikkojen vaihdot sujuivat yllättävän kit-
kattomasti, sikäli harjoituksissa vaihtojen suunnitteluun käytetty aika ei mennyt hukkaan.
Muille soittajille lyöjien ongelmien ratkominen harjoituksissa tiesi kuitenkin odottelua ja
turhautumista. Aktiivisempi yhteistyö lyömäsoitonopettajien kanssa olisi auttanut ratkai-
semaan ongelmia etukäteen ja tehostanut harjoittamista. Opettajien yhteistyön lisääminen
olisi ollut muutenkin orkesterin A tulevaisuuden kannalta järkevää.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa. On syytä varautua lukuisiin poissaoloihin, kun oppi-
laan joutuu houkuttelemaan ja painostamaan mukaan orkesterin toimintaan (vrt. luku 5.3,
työskentelyjakso B2). Työskentelyjakson A5 aikana eniten poissaoloja oli oppilailla, jotka
sain täpärästi ylipuhuttua jatkamaan. Myös opistosta A pois siirtyneet oppilaat joutuivat
käytännön syistä olemaan muita enemmän pois harjoituksista. Poissaolot nakersivat or-
kesterin muuten vireää työilmapiiriä.

Toiminnan organisointi. Teoksissa tarvittavien soittimien kuljetusten organisointi vei
paljon aikaa. Siirtoja pystyi vain osittain delegeoimaan esimerkiksi vahtimestarille, ja sil-
loinkin kuljetusten aikataulut oli itse sovittava ja hankkiuduttava toiseksi kantajaksi pai-
kalle. Organisointia hankaloitti se, että harjoitukset ja konsertit olivat useissa eri paikois-
sa; harjoituspaikkoja oli kolme ja konserttipaikkoja kaksi. Harppu lainattiin opiston ulko-
puolelta ja lyömäsoittimet (patarummut, pikkurummut, symbaalit, kastanjetit, tamburiinit
jne.) oli kerättävä yhteen opiston eri toimipisteistä. Organisoin harjoitukset niin, ettei
harpistin, puhaltajien tai lyöjien tarvinnut olla harjoituksissa kuin etukäteen jokaisen
kanssa erikseen sovittuna aikana (ei siis turhaan odottelemassa vuoroaan). Aikatauluihin
piti sovittaa myös mm. harpun ja cembalon viritykset. Rikkana rokassa oli Carmeniin ha-

luamani muutokset – varsinaisen sovittamisen lisäksi myös nuottien kirjoittaminen, kopiointi ja soittajille toimittaminen.

Organisointityön ongelmat olivat nähdäkseni keskeinen syy konserttien valmistelun aiheuttamaan stressiin. Stressistä on vihjeitä muistiinpanoissa, erityisesti maininta valvotusta yöstä ennen konserttia 5a. Totesin konsertin juontamisen jännittäneen, mutta syitä stressiin oli varmasti muitakin, mm. ongelmallinen suhde työyhteisöön, huoli orkesterin tulevaisuudesta sekä muun organisointityön kuluttavuus.

Yhteenveto refleктоijan päätelmistä:

- *Hyvä kontakti soittajiin ja johdonmukainen elekieli auttavat varmistamaan mm. sääntulojen oikea-aikaisuuden.*
- *Yhteistyö opettajakollegojen kanssa olisi erityisen tärkeää soitinvalikoiman laajetessa (esimerkiksi lyömäsoittimet).*
- *Harkitse tarkkaan, kannattaako oppilas ylipuhua orkesteriin. Varaudu siihen, että vastentahtoiset oppilaat ovat usein poissa harjoituksista.*
- *Johtajan on hyvä ottaa huomioon, että poikkeuksellinen kokoonpano yleensä lisää oheistyötä. Sopiminen soittajien mukanaolosta sekä soittimien kuljetuksista jää usein johtajan tehtäväksi ja huonosti suunniteltuina kuormittavat opetustyötä.*

4.7.2 Selonteon arviointi

Syitä konsertin 5a vaikeuksiin:

- Oppilaiden osaaminen ei ollut varmallalla pohjalla, teoksia ei oltu harjoiteltu riittävästi.
- Epävarmuus näkyi myös johtajan elekielessä.
- Harjoitusten organisointi ei onnistunut: liikaa harjoitusaikaa kului yhden soitinryhmän (lyömäsoittajat) harjoittamiseen ja ongelmien ratkomiseen.
- Motivaation heikkeneminen konserttimatkan jälkeen. Orkesterin työilmapiiriä kuormittivat arjen käynnistysvaikeudet voimakkaita tunteita herättäneen matkan jälkeen.

Vaikeuksia olisi voitu välttää:

- järjestämällä lyömäsoittajille stemmaharjoituksia ja tekemällä enemmän yhteistyötä lyömäsoitinopettajien kanssa
- tekemällä yksityiskohtaiset ratkaisut lyömäsoittimien käytöstä jo ennen yhteisharjoitusten alkua.

Syitä konsertin 5b onnistumiseen:

- osaamiseen perustunut luottamus ja tekemisen rentous sekä johdonmukainen elekieli ja kommunikaatio
- oppilaita innostava ohjelmakokonaisuus, teknisesti sopiva yhdistelmä haastavaa ja helpompaa ohjelmistoa (ohjelma oli kokonaisuutena helpompi kuin konsertissa 5a) sekä kokoonpanon juhmallisuus ja poikkeuksellisuus (puhaltajat, lyöjät, kuoro)
- riittävä määrä harjoituksia ja vaikeimman teoksen (Rakastava sarja) aiemman esityksen tuoma kokemus ja varmuus.

Motivoiva ohjelma. Kokoonpanon laajentaminen (kuten tässä kuoro, lyömäsoittimet, puhaltimet ja cembalo) tuo vaihtelua yksinomaan jousille sävelletyn ohjelmiston esittämiseen. Helpoimmisakin teoksissa oli tarkkuutta vaativaa soitettavaa, rytmistä sytyttävyyttä sekä musiikillista palkitsevuutta. Teknisesti haastavin teos, Rakastava sarja, oli jo esitetty aiemmin. Teokset muodostivat kontrastoivia pareja: trumpettisonaatti (Torelli) toi kokonaisuuteen kepeyttä ja loistokkuutta Rakastavan herkkien ja tummien sävyjen vastapainoksi. Myös Ave Verum Corpus ja Halleluja täydensivät toisiaan: Mozartin eeterinen rauha sai vastapainokseen Händelin riemukkaan ilotulituksen. Sinfoninen ja mahtipontinen Händel oli yleisöön menevä loppuhuipennus konsertille.

Szilvay suosittaa, että jousisoittajia ja puhaltajia koulutettaisiin erikseen mahdollisimman pitkään. Hänen mukaansa yhteisöön kvaliteetti saattaa kärsiä liian aikaisesta yhdistämisestä. Soittoharrastuksen aloituksesta johtuen musiikkiopistoikäiset puhaltajat ja jousisoittajat eivät useinkaan ole taidollisesti tasavertaisia. Tasoerot voivat osoittautua ongelmallisiksi, kuten aloittelevien lyömäsoittajien kanssa konsertin 5a aikana tapahtuikin.

Konsertissa 5b sen sijaan puhaltajien, lyömäsoittajien ja cembalistin käyttö osoittautui onnistuneeksi ratkaisuksi. Solistitehtävän lisäksi ammattitrumpetisti soitti äänenjohtajana pitkällä olevan oppilaan soittaessa kakkostrumpettia. Oppilas sai ammattitaitoista tukea ja oppia sekä positiivisen onnistumisen kokemuksen. Tämän tyyppistä ratkaisua (opettaja-oppilas yhdistelmää) voi mielestäni suositella haluttaessa laajentaa musiikkiopiston jousikokoonpanoa sinfoniaorkesterin suuntaan. Kokoonpanon tilapäinen täydentäminen yksittäisillä soittimilla, esimerkiksi harpulla tai lyömäsoittimilla, tuo tervetullutta vaihtelua ja rikastaa jousiorkesterin sointimaailmaa.

Vuorovaikutus orkesterin kanssa

Syksy alkoi eräänlaisessa konserttimatkan jälkeisessä ”krapulassa”. Sille antoivat oman sivumakunsa matkan jälkeiset konfliktit opiston hallinnon kanssa sekä opettajakunnan henkilövaihdokset. Kokoonpanon muutokset jäivät kuitenkin lopulta kohtuullisiksi. Orkesterin ryhmäytymiskehitys eteni edelleen melko suotuisasti joskin hieman takellellen, ja orkesteri kykeni selvittämään kohtaamiaan vaikeuksia. Motivaatio musisoida yhdessä parani edelleen kohti työskentelyjakson A5 loppua.

Orkesterin A uhkatekijät tulivat koko seurantajakson ajan pääsääntöisesti ryhmän ulkopuolelta ja ne jossain määrin jopa vahvistivat orkesterin yhtenäisyyttä, kuten ”yhteinen vihollinen” usein tekee (ks. luku 2.4.3). Syksyllä 2002 orkesteri alkoi kuitenkin heiketä ”sisältäpäin”. Osin kyse oli luonnollisesta ja vähittäisestä ikäpolvenvaihdoksesta. Oppilaat päättivät koulunsa ja musiikkiopisto-opintonsa tai halusivat paneutua ylioppilaskirjoitukseen taatakseen hyvät lähtökohdat yliopiston tai ammattioppilaitosten pääsykokeisiin. Tämän lisäksi muutokset opettajakunnassa vaikuttivat oppilaiden määrään orkesterissa: oppilaita siirtyi toisiin oppilaitoksiin, ja jotkut oppilaista lopettivat soittoharrastuksensa kokonaan. Keskeisiä soittajia jäi joko tilapäisesti tai pysyvästi pois. Oli selvää, että opistoa vaihtaneiden mukanaolo oli vain tilapäisratkaisu – kokoonpanon osalta orkesteri eli jo osittain tekohengityksen varassa. Orkesterin houkuttelevuutta ei voinut lisätä uudella konserttimatkalla – hanke ei olisi saanut hallinnon tai työyhteisön kannatusta. Ainoa houkutin

oli toiminnan musiikillinen palkitsevuus ja ehkä myös oppilaiden solidaarisuus ryhmää kohtaan: jotkut heistä halusivat turvata orkesterin jatkoon ”tutoroimalla” uusia oppilaita sisään orkesterin toimintaan. Muistiinpanoista välittyy yhä toive toiminnan jatkumisesta ja siitä, että harvalukuiset uudet oppilaat ehtisivät omaksua orkesterin toimintakulttuurin ennen suurta ikäpolvenvaihdosta. Muistiinpanoista kuitenkin ilmenee myös, että toivo oli heikkenemässä. Mikään ei enää kyennyt peittämään sitä tosiasiaa, että orkesterin jatko näytti varsin synkältä.

Kommenteista voi päätellä, että kyse oli kirjoittajalle tärkeästä asiasta, suhtautumista orkesteriin leimasi vahva tunnelataus. Johtajan voimakkaan sitoutumisen ja eläytymisen ryhmän kohtaloon voi olettaa tuovan työskentelyyn intensiteettiä, mutta se voi myös heikentää tämän kykyä rationaalisesti arvioida, millaiset ratkaisut parhaiten edistäisivät orkesterin kehitystä.

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Opiston tarjoamat eri yhteissoittovaihtoehdot kilpailivat oppilaista. Mahdollisista kokoonpanon muutoksista ei keskusteltu asianosaisten opettajien ja rehtorin kanssa. Opistossa A ei vallinnut keskustelukulttuuri eikä selkeitä pelisääntöjä yhteissoitolle oltu asetettu. Työskentelykulttuurin jäsentymättömyyden ja tarkkojen sääntöjen puuttumisen vuoksi jopa työpaikkakiusaamiseen verrattava työtoverin työn haittaaminen – tai ainakin sen yrittäminen – oli mahdollista ilman seuraamuksia.

Oppilas omaksuu asenteensa orkesteritoimintaan paljolti pääaineenopettajaltaan. Szilvay kertoi kohdanneensa pääaineenopettajien kielteistä suhtautumista yhteissoittoon myös Sibelius-Akatemiassa. Szilvayn tavoitteenaan on ”onnellinen orkesterisoittaja” ja siksi hän vastustaa asennetta, joka ”yksipuolisesti korostaa solistista repertuaaria”. Hän kertoo kohdanneensa mm. orkesteritoiminnan jarruttamista sekä sen avointa tai kätkeytyä väheksyntää.

Asenteet muuttuvat hitaasti, niiden muuttumisen varaan tuskin kannattaa orkesterin tulevaisuutta rakentaa. Varmin tapa turvata toiminnan jatkuminen ja kehittyminen on hankkia orkesterin tueksi riittävän monta yhteistyöhaluista soitonopettajaa.

Seurantajakson aikana oli tilanteita, joissa oppilas osallistui orkesterin toimintaan pääaineenopettajan toivomusten vastaisesti. Tällainen valinta edellyttää oppilaalta vahvaa motivaatiota ja itsenäisestä tahtoa. Ratkaisu on luottamuksenosoitus orkesterinjohtajan toimintatavoille. Se voi kuitenkin osoittautua Pyrrhoksen voitoksi. Orkesterin A tilannetta oppilaiden itsenäiset ratkaisut eivät auttaneet, ne eivät muuttaneet pääaineenopettajan kielteistä suhtautumista orkesteriin. Ne olivat pääaineen opettajalle arvovaltatappio, joka kärjisti vastakkainasettelua entisestään. Vastoin opettajansa ohjeita toimineet oppilaat jäivät poikkeuksiksi – yleensä voi olettaa oppilaiden omaksuvan pääaineenopettajansa asenteen orkesteritoimintaan ja toimivan sen mukaisesti.

Lyöntitekniikka

Ammattikapellimestarien tunnollisuus näyttää sisääntuloja vaihtelee. Oppilailta ei kuitenkaan pidä odottaa ammattiorkesterien omavastuullisuutta, ja siksi oppilasorkestereita joh-

dettaessa sisääntulot on syytä näyttää. Se ei saisi kuitenkaan haitata ammattimaista elekieltä. Johdonmukaisuudesta tulee pitää kiinni: harjoituksissa näytetyt sisääntulot, joihin soittajat ovat oppineet luottamaan, on näytettävä myös konsertissa.

Yhteenveto selonteon arvioinnista

- Kokoonpanon harkittu tilapäinen laajentaminen (puhaltimilla, lyömäsoittimilla, pianolla, harpulla tai laulajilla) rikastaa jousiorkesterin ilmaisuskaalaa. Oikein toteutettuna laajentaminen ei edellytä laadusta tinkimistä ja silloin se myös motivoi oppilaita.
- Opiston tulee noudattaa toimintamalleja, jotka takaavat yhteissoittoa opettaville työrauhan ja jotka mahdollisimman tehokkaasti estävät väärinkäytökset.

4.8 Työskentelyjakso A6

4.8.1 Selonteko: ”Levytysprojekti”, kevät 2003

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: Jouset [6, 6, 4 (levytyksessä 3–5), 7, 2 (levytyksessä 2–3)] yht. 25–31 jousisoittajaa. Lisäksi kolme lyömäsoittajaa (kaksi heistä opiston A oppilaita, yksi avustaja) ja harpisti (avustaja). Kaksi uutta viulistia opistosta A, kaksi ulkopuolista avustajaa bassoissa, alttoviuluissa edelleen kaksi vakinaista avustajaa.

Ohjelmisto: Konsertti A6:

E. Rautavaara: *Suomalainen Myytti*
J. Sibelius: *Rakastava sarja*
J. Turina: *Torreron rukous*
G. Bizet: *Carmen sarja*
W. A. Mozart: *Ave Verum Corpus*
G. F. Händel: *Halleluja* oratoriosta *Messias*

Levytys:

E. Rautavaara: *Suomalainen Myytti*
J. Turina: *Torreron rukous*
K. Aho: *Kolme Hurjaa Kappaletta Jousiorkesterille*
J. Rodrigo: *Cançonetta*
J. Sibelius: *Rakastava sarja*
G. Bizet: *Carmen sarja*

Harjoitukset ja konsertit: Yksi konsertti. Harjoitukset 5 x 3 h ja kenraaliharjoitus 1 h. Kolme nauhoituspäivää kestoiltaan 6–8 tuntia.

Tallenteet: Konsertti A6 videolla. CD-levy.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Kaksi ensimmäistä harjoitusta. *Kokoonpanoon palasi edellisenä keväänä mukana olleita oppilaita, jotka olivat jättäneet syyslukukauden väliin eri syistä. Aistin jälleennäkemisen iloa ja yhteisten muistojen mukanaan tuomaa yhdessä tekemisen mutkattomuutta. Joidenkin osallistuminen varmistui vasta viime hetkillä ja he olivat jo ehtineet kadottaa nuottinsa. Edelliskevään nuotteja oli hävinnyt yhdeltä jos toiseltakin. Harjoitusaikaa kului juoksupojan tehtävissä: minä kopioin, äänenjohtajat pitivät stemmiksiä. Pompin ryhmien ja kopiokoneen väliä, jotta kaikki saisivat kaikkien teosten nuotit. Yhdessä soitettaessa homma toimi vanhaan malliin. Oli hauskaa, kun ”vanhaa” porukkaa oli taas koolla.*

Halusin ottaa kopiot nuoteista, joissa oli edellisvuoden ja -syksyn harjoituksissa merkityt ja toimiviksi todetut jousitukset, sormitukset, dynamiikka merkinnät ja muut tarpeelliset huomiot. Itselläni tällaisia stemmoja ei ollut, koska en ollut kerännyt stemmoja oppilailta konserttien jälkeen. Valitsin oppilailta nuotit, joissa oli siistit merkinnät ja otin niistä tarpeellisen määrän kopioita. Jos olisin jakanut oppilaille ”puhtaat”, merkityttömät nuotit, arvokasta soittoaikaa olisi tuhlaantunut merkintöjen tekemiseen (vrt. luku 4.6 Työskentelyjakso A4).

Olisin tietenkin mieluummin harjoittanut kuin kopioinut. Iloitsin kuitenkin tavasta, jolla oppilasryhmät (stemmoittain), kurinalaisesti, omaehtoisesti ja vastuuntuntoisesti ryhtyivät harjoittelemaan. Ryhmähenki oli vahva, tavoite selvillä ja kaikilla oli yhteinen käsitys keinoista päämäärän saavuttamiseksi.

Kahdessa ensimmäisessä harjoituksessa keskityimme edelliskevään matkaohjelmistoomme (Rautavaara, Aho, Turina). Harjoituksista jäi kuitenkin vähän hutera olo: teknisesti soitossa oli käynnistysvaikeuksia, ehkä joululoman vuoksi. Emme edistyneet aivan odotusteni mukaisesti.

Selloryhmän äänenjohtajan poissaolo vaikutti sellosektion soittoon ja sektion epävarmuus edelleen koko orkesteriin. Onneksi sain opistolta pyytämäni apua: eläkkeelle jäänyt opettaja kävi harjoittamassa selloja ja bassoja toisessa harjoituksessa. Poissaoloja oli kohtuullisesti (kolme–neljä/harjoitus).

Kolmas harjoitus. Hyvä tuttiharjoitus jousille. Harjoittelimme Sibbaa ja Carmenia. Koko edellisen viikon metsästin basistia, altistia ja viulistia. Lopulta sain ”osa-aikaisen” basistin ja altistin (he eivät päässeet kaikkiin harjoituksiin eivätkä levytykseenkään kuin parina päivänä). Sitten yksi lyöjistä ilmoitti joutuvansa jäämään leikkauksen takia pois projektista; puhelinvälillä sain ammattiopiskelijan keikalle (konserttiin ja levytykseen). K. opiston toimistosta on hoitanut paljon asioita: roudauksia, harjoituspaikkojen muutoksia ja tiedottamista. Onneksi joku auttaa! Flunssa-epidemia: useita oppilaita sairana.

Neljäs harjoitus. *Lyömäsoitintenopettaja nukkui pommiin eikä tullut paikalle! Lyöjät olisivat kipeästi tarvinneet hänen tukeaan ja ohjeitaan. Heitteillejättö minusta!*

Jos kollega olisi tullut sovitusti harjoituksiin, olisin voinut huomioida tasapuolisemmin koko orkesteria ja käyttää vähemmän aikaa Carmeniin. Lyöjien soittotehtävät piti kuitenkin jakaa uudelleen. Piti ottaa myös huomioon, että mukaan oli tulossa ammattiopiskelija, joka vastaisi kenraaliharjoituksesta eteenpäin teknisesti hankalimmista lyömäsoitinosuuksista. Jousisoittajia harmitti, kun he taas, kuten syksylläkin, joutuivat odottelemaan jouten, kun ratkoin lyöjien ongelmia

Soittajia harjoituksissa yhä vähemmän! Kakkosista yksi Thaimaassa, kaksi sairausvuoteessa. Altoistakin (taas) pari poissa. Yksi sellisti unohti tulla! Sibbaa sentään ehdittiin harjoitellakin jonkin verran, mutta esimerkiksi Myytin soitimme vain kerran läpi. Myöskään Turinaa en ehtinyt harjoittaa, sen hätäinen läpivetäisy meni yliajalle. Rodrigoa ja Ahoa ei soitettu ollenkaan...

Viides harjoitus. Julkinen läpimeno opistolla A. Viimeinen esiintymisemme opistolla. Yksi kuuntelija (K:n sekä tuottajan ja äänittäjän lisäksi).

Tuottaja ja äänittäjä kävivät paikalla. He arvioivat orkesterin soinnin hyväksi, samoin dynaamisen skaalan. He varoittivat epätarkkuuksista ja erityisesti epäpuhtauksista: ”ne eivät levyltä kuunneltuina naurata.” He vaativat bassorummun vaihtamista. Asiallisia, ammattitaitoisia ja mukavan oloisia. K. oli tietenkin paikalla alusta loppuun. Hän tekee valtavasti työtä orkesterin hyväksi!

Kävimme kuoron kanssa läpi Mozartin ja Händelin. Kuorolaisista sairaalastalla toistakymmentä. Orkesterilaisista neljällä soittotunti! Joustamattomuutta pääaineen opettajilta, ainakin oppilaiden mukaan, sillä he väittivät kysyneensä mahdollisuutta siirtää tuntia päästäkseen orkesteriharjoitukseen.

Konsertti A6. Konserttipaikka oli akustisesti varsin hyvä, mutta sen syrjäinen sijainti yhdessä mahdottoman sään kanssa aiheutti ongelmia: moni myöhästyi lumimyräkän ja huonojen yhteyksien vuoksi lämmittelyharjoituksesta. He eivät päässeet kokeilemaan akustiikkaa ennen konserttia. Yleisöä saapui paikalle melko vähän, ehkä juuri sään ja konserttipaikan sijainnin vuoksi.

Vastoinkäymisiä riitti. Äänenjohtajan alttoviulu särkyi kymmenen minuuttia ennen konsertin alkua. Onneksi alttoviulisteja oli riittävästi ja jäljelle jääneet neljä selviytyivät tehtävästään ikävästä takaiskusta huolimatta hyvin.

Esitys oli ok. Ei mahtava, mutta ok. Siinä oli jotain odottavaa ja keskeneräistä. Oppilailta en juurikaan saanut palautetta, kaikilla tuntui olevan kiire pois. Kuoro lauloi hyvin, varsinkin ottaen huomioon epidemian. Myytti oli hyvä, Sibeliuksen paranee. Carmenissa on ytyä, mutta tarkkuutta ja solistista kvaliteettia uupuu. Torrerossa oli myös hajontaa. Joka tapauksessa oli terveellistä levytystä ajatellen soittaa hyvässä akustiikassa: vaikka virheet korostuivatkin, sointi palkitsi. Lyömäsoittimet tosin löivät kivisessä kirkkoakustiikassa vähän korville. Ei ollut jäähyväistunnelmaa vaikka olikin viimeinen esiintymisemme tällä erää – konsertti oli pikemminkin selviytymistä vastoinkäymisistä. Ajatukset olivat kaiketi levytyksessä (joka alkoi heti seuraavana päivänä). Minulla oli taas oma ”huipenukseni”: mestaroin konsertin jälkeen vahtimestarina – putkikellot, timpanit, bassorumpu, virveli, harppu, nuottitelineet, sellonalustat jne. Roudausta, roudausta...

Ensimmäinen levytyspäivä. Sain kuin sainkin lukuisten puheluiden jälkeen paremman bassorummun lainaksi Sibeliuksen Akatemiasta (Stadiasta sain jo aiemmin vuokrattua käyttömme putkikellot). Siinä aamupäiväni ohjelma: puheluita ja rummun noutaminen. Ei jäänyt paljon aikaa keskittymiseen.

Altojen äänenjohtajan uusi soitin ei pysynyt vireessä. Jatkuvaan virittämiseen hukkaantui aikaa. Sound checkit tehtiin tarkasti. Soitinryhmiä ja yksittäisiä soittimia taltioivien mikrofonien sijoitteluun ja kokeiluun kului arvioimaani enemmän aikaa – varsinkin lyömäsoittimet aiheuttivat päänvaivaa kovahkossa ja kaikuisassa kirkkoakustiikassa. Myös kokonaisuinnin balanssointi vei aikansa. Saatuaamme äänityksen perustasot määritettyä alkoi varsinainen nauhoitus: rima korkealle ja hiestys alkoi.

Tuottajien tiukka vaatimustaso pakotti useampiin toistoihin kuin olin odottanut. Myytin saimme vielä nauhoitettua kohtuullisessa ajassa, mutta Carmenin kanssa aikataulut menivät lopullisesti poskelleen. Soittimia (mm. lyömäsoittimia ja harppua) ja mikrofoneja siirreltiin uudestaan ja uudestaan, ja äänitystasoja hiottiin soitin kerrallaan. ”Välisoiton” alttoviulujen soolo ei millään onnistunut tuottajia tyydyttävällä tavalla.

Harpun osuudet saatiin valmiiksi ensimmäisen levytyspäivän aikana, muttei lyömäsoittinten. Lyöjät piti suostutella mukaan vielä toiseksi päiväksi (avustaja kiristi melkoisen lisäkorvauksen) ja jouduin taikomaan lauantailla myös kolmannen kontrabasistin (laatimani aikataulun mukaisesti olin sopinut harpistin, lyöjien ja kolmannen kontrabasistin kanssa vain yhdestä levytyspäivästä).

Jo pelkkä kuuden tunnin johtaminen oli rankkaa! Olin hämärän rajamailla kotiin ajaessani – jo ensimmäisen päivän jälkeen! Potutti aikataulujen pettäminen ja siitä seurannut ylimääräinen vaiva. Tiesin tuottajien vaativuuden ja ehdottomuuden kannattavan, otto otolta tulos aina parani. Kun ei tyydytä kompromisseihin soittajista saadaan paljon irti. Mutta koville se ottaa...

Tarkennusta vaatineiden yksityiskohtien määrä paljasti minulle kuinka korkealle riman olisi voinut asettaa jo ennen levytystä. Tarkkuuden vaatimus sai silmissäni aivan uudet mittasuhteet. Tajusin, että valmistautumisemme levytykseen oli ollut aivan liian suurpiirteistä, olin joutunut ajanpuutteen sekä vastoinkäymisten vuoksi tekemään liikaa kompromisseja, katselemaan puutteita läpi sormien. Jouduimme nyt äänitystilanteessa harjoittamaan liikaa yksittäisiä sektioita. Säälitti lyöjät ja pänni heidän opettajansa pommiin nukkuminen (lyömäsoittajilla oli erityisesti vaikeuksia). Tosin sanomista riitti kaikkien sektioiden soittamisessa. Menin ennen kaikkea itseäni ja vaatimisen taitooni. Mielessä kävi Szilvayn toteamus, että orkesterin A soitto ei kestä tarkastelua suurennuslasilla.

Aluksi pyrin pitämään työskentelyilmapiirin rentona. Ajattelin, että eräänlainen pitkänmatkanjuoksun strategia toimisi: jos lähtisimme liikkeelle rennosti ja rauhassa, meno ei katkeaisi liian aikaisin. Oletin, että liika ankaruus ja täsmällisyyden vaatiminen olisi kuluttanut nopeasti oppilaiden voimia – ja se olisi ennen kaikkea ollut mekaanisuudessaan epäluovaa ja virheiden pelkoa lisäävää. Pyrin keskittämään kaiken energian nauhoitettaviin jaksoihin (johtamiseen) ja olemaan vastaavasti palautteessani ja harjoittamisessani rennompi.

Takaraivossani vaikutti muistikuvani Géza ja Czaba Szilvayn yhteistyöstä. Gézan energinen ehdottomuus saattoi joskus kiristää harjoitusilmapiirin äärimmilleen. Silloin Csaba huumorintajuisella ja oikea-aikaisella väliintulolla saattoi estää tilanteen ”kat-

keamisen”. Sovelsin heidän yhteistyönsä mallia siten, että pyrin johtaessani olemaan tiukan ehdoton ja tasoittamaan tilannetta olemalla muuten vähemmän vaativa. Vastoin oletuksiani ”rentous” kuitenkin laske tekemisen energisyyttä, ehkä jopa nopeutti ilmapiirin väsähtämistä sen sijaan, että olisi auttanut soittajia palautumaan soittoponnisteluista. Alkoi tuntua siltä, että terävämpi ote olisi saattanut sähköistää ilmapiiriä.

Päätin tiukentaa otettani parin jäljellä olevan päivän ajaksi ja pyrkiä siihen, että olisin itse jatkuvasti energinen ja vaativa, myös puhuessani. Ja mitä väsyneempiä oppilaat olisivat sitä tehokkaammin ja armottomammin toimin.

Tuottaja viittasi nauhoituksen aikana pariin otteeseen Szilvayihin. Kateellisenä vertasin Juniorijousten yhteisöllistä työskentelyä omaan tilanteeseeni: heillä joka sektorin vastaava instrumenttiopettaja hioo soiton yksityiskohtia stemmaharjoituksissa, on läsnä yhteisharjoituksissakin, tarjoaa oppilaille ratkaisuja aina, kun ongelmia ilmenee ja vastaa kaikissa tilanteissa sektorinsa soiton sujuvuudesta. Olen yksin. Onneksi sentään K. tukee meitä ja uhraa aikaansa orkesterille.

Toinen levytyspäivä. Tuottajien kanssa määrittelemästämme vaatimustasosta ei tingitty. Sama meno siis jatkui, mutta oppilaat väsähtivät ja ikään kuin vetäytyivät kuoreensa. Jatkuva tarkkuus johti spennaamiseen; nyanssit ja aksentit näivettyivät. Tarkkuuden vaatimisen ohessa yritin myös herätellä ja rohkaista oppilaita ottamaan riskejä. Jäimme edelleen jatkuvasti aikataulusta. Jouduimme harjoittelemaan koko ajan taltiointien välillä, ja silti vasta otto otolta lopputulos parani ”kelvolliseksi”. Päätimme aloittaa seuraavana päivänä 11/2 h tuntia aiottua aikaisemmin.

Altistit sairastuivat toinen toisensa perään. Ensimmäisenä päivänä heitä oli viisi, toisena enää kolme ja toisen päivän iltana sain viestin, että vielä kolmaskin yskii ja aivastelee kuumeisena. Levytystä ei olisi voinut jatkaa vain kahdella alttoviulistilla.

Soitin illan ja seuraavan aamupäivän aikana ainakin kymmenelle altistille. Yksikään heistä ei päässyt näin lyhyellä varoitusajalla apuun. Lopulta kaksi sairastuneista suostui tulemaan, kun K. lupasi järjestää heille särkylääkkeitä, kuumaa juotavaa ja kurkkupastilleja. Yskiminen ei lopulta pilannut ottoja tai muutenkaan olennaisesti hidastanut toimintaamme, vaikka joskus hetken odottelimmekin yskänpuuskien laantumista. Sairaille mukanaolo oli taatusti erityisen tukalaa ja raskasta.

Kolmas levytyspäivä. Pari tuntia ennen session päättymistä olin varma, että varapäivää tarvitaan, mutta kuin ihmeen kaupalla, ja vahtimestarin ystävällisesti suomen ylimääräisen puolentoista tunnin ansiosta, saimme kaiken purkkiin. Varapäivästä jo keskusteltiin, mutta kaikki eivät olisi päässeet. Onneksi sitä ei tarvittu. K. oli taas suureksi avuksi. Juuri hän sai ylipuhuttua vahtimestarilta lisäaikaa.

Teimme töitä kahdeksan tuntia! (13.30–21.30). Kaikki väsähtivät, mukaan lukien luotosoittajat. Jopa jotkut soolot, joiden olin arvellut hoituvan vaivattomasti, tuottivat vaikeuksia. Soittajia alkoi vaivata malttamattomuus, he eivät jaksaneet olla tarkkoina, heille olisi kelvannut mikä tahansa otto. Yhteistyöhaluisimmatkin alkoivat tivata minulta kaiken näköistä, usein aiheestakin. Olin itsekkin ärtynyt ja väsynyt.

Lähimpänä katkeamispiistettä orkesterilaiset olivat kolmannen levytyspäivän puolivälin aikoihin. Juuri siihen ajoittui mm. Rakastavan epäkiitollisten ja arkojen soolojen taltiointi. Ajoitus oli äänenjohtajien kannalta mahdollisimman huono, teokset, joissa on sooloja, olisi pitänyt nauhoittaa aiemmin. Synkimmillään tunnelma oli, kun keskustelimme lisäpäi-

västä. Kun selvisi, että saisimme lisää aikaa ja että kaikki nauhoitettaisiin vielä samana päivänä, viimeiset pari tuntia sujuivat loppukiri-tunnelmissa.

Sitten, saatuamme jonkun pienen muutaman tahdin paikkauksen neljännellä tai viidennellä kerralla onnistumaan, levytys vain lopahti. Kello oli puoli kymmenen tammikuuisena sunnuntai-iltana. Oppilaat lähtivät vaisuina ja lopen väsyneinä paikalta; ei mitään aplo-deja tai hurraa-huutoja. Joku hölmistyneenä kysyi tyhjenevässä kirkkosalissa, että tässäkö se nyt oli, tähänkö tämä nyt loppui?

Oloni oli tyhjä ja pettynyt, ei riemukas. Helpottunut korkeintaan. Ennen muuta olin äärimmäisen väsynyt. En osannut nimetä syytä pettymykselleni.

(c) Työskentelyjakson tapahtumista tekemäni reflektiiviset päätelmät

Toiminnan organisointi

Selonteosta käy ilmi, että jo parin harjoituksen jälkeen vaikutti siltä, ettei orkesteri opi teoksia ajoissa. Harjoituksia oli liian vähän ja poissaoloja liikaa.

Ongelmia aiheutti mm. se, että soittajat opettelivat teoksia hyvin erilaisista lähtökohdista. Suurin osa orkesterilaisista oli esittänyt matkaohjelmistoa useita kertoja, mutta syksyllä mukaan tullut kourallinen ei ollut soittanut teoksia lainkaan. Toisaalta mukana oli myös vanhoja oppilaita, jotka eivät olleet edellisenä syksynä mukana eivätkä siksi olleet soittaneet Bizetä tai Sibeliusta. Olin laskenut oppilaiden omaksuvan teokset nopeasti ”osaavien imussa”. Oppiminen olikin melko nopeaa, mutta teoksia oli paljon ja harjoitusaikaa vähän – emme voineet harjoitella kaikkia sävellyksiä joka harjoituksessa. Jos oppilas sattui olemaan pois harjoituksesta, jossa paneuduttiin hänelle uuteen teokseen, hänen osaamisensa jäi varsin ohueksi. Poissaoloilla oli siis tavallista kohtalokkaammat seuraukset. Lisäksi matkaohjelmistomme esityksistä oli kulunut jo kahdeksan kuukautta.

Valmistautuminen

Harjoittaminen olisi päässyt nopeammin vauhtiin, jos en olisi joutunut käyttämään harjoitusaikaa kopiointiin. Nuotit, joissa oli oppilaiden aiemmin tekemät merkinnät, olisi pitänyt kerätä aiemmin ja niistä olisi pitänyt ottaa kopiot hyvissä ajoin ennen ensimmäistä harjoitusta.

Harjoittaminen

Selitin itselleni, että tiukka ja ehdoton toimintatapani levytyksessä oli ollut oikein. Jälkeenpäin päällimmäisenä mielessäni pyöri kuitenkin vain tuottajan armottomat kommentit sekä oppilaiden väsynyt nurina. Olin arvioinut osaamisemme väärin. Emme olleet harjoitelleet tarpeeksi ennen levytystä.

Vuorovaikutus ja ryhmäytyminen

Elättelin vielä konsertin A6 aikoihin ajatusta keväälle ajoittuvasta levynjulkaisukonsertista orkesterin A viimeisenä esiintymisenä. Ehkä osa oppilaistakin halusi olla tuossa konsertissa ajattelematta toiminnan loppumista.

Nauhoitus herätti ristiriitaisia tunteita. Emme olleet niin suvereeneja kuin olin kuvitellut. Kenen odotuksia olimme lopulta olleet täyttämässä? Kannattaako hyvään musiikkisuhteeseen ja palkitsevaan soittokokemukseen pyrkivän kokoonpanon ylipäätään levyttää? Levyttämiseen kuuluva virheettömyyden vaatimus johtaa väistämättä myös virheiden pelkäämiseen ja välttelyyn. Miten yhdistää siihen soittamisen ilo?

Levynteossa tarkoitus – rikkeetön suoritus – pyhittää keinot. Äänitteellä on ikään kuin omat standardinsa. Julkaistu äänite alkaa elää omaa elämäänsä, se tulee kuunnelluksi ja vertailluksi sellaisenaan tekijästään riippumatta. Summittaisen, virheitä vilisevän äänitteen tekemisessä ei tietenkään olisi ollut mitään järkeä. Myös oppilaiden on aikanaan mukavampi kuunnella soittoaan, kun se on mahdollisimman laadukkaasti tallennettua.

Kuinka paljon oli kyse omista odotuksistani ja kunnianhimostani? Virheet ja epätasällisyydet olisivat levyllä kuin tarjottimella osoituksena toimintani puutteista. Oliko projektin tarkoitus osoittaa jotain toimintaamme kielteisesti suhtautuneille kollegoilleni tai kehittämishankkeeni arvioijille, heitäkö varten levyitimme? Vaikuttivatko tällaiset näkökohdat toimintaani levytystilanteessa? Mikä oli oppilaiden rooli, edistikö projekti oppilaiden hyvän musiikkisuhteen kehittymistä?

Minua askarrutti kokemuksen ja tuotoksen suhde. Taustalla vaikutti mm. Elliottin musiikin esteettistä arviointia ja teoskeskeisyyttä vastaan suunnattu kritiikki. Tuntui luontevalta ja johdonmukaiselta nähdä musiikkous Elliottin hengessä toiminnallisena ja kokemuksellisenä tekijäntietona ja asettaa sen kehittäminen soitonopetuksen tavoitteeksi. Äänite on kuitenkin mitä suurimmassa määrin tuote, produkti, jota nimenomaan arvioidaan Elliottin kritisoiden esteettisten arvojen valossa, irrallaan tekijän kokemuksesta.

Onnistuimme äänitteellä n. 85%:sti. Mitä olisi tarvittu 100%:iin? Paljon enemmän harjoituksia, erityisesti harjoittelua stemmoittain. Sekä vaativampaa ja tiukempaa otetta minulta jo ennen levytystä. En saisi antaa liian helposti periksi ja tyytyä jo saavutettuun tasoon, koska oppilailla on potentiaalia enempään.

En saanut oppilailta palautetta nauhoituksesta. Kokemus oli heille kaiketi aika rankka.

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Kollegojen apu harjoituksissa olisi ollut tarpeen. Tuottaja vertasi meitä orkestereihin, joilla on käytössään meitä huomattavasti suuremmat henkilöstöresurssit ja jotka harjoittelevat monin verroin meitä enemmän. Tiesin, että vastaavilla satsauksilla mekin olisimme selvinneet levytyksestä kivuttomammin ja lopputulos olisi ollut parempi.

Toisaalta tiesin, ettei kukaan levyä kuunteleva ole kiinnostunut siitä, kuinka paljon ja kuinka monen henkilön ohjauksessa orkesteri on levytystä varten harjoitellut. Tuottajan tavoite oli yksiselitteinen: mahdollisimman hyvä äänite, ja epäilemättä tavoite oli järkevä ja oikea.

Paitsi konkreettista harjoitusapua olisin kaivannut myös opiston ”henkistä selkänöjää” – vastuun jakamista. Orkesterinsoiton taso ei ole yksin orkesterinjohtajan käsissä. Opiston oppilaiden osaaminen on aina suhteessa heidän saamansa henkilökohtaiseen opetukseen. Oppilaiden osaaminen asettaa orkesterille rajat. Liikuimme nauhoituksessa aivan oppilaiden osaamisen ylärajoilla. Se myös kuuluu levyllä, muttei vaikuta sen arviointiin. Kenen vuoksi oikein raadoin? Opistossa, muutamaa lojaalia kollegaa ja rehtoria lukuun ottamatta, viitattiin koko hommalle kintaalla. Oppilaidenko vuoksi? Heillehän levyttäminen tuntui tarjoavan lähinnä pettymyksen ja riittämättömyyden kokemuksen.

Levytyksen jälkeistä tunnelmaa muistelllessani mieleeni nousi kuva Carl Barksin sarjakuvasta ”Aku yleisurheilijana”. Kertomuksessa päähenkilö yrittää täyttää velvollisuutensa yhteisöään ja omaa kunniantuntoaan kohtaan osallistumalla yleisurheilukilpailuun. Hän epäonnistuu lajissa toisensa perään. Lopulta viimeisessä lajissa – 1500 metrin juoksussa – hän onnistuu. Mutta kun hän viimeisillä voimillaan veljenpoikiensa auttamana katkaisee maalinauhan, pimeällä ja sateisella stadionilla ei ole enää ketään tapahtumaa todistamassa. Levytyksen jälkeen tunsin olevani kuin märällä juoksuradalla makaava, lopen uupunut Aku Anka. Työyhteisö ”yleisönä” oli kääntänyt minulle selkänsä. Olin onnistunut tavalla, joka maistui epäonnistumiselta. Kamariorkesteri oli vaikenemalla ja unohtamalla hoidettu pois opiston A päiväjärjestyksestä.

Äänitteen editointi ja julkaisu

Kolme päivää levytyksen jälkeen. Sain tuoreeltaan pari otosta: ensi kuulema oli realistinen, ”no okei, menettelee”. Toinen kuuntelu, ja olin aivan masentunut; falskia, epätarkkaa, vääriä taimauksia, omituisia saundeja... Kolmas kuuntelu tasoitti tilannetta. Juttelin tuottajan kanssa. Lopullinen versio tehdään vasta maaliskuussa, eli muutoksia voidaan vielä tehdä myös jo tulostettuihin pätkiin. Jotain on vielä tehtävissä.

Kaksi kuukautta myöhemmin. Kolme sessiota studiolla tuottajien kanssa, neljä koevedosta. Editoitiin ja vähän balanssoitiinkin. Fiiliksen aistiminen vaikeutuu mitä enemmän eri versioita kuuntelee. Virheet, temponvaihdokset ym. ärsyttävät yhä enemmän ja enemmän.

Kuuntelimme ja kuuntelimme. Muutaman kerran löysimmekin vaihtoehdon, joka osoitautui nauhoituksessa parhaaksi arvioitua paremmaksi. Joskus hyvää ottoa ei voitu esimerkiksi timpanin väärän sisääntulon takia leikata paikalleen. Totesin nauhalle päätyneen virheitä, jotka selkeästi johtuivat siitä, että olin ollut johtaessani väsynyt ja tarkkaamaton. Minun olisi pitänyt useammin käydä äänitarkkaamossa kuuntelemassa otoksia jo äänityksen aikana (harvensin kuuntelukertoja nopeuttaakseni levytyksen etenemistä). Esimerkiksi Carmenin finaalissa emme saaneet jälkikäsitteilylläkään jousten col legno- ja pizzicatoasioita kuulumaan. Luulin soittaessa, että ne kuuluvat, mutta kuvittelin vain. Näin nuotin ja mielikuvitukseni hoiti loput. Sama koskee glissandon jälkeistä ”tuikahdusta” Ahon finaalissa. Jotkut tempot taas olivat tylsiä varman päälle -harjoitustempoja (varsinkin viimeiseksi äänitetystä Ahossa).

Neljä kuukautta myöhemmin. Levynjulkaisutilaisuus. Paikalla oli tasan yksi kollega. Hän haukkui minut välittömästi pystyyn avustajien käyttämisestä ja ties mistä – ja poistui paikalta. Pidin lyhyen puheen; pohdin musiikillisen produktin ja musisointikokemuksen

suhdetta. Kuuntelimme otteita levyiltä. Orkesterilaisia lukuun ottamatta väkeä oli varsin vähän paikalla (rehtori ja toimiston työntekijöitä). Rehtori kiitteli ja kehuu levyä. Lopuksi nautittiin kuohujuomaa. Levy antoi aiheita tyytyväisyyteen ja oppilaita oli mukava tavata. Onneksi en väkisin yrittänyt vääntää levynjulkaisukonserttia – olisimme soittaneet vajaa-miehisinä kouralliselle hallintohenkilökuntaa.

Tein tilaisuudessa pika-gallupin. Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että työskentely periodeittain on parempi vaihtoehto kuin säännöllinen viikoittainen harjoittelu. Näin siitä huolimatta, että vaihtuva harjoitusaika aiheuttaakin joskus ikäviä päällekkäisyyksiä. Oppilaat perustelivat kantaansa mm. näillä argumenteilla: ”vaikeampi lintsata”, ”tavoitteellisempaa”, ”tehokkaampaa”.

Summasin orkesterin A toimintaa. Jos lopputulosta arvioi heikoimpien soittajien näkökulmasta, se ei ollut yhtään hassumpi. Oppilailta oli taidollisia eroja ja erot kasvoivat vuosien aikana edistyneiden edetessä yhä nopeammin ja vähemmän motivoituneiden jäädessä heistä yhä enemmän jälkeen. Orkesterin musiikillinen taso kuitenkin määrittyi pääosin taitavimpien mukaan, kiitos heikompien hyvän asenteen ja taitavimpien kannustuksen. Vaikutti kaikkiaan siltä, että oppilaat suhtautuivat myönteisesti orkesteriin levytyksen jälkeenkin.

Yhteenvedo reflektoinnista

- *Orkesterilla A ei ollut riittävää opettajakollegoiden tukea, eikä pelkkä hallinnon tuki riittänyt takaamaan orkesterin A toimintaedellytyksiä.*

Nauhoittaminen:

- *Nauhoitettuja jaksoja kannattaa kuunnella riittävästi jo nauhoituksen aikana.*
- *Vielä editointivaiheessa on syytä huolellisesti vertailla eri ”ottoja”. Äänitystilanteessa hylätyistä ostoista jotkut saattavat osoittautua käyttökelpoisiksi.*
- *Palveliko levytys oppilaiden etua, vai oliko ensisijaisesti kyse muiden tahojen (johtajan, opiston) intresseistä?*

4.8.2 Selonteon arviointi

Selonteon arvioinnissa paneudun erityisesti vuorovaikutuksellisiin ja ryhmädynaamisiin näkökohtiin. Taiteellisteknisten näkökohtien tarkastelua selonteossa on niukasti – esimerkiksi lyöntitekniikkaa siinä ei käsitellä lainkaan.

Vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka

Selonteosta välittyy vähitellen lisääntyvä paniikki, joka kärjistyy nauhoituksen aikana. Tunnelman kärjistyminen näkyy myös selonteon kielenkäytössä ja sanavalinnoissa⁷⁴.

⁷⁴*Siistin karkeimpia ilmaisuja muokatessani tekstiä raporttiin ja samalla ehkä tulini loiventaneeksi alkuperäisissä muistiinpanoissani korostuneesti ilmennyttä muutosta.*

Nauhoitus päättyi pettyneisiin tunnelmiin. Levynjulkaisutilaisuuteen mennessä johtajan ja orkesterilaisten tunteet olivat kuitenkin jo tasaantuneet, ja orkesterin A toiminta päättyi sopuisan luontevasti. Suhde työyhteisöön pysyi loppuun asti kaksijakoisena: rehtori ja osa hallintoa tukivat orkesteria, mutta opettajakunta ei riittävästi, jotta orkesteri olisi voinut asettua pysyvästi osaksi opiston A opetustarjontaa. Levynjulkaisutilaisuus kuvastaa orkesterin suhdetta opistoon. Rehtori ja hallinto juhlivat oppilaiden ja orkesterinjohtajan kanssa levyn valmistumista, opettajista paikalla käväisi yksi ainoa ja hänkin vain ilmaisemassa orkesterin vastaiset näkemyksensä.

Paniikin ja pettymyksen lisäksi selonteosta välittyvät mm. epäonnistumisen pelko, riittämättömyyden tunne ja syyllisyys. Selonteon voisi kiteyttää eräänlaiseksi kertomukseksi ”epäonnen soturista” – Aku Ankka -sitaatin hengessä. Tarinan ”kertojaminä” kohtaa pyrkimyksissään vastoinkäymisiä toisensa perään: hänellä on epäonnea (oppilaiden flunssa-epidemioiden, tapaturmien, soittimen särkyminen, huono sää) ja hän toimii penseässä ja jopa vihamielisessä ympäristössä (työyhteisön nuiva asenne sekä nauhoituksen kireä ja negatiivinen ilmapiiri). Tämän lisäksi aiemmin tehdyt virheratkaisut (liian vähän harjoituksia ja mm. syrjäisen konserttipaikan valinta) luovat vaikutelman kohtalonomaisesta, väistämättömästä tappiosta. Vastoinkäymiset kulminoituvat kiperään valintaan: johtaja asettuu nauhoituksessa tuottajan puolelle orkesteria vastaan.

”Päätin tiukentaa otettani parin jäljellä olevan päivän ajaksi [...] mitä väsyneempiä oppilaat olisivat sitä tehokkaammin ja armottomammin toimin. [...] Kun ei tyydytä kompromisseihin soittajista saadaan paljon irti. En saisi antaa liian helposti periksi ja tyytyä jo saavutettuun tasoon.”

Valinta kärjisti orkesterin paniikitunnelman. Samalla se myös herätti johtajassa syyllisyyttä. Pyrkimykset olivat tappioon tuomitut ilmeisesti siksi, että keino – laadukkaan levyn nauhoittaminen – ei ollut vallinneessa tilanteessa sovitettavissa yhteen varsinaisen tavoitteen eli oppilaan positiivisen musisointikokemuksen kanssa. Valinta on järkisyin tarkasteltuna oikea, mutta se merkitsi luopumista oppilaslähtöisistä toimintaperiaatteista äänitteen laadun takaamiseksi sekä asettumista teknistä moitteettomuutta edellyttävän systeemin puolelle. Oppilaiden osaaminen ikään kuin ulosmitattiin levyille soittokokemukselta piittaamatta. Ratkaisun myötä johtaja koki pettävänsä ryhmän.

Ristiriitaisten tunteiden voimakkuutta lisäsi oletettavasti se, että kaikki merkit viittasivat orkesterin A toiminnan loppumiseen. Oppilaista osa oli jo siirtynyt toisiin oppilaitoksiin ja useat olivat siirtymässä pois kevätlukukauden jälkeen. Muistiinpanojen perusteella voi päätellä, että johtajan mielessä eli kuitenkin vielä toivo, että onnistunut levy ja mahdollinen levynjulkaisukonsertti voisivat muuttaa tilanteen, ja orkesterin toiminta voisi jatkua. Tässä peräänantamattomuudessa oli kuitenkin myös itsepetoksen sivumaku. Pitämällä yllä toivoa johtaja vain väisti kohtaamasta karut ja kipeät tosiasiat. Kamariorkesterista loppuminen saattoi olla oppilaillekin haikeaa, mutta heidän suhtautumisensa opistoon A oli yleisesti pettynyttä ja jopa katkeraa (katkeruutta saattoi lisätä se, että ainoa, joka näytti hyötävän levytyksestä, oli orkesterin toimintaan penseästi suhtautunut opisto). Harvalla heistä oli enää syytä toivoa kamariorkesterin toiminnan jatkumista.

Selonteon tunnepaletissa voi nähdä paitsi luopumisen tuskaa myös hylätyksi tulemisen kokemuksen. Lähes kaikki osapuolet olivat sekä ”hylkääjiä” että ”hylättyjä”. Opisto hyl-

käsi orkesterin ja orkesterinjohtajan (esimerkkeinä mm. opettajakollegan ”pommiin nukkuminen”, kollegojen välinpitämättömyys viimeistä esiintymistä kohtaan sekä käytös levyjulkaisun yhteydessä). Orkesterinjohtaja puolestaan asettui nauhoituksessa tuottajan puolelle orkesteria vastaan ja siten ikään kuin hylkäsi orkesterin keskellä kriisiä. Oppilaat saattoivat kokea tulleen petetyiksi – he eivät olleetkaan niin hyviä kuin heidän oli annettu ymmärtää. Aiempien vuosien vaikeuksien valossa opiston A ”hylkääminen” oli monelle oppilaalle varmastikin helpolta ja oikealta tuntunut ratkaisu. Johtajan suhde orkesteriin A oli pääsääntöisesti hyvä, mutta siihen vaikutti se, ettei hän enää lukuvuonna 2002–2003 opettanut viulunsoittoa opistossa A. Vaikka orkesterissa oli useita entisiä viuluoppilaita, asetelma ei ollut entisensä. Myös opettamattomuus oli eräänlaista hylkäämistä – ainakin se oli etäännyttä ja luopumista.

Muistiinpanoissa paljolti väistetään kaikkein kipein hylkääminen. Viimeistään levytyksen jälkeen valtaosa pitkään mukana olleista oppilaista oli jättämässä orkesterin. Nämä oppilaat ikään kuin hylkäsivät myös orkesterinjohtajan – sellaisia tunteita oppilaiden lähteminen ilmeisesti johtajassa herätti. Tämä ilmenee selonteossa, erityisesti levytyksen lopun hämmentyneissä tunnelmissa. Tietysti kysymys oli pääsääntöisesti luonnollisesta koulu- ja musiikkiopistovaiheen loppumisesta. Orkesterinjohtaja joutui kuitenkin vain arvailemaan, millä mielellä oppilaat orkesterista lähtivät. Levytyksen jälkeisen pettymyksen voi päätellä johtuneen osin siitä, että kirjoittaja pelkäsi oppilaiden pettymyksen orkesteriin sekä johtajan toimintaan. Pelkoa oppilaiden pettymyksestä vahvisti syyllisyys oppilaiden armottomasta kohtelusta. Oppilaiden pettyminen olisi ollut myös ammatillinen epäonnistuminen, olinhan hankkeen tavoitteena tarjota oppilaille positiivisia musisointikokemuksia.

Ryhmädynaamisesti orkesteri A oli kehittynyt jo aiemmin ”kukoistusvaiheeseensa”. Keväällä 2003 oli vuorossa viimeinen kehitysvaihe, ”päättövaihe”. Levytyksen jälkeen viimeisetkin tavoitteet oli saavutettu. Yhteiset muistot saattoivat lisätä luopumisen haikeutta, ja mukana oli kaiketi niitäkin, jotka toivoivat toiminnalle jatkoa. Oppilaat olivat kuitenkin pääsääntöisesti valmiit luopumaan projektista ja siirtymään elämässä eteenpäin (vrt. ryhmän elinkaari, luku 2.4.4). Elämänvaiheen, kuten tässä tapauksessa oppilaan musiikkiopistovaiheen, päättymisen on hetki, jolloin ehkä tiedostamattaankin tulee arvioineeksi mennyttä. Tällainen välitilinpäätös yleensä herättää ristiriitaisia tunteita – moni varmastikin kokee lopettamisen sekä helpottavana että haikeana, pettymys ja tyytyväisyys saattavat vuorotella. Tunteiden alkuperä voi olla vaikeasti tunnistettavissa, mutta uskoakseni sekä orkesterin että johtajan mielialat olivat ristiriitaiset levytyksen päättyttyä. Voi olla, että levytyksen herättämä kiukku oli myös keino väistää orkesterista luopumisen haikeutta.

”Oppilaat lähtivät vaisuina ja lopen väsyneinä paikalta; ei mitään aplodeja tai hurraahuutoja. Joku hölmistyneenä kysyi tyhjenevässä kirkkosalissa, että tässäkö se nyt oli, tähänkö tämä nyt loppui? Oloni oli tyhjä ja pettynyt, ei riemukas. Helpottunut korkeintaan. Ennen muuta olin äärimmäisen väsynyt. En osannut nimetä syytä pettymykselleni.”

Nauhoitus oli ryhmädynaaminen kriisi, joka iski suoraan toiminnan perusteisiin. Ikään kuin ongelmat, jotka olivat vuosien varrella varjostaneet orkesterin toimintaa, olisivat uudelleen vahvistuneet. Levyn onnistuminen nousee kertomuksessa lähes ”elämän ja kuoleman” kysymykseksi.

Orkesterin vahvuus oli koko sen toiminnan ajan ollut hyvä ryhmähenki. Edes huomattavat taidolliset erot eivät haitanneet ryhmäytymistä. Orkesterin soittoa ja kehittymistä oli jatkuvasti kehitetty. Nauhoituksessa orkesterin vahvuudet tuntuivat kuitenkin menettävän merkityksensä. Levytyksen vaatimukset osoittautuivat lähes ylivoimaisiksi. Tuottajan tiukka palaute vaikutti selonteon mukaan kyseenalaistavan koko kolmivuotisen projektin mielekkyyden. Soittotekniset vaatimukset olivat aiemmin aina olleet suhteessa oppilaiden taitoihin ja yksilölliseen soittimenhallintaan. Nauhoituksessa orkesterin osaamista arvioitiin piittaamatta soittajien hyvinkin vaihtelevista taidoista.

Työskentelyjakson A6 alkaessa työilmapiiri oli hyvä ja ryhmähenki vahva. Kaikki edellytykset bionilaiselle työryhmätyöskentelylle olivat olemassa. Hidas edistyminen ja kasaantuvat vaikeudet toivat työskentelyjakson edetessä ryhmän käytökseen kuitenkin riippuvuusryhmälle ominaisia piirteitä. Konsertti A6 ei keskeneräisyydessäänkään vielä vienyt ryhmän itseluottamusta, mutta viimeistään nauhoitus syöksi orkesterin kriisiin. Työilmapiiri heikkeni: työskentely muuttui nopeasti raskaaksi ja tuloksettoman tuntuiseksi, ja ryhmä menetti suvereenin otteensa. Kriisitilanteessa se asetti toivon johtajaansa. Kun tämä sitten asettuikin tuottajan puolelle eli ikään kuin ”loikkasi vihollisen leiriin”, ryhmässä alkoi ilmetä taistelu-pakoryhmälle ominaista kapinahenkeä. Tunnelmassa oli paniikkia ja suojautumista: oppilaiden sairastumiset ja ”kuoreensa vetäytymiset” voi tulkita eräänlaiseksi pakenemiseksi ja ärtyneet ”tivaamiset” hyökkäykseksi. Joka tapauksessa kyse oli nähtävästi itsensä suojaamisesta lähes sietämättömäksi kehittyneessä tilanteessa.

”[...] oppilaat väsähtivät ja ikään kuin vetäytyivät kuoreensa. Jatkuva tarkkuus johti välillä spennaamiseen; nyanssit ja aksentit näivettyivät. [...] Kaikki väsähtivät, mukaan lukien luottosoittajat. Jopa jotkut soolot, joiden olin arvellut hoituvan vaivattomasti, tuottivat vaikeuksia. Soittajia alkoi vaivata malttamattomuus, he eivät jaksaneet olla tarkkoina, heille olisi kelvannut mikä tahansa otto. Yhteistyöhaluisimmatkin alkoivat tivata minulta kaiken näköistä, usein aiheestakin. Olin itsekin ärtyneet ja väsynyt. [...] Selitin itselleni, että tiukka ja ehdoton toimintatapani levytyksessä oli ollut oikein. Jälkeenpäin päällimmäisenä mielessäni pyöri kuitenkin vain tuottajan armottomat kommentit sekä oppilaiden väsynyt nuriina.”

Kaikkein ilmeisimmin ryhmän paineet näkyivät alttoviulusektion toiminnassa. Ryhmässä kärjistyivät koko orkesteriin kohdistuneet perususkomustilojen vaikutukset. Jo sektion kokoaminen työskentelyjakson alussa aiheutti päänvaivaa, ja sen aikana osa altisteista oli melko usein pois harjoituksista. Juuri alttosektion äänenjohtajan soitin särkyi, ja särkyneen tilalle hankittu instrumentti ei pysynyt nauhoituksessa vireessä. Juuri alttosektion sooloon kului ensimmäisenä nauhoituspäivänä paljon aikaa – eikä sitä edes saatu onnistumaan tuottajaa tyydyttävällä tavalla (juuri tuota sooloa varten lisänauhoituspäivää harkittiin). Lisäksi sairastumiskierre iski juuri alttoviulisteihin. Tämä onnettomuuksien summa on tulkittavissa ikäväksi sattumaksi, mutta se on mahdollista tulkita myös eräänlaiseksi tiedostamattomaksi ”pakenemiseksi” tai ulospääsy-yritykseksi ikäväksi kehittyneestä tilanteesta.

Kriisitilanteessa johtajan olisi suojattava ryhmää kohtuuttomilta vaatimuksilta. Aiemmin olinkin pitänyt orkesterilaisten puolia toimintaamme kyseenalaistaneita opettajia ja hallintohenkilökuntaa vastaan – siksi orkesterilaisten oli perusteltua odottaa samaa tässäkin kriisitilanteessa. Ehkä juuri näiden odotusten vuoksi orkesterilaisten pettymys ja johta-

jan kokema syyllisyys saivat selonteossa kuvatut mittasuhteet. Toisaalta ryhmän voimattomuus ja johtajaan kohdistamat odotukset heijastuivat johtajan tunnetiloissa tarpeena nojautua tai suorastaan ”ripustautua” opistoon ja kollegoihin:

”Paitsi konkreettista harjoitusapua olisin kaivannut myös opiston ’henkistä selkänojaa’ – vastuun jakamista. [...] Kollegojen apu harjoituksissa olisi ollut tarpeen. [...] Kateellisena vertasin Juniorijousten yhteisöllistä työskentelyä omaan tilanteeseeni. [...] Onneksi sentään K. tukee ja uhraa aikaansa orkesterille.”

Orkesteria olisi voinut suojata nauhoituksessa tuottajan kommenteilta esimerkiksi ohjaamalla ne monitorien sijaan tarkoitusta varten johtajalle varattuihin kuulokkeisiin. Näin johtaja olisi voinut suodattaa ja muotoilla kommentit kannustavammiksi. Kahdenkeskinen keskustelu tuottajan kanssa palautteen vaikutuksesta orkesterin itseluottamukseen olisi sekin voinut vaikuttaa suotuisasti työilmapiiriin. Ryhmää hallinnut paniikkimieliala heijastui johtajan tuntemuksissa mm. väsymyksenä, ärtymyksenä, riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteina sekä ylimitoitettuna onnistumispakkona. Ryhmädynaamiset jännitteet sekä epäonnistumisen pelko estivät järkevän harkinnan ja orkesterin tarkoituksenmukaisen suojaamisen ulkoisilta paineilta.

”Kuinka paljon oli kyse omista odotuksistani ja kunnianhimostani? Virheet ja epätäsmällisyydet olisivat levyllä kuin tarjottimella osoituksena toimintani puutteista. Oliko projektin tarkoitus osoittaa jotain toimintaamme kielteisesti suhtautuneille kollegoilleni tai kehittämishankkeeni arvioijille, heitäkö varten levyitimme?”

Toisaalta johtajan asettumisen tuottajien puolelle voi nähdä myös vaistonvaraisena väsyneiden ja tappioon alistuneiden joukkojen ”piiskaamisena” taisteluun, pakottamisena viimeiseen ponnistukseen – joka sitten johtikin eräänlaiseen ”torjuntavoittoon”. Vertaukset ovat sotaisia. Myös niiden voi siis tulkita viittaavan taistelu-pakouskomustilan dominoimaan ilmapiiriin ja ongelmatilanteen defenssinomaiseen ratkaisemiseen. Työryhmätyöskentely olisi ollut oletettavasti kuvattua ”taistelemista, ponnistelua ja kärsimistä” sujuvampaa ja suvereenimpaa.

Toiminnan organisointi

Harjoituksia ei ollut riittävästi. Kaikki oppilaat eivät olleet aikaisemmin soittaneet kaikkia nauhoitettavia teoksia, ja konserttikiertueella esitetty ohjelma oli osin jo oppilailta unohtunut. Kun sitten poissaoloja tuli paljon, valmistautuminen jäi vaillinaiseksi.

”[...] Jos oppilas sattui olemaan pois harjoituksesta, jossa paneuduttiin hänelle uuteen teokseen, hänen osaamisensa jäi varsin ohueksi. Poissaoloilla oli siis tavallista kohtalokkaammat seuraukset.”

Harjoituksia ei ehkä kuitenkaan olisi voitu lisätä. Jos näin olisi tehty, olisi osa soittajista saattanut perua osallistumisensa – todennäköisimmin ainakin opiston alttoviulistit – ja sen seurauksena koko levytysprojekti olisi rauennut.

Nuottien jakamisen olisi voinut organisoida ammattiorkesterien tapaan siten, että painettuja esityksistämme olisi käytetty vain harjoituksissa ja konserteissa; kotiharjoitteluun oppilaille olisi jaettu harjoituskopiot. Orkesterinjohtajalle jää tässä toimintamallissa orkesterijärjestäjän ja nuotistonhoitajan tehtävät: hän joutuu keräämään aina harjoitusten jälkeen painetut nuotit ja jakamaan ne taas seuraavassa harjoituksessa sekä säilyttämään materiaalin jossain, mistä sen saa kätevästi käyttöön. Näin toimittaessa johtajalla on aina käytössään merkityt nuotit ja toisaalta merkinnät jäävät stemmoihin seuraavaa käyttökertaa varten. Toimintamallin soveltaminen opistossa A olisi kuitenkin ollut hankalaa, koska käytettävissä ei ollut säännöllistä harjoituspaikkaa. Orkesterinjohtaja olisi joutunut säilyttämään nuotit itsellään ja kuljettamaan ne aina harjoituspaikoille. Ratkaisu olisi työllistänyt myös oppilaita, heidän olisi pitänyt merkitä harjoituksissa tehdyt muutokset sekä painettuihin stemmoihin että omiin harjoituskopioihinsa. Ratkaisulla olisi kuitenkin vältetty harjoitusaikaa vienyt kopiointi sekä merkittyjen nuottien etsimisen vaiva. Toimintamallia voi suositella sovellettavaksi esimerkiksi silloin, kun orkesterilla on vakinainen harjoituspaikka.

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Muistiinpanoistani ilmenee, että vuorovaikutus orkesterinjohtajan ja tämän opettajakollegoiden välillä päättyi lähes täydelliseen konkurssiin:

”Viimeinen esiintymisemme opistolla. Yksi kuuntelija. [...] Orkesterilaisista neljällä soitotunti! Joustamattomuutta pääaineen opettajilta, ainakin oppilaiden mukaan, sillä he väittivät kysyneensä mahdollisuutta siirtää tuntia päästäkseen orkesteriharjoitukseen. [...] Lyömäsoitintenopettaja nukkui pommiin eikä tullut paikalle! [...] Levynjulkaisuutilaisuus. Paikalla oli tasan yksi kollega. Hän haukkui minut välittömästi pystyyn avustajien käyttämisestä ja ties mistä – ja poistui paikalta.”

Selonteossa valoa synkkään kokonaisuuteen tuo yhden kollegan toiminta: ”K:n” panos levytysprojektin toteutuksessa oli merkittävä ehkä ratkaisevakin. Selonteko saa kysymään, olisiko vuorovaikutuksen epäonnistuminen ollut vältettävissä, olisiko johtaja toisin toimien voinut päästä paremmin sisälle työyhteisöön ja saada sen laajan hyväksynnän?

Harjoittaminen

Selonteko on itsekriittinen, mitä tulee harjoittamiseen. Itsekritiikkiin on varmasti aina aihetta, mutta tässä sen ankaruus saattoi juontaa juurensa myös ryhmän projektiosta. Ryhmä mitä todennäköisimmin projisoi oman osaamattomuutensa johtajaansa. Koko ryhmän osaamattomuus ikään kuin kumuloitui johtajan itsearviointiin ja tämän kokemukseen omasta osaamisestaan.

”Tarkennusta vaatineiden yksityiskohtien määrä paljasti minulle kuinka korkealle riman olisi voinut asettaa jo ennen levytystä. Tarkkuuden vaatimus sai silmissäni aivan uudet mittasuhteet. Tajusin, että valmistautumisemme oli ollut aivan liian suurpiirteistä, olin jou-

tunut ajanpuutteen sekä vastoinkäymisten vuoksi tekemään liikaa kompromisseja, katselemaan puutteita läpi sormien.”

Rimaa voi varmasti aina pyrkiä nostamaan. Ongelma lienee ollut se, että nauhoituksessa ”riman korkeus” – orkesterin osaamiselle asetettu vaatimustaso – määrittyy ulkoisten standardien mukaan; vaatimuksia ei kaikilta osin voi suhteuttaa oppilaiden osaamiseen. Orkesterin A viime vaiheissa, voimakkaiden ja ristiriitaisten tunteiden piiskaamassa itse-kritiikissään, johtaja ei kyseenalaistanut ”riman korkeutta” tai ”vaatimisen mittasuhteita”, vaikka oli aiemmin jatkuvasti korostanut oppilaiden osaamisen olevan vaatimustason ja tavoitteiden määrittelyn tärkein ja ensisijainen kriteeri.

Vaatimisen tason määrittely kysyy varmasti kaikkein eniten herkkyyttä tunnistaa oppilaiden rajoja. Oppilaiden venyminen korkealle asetettujen vaatimusten paineessa voi aiheuttaa kouluttajassa vauhtisokeutta, joka saattaa edelleen johtaa oppilaiden mahdollisuuksien ryöstöviljelyyn. Orkesterinjohtajan olisi tunnistettava raja, jonka ylittävä rikkeettömyyden vaatiminen palvelee enemmän muita tarkoituksiperiä kuin oppilaan soittokokemuksen musiikillista palkitsevuutta. Toisaalta soiton palkitsevuus kärsii liian suurpiirteisestä suhtautumisesta ilmeisiin puutteisiin – riittävä vaatiminen on orkesteritoiminnan dynaamisuuden keskeinen edellytys.

Dynaaminen vaatiminen on parhaimmillaan energisyyttä, joka heijastuu koko ryhmän toimintaan. Nauhoituksen aikana johtaja teki tarpeettoman voimakkaan korjausliikkeen liian rennosta otteesta armottomaan ja manipuloivaan vaatimiseen.

”Vastoin oletuksian ’rentous’ kuitenkin laskee tekemisen energisyyttä, ehkä jopa nopeutti ilmapiirin väsähtämistä sen sijaan, että olisi auttanut soittajia palautumaan soittoponnisteluista. Terävämpi ote olisi saattanut sähköistää ilmapiiriä.”

Energisyyden vaatimuksen voi tulkita myös ryhmädynaamiseksi projektioksi. Haastavassa tilanteessa orkesteri pyrki säilyttämään vastuun energisyydestä johtajalle. Ryhmä vaipui odottamaan, että johtaja energisyydellään vetäisi ryhmän kuiville väsähtäneisyyden tilasta. Ja jos ei vetäisi, vika olisi johtajan kyvyttömyydessä eikä ryhmän voimattomuudessa. Kuten todettua, väsähtäneisyyden tilan voi tulkita ryhmän defenssiksi, suojautumiseksi tilanteen aiheuttamaa hämmennystä ja ahdistusta vastaan.

Nauhoittamisen erityispiirteitä

Oppilaita olisi pitänyt paremmin valmistaa kohtaamaan nauhoittamisen ominaispiirteet. Tuottajan palaute oli levytyksessä pääosin negatiivista, niin kuin se usein on. Nauhoittaminen on paljolti yhä uusien virheiden korjaamista. Uudet otot ovat usein aiempien ottojen virheiden välttelyä, eräänlaista ”virhepujottelua” – mikä ei ole musiikillisesti kovin palkitsevaa. Lisäksi nauhoituksessa tehdään paljon ”paikkauksia” eli hyvin lyhyitä jaksoja, jotka eivät irrallisina kokemuksellisesti nivoudu laajempaan kokonaisuuteen. Ne ovat kuin asiayhteydestään irrotettuja irrallisia repliikkejä, ne eivät kasva orgaanisesti aiemmasta materiaalista eivätkä ne saa täyttymystään ja dramaturgista merkitystään osana teoksen jatkoa. Nämä realiteetit olisi pitänyt tuoda oppilaille selkeämmin esiin ennen nauhoituksen ryhtymistä.

Toisaalta levy vaikuttaa oppilaan musiikkisuhteeseen myös – ja ehkä ennen kaikkea – kokemuksen kautta, joka syntyy levyn kuuntelusta. Nauhoitustilanteesta mieleen painuneet muistot suhteutuvat kuuntelukokemukseen. Siksi voi olettaa, että hyvin tehty äänite palvelee aikaa myöten musiikkisuhteen kehittymistä, vaikka sen tekemiseen olisikin liittynyt tuskaisia muistoja.

Selonteon herättämiä kysymyksiä:

- Olisinko toisin toimien palvelut paremmin oppilaiden hyvän musiikkisuhteen kehittymistä? (Vuorovaikutuksellinen aspekti)
- Olisinko toisin toimien saanut oppilaat soittamaan paremmin tai virheettömämmin? (Taiteellis-tekninen aspekti)
- Olisinko voinut saada oppilaat soittamaan paremmin niin, että heidän musiikkisuhteensa olisi samalla kehittynyt suotuisasti? Miten yhdistää tinkimätön kvaliteetti ja hyvän musiikkisuhteen otollinen kehittyminen? (Vuorovaikutuksellisten ja taiteellisteknisten aspektien rinnakkaisuus)
- Selonteosta välittyy mielikuva uhkasta, joka toteutuisi, mikäli levytyshanke ei onnistuisi riittävän hyvin. Olisiko tuon uhkakuvan poistaminen auttanut orkesteria palaamaan bionilaiseksi ”työryhmäksi”? (Vuorovaikutuksellinen ja ryhmädynaaminen aspekti)

Toteamuksia työskentelyjaksosta A6:

- Levy tekee oikeutta orkesterin A sen hetkiselletasolle.
- Levytysprojekti aiheutti pettymyksen kokemuksen. Pettymys johtui osin nauhoittamisen seuraavista ominaispiirteistä:
 - Levytettäessä virheet täytyy havaita ja korjata, niihin on välttämätöntä kiinnittää jatkuvasti huomiota.
 - Musiikillista kokonaisuutta on äänitettä tehtäessä vaikea hahmottaa. Soittokokemus muodostuu paljolti lyhyistä jaksoista, kuin pienistä palapelin paloista, jotka pyritään yksitellen ja erikseen hiomaan virheettömiksi.
- Työskentelyjakson A6 aikana oppilaat tutustuivat nauhoittamisen eli laajemmin levyn tekemisen realiteetteihin ja käytäntöihin.

4.9 Yhteenveto orkesterin A seurantajaksosta

Tässä luvussa arvioin, kuinka toiminnalleni sekä ammatilliselle kehitykselleni asettamani tavoitteet toteutuivat orkesterin A kolmivuotisen seurantajakson aikana. Yleisemmin alan toimintaa koskevia johtopäätöksiä esittelen luvussa 5.9 sekä *Oppilasorkesterinjohtajan tietopaketissa*. Yhtenä hankkeeni tavoitteena oli osaamiseni kehittäminen sekä tietotaidon käytäntöön soveltaminen siten, että (i) orkesterissa soittavien oppilaiden musiikkisuhte kehittyi suotuisasti ja (ii) oppilaiden yhteissoitossa tapahtuu oppilaita motivoivaa musiikillista ja teknistä edistystä. Lisäksi pyrkimyksenäni oli vakinaistaa kamariorkesteri osaksi opiston A opetustarjontaa.

Kenttätöön tavoitteet voi muotoilla myös niin, että pyrkimyksenäni oli myötävaikuttaa sellaisen työilmapiirin syntymiseen, joka mahdollistaa oppilaalle luovuuden kokemuksen. Tällaista ilmapiiriä voi luonnehtia myös winnicottilaisella määritteellä mahdollistava tai tukea antava ympäristö (ks. laajemmin luku 2.5.2). Myötävaikuttaminen tukea antavan ympäristön kehittymiseen on paljolti luovuuden esteiden tunnistamista ja keinojen löytämisestä niiden poistamiseksi tai vaikutuksen minimoimiseksi. Toisaalta tarvitaan myös välineitä, joilla luodaan edellytykset musiikilliselle palkitsevuudelle. Oppilasorkesteritoiminnassa tämä merkitsee nähdäkseni erityisesti kolmen seikan huomioonottamista.

- Vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja ryhmädynaamiset ilmiöt
- Taiteellistekniset valmiudet ja yhteissoiton kehittyminen
- Yhteistyötaidot ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Seuraavaksi arvioin toimintaani orkesterinjohtajana ja työyhteisön jäsenenä seurantajakson A aikana näiden kolmen näkökohdan valossa.

4.9.1 Vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja ryhmädynaamiset näkökohdat

Arviointini perustana on oletus, että vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa tulisi olla luonteeltaan sellaista, ettei se vahvista tarvetta turvautua yksilöpsykologisiin tai ryhmädynaamisiin, luovuutta estäviin defenssimekanismeihin. Tämä edellyttää johtajalta kykyä luoda oppilasta arvostava, turvallinen ja kannustava työilmapiiri. Tässä pyrkimyksessä defenssimekanismien ja ryhmädynaamisten ilmiöiden tuntemus voi olla hyödyksi. Seuraavaksi arvioin seurantajakson aikana ilmenneitä vuorovaikutuksen esteitä sekä orkesterin A ryhmädynaamista kehittymistä.

Kun oppilaan kokemus omasta luovuudesta asetetaan kehittämistoimien keskeiseksi näkökohdaksi, asettuu samalla myös musiikillinen laatu luovuuden kokemuksen palvelukseen. Tämä on periaatteellinen ratkaisu, joka tarkoittaa sitä, että musiikilliseen laatuun ei pyritä millä keinoin tahansa. Musiikillisen laadun tulisi toteutua ilmapiirissä, jota ei ollenaisesti dominoi esimerkiksi mikään perususkomustiloista. Optimaalisessa tilanteessa orkesterista muodostuu bionilainen ”työryhmä” ja musiikillinen laatu saavutetaan ilman pakkokeinoja, pelotteita, fanaattisuutta tai idealisointia. Musiikillisen kvaliteetin tavoittelu voi kuitenkin perustua myös ulkoiseen motivaatioon (*extrinsic motivation*), tai ryhmän pyrkimyksiä saattaa vahvistaa ja värittää perusolettamustiloille ominainen todellisuuden kohtaaminen (esimerkiksi parinmuodostusryhmän messiaaniset odotukset tai taistelupako-ryhmän fanaattisuus ja paniikinomaisuus; vrt. luvut 2.4.1–3 sekä 2.5.3.). Nämä seikat voivat estää winnicottilaisen määritelmän mukaisen luovuuden kokemuksen, vaikka soiva lopputulos olisikin moitteeton.

Erityisesti kaksi seikkaa kuormitti johtajan ja orkesterin A vuorovaikutusta sekä jarruttivat ryhmän kehittymistä bionilaiseksi työryhmäksi: (i) kehittämishankkeeseen liittämäni onnistumisen paineet sekä (ii) työyhteisön eripuraisuus. Molempiin seikkoihin liittyi mielekäs toiminnan ulkoisesta arvioinnista sekä oletus, että orkesterin kehittymisen tulisi kiistattomasti ilmetä orkesterin soiton kvaliteetin paranemisena. Tämä vahvisti rikkeettö-

myyden vaatimusta ja onnistumisen pakkoa. On kuitenkin syytä kysyä, kuinka paljon oli kyse pikemminkin johtajan itse luomista paineista kuin jonkun ulkopuolisen tahon konkreettisista odotuksista tai vaatimuksista.

Kehittämistoimet ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Selonteosta ilmenee, että seurantajakson alkupuolella, erityisesti kahden ensimmäisen työskentelyjakson aikana, vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa vaikutti kehittämishankkeen vahvistama kunnianhimoni. Suhtautumiseni kehittämishankkeen tulevaan arviointiin toi vuorovaikutukseen ylimääräistä pakonomaisuutta. Lähtökohtana oli oletus, että kehittämishanke edellyttää kiistattomasti todettavissa olevaa laadun paranemista sekä konserttien onnistumista. Ajatus tulevasta arvioinnista vahvisti välineellistävää suhtautumistani oppilaisiin ja toi otteisiini yliyrittämistä. Reflektoin kysymystä ensimmäisen lukuvuoden lopulla:

”Soiton laadun on asetettava jonkin syvällisemmän tavoitteen palvelukseen. Kvaliteetin tavoittelu ei saisi jyrätä hyväksyvää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Kyse on asenteesta ja arvoista eli siitä, palveleeko opetus ja sen kehitystyö oppilaan etua vai asetetaanko oppilas opetustyöntutkimisen palvelukseen.” (Luku 4.4.1.c)

”Oman toiminnan tarkkailu ei saa johtaa oppilaiden tarkkailuun. Oppilaat eivät ole vastuussa tutkimushankkeen onnistumisesta, heitä ei tule kohdella tutkimusobjekteina.” (Luku 5.3.1.c)

Vaikka pyrkimyksenäni oli jatkossa suojata vuorovaikutusta kehittämishankkeen mielesäni herättämiltä paineilta ja suhtautua oppilaisiin sekä toiminnan tavoitteisiin rennommin, ongelma ei täysin väistynyt koko seurantajakson aikana. Vielä viimeisenkin työskentelyjakson jälkeen kunnianhimoni ja kehittämisspyrkimykseni riskialtis yhdistelmä herätti kysymyksiä:

”Kuinka paljon oli kyse omista odotuksistani ja kunnianhimostani? Virheet ja epätäsmällisyydet olisivat levyllä kuin tarjottimella osoituksena toimintani puutteista. Oliko [levytys]projektin tarkoitus osoittaa jotain toimintaamme kielteisesti suhtautuneille kollegoilleni tai kehittämishankkeeni arvioijille, heitäkö varten levyitimme? Vaikuttivatko tällaiset näkökohdat toimintaani levytystilanteessa? Mikä oli oppilaiden rooli, edistikö projekti oppilaiden hyvän musiikkisuhteen kehittymistä?” (Luku 4.8.1.c)

Työskentely hankkeeseeni kuulumattoman pienryhmän kanssa työskentelyjakson A3 aikana osoitti, miten paineiden väistyminen vaikuttaa vuorovaikutukseen ja työilmapiiriin. Työskentely ilman velvollisuutta kehittää ja kehittyä tuntui luontevalta ja antoisalta. Tutkimuksen tekemisestä ja työyhteisön kiistoista vapaa vuorovaikutus pienten oppilaiden kanssa oli vapautunutta ja spontaania.

”Syntyi suorastaan huumaava vapauden ja osaamisen kokemus ottaessani kontaktia lapsiin ilman tutkimuksellisen tarkastelun tai opiston asettamien haasteiden painolastia. [...] Oli yhdentekevää saisimmeko koskaan yhtään teosta esityskuntoon tai kuinka monta ja kuinka

vaikeita teoksia soittaisimme, kunhan orkesteritunnit tulisi sairausloman ajalta pidettyä. Minun tarvinnut myöskään tehdä selkoa edesottamuksistani muistiinpanoissani – tai pyrkiä olemaan suunnitelmallinen ja aikaansaapa tai kehittyä millään tavalla. Pakkopullaksi kuvittelemani työ osoittautuikin vapauttavaksi! [...] Opettajan vastuu sai uuden sisällön: en ollut vastuussa toiminnastamme kenellekään muulle kuin paikalle saapuville oppilaille. Koin olevani vastuuton instituutioihin nähden ja siksi aidosti oppilaiden asialla.” (4.5.1.b)

”Tavoitteet näyttivät paradoksaalisesti toteutuvan paremmin, kun luovuin tiukasta tavoitteellisuudesta – erityisesti kiireisestä valmistautumisesta konserttiin. Vuorovaikutus oli avoimempaa ja monipuolisempaa.” (Luku 4.5.1.c.)

Ilman kehittämishanketta koko kysymys paineita lisäävistä näkökohdista ei tietenkään olisi noussut esiin. Myös soiton laadun ja luovuuden kokemuksen hierarkia asettui kysymyksen alaiseksi juuri tutkimuksellisen reflektoinnin myötä. Tässä mielessä kehittämistoimien aiheuttamat lisäpaineet – tai pikemminkin vääränlainen tutkimusote – paljastivat tärkeitä näkökohtia ja antoivat alkusysäyksen opetustyön keskeisten periaatteiden määrittelylle. Mitä olivat ne keskeiset opetustyön tavoitteet, jotka uhkasivat jäädä yksipuolisen laadun tavoittelun jalkoihin? Pohdintojen myötä käsityksekseni vakiintui, että laatuun pyrittäessä on aina jätettävä tilaa myös eheyttävälle luovuuden kokemiselle. Oppilasta arvostavasta ilmapiiristä ei saisi tinkiä. Oppilasorkesterinjohtajan tulee tarkastella omia motiivejaan ja niiden alkuperiä sekä tarvittaessa raivattava niistä sivuun ne, jotka estävät avoimen vuorovaikutuksen tai johtavat oppilaiden välineellistämiseen.

Ulkoiset uhkat. Orkesterin A asema ei ollut vakaa. Selonteoissa on kuvauksia orkesteria vastaan suunnatuista konkreettisista toimista, mutta epävakaus heijastuu teksteissä myös kiireisyytenä sekä yleisenä hektisyytenä. Eräänlainen uhka leimaa koko seurantajaksoa, vain uhkan aiheuttava taho vaihtui. Epävakautta lisäsi aluksi joidenkin opettajakollegoiden vastustus (joka jatkui jossain määrin läpi koko seurantajakson), edelleen toisena lukuvuonna myös hallinnon toimet sekä lopulta kolmantena orkesterin hajoaminen ja levytystilanteen aiheuttama stressi.

Ensimmäisenä lukuvuonna (työskentelyjaksot A1 ja A2) orkesterin perustamista vastusti ryhmä opettajia. Vastustus konkretisoitui osallistumiskieltoina ja kieltojen valvontana (luku 4.4.1). Positiointiteorian mukaan sosiaalisen eleen merkitys avautuu osana laajempaa kertomusta. Tapahtuma – esimerkiksi opettajan saapuminen konserttiin – voidaan tulkita ja ymmärtää sosiaalisesti merkitseväksi teoksi, kun se saa vuorovaikutuksessa sosiaalista voimaa ja jaettua merkitystä osana jotain asiayhteyttä tai tapahtumasarjaa (ks. laajemmin luku 2.2.4). Sinänsä opettajakollegan saapuminen konserttiin on yleensä positiivinen ele, osoitus osallistumisesta ja välittämisestä. Kun otetaan huomioon lukuvuoden aiemmat tapahtumat, opettajan oppilaille soittamat puhelut ja osallistumisehdot, ele merkitseekin annettujen ehtojen noudattamisen valvontaa. Ja koska oppilaat eivät olleet ehtoja noudattaneet, he pelkäsivät mahdollisia jatkotoimia. Syyllisyys ja pelko sekä toisaalta sisuuntuminen epäasialliseksi koetuista ehdoista hallitsivat joidenkin oppilaiden ajatuksia konsertin aikana. On selvää, että tällaiset ajatukset hajottavat soittajan keskittymistä ja hyvin todennäköisesti estävät tätä nauttimasta omasta ja orkesterin soitosta. Orkesterinjohtaja ei kuitenkaan olisi voinut kuvattua episodista estää.

Orkesteri selvisi ”offensiivistä”, ja siitä selviäminen jopa vahvisti ryhmää. Kokemuksellisesti keskeistä ei kuitenkaan ollut musiikin palkitsevuus tai oppilaan kokemus omasta kyvykkyydestä ja luovuudesta. Onnistuminen oli pikemminkin uhkasta selviämistä tai sen hetkellistä voittamista – soitto asettui välineeksi taistelussa uhkaa vastaan. Onnistuminen ehkä tilapäisesti hälvensi taistelu–pako–perususkomustilalle ominaisia pelkoja. Konsertissa orkesteri tuskin kuitenkaan oli oppilaiden luovuudelle otollinen tukea-antava ympäristö. Kyse ei siis ollut bionilaisesta työryhmätyöskentelystä tai winnicottilaisesta luovasta toiminnasta.

Toisena lukuvuonna (työskentelyjaksot A3 ja A4) orkesteria varjostivat eräät hallinnon toimet. Avustajille lähetettiin lukukausimaksut, johtajan osavirkavapaa evättiin ja henkilöstöratkaisut kavensivat orkesterin toimintaedellytyksiä. Vanhempainyhdistys asettui hallinnon ratkaisuja vastaan, ja myös oppilaat protestoivat. Jotkut oppilaat saattoivat pettyä, kun eivät saaneet johtajansa tukea protestoinnilleen. Orkesteri kuitenkin edistyi musiikillisesti toisenkin lukuvuoden aikana. Oppilaiden ja johtajan turhautumista saattoi lisätä juuri se, että edistymisellä ei ollut mitään vaikutusta orkesterin asemaan opistossa.

Avoimuuteni käsitellä työyhteisön ongelmia oppilaiden kanssa voi hyvällä syyllä kyseenalaistaa, se oli osin harkitsematonta. Työyhteisön ongelmat olisi pitänyt määrätietoisemmin rajata oppilaiden ulottumattomiin. En kuitenkaan olisi yksin voinut suojata oppilaita ristiriidoilta. He saivat tietoa ongelmista myös muiden opettajien välityksellä mm. soittotunneilla. Oppilaisiin oltiin yhteydessä myös esimerkiksi puhelimitse ja kirjeitse. Näiden yhteydenottojen jälkeen ristiriitojen käsittely ei ollut enää vältettävissä.

Kolmantena lukuvuonna (työskentelyjaksot A5 ja A6) orkesterin A yhteishenki alkoi rakoilla ja näkemys toiminnan tavoitteista hämärtyä. Oppilaat hakeutuivat pois opistosta tai asennoituivat lopettamaan musiikkiopisto-opintonsa. Vuorovaikutuksessa tapahtui luonnollista etääntymistä myös siksi, että johtaja ei enää opettanut opistossa viulunsoittoa. Orkesteri menetti alkuperäistä merkitystään. Muutos olisi voinut kehkeytyä myönteiseksi, mikäli orkesteriin olisi tullut riittävästi uusia oppilaita. Näin ei kuitenkaan käynyt, koska kamariorkesterilla ei ollut opettajakunnan riittävää tukea. Levytysprojekti oli keino pitää orkesteri vielä hetken aikaa koossa. Levyttämiseen saattoi sisältyä myös tiedostamaton pyrkimys jättää jälkeen jotain ”pysyvää”. Samalla se oli keino lykätä sen kipeän tosiasian kohtaaminen, että kamariorkesterihanke oli käytännössä tullut tiensä päähän.

Levytyshankkeen vaikeudet vaikuttivat kyseenalaistavan orkesterin aiemmat saavutukset. Ongelmien kasaantumiseen tuntui kätkeytävän kiusallinen mahdollisuus, että orkesterin toiminta oli alun alkujaan ollut huonompaa kuin soittajien oli annettu ymmärtää – ikään kuin menestyksekkäät esiintymiset olisivat olleet vain huijausta. Joka tapauksessa orkesteri joutui levytyksessä taas ikään kuin puolustuskannalle, uhkana tällä kertaa tuottaja korkeine laatuvaatimuksineen.

Tuottaja toimi kuitenkin juuri niin kuin tuottajan kuuluukin. Ongelmalliseksi asetelman teki orkesterinjohtajan asettuminen tuottajan puolelle. Hän ”petti” orkesterin kaksinkertaisesti: ensin hän uskotteli orkesterin kehittyneen, ja kun kehittyminen ”paljastui” levytyksessä vaillinaiseksi, hän vielä jätti orkesterin oman onnensa nojaan ja liittyi orkesterin arvostelijoihin. Orkesterissa aktivoituivat voimakkaat riittämättömyyden ja hylätyksi tulemisen tunteet. Taistelu–pako–uskomustilan paniikkitunnelma ja riippuvuusryhmän alistuneisuus vuorottelivat vaiheessa, jossa ryhmällä olisi kehityksensä puolesta ollut edel-

lytykset toimia bionilaisena työryhmänä. Luvussa 4.8.2 esitetyin toimenpitein orkesterinjohtaja olisi voinut saada oppilaat soittamaan paremmin – tai ainakin kokemus levyttämisestä olisi voinut muodostunut oppilaille positiivisemmaksi.

Orkesterin A työilmapiirin voi selonteon perusteella olettaa olleen pääosin vireän ja aktiivisen. Toisaalta bionilaiseen työryhmätyöskentelyyn yltämistä häytti usein kokemus ulkoisista uhkista. Tekstistä välittyy tämän tästä vaikutelma toimimisesta veitsi kurkulla.

Ryhmän elinkaari. Orkesterin A kokoonpanon muutokset seurantajakson aikana olivat varsin vähäisiä. Orkesteri sai kehittyä ytimeltään yhtenäisenä ryhmänä koko kolmivuotisen seurantajakson ajan. Orkesteri kävi läpi ryhmille tyypilliset kehitysvaiheet. Ensimmäisen lukuvuoden aikana toiminta vakiintui ja varhaisten kehitysvaiheiden tyypilliset ongelmat vähitellen väistyivät. Toisen lukuvuoden alku oli melko rauhallista työvaihetta. Kevätlukukauden aikana orkesteri alkoi jo lähestyä kukoistusvaihettaan. Pienet ryhmän sisäiset näkemyserot, jotka ehkä olisivat tyypillisesti nousseet pintaan ryhmän ”murrosiässä”, peittyivät yhtäältä konserttimatkan herättämän innostukseen sekä toisaalta siihen, että ryhmä pyrki yhtenäistämään ja vahvistamaan itseään kyetäkseen vastaamaan olosuhteiden asettamiin haasteisiin. Ryhmä oli yhtenäisimmillään ja vahvimmillaan sekä toisen lukuvuoden keväällä että uudelleen, pienen notkahduksen jälkeen, kolmannen lukuvuoden jouluna. Mielestäni nämä kaksi vaihetta olivat ryhmän kehityksen huippuja. Kolmannen lukuvuoden keväällä, levytyksessä ja sitä edeltäneissä konserteissa, orkesteri ei enää ollut yhtenäisimmillään. Ilmapiiriin vaikutti jo tuolloin myös aavistus toiminnan loppumisesta. Soiton taso nousi kuitenkin loppuun asti.

Yksilöiden vaikutus orkesterin kehitykseen oli merkittävä. Yrittäminen ja itsensä liikoon laittaminen henkilöityivät tiettyihin vaikuttajayksilöihin, ja toisaalta ryhmässä ei ollut varsinaisia ”ryhmän rikkojia”, jotka levottomuudellaan, laiskuudellaan tai vastahankaisuudellaan olisivat jarruttaneet ryhmän kehittymistä. Taitoeroihin oppilaat suhtautuivat ymmärtämyksellä.

Vaikka orkesterin integrointi opistoon A epäonnistui eikä sen toiminta seurantajakson jälkeen saanut pysyvää jatkoa, se ei mielestäni estänyt toiminnalle asettamieni pedagogisten tavoitteiden saavuttamista. Orkesterin taidollisen kehittymisen ja vallinneen ilmapiirin perusteella arvelen, että useiden orkesteriin osallistuneiden oppilaiden musiikkisuhde kehittyi seurantajakson aikana suotuisasti.

4.9.2 Taiteellistekniset valmiudet ja yhteissoiton kehittyminen

Orkesteritoiminnan tulisi palkita oppilaat musiikillisesti. Tämä edellyttää johtajalta riittäviä taiteellisteknisiä valmiuksia. Taiteellisteknisillä valmiuksilla viitataan sekä johtamiseen ja harjoittamiseen että työskentelyn organisointiin ja mm. partituurin opiskeluun (ks. luku 4.1). Tarkastelen seuraavaksi omaa ja orkesterin A kehittymistä seurantajakson aikana edellä mainitsemieni työvaiheiden osalta. Noudatin pääpiirteittäin samaa jaottelua myös selontekojen arvioinneissani. Tässä luvussa tuon esille kehityksen päälinjat. Yksityiskohdaisemmin käsitelen taiteellisteknisiä valmiuksia *Oppilasorkesterinjohtajan tietopaketissa*.

Toiminnan organisointi

Orkesteritoiminnan organisointi on pääasiassa työskentelyä rehtorin ja muiden hallinnon edustajien sekä opettajakollegoiden kanssa. Toimintaa organisoidessaan johtaja on aika-ajoin yhteydessä myös opiston ulkopuolisiin yhteistyötahoihin (koulut, kuvataide- ja balettikoulut, toiset musiikkiopistot jne.). Siihen, kuinka suureksi organisoinnin osuus oppilasorkesterinjohtajan työstä muodostuu, vaikuttaa orkesterinjohtajan opiston henkilökunnalta saama apu. Mitä enemmän apua orkesterinjohtaja saa, sitä tehokkaammin hän voi suunnata energiaansa harjoittamiseen ja johtamiseen. On selvää, että tehtävien delegointi ja yhteistyön lisääminen olisi keventänyt orkesterinjohtajan työtaakkaa myös opistossa A.

Työyhteisön aktivointi orkesteritoiminnan tukemiseen ei onnistunut opistossa A. Johtajan omat valinnat vaikuttivat etääntymiseen työyhteisöstä. Vuorovaikutusta työyhteisön kanssa tarkastelen laajemmin luvussa 4.9.3.

Organisointityön määrään vaikuttaa myös se, kuinka vakiintunutta orkesterin toiminta opistossa on. Kamariorkesterin työskentely, kuten se seurantajakson A aikana toteutettiin, oli eräänlainen pilottihanke, jolle ei ollut valmiita toimintamalleja ja periaatteita.

Organisointityötä lisää myös useat erilliset toimipisteet. Kun oppilaat tulevat eri toimipisteistä, kuten opistossa A, myös orkesteriharjoitukset on tasapuolisuuden nimissä hajautettava eri toimipisteisiin. Orkesterilla A ei ollut yhtä vakinaista harjoitustilaa, harjoituksia järjestettiin useassa paikassa. Viikonloppuharjoitukset olivat usein kouluilla, jotta orkesteri pystyi osaksi aikaa jakautumaan useaan tilaan harjoittelemaan stemmoittain.

Myös periodeittain työskenteleminen lisää organisointityötä. Aikataulun laatimisen lisäksi johtaja joutuu mm. varmistamaan tilavaraukset sekä sen, että orkesterin tarvitsema välineistö on oikeassa paikassa oikeaan aikaan.

Opistossa A organisointityöhön kuuluivat kaikki edellä mainitsemani seikat, siksi se kulutti paljon voimavaroja.

Kokoonpanon selvittäminen ennen varsinaisen työskentelyn aloittamista on keskeinen organisatorinen toimenpide. Orkesterin ohjelmisto tulee aina räätälöidä käytettävissä olevalle kokoonpanolle. Ohjelmistonvalinta on oppilasorkesterityön ratkaisevimpia työvaiheita.

Epävarmuus kokoonpanosta häytti lähinnä ensimmäisen lukukauden toimintaa (työskentelyjakso A1). Jatkossa ongelmaksi muodostui kokoonpanon epätasapaino: opistosta ei saatu orkesteriin tarpeeksi soittajia vähemmän suosittuihin soittimiin (kontrabasso ja alttoviulu). Niihin piti hankkia avustajia muista oppilaitoksista. Tilapäisten avustajien tarve jäi vähäiseksi vakinaisiksi avustajiksi saamiemme oppilaiden pitkäkestoisen sitoutumisen ansiosta. Ensimmäisen lukuvuoden jälkeen ohjelmiston valintaa helpotti kokoonpanon kohtuullinen pysyvyys.

Ryhtyminen useisiin opiston ulkopuolisiin hankkeisiin sen sijaan vaikutti ohjelmiston valintaan (luvut 4.4, 4.5 ja 4.6). Tuolloin liikuttiin oppilaiden ajankäytön ääri rajoilla harjoitus- ja esiintymismäärissä. Ohjelmistoon livahti myös vähemmän motivoivia teoksia. Johtaja suostui hankkeisiin saadakseen jatkaa toimintaa ja vahvistaakseen orkesterin asemaa opiston sisällä. Orkesterin asemaan hankkeet eivät sanottavasti vaikuttaneet, mutta ne toivat toimintaan vaihtelua ja sisällöllistä monipuolisuutta.

Valmistava työ

Partituurin opiskelu on keskeinen orkesterin musisointia valmistava toimi. Oppilasorkesterinjohtajan on teosta opiskellessaan tehtävä myös sormitukset ja jousitukset sekä etsittävä ratkaisuja teknisesti haastaviin yksityiskohtiin kyetäkseen opastamaan oppilaita tehtävänsä edellyttämällä tavalla. Tietenkin myös musiikilliset ratkaisut on selvitettävä, kokonaisnäkemys ja mahdollisimman yksityiskohtainen soiva mielikuva teoksesta ovat toiminnan taiteellisten tavoitteiden saavuttamisen edellytys.

Selonteissa tarkastellaan partituurin opiskelua varsin vähän. Syy näkökohdan ohittamiseen saattoi olla se, että partituurin opiskelu sekä sormitusten ja jousitusten tekeminen olivat toimenpiteitä, joista selvisi kiireessä hieman pintapuolisellakin valmistautumisella. Jousituksia ja sormituksia oli mahdollista ratkoa harjoitusten kuluessa. Ratkaisujen tekeminen harjoituksissa tietenkin lisää oppilaiden kirjoitustyötä, ja siihen käytetty aika on pois soittamisesta. Aika-ajoin viime hetkille ajoitettu partituurin opiskelu viivästytti stemmojen kopiointia ja vei oppilailta mahdollisuuden tutustua stemmoihin ennen harjoitusten alkua. Selonteista käy ilmi pyrkimys pitää yllä yhä parempaa itsekuria ja aikaistaa näitä keskeisiä valmistavia toimenpiteitä.

Harjoittaminen

Hankkeeni avulla pyrin kehittämään erityisesti harjoittamistani ja johtamistekniikkaani. Kehittämistoimeni, myös vuorovaikutuksellisten näkökohtien ja toiminnan valmistelun tarkastelu, palvelivat erityisesti johtamistani ja harjoittamistani – tämä määrittä kehittämis-toimieni tutkimuksellisen arvon. Harjoittamiseen liittyviä vuorovaikutuksellisia näkökoh-tia olen tarkastellut edellä ja käsittelen edelleen luvussa 4.9.3. Valmistautuminen ja orga-nisointi määrittävät osaltaan harjoittamista ja luovat edellytyksiä sen tulokselliselle toteu-tukselle. Seuraavaksi nostan esiin lähinnä orkesterin tekniseen edistymiseen liittyviä seik-koja. Harjoittamiseen liittyviä yksityiskohtia käsittelen laajemmin *Oppilasorkesterinjohta-jan tietopaketissa*.

Seurantajakson aikana totesin, että harjoittamisessa tulee ottaa huomioon yhtäältä or-kesterin ryhädynaaminen kehitysvaihe sekä toisaalta orkesterin edistyminen yksittäisen työskentelyjakson aikana.

Pragmaattinen ote työskentelyjakson alkuvaiheessa auttaa selvittämään perustason on-gelmia, siten syntyy vähitellen luontevasti tilaa tulkinnallisille seikoille. Tekninen perusta on luotava ennen tulkinnallisten yksityiskohtien hiomista. Alkuvaiheessa orkesteri tarvit-see ensisijaisesti käytännöllisiä teknisiä neuvoja, mutta niistä olisi edettävä yhä rikkaam-paan musiikillisten mielikuvien tarjoamiseen – muuten ilmaisu voi jäädä ikään kuin lähtö-telineisiinsä.

”Sanallisen palautteen tulisi luontevasti edetä teknisistä ohjeista yhä enemmän tulkintaa ja mielikuvia ruokkiviksi kommentteiksi – mikäli soiton edistyminen antaa tähän aihetta (luku 4.6.1.c).”

Tätä periaatetta pyrin soveltamaan seurantajakson edetessä yhä johdonmukaisemmin, ja mielestäni se osoittautui perustelluksi.

Seurantajakson aikana totesin, että harjoittamisessa on hyvä ottaa huomioon myös orkesterin ryhädynaaminen kehitysvaihe. Johtajan olisi hyvä muistaa, että ryhmän taipumus projisointiin on usein voimakkaimmillaan toiminnan alkuvaiheessa, erilaisissa muutostilanteissa (esimerkiksi ikäpolven vaihdokset) sekä ryhmän ”murrosiässä”. Näiden vaiheiden oikea lukeminen voi auttaa selviytymään kivuttomammin ryhmän kriisijaksoista. Alkuvaiheissa tulisi harjoittamisella vaikuttaa luontevan ja vireän työilmapiirin ja toimintakulttuurin vakiintumiseen. Ryhmä on tuolloin erityisen altis sortumaan perususkomustilojen dominanssiin. Orkesterin tulee kehittyä teknisesti, mutta toisaalta oppilaita täytyy motivoida myös musiikillisesti. Teknisen perustan rakentamisen ohessa on tarjottava myös emotionaalisesti rikkaita musisointituokioita ja antaa oppilaiden nauttia osaamisestaan. Myöhemmissä kehitysvaiheissa ryhmän motivaatio kestää pidempiäkin puurtamisjaksoja.

Teknisen ja musiikillisen edistymisen ohella on syytä edistää orkesterin ryhmäytymistä. Yksi keino on stemmaharjoittaminen. Stemmoittain harjoittamisella oli vaikutuksensa paitsi orkesterin A tekniseen edistymiseen myös sen ryhmäytymiseen. Niiden myötä soittajalle tarjoutuu mahdollisuus lunastaa oman sektionsa jäsenyyden. Sektio on orkesterin alaryhmä. Sektion jäsenyyden ja sen tarjoaman me-hengen turvin voi olla helpompi lähestyä muuta orkesteria. Stemmaharjoittaminen tarjoaa myös luontevan yhteistyömahdollisuuden opettajille. Sen avulla voi lisätä opettajien yhteistyötä ja siten vaikuttaa työyhteisön ilmaan.

Seurantajakson edetessä muistiinpanoissa korostuivat yhä enemmän vuorovaikutukselliset seikat sekä pyrkimys määrittellä ja luoda optimaalista työilmapiiriä. Edistyminen ja vaatiminen ovat keskeinen osa toiminnan dynamiikkaa, ne pitävät oppilaiden ja johtajan motivaatiota yllä. Vaatimisen ei tule kuitenkaan olla itsetarkoituksellista, sen tulisi aina perustua oppilaan mahdollisuuksiin ja arvostukseen.

”Vaatimisen tason määrittely kysyy varmasti kaikkein eniten herkkyyttä tunnistaa oppilaiden rajoja. Oppilaiden venyminen korkealle asetettujen vaatimusten paineessa voi aiheuttaa kouluttajassa vauhtisokeutta, joka voi johtaa oppilaiden mahdollisuuksien ryöstöviljelyyn. Orkesterinjohtajan olisi tunnistettava raja, jonka ylittävä rikkeettömyyden vaatiminen palvelee enemmän muita tarkoituksia kuin oppilaan soittokokemuksen musiikillista palkitsevuutta. Toisaalta soiton palkitsevuus kärsii liian suurpiirteisestä suhtautumisesta ilmeisiin puutteisiin – riittävä vaatiminen on orkesteritoiminnan dynaamisuuden keskeinen edellytys (luku 4.8.2).”

Lyöntitekniset näkökohdat

Seurantajakson aikana kehitin lyöntitekniikkaani Almilan ohjeiden ja videotallenteiden avulla. Kaksi näkökohtaa korostui lyöntitekniikan kehittämisessä: yhtäältä eleiden tulisi olla pelkistettyjä ja yksiselitteisiä, toisaalta niiden tulisi olla ilmaisuvoimaisia ja musiikilliseen tulkintaan rohkaisevia. Tässä luvussa paneudun näihin kahteen näkökohtaan. Käsitelen orkesterinjohtajan lyöntitekniikkaa laajemmin raporttini tietopaketissa.

Muistiinpanojen mukaan edellä mainitut näkökohdat tuntuivat joskus suorastaan vastakohtaisilta. Kyse vaikutti olevan jatkuvasta tasapainoilusta näiden kahden vaihtoehdon välillä. Jouduin jatkuvasti arvioimaan, milloin orkesteri tarvitsee selkiyttäviä ja milloin taas musiikillisesti rohkaisevia eleitä. Elekieli oli suhteutettava musisoinnin tekniseen ja

tulkinnalliseen tasoon. Selkiyttämisen ja rohkaisemisen tarve vaihteli tietysti satunnaisesti, mutta näkökohtia oli perusteltua painottaa myös orkesterin edistymisen mukaan:

”Lyöntiteknisesti on edettävä harjoittelun alkuvaiheen teknisestä yksiselitteisyydestä kohti monipuolisempaa musiikillisten mielikuvien ilmentämistä.” (Luku 4.6.1.c)

Sama periaate pätee myös sanalliseen palautteeseen. Myös pyrkimys on sama: musiikin irtautuminen lähtötelineistään ilman ilmaisua häiritseviä teknisiä puutteita. Kuitenkin selkiyttäviin eleisiin oli palattava jopa esityksessä, kun esimerkiksi yhteissoiton eriaikaisuus sitä vaati.

Muistiinpanoissa totesin olevan tärkeää tarkkailla oman lyöntitekniikan sekä oppilaiden lyönninlukemistaidon vaikutuksia toisiinsa. Yhtäältä, kun yhteissoiton ongelmia ilmeni tai orkesterin soitto ei muuten vastannut musiikillista mielikuvaani, pyrin aina ensin varmistamaan, että vika ei ollut omassa lyönnissäni. Pyrin selvittämään, rakoiliko yhteissoitto epäselvän lyöntini vuoksi, soittiko orkesteri kovempaa kuin dynamiikkamerkinnät edellyttivät, koska lyöntini oli liian suuri vai johtuiko esimerkiksi orkesterin liian terävä artikulaatio kulmikkaasta lyönnistäni. Toisaalta, tehtyäni kaikkeni elekielen selkeyden ja ilmaisuvoiman eteen pyrin varmistamaan myös kommunikaation toimivuuden: katsoivatko soittajat eleitäni, oliko minulla heihin yhteys? Pyrin toimimaan Almilan ohjeen mukaan: ”älä korjaa lyöntiä, jos vika on siinä, että soittajat eivät katso” (luku 4.6.2).

Lyönnin ”lukeminen” eli kapellimestarin eleisiin reagointi on aina kollektiivista eleiden tulkintaa. Ammattiorkestereissa reagointi on melko vakiintunutta, muttei niissäkään yksiselitteistä. Vaikka lyönnin lukeminen on osa orkesterimuusikon ammattitaitoa, se on aina jossain määrin tapauskohtaista. Oppilasorkesteritoiminnan yksi tavoite on opettaa oppilaat lukemaan lyöntiä. He siis opettelevat (ainakin) kahta asiaa yhtä aikaa: sekä opettavien teoksien soittamista että kapellimestarin eleisiin reagointia. Johtajan on syytä tarkkailla, ettei asetelma lyönnin osalta käänny päällelleen. Johtajana pyrin tunnistamaan tilanteet, joissa esimerkiksi soiton eriaikaisuus ei johtunutkaan lyönnistä vaan oppilaiden taidon puutteesta. Tällöin yritin pitäytyä lyönnissäni ja välttää houkutus ratkaista ongelma eleitä suurentamalla. Lasten pienyhtyeen johtaminen (luku 4.5.1) tarjosi tilaisuuden kokeilla lyöntiin reagoinnin opettelua sellaisten oppilaiden kanssa, joilla ei ollut aiempaa kokemusta orkesterisoitosta. He oppivat lukemaan pieniä eleitä, kun sitä heiltä johdonmukaisesti vaati. Vaikeammaksi osoittautui pitää lyönti kurissa – eli omien tunnereaktioiden kontrollointi – kun epävarmuus oppilaiden reagoinnista tuntui vaativan liikkeiden suurentamista.

Omien tunnetilojen ei-toivottava heijastuminen eleisiin haittasi johtamistani useasti seurantajakson aikana. Vaikka musisoinnissa luontevuus ja intuitiivisuus ovatkin hyveitä, totesin seurantajakson aikana, ettei orkesterinjohtajana pidä luottaa pelkkään intuition. Lyöntiteknisesti intuitiivinen reagointi johonkin tunnetilaan saattaa johtaa harhaan. Almila kutsuu tällaisia tunnereaktioita ”primitiivireaktioiksi”. Tyypillisin ei-toivottava primitiivireaktio lienee liikkeiden suurentaminen, kun soitto alkaa tahattomasti hidastua tai kun tempoa pitäisi tietoisesti nopeuttaa. Omassa johtamisessani myös epävarmuus omasta tai orkesterin osaamisesta johti liikkeiden ei-toivottavaan suurenemiseen. Keskeistä lyöntitekniikan kehittämisen kannalta on tällaisten reaktioiden tunnistaminen ja kontrollointi –

yleensä ”primitiivireaktiot” johtavat päinvastaiseen tulokseen kuin mihin niillä pyritään. Haluttu tempo pysyy ja nopeuttaminen onnistuu paremmin yleensä juuri lyöntiä pienentämällä. Lyönnin pienentämisessä erityisesti lyönnin pohjan jälkeistä liikerataa tulisi kontrolloida. Ainakin oman lyöntini epäselvyyttä lisäsi usein käden ponnahtaminen liian ylös lyönnin pohjan jälkeen. Almila neuvoi:

”Pidä lyönnin pohjan jälkeinen käden ponnahtus kurissa, ja suuntaa se harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti (luku 4.7.1.c).

Periaatteessa orkesterinjohtajan tulee rohkaista ja kontrolloida orkesterin soittoa samanaikaisesti. Seurantajakson aikana totesin kuitenkin, että käytännössä tasapainon löytäminen vaatii harkintaa ja tietoista havainnoinnin kohdentamista. Siksi erityisesti harjoituksissa painotin joko vielä soittamattoman musiikin ilmentämistä tai jo soitetun kuuntelua ja kontrolloimista. Näin pyrin välttämään sen, etteivät mielikuvani ja niitä ilmentävät eleeni vääristäisi kuulemistani – etten harhautuisi kuulemaan oppilaiden soitossa asioita, jotka tosiasiassa toteutuivat vain eleissäni ja mielessäni. Näin voi käydä, jos keskittyy liiaksi tulevan ”maalailuun” eikä kontrolloi ja kuuntele, miten orkesteri tosiasiallisesti soittaa.

Kuten aiemmin esitin, keskittyminen kontrollointiin on paikallaan erityisesti työskentelyjakson alkuvaiheissa. Toisaalta pyrin välttämään ylikontrolloimisen virheen, johon seurantajakson ensimmäisenä vuonna sorruin. Tällöin ajatusteni kohdentaminen soiton kontrollointiin johti tarkkailevaan otteeseen ja soittajien observointiin. Omat ajatukset on syytä kohdentaa tulevan ilmentämiseen sitä enemmän mitä paremmin orkesteri teoksen osaa. Kontrolloinnin ja rohkaisemisen oikealla tasapainottamisella voi myötävaikuttaa aluksi ilmaisun edellytysten täyttymiseen sekä myöhemmin soiton vapautumiseen. Musisoinnin ja johtamisen sujuessa ongelmitta olen kokenut hetkiä, jolloin menneen kontrollointi ja tulevan ilmentäminen ovat toteutuneet ikään kuin yhtäaikaisesti ja rinnakkain. Johtopäätöksenä voi todeta, ettei ole olemassa yhtä ”oikeaa” tapaa johtaa – elekieli tulee valita tilanteen ja soiton mukaan.

4.9.3 Yhteistyötaidot ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Orkesterinjohtajan tulee työyhteisön jäsenenä luoda orkesterille hyvät toimintaedellytykset. Tämä edellyttää vuorovaikutustaitoja. Orkesterinjohtaja asettuu välittäjäksi orkesterin ja työyhteisön välille. Oppilaitos on oppilasorkesterin kasvun ja kehittymisen ympäristö, se joko tukee tai vaikeuttaa orkesterin toimintaa. Orkesterinjohtajan tulee hyödyntää tarjottu tuki ja toisaalta suojata orkesteria työyhteisön ristiriidoilta tai kyseenalaisilta odotuksilta. Työyhteisön jäsenenä oppilasorkesterinjohtajan tulee hankkia orkesterille kollegoiden tuki ja pitää sitä yllä.

Kamariorkesterin aseman vakiinnuttaminen opistossa A oli yksi päämääristäni. Optimaalisessa tapauksessa opisto A olisi muotoutunut oppilaille tukea antavaksi ympäristöksi. Jäsentääkseni syytä, miksi näin ei käynyt, tarkastelen kokemuksia, joita minulle seurantajakson aikana työyhteisön A jäsenenä kertyi (ks. kaavio 2.5). Tarkastelen niitä työyhteisön kehittämisen edellytysten sekä ryhmädynaamisten näkökohtien valossa.

Tulehtuneiden ihmissuhteiden vuoksi opistossa A ei käyty rakentavaa keskustelua työn sisällöistä tai tavoitteista. Työyhteisön sosiaalista todellisuutta ei hahmoteltu tai pyritty muuttamaan yhteisillä keskusteluilla (vrt. luku 2.5.1). Vuorovaikutus työyhteisössä oli aika ajoin luonteeltaan varsin virallista. Virallisuudella pyrittiin nähdäkseni välttämään sellaiset negatiiviset tunteenpurkaukset, joita oli ilmennyt seurantajaksoa edeltävinä vuosina. Kun työyhteisöä pyrittiin tervehdyttämään suunnittelukokouksin, kokouksissa esitetyt toimintastrategiat ja yleisperiaatteet eivät jättäneet tilaa yhteisön oman yhteisen kielen käytölle, eivätkä ponnistelut siksi tuottaneet sellaista yhteistä sosiaalista todellisuutta, joka olisi mahdollistanut aiempaa rakentavamman vuorovaikutuksen (vrt. luku 2.5.1).

Kokonaisnäkemys työn sisällöstä ja tavoitteista ei ollut täysin selvä. Vetäytymiseni keskustelutilaisuuksista, joissa kokonaisnäkemystä olisi voitu hahmottaa (mm. kokoukset ja palaverit), vahvisti orkesterin A ajautumista opiston toiminnan marginaaliin.

Orkesterin harjoittaminen työryhmän voimin olisi tarjonnut luontevan keskustelu- ja yhteistyöfoorumin, jossa yhteistä sosiaalista todellisuutta olisi voitu luoda. Szilvayn sanoin: ”Stemmaharjoitusten pitäminen ei ole pelkkää stemmojen opettelua, vaan yhdessä tekemistä ja yhteiseen päämäärään asennoitumista.”

Seurantajakson toisen lukuvuoden aikana (luvut 4.5 ja 4.6) yhteisiä näkemyksiä luova keskustelu hallinnonkin kanssa häiriintyi, eikä keskustelua enää seurantajakson myöhemmissä vaiheissa täysin kyetty uudelleen aloittamaan.

Orkesterin ilmeinen kehittyminen ei muuttanut opettajakollegoiden asennetta myönteisemmäksi eikä parantanut orkesterin asemaa. Konserttimatkan jälkeen yleisön myrskyisän innostuneet reaktiot vaihtuivat kollegoiden ja hallinnon välinpitämättömyyteen (luku 4.6.1). Orkesterin kohtaama vastarinta ei ollut musiikillisin tai opetuksellisin keinoin murrettavissa. Suotuisa kehittyminen pikemminkin lisäsi joidenkin vastatoimien tarvetta.

Työilmapiirin ongelmia voi tarkastella myös Bionin teorioiden valossa. Mielestäni opiston A työilmapiiriä dominoi taistelu–pako–perususkomustila. Ilmapiiri oli jännitteinen jo ennen kamariorkesterin perustamista. Lähtötilannetta voisi kuvata seuraavasti: joillekin opettajille kamariorkesterin perustaminen oli eräänlainen offensiivi ja sen johtaja rauhanhäiritsijä, joka pitäisi laittaa kuriin – siten työrauha tai ainakin aiemmin vallinnut kauhun tasapaino palautuisi. Osa opettajista taas pakeni konfliktia omaan työhönsä ja varoi ottamasta kiistassa kantaa suuntaan tai toiseen; ongelmia siis paettiin. Oli myös harvoja, jotka uskoivat, että kamariorkesteri voisi vakiintua osaksi opiston toimintaa ilman dramaattisia muutoksia tai vaikutuksia muuhun opetukseen. Rakentavaa keskustelua ei kuitenkaan syntynyt ja taistelu–pako–uskomustilan hengessä opettajille tarjoutui ikään kuin vain puolesta tai vastaan vaihtoehdot – pakenemisen ja vetäytymisen lisäksi.

Työilmapiirissä oli aika-ajoin myös riippuvalle ryhmälle ominaisia piirteitä. Ongelmia välteltiin, ilmapiiriä hallitsi passiivinen näköalattomuus ja asioihin ei tartuttu paitsi hetkelisesti, kun toivo paremmasta asetettiin esimerkiksi vt. rehtoriin ja tämän tuomaan muutoksen mahdollisuuteen (luku 4.5). Toiveikkuus oli ylimitoitettua ja epärealistista. Pettymys purkautui vt. rehtoriin, kun ongelmat eivät ratkenneetkaan rehtoria vaihtamalla (luku 4.6).

Osa opettajista pyrki irti passiivisesta näköalattomuudesta hakemalla ongelmilleen syntipukkia, ja kamariorkesteri oli, rehtorien ohella, otollinen kohde ongelmien projisoinnille. Kamariorkesterin vastainen toiminta tarjosi näennäisen ja tosiasioita yksinkertaista-

van mahdollisuuden irtautua näköalattomuudesta. Perususkomustiloista ”psykoottisimman” eli taistelu-pako-uskomustilan dominanssi voisi selittää, miksi ilmeinen kehitys ei johtanut orkesterin aseman vakiintumiseen ja vastustuksen hiipumiseen. Pelko työpaikan menettämisestä sekä ristiriitojen nostattamat viha, kateus ja syyllisyys estivät hedelmällisen asioiden kohtaamisen ja käsittelyn.

Orkesteritoimintaan liittynyt ongelmavyyhti ikään kuin koteloitui työyhteisön sisälle kipupisteeksi, johon ei haluttu kajota ja jonka olemassaolosta vaiettiin. Kamariorkesterin toiminta nosti yhä uudestaan kipeitä kysymyksiä esille. Työyhteisö suojautui tältä ”kivulta” vaikenemalla orkesterin marginaaliin ja hankkiutumalla siitä vähitellen eroon. Työyhteisö valitsi mieluummin vakauden kuin kipeän ja pitkän ongelmien myöntämisen ja selvittelyn tien, vaikka se edellyttikin ”koteloituneen” ja vaietun ongelmavyyhden sietämistä.

Kollegani ja esimieheni kertoisivat seurantajakson A tapahtumista toisenlaisen tarinan kuin raportissani esitän. Heidän kertomuksissaan positioituisin toisin kuin omassani, ja joissain niistä ylittäisin soitonopettajan positioni tarjoamat oikeudet enkä huolehtisi toivottulla tavalla positioon liittyvistä velvollisuuksistani. Näissä vaihtoehtoisissa tarinoissa ajautumiseni työyhteisön ulkopuolelle olisi todennäköisesti luonnollinen seuraus positioni rajoja rikkovista eli toimintavaltani ylittävistä toimistani.

Työilmapiirin ongelmia olisi pitänyt selvittää ennen kamariorkesterin toiminnan käynnistämistä. Nyt uudistusyritys vain pahensi tilannetta, aivan kuten Uusikylä varoittaa: ”Jos ilmasto [työpaikan ilmapiiri] on huono, se huononee entisestään, jos ongelmat nostetaan esiin”. Jos työyhteisön ristiriitoja ja pelkoja olisi kyetty lieventämään jo etukäteen, toiminnan aloittaminen ei ehkä olisi herättänyt vastustusta ja toiminnan vakiinnuttaminen olisi saattanut onnistua. Muutostoimenpiteiden ajoitus siis epäonnistui. Epäonninen ajoitus oli mielestäni merkittävämpi syy vakiinnuttamispyrkimyksen epäonnistumiselle kuin toimenpiteiden sisältö.

5 Seurantajakson kuvaus ja arviointi: Orkesteri B

5.1 Pilottijakso B

5.1.1 Selonteko: kevät 2000

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: Jouset (5, 4, 3, 4, 1). Oppilaiden suorittama tutkinto pääaineessa 3/3–IIa.

Ohjelmisto: D. Shostakovits: *Adagio ja Allegretto*
F. Mendelssohn: *Jousisinfonia nro 10*

Konsertti ja harjoitukset: Esiintyminen opiston kevätjuhlassa. Harjoitukset 5 x 2 h sekä kenraaliharjoitus 45 min.

Tallenteet: Ei tallenteita

(b) Pilottijakson kuvaus

Tapasin rehtorin B keväällä 2000. Tein hänelle selkoa jatko-opintosuunnitelmastani ja kysyin osallistuisiko opiston B kamariorkesteri hankkeeseeni. Hän sanoi mielellään tukevana hankettani ja ehdotti, että johtaisin orkesteriperiodin jo samana keväänä, siis jo ennen varsinaisen toimintatutkimukseni aloittamista.

”Pilottiperiodin” aikana pyrin tutustumaan soittajiin, jotta voisin paremmin suunnitella orkesterin toimintaa seuraavaksi syksyksi. Ohjelmiston suhteen rehtori antoi minulle vapaat kädet: ”Valitse teoksia, joita itse haluat tässä tilanteessa johtaa.” Orkesteri ei ollut täysin sama kuin seuraavana syksynä – mukana oli useita soittajia, jotka olivat siirtymässä opistosta B ammatti- tai korkeakouluopintoihin ja heidän tilalleen oltiin nostamassa nuorempia oppilaita. Periodi oli kuitenkin hyödyllinen ensikosketus opiston oppilaisiin, opettajiin ja talon yleiseen toimintakulttuuriin.

Pilottiperiodi oli myös opiston ensikosketus minuun. Arvelen rehtorin B työtovereineen seuranneen toimintaani ja pohtineen, olisinko mahdollisesti sopiva henkilö työskentelemään heidän työyhteisössään jatkossakin. Mistään koeajasta ei ollut puhetta, mutta toisaalta myöskään toimeksiantoni kestosta ei sovittu mitään.

Orkesteri selvisi haastavista teoksista hyvin. Harjoituksia oli sopivasti, ja konsertti oli mielestäni onnistunut. Orkesteri vaikutti osaavalta, joskin samalla hiukan epäyhtenäiseltä ja etäiseltä. Yleisöltä ja opiston henkilökunnalta saamani palaute oli kiittävää. Periodi ja

sen päättänyt konsertti antoivat positiivisen kuvan orkesterista ja näyttivät tarjoavan hyvät lähtökohdat kehittämisprojektilleni sekä muulle yhteistyölle.

Minua viehättivät nopealiikkeisyys ja innostuneisuus, jotka leimasivat tapahtumien kulkua opistossa B. Tuntui kuin olisin tilauksesta tipahtanut tilanteeseen tutkimuksineni. Tunsin olleeni tervetullut työyhteisöön.

5.1.2 Arvio pilottijakson kuvauksesta

Orkesteritoiminnan organisointi ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Rehtori B osallistui aktiivisesti orkesteritoiminnan organisointiin. Hän teki toimenpide-ehdotuksia ja oli aloitteellinen. Tekstistä välittyy myös vaikutelma, että rehtori ja työyhteisö seisoivat samojen asioiden takana.

Rehtorilla ja orkesterinjohtajalla oli yhteinen päämäärä: he pyrkivät yhdessä luomaan hyvät edellytykset orkesterin ja johtajan yhteistyölle. Orkesteriin tutustumisen oli määrä helpottaa orkesterin toiminnan organisointia sekä aikataulujen ja ohjelmiston suunnittelua. Orkesterin ja johtajan ensikohtaamiselle oli eduksi, että johtaja oli valinnut soitettavaksi teoksia, joita hän mielellään johti ja jotka hän osasi hyvin. Näin orkesterinjohtajan musiikki- ja harjoittamismotivaatio aktivoi työskentelyilmapiiriä ja toi energiaa ja innostusta vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Opistossa B asetelma oli monella tavalla päinvastainen kuin opistossa A. Opistossa B Kamariorkesterilla ei ollut vakinaista johtajaa ja hallinto katsoi tarpeelliseksi sellaisen palkkaamisen, kun taas opistossa A ei välttämättä olisi tarvittu lisää orkesterinjohtajia. Toisaalta oppilaat opistossa A toivoivat uuden orkesterin perustamista, mutta opistossa B oppilaiden suhtautuminen ei ollut yhtä yksimielistä ja myönteistä. Opiston B henkilökunta vaikutti suhtautuvan positiivisesti uuteen järjestelyyn, kun taas opistossa A suhtautuminen toimintaani orkesterinjohtajana oli ristiriitaista.

Opisto A oli selvästi suurempana oppilaitoksena päätöksenteossaan ja muutoksissaan raskasliikkeisempi kuin pienempi opisto B. Paitsi koko myös sopuisampi ilmapiirin helppoti asioiden hoitamista opistossa B.

Työsuhteen määrittelemätön kesto ja opiston B Kamariorkesterin maine vaikuttivat asennoitumiseeni ja edelleen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Harjoittaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Asennoiduin orkesterin B johtamiseen melko suorituskeskeisesti. Haluni varmistaa yhteistyön jatkuminen johti ylilatautumiseen. Sen sijaan, että olisin pyrkinyt avoimeen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, pyrinkin ensisijaisesti vastaamaan opiston perinteisesti korkeatasoisen orkesterisoiton asettamaan haasteeseen. Oletin, että orkesterinjohtajalle oli olemassa selkeät vaatimukset ja standardit, jotka minun tulisi täyttää. Kamppailu asemasta orkesterinjohtajana opistossa A saattoi osaltaan lisätä onnistumisen paineita orkesterin B kanssa.

Etäisyys ja suorituskeskeisyys asennoitumisessani oppilaisiin näkyvät siinä, etten kirjannut oppilaiden arvioita tai reaktioita konsertista tai periodista yleensä. Luonnehdin lähinnä vain vaikutelmiani opiston B työyhteisöstä. Vaikutelma oppilaista jäi etäiseksi.

Jälkeenpäin totesin, että pilottijaksolta mieleeni jääneet vaikutelmat orkesterista B koskivat lähinnä oppilailta, jotka olivat lähdössä opistosta (konserttimeistari, äänenjohtajat jne.). Näillä oppilailla ei ollut erityistä syytä suhtautua uuteen johtajaan kriittisesti, asia ei varsinaisesti heitä enää koskenut. Sen sijaan he halusivat antaa parastaan viimeisessä esiintymisessään kamariorkesterilaisina ja muut orkesterilaiset halusivat heitä tässä tukea – riippumatta siitä, kuka orkesteria johti. Siksi sain todellista positiivisemmän vaikutelman oppilaiden asennoitumisesta yhteissoittoon.

5.2 Työskentelyjakso B1

5.2.1 Selonteko: ”Pilottijakso osa II”, syksy 2000

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: Jouset (6, 6, 4, 4, 1) yhteensä 21 sekä solistina käyrätorvensoittaja, kaikki opiston B oppilaita. Oppilaat n. 14–20-vuotiaita, kaikki olivat suorittaneet vähintään peruskurssin 3/3, mutta mukana oli myös 2A -kurssin tehneitä.

Ohjelmisto: Howard Blake: *Sarja Lumiukosta* (sov. Tony Osborne)
Pjotr Tsaikovski: *Sarja Pähkinänsärkijästä* (sov. Barrie Carson Turner)
W.A. Mozart: *Käyrätorvikonsertto D-duuri* KV. 412+514 (386b)

Harjoitukset ja konsertit: Neljä harjoitusta (2 x 3 h ja 2 x 2,5 h, suunniteltu viides harjoitus [3 h] peruttiin) sekä kenraaliharjoitus 1,5 h. Yksi konsertti. Koko periodi kymmenen päivän sisällä. Konsertti oli opiston joulukonsertti, jonka ohjelmaan sisältyi muitakin esityksiä.

Tallenteet: konsertti videolla.

(b) Otteita työskentelyjakson aikana tehdyistä muistiinpanoista

Syyskuu. *Suunnittelupalaveri rehtorin B kanssa. Rehtori kertoi opiston sopineen jo aiemmin kahdesta yhteisprojektista. Syksyn mittaan toteutettaviin projekteihin sisältyisi yhteistyötä ammattiorkesterien ja ammattikapellimestarien kanssa. Minun osuuteni alkaisi myöhemmin: kamariorkesterin oma periodi toteutettaisiin vasta yhteisprojektien jälkeen joulun alla.*

Rehtori B oli aiemmin itse johtanut opiston Kamariorkesteria, mutta oli sittemmin luopunut tehtävästä. Hän kertoi, että jo jonkin aikaa orkesterin työskentelystä olivat vastanneet vierailleet solistit ja ammattikapellimestarit. Määrätietoinen pedagoginen ohjelmiston suunnittelu oli ollut vaikeaa; yksittäisiin projekteihin ei ollut mahdollista sisällyttää kattavasti perusohjelmistoa.

Rehtori B ehdotti, että rakentaisimme Kamariorkesterin yhteishenkeä ”perusasioilla” – soitattamalla säännöllisesti vakituisella kokoonpanolla perusrepertuaaria. Näin taitavista oppilaista kehittyisi myös päteviä yhteismusisoijia.

Muutos saisi odottaa kevääseen. Sovimme, että hoidan joulukonsertin lyhyenä periodina ja että seuraavana keväänä (2001) Kamariorkesteri aloittaa johdollani säännölliset viikoittaiset harjoitukset. Harjoituspäiväksi sovimme alustavasti salivarausten vuoksi torstain. Kevään ohjelmistoon rehtori ehdotti jotain ”suurta teosta”, joka olisi haastava ja valmistuttuaan myös hyvin palkitseva. Päädyimme Tsaikovskin Serenadiin. Ajatus tuntui hyvältä. Olin soittanut teoksen, mutten ollut johtanut sitä aikaisemmin. Ehdotin, että voisimme koota seuraavan parin vuoden aikana maantieteellisten konserttien sarjan, jossa tutustuttaisiin säveltäjiin ja ohjelmistoon maittain (suomalaisen, ruotsalaisen, venäläisen, englantilaisen, ranskalaisen, italialaisen ja saksalaisen musiikin konsertit) ja johon myös Serenadi voitaisiin sisällyttää. Rehtori piti mahdollisena toteuttaa ehdotus koko opiston projektina, ehkä jo parin seuraavan lukuvuoden aikana⁷⁵.

Joulukuulle sovimme lyhyen ja tiiviin periodin helpohkolla ohjelmalla. Rehtori B halusi mukaan Mozartin käyrätorvikonserton. Sen lisäksi päätin soitattaa ”joulumusiikkia”, jousiorkesterisovitukset Lumiukosta ja Pähkinänsärkijästä. Arvelin orkesterin omaksuvan teokset nopeasti ja pystyvän esittämään ne taitojaan vastaavasti, virtuoosisesti ja laadukkaasti.

Totesin opiston orkesterien toiminnan suunnittelun ja kehittämisen olevan rehtorille mieluisaa ja tärkeää.

Marraskuu. Päätimme rehtorin kanssa peruuttaa ensimmäiseksi kaavaillun harjoituksen päällekkäisyyksien vuoksi: kahdeksalla soittajalla oli konsertti koululla ja parilla muulla oli liput Sibeliuksen viulukilpailun finaaliin. Opiston toimisto ilmoitti oppilaille peruutuksesta. Toivoakseni hukkareissuja ei tullut. On mielekkäämpää aloittaa periodi mahdollisimman täydellä miehityksellä. Konserttiohjelma ei sinänsä ole kovin vaikea, ehdimme saada sen vielä kuntoon.

Ensimmäinen harjoitus. Läsä 4, 6, 2, 4, 0 (16/21). Kävimme läpi ohjelman kokonaisuudessaan jonkin verran harjoittaen. Osa oppilaista oli kaikesti harjoitellut stemmoja etukäteen, mutta valtaosan arvelen soittaneen prima vistaa. Teknistä taitoa ei soittajilta puutu, mutta tyylinmukaisuuksien ja soittotapojen kanssa riittää askareita erityisesti Mozartissa. Tsaikovskissa on pari hankalampaa paikkaa viuluilla sellojen päästessä kaiken kaikkiaan liian vähällä. Luulen, ettemme harjoittele periodin aikana stemmoittain paitsi ehkä siten, että jonkun harjoituksen lopuksi päästän muut pois ja jäämme viulujen kanssa tarkistamaan joitain paikkoja.

⁷⁵Suunnitelma ei sellaisenaan toteutunut, mutta ideana se toi monipuolisuutta ohjelmistoon ja rippeitä siitä on nähtävissä seuraavien vuosien konserttiohjelmissa.

Harjoituksen eräässä vaiheessa koin ilmapiirin väsähtäneeksi ja tylsistyneeksi. Mieleeni ei juolahtanut yhtään vitsiä tai kappaleisiin liittyvää tarinaa, jolla olisin voinut tunnelmaa herätellä. Eräässä vaiheessa oppilaiden hälinä kohosi työrauhaa häiritseväksi. Yksi oppilaista kimpaantui häiritsijöille ja karjaisi ”pää kiinni”. Jäin pohtimaan välittömyyden, työrauhan ja auktoriteetin kysymyksiä. En halunnut pitää ankaraa kuria, mutta olinko rauhallisuudessani ja pitkämielisyydessäni tylsä ja aneeminen? Yhtäältä olin tyytyväinen, että jotkut oppilaat osoittivat halunsa kurinalaiseen työskentelyyn; toisaalta en voinut välttää ajatusta, että oppilaat joutuivat puuttumaan asioihin, jotka minun olisi kuulunut hoitaa.

Ohjelman saamisesta täydelliseksi en enää tämän harjoituksen jälkeen unelmoi, mutta onneksi ohjelma ei ole vaikea ja yleisö tulee kaikesti asennoitumaan konserttiin positiivisen joulumielisesti.

Toinen harjoitus. Läsä 5,6,2,4,0. Harjoituksesta jäi jo parempi maku. Poissaoloja on edelleen liikaa harjoitusten määrään nähden. Vaikea päästä yli ajatuksesta, että oppilaat kokevat orkesterin taakaksi. He ovat kaikesti yleensäkin kiireisiä ja ehkä erityisesti näin joulun alla. Solistin (opiston oma oppilas) säestäminen tuntui olevan soittajille mieleen. Mozart on arkaa. Konserttimestarin työskentelyssä on jotain jäykkää. Hän ei reagoi lyöntiini toivomallani tavalla ja ottaa tempoja omin päin hyvin sattumanvaraisesti. Taitoa kyllä piisaa.

Kolmas harjoitus. Soitimme koko ohjelman. Almila seurasi harjoitusta taustalta. Hän halusi kertoa kommenttinsa vasta harjoituksen jälkeen, jottei kyseenalaistaisi auktoriteettiani oppilaiden silmissä. Kahden kesken kritiikkiä tuli, mutta se oli kannustavaa. Hän vielä toivoi, etten käsittäisi häntä väärin: kritiikkiä tuli paljon juuri sen takia, että hän katsoi sen vaivan arvoiseksi.

Palaute. Atso kehui orkesterin työmoraalia ja keskittymistä: hänen mielestään soittajat olivat hyvin ja positiivisesti mukana. Toisaalta oppilaat eivät kaihtaneet esittää tiukkojakaan kysymyksiä, he pistivät johtajan välillä kovalle. Edelleen Atson mukaan soitto oli puhdasta ja osaavaa. Myös sanomani kommentit olivat paikallaan, eikä hän nähnyt ongelmaa puheeni määrässä: ”sisältö ratkaisee puhuuko liikaa”. Orkesterinjohtajan puhumisesta on tullut jossain määrin turhaankin tabu: ”jos asiaa on, kannattaa se sanoa”. Johtamiseni Atso arvioi olevan pääsääntöisesti tarkoituksenmukaista, mutta taloudellisuutta tarvittaisiin liikkeisiin – erityisesti intensiteetin ja fortin hakemista muutoin kuin suurin liikkein. Lyöntini jakautuminen ”osa-iskuihin” häiritsi aika-ajoin, erityisesti ylimääräinen ”hetkutus” yhteen lyötäessä, esim. $\frac{3}{4}$ -tahtilajissa (Mozart).

Neljäs harjoitus. Asiat asettuvat uomiinsa yhä paremmin. Toisaalta pieniä turhia sattumuksia (väärä ääniä ja sisääntuloja) tulee liikaa, jotta voisin tuntea oloni turvalliseksi ja varmaksi. Kokonaishahmot ja karakterit alkavat olla kohdallaan. Harmittaa esittää ohjelma hieman keskeneräisenä, kun kerrankin olisi potentiaalia soittaa täysin oikein.

Kenraaliharjoitus. Vieläkään ei kaikki paikalla! Ja edelleen turhia virheitä, varsinkin Tsaikovskissa; meinasi hermo mennä, kun piti harjoittaa hitaasti ja tarkistaa ääniä vielä tunti ennen konserttia! En tiedä, olisiko pitänyt pitää pää kylmänä ja vaan kehua. Luulen, että pieni kovistelu herätteli soittajat sopivasti keskittymään.

Konsertti. Soittajat keräsivät itsensä hienosti ja vaikuttivat tyytyväisiltä soittoonsa. Mielestäni lopputulos oli kiitettävä. Vaikutelmani oli, että sekä soittajat että minä onnis-

tuimme harjoituksiin nähden hyvin. Solisti onnistui erinomaisesti. Mielenkiintoista nähdä videotaltiointi. Yleisön ja kollegoiden palaute oli kiittävää. Hyvä onnistuminen.

Yleisöä ei ollut niin paljon kuin olisi joulukonsertilta voinut odottaa. Ohjelman ”jouluisuutta” kiiteltiin.

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Orkesteritoiminnan organisointi ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Yhteistyö rehtorin B sekä muun hallinnon kanssa toimi hyvin ja käytännön järjestelyt hoituivat sujuvasti. Myös tiedottaminen oli helppoa opistossa, jossa kaikki toiminta on keskitetty saman katon alle. Tuntui ylelliseltä, kun ei tarvinnut itse ilmoittaa oppilaille harjoituksen peruuntumisesta. Kaikki harjoitukset olivat samassa, tarkoitukseen hyvin soveltuvassa paikassa; nuottitelineet, tuolit ja sellonalustat olivat kätevästi käsillä. Nuotteja saattoi säilyttää opistolla, kopiokone ja vahtimestari olivat tarvittaessa lähellä.

Valmistava työ ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Jälkeenpäin en voinut välttää ajatusta, että työskentelyjakso B1 oli toisarvoinen väliprojekti seuraavaa kevättä ja työskentelytavan muutosta odotellessa. Vaikka ohjelma oli yleisön mieleen, se ei musiikillisesti haastanut ja palkinnut oppilaita heidän taitojaan ja musiikillista kypsyyttään vastaavalla tavalla. Ohjelman ”lapsellisuus” (lukuun ottamatta Mozartia) lisäsi periodin ylimeno-luonnetta. Tunnistin ongelman ja olin luottavainen jatkoon suhteen: kevääksi oli luvassa haastavaa ja palkitsevaa soitettavaa.

Olin tutkinut stemmat melko tarkkaan ja kirjannut jousituksia kaikille ja sormituksia viuluille. Altojen stemmoihin olisin voinut tutustua tarkemmin. Totesin valmistautumiseni olleen näiltä osin riittävän hyvän.

Sovitukset eivät aivan sellaisenaan kelvanneet minulle. Lisäsin Lumiukkoon kellopeli-teeman (pienet alku- ja loppusoitot) sekä muutin joitain rytmejä alkuperäistä vastaaviksi (mm. Soittorasia: teeman triolit duoleiksi), joitain jaksoja sooloiksi (Lumiukkojen tanssi jne.. Sovitukset on tehty nuoremmille soittajille, eivätkä ne kaikilta osin mielestäni ole onnistuneita. Toisaalta niihin sisältyy hyvinkin haasteellisia jaksoja (esim. Pähkinäsärkijä: Trepak).

Harjoittaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Oppilaiden asenne ja suhtautuminen orkesterisoittoon tuntui nuivemmalta kuin kevään pilottiperiodin aikana. Joukossa oli paljon vastahakoisuutta ja passiivisuutta, se yllätti ja oli lievä pettymys. Toivottavasti ongelma ratkeaa ja oppilaiden asenne muuttuu säännöllisen työskentelyrytmin ja haastavamman ohjelman myötä seuraavan kevään aikana.

Lyöntitekniikka

Almilan ohjeet olivat selvät ja videon katselu vahvasti parantamisen tarpeen: pienempiä liikkeitä, intensiteetti ja forte painon ja vastuksen tunteen kautta. Lyönnin ”sub-divisit”, ylimääräiset jakamiset, pitäisi saada pois.

5.2.2 Arvio selonteosta B1

Toiminnan organisointi ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Rehtori B ei ollut tyytyväinen toimintamalliin, jossa orkesteritoiminta rakentui vierailevien kapellimestarien tai solistien johtamista yksittäisistä projekteista. Ohjelmiston suunnittelusta puuttui kokonaisnäkemys ja jatkuvuus, eivätkä satunnaiset kokoonpanot vahvistaneet oppilaiden kokemusta yhteisöllisyydestä. Ongelma määriteltiin rakenteelliseksi ja siihen haettiin organisatorista ratkaisua: toiminta tulisi organisoida siten, että orkesterin työskentely olisi säännöllistä ja kokoonpano mahdollisimman muuttumaton. Ohjelmistosta vastaisi yksi orkesterinjohtaja yhteistyössä rehtorin kanssa. Aiempien sitoumusten vuoksi uudistus siirtyi seuraavan vuoden alkuun, ja siksi syksyn 2000 työskentelyjaksosta (B1) tuli ikään kuin toinen pilotti- tai tutustumisjakso. Syksy 2000 toteutui aiemman toimintatavan mukaan sarjana erilaisia orkesteriprojekteja eri kokoonpanoin.

Harjoittaminen

Yhteisöllisyyden puute vaikutti orkesterin työilmapiiriin. Oppilaat eivät ehkä itse kokeneet yhteisöllisyyden puutetta ongelmana. Sen sijaan moni heistä koki orkesterin taakaksi, erityisesti lisääntyvien harjoitusmäärien vuoksi. Lisäksi monet kokivat olonsa epävarmaksi ja epämukavaksi uuden johtajan vetämässä uudessa ryhmässä. Uudet tulokkaat jännittivät ”vanhojen” oppilaiden reaktioita. Joidenkin ”vanhojen” käytös kieli turhautuneisuudesta. He viestivät käytöksellään ja erityisesti pienillä eleillään (mm. raskaat huokaukset, haukotukset) orkesterin olevan ajanhukkaa, joka vie aikaa harjoittelulta tai muilta toimilta. Tähän turhautuneisuuteen jotkut uusista oppilaista tarttuivat: he samastuivat ”vanhoihin” päästäkseen siten osaksi näiden muodostamaa ryhmää ja saadakseen siten helpotusta omiin jännityksiinsä. Ilmapiirissä voi nähdä piirteitä bionilaisesta riippuvuusryhmästä. Passiivisessa epävarmuuden tilassa vastuu ryhmän ongelmista säilytetään johtajalle, hänen kontolleen vieritetään syy turhautumisesta ja uudessa tilanteessa koetuista jännitteistä. Vaihtoehtoisesti jotkut ryhmän jäsenet pyrkivät väheksymään koko ryhmää, jopa tekemään ryhmästä ”mielettömän” (tyyliin ”eihän tässä touhussa ole mitään järkeä”) ja siten halvaannuttamaan sen toiminnan. Varhaisen kehitysvaiheen vahvistamat ryhmädynaamiset mekanismit saattoivat vaikuttaa oppilaiden häiriökäyttäytymisen ja turhautumisen taustalla.

Turhautumista ei ainakaan vähentänyt työskentelyperiodin ylimeno-luonne ja osittain toisarvoinen ohjelmisto. Vailla merkitystä ei ollut sekään, että ”vanhat” orkesterilaiset vertasivat Kamariorkesterin työskentelyä ammattiorkestereihin, joiden kanssa heillä oli

viimeksi samana syksynä ollut yhteistyötä. Siirtyminen ammattilaisten vierestä itseään selvästi nuorempien ja taitamattomampien oppilaiden sekaan näytti aiheuttavan joillekin heistä asennoitumisvaikeuksia. Yhteistyöprojektit olivat saattaneet myös antaa kaunistele- van kuvan heidän omasta osaamisestaan. Kun Kamariorkesterin yhteissoitossa paljastui puutteita ja parantamisen varaa jopa aivan perusasioissa, kiusaus syyttää uutta orkesterin- johtajaa karun todellisuuden aiheuttamasta pettymyksestä lienee ollut suuri.

Oppilaiden mielialoihin vaikuttavien syiden ymmärtäminen olisi voinut rohkaista arvi- oimaan, aiheutuiko tyytymättömyys tai häiriökäytös todella oman toimintani puutteista vai oliko ainakin joiltain osin turhautumisen syynä vallinneet olosuhteet ja ryhmän häiriö- herkkä kehitysvaihe. En ottanut huomioon, että tuntemani riittämättömyudentunne, epä- varmuus ja väsähtäneisyys (ensimmäinen harjoitus) saattoi osin olla heijastusta oppilaiden mielialoista. Otin työskentelyilmapiirin ongelmat itseeni ja päättelin ongelmien johtuvan omista ominaisuuksistani ja taidoistani. Tämä vaikutti työilmapiiriin, samoin kuin opiston maineen siivittämä yliyrittämiseni. Ryhmän projisoimien tunteiden vallassa ikään kuin vahvistin oppilaiden kokemuksen siitä, että epävarmuus ja väsähtäneisyys eivät olleet läh- töisin ryhmästä vaan sen johtajasta. Koska koin, että ongelmat johtuivat siitä, millainen olen, syntyi tarve olla tai ainakin esittää jotain muuta kuin on. Siksi vuorovaikutus oppi- laiden kanssa ei muodostunut luontevaksi ja avoimeksi tavalla, joka olisi paremmin lau- kaissut ryhmässä vallinneita jännitteitä.

Ensimmäisen harjoituksen peruuttaminen hoitui vaivattomasti. Peruuttaminen saattoi kuitenkin osaltaan vahvistaa periodin toisarvoista luonnetta oppilaiden silmissä. He saat- toivat päätellä, että harjoitus joutikin jäädä pois ja että taiteellisella lopputuloksella ei ole kovin suurta merkitystä: riittävä taso saavutetaan vähemmälläkin harjoittelulla.

5.3 Työskentelyjakso B2

5.3.1 Selonteko: ”Toiminta hakee muotoaan”, kevätlukukausi 2001

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: 4, 4, 4, 5, 1. Trumpettisolistina opiston B opettaja, Lutoslawski yhteisnumero toisen musiikkiopiston kamariorkesterin kanssa.

Ohjelmisto: Witold Lutoslawski: *Viisi kansansävelmää jousiorkesterille*
Aulis Sallinen: *Aspekteja Peltoniemen Hintrikin surumarssista*
Jan Krtitel Jiri Neruda: *Konsertto Es-duuri trumpetille (käyrätorvelle), jousille ja continuoolle*
Wolfgang Amadeus Mozart: *Divertimento D-duuri KV 136*
(Pjotr Tsaikovski: *Serenadi C op.48*)

Harjoitukset ja konsertit: Konsertit 2a ja 2b samalla ohjelmalla viikon välein touko-kuussa, 2b yhteiskonsertti toisen musiikkiopiston orkesterin vieraana. Harjoitukset tammi- ja helmikuussa perjantaisin klo 17–20, maaliskuussa lauantaisin klo 10–13. Pääsiäisen jälkeen harjoitusperiodi (5 x 2–3 h).

Tallenteet: Videotallenteet molemmista konserteista sekä yhdestä harjoituksesta.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Suunnittelu. Arvelimme rehtorin B kanssa haastavan ja palkitsevan ohjelmiston (Tsai-kovskin Serenadi jousille) takaavan oppilaiden työmotivaation viikoittaiseen työskentelyyn (harjoitukset perjantaisin klo 17–20). Päätin myös soitattaa selvästi helpomman Lutoslawskin Viisi kansansävelmää sekä vaskivuoden kunniaksi jonkin myöhemmin päätettävän vaskikonserton. Konsertin ajankohdaksi sovimme toukokuun, mutta esitettävä ohjelma jätettiin vielä auki. Päätimme tutkia mahdollisuutta järjestää yhteiskonsertti jonkin toisen musiikkiopiston kanssa pääkaupungin lähialueilla.

Harjoitukset. Alusta asti läsnä oli liian vähän viuluja suhteessa selloihin. Altoja oli hyvän aikaa tasan yksi. Säännöllisesti osallistuvista monet olivat teknisesti varsin taitavia ja vähemmän taitavatkin edistyivät ilahduttavasti. Kuilu säännöllisesti käyvien ja usein poissaolevien välillä kasvoi nopeasti niin selväksi, että jotain oli tehtävä. Harjoittamisessa turhautti, että jouduin harjoittamaan harvoin osallistuvien kanssa yhä uudestaan asioita, jotka olimme toisten kanssa jo selvittäneet. Se oli väärin säännöllisesti mukana olleita kohtaan, aistin heidän turhautuvan. Samalla kuitenkin ajattelin, että minun on autettava harvoin käyviä, jotta he eivät kokonaan ajautuisi ryhmän ulkopuolelle. Heitä motivoidakseni herkuttelimme joka harjoituksessa jaksoilla, joihin ei välttämättä olisi tarvinnut käyttää harjoitusaikaa. Kokoonpanon häilyvyys pakotti siten käyttämään harjoitusajan toisin kuin olisin halunnut.

Muutos. Hiihtoloman ja pääsiäisloman välisen ajan harjoittelimme lauantaisin klo 10–13. Toivoin harjoitusaikaa muuttamalla saavani lisää viulisteja, mutta lopulta uusia tuli vain kaksi. Harjoitusajan muutoksesta huolimatta myöhemmin mukaan tulleiden osallistuminen oli epäsäännöllistä: oppilaat, jotka painostettiin mukaan, olivat usein pois harjoituksista. Edelleen toimintaa leimasi turha odottaminen ja paremman toivominen. Toistuvat poissaolot vaikeuttivat harjoittamista.

Lauantai aamuisin oppilaat olivat kuitenkin selvästi virkeämpiä kuin perjantai-iltaisina. Tosin motivaatiota nakersi poissaolojen lisäksi se, että kukaan, minä mukaan lukien, ei olisi halunnut tulla säännöllisesti joka lauantai. Viikolta oli mahdotonta löytää iltaa, joka olisi käynyt kaikille mm. siksi, että kaksi viulistia kävi iltakoulua. Koska soittajia ja erityisesti viulisteja oli hyvin vähän, piti valita ajankohta, joka sopi mahdollisimman monelle.

Ennen pääsiäistä sovimme konsertista ja solistista. Neruda oli solistin toivomus ja sopi hyvin ohjelmaan. Tsai-kovskin jätimme soittajien ja ajan vähyyden vuoksi. Tilalle valitsin Sallisen Aspekteja Peltoniemen Hinrikin surumarssista, sekä Mozartin Divertimenton D-duuri. ”Konserttimatkan” kohteeksi järjestyi läheinen pikkukaupunki.

Pääsiäisen jälkeen näytti koko projekti ajautuvan karille päällekkäisyyksien ja esteiden vuoksi (mm. sairaustapauksia, pääsykokeita, koulujen projekteja, turnauksia, ylioppilaskirjoituksia, muuttoja, harjoitteluhysteriaa). Tunnollisesti harjoituksissa käyneen ydinjoukon ansiosta selvisimme kuitenkin konsertteihin asti ja saimme jotenkuten melko vaikean ohjelman esityskuntoon. Meillä oli myös tuuria, osa oppilaiden esteistä peruuntui. Jouduin kuitenkin tinkimään oppilaiden tasavertaisesta kohtelusta: joitain opiston oppilaita otettiin mukaan ”keikalle”, he osallistuivat vain muutamaaan harjoitukseen ennen konsertteja, vaikka heidän olisi kuulunut osallistua orkesteriin muiden tavoin koko lukuvuoden ajan.

Harjoittelimme kerran yhdessä Lutoslawskia toisen opiston kamariorkesterin kanssa. Harjoitus toi mukavasti uutta virtaa, mutta oppilaat jäivät toisilleen melko etäiseksi. Yhteissoitto sujui hyvin.

Konsertti 2a. Melko tyhjälle kirkolle soitettu konsertti meni harjoituksiin nähden hyvin. Pientä ”kenraaliharjoitusmaisuuksia” oli ilmassa, koska olimme ensi kertaa kaikki yhtäaikaan lavalla vasta konsertissa (vaikka harjoituksia oli lukukauden alusta viikoittain!). Lipsahduksia tuli heti alussa ja selviytymistunnelma ei täysin helpottunut missään vaiheessa. Oma johtamiseni lienee vaikuttanut osaltaan asiaan. Kiire ja epävarmuus oppilaiden selviämisestä heijastuivat tekemisissäni. Mutta selvisimme, eikä konsertti huonosti mennyt. Solisti oli erinomainen.

Konsertti 2b. Vierailukonsertti. Pysin olemaan kannustavampi ja koin, että ilmapiiri oli kaiken kaikkiaan innostuneempi ja vapautuneempi kuin ensimmäisessä konsertissa. Atsolta edellisellä viikolla saatu palaute sekä aiempien konserttien [konsertit 1 ja 2a] kuuntelu ja katselu videolta vaikuttivat minuun siten, että annoin orkesterin soittaa ilman turhaa päsmäämistä ja liiallista kontrollointia. Ehkä myös orkesterilaiset halusivat näyttää isännillemme parastaan. Itse en kokenut yhteiskonserttia kilpailutilanteena, päinvastoin: kollegiaalisen yhdessä tekemisen ilmapiirin ansiosta koin oloni hyvin turvalliseksi ja rennoksi. Parin oppilaan poisjänti vaikutti yllättävä kyllä yhtenäistävasti orkesterin soittoon. Oppilaat kokivat selvästi onnistuneensa, paluumatkalla katsoimme bussissa videolta katkelmia konsertista oppilaiden toivomuksesta.

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemiäni reflektiivisiä päätelmiä

Orkesteritoiminnan organisointi

Perusteettomaksi osoittautunut toiveikkuus osallistujien määrästä johti epäonnistuneisiin valintoihin (ohjelmisto ja aikataulu). Reagoimme ongelmiin rehtorin B kanssa varsin nopeasti aikataulu- ja ohjelmistomuutoksien. Yhteyksiä toisiin opettajiin oli hyvin vähän, heidän puoleensa en kokoonpanon ongelmien kanssa kääntynyt, vaikka syytä olisi ollut. Yhteyksien vähyyteen vaikutti ulkopuolinen asemani opistossa B, vastasin vain kamariorkesterista. Minulla ei ollut opistossa viuluoppilaita, enkä osallistunut kokouksiin, tutkintolautakuntiin tai illanviettoihin.

Rehtori ehdotti, että voisin järjestää oppilaiden ”kuulemistilaisuuden”, kuunnella jokaisen oppilaan soittoa yksittäin, saadakseni paremman käsityksen oppilaiden soittotaidosta ja oppiakseni tuntemaan heidät paremmin. Pelkäsin kuitenkin, ottaen huomioon

orkesterissa vallinneen hieman rikkonaisen ja vastahakoisen ilmapiirin, että tutkimonomainen katselmus olisi herättänyt pahaa verta oppilaissa ja olisi voinut johtaa jopa joidenkin oppilaiden jäämiseen pois. Sinänsä ajatus oli hyvä: oppilaiden kuuleminen yksittäin olisi helpottanut ohjelmiston suunnittelua ja muutaman sanan vaihtaminen kahden kesken olisi tarkentanut harjoituksissa muodostamaani kuvaa kunkin oppilaan motivoituneisuudesta.

Keskustelimme rehtorin kanssa myös mahdollisuudesta luopua suostuttelusta ja painostuksesta ja antaa vastahakoisten oppilaiden jäädä orkesterista. Totesimme kuitenkin, että usein juuri vastahakoisille saattaisi orkesterisoitosta olla eniten hyötyä. Vaikka vastahakoisuus voi johtua hyvinkin eri syistä, yleensä on kyse joko ylipäättään heikentyneestä soittomotivaatiosta tai ajautumisesta kapeaan ja yksipuoliseen näkemykseen soittamisesta solistisena toimintana. Ikätoverien kanssa jaetut yhteismusisointielämykset voivat antaa uutta puhtia hiipuvaan soittoinnostukseen, ja toisaalta ammattiin aikoville ”solisteille” voi olla hyödyksi omaksua orkesterissa yhteismusisointitaitoja ja ehkä aiempaa sosiaalisempi muusikkokäsitys. Siksi jatkoimme suostuttelua ja painostusta.

Toiminnan organisointi ja vuorovaikutus orkesterin kanssa

Säännöllisenä viikoittaisena harjoitusajankohtana lauantai-aamu osoittautui paremmaksi kuin perjantai-ilta. Oppilaat olivat virkeämpiä, oppiminen oli nopeampaa ja ilmapiiri aktiivisempi. Viimekädessä kuitenkin vasta intensiivinen, oppilaiden aikataulut huomioiva harjoitusperiodi mahdollisti konsertit, sen avulla saimme riittävästi soittajia orkesteriin. Ainakin opiston B kaltaisessa melko pienessä oppilaitoksessa, jossa kamariorkesterikäisiä ja -taitoisia soittajia ei ole kovin paljon, periodeittain harjoittaminen osoittautui käytännössä viikoittaisuutta paremmaksi toimintamalliksi. Viikoittaista harjoittelua vaikeutti oppilaiden heterogeeninen suhtautuminen orkesterisoittoon. Kaikki oppilaat eivät saaneet riittävää kannustusta ja tukea orkesterisoittoon pääaineen opettajiltaan, jotta säännöllinen viikoittainen harjoittelu olisi ollut mahdollista. Totesin taas, miten ratkaisevasti pääaineenopettajan asenne heijastuu oppilaiden asenteeseen.

Periodityöskentelyyn siirtyminen tuntui sekä minusta että vaikutelmani mukaan myös oppilaista eräänlaiselta epäonnisten kokeilujen ”nollaukselta”, uudelta alulta. Uuden alun vaikutelmaa vahvisti myös ohjelmiston osittainen vaihtaminen. Oppilaat ymmärsivät myös, että harjoituksia on enää kovin vähän ja konsertit lähestyvät, ehkä siksikin ilmapiiri loppukeväästä terävöityi ja aktivoitui. Oma suhtautumiseni viikoittaisuuteen oli kaksinaiminen: olin nähnyt sen tuottavan hyviä tuloksia (mm. Szilvay ja Juniorijouset), mutta työskentelyjakson B2 kokemukset olivat päinvastaiset. Ajattelin myös vapaa-aikaani ja perhelämäni: säännöllinen viikolle ajoittuva harjoitus olisi vapauttanut minut viikonlopputyöstä, säännöllinen lauantainen harjoitus taas vei kaikki viikonloput. Periodityöskentely oli kompromissi – ainakin joskus oli mahdollista viettää viikonloppu perheen kanssa mökillä.

Harjoittaminen ja vuorovaikutus orkesterin kanssa

Vaikutti siltä, että oppilaista, jotka olivat jo ehtineet tottua periodityöskentelyyn, viikoittainen harjoitus tuntui ”opistomaiselta” ja ”koulumaiselta” – ikään kuin paluulta opiston lapsiorkesterien työtapaan. Heistä osa oli uskoakseni sisäistänyt periodityöskentelyyn kuuluvan vastuunkantamisen oman stemmojen kotiharjoittelusta sekä periaatteen yhteisharjoitusten minimimäärästä. Siksi säännöllinen viikoittainen harjoitus saattoi tuntua heistä eräänlaiselta epäluottamuksen osoitukselta tai ainakin turhalta holhoamiselta. Vaikutelmaa saattoi pahentaa se, että viikoittainen harjoittaminen oli poissaolojen takia aika-ajoin suoranaista jankkaamista.

Yhtäältä halusin osoittaa, että harjoituksissa käynti ei ole turhaa. Joka harjoituksessa edistytään, jokainen poissaolo tietää jäämistä paitsi jostain – jos ei käy harjoituksissa, ei lisäponnistuksitta pärjää mukana. Mielessäni kummitteli varoittavana esimerkkinä erään toisen oppilaitoksen oppilaan kommentti orkesteritoiminnasta: ”ei sinne kannata heti alusta mennä, siellä jankutetaan samoja asioita koko lukukausi, kappaleet ehtii vielä oppia moneen kertaan ennen konserttia.” Tällaisen tavoitteettomuuden sudenkuopan, joka erityisesti viikoittain harjoittelussa vaanii, voi uskoakseni välttää vain hyvin dynaamisella ja nopeasti etenevällä harjoittamisella. Olosuhteet – poissaolot ja myöhemmin mukaan tulleet oppilaat – tekivät mahdottomaksi noudattaa nopeasti etenemisen periaatetta. Yrittäessäni kuitenkin pitää siitä edes jossain määrin kiinni, saattoivat myöhemmin tulleet kokea vaatimukseni korvaavasta kotiharjoittelusta kohtuuttomina. Toisaalta turhauduin, koska toistoa oli mahdotonta välttää, ja myöhemmin mukaan tulleet kokivat syyllisyyttä turhautumisestani – ikään kuin heidän mukaantulonsa olisi ollut väärin, vaikka heidät oli nimenomaan painostettu mukaan. He ehkä aistivat myös säännöllisesti mukana olleiden turhautumisen ja kokivat siten olleensa kaksin verroin ei-tervetulleita.

Kuinka sitten pitäisi ottaa vastaan kesken lukukautta mukaan tulevat? Tuleeko ylipäättään ottaa uusia mukaan kesken lukukauden? Päätin, että ei, jos sen suinkin voi välttää (vrt. luku 4.3).

Lyöntitekniikka

Almilan huomautus häiritsevällä tavalla tarkkailevasta otteestani oli tärkeä. Epäkohdan huomattuani kiinnitin asiaan huomioni ja vaikutus oli välitön. Ero konserttien 2a ja 2b välillä oli huomattava. Oman toiminnan tarkkailu ei saa johtaa oppilaiden tarkkailuun. Oppilaat eivät ole vastuussa tutkimushankkeeni onnistumisesta, heitä ei tule kohdella tutkimusobjekteina (vrt. luku 4.4).

Kun pyrin välttämään tarkkailevaa ja ylikontrolloivaa otetta, myös lyöntitekniikkani vapautui ilmavammaksi ja suvereenimmaksi.

5.3.2 Selonteon arviointi

Toiminnan organisointi ja suunnittelu

Ongelma 1: Säännölliseen osallistumiseen sitoutuneita soittajia oli oletettua vähemmän. Suunnitteluvaiheessa mukana oli useita oppilaita, joiden osallistuminen osoittautui käytännössä epävarmaksi tai epäsäännölliseksi.

Valitut keinot ongelman ratkaisemiseksi:

- Keskustelut oppilaiden kanssa (rehtori B ja orkesterinjohtaja)
- Harjoituksen siirto perjantai-illasta lauantai-aamuun
- Siirtyminen periodityöskentelyyn
- Ohjelmiston osittainen vaihtaminen
- Orkesterin ryhmytymisen vauhdittaminen vierailu-konsertilla

Valittujen keinojen arviointi:

- Keinot olivat hätäratkaisuja tilanteen korjaamiseksi, reagoivia virhearviointeihin.
- Lauantai osoittautui perjantaita paremmaksi harjoitusajankohdaksi: työskentelyilmapiiri oli lauantaisin virkeämpi ja edistymisen nopeampaa.
- Palaaminen periodityöskentelyyn mahdollisti suuremman kokoonpanon (useamman oppilaan osallistumisen) kuin säännöllinen viikoittainen harjoittelu. Säännöllinen harjoitus viikolla olisi sulkenut joitain oppilaita kokonaan pois orkesterista. Jotkut kieltäytyivät säännöllisestä lauantaiharjoituksesta⁷⁶. Kynnys osallistua oli matalampi, kun harjoituksia ei ollut joka viikko
- Joidenkin teosten vaihtaminen asetti soittajat tasaveroisemmin samalle lähtöviivalle kokoonpanon kasvettua periodiharjoitteluun siirtymisen myötä. Se myös antoi uutta energiaa toiminnalle, siinä oli uuden alun tuntua.
- Pienimuotoinenkin konserttavierailu vaikutti toivotusti: yhteishenki parani ja soittajien itseluottamus kasvoi.

Muita mahdollisia keinoja vastaavankaltaisessa tilanteessa:

- Keskustelut pääaineen opettajien kanssa. Jokapäiväistä vuorovaikutusta kollegojen kanssa vähensi oma sekä joidenkin muiden opettajien ulkopuolisuus työyhteisöstä (sivutoimivia tuntiopettajia). Säännöllinen yhteydenpito olisi ehkä lisännyt yhteisymmärrystä ja ollut siten oppilaiden edun mukaista⁷⁷.
- Oppilaiden soiton kuunteleminen yksittäin, kahden kesken, on yksi keino opiston ulkopuoliselle orkesterinjohtajalle tutustua orkesterinsa soittajiin. Oppilaitoksessa vakinaisesti myös instrumenttiopetukseen osallistuva opettaja kuulee oppilaita tutkinnoissa ja oppilasilloissa, jolloin erillisen kuulemistilaisuuden järjestäminen tus-

⁷⁶Jos oppilaita olisi ollut enemmän, olisi kieltäytyjät voinut jättää orkesterista ja pitäytyä viikoittaisessa lauantaiharjoittelussa.

⁷⁷Varovaisuuttani sitoutua ja tutustua kollegoihin saattoivat jarruttaa kokemukset yhteentörmäyksistä kollegoiden kanssa opistossa A.

kin on tarpeen. Kuuluminen työyhteisöön myös soitonopettajana on tästä syystä orkesterinjohtajalle etu⁷⁸. Keinon soveltaminen työskentelyjakson B2 aikana ei tuntunut luontevalta.

- Kokoonpanon virhearvioinnin välttäminen. Jo ennen lukukauden alkua orkesterin osallistujalista olisi syytä käydä läpi yhdessä kaikkien ao. opettajakollegojen kanssa. Keskustelun perusteella orkesterinjohtaja voi sitten tehdä toimintasuunnitelman pienimmän todennäköisen soittajiston mukaan.
- Työskentelyn käynnistyttyä ryhmä kannattaa mahdollisimman pian vakiinnuttaa ja ”sulkea”. Uusien oppilaiden mukaan ottamista kesken lukukauden tulisi välttää. Varsinkin vastahakoisten ja epäröivien oppilaiden mukaan ottaminen voi osoittautua ryhmädynaamisesti ongelmalliseksi.

Ongelma 2: Konsertti 2b onnistui paremmin kuin 2a, vaikka kokoonpanosta puuttui pari teknisesti taitavaa soittajaa.

Asetelma oli paradoksaalinen. Johtaja vaati lukukauden mittaan ehdottomasti joidenkin oppilaiden osallistumista, jotta musiikillisesta tasosta ei tarvitsisi tinkiä. Yllättäen näiden oppilaiden poisjäänti konsertista vaikutti suotuisasti orkesterin soittoon. Tämä herätti kysymyksiä, jotka liittyivät oppilaiden osallistumiseen ja orkesterinjohtajan pedagogiseen vastuuseen:

- Milloin tulee asettaa orkesterin onnistuminen yksilön yhteissoitosta saaman hyödyn edelle?
- Onko tilanteita, joissa ryhmän edun nimissä olisi oikein poistaa tai vapauttaa ongelmia aiheuttava soittaja orkesterista, vaikka tälle itselleen yhteissoittokokemusten ja taitojen karttuminen olisi tärkeää?
- Missä tilanteissa oppilaiden valikointi on perusteltua?

Kysymysten pohdintaa. Suoranaisissa häiriköintiätapauksissa ei vastentahtoisen jarrumiehen tule mielestäni antaa pilata muiden ponnisteluja. Rajanveto yksilön ja enemmistön edun välillä on vaikeaa silloin, kun oppilaan solistiset taidot ovat hyvät, mutta yhteissoittotaidot puutteelliset ja/tai asenne yhteissoittoon hyvin negatiivinen. Koska musiikkisuhde on aina yksilöllinen, on mielestäni perusteltua, jos suinkin mahdollista, asettaa yksilön etu ryhmän edun edelle ja tarjota jokaiselle mahdollisuus hioutua ryhmän paineessa paremmaksi yhteissoittajaksi sekä kartuttaa jaettuina onnistumisen kokemuksia. Joskus se voi vaatia oppilaan suostuttelemista mukaan vaikka vastoin tämän omaa (tai vanhempien) tahtoa. Terve ryhmä tukee ja ohjaa jäsentensä kehitystä. Siksi mielestäni on lähes aina lyhytnäköistä ja moraalisesti arveluttavaa asettaa soiton tason välitön nostaminen soittajia karsimalla yksilön edun edelle.

Poisjääntien yllättävä vaikutus oli muistutus siitä, että yhteissoittotaidot ja solistiset taidot ovat kaksi eri asiaa. Pääaineenopettaja tuntee oppilaansa solistiset taidot, mutta ei välttämättä tiedä, kuinka tämä pärjää yhteissoittajana orkesterissa. Tässäkin asiassa olisi

⁷⁸Työskentelyjaksojen A5 ja A6 aikana totesin, että opetustehtävistä luopuminen ja keskittyminen vain orkesterinjohtamiseen etäännytti minut sekä opistosta että oppilaista (luvut 4.7 ja 4.8).

oppilaan edun mukaista, että orkesterinjohtaja ja pääaineenopettaja yhdessä kantaisivat pedagogisen vastuun oppilaan muusikontaitojen kehittymisestä ja yhdessä harkitsisivat tapauskohtaisesti, miten kenenkin tapauksessa toimia. Voi hyvin kysyä, kuka ei tarvitse kokemuksia yhteissoitosta. Asetelmaa saattaa mutkistaa pääaineenopettajan nuiva tai välinpitämätön suhtautuminen yhteissoittotaitoihin. Ajatusten vaihto kollegojen kanssa voi tarjota mahdollisuuden arvioida myös omia käsityksiä soitonopetuksen tavoitteista ja pedagogin vastuusta.

Päätettäessä oppilaan osallistumisesta orkesteritoimintaan olisi hyvä muistaa, että oppilaat eivät itse välttämättä ymmärrä orkesteritoiminnan hyötyjä. Mm. ryhmän kehitysvaihe vaikuttaa oppilaan viihtyvyyteen, käyttäytymiseen ja mielipiteisiin. Monet seikat voivat, varsinkin aluksi uudessa ryhmässä, herättää oppilaissa vastustusta orkesteria kohtaan. Osa alkuvaiheen kitkasta poistuu itsestään ryhmän jännitteiden helpottuessa.

Ohjelmiston suunnittelu

Ohjelmistonvalinnan kriteerit olivat sinänsä perustellut: oli haastavaa soitettavaa (Tsaikovski), sen vastapainona helpompaa (Lutoslawski) sekä ajankohtaista (Neruda, vaskivuosi). Lisäksi ohjelma olisi noudattanut perinteistä alkusoitto–konsertto–sinfonia -kaavaa. Ohjelmiston muutos (Tsaikovskin tilalle Sallinen ja Mozart) oli realistinen, aika ei olisi enää loppukeväästä riittänyt Tsaikovskin valmiiksi saattamiseen. Mozart selvästi motivoi soittajia, Sallinen herätti ristiriitaisia tunteita. Luopuminen Tsaikovskista oli useimmille oppilaille helpotus. Muutostöimien voi todeta olleen järkeviä ja oikeita.

Harjoittaminen

Oppilaiden motivointi haasteilla. Kokoonpanon ongelmien ratkaiseminen motivoimalla vastahakoisetkin oppilaat orkesterisoittoon teknisesti ja taiteellisesti haastavalla ohjelmistolla sekä säännöllisellä ja nopeasti etenevällä harjoittamisella kompastui oppilaiden poissaoloihin tai osallistumattomuuteen. Kokoonpanon epävakaus ja epätasapaino sanelivat harjoittamista, hidastivat edistymistä ja häitäsivät pyrkimystä musiikilliseen palkitsevuuteen. Kokoonpanon ongelmat piti lopulta ensin ratkaista tinkimällä haastavuudesta ja säännöllisyydestä. Vasta realistinen käsitys oppilaiden lukumäärästä ja sitoutuneisuudesta, eli kuinka paljon oppilaat olivat viime kädessä valmiit uhraamaan aikaansa orkesterille, mahdollisti tarkoituksenmukaisen tavoitteiden asettelun ja oppilaita motivoivan musiikillisen palkitsevuuden. Työskentelyjakso B2 oli esimerkki siitä, miten elimellisesti edistyminen ja motivaatio liittyvät toisiinsa.

Ryhmädynaamisesti orkesteri B oli samankaltaisessa varhaisessa kehitysvaiheessa kuin orkesteri A edellisenä syksynä (vrt. luku 4.3) – orkesterin B säännöllinen toiminta käynnistyi varsinaisesti vasta keväällä 2001. Siksi myös harjoittamisen ongelmat olivat samantyyppisiä (mm. poissaolot, epävarmuus osallistumisesta). Ongelmia aiheutti väärä ennakkokäsitykseni orkesterin B ryhmäytymisestä. Luulin, että soittajisto olisi jo valmiiksi yhtenäinen ryhmä. Olisin voinut suhteuttaa toimintani nopeammin vallinneisiin olosuhteisiin, jos olisin tiennyt, missä kehitysvaiheessa orkesteri B ryhmädynaamisesti tosiasiaa oli.

Orkesterinjohtajan on hyvä yhtäältä tiedostaa ryhmän kehitysvaiheen vaikutus oppilaan käyttäytymiseen sekä toisaalta ymmärtää, että uutena mukaan tulleet ja jo pitkään orkesterissa soittaneet oppilaat kokevat ryhmän työskentelyn eri tavoin. Uusissa oppilaissa mukaan tulo saattaa herättää jännitystä ja epävarmuutta, samalla kun vanhemmista oppilaista voi tuntua raskaalta ryhtyä vastuunkantajaksi itseä nuorempien ikäpolvelle.

Orkesterinjohtaminen ja vuorovaikutus

Ongelma: ylikontrolloiva ote ja oppilaiden tarkkaileminen musisointitilanteessa.

Mahdollisia seurauksia:

- Oppilaiden kokemus omasta luovuudesta voi estyä tai ehdollistua.
- Soitto voi menettää luonnollisen hengittävyytensä ja alkaa kuulostaa ”tyhjiöpakautta” ja kliiniseltä.
- Soittaminen menettää palkitsevuutensa ja leikin luonteensa.

Keinoja ongelman ratkaisemiseksi:

- Ongelman alkuperän ja seurausten tiedostaminen sekä tietoinen pyrkimys välttää tarkkailua ja toimia vapautuneemmin ja hyväksyvämmiin.
- Kapellimestarin huomion tarkoituksenmukainen tasapainottaminen kontrolloinnin ja tulkinnallisen rohkaisemisen välillä.
- Hyväksyvän asenteen ilmaiseminen ja suhtautuminen rikkeettömyyteen: virheisiin puututaan ja niitä karsitaan, mutta niitä ei aseteta hyväksynnän esteeksi.

Asetelma herätti pohtimaan yhtä orkesterinjohtamisen keskeistä kysymystä:

- musiikillisen kannustavuuden ja kontrolloinnin suhdetta sekä niiden painottamista harjoitusprosessin eri vaiheissa (samasta aiheesta ks. luvut 4.6.1.c ja 4.9.2 sekä *Oppilasorkesterinjohtajan tietopaketti* luku 3.1).

Luonnollinen eteneminen askeettisesta elekielestä ja kontrolloivasta kuuntelusta kohti tulkinnallista rohkaisua ja rikkaampaa elekieltä ei toteutunut konserteissa 1 ja 2a – tarkkaileva ote leimasi musiikillista vuorovaikutusta. Luottamusta viestivä ja vapautuneempi ote johti parempaan lopputulokseen konsertissa 2b – niin oppilaiden kommenttien kuin videotallenteidenkin perusteella. Todennäköisesti liiallinen tarkkailu juonsi juurensa onnistumispaineista. Ylikontrolloiva ote ja johtajan itselleen asettamat korkeat vaatimukset juontuivat ilmeisesti ainakin orkesterin B hyvästä maineesta sekä jatko-opintoprojektiin liittyneistä taso-oletuksista.

5.4 Työskentelyjakso B3

5.4.1 Selonteko: ”Kamarimusiikillinen ryhmätyöskentely”, syyslukukausi 2001.

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: 3vl, 3vla, 3vc, 1kb, cembalo, yksi uusi alttoviulisti ja cembalisti opiston oppilas

Teos: J. S. Bach: *Brandenburgilainen konsertto 3 G-duuri*

Harjoitukset: 4 x 3 h, kenraaliharjoitus 1 h

Konsertti: yksi esiintyminen opiston B joulukonsertissa

Tallenteet: Ei tallenteita

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Elokuu. *Lukuvuoden alussa pidimme tavan mukaan palaverin orkesteritoiminnasta rehtorin kanssa. Hän ehdotti, että vahvistaisimme oppilaiden vastuullista asennetta yhteissoittoon ottamalla ohjelmistoon kamarimusiikkiteoksen. Hän arveli, että teos, jossa jokainen soittaa omaa stemmaansa, kasvattaisi oppilaita oikeanlaiseen vastuuntuntoon; silloin jokaisen panos – läsnäolo ja omasta stemmasta huolehtiminen – olisi korvaamaton. Näin toimien voisimme yrittää välttää edellisen kevään aikana ilmenneitä ongelmia (poissaolot ja epätietoisuus osallistujista jne.) sekä kohdella kaikkia osallistujia tasavertaisesti. Joku oppilaista oli kommentoinut rehtorille orkesterissa olleen edellisenä keväänä ”kahden kerroksen väkeä”. (Jouduin työskentelyjakson B2 aikana tasapainoilemaan toisten turhautumisen ja myöhemmin mukaan tulleiden auttamisen välillä. Arvelen jonkun kesken mukaan tulleista kokeneen, että orkesterissa ei kaikkia kohdeltu tasavertaisesti.) Bachin Brandenburgilaisessa konsertossa no 3 kaikki soittajat olisivat yhtä välttämättömiä ja tasa-arvoisia. Oppilailta vaadittaisiin läsnäoloa kaikissa harjoituksissa, se olisi osallistumisen ehto.*

Mukaan otettaisiin vain motivoituneita ja halukkaita soittajia, jolloin oppilaiden vaihteleva sitoutuneisuus ei muodostuisi ongelmaksi. Pitkällä opinnoissaan olevia, suunnilleen samantasoisia soittajia oli juuri sopivasti rehtorin ehdottamaan Bachiin ja arvelimme, että teos olisi heille musiikillisesti ja teknisesti juuri sopivan haastava.

Aloitin lukukauden alusta viulunsoiton opetuksen opistossa B. En ollut kuitenkaan vielä ohjelmistoa valittaessa kuullut oppilaiden soittavan tutkinnoissa tai matineoissa. Orkes-

terissa oli vain yksi oma oppilaani. Rehtori tunsu oppilaat ja hänellä oli hyvä käsitys heidän soittotaidoistaan, siksi tukeuduin hänen arvioonsa oppilaiden osaamisesta.

Kun hetken epärotyäni päädyin rehtorin suosituksesta Bachiin, ajattelin jättää koko työskentelyjakson B3 tutkimukseni ulkopuolelle. Kehittämishankkeeni aihe oli oppilasorkesterin johtaminen, ja siksi olin rajannut aineistoni keruun koskemaan vain konsertteja, jotka itse johdan. Bachia ei ollut mielestäni tarkoituksenmukaista johtaa, enkä halunnut sitä johtaa yksinomaan ”tutkimuksellisista” syistä. (Pyörsin päätöksen työskentelyjakson jälkeen, ja päätin käsitellä työskentelyjakson B3 osana kehittämishankettani – syistä, joihin palaan tuonnempana. Tapahtumien kuvauksen laadin vasta työskentelyjakson jälkeen.)

Poissaolot. Poissaoloista ei ollut haittaa, kuten aiemmissa periodeissa. Vain kerran jouduin selvittämään päällekkäisyyksiä. Vajaa viikko ennen konserttia eräs oppilas ilmoitti tekstiviestinä, ettei pääse harjoitukseen. Hänellä oli ”toinen keikka”. Ilmoitin hänelle (tekstiviestinä), että sitten joudumme peruuttamaan harjoituksen ja konsertinkin, koska kyseessä oli viimeinen harjoitus ennen esitystä. Tai siirrämmeharjoituksen, mutta emme missään tapauksessa harjoittele ilman häntä. Hän vastasi (tekstiviestinä) ”okei sitte”, mutta ilmoitti myöhästävnsä tunnin harjoituksen alusta. Soitin hänelle ja ehdotin, että aloittaisimme siinä tapauksessa kaikki tuntia myöhemmin. Viikonloppu oli tosin tulos ja epäilin, saisimmeko sovittua muutoksesta kaikkien kymmenen soittajan kanssa ennen maanantaita, jolloin harjoituksen oli määrä olla. Hämmästelinkin, miksi hän ilmoittaa asiasta vasta nyt, vaikka harjoitusaikataulu oli annettu jo viikkoja aikaisemmin. Keikka oli tullut kuulemma ihan vasta. Sanoinkin, että ei voi tulla, kun olet jo lupautunut Bach-periodiin! Oppilas ilmaantui harjoitukseen ajallaan. Rehtorin ajatus sitouttamisesta toimi. Olin neuvottelussa kerrankin vahvoilla, aina minun ei tarvinnut joustaa.

Huomioita harjoittamisesta. Aluksi olin yhtyeen edessä, laitoin soiton käyntiin ja näytin sisääntuloja. Aika-ajoin kannustin johtaen soittajia rohkeampaan soittoon tai muutoin pyrin vaikuttamaan balansseihin. Kuitenkin, jotta oppilaat valmistautuisivat selviytymään konsertista ilman johtajaa, vähitellen siirryin sivummalle.

Kiertelin ympäri harjoitusluokkaa nähdäkseni tilanteen eri näkökulmista ja toisaalta siirtääkseni oppilaiden huomion pois itsestäni. Halusin, että he konkreettisesti katsoisivat minun sijasta toisiaan ja siten myös soittaisivat toisilleen. Musiikillista tulkintaa ja kokonaisuutta rakensin kommentoimalla ja yksittäisiä jaksoja harjoittamalla – kuten johtaessanikin olisin tehnyt.

Yksi oppilaista aiheutti päänvaivaa. Olin jo aikaisemmin kokenut hänen suhtautuvan toimintaani nihkeästi ja ylimielisesti. Ajatustenvaihto oppilaan kanssa oli luonteeltaan negatiivista. Minua harmitti, että jouduin yhä uudestaan tekemään perinpohjaisesti selkoa ohjeistani. Olin nimenomaan päättänyt puhua tämän periodin aikana mahdollisimman vähän! Energiaa ja aikaa tuhlaantui väittelynomaiseen kyseenalaistamiseen ja vastargumentteihin. Lähes jokainen kommenttini poiki inttamistä. Joskus kyseenalaistamiseen oli kieltämättä aihehtakin: vastahakoinen oppilas oli taitava ja kokenut yhteissoittaja, eivätkä hänen mielipiteensä olleet tuulesta tempaistuja. Pidin kunnia-asiana, että pystyin rauhallisesti ja selkeästi perustelemaan ehdotukseni. Koitin myös kädenojennusta: kehuin joitain oppilaan huomioita hyviksi ja tarpeellisiksi. Negatiivista asennetta se ei kuitenkaan

muuttanut. Harmittelin, että pinnani oli niin pitkä, etten ärsytettynäkään yksinkertaisesti iskenyt luuta inttäjän kurkkuun!

Koin olevani jonkin kokeen alainen. Mahdollisesti oppilas halusi haastaa orkesterinjohtajan tavalla, jota piti ”ammattimaisena” – ehkä korostaakseen omaa ammattimaisuuttaan (ammattiorkesterit saattavat kokeilla ja kyseenalaistaa orkesterinjohtajan ammattitaidon monin tavoin). Varmaa oli, että oppilas ruokki orkesterin ja johtajan vastakainasettelua. En kuitenkaan halunnut käyttää diktatorisia tai autoritäärisiä otteita. Niitäköhän oppilas odotti vai sitä, että olisin paennut paikalta ja tehnyt päätöksen alan vaihdosta?

Päätin, etten suostu yhden oppilaan turhautumisen maalitauluksi. Inttäminen ja todistelu saisi loppua: halusin keskittyä musisointiin. Pelkäsin myös, että oppilaan asenne tarttuu toisiin oppilaisiin. Koin, että kiistelyn panoksena oli juuri muiden oppilaiden suhtautuminen ja arvostus.

Väistin kritiikin. Kysyinkin oppilailta, miksi heidän mielestään jokin kohta ei onnistunut tai mitä keinoja he ehdottaisivat, että saisimme siitä paremman. Kysymyksiäni seurasi pitkä hiljaisuus. Sen katkaisi lopulta yleensä vähäpuheinen konserttimestari. Hänen asiallinen vastauksensa sulatti jään. Hänen esimerkkinsä rohkaisemina muutkin vähitellen aktivoituivat vastailemaan kysymyksiini. Havaintoja ja kommentteja yhteissoitosta tuli pian lähes jokaiselta. Kiersin itseäni kohdistuneen vastustuksen antamalla orkesterilaisten itse puuttua epäkohtiin. Huomasin, että ennemmin tai myöhemmin oppilaiden toimesta ratkaistavaksi nousivat juuri samat asiat, joihin olisin itsekin puuttunut.

Tasa-arvoisuudella oli kääntöpuolensa: oppilaat eivät aina kyenneet ratkaisemaan ongelmia sopuisasti. Tempoista syntyi kinastelua ja syyttelyä, kun soitto ei pysynyt kasassa. Kysyin, miten ratkaisemme ongelman, kun kaikesta ei voikaan syyttää kapellimestaria? Kapellimestarihan on luontainen syntipukki, asemansa vuoksi vastuussa tempoista, olivatpa ne oikeita tai vääriä. Nyt vastuu tempoista oli yhteinen. Ratkeaisiko ongelma, jos selviäisi kuka oppilaista missäkin kohdassa jarruttaa tai juoksee? Kaivetaanko metronomi esiin?

Puhuin yhdessä tekemisen ja asenteen merkityksestä. Totesin, että härkäpäinen omasta tempokäsityksestä kiinni pitäminen yhteissoiton kustannuksella voi johtaa musiikilliseen katastrofiin – vaikka soittaja olisikin jollain mittarilla mitaten oikeassa. Kerroin ainakin itse arvostavani yhteissoittajaa, joka ei reagoi liian kärkkäästi, vaan asettaa tavoitteeseen yhdessä pysymisen sekä toimii maltillisesti ja tarvittaessa joustavasti. Ehdotin, että ”oikeassa olemisen” sijaan soittajat siis pyrkisivät keinolla millä hyvänsä pysymään yhdessä; soutamaan samaan suuntaan. Musiikissa on kuitenkin lopulta kyse tempon ja ajan kokemisesta, niin soittajilla kuin kuuntelijoillakin – absoluuttiset mittaustulokset kuuluvat laboratorioihin. Herkkävireinen vuorovaikutus voi sitä paitsi rikastaa omaa musiikin hahmottamiskykyä.

Soittajien yhteistyö parani selvästi. Vaikutti siltä, että vastuun jakaminen toimi, soittajat todella pyrkivät ”pysymään yhdessä”, kukaan ei korostanut omaa taituruuttaan tai musikaalisuuttaan yhteissoiton kustannuksella. Jokainen vastasi omasta osuudestaan ja tarjosi sen ikään kuin ”yhteiseen kekkoon”. Oppilaat kommunikoivat mielestäni aiempaa aktiivisemmin, tasa-arvoisemmin ja vähemmän kilpailuhenkisesti. He soittivat toinen toisilleen.

Työskentelymoraali oli korkea. Aina välillä joku tunnusti soittaneensa väärin tai liian kovaa tai pystyväänsä parantamaan osuuttaan jollain tavalla. Omia virheitä ei hävetty tai pyritty salaamaan, ja toisaalta kenenkään ei tarvinnut tarkkailla toisten virheitä. En tiedä, miten oppilaat kokivat aiemmin mainitsemani inttämisen (vaikutelmani mukaan aika neutraalisti pitkästyen), mutta kaikki olivat selvästi helpottuneita tilanteen lauettua. Kun purnaaminen kävi tarpeettomaksi, ilmapiiri vapautui. Oli aistittavissa, että oppilaille alkoi muotoutua yhteinen tavoite, joka ei ollut minun tai opiston heille asettama.

Olin väistynyt käskyttäjän roolista, mutta asiantuntijana toimin mielelläni. Oppilaat kääntyvät puoleeni kysymyksineen. Olin läsnä heitä varten, ohjailin harjoitusta heidän ehdoillaan. He myös halusivat ”hyväksyttää” omat ehdotuksensa minulla. He havainnoivat ja ideoivat aktiivisesti, mutta vastuu tulkinnasta jäi lopulta minulle. Vastakkainasetteluun pyrkinyt oppilas hoiti osansa taitavasti ja vastuullisesti. Hänen negatiivisille mielenilmaisuilleen ei enää löytynyt kohdetta.

Konsertti. Kerrankin sain seurata esitystä katsomon puolelta. Konsertti ei ollut täydellinen tai rikkeetön, mutta mielestäni se oli toistaiseksi paras onnistuminen orkesterilta B. Soittajat soittivat Bachia silminnähden mielellään, ja heidän virtuositeettinsa mahdollisti lennokkaan ja innostuneen rytminkäsittelyn. Tempot pysyivät hyvin, mitä nyt hiukan tasaantuivat joidenkin ylivirittyneiden lähtöjen jälkeen. Vaikka kaikki sisääntulot eivät onnistuneetkaan, insatseistaan myöhästyneet soittajat pääsivät aina mukaan hämmästyttävän huomaamattomasti. Myös oppilaat vaikuttivat tyytyväisiltä suoritukseensa. Pienistä horjahduksista selviytyminen oli onnistumista sekin. Yleisön palaute oli kiittävä, paikalla olleet vanhan musiikin erikoisosaajatkin kehuivat esitystä. Sain periodista paljon itseluotamusta suhteessani barokin ilmaisuun.

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Työskentelyjakson B3 erityispiirteet

Työskentelyjakson jälkeen päätin kuitenkin käsitellä työskentelyjaksoa B3 raportissani. Totesin työskentelyjakson herättämien kysymysten olevan opettajan itsereflektion ja ammatillisen kehittymiseni kannalta keskeisiä. Päädyin ratkaisuun, vaikka en johtanutkaan orkesteria, en tehnyt työskentelyjakson aikana muistiinpanoja samalla tavoin, kuin muiden periodien aikana, enkä taltioinut konserttia tai harjoituksia. Konsertin jälkeen laatimani poissaoloja ja harjoittamista käsittelevä kirjoitus täytti mielestäni ammatillisen itsereflektion tunnusmerkit ja oli kiistatta systemaattista oman toiminnan kehittämistä. Kirjoituksessa pysähdyin laajoihin pohdintoihin sekä työskentelyn analysointiin. Lyöntitekniset näkökohdat jäivät tietenkin periodin aikana sivuun. Oletin myös, että toisia oppilasorkesterinjohtajia saattaisi kiinnostaa kuvaus orkesterin harjoittamisesta ilman johtamista – tämäkin kuuluu monen kollegani työnkuvaan.

Vastoin oletuksiani Bachin valinta täydensikin tutkimusaineistoani. Periodin myötä päädyin pohtimaan harjoittamista ja kurinpitoa aiemmasta poikkeavalla tavalla. Myös kyselytutkimus vaikutti päätökseeni sisällyttää työskentelyjakson B3 käsittely tutkimusraporttiini. Tapahtumia reflektoidessani erityisesti kaksi näkökohtaa jäi askarruttamaan

mieltäni: läsnäolo-problematiikka ja keskusteleva harjoittaminen (sekä näihin liittyen kysymykset motivointi- ja sitouttamiskeinoista sekä vallankäytön ja auktoriteetin merkityksestä). Oppilasorkesteritoimintaa kartoittavaan kyselyyni saamistani vastauksista voi päätellä näiden näkökohtien askarruttavan myös kollegoitani.

Orkesteritoiminnan organisointi ja ohjelmiston valinta

Poissaolojen vähydessä työskentelyjakso B3 oli omaa luokkaansa. Cembalisti oli kerran pois sovitusti ja yllättävä este piti basistin pois toisesta harjoituksesta. Muuten kaikki olivat koko ajan paikalla. Se tuntui voitolta. Yksi huoli oli pyyhkäisy pois ja harjoittelu tehostui. Tilanne poikkesi tavanomaisesta jousiorkesteritoiminnasta siten, että kenen tahansa poissaolo olisi tiennyt, sitä, että olennaisia asioita olisi jäänyt soittamatta. Yksittäinen poissaolo ei tavallisesti vaikuta kokonaisuuteen yhtä merkittävästi.

Epäröin tarttua Bachiin, vaikka järkeni sanoi sen olevan kuin tehty juuri kyseiseen tilanteeseen. Löysin epäröintiin neljä syytä.

Ensimmäinen liittyi oppilaiden motivointiin ja omiin musiikillisiin mieltymyksiini. Lavea romanttinen orkesterisointi on motivoinut minua niin soittajana kuin orkesterinjohtajanakin. Teosvalintani orkesterinjohtajana perustuivat oletukselle, että elämykselliset ”sointikylvyt” motivoivat oppilaita parhaiten. Siksi barokkiteosten sijaan valitsin usein muita vaihtoehtoja – ehkä välillä oppilaiden edun vastaisesti.

Toinen syy liittyi jatko-opintoihini. Olin kiinnittänyt paljon huomiota lyöntitekniikkaan ja ajattelin, ettei projektiin kannattaisi sisällyttää työskentelyjaksoa, jossa en voisi sitä kehittää.

Kolmas syy liittyi barokkimusiikin esityskäytäntöihin ja epävarmuuteeni ammatillisen kompetenssini riittävydestä. En ole barokkispesialisti. Barokin soittotavoista on tarjolla niin paljon uutta tietotaitoa, että tunnen itseni epävarmaksi, vaikka olenkin esittänyt (viulistina) Bachin orkesteri- ja kuoroteoksia varsin paljon ja soittanut melko kattavasti myös hänen viuluohjelmistoaan (kolmas Brandenburgilainenkin oli minulle tuttu, olin soittanut teoksen orkesterissa useita kertoja).

Neljänneksi epäröintiin saattoi vaikuttaa mukavuudenhaluni: barokkiteoksen analysointi ja tulkinnan yksityiskohtainen rakentaminen on melko työlästä, koska nyansseja, jousituskaaria ja muita esitysmerkintöjä on yleensä vähemmän kuin 1800- ja 1900-luvun sävellyksissä. Kulminaatiot, taitteet, nousut, laskut ja suunnat eivät mielestäni aina löydy yhtä yksiselitteisesti ja helposti kuin esimerkiksi tyypillisistä sonaattimuotoisista teoksista. Teoksen opetteluni jäikin hieman kesken ennen periodin alkua.

Mitä olisin voinut tehdä organisoinnissa paremmin? Harjoituksia ja harjoitusaikaa oli riittävästi. Yksi lisäharjoitus – vaikka kenraaliharjoitus edellisenä päivänä tai konserttipäivän aamuna – olisi tuonut varmuutta varsinkin sisääntuloihin ja tempoihin. Useampi esitys olisi kypsyttänyt tulkintaa ja tuonut siihen lisää ulottuvuuksia sekä tarjonnut soittajille nautinnollisemman esiintymiskokemuksen. Nyt ainoassa konsertissa ainutkertaisuus ja tuoreus korvasivat varmuuden ja kypsyyden.

Valmistautuminen

Tutustuessani partituuriin luotin ehkä liikaa soittajan perspektiivistä luomaani mielikuvaan teoksesta ja ajattelin ongelmien ratkeavan sitä mukaa, kun niitä tulisi vastaan. Teoksen analysointiin olisi pitänyt pureutua tarkemmin.

Hoidin käytännön organisoinnin tavanomaista perusteellisemmin. Soitin jokaiselle yhdelletoista soittajalle erikseen ja varmistin osallistumisen. Sovin cembalistin kanssa yhdestä poissaolosta, koska cembalon saaminen ensimmäiseen harjoitukseen olisi ollut hyvin vaikeaa. Toimitin stemmat oppilaille etukäteen ja pääsimme aloittamaan periodin tilanteessa, jossa jokainen jo osasi osuutensa alustavasti.

Harjoittaminen

Työskentelyjakso B3 oli erityinen, koska annoin sen aikana tavanomaista enemmän tilaa oppilaiden omille ideoille. Tähän oli osittain ”syynä” barokkiosaamiseeni liittyvä epärointiini sekä toivomisen varaa jättänyt valmistautumiseni. Minun oli helpompi antaa tilaa, kun oma näkemykseni teoksesta oli vasta tarkentumassa. Syntyi erilainen ja luovempi yhteinen löytöretki teoksen mahdollisuuksiin kuin, jos olisin sanellut tulkinnan pienintä yksityiskohtaa myöten. Toisaalta teoksen puutteellinen osaaminen antoi pariin otteeseen oppilaille hyvän syyn arvostella toimiani.

Osin em. syistä työskentelyjaksosta B3 muodostui eräänlainen oppilaiden motivointi- ja aktivointikokeilu. Ratkaisuista keskusteleminen ja havainnointivastuun siirtäminen oppilaille sekoittivat tavanomaisen hierarkian ja valtasuhteet. Syntynyt asetelma teki kapiinoinnin tarpeettomaksi sekä lisäsi arvioni mukaan oppilaiden tunnetta, että he olivat vastuussa soittonsa onnistumisesta ensisijaisesti itselleen ja toisilleen.

Asetelma oli virkistävällä tavalla erilainen ja uskoakseni antoisampi kuin, jos oppilaat olisivat vain toteuttaneet johtajansa ideoita. Oppilaat ikään kuin löysivät tulkinnan pala palalta ja iloitsivat kyvystään tehdä havaintoja. Taiteellinen vastuu ja johtajuus kuitenkin palautuivat minulle oppilaiden myöntämänä ja tunnustamana.

Yhteenveto reflektoinnista

Ohjelmistonvalinta:

- *Aikatauluihin ja työskentelyilmapiiriin vaikuttavia ongelmia, joita poissaolot yleensä aiheuttavat, ei ollut. Pieni kokoonpano, jossa jokaisella oli oma stemmansa vastuullaan, velvoitti kaikki olemaan läsnä harjoituksissa ja vastaamaan oman osuutensa sujuvuudesta.*
- *Koska kaikki oppilaat olivat pääsääntöisesti paikalla, ajankäytössä päästiin tehokkuuteen: toistoa ja mekaanista teknistä harjoittamista oli mahdollisimman vähän.*
- *Pystyin teosta valitessani tunnistamaan ja ohittamaan järkisyin musiikilliset mielitykseni.*

Harjoittaminen:

- *Ote oli keskustelevalta yksipuolisen ohjeistamisen sijaan. Harjoitusvastuun jakamisen myötä oppilaille syntyi aiempaa omakohtaisempi ja yhteisöllisempi suhde yhdessä tekemiseen.*
- *Ei-autoritäärisen harjoitustavan myötä ryhmässä heräsi tarve saada asiantuntija-apua: orkesterinjohtajan asemaan perustunut valta muuntui oppilaiden myöntämäksi asiantuntija-vallaksi.*

Työskentelyjakson B3 myötä esiin nousivat seuraavat kysymykset:

- *Ketä varten oppilas kokee soittavansa orkesterissa?*
- *Miten tuo kokemus muuttuu opintojen eri vaiheissa?*

5.4.2 Selonteon arviointi

Kaksi näkökohtaa antoi erityisen leimansa työskentelyjaksolle B3. Yhtäältä poikkeukselliseen ohjelmistonvalintaan perustunut läsnäolovelvoite vaikutti toimintaan. Toisaalta kyselevä ja keskustelevalta harjoittaminen väritti vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Tarkastelen molempien näkökohtien suhdetta oppilaan motivaatioon ja työilmapiiriin. Aloitan keskustelevalta harjoittamisesta ja palaan tuonnempana läsnäolovelvoitteeseen.

Oppilaiden motivaatio ja keskustelevalta ote

Selonteon lopussa esitetyt kysymykset ovat opetustyön päämäärien määrittelyn apuvälineitä. Ne on syytä ymmärtää ”reflektiivisinä kysymyksinä”, joiden oli tarkoitus asettaa pysyvästi pohdittaviksi toiminnan reflektoinnin työkaluiksi. Tästä ja aiemmista selonteosta voi päätellä, että orkesterinjohtajana toivoin yhtäältä oppilaan kokevan soittavansa (osallistuvansa, oppivansa) itseään varten – niin, että orkesterissa soittaminen vahvistaa ja palvelee hänen sisäistä motivaatiotaan. Toisaalta toivoin oppilaan arvostavan sitä, että hän omalla panoksellaan rakentaa ja rikastaa musiikillista kokonaisuutta ja kokee olevansa vastuussa osuudestaan ensisijaisesti toisille oppilaille. Kysymyksiin voisi vastata jatkokeskustelyllä:

- *Miten myötävaikuttaa siihen, että oppilas kokisi yhtäältä soittavansa orkesterissa itseään varten sekä toisaalta olevansa vastuussa osuudestaan ensisijaisesti toisille oppilaille?*

Tarkastelen seuraavaksi muutosta, joka oppilaan motivaatiossa ja suhtautumisessa auktoriteetteihin voi tapahtua musiikkiopisto-opintojen viimeisinä vuosina. Vastikään orkesteriin liittynyt oppilas kokee tilanteen eri tavoin kuin jo pitkään mukana ollut. Ainakin ryhmään kuulumisen aiheuttamat jännitteet ovat oletettavasti erilaiset. Lisäksi näiden kahden motivaatio voi esimerkiksi yksilöpsykologisista syistä olla luonteeltaan hyvinkin erilaista. Rakenteellinen, ryhmään kuulumiseen ja yksilönä kasvamiseen liittyvä motivaation muotoutuminen on ryhmädynaamisesti merkityksellinen – ja siksi työilmapiiriin ja orkesterin kehittymisen kannalta kiinnostava. Näiden prosessien lisäksi myös orkesterin ”elinkaari” ja

ryhmytyminen vaikuttavat oppilaan toimintaan ja motivaatioon. Voi siis todeta, että oppilaan motivaatio modifioituu ja hänen suhteensa auktoriteetteihin muuttuu ainakin kolmella jossain määrin toisistaan riippumattomalla tavalla. Ensinnäkin oppilaan suhde itseensä muuttuu (auktoriteetit, motivaatio, henkinen kasvu), toiseksi oppilaan suhde ryhmään muuttuu (oppilaan asema ryhmässä) ja kolmanneksi ryhmä kehittyy omien lainalaisuuksiensa mukaan (ryhmän elinkaari)⁷⁹. Mitä paremmin johtaja on selvillä oppilaiden yksilöllisistä vaikuttimista ja ryhmän kehitysvaiheesta, sitä paremmat edellytykset hänellä on motivoida heitä ja ohjailta orkesterin työilmapiiriä.

Selonteon lopussa esitetyistä kysymyksistä jälkimmäinen (miten oppilaan kokemus muuttuu opintojen edetessä?) perustuu käsitykseen, että eri-ikäisten oppilaiden motivaatio on luonteeltaan erilaista. On todennäköistä, että yksilön motivaatioon vaikuttavat tahot, kuten vanhemmat, kaveripiiri, opettajat ja esimerkiksi idolit, asettuvat eri tärkeysjärjestykseen pienen lapsen, murrosikäisen tai nuoren aikuisen ajatusmaailmassa. Myös suhtautuminen auktoriteetteihin oletettavasti muuttuu iän myötä. Mielestäni viimeistään kamariorkesterivaiheessa olisi pyrittävä irti koulumaisesta kurinpidosta ja velvoittamisesta sekä vahvistettava ryhmän sisältä kumpuavaa halua ylläpitää työrauhaa ja sitoutumista säännölliseen osallistumiseen. Tällainen pyrkimys edellyttää käsittääkseni sitä, että oppilastoverit (esimerkiksi muut orkesterissa soittavat oppilaat) ovat kasvattaneet merkitystään auktoriteettina, johon oppilas motivaatiotaan ja onnistumistaan peilaa. Oletettavasti tämä muutos tapahtuu jossain määrin vanhempien auktoriteettiaseman kustannuksella, ja se heijastuu myös oppilaan suhtautumiseen opettajiin ja oppimiseen. Optimaalisessa kehityksessä muutokseen liittyy itsenäistymistä ja kykyä suhtautua kriittisesti auktoriteetteihin. Tässä yhteydessä on syytä muistuttaa, että arvioni perustuvat näkemykseen, jonka mukaan orkesteritoiminnan tulisi olla luovaa toimintaa siinä merkityksessä, kuin taustateorioita käsittelevässä luvussa 2.5 esitän (ks. erityisesti luku 2.5.3, sisäinen motivaatio sekä itseiden kokemuksen merkitys luovassa toiminnassa).

Selonteossa kuvatun kaltainen vastuun jakaminen oppilaiden kanssa on nähdäkseni syytä ajoittaa vaiheeseen, jolloin oppilailla on kypsyyttä ja tarvetta ”päivittää” motivaatiotaan sekä suhdettaan auktoriteetteihin. Tällainen muutosprosessi edellyttää myös ryhmältä riittävää yhtenäisyyttä ja kypsyyttä. Väärin ajoitettuna se ei välttämättä johda selonteossa kuvatun kaltaiseen itsenäistymiseen ja ryhmänä kasvamiseen⁸⁰.

⁷⁹Kysymyksen oppilaan kokemuksen muutoksesta voisi helposti laajentaa koskemaan oppilasorkestereissa soittamisen koko kirjoa, pienten oppilaiden soitinryhmistä aina isoimpien sinfoniaorkestereihin saakka. Eri ikäkausien vertailu olisi mielenkiintoista, mutta keräämäni aineisto ei tähän sovellu – hankkeessani kaikki oppilaat olivat melko samanikäisiä, keskimäärin musiikkiopisto-opintojensa loppusuoralla olevia lukiolaisia.

⁸⁰Yritin hieman vastaavaa kokeilua erään toisen ryhmän kanssa. Hetkellisesti tilanne suorastaan räjähti käsiin. Ryhmän pelot ja epävarmuus olivat niin voimakkaita ja hallitsevia, että tajusin joutuvani valitsemaan, käytämmekö kaiken käytettävissämme olleen harjoitusajan jännitteiden ja patoutumien purkamiseen vai valmistammeko teoksen konserttiin, kuten työnantaja ja oppilaiden vanhemmat varmastikin olettivat tapahtuvan. En ole myöskään varma, olisiko kyseisen ryhmän jäsenten sitoutuneisuus riittänyt ongelmien syvälliseen käsittelyyn. Ryhmä ei arvioni mukaan ollut yhteisönä kypsä eikä riittävän yhtenäinen kohtamaan ongelmiaan ja ottamaan vastuuta kehityksestään. Pahimman alkujännityksen purkauduttua ryhmä

Orkesteritoiminnan organisointi ja suunnittelu

Läsnäolovelvoite. Olisi houkuttelevaa päätellä, että oppilaiden kattava läsnäolo harjoituksissa oli työskentelyjakson B3 keskeinen onnistumiseen johtanut seikka, sekä edelleen, että läsnäolovelvoitteella ja kokoonpanon rajoittamisella oli yksinomaan positiivisia vaikutuksia oppilaiden kokemuksiin ja orkesterisoiton kehittymiseen. Vaikka velvoitteen edut olivat kiistattomia, sitä on silti syytä tarkastella kriittisesti. Isolle kokoonpanolle sävelletyn kamarimusiikkiteoksen valinta ja läsnäolovelvoite edistivät toimintaa koska:

- se mahdollisti poissaolojen minimoinnin
- kattava läsnäolo tehosti harjoittamista, nopeutti edistymistä ja siten lisäsi toiminnan musiikillista palkitsevuutta
- pieni osallistujamäärä helpotti taidoiltaan tasavertaisen ryhmän kokoamista
- kun osallistujia oli vain muutama, valituksi tuleminen oli automaattisesti huomionosoitus ja palkinto opinnoissa edistymisestä.

Toisaalta ratkaisulla oli käänttöpuolensa:

- Ehdoton läsnäolovelvoite lisäsi autoritäärisyyttä ja saattoi vahvistaa oppilaiden vastareaktioita.
- Kamarimusiikkiteoksen valinta rajasi useita oppilaita yhteissoiton ulkopuolelle. Ratkaisu palveli vain pienen eliittiryhmän tarpeita, eikä se vahvistanut oppilaiden koko ikäpolven sosiaalista vastuuta ja yhteenkuuluvuudentunnetta. Vaikka tavoite orkesteriin valittujen tasavertaisesta kohtelusta mahdollisesti saavutettiin, tasavertainen kohtelu ei tavoittanut opiston koko ikäpolvea. Valikointi konkreettisesti jakoi oppilaat ”kahden kerroksen väkeen”, vaikka juuri tätä pyrittiin välttämään.

Tasapuolisempaan oppilaiden kohteluun olisi päästy, jos kamarimusiikkiprojektin ohessa olisi tarjottu muita yhteismusisointimahdollisuuksia tai orkesteritoimintaa myös projektin ulkopuolelle jääneille oppilaille.

Selonteossa kuvastuu voitonriemu kattavasta läsnäolosta. Siihen vaikutti oletettavasti aiemmat karvaat kokemukset kilpailusta oppilaiden ajasta. Orkesteriharjoitukset eivät aina sijoitu kovin korkealle oppilaiden arvojärjestyksessä. Syynä poissaoloihin orkesteriharjoituksista on usein koulu vapaa-aikana toteutettavine projekteineen sekä muut harrastukset. Myös opiston muu toiminta, kuten soittotunnit sekä niihin liittyvät esiintymiset ja säestys harjoitukset, ajaa yleensä orkesteriharjoitusten edelle. Voitonriemu esti huomaamasta menettelytavan varjopuolia: se oli tehokas, muttei motivaation kannalta paras mahdollinen. Velvoittaminen perustui ulkoiseen pakeroon, joka epäilemättä myös lisäsi osallistumiseen liittyviä negatiivisia tunteita. On mahdollista, että pakko pahensi harjoittamista vaikeuttanutta oppilaiden vastahankaisuutta ja työskentelyjakson alkupuolella ilmenneitä vuorovaikutuksen ongelmia. Pakottamisen sijaan tavoitteeksi voisi asettaa sen, että oppilas omasta halustaan pyrkii olemaan kaikissa harjoituksissa läsnä.

kykeni vähitellen asialliseen kommunikaatioon ja harjoitteluun niin, että saimme lopulta lyhyen teoksen hyvässä hengessä esityskuntoon.

Kysymys oppilaan motivoinnista syvenee ja komplisoituu, kun tarkentaa pedagogiseksi pyrkimykseksi oppilaan sisäisen motivaation ja itsenäistymiskehityksen vahvistamisen sekä asennemuutoksen oppimiseen ja auktoriteetteihin. Selonteon perusteella voi päätellä, että keskusteleva ja vuorovaikutteinen ote todennäköisesti vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota pakkokeinoja tehokkaammin. Toisaalta läsnäolovelvoite voi tilapäisenä käytännön järjestelyinä saattaa oppilaat huomaamaan läsnäolon edut, erityisesti nopean edistymisen ja sen mahdollistaman musiikillisten ja tulkinnallisten seikkojen korostumisen orkesterin työskentelyssä.

Valmistautuminen

Partituuriin perehtyminen oli selonteon mukaan suurpiirteistä. Voi kysyä, vaikuttiko tähän kiireen lisäksi se, että oletin periodin jäävän kehittämishankkeeni ulkopuolelle.

Muilta osin valmistautuminen oli onnistunutta. Kaikilta oppilailta varmistettiin erikseen osallistuminen – henkilökohtainen huomiointi alleviivasi osallistumisen tärkeyttä. Lisäksi kaikki saivat stemmansa jousituksineen ajoissa ennen ensimmäistä harjoitusta. Oppilaat saivat erityishuomiota, joka viestitti oppilaan ja orkesterityön arvostamisesta.

Harjoittaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Ryhmädynaaminen tulkinta. Ryhmän jäsenet eivät olleet optimaalisesti motivoituneita orkesteriperiodiin: joku jo vuosia mukana oltuaan ei enää olisi halunnut osallistua, jotkut nuoremmista jännittivät vanhempien oppilaiden reaktioita, jotkut kokivat osallistumisen haittaavan solistista harjoittelua ja jotkut joutuivat orkesterin vuoksi luopumaan mieluisammasta harrastuksesta. Tyytymättömyyttä lisäsi se, että soiton taso ei välittömästi vastannutkaan odotuksia. Tyytymättömyys omaan osaamiseen ja heikko osallistumismotivaatio kanavoituivat yhden oppilaan esittämään sinnikkääseen kritiikkiin. Kritiikki kohdistui kuin luonnostaan orkesterinjohtajaan ja tämän ammattitaitoon, osittain perustellustikin. Johtaja ei kuitenkaan ryhtynyt tiukkoihin kurinpidollisiin toimiin eikä vastannut arvosteluun autoritäärisin ottein. Johtajan rauhallisesti esittämät perustelut eivät vakuuttaneet kaikkia, ja hänen käytöksensä saattoi jopa vahvistaa vaikutelmaa, että hän oli syypää ryhmän ongelmiin.

Orkesterinjohtaja ei kuitenkaan suostunut syyttämään yksin itseään ryhmän ongelmista, vaikka asetelma saikin hänet epäilemään omaa ammattitaitoaan ja soveltuvuuttaan tehtävään, kuten selonteosta käy ilmi. Väistymällä syntipukin roolista ja jakamalla vastuuta harjoittamisesta johtaja ikään kuin palautti itseensä projisoidut viat ja epätäydellisyyden kokemuksen takaisin ryhmään. Väistön seurauksena ryhmä joutui kohtamaan omat puutteensa, käsittelemään niitä ja etsimään mahdollisia ratkaisuja ongelmiin. Ongelmat asetuiivat oikeisiin mittasuhteisiinsa ja toiminta suuntautui niiden ratkaisemiseen. Ryhmän sisältä nousi luonnollinen tarve kehittyä ja vahvistua ryhmänä.

Ryhmän suhde johtajaan auktoriteettina muuttui. Johtajalle löytyi uusi rooli, hänestä tuli neuvoa-antava asiantuntija. Näennäisesti asetelma palautui ennalleen: orkesteri harjoitteli ja johtaja antoi ohjeita. Sisällöllisesti asetelma oli kuitenkin muuttunut olennaisesti:

aseman suoman vallan sijaan johtajalla oli nyt ryhmän tunnustamaa asiantuntijavaltaa, ja oppilaiden työtä siivitti sisäinen motivaatio ulkoisen velvoitteen sijaan.

Asetelmaa voi tarkastella myös Bionin käsittein (ks. luku 2.4.1). Perusolettamustiloista ilmeisesti riippuvuus-tila dominoi työilmapiiriä jakson alussa. Ilmassa oli alistuneisuutta ja passiivisuutta, joka ilmeni osin ylimielisenä ja osin vetäytyvänä käytöksenä. Johtaja ei kuitenkaan vastannut ryhmän odotuksiin autoritäärisin ottein, kuten ryhmän jäsenet ehkä olisivat toivoneet. Johtaja tuotti riippuvuusryhmälle pettymyksen, ja siksi johtajan arvostelu ja hänen asemansa kyseenalaistaminen vaikutti itsestään selvältä ratkaisulta – ongelmien syy haluttiin nähdä johtajassa ja hänen osaamattomuudessaan. Keskustelun, vastuun jakautumisen ja oppilaiden aktivoitumisen myötä ryhmä pääsi irtautumaan riippuvuusasetelmasta. Soittajat kykenivät suhtautumaan realistisesti omiin taitoihinsa ja mahdollisuuksiinsa. Sen voisi jopa olettaa saavuttaneen ”työryhmätilan”, eli tilan, jossa mikään perusolettamustila ei ratkaisevasti häirinnyt mielekästä yhteistoimintaa tai merkitysvälitteistä vuorovaikutusta. Oppilaiden realistinen suhtautuminen omaan osaamiseensa ilmeni myös siinä, että ryhmä kykeni tunnistamaan rajansa: joissain ongelmissa ryhmä katsoi tarpeelliseksi kääntyä asiantuntijan eli orkesterinjohtajan puoleen.

Jos taas tarkastelee ryhmän elinkaarta, voisi todeta orkesterin edenneen työskentelyjakson B3 aikana ”teini-ikään” (ks. luku 2.4.4) eli eräänlaiseen murrosvaiheeseen. Murrosvaiheessa ryhmässä nostetaan esiin myös negatiivisia tuntemuksia, mm. turhautumista, uupumusta ja suuttumusta. Tällöin on tavallista, että mahdolliset kaunat, esimerkiksi eriarvoisesta kohtelusta johtuvat, purkautuvat konflikteina, ja koko ryhmän olemassaolo saatetaan asettaa vaakalaudalle. Tyytymättömimmät haluavat jättää ryhmän. Näitä murrosvaiheelle tunnusomaisia piirteitä on havaittavissa työskentelyjakson kuvauksessa. Konfliktissa ei siis ollut niinkään kyse oppilaiden tai johtajan persoonallisista ominaisuuksista tai esimerkiksi taitojen puutteesta vaan odotettavissa ja ennustettavissa olevasta ryhmädynaamisesta murroksesta. Ryhmä osoitti elinvoimansa ja kehittymiskykynsä selviytymällä ongelmistaan.

Orkesterinjohtajan näkökulma. Ryhmän johtajaansa projisoima osaamattomuus houkuttaa ”ottamaan viat itseensä”. Projektio voi herättää johtajassa tunteen, että ryhmässä koettu riittämättömyys on lähtöisin hänen toiminnastaan ja ominaisuuksistaan. Tämä ilmenee myös selonteossa. Johtaja etsii syitä ryhmän ongelmiin auktoriteettinsa puutteista ja puutteellisista kurinpitäjän kyvyistään. Myös epävarmuus barokki-soiton tyylinmukaisuudesta sekä suurpiirteinen valmistautuminen ovat perusteina itsekritiikille. Kun hyviä mahdollisia henkilökohtaisia syitä ongelmiin on tarjolla, ei ehkä rationaalisesti kykene arvioimaan, miltä osin onkin kyse siitä, että ryhmä yksinkertaisesti pyrkii kaatamaan syyn omasta kykenemättömyydestään ja itseän kohdistuvasta tyytymättömyydestään johtajan koettavaksi. Edellä kuvatun kaltaisten ryhmädynaamisten jännitteiden tunnistaminen voi auttaa määrittämään, miltä osin vika todella on johtajan toiminnassa ja edelleen miten toimintaa olisi niiltä osin syytä kehittää ja muuttaa. Jääminen ryhmän projisoimaan ”tunnekoukkuun” voi estää näkemästä ongelmien perimmäisiä syitä ja johtaa hätiköityihin ratkaisuihin.

Selonteossa kuvattu ”väistämisreaktio” oli spontaani ja intuitiivinen, ei suunniteltu tai harkittu. Sen taustalla vaikutti kaksi erilaista tunnetilaa. Toisaalta riippuvuusryhmän projisoima riittämättömyyden tunne ja toisaalta tunne siitä, ettei kritiikki ollut täysin oikeutet-

tua. Kirjoittajan valintoja ohjasi lopulta jälkimmäinen, eli tunne, että kyseenalaistamisen pohjimmaiset syyt olivat suurimalta osin muualla kuin hänen omassa toiminnassaan. Eräänlaisena toimintaa ohjaavana pohjavireenä ratkaisuun vaikutti myös johtajan pyrkimys aktivoida oppilaiden omakohtaisuuden kokemista vastakkainasettelun ja autoritäärisen pakottamisen sijaan. Pyrkiminen autoritäärisestä johtajan positioista asiantuntija-auktoriteetiksi oli tietoisista ja harkittua, väistämismäisreaktio perustui tunnevasteiden arviointiin ja intuitioon.

Projisoinnin sekä perusolettamustilojen herättämien tunnetilojen ymmärtäminen edellyttää omien emotionaalisten vasteiden tarkastelua (ks. luku 2.3.2). Projisointi ja ryhmän perusolettamustilat ovat ilmiöitä, jotka ensisijaisesti heijastuvat orkesterinjohtajan tajuntaan tunteina. Tunteiden tietoisuuden ulkopuolelle jäävän alkuperän ymmärtäminen on aina tulkinnanvaraista ja harvoin yksiselitteistä, ja se edellyttää tunnetilojen järkipäistä tarkastelua. Tieto mahdollisista tunteisiin vaikuttavista ryhmädynaamisista ilmiöistä voi auttaa tekemään perusteltuja ja todennäköisiä oletuksia tunnetilojen taustoista. Ilmeisimmältä tuntuva tulkinta tunnetilasta ei aina johda oikeaan johtopäätökseen. Esimerkiksi tunne omasta riittämättömyydestä ei aina tarkoita sitä, että on riittämätön. Yhtä hyvin voi olla kyse kollektiivisesta riittämättömyyden kokemuksesta, jota ryhmä ei halua kohdata itsessään ja jonka se siksi pyrkii sijoittamaan johtajaansa.

Oppilaan näkökulma. Johtajan toimintaa kritisoinut oppilas oli ikäpolvensa viimeisiä edustajia orkesterissa. Hänet veloitettiin vasten tahtoa mukaan ja hän ilmeisesti turhautui nuorempiansa parissa. On syytä olettaa, että hän ei lähtökohtaisesti kokenut olevansa saavana osapuolena, vaan pikemminkin suorittavansa velvollisuuttaan opistoa ja nuorempia oppilaita kohtaan. Hän ehkä halusi käytöksellään osoittaa, ettei enää kuulu joukkoon. Toisaalta pitkälle opinnoissaan edenneenä hän oli korkealla oppilaiden arvohierarkiassa ja siksi luontevasti valikoitui eräänlaiseksi ryhmän tyytymättömyyden ja jännitteiden ukosenjohdattimeksi. Olisiko hänen jättämisensä periodin ulkopuolelle ollut kaikkien kannalta oikea ratkaisu? Siinä mielessä ei, että juuri hänen toimintansa käynnisti hedelmällisen prosessin; hän ikään kuin nosti ”kissan pöydälle” ja siten mahdollisti jännitteiden purkamisen sekä suotuisan ryhmädynaamisen kehityksen.

Lyöntitekniikka

Pelkkään kuunteluun keskittyminen harjoituksissa voi auttaa arvioimaan johtamisen todellisen tarpeen. Kun ei johda, on helpompi kuulla, mitkä seikat ovat kohdallaan ilman kapellimestariakin. Kuunnellessa voi kysyä itseltään, mitä kapellimestarina voisin tuoda soittoon lisää, miten haluaisin täydentää tai ohjata musisointia. Siksi on perusteltua käydä syrjemmältä kuuntelemassa orkesterin soittoa myös varsinaisten johtamisprojektien aikana.

Yhteenveto selonteon arvioinnista

Keskusteleva ote harjoittamisessa vahvisti oppilaiden sisäistä motivaatiota sekä kokemusta soittamisesta itselle merkityksellisen ryhmän jäsenenä. Oppilaiden mielikuvitus ja heille jo kertynyt osaaminen pääsivät oikeuksiinsa heidän aktivoiduttuaan omaehtoiseen harjoit-

tamiseen ja yhteismusisointiin. Pedagogina olisi hyvä muistaa, että motivoitunut oppilas ei yksinomaan vaadi lisää oppia vaan kaipaa myös tunnustusta jo osaamastaan ja omaksumastaan sekä haluaa päästä osoittamaan taitojaan. Orkesterinjohtajan tavoin myös oppilas tarjoaa vuorovaikutustilanteeseen oman osaamisensa.

Keskittyessään oman ammattitaitonsa ”lisäarvon” tuomiseen oppimistilanteeseen eli oman osaamisensa osoittamiseen, orkesterinjohtaja saattaa huomaamattaan jyrätä oppilaan tarpeen tulla havaituksi ja arvostetuksi. Oppilaille jo kertynyt osaaminen ja musiikillinen tahto saattavat jäädä vaille huomiota.

Työskentelyjakson B3 erityislaatuisuus oli siinä, että oppilaat pääsivät harjoittaessa osoittamaan ja esiintyessään hyödyntämään omaa tietotaitoaan. Oppimisprosessi täydentyi kouluttajan osaamisen myötä, mutta juuri kuulluksi tuleminen ja sitä seurannut aktivoituminen loivat otollisen ilmapiirin uuden tietotaidon omaksumiselle. Samalla oppilaiden suhde omaan osaamiseen ja odotuksiin muuttui realistisemmaksi: ”Näin paljon me osaamme, miten tästä eteenpäin?”

5.5 Työskentelyjakso B4

5.5.1 Selonteko: ”Kamarimusisointia osa II”, kevätlukukausi 2002

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: viulusolisti, kaksi nokkahuilistia, jouset: 3, 3, 2, 2, 1 ja cembalisti, yksi uusi viulisti

Teos: J. S. Bach: *Brandenburgilainen konsertto* nro 4

Harjoitukset: harjoituksia 3 x 3 h ja 2 x 2 h sekä kenraaliharjoitukset ennen molempia esiintymisiä

Konsertit: kaksi konserttia samalla viikolla

Tallenteet: ei tallenteita.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Suunnittelu. *Sovimme rehtorin B kanssa, että jatkaisin Bach-linjalla. Järjestyksessä seuraava konsertto numero 4 olisi sikäli hyvä valinta, että opistossa oli teoksessa tarvittavia taitavia nokkahuilisteja ja cembalisteja. Edellisen työskentelyjakson onnistumisesta rohkaistuneena tartuin mielelläni ehdotukseen.*

Kun esityspäivät lyötiin lukkoon, totesimme, että päällekkäisyyksien vuoksi tarvitsimme ulkopuolisen viulusolistin. Orkesterin konserttimestarilla oli este, ja tehtävään tarvittiin joku varma ja suvereeni soittaja, jonka puolesta ei tarvitsisi jännittää. Joku toinenkin orkesterin viulisteista olisi ehkä tehtävästä selviytynyt, mutta tuntui hyvältä ajatuksesta ottaa solistiksi joku hiukan oppilaita vanhempi, teknisesti ja musiikillisesti esikuvaksi kelpaava ammattiopiskelija. Rehtori suositti tehtävään erästä opiston entistä oppilasta.

Harjoittaminen. Ensimmäisessä harjoituksessa tiedustelin soittajien mielipidettä teoksen johtamisen tarpeellisuudesta. Kaikki yksimielisesti toivoivat, että johtaisin teoksen. Johtaminen tuntui perustellulta myös siksi, että teoksessa on useita pitkien soolojaksojen jälkeisiä tutti-soittajien sisääntuloja (edellisessä periodissa juuri insatsit aiheuttivat ongelmia). Jos en olisi johtanut, olisi vastuu sisääntuloista kuormittanut solistia.

Nokkahuilujen pehmeä sointi peittyi helposti ”nykyaikaisten” jousien alle. Balansointi on kuitenkin pyrittävä tekemään soinnin ja soittotapojen kärsimättä. Orkesterin liika hissuttelu tuo mukanaan varovaisuutta, joka helposti kuulostaa epävarmuudelta. Tarkkaan harkitun artikulaation, erityisesti pitkien äänten alkujen painotusten ja niitä seuraavien nopeiden feidausten avulla yritimme saada nokkahuilut kuulumaan. Nokkahuilistit kukkuivat sen kun pystyivät, kun samalla jousten kanssa pyrimme ilmavuuteen, läpinäkyvyyteen ja tanssillisuuteen. Orkesterista puuttui joitain pitkällä olevia ”ykkösketjun” oppilaita, mutta mukana olleet ylittivät odotukseni.

Konsertit. Bach-projekti jatkui hyvin. Kaksi hyvää esitystä, hyvä viulusolisti, hyvät nokkahuilistit ja cembalisti. Orkesteri sai tästäkin projektista paljon kehuja ja itseluottamusta. Syystäkin. Perusasiat olivat kohdallaan: puhtaus, sointi, rytminkäsittely ja nyansointi. Soitto toimi jopa epäedullisessa akustiikassa, jossa jouduimme jälkimmäisen konsertin soittamaan. Viulusolisti hoiteli osuutensa erinomaisesti ja hän oli myös asenteeltaan nappivalinta. Hän oli yhteistyökykyinen ja motivoitunut, hän työskenteli tosissaan, mutta hyväntuulisesti, oli esikuvallinen mutta samalla sopeutui porukkaan vaivattomasti. Koko porukan asenne oli erinomainen.

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Organisointi. Erityisesti iloitsin siitä, että ”kakkosketjun” soittajat venyivät hienosti saatuaan tilaisuuden ja vastuuta. Tehtävien tasalle kasvaminen oli taas hyvä muistutus siitä, miten mahdollisuuden ja vastuun antaminen motivoi ja vauhdittaa oppilaa edistymistä.

Onnistuneet solistivalinnat vaikuttivat keskeisesti hyvään lopputulokseen. Viulusolisti oli vain hieman orkesterilaisia vanhempi talon oma kasvatti, sopivan ”lähellä” mutta kuitenkin jo taidoiltaan kannustava esikuva. Hän toi vireyttä ja kannustavuutta työskentelyyn, oppilaiden ja solistin kommunikaatio toimi mainiosti. Myös muut solistit, nokkahuilistit ja cembalisti, hoitivat osuutensa antaumuksella ja sopivalla yhteistyöasenteella.

Säestystehtäviä on syytä sisällyttää oppilasorkesterin ohjelmistoon, mutta ulkopuolisen solistin valinta on syytä tehdä harkiten. Virhevalintojen riskeistä mainittiin myös kyselytutkimuksen vastauksissa. Olin itekin nähnyt toisaalla, miten solisteilla oli läpinäkyvästi haettu orkesterille ”mainosarvoa” tai kosiskeltu yleisöä. Nimekkään ja kalliin solistin avulla oli houkuteltu oppilaita mukaan orkesteriin ja yritetty vakuuttaa vanhemmat toi-

minnan tasokkuudesta. Lopulta oppilaat olivat kuitenkin todenneet joutuneensa statisteiksi projektiin, joka ei ole ollut pedagogisesti millään tavalla perusteltavissa. Rakentavaa ja elämyksellistä kanssakäymistä solistin ja oppilaiden välillä ei ollut syntynyt. Solistivalinnoilla oli peitelty toiminnan ilmeisiä puutteita.

Valmistautuminen. Olin valmistautunut joko vain harjoittamaan tai tarvittaessa johtamaan. Paneuduin partituuriin edellistä työskentelyjaksoa tarkemmin. Huolellisuuteen saattoi vaikuttaa se, että tiesin joutuvani tekemään yhteistyötä opiston ulkopuolisen solistin sekä kaikkien solistien opettajien kanssa.

Harjoittaminen. Sekä nokkahuilistien että viulusolistin opettajat kävivät seuraamassa harjoituksia. Heiltä saamani palaute oli kiittävää ja kannustavaa. Opiston nokkahuiluopettaja osallistui harjoittamiseen hyvin aktiivisesti ja yhteistyö hänen kanssaan oli positiivinen kokemus. Yhteistyön myötä tutustuin taas vähän paremmin työyhteisön B toimintatapoihin ja kollegoihin.

Samankaltaisia vuorovaikutus- ja harjoittamisongelmia, kuin edellisen työskentelyjakson aikana, ei keväällä 2002 ilmennyt. Työskentely sujui hyvässä hengessä.

Lyöntitekniikka. Lyöntiteknisesti teos ei ollut erityisen haastava. Balanssoinnin lisäksi keskeistä oli sisääntulojen näyttäminen, aika-ajoin myös solisteille. Erityispiirteinä voi mainita pitkät kamarimusiikilliset soolojaksot, joita ei ole tarpeellista eikä mielekästä johtaa. Koin, että tehtäväni oli lähinnä tuoda luottamusta ja varmuutta esitykseen sekä vapauttaa soittajien huomio taukojen laskemisesta kamarimusiikilliseen musisointiin.

5.5.2 Selonteon arviointi

Orkesteritoiminnan organisointi. Kaksi työskentelyjakson B4 mielestäni tärkeintä ”opetusta” liittyvät toiminnan organisointiin ja suunnitteluun:

- *Oppilaat, joille tarjottiin mahdollisuus vastuullisiin tehtäviin, ylittivät odotukset.*
- *Solistivalinta. Solisti siivitti orkesterin hyvään suoritukseen paitsi soittotaidollaan myös vuorovaikutustaidoillaan.*

Ohjelmiston valinta onnistui. Osoittautui järkeväksi jatkaa edellisen lukukauden linjoilla. Edellisen työskentelyjakson arvioinnissa mainitsemani kamarimusiikillisen teoksen edut pääsivät oikeuksiinsa. Kokoonpano oli pieni ja taidoiltaan homogeeninen, ja soittajisto sitoutui tehtäväänsä. Soittajien valintakriteerinä oli halukkuus sitoutua projektiin, ei niinkään solistiset valmiudet. Projektin ulkopuolelle jäi omasta halustaan muutama opiston edistyneimmistä oppilaista, eikä heitä edes yritetty painostaa mukaan.

Selonteossa kuvattu esimerkki puoltaa käsitystä, että solisti tulee valita paitsi musiikillisin myös pedagogisin perustein ja aina oppilaiden ehdoilla. Tavoitteeksi on hyvä asettaa ensisijaisesti orkesterin ja solistin kannustava vuorovaikutus sekä musiikillinen palkitsevuus. Solistin persoonallisuuden pedagoginen ulottuvuus on kriteerinä mielestäni tärkeämpi kuin maine tai solistiset kyvyt. Toki ”ideaalisolisti” on molempia, sekä ansioitunut instrumentalisti että vuorovaikutustaitoinen pedagogi.

Valmistautuminen. Johtaja teki päätöksen johtamisesta tai johtamatta jättämisestä vasta oppilaita ja solisteja kuultuaan. He toivoivat johtamista. Keskeinen peruste lienee ollut

halu keksittyä omaan soittoon vapaana ylimääräisestä vastuusta. Johtamatta jättäminen aina lisää joidenkin keskeisten soittajien vastuuta. Aloitusten ja lopetusten näyttäminen delegoituu konserttimestarille tai solistille. Kapellimestarin luovuttama vastuu ei siis jakaudu tasaisesti koko orkesterille, vaikka ilman johtajaa soitettaessa jokaisen vastuu omasta panoksesta kasvaakin. Erityisesti vastuu esitystilanteesta ja selviytyminen siinä sattuvista mahdollisista ikävistä yllätyksistä tai ongelmista jää vastuusoittajien ratkaistavaksi. On syytä tarkoin harkita milloin oppilassolistia tai orkesterin äänenjohtajia kannattaa kuormittaa tällaisella vastuulla. Johtamispäätöksen voi päätellä olleen oikean, koska oppilaiden ja solistien yhteistyön sujuminen viesti siitä, että osallisten voimavarat kohdentuivat oikein johtajan kantaessa vastuun kokonaisuuden hallinnasta.

Harjoittaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Vuorovaikutus jatkui edellissyksyn hengessä. Oppilaat ja solistit saivat sanoa mielipiteensä mm. siitä, tarvitaanko esityksessä johtajaa vai ei. Ele tarjosi heille mahdollisuuden vaikuttaa siihen, miten yhteistointa toteutetaan ja millä keinoin onnistuneeseen esitykseen pyritään. Keskustelu motivoi oppilaita pohtimaan, mikä ratkaisu olisi heille itselleen eduksi, eli kysymään itseltään, onko kapellimestarista heille apua. Vastaus oli orkesterin luottamuslause johtajalle. Käyty keskustelu vahvisti uskoakseni yhtäältä oppilaiden kokemusta itseä varten osallistumisesta sekä toisaalta kapellimestarin asemaa oppilaiden tarvitsemana asiantuntijana ja onnistumisen takuumiehenä. Se antoi hyvät lähtökohdat avoimelle vuorovaikutukselle ja menestyksekkäälle työskentelylle.

Poissaoloja oli hyvin vähän, eikä asiaan tarvinnut kiinnittää erityistä huomiota. Oppilaat ymmärsivät läsnäolonsa merkityksen ryhmälle ja projektin onnistumiselle.

Ryhmädynaamisesti voisi todeta työskentelyn ja vuorovaikutuksen jatkuneen bionilaisen ”työryhmän” hengessä – tavalla, johon edellisen työskentelyjakson aikana päädyttiin. Huolimatta siitä, että osa soittajista vaihtui, työilmapiiri säilyi avoimena ja aktiivisena. Ryhmän ”elinkaaren” osalta voisi todeta, että ryhmä eteni edellisen työskentelyjakson kriittisestä ”murrosiästä” kypsään aikuisuuteen. Ryhmän kehitys eteni saumattomasti muutoksista huolimatta.

Lyöntitekniikka. Orkesterin A ohjelmisto tarjosi kevään 2002 aikana mielenkiintoisempia lyöntitekniisiä haasteita kuin orkesterin B Bach. Oli mahdollista, etten olisi lainkaan johtanut konsertteja B4. Koska päätös johtamisesta tehtiin vasta harjoitusten alettua, harjoitukset ja konsertit jäivät videoimatta. Kaikkiaan työskentelyjaksot B3 ja B4 olivat luonteeltaan kamarimusiikillisia, siksi pidin niiden aikana orkesterinjohtajana matalaa profiilia. Lyöntitekniikan sijaan huomioni toiminnan kehittäjänä kohdentui erityisesti vuorovaikutuksellisiin näkökohtiin.

5.6 Työskentelyjakso B5

5.6.1 Selonteko: ”Ikäpolvenvaihdos”, syyslukukausi 2002

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: Jouset (8, 8, 4, 9, 1) ja lyömäsoittaja. Neljä viulistia, yksi alttoviulisti ja kaksi sellistiä aiemmin mukana olleista jatkoi. Muut tulivat kamariorkesteriin opiston jousiorkesterista. Kaksi viulistia tuli ryhmän ulkopuolelta. Kaikki jousisoittajat olivat opiston B oppilaita, lyömäsoittaja oli opiston opettaja.

Ohjelmisto: E. Grieg: *Sarja Holbergin ajoilta*
W. A. Mozart: *Serenata Notturna*
(C. Ph. E. Bach: *Konsertto sellolle A-duuri*)

Harjoitukset: Aluksi viikoittain torstaisin klo 17–20 (n. 1 kk), sitten periodina 6 x 3 h ja kenraaliharjoitukset ennen konsertteja.

Konsertit: Kaksi konserttia.

Tallenteet: Jälkimmäinen konsertti videolla.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Kokoonpano muuttui radikaalisti. Uusi ikäpolvi, kokonainen orkesterillinen soittajia, siirtyi kerralla kamariorkesteriin. Samalla ennestäänkin suppea ”vanha” soittajisto väheni edelleen: neljä viulistia, yksi alttisti ja pari sellistiä siirtyi toisiin oppilaitoksiin, päätti musiikkiopisto-opintonsa tai vetosi abivuoden kiireisiin sekä siihen, että ”porukka muutenkin hajoaa”. Soittajisto täydentyi kahdella ”vanhemmalla” viulistilla: yhdellä paluumuuttajalla (vaihto-oppilaana ollut) sekä opistosta A siirtyneellä viulistilla. Sain siis käsiini yhtäältä ison, yhtenäisen, jo vuosia yhdessä soittaneen ryppään uusia ja toisaalta kourallisen vanhoja oppilaita, ja tehtäväni oli rakentaa heistä yhtenäinen ryhmä.

Päätimme rehtorin kanssa kokeilla uudestaan säännöllistä viikoittaista harjoittamista. Jousiorkesterista tulleet oppilaat olivat tottuneet viikoittaiseen työskentelyyn ja tuntui järkevältä jatkaa sitä ainakin kokoonpanon sisäajovaiheessa. Epäilin viikoittaisen harjoittelun toimivuutta, mutta toisaalta ajattelin, että ehkä säännöllinen työskentely hioisi ryhmän nopeammin yhtenäiseksi. Lisäksi ajatus vapaista viikonlopuista houkutti (vrt. mm. luku 5.3 Työskentelyjakso B2).

Rehtori antoi vapaat kädet perustaa kvartetteja orkesterin soittajista. Taitavia ja innokkaita viulisteja oli riittävästi, alttisteja oli valitettavan vähän ja sellistejä en aluksi oikein tuntenut. Laitoin asian harkintaan.

Vanhan kamariorkesterin hajoaminen oli lähes täydellinen, kun vielä kaksi jäljelle jäänyttä sellistiä halusi jättää orkesterin ja keskittyä pallopeleihin. Kävin heidän kanssaan periaatteellisen keskustelun jousisoitinten ryhmäluonteesta (sekin on, pallopelien tavoin, ”joukkuelaji”) ja vastuun kantamisesta. Aikaisemmin he olivat olleet kamariorkesterissa ”peesajia”, jotka saivat vetoapua taitavammiltaan. Nyt olisi heidän vetovuoronsa. Saarnastani oli sen verran hyötyä, että he suostuivat kompromissiin: he tulisivat orkesteriin tarvittaessa ja vain joihinkin teoksiin (ehkä Grieg). Koska orkesterissa oli seitsemän uutta sellistiä, ei sinne lukumääräisesti olisi tarvittu enää yhtään lisää, mutta kyse oli kasvatuksellisesta periaatteesta.

Toisen sellistin opettaja oli luvannut, ettei tämän tarvitse käydä orkesterissa. Tiedän, että opistossa B orkesteritoiminta on luonnollinen ja tärkeä osa opintoja. Orkestereissa ja ryhmissä soitetaan yleensä opintojen alusta asti. Vakainainen opettajakunta on vahvasti sitoutunut yhteissoittoon. Oli yllättävää, että pääaineenopettaja, vaikkakin sijainen – mutta orkesterimuusikko! – menee lupaamaan tuollaista keskustelematta kenenkään kanssa?

Kolme ensimmäistä harjoitusta. Heti tuli ongelmia säännöllisen harjoitusajan kanssa. Suunniteltu aika (torstai-ilta) ei käynyt yhdelle kolmesta altistista, eikä kolmelle viulistille. Orkesterin balanssit olisivat mahdottomat: 7-9 sellistiä ja kaksi alttoa! Vakituisen harjoituspäivän vaihtaminen olisi vienyt ojasta allikkoon, muina arki-iltoina oppilashävikki olisi ollut vieläkin suurempi eikä perjantaita lukuun ottamatta opistossa olisi oikein ollut tilaakaan. Parhaiten oppilaille sopivat lauantait ja sunnuntait. Päätin ensin, että jatkaisimme kaksi kuukautta säännöllisesti torstaisin ja sitten siirtyisimme periodimaiseen viikonlopputyöskentelyyn. Kolmen harjoituksen jälkeen päätin aikaistaa siirtymistä. Oli turhauttavaa pitää harjoituksia vain osalle soittajista. Törmäsimme samankaltaisiin ongelmiin kuin keväällä 2001 (työskentelyjakso B2, luku 5.3). Viikoittaiset harjoitukset vajaalla miehityksellä olivat jatkuvaa teoksiin tutustumista, hieman päämäärätöntä läpisoittamista, tutustumista ja odottamista; ikään kuin aloittaisimme tosissamme vasta ”sitten joskus, kun kaikki on paikalla...”

Kolme ensimmäistä viikonloppuharjoitusta, puolitoista kuukautta myöhemmin. Rajasin ohjelmiston siten, että harjoitamme koko porukalla vain Griegin, pienemmällä porukalla Mozartin ja mahdollisesti C. Ph. E. Bachin kvintetillä. Kävimme läpi Mozartia kaikissa kolmessa harjoituksessa. Se on teknisesti hankala lähinnä soolokvartetin viulisteille, varsinkin II-viululle – niin kuin Mozart usein on. Luultavasti en johda teosta konsertissa, mutta lopullisen päätöksen teen sitten, kun näen millaiset valmiudet soittajilla on ottaa vastuu sisääntuloistaan. Kysyn myös heidän mielipidettään.

Oppilaat ovat olleet hyvin paikalla. Kolmannesta harjoituksesta vain yksi oli poissa ja toinen joutui lähtemään kesken pois. Myös toisessa porukka oli hienosti paikalla. Ensimmäisen aikana neljä oppilasta oli jollain koulun matkalla Keski-Suomessa.

Neljäs harjoitus. Stemmoja tunti, tunti Griegiä, tunti Mozartia. Pakollinen isosleiri sotki kuvioita (neljä poissa), kaksi heistä ilmoitti esteestä vasta edellisenä iltana. Viides oli ilmoittanut aikaisemmin poissaolostaan ja basistin kanssa oli sovittu, että hän tulee mukaan vasta loppuvaiheessa. Poissaolijoista useat olivat ”vanhaa kaartia”. Syyt olivat perusteltuja, mutta olen haistavinani taustalla myös pientä motivaation notkahdusta – arvelen uuden kokoonpanon yhteen hitsautumisen ongelmien vaikuttaneen poissaoloihin.

Ilmapiiri paranee harjoitus harjoitukselta, mutta on vielä jotenkin nihkeä. En oikein tiedä johtuuko se minusta vai mahdollisesti oppilaiden melko hankalasta iästä. Osa on todella ei-aloitteellisia, suorastaan perässä vedettäviä vetelyksiä, haukottelevat ja nuokkuvat kuin tylsistyneet koiranpennut. Toisaalta on vielä muutosten tuomia jännitteitä, jotkut selvästi vierastavat uutta ryhmää ja vähän pelkäävät toisia. Mutta kuten sanottu: paranee koko ajan.

Altistipojat selvisivät hyvin ilman äänenjohtajaansa. Myös sellot ovat menneet eteenpäin, vaikka ovatkin hieman muita sektioita jäljessä. Taas pari heistä oli poissa. Sello-opettajan vetämiin ylimääräisiin stemmaharjoituksiin tuli kuulemma vain puolet soittajista (hyvää yhteisyyttä ja yritystä häneltä). Sellojen soolotrio (Grieg: Sarabande) paranee, mutta kuulostaa kyllä edelleen järkyttävältä. Griegin I-osassa on hankaluuksia muillakin (peräkkäiset 1/16-kulut eri sektioilla) ja II-viulujen soolo Sarabandissa aiheuttaa päänsäryn. Ei tahdo soittajien jousitekniikka riittää pitkiin fraaseihin eikä vibraton käyttö romanttiseen ilmaisuun.

Harjoittelimme erikseen soolokvartetin viulujen kanssa edellisenä iltana hankalia jaksoja. Se varmasti auttoi, mutta on Mozartissa vielä tekemistä. Se ei teoksena oikein meinaa aueta minulle, eikä – varmaan juuri siksi – myöskään oppilaille.

Ryhmä ei ole hioutunut yhteen. Aistin hyvin erilaisia asenteita ja ajatuksia siitä, miksi siellä oikeastaan ollaan. Välillä tuntuu, ettei joidenkin aivoissa tapahdu juuri mitään. Oppilaat eivät ole henkisesti yhdessä, saman asian ympärille virittäytyneitä. Täytynee antaa ryhmäytymiselle aikaa...

Puhuin rehtorin B kanssa sellojen vaikeuksista ja päätin pyytää hänen tuellaan kaksi ”palloilija-sellistiä” apuun. Ratkaisu oli ehkä epäluottamuslause muille sellisteille, mutta enemmistön kannalta se oli toivoakseni oikea ratkaisu. Muilla sellisteillä oli tilaisuutensa, mutta mielestäni he eivät ainakaan kaikki yrittäneet tosissaan. Vaihdetaan soittajia, jos työ ei maistu. Muistin Szilvayn toteamuksen: kovasti sanominenkin on välittämistä.

Viides harjoitus. Eteenpäin mennään. Olen taas luottavaisempi. Palloilija-sellistit olivat etupultissa. Heidän läsnäolonsa ja soittonsa toi vähän ryhtiä sellosektioon. Taas kuitenkin puuttui kaksi sellistiä (oireellista?). Viulujakin puuttui kaksi. Poissaoloja on edelleen melko vähän, mutta ilmapiirissä on jotain koulumaista, väsähtänyttä ja poissaolevaa, levotontakin. Kovin ovat asenteet heterogeeniä. Jotkut ovat esimerkillisen aktiivisia, toiset taas pyrkivät olemaan mahdollisimman tympääntyneitä. Talon hyvä orkesterikulttuuri näkyy läsnäoloissa, mutta käsitys siitä, miksi orkesterissa käydään, tuntuu olevan hyvin erilainen eri soittajilla (jos sitä ylipäättään on). Harjoitutin hyvin pikkutarkasti. Se oli taatusti rasittavaa, vielä perjantai-iltana...

Toivoisin olevani hauskempi ja tulisempi. Haluaisin rähjätä tai kertoa vitsejä, mutta molempia tulee tehtyä niin vähän, etten edes tiedä osaanko. Vitsejä en muista ja aina kun pinna meinaa palaa, rauhoittelen itseäni ja muotoilen sanottavani järkevästi. Pitäisikö minun yrittää esittää jotain diktaattoria tai huuliveikkaa? Sitä nyt vaan on mitä on, ja yleensä homma jotenkin toimii. En ole ainakaan sortunut teeskentelyyn. Miksi minulle on tärkeää, että oppilaat pitäisivät orkesterisoitosta? Suhtaudunko hommaan liian henkilökohtaisesti? Onko onnistumisella itsetunnolleni liian suuri merkitys?

Soiton suhteen olen varsin luottavainen. Saamme teokset valmiiksi. Konserttimestarin kanssa täytyy katsoa sooloja. Samoin sellosoolot ovat vielä katsomatta miehistön vaihduttua. Patarumpujen kuljetuksesta ja lyömäsoittajansoittajan osallistumisesta pitäisi sopia...

Kvartetin konserttimatkan suunnittelu etenee vähitellen (perustin yhden kvartetin syyslukukauden lopulla). Apuraha ym. hakemuksia meni Sibelius-Akatemiaan. Tekstejäni käsiteltiin seminaarissa. Kiirettä pitää. Olin varmaan itsekin väsynyt eilen illalla. Soitto on hieno parhaimmillaan.

Konserttimestari vaikuttaa paljon. Ehkä orkesterin A konserttimestari räväkkyydellään täydentää toimintaani. B:n kanssa täytyisi olla jotain vastaavaa, mutta nykyinen on vähän ulkopuolinen (vasta opistoon siirtynyt), tehtävässään vielä uusi ja ujo, tosin rohkaistumaan päin. No, soitto ja ilmapiiri paranevat koko ajan.

Viides harjoitus. Reilu tunti Griegiä, vajaa tunti Mozartia. Poissaoloja liikaa (8 pois), osasyynä varmaan pitkä viikonloppu (itsenäisyyspäivä). Otin asian puheeksi. Kyselin miksi opistoissa on orkestereita, olisiko heillä jokin arvaus siitä, miksi jopa laki (taiteen perusopetuksesta) velvoittaa musiikkiopistot järjestämään yhteismusisointia? Ehdottivat mm. yhdessä tekemistä, harmoniatajun kehittymistä, työntekeä. Mainitsin positiiviset kokemukset. Eräs oppilaista sanoi, että jokaisen harjoituksenkin jälkeen täytyisi olla ”onnistunut olo”, ei pelkästään konsertin jälkeen. Olin samaa mieltä: ei turhia harjoituksia, joka harjoituksen täytyisi viedä asioita eteenpäin. Jotkut kertoivat aika avoimesti olevansa paikalla enemmän tai vähemmän pakotettuina tai tavan vuoksi. Osasta olin aistivinani, että saattaisivat jonain päivänä olla tosissaankin halukkaita soittamaan orkesterissa. Eivät vain olleet tulleet ajatelleeksi asiaa siltä kantilta, että kyse on heitä varten järjestetystä toiminnasta. Monikaan ei ollut koskaan kyseenalaistanut asiaa, orkesterissa oli vain kuulunut käydä.

Etupulttiin otetut sällit eivät osanneet soolojaan! Ilmoitin ennen harjoitusta yhdelle työlle, ettei hänen enää tarvitse tulla, kun on jo niin paljon poissaoloja. Taisi olla ensimmäinen kerta, kun käännytin pois harjoituksiin tulevan oppilaan.

Grieg oli jo parempi. Päästiin se kokonaan läpi. Paitsi finaali, koska konserttimestari oli poissa. Mozartia en johtanut. Sekin toimii jo paremmin. Intonaatio-ongelmia on, mutta se on paljolti kiinni perustekniikasta. Siihen ei pysty orkesteriharjoituksissa kovin paljoa vaikuttamaan. Ovat yhdessä ja fraseerausta kehitetään. Harjoituksia ei ole yhtään liikaa. Onneksi jätin konserton pois!

Kuudes harjoitus. Kaikki paikalla! Soitostakin jäi hyvä maku. Saimme hankalia asioita menemään kohtuullisesti. Pähkäilin turhaan kertausten kanssa. En ollut punninnut vaihtoehtoja enkä tehnyt päätöksiä etukäteen! Henkikin paranee. Olo on varsin luottavainen.

Konsertti 5a. Hieno paikka. Sali täynnä! Soittivat ihan hyvin. Rehtori kommentoi esitystä: sellojen fp:t I-osassa eivät kuuluneet, Air oli hidas, Rigaudon taas niin nopea, että tempo vaikutti balansseihin – soolot eivät tahtoneet kuulua. Kehui kuitenkin ennen kaikkea. Konsertti oli paikassa, jossa emme olleet ennen esiintyneet. Järjestäjä haluaa tehdä orkesterimme konsertista jokavuotisen tradition.

Epäilen, että johtamiseni on menossa epäselvemmäksi. Johdin käytännöllisesti katsoen ulkoa. Kääntelin sivuja, mutta yleensä esillä ei ollut se sivu mitä soitettiin. Katsekontaktia oli paljon, luulen, että se auttoi hyvään lopputulokseen.

Konsertti 5b. *Johdin ulkoa. Jännitti. Kontakti oli ainakin hyvä. Pyörittelin mielikuvaa- ni etenkin Airista parin päivän ajan ja nopeutin sitä ja finaalin meno mossoa. Toisaalta yritin rauhoittaa finaalin alkua, mutten solistiin hirveästi onnistunut vaikuttamaan. Hyvä esitys. Työtovereilta tuli roppakaupalla hyvää palautetta. En lukukauden alussa olisi uskonut, että näin pitkälle päästään.*

Otin lukuvuoden alusta lisää yksilöopetusta: monet orkesterissa soittavat viulistit ovat nyt oppilaitani.

(c) Seuraavaa työskentelyjaksoa varten tekemäni reflektiiviset päätelmät

Vuorovaikutus työyhteisön kanssa. *Tuohduin kun, opettaja antoi neuvottelematta oppilaalle luvan jäädä pois orkesterista. Muistutin jälkeeni itselleni, että tiesin asiasta vain sen, mitä oppilas minulle kertoi ("se sano, ettei mun tarte tulla"). Opettajan versio olisi saattanut olla erilainen. Kyseinen opettaja ei kuulunut vakituiseen opettajakuntaan, eikä ilmeisesti ollut perillä opiston toimintaperiaatteista. Totesin joka tapauksessa kyseessä olleen poikkeuksen joka vahvistaa säännön: opiston B toimintakulttuuri oli vahvasti yhteisö- ja yhteisö-orientoitunutta, yhteisö- ja orkestereilla oli vankka ja keskeinen asema opiston toiminnassa. Tämä ilmeni myös työskentelyjakson aikana, esimerkkeinä yhteistyö sello-opettajan ja lyömäsoitinopettajan kanssa sekä vuorovaikutus rehtorin ja muiden kollegojen kanssa sekä heiltä saamani rakentava kritiikki.*

Päädyin takaisin periodityöskentelyyn, jotta mahdollisimman moni soittaja pääsisi mukaan. Toimin asiassa aiempaa nopeammin, niin että poissaolot ja edistymisen "eritah-tisuus" eivät ehtineet aiheuttaa ongelmia.

Orkesterin sellosektio ei ollut taidoiltaan aivan muiden sektioiden tasolla. Se olikin ai-noa sektio, jossa kaikki soittajat vaihtuivat (paitsi apuun kutsutut "palloilijat"). Se selitti osaltaan ongelman. Päätin, että jatkossakin selloille tulee järjestää paljon sello-opettajan ohjaamia stemmaharjoituksia. Lisäharjoitusten avulla sektio saataisiin muun orkesterin tasolle, ja siten pystyisin jakamaan tutti-harjoituksissa huomiotani tasaisemmin koko or-kesterille.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa. *Yksityiselämäni kannalta oli valitettavaa, että orkes-terin B soittajat halusivat, orkesterin A soittajien tavoin, harjoitella viikonloppuisin. Mutta en keksinyt muutakaan ratkaisua. Päätin toimia hyväksi havaitsemani periaatteen mu-kaan; kun itse näkee vaivaa ja on valmis uhrauksiin, oppilaat tajuaavat, että tuohan tosis-saan välittää ja haluaa saada tulosta aikaiseksi. Se on sitä itsensä likoon laittamista. Ja se näyttäisi vaikuttavan: molemmissa orkestereissa ainakin pyrkimys läsnäoloon on ollut kiitettävää otettuani oppilaiden toiveet huomioon aikatauluja laatiessani. Pyrkimys ilme-nee mm. siten, että oppilaat aina ilmoittavat poissaoloistaan, kertovat poissaolon syyn ja syyt ovat yleensä hyviä. Osa jopa kertoo hyvissä ajoin aikataulujen mahdollisista päällekkäisyyksistä.*

Valmistautuminen. Päätöksiä kertauksista tai niiden pois jättämisestä ei pitäisi jättää harjoituksissa ratkaistavaksi, kuten Griegin kanssa kävi. Vaikka päättämättömyyteni har-mittikin harjoituksissa ja herätti osassa oppilaita kärsimättömyyttä, siinä oli jotain hyvää-kin. Oppilaat halusivat lähtökohtaisesti jättää kaikki kertaukset pois. Aina kun halusin,

että kertaus tehdään, jouduin perustelemaan päätökseni. Vetosin kokonaijahmoon, kulminaatioiden ajoitukseen, osien kestojen suhteeseen jne. Pelkkä toteaminen, että säveltäjä on sinne kertausmerkit piirtänyt, ei oppilaille riittänyt. Näin ratkaisut tuli tarkoin punnitua ja perusteltua eivätkä ne ainakaan olleet kaavamaisia.

Harjoittaminen. Mozartia soolokvartetissa soittanut oppilas totesi konsertin jälkeen vastuun painaneen ja haitanneen jonkin verran soittamista. Hän olisi toivonut, että olisin johtanut myös Mozartin. Luulen kuitenkin ilman johtajaa soittamisen pakottaneen soittajat kuuntelemaan ja seuraamaan toisiaan tarkemmin ja kehittäneen siten orkesteria. Totesin, että yksittäinen oppilas joutui kärsimään ja maksamaan hinnan pedagogisesti perustellusta ratkaisusta. Uskoisin, että hän ymmärsi perusteluni ja hyväksyi pahoitteluni. Asia tuli käsiteltyä, oppilas sai sanoa mielipiteensä, ja näin asia hoidettiin pois päiväjärjestyksestä.

Orkesterinjohtaminen. Arvelin lyöntini olevan menossa epäselvemmäksi. Totesin, että minun on kontrolloitava sitä tarkemmin. Tuntui, että orkesterin soiton koossapitäminen vei kaiken huomioni, lyöntitekniikan kontrollointi jäi oman onnensa nojaan.

Yhteenveto

Vaikka soitto jätti edelleen toivomisen varaa, kehitys jakson lopulla oli ollut suotuisaa ja nopeaakin. Rakensin toiveikkuuteni sen varaan, että ongelmat – kokoonpanon taidollinen ja ennen kaikkea asenteellinen heterogeenisyys – ratkeaisivat selloja auttamalla ja antamalla ryhmälle aikaa hioutua yhtenäisemmäksi onnistumisten siivittämänä.

5.6.2 Selonteon arviointi

Työskentelyjaksolle B5 antoi erityisen leimansa kokoonpanon lähes täydellinen vaihtuminen ja nuorentuminen. Arvioin pääasiassa tämän ikäpolvenvaihdoksen vaikutusta ryhmän työilmapiiriin ja dynamiikkaan.

Toiminnan organisointi

Oppilatorkesterin kokoonpano muuttuu vuosittain. Välillä muutokset ovat vähäisiä, mutta aika-ajoin ikäpolvenvaihdokset saattavat olla dramaattisikiäkin – varsinkin pienehköissä opistoissa. Isommissa opistoissa laaja oppilaspohja toimii yleensä paremmin ”puskurina” soittajiston nuorentumisen aiheuttamaa tason notkahdusta vastaan, mutta tuskin niissäkään voidaan täysin estää muutoksen vaikutuksia ja osaamisentason vaihteluita. Selonteossa kuvatun kaltaiset tilanteet lienevät yleisiä kaikenkokoisissa oppilaitoksissa.

Sukupolvenvaihdosta olisi ehkä voinut pehmentää esimerkiksi toteuttamalla edellisenä keväänä jokin helpohko yhteisprojekti, johon olisi osallistunut ainakin osa tulevista kamariorkesterilaisista. Yhteisprojekti olisi antanut johtajalle yleiskuvan uusien oppilaiden taidoista, jolloin seuraavan lukuvuoden ohjelmiston valinta ja harjoitusaikataulun laatiminen olisi ollut helpompaa. Samalla uudet oppilaat olisivat alustavasti tutustuneet ”vanhoihin” oppilaisiin, uuteen orkesterinjohtajaan sekä orkesterin toimintakulttuuriin.

Organisatorisesti ei kokoonpanon muutosten aiheuttamia ongelmia pysty täysin estämään tai välttämään. Kuitenkin voi todeta, että mahdollisimman vähittäiset muutokset ovat eduksi toimintakulttuurin jatkuvuudelle. Hyvän työilmapiirin kannalta on perusteltua organisoida toiminta niin, että kokoonpano muuttuu vain vähän kerrallaan. Lisäksi vakinaisen toiminnan ohella voi järjestää ”sisäänajoprojekteja”, joihin osallistuu seuraavana vuonna orkesteriin siirtyviä oppilaita.

Ongelmien selvittämisessä voi olla eduksi, jos orkesterinjohtaja tiedostaa tilanteen ja valmistautuu kohtaamaan ne vaikeudet ja tunnekuohut, joita ryhmässä ikäpolvenvaihdoksen myötä todennäköisesti viriää.

Harjoittaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Tarkastelen seuraavaksi harjoittamista sekä orkesterin ja orkesterinjohtajan vuorovaikutusta ryhmädynamiikan näkökulmasta. Orkesterissa jatkoi vain muutama aiemmin mukana ollut oppilas. Kyseessä oli ryhmädynaamisesti uusi ryhmä: orkesteri aloitti elinkaarensa syksyllä 2002 ryhmän ”syntymästä” ja ”varhaislapsuudesta”. Näiden alkuvaiheiden aikana usein ääneen lausumattomat pelot ja jännitteet hallitsevat mielialoja (vrt. luvut 2.4.1 ja 2.4.4) ja aiheuttavat ryhmän varhaisvaiheelle tyypillisiä ongelmia (vrt. myös luvut 4.2 ja 5.3).

Bionin termein voisi todeta, että varsinkin työskentelyjakson alkupuolella orkesteri taantui riippuvaksi ryhmäksi. Selonteossa luonnehdin ilmapiiriä ”koulumaiseksi, väsähtäneeksi, poissaolevaksi, levottomaksi ja tympääntyneeksi”. Selonteossa todetaan, että ”[jotkut oppilaat] haukottelevat ja nuokkuvat kuin tylsistyneet koiranpennut” ja esitetään arvio, ettei osalla oppilaista ole minkäänlaista käsitystä siitä, miksi he ylipäättään ovat orkesterissa. Luonnehdinnan mukaan ryhmä taantui avuttoman lapsen asemaan. Ryhmällä oli ikään kuin oikeus olettaa jonkun auttavan heidät pois avuttomuuden tilasta. Myös kiukuttelu ja muu oirehtiminen oli oikeutettua, kun tarpeeseen ei vastattu. Ryhmän vaatimukset ja odotukset kohdistuvat luonnollisesti orkesterinjohtajaan.

Selonteon kuvaus ryhmän mielentiloista osuu yksiin Ikosen ja Recharldtin kuvaamien häpeä-reaktioiden kanssa (vrt. luku 2.4.2). Häpeä tai häpeänpelko voi herättää tunnetiloja, kuten häpeä-kyllästyminen, häpeä-väsymys, lamaantumisen, apatia, mutta se voi ilmetä myös liikapuheisuutena, liikaesiintymisenä, häpeämättömyytenä, piittaamattomuutena ja kyynisyytenä. Kaikkia edellä mainittuja oli havaittavissa orkesterilaisten käytöksessä työskentelyjakson B5 aikana.

Koska orkesterinjohtaja ei tarjonnut välitöntä tietä ulos avuttomuuden ja riittämättömyyden tilasta, ryhmä asetti tämän vastuuseen ongelmista. Kyse oli orkesterinjohtajan kyvyttömyydestä pelastaa ryhmä riittämättömyyden kokemuksen vallasta. Tämän projisoinnin herättämät vasteet ilmenevät selonteossa oman ammattitaidon ja persoonan kyseenalaistamisena:

”Toivoisin olevani hauskempi ja tulisempi. Haluaisin räyhätä tai kertoa vitsejä, mutta molempia tulee tehtyä niin vähän, etten edes tiedä osaanko. Vitsejä en muista ja aina kun pinnalla meinaa palaa, rauhoittelen itseäni ja muotoilen sanottavani järkevästi. Pitäisikö minun yrittää esittää jotain diktaattoria tai huuliveikkaa?”

Pelastavan auktoriteetin roolin omaksuminen olisi ollut perusolettamustilan vahvistamista ja se ei varmastikaan olisi johtanut tyydyttävään ulospääsyyn ongelmatilanteesta – joskin se ehkä olisi hetkellisesti helpottanut ryhmän avuttomuuden tunnetta. Sen sijaan vuorovai-
kutuksen herättämien tunteiden käsittely ja erityisesti ryhmän vaatimusten epätarkoituk-
senmukaisiksi toteaminen auttoi johtajaa toimimaan realistisesti ja teeskentelemättömästi. Pelastajan, ”diktaattorin tai huuliveikon”, avulla ryhmä olisi vain väistänyt realiteettien ja oman rajallisuutensa kohtaamisen. Nyt sen sijaan käynnistyi hitaampi ja raskaampi ryh-
mäytymisprosessi – ryhmän omavoimainen ja realismiin perustuva itsensä työstäminen ulos avuttomuuden tilasta.

Orkesterista pois jättäytyneiden sello-oppilaiden kutsuminen apuun vahvisti entises-
tään sellosektion riittämättömyyden tunnetta sekä sektion yleistä levottomuutta ja passiivi-
suutta. Avuttomuudentunne sai uusia muotoja. Sellistit sälyttivät odotukset paremmasta
paikalle kutsuttujen luotto-oppilaiden harteille, ikään kuin heidän mukaansa tulonsa olisi
ratkaissut kaikki sektion ongelmat. Toisaalta ratkaisu vähensi muiden sektioiden turhau-
tumista. Se viestitti oppilaille, että ongelma on paikannettu: selloilla on eniten vaikeuksia
ja toimenpiteisiin on ryhdytty epätasapainon korjaamiseksi.

Riippuvalle ryhmälle tyypilliset paineet kohdistuivat ymmärtääkseni myös muihin
luotto-oppilaisiin. Itsekin olin sälyttämässä odotuksia heihin. Tunteiden ristitules-
sa aloin kaivata ”räväkämpää” konserttimestaria tasapainottamaan ja tuomaan energiaa työskente-
lyyn – koska oma työpanokseni ja persoonani eivät tuntuneet siihen yksin riittävän. Vaa-
timus oli kohtuuton ja ajatuksenakin selvästi oireellinen, kyse oli mielestäni taipumisesta
riippuvuusryhmän projektioihin. Vasta opistoon tullessa konserttimestari koki varmasti
ryhmän paineen ja odotukset raskaina ja turhauttavina. Asetelmaa saattoi värittää myös
toisten oppilaiden kateus tulokkaalle myönnetystä asemasta sekä kateudentunteen oppi-
laissa mahdollisesti herättämä syällisyys. Konserttimestari ehkä jo itseään suojatakseen
vetäytyi jossain määrin kuoreensa. Selonteossa kuvatun kaltaisessa rikkonaisessa tilan-
teessa häneen kohdistui monenlaisia ryhmädynaamisia paineita epäluuloisuudesta ja ka-
teudesta aina pelastusta odottavaan ripustautumiseen asti. Myös soolokvartetin primas
koki vastuuasemansa raskaana. Myös hänen vastuulleen sälyttyi hajanainen ja passiivinen
ryhmä, joka ei täysin uskonut omiin kykyihinsä ja joka siksi oli altis ripustautumaan kehen
tahansa esikuvaan.

Erilaiset persoonallisuudet ja temperamentit vaikuttavat monella tavalla ryhmän dy-
namiikkaan ja vuorovaiikutuksen luonteeseen. Konserttimestari, äänenjohtajat ja muut
”vaikuttajaoppilaat” muovaavat ryhmää ja antavat persoonallisen leimansa ryhmän työskente-
lylle ja toimintakulttuurille. He täydentävät ja sävyttävät orkesterinjohtajan vaikutus-
ta joskus hyvinkin ratkaisevasti. Tässä yhteydessä haluan kuitenkin painottaa jokaisessa
ryhmässä piileviä mahdollisuuksia sekä niiden toteutumisen esteitä. Jokaisella ryhmällä
lienee kuvitteellinen optiminsa, jonka saavuttamiselle tulisi luoda edellytykset ryhmän
jäsenten tai johtajan persoonallisuudenpiirteistä riippumatta. Siksi tässäkin yhteydessä ei
mielestäni ollut olennaista se, millainen johtaja tai äänenjohtaja oli temperamentiltaan,
vaan se, että ryhmässä koetut tarpeet ja odotukset olisivat joka tapauksessa johtaneet jon-
kinlaiseen projisointiin sekä edelleen pettymykseen odotusten jäätyä täyttyväksi. Petty-
mysten ja riittämättömydentunteiden alkuperää on melko hedelmätöntä hakea persoonal-
lisuuden piirteistä tai yksilöllisistä ominaisuuksista. Sen sijaan ongelmien näkeminen

ryhmädynaamisten ilmiöiden seurauksena voi auttaa löytämään käytännöllisempiä sekä vähemmän syyllistäviä ja persoonaan kohdistuvia ratkaisumalleja.

”Vanhat” oppilaat olivat aluksi uusia useammin poissa. Heillä lienee ollut motivaatio ongelmia, joiden syynä saattoi olla orkesterin teknisen osaamisen notkahdus. Myös työilmapiiri saattoi tuntua rikkonaiselta verrattuna hyvin sujuneisiin Bach-periodeihin (työskentelyjaksot B3 ja B4). He joutuivat viimeistään nyt omaksumaan vastuunkantajan roolin – vieläpä vastahakoisessa, passiivisessa ja osin taitamattomassa joukkiossa. Soitonlaadun vähittäinen paraneminen ja työilmapiirin tasoittuminen korjasivat tilanteen: ”vanhojen” poissaolo- ja motivaatio-ongelmat poistuivat vähitellen.

Lyhyt keskustelu orkesteritoiminnan päämääristä (viides harjoitus) oli mielestäni työskentelyjakson B5 käännekohta, kuten myös keskustelu työskentelyjakson B3 aikana. Se vauhditti ryhmän kehitystä. Keskustelussa nousi esiin mm. yhteisöllisyyden merkitys ja musiikillinen yleissivistys sekä ennen kaikkea pienin askelin eteneminen – edistymisen huomaaminen ja siitä nauttiminen. Onnistumista ja sen tuottamaa mielihyvää ei tulisi sijoittaa kaukaiseen tulevaisuuteen tai yksinomaan konsertteihin. Se tulisi löytää myös lähempää: omasta tekemisestä ja pienistä edistysaskelista jokaisessa harjoituksessa. Toisaalta keskustelussa ”riisuttiin naamioita” ja paljastettiin asiain todellinen laita. Joidenkin oppilaiden osallistuminen orkesterin toimintaan oli motiiveiltaan varsin ”mekaanista” – tavasta ja tunnollisuudesta johtuvaa – ja siten varsin ajatuksetonta:

”Jotkut [oppilaista] kertoivat aika avoimesti olevansa paikalla enemmän tai vähemmän pakotettuina tai tavan vuoksi. [...] Monikaan ei ollut koskaan kyseenalaistanut asiaa, orkesterissa oli vain kuulunut käydä.”

Kun ilmeisin osallistumisen peruste on tapa tai vanhempien ja opettajien painostus, voi motivaation todeta olevan luonteeltaan ulkoista ja koulumaista velvollisuuden täyttämistä. Poissaolojen vähäisyydestä voi päätellä, että opiston B yhteissoittokulttuurin ulkoiset tunnusmerkit oli omaksuttu hyvin. Sisällöllisesti asia oli monimutkaisempi. Voisi sanoa, että hyvätapaiset oppilaat tulivat omaksumansa toimintakulttuurin mukaisesti paikalle oirehtiakseen sitä, etteivät ymmärrä, miksi ovat paikalla. Kyse oli ymmärtääkseni yhteissoittokulttuurin varhaisen omaksumisen ominaispiirteestä ja sen luonnollisesta muutoksesta oppilaan kasvaessa. Jossain vaiheessa opintoja varhain omaksuttu tapa pitäisi päivittää vapaa- ja omaehtoisuudeksi, osallistumisperuste tulisi kyseenalaistaa. Prosessia voisi verrata ”lapsenuskosta” tai ”tapakristillisyydestä” luopumiseen, jossa kamariorkesteri olisi eräänlainen musiikkiopintojen rippikoulu. Tavan noudattamisen ja velvollisuuden täyttämisen alta tulisi paljastua sisäinen motivaatio, halu osallistua ja kuulua arvostamaansa yhteisöön ja itse valittuun sosiaaliseen viiteryhmään.

Optimaalisessa tapauksessa opintojen alusta alkaen soittoharrastuksen liikkeelle panevana voimana on ollut oppilaan sisäinen motivaatio, joka on kietoutunut muihin vaikuttimiin. Tietyissä kehitysvaiheissa se tulisi ikään kuin ”puhdistaa” ylimääräisestä painolastista. On myös mahdollista, että oppilaan sisäinen motivaatio herää tai muuttaa luonnettaan tunnusmerkeiltään ulkoisesta sisäiseksi murrosvaiheen ja uuden sosiaalisen viiteryhmän löytymisen myötä. Jos motivaatio on alun alkaen ollut luonteeltaan ulkoista tai motivoituminen heikkoa, on tietenkin hyväksyttävä sekin mahdollisuus, että murrosvaiheessa oppilas luopuu orkesterista tai koko soittoharrastuksesta.

Orkesterinjohtajan kysyessä jotain oppilailta, oppilaat tekevät oletuksia siitä, minkälaisia vastauksia orkesterinjohtaja ehkä odottaa. Oppilas voi muotoilla vastauksensa orkesterinjohtajan oletettuja toiveita vastaaviksi tai yhtä hyvin, halutessaan esimerkiksi korostaa orkesterissa käymisen vastenmielisyyttä, tuoda esiin näkökohtia, joiden olettaa olevan tälle epämieluisia. Oletan, että joku tai jotkut oppilaista, jotka sanoivat osallistuvansa vain pakotettuina, toimivat juuri jälkimmäisellä tavalla. He eivät niinkään esittäneet vilpittöntä arviota omasta motivaatiostaan vaan halusivat vastauksellaan vaikuttaa ryhmään ja sen työilmapiiriin. Orkesterissa käynnin vastenmielisyyden korostaminen voisi olla ryhmän mielekkyyden kyseenalaistamista: ”Eihän tänne kukaan tule kuin pakotettuna.” Tämän voisi Bionin käsittein tulkita hyökkäykseksi merkityksiä luovia yhteyksiä vastaan, pyrkimykseksi halvaannuttaa ryhmä vaarattomaksi tai bionilaisittain ”mielettömäksi”: ”Koska kaikki ovat täällä pakotettuina ja vasten tahtoaan, kenenkään ei tarvitse tehdä tai yrittää mitään.” Toisin kuin merkitykselliseksi koettu ryhmä, vaarattomaksi ja merkityksettömäksi halvaannutettu ryhmä ei ole itselle uhka. Ryhmän arvostaminen lisää olennaisesti hylätyksi tulemisen pelkoa. Ryhmän vaarattomaksi tekemisen hinta saattaa olla merkityksellisten yhteyksien menettäminen, mutta hinta voi tuntua pelosta vapautumisen arvoiselta. Opetusryhmän hajoamista oppilaan ei kuitenkaan tarvitse pelätä, jos kaikki pakotetaan osallistumaan. Siten ryhmän toiminta on ennakoitavalla tavalla stabiilia ja turvallista, vaikka olisikin turhauttavaa ja ”mielettöntä”. Tuskin kukaan oppilaista oli enää pakotettavissa orkesteriin, kyse ei ollut pienistä lapsista. Aito vastenmielisyys olisi uskoakseni johtanut osallistumisen loppumiseen. Joistain oppilaista tuntui ilmeisesti turvalliselta asettua pakotetun asemaan. Näin ryhmässä koetut jännitteet oli projisoitavissa pakottamiseen ja pakottajiin, eikä heillä pakotettuina ollut tarvetta menestyä ryhmässä. Pakottamisen esilletuonnissa saattoi olla kyse myös yksittäisen oppilaan strategiasta suhtautua ryhmätyöskentelyyn.

Harjoituksessa käyty keskustelu viritti ryhmän jäsenet pohtimaan oman motivaationsa luonnetta. Heille annettiin lupa suhtautua orkesteriin haluamallaan tavalla. Kun vielä keskustelun aikoihin käynnistysvaiheen jännitteet alkoivat vähitellen helpottaa, positiivinen eheytyminen- ja yhdentymisprosessi vauhdittui. Onnistuneet esiintymiset vahvistivat ryhmälle kehityksen olleen oikean suuntaista.

Myös selonteossa keskustelun vaikutus näkyi; sen jälkeen omien virheiden kommentointi muuttuu realistisemmaksi ja konkreettisemmaksi. Vikaa ei etsitä persoonasta tai ominaispiirteistä, sen sijaan tehdyt virheet, kuten esimerkiksi päättämättömyys kertauksista, tuntuivat korjattavilta ja anteeksiannettavilta.

Vaikka keskusteleminen joissain tapauksissa voi laukaista positiivisen kehityksen, en kuitenkaan väitä, että se olisi menettelytapa, joka olisi aina sovellettavissa ja väistämättä johtaisi ongelmien ratkeamiseen. Pikemminkin ajattelen niin, että ryhmässä aika-ajoin syntyy keskustelun tarve. Kun näin tapahtuu, ilmassa on vaikutelmia ja tuntemuksia, jotka ikään kuin odottavat sanotuksi tulemistä ja käsittelemistä. Orkesterinjohtajan tehtävä ei nähdäkseni ole sisällyttää keskusteluja opintosuunnitelmaan säännöllisin väliajoin vaan pikemminkin olla herkkä ryhmän tarpeille ja antaa tilaa ja aikaa käsitellä ryhmää vaivavia näkökohtia tarpeen mukaan. Olisi toivottavaa, että lukujärjestys mahdollistaisi tällaisen joustavuuden ja että orkesterinjohtaja oivaltaisi keskustelujen tarjoaman mahdollisuuden kehittää ryhmän yhteishenkeä.

Johtajan suhde orkesteriin on erilainen, jos orkesterissa soittaa hänen oppilaitaan. Tällöin suhde oppilaisiin rakentuu paitsi orkesteriharjoituksissa myös soittotunneilla. Tämä varmasti nopeutti ainakin viulujen ryhmäytymistä työskentelyjakson B5 aikana. Oppilaat eivät muodostaneet käsitystä johtajastaan yksinomaan levottomassa ja osin vastahakoisessa ryhmässä vaan pääasiassa kahdenvälisessä ja huomattavasti paineettomammassa kanssakäymisessä soittotunneilla.

Orkesterinjohtaminen

Ulkoa johtaminen on viesti paneutumisesta ja toiminnan arvostamisesta, se herättää oppilaisissa arvostusta ja luottamusta – mikäli se ei johda erehdyksiin, jotka nuotin avulla olisi välttää. Näin tapahtui myös työskentelyjakson B5 aikana. Selonteosta käy ilmi, että ulkoa johtaminen oli paitsi haaste, joka piti mielen vireänä myös eräänlainen pakottautuminen keskittymään omaan tekemiseen. Levoton työilmapiiri ja oppilaiden soittotekniset vaikeudet veivät huomion ja energian. Huoli lyöntitekniikasta saattoi olla aiheellinen, orkesterin vaikeudet provosoivat helposti liian suuriin ja epätarkoituksenmukaisiin liikkeisiin. Ulkoa johtaminen oli eräänlainen irtiotto tästä noidankehästä. Siten pystyin paremmin keskittymään lyöntitekniikan kontrollointiin ja pyrkimään tarkoituksenmukaiseen, suvereeniin ja ilmaisuvoimaiseen elekieleen. Ulkoa johtaminen mahdollistaa myös hyvän kontaktin koko orkesteriin. Ulkoa johtaminen tarjoaa lyöntitekniikan ja kontaktin osalta hyvät edellytykset konsertin onnistumiselle, kuten esimerkki työskentelyjaksolta B5 osoittaa.

5.7 Työskentelyjakso B6

5.7.1 Selonteko: kevät 2003

Esitän selonteon kahdessa osassa, ensin esittelen alkukevällä 2003 toteutetun erillisen orkesterinjohto-konserttitanssiaisprojektin ja seuraavaksi myöhemmin samana keväänä toteutetun orkesterin työskentelyjakson. Arvioin molemmat selonteon osiot luvussa 5.7.2. Luvussa 5.7.3 kuvaan lyhyesti orkesterin B kehitystä seurantajakson jälkeen.

5.7.1.1 ”Kapubändi-konsertti”, tammi- huhtikuu 2003

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: jouset (6, 6, 4, 5, 1) sekä vaihteleva määrä puhaltajia (2121 1120), kaksi pianistia, komppiryhmä, ja useita laulusolisteja

Ohjelma: A. Willner: *Four Hungarian Folksongs*
J. Strauss: *Radetzky-marssi* (sov. S. Papp)
J. Massenet: *Intemzzo*
C. Saint-Saëns: *Finaali* teoksesta *Eläinten karnevaali*
Lisäksi useita oppilaiden sovituksia

Harjoitukset: 9 x 2–4 h

Konsertti: yksi esitys huhtikuussa.

Tallenteet: ei tallenteita.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Aloitimme lukukauden ”kapubändinä” (kapellimestarioppilaiden harjoitusorkesterina). Opistossa ylimmälle tasolle edenneet teoriaopiskelijat pääsivät opettelemaan johtamisen perusteita: pidin heille ensin johdantoluennon, sitten he saivat johtaa A. Willnerin helppoja pikkukappaleita. Myöhemmin keväällä he sitten johtivat omia sovituksiaan konsertissa. Tunnelma harjoituksissa oli vapautunut ja orkesterilaiset suhtautuivat solidaarisesti kapuoppilaisiin, olivathan he opiskelijatovereita. Solidaarisuuteen vaikutti arvatenkin myös se, että moni orkesterilainen olisi lähivuosina itse samassa tilanteessa. Paikalla oli kuunteluoppilaana myös yksi opistomme orkesterinjohtajista sekä johtamisesta kiinnostunut innokas piano-oppilas. Piano-oppilas oli haljeta riemusta päästyään lopuksi johtamaan. Kyllä taas huomasi kuinka johtaminen vaikuttaa siihen miten orkesteri soi! Esimerkiksi piano-oppilaan into ja vimma heijastuivat soivaan lopputuloksen yliampuvasta elehdinnästä huolimatta.

Oppilaat olivat sovittaneet teoriaopettajan ohjauksessa lastenlauluja. Jokainen soittaja harjoitti ja johti oman sovituksensa, laulusolisteina esiintyi opiston oppilaita. Laulusolisteina kuultiin myös useita sovittajaoppilaita, ja jotkut heistä lisäksi soittivat orkesterissa eri instrumentteja (piano, lyömäsoittimet, orkesterisoittimet) aina, kun eivät laulaneet tai johtaneet. Jotkut olivat todella monipuolisia ja ennakkoluulottomia moniosaajia. Vaikka teoriaopettajan kanssa ohjailimmekin harjoituksia, vaikutelmani työskentelystä oli, että oppilaat ikään kuin häärivät keskenään oman projektinsa parissa. Varsinkin ”sovittaja-laulaja-kapellimestarit” olivat hyvin aktiivisia, mutta myös orkesterilaisista näki, että yhteistoiminta oli heille mieleen.

Helmikuussa rehtori B taas ehdotti, että kuuntelisin soittajia yksitellen. Pystyisin paremmin arvioimaan jokaisen osaamisen ja tutustuisin heihin paremmin. Hyvä idea, joka aikapulan vuoksi taas jäi ideatasolle. Tosin lähes saman asian ajoi se, että kuulin oppilaiden soittavan matineoissa ja tutkinnoissa. Olin tilaisuuksissa yhä enemmän läsnä, koska omatkin viuluoppilaani, joita minulla nyt oli opistossa useita, niissä esiintyivät.

Sovittelin vähän lisää Radetzky-sovitusta. Otin lyömäsoittimia ja puhaltajia mukaan, kun niitä oli paikalla muita sovituksia varten. Sovimme lisäyksistä harjoituksissa, ei edes tarvinnut kirjoitella stemmoja. Saatiin marssiin vähän potkua.

Konsertti. Rehtori oli innoissaan orkesterin soinnista ja yhteishengestä. Yleisökin oli kuulemma kovasti kehunut orkesteria. Sen kerran kun ei edes tosissaan yritetä?! Mistä kehittyminen johtui? Henki oli koko ajan hyvä ja ennen muuta oppilaiden sovitukset hienoja, kiitos teoriakurssin vetäjän.

Eräs kollegani kiinnitti huomionsa siihen, miten paljon kapellimestarin lisäksi myös konserttimestarin vaihtuminen vaikutti orkesterin sointiin (koska osa oppilas-kapellimestareista myös soitti orkesterissa, soittajat vaihtoivat paikkoja konsertin aikana – siksi paitsi johtajan myös konserttimestarin paikalla kuultiin eri soittajia.). Olin todennut saman ja oli hauska saada ulkopuoliselta vahvistus omille havainnoille. Koska tunsin oppilaat, epäilin, että tämä vaikutti arviointikykyyni ja olin vain kuulevinani oppilaan vaikutuksen orkesterin sointiin. Tajusin taas, kuinka tärkeää on tarkoin punnita eri vaihtoehtoja orkesterin istumajärjestyksestä päätettäessä. Avainpaikalla soittavan oppilaan persoonalla, käytöksellä ja erityisesti asenteella on merkittävä vaikutus koko orkesterin sointiin ja työilmapiiriin. Ja miltä tahansa paikalta oppilas voi ”säteillä” ryhmään joko positiivista tai negatiivista energiaa.

(c) Työskentelyjaksosta tekemäni reflektiiviset päätelmät

Toiminnan organisointi ja ohjelmistonvalinta. Projekti oli selvästi orkesterilaisten mieleen, ja se oli hyödyllinen sekä soittajille että minulle. Varsinkin orkesterin sointi ja yhteishenki paranivat periodin aikana. Tähän saattoi vaikuttaa se, että teoksien luonne – ne olivat pääosin ”viihdemusiikkia” – ja niiden tekninen helppous mahdollistivat tekemisen rentouden ja osaamisen kokemuksen. Rentous ja suvereenius kuuluivat soinnissa, orkesteri soi aiempaa vapautuneemmin (Työskentelyjakson A3 aikana toteutettu muita hankkeita ”rennompi ja viihteellisempi” balettiprojekti vaikutti samansuuntaisesti orkesterin A kehitykseen kuin tanssiaisprojekti orkesteriin B, ks. luku 4.5). Toisaalta johtamisen vaikeus ja vaikutus tulivat kouriintuntuvasti havainnollistetuiksi myös oppilaille. Orkesteri tajusi joutuvansa ottamaan vastuuta epävarman oppilaan johtaessa, ja he huomasivat kuinka vaikeaa esimerkiksi yhtäaikaisuus on, jos johtajalta ei tule selkeitä näyttöjä. Orkesteri kuitenkin pyrki koko ajan parhaaseensa riippumatta siitä, miten sitä johdettiin.

Orkesterinjohtaminen ja lyöntitekniikka. Oman johtamistekniikan kehittämisen kannalta periodi ei tarjonnut suuria haasteita. Johdin vain alkusoiton (Radetzki marssi), välisoiton (Mascagni) ja finaalin (Saint-Saënsin Eläintenkarnevaaleista), oppilaat johtivat loput ohjelmasta. Sen sijaan toisten johtamisen seuraaminen, oppilaiden tekemien virheiden toteaminen ja korjaaminen oli opettavaista. Ja tietysti, kun neuvoi ensin muita ja joutui heti itsekin johtamaan, joutui keskittymään poikkeuksellisen huolellisesti, ettei tekisi ainaakaan samoja virheitä. Siitäkin oli hyötyä, että oppilaille pitämäni johdantoluentoja varten jouduin kokoamaan ja jäsentämään tietojani oppilasorkesterinjohtamisesta.

5.7.1.2 ”Kevätjuhla”, huhti- ja toukokuu 2003

(a) Taustatiedot

Kokoonpano: jouset (8, 7, 4, 6, 1)

Ohjelma: D. Shostakovitsh: *Adagio ja Allegretto*
P. Tšaikovski: *Nocturne sellolle ja orkesterille*
W. A. Mozart: *Toukokuu* (sov. Jukka Linkola)

Harjoitukset: 6 x 2–3 h

Konsertti: esiintyminen opiston kevätjuhlassa.

Tallenteet: konsertti videolla.

(b) Työskentelyjakson tapahtumia kuvaavat otteet

Ensimmäinen harjoitus. *Ohjelmassa oli vakavaa venäläistä. Pohdin mahtaako edellisen projektin hyvä vire säilyä... Paljon poissaoloja, tosin selitykset olivat hyviä (mm. toisella paikkakunnalla, vankilassa esiintymässä, sairaalassa umpisuolenpoistossa), paikalla 18/26. Homma sujui vanhasta muistista, olin johtanut Shostan aiemminkin. Tätä periodia varten olin vielä kerran käynyt ratkaisut läpi ennen stemmojen jakamista – ja oppilaat siis saivat stemmansa etukäteen!*

Pidimme stemmiksiä heti kättelyssä. Neljä oppilaista oli mukana jo kolme vuotta sitten soittamassa Shostaa (pilottiperiodi, luku 5.1), tosin vain yksi heistä oli paikalla ensimmäisessä harjoituksessa. Altoja oli paikalla vain yksi! Saimme kuitenkin soitettua teokset läpi suunnitelmani mukaisesti. Stemmaharjoituksissa luimme erityisesti I-viulun hankalia sormituksia. Henki oli lupsakka, mitään kurinpittoa ei tarvittu. Työskentely oli keskittynyttä ja hyväntuulista. Pari oppilasta oli taas avainasemassa positiivisen hengen luonnissa. Yksi I-viulisti toivoi, että muutkin kuin konserttimestari saisivat soittaa sooloja. Lupasin pitää mielessä.

Harjoitin systemaattisesti, etenimme lyhyin askelin. Ensin soitimme teoksen läpi saadaksemme yleiskuvan, sitten tunnin stemmaharjoituksissa laitoimme valitsemani rajatun jakson tarkemmin kuntoon. Lopuksi soitimme kaikki yhdessä tuon jakson kokeillaksemme paraniko kokonaisuus. Strategia oli tehokas. Pyrin olemaan ensimmäisessä harjoituksessa kaikkiaan mahdollisimman ”pragmaattinen” (Szilvaylta saamani palautteen muistaen) eli antamaan vain konkreettisia ja käytännöllisiä neuvoja – tulkintaan liittyviä vain ohimenneen. Keksin uuden tavan harjoittaa vaikeaa murtosointukulkua: pistin stemman muut soittajat soittamaan sointua pitkinä ääninä ja sitten pari soittajaa kerrallaan soittamaan hitaasti siihen päälle sointukulun sellaisena kun se on nuoteissa. Näin harmonia oli soittajil-

la ”korvassa” jo ennen kuin he alkoivat soittaa kuviota. Paikalla olleet edistyivät hyvin, olisivat vain kaikki olleet paikalla...

Toinen ja kolmas harjoitus. *Stemmaharjoituksia molemmilla kerroilla. Lauantaina ykkösviuluista vain kolme kahdeksasta oli paikalla! Rasitusvamma, turnausmatka, ralliajaja, perhetragediaa jne. Yksi altoista – ainoa, joka oli ensimmäisessä harjoituksessa – ei pääse keikalle. Oli siksi pois toisesta harjoituksesta. Tuli taas mukaan kun kerroin, että soittamme samoja biisejä vielä syksyllä. Yksi sellisteistä jäi urheilukiireidensä vuoksi pois. Häinkin lupasi tulla joihinkin harjoituksiin syksyn esiintymistä varten. Onneksi selloja on tarpeeksi.*

Otin poissaolot huomioon harjoittamisessa. Onneksi perjantaina harjoittelimme I-viulujen kanssa paljon korkeita paikkoja, sillä lauantaina se olisi ollut melko turhaa poissaolojen vuoksi. Sen sijaan lauantaina keskityin II-viulujen ja altojen hankaliin jaksoihin.

Keksin miten helpottaa ja vahvistaa hankalaa I-viulun stemmaa Shostan Allegrettossa: voisimme pudottaa ala-divisin parissa hankalassa paikassa oktaavilla.

Erään oppilaan käytös oli muuttunut ilmeisesti opettajanvaihdoksen myötä. Tavanomaisen purnauksen sijaan hän teki hyviä ehdotuksia, ja aistin kaikkiaan positiivisen muutoksen hänen asenteessaan. Kuinka paljon pääaineen opettajan asenne heijastuu oppilaan käyttäytymiseen sekä suhtautumiseen orkesterinjohtajaan. Kaiken kaikkiaan työilmapiiri on edelleen vireä ja aktiivinen. Soolosellistikin on ruvennut häiriköinnin sijaan pitämään sektiossaan kuria – ainakin välillä...

Eräs oppilas ei meinaa pärjätä I-viulussa. Hän on mukava ja yritteliäs, mutta motorikka haraa vastaan, tekniikan puutteet kuuluvat läpi. Puhuin rehtorin kanssa, ja hän tiesi heti ehdottaa kenet voisi vaihtaa oppilaan sijaan I-viuluun. Siirto aiheuttaisi muitakin muutoksia istumajärjestykseen, mutta ne tuntuivat perustelluilta ja järkeviltä. Hienotunteisuutta kysyvää päätös, jonka tekemistä lykkään vielä syksyyn. Mutta tehtävä se on: se koi-tuu lopulta niin kyseisen oppilaan kuin orkesterinkin parhaaksi.

Neljäs harjoitus. Sekava harjoitus. Porukka oli tosi levotonta. Perjantai-ilta, kevät pitkällä tai mikä lie. Teki mieli räjähtää, mutta ääni oli flunssan takia pois... Varmaan hyvä, että maltti säilyi. Saimme kuitenkin katsottua hankalia paikkoja vähän paremmiksi. Kaikki viulut paikalla! Vaikkakin kaksi heistä myöhästyi. Nyt puuttui puolestaan selloja. Tsaikkarin sellosoolo petraantuu, viulusoolo toimii jo mallikkaasti. Shostassa I-viuluja piti hiestää ja se auttoi. Altot soittavat ihan hyvin ja kakkosillakin on melko helppo periodi. Soitimme lopuksi Toukokuuta. Vähän Allegretto vielä hirvittää. Eivät osaa soittaa hiljaa! Sen sijaan rämpyttelevät soittimiaan, kun puhun! Hauskaa väkeä kuitenkin, olo alkaa olla ko-toisa.

Viides harjoitus. Yksi sello lisää pois pelistä. Tunnelma levoton, sellot häiriköivät, eivät osaa stemmojaan. Myös ykkösten kanssa oli paljon ikävää hiestämistä, mutta varsinkin sellojen: edestakaisin kahta ääntä ja sitten kahta seuraavaa jne. Lastentarhameininkiä! – vai liian vaikea teos?

Meni liikaa aikaa helppoon Toukokuuhun. Pikkuruinen alle kouluikäinen solisti ja nuorempien orkesterin soittajia tuli mukaan. Ajattelin, että pistetään kerrankin kuntoon. No, myös Shostan kanssa taisteltiin. Pistin orkesterin taas hetkeksi soittamaan ilman johtajaa: se, kuten aikaisemminkin, terävöitti kuuntelua ja auttoi soittajia pysymään yhdessä. Allegrettoon eräs ykkösviulisti ehdotti hienoa ratkaisua: alkuun divisi siten, että aladivisi

soittaa ensimmäisen tahdin, ja vain sen. Ylädivisi etsii valmiiksi toisen tahdin seitsemännen aseman ja aloittaa toisen tahdin alusta. Fiksuja oppilaita!

Homma eteni, mutta huomiseksi on tiedossa poissaoloja – viimeisessä harjoituksessa! Ajattelen, että varsinainen tähtäin on ensi syksyn konsertissa. Varmuutta jää uupumaan: täytyisi pitää tempot rauhallisina Allegrettossa ja sellot kasassa Adagioissa. Solisti selviytynee Nocturnistaan, orkalle se on helppo. Huomisen harjoituksen varaan jäi turhan paljon.

Kuudes harjoitus. Konserttipaikalla. Eräs ykkösviulisti (sama kekseliäs) valitti, että lyöntiä on vaikea seurata, kun osa seuraa ja osa ei – sektion sisällä soittajat eivät ole yhdessä. Arvostelu kirpasi, mutta oppilas oli oikeassa. Olisi vain enemmän aikaa, saisi kaikki asiat kohdalleen. Yritin olla tinkimätön ja muutenkin tiukka, suunnittelemalleni suitsien löysäämiselle ei vielä ollut edellytyksiä. Nyansseja alkaa sentään tulla, vihdoinkin.

Poissaoloja ja kesken lähtöjä, kuitenkin myös kehitystä. Vaikeat paikat saatiin menemään jo hyvin. Varmuutta tietenkään puuttuu, mutta periaatteessa asiat on saatu menemään tavoittelemallani tavalla. Kunhan Allegretto ei juoksisi. Soitatin taas ilman johtamista, jotta kuuntelisivat. Yhdessä pysyminen on välttämätön perusasia, joka mahdollistaa tärkeimpien musiikillisten ja kokemuksellisten tavoitteiden saavuttamisen. Nyt on vielä tehtävä työtä tämän perusasian kanssa. Mitään oikotietä musiikilliseen palkitsevuuteen ei ole. Sellot parhaimmillaan jo puhtaita (Adagio) ja I-viulut saavat Allegretton pahatkin paikat menemään. Erään oppilaan äiti kysyi, onko johtamisella esiintymistilanteessa enää merkitystä, eikö kaikki tarvittava ole tehty jo etukäteen. Sanoin, että täytyisi olla merkitystä ja vaikutusta! Ennen kaikkea rohkaiseva ja varmuutta tuova vaikutus. Oppilaat pitäisi opettaa seuraamaan lyöntiä kaikissa tilanteissa, myös esityksessä. Tässä liikutaan taas luovan tapahtuman peruskysymysten äärellä – onnistuuko johtamisellaan luomaan tilaa uudelle vai jääkö esitys hyvin harjoitellun liikesarjan toistoksi. Entä jos sattuu jotain yllättävää? Johtaja, jolla ei ole soittajisto kontrollissa, ei voi silloin auttaa orkesteria.

Konsertti. Oletusteni mukainen suoritus: Tsaikkari hyvä, ei ongelmia. Melko joustavaa säestämistä ja solisti onnistui hyvin. Hän oli aika jännittynyt ennen keikkaa (tietenkin), yritin vähän psyykätä ja rauhoittaa. Shostan Adagio alkoi komeasti, siinä oli dramaattista ja synkkää sointia. Väriin vaihto tahdissa 34 oli hyvä. Nousu ei ollut aivan niin ekstaattinen kuin voisi olla. Sitten en auttanut selloja 1/16-kuvioissa tarpeeksi. Tahdin 63 jälkeen emme olleet aivan yhdessä ja sellot soittivat falskisti. Pokkani kuitenkin piti ja yritin lyödä mahdollisimman yksiselitteisesti. Loppu sujuikin hyvin, mm. ykkösviulujen nooni osui kohdalleen. Allegrettossa oli hajontaa: kakkoset kiilasivat tahdin 15 jälkeen ja loppu oli vähän hätäinen; en saanut tempoja palautettua rauhallisemmaksi. Tuossa osassa tuntui, että monin paikoin pikemminkin jarruttelin kuin varsinaisesti johdin. Orkesterin musiikillisissa eleissä oli kyllä ääri-ilmaisua ja ronskiutta. Jotkut pianot olivat edelleen liian kovaa. Saimme kiitosta monilta, rehtori mukaan lukien. Lupaa hyvää syksyä ajatellen.

(c) Työskentelyjaksosta tekemäni reflektiiviset päätelmät

Toiminnan organisointi. *Stemmaharjoitukset olivat avain Shostakovitsista selviämiseen. Varsinkin sello-opettajan uurastus oli välttämätöntä. Yhteistyö opiston opettajien ja rehtorin kanssa sujui hyvin.*

Valmistautuminen. *Pohdin oppilaiden suhtautumista orkesteritoimintaan ja orkesterinjohtajaan. Olin aiemminkin kohdannut selittämättömän tuntuista reaktioita oppilailta. En tiennyt, mitä olin tehnyt tai jättänyt tekemättä ansaitakseni esimerkiksi väheksyvän tai ihailevan kohtelun. En keksinyt mikä toiminnassani selittäisi oppilaan käytöksen tai suhtautumisen minuun ja harjoitustilanteeseen – tai sen yhtäkkisen muuttumisen. Joskus tuntui, että oppilas oli etukäteen päättänyt, kenen asialla olen ja mitä minä hänelle edustan, ja toiminpa niin taikka näin, oppilaan kanta ei ollut muutettavissa. Tällöin arvelin, että oppilaan suhtautumisen syiden on oltava jossain tavoittamattomissani, esimerkiksi aikaisemmissa tapahtumissa ja ihmissuhteissa (vanhemmat, opettajat ja kaverit). Isossa ryhmässä on mahdotonta penkoa selityksiä outoon suhtautumiseen kovin syvältä oppilaan historiasta – yksilöpsykologiasta tai ”defenssimekanismeista” – mutta on selvää, että niillä on oppilaan käyttäytymistä ohjaava vaikutuksensa.*

Oppilaan ongelmallinen käytös tai nuiva asenne saattaa heijastella paitsi vanhempien myös toisten ”auktoriteettien” asennetta. Moni oppilas ajattelee orkesterisoiton olevan toisarvoista ajanhukkaa, johon uhrattu aika on omasta harjoittelusta ja läksyjenteosta pois. Väheksyvä asenne voi olla omaksuttu pääaineenopettajalta, vanhemmilta tai vaikka koulusta. Toisaalta vastahakoinen oppilas saattaa kokea, että orkesterinjohtaja on yksi monista aikuisista vaatijoista, ikään kuin salaliitossa vaikkapa soittamaan pakottavien vanhempien kanssa.

Myös orkesterinjohtajan, tai yleisemmin opettajan, nimekkyys ja maine tai niiden puute ohjaa ja määrittää ennakkoon oppilaan suhtautumista. Oletus, että taito ja osaaminen jotenkin taianomaisesti tarttuvat maineikkaista virtuooseista, elää oppilaiden ja vanhempien keskuudessa yllättävän vahvana. Opettajan maine tekee opetuksesta heidän silmissään arvokkaampaa ja siten oppilas itsekin kokee olevansa parempi. Tämä saattaa kohottaa oppilaan itsetuntoa ja toimia näin itsensä toteuttavana oletuksena, mutta yhtä hyvin ”gurun maagiseen vaikutukseen” asetetut suuret odotukset saattavat johtaa vaikeuksiin. Silloin nähdäkseni kasvaa mm. riski, että oppilas ”objektivoi” itsensä tyhjäksi astiaksi, johon osaaminen ja muusikkous tulee annettuna, itsen ulkopuolelta. Korkeiden odotusten vuoksi pettymys on suuri ja pudotus korkea, ellei oppilas kykene suhtautumaan realistisesti omaan osaamiseensa ja keinoihin sen kehittämiseksi.

Oppilaiden asennoitumisen syiden arvailu voi olla ongelmallista oman mielen tunnekoukkujen vuoksi. Esimerkiksi epävarmuus omasta osaamisesta ja itsetunto-ongelmat saattavat johtaa kyseenalaisiin tai suorastaan vääriin johtopäätöksiin.

Harjoittaminen. Johtajana hermostuin oppilaiden väsymykseen neljännessä harjoituksessa. Voi kuitenkin kysyä, kumpi lopulta mahtoi olla väsyneempi, johtaja vai orkesteri. Toisaalta negatiivisten tunteiden esille päästäminen on myös rehellisyyttä ja aitoutta – en ainakaan sortunut tekopirteyteen. Vuodenaika vaikuttaa vireyteen. Loppukevät on ongelmallinen: toukokuu on usein kiireistä ja levotonta aikaa koululaisille. Nyt harjoitustarpeen

saneli elokuulle sovittu konsertti. Emme voineet jättää valmistautumista elokuulle, aika ei olisi riittänyt ohjelman omaksumiseen.

Orkesterinjohtaminen. Oikea asenne ja luova ilmapiiri eivät pitkälle kannu, jos lyöntitekniikka tökkii tai harjoittaminen ei tuota tulosta. Tekniikka ja asenne ovat molemmat välttämättömiä pyrittäessä luovuuteen. Halusin kevään aikana korostaa perusasioiden merkitystä: periaatteet ja opetusfilosofiat ovat tärkeitä pohjavirtauksia, mutta pintatason konkretiaakaan ei pidä väheksyä.

Lyönnin ja soiton viiveen suhde jäi mietityttämään. Viiveen pituus (tai pikemminkin lyhyys) on ongelma erityisesti silloin, kun joutuu jarruttelemaan kiihtymään pyrkivää tempoa. Oppilailta on muutenkin taipumus ”soittaa käsille” (reagoida liian nopeasti, soittaa lyönnin pohjaan nähden liian aikaisin). Välillä siihen jaksaa puuttua, välillä näkökohta jää mukamas tärkeimpien asioiden vuoksi huomiotta. Kokemukseni mukaan myös orkesterin kehitysvaihe vaikuttaa viiveeseen, samoin kuin soittajien ikä, osaamisen taso ja kokoonpanon suuruus – karkeasti niin, että mitä nuorempia soittajat ovat, mitä vähemmän he ovat soittaneet orkesterissa ja mitä pienempi on kokoonpano, sitä lyhyempi (tai sattumanvaraisempi) on lyönnin pohjan ja soiton välinen viive. Myös asenne vaikuttaa. Eivoisi-vähempää-kiinnostaa -osaston oppilaat saattavat tahallisesti olla piittaamatta lyönistä ja yhtäaikaisuudesta yleensäkin.

5.7.2 Arvio selonteosta

Selonteko työskentelyjaksosta B6 oli seurantajakson viimeinen, siihen päättyi kehittämisselontekoni kenttätö. Siksi reflektoinnin tavoitteena ei ollut enää evästää toimijaa seuraavaa toimintasykliä varten vaan nostaa arvioitavaksi mieltä askarruttaneita näkökohtia.

Arvioinnissa on kaksi pääteemaa, jotka puolestaan liittyvät kahteen ryhmätoiminnan peruspyrkimykseen. Ryhmän peruspyrkimyksistä itsestään selvä on pyrkimys saavuttaa jokin konkreettinen päämäärä tai suoriutua jostain tehtävästä. Toinen peruspyrkimys on vahvistua ryhmänä. Ryhmä pyrkii pitämään yllä tai kehittämään edelleen kykyään suoriutua tehtävästään⁸¹ (vrt. esimerkiksi luku 2.4).

Selonteon näkökohdista ensimmäiseksi käsittelen ryhmäytymistä sekä ryhmän yksittäisten jäsenten vaikutusta ryhmän toimintaan. Toinen teema liittyy konkreettisemmin ammatilliseen osaamiseen ja musiikillisten päämäärien saavuttamiseen. Selonteossa todetaan tehtävätason tarpeiden ohittamattomuus: toiminnan huomioidussa palattiin perusasioihin – sekä kapellimestarin että orkesterin perusosaamisen työstämiseen ja tekniikan kehittämiseen. Paluu perusasioihin oli eräänlainen kovan työn ja tekniikan rehabilitointi. Suotuisa ryhmädynaaminen kehitys ei yksin takaa hyvää lopputulosta, ryhmän tulee edetä myös konkreettisissa pyrkimyksissään. Tätä näkökohtaa käsittelen arvioinnin jälkipuoliskolla.

⁸¹Ryhmän pyrkimykset tai sen ”tarpeet” esitetään saman kaksijakoisen periaatteen mukaan useissa ryhmien toimintaa käsittelevissä kirjoituksissa mm. Hunter et. al., 1992 tai Atherton, 2005.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Selonteon yksi keskeinen näkökohta on yksilöiden vaikutus ryhmän kehitykseen. Huomio kiinnittyi oppilaisiin yksilöinä, esiin nousi kysymys oppilaiden yksilöllisten piirteiden ja suhtautumisen vaikutuksesta ryhmän toimintaan ja kehitykseen.

Seuraavaksi tarkastelen sekä ryhmädynaamisia että oppilas-opettaja suhteeseen vaikuttavia näkökohtia. Tarkastelu perustuu seuraaville oletuksille:

- Vuorovaikutukseen vaikuttavat sekä ryhmädynaamiset että yksilöpsykologiset ilmiöt.
- Ryhmän jäsenten yksilölliset erityispiirteet nousevat pintaan sitä mukaa, kuin ryhmädynaamiset jännitteet antavat tällaiselle kehitykselle tilaa.

Tarkastelen jälkimmäistä väittämää ryhmän elinkaaren valossa (ks. luku 2.4.4). Yleensä oppilaiden yksilölliset erityispiirteet korostuvat ryhmän edetessä ”teini-ikään”. Muutos on siis luonteenomainen ryhmän tietyille kehitysvaiheelle. ”Murrosikäisessä ryhmässä” jakaminen ja luottamus syvenevät, mutta samalla jotkut ryhmän jäsenet alkavat ärsyntyä toisiin ja turhautua esimerkiksi työn edistymistähtiin. Ryhmässä ilmenee turhautumista, suuttumusta, uupumusta sekä toisten jäsenten tai johtajan väheksyntää (vrt. myös luku 5.4). Kyseessä on kaikkiaan rikkonaisen oloinen vaihe, jolloin oppilaat alkavat tuoda esiin niin rakentavia kuin repiviäkin näkemyksiään. Selonteossa kuvattu käyttäytyminen viittaa siihen, että orkesteri saavutti keväällä 2003 tämän kehitysvaiheen. Perususkomustilojen otteen helpotettua oppilaat vaikuttivat ryhmän kehitykseen yhä enemmän omina persoonallisuuksinaan ongelmineen ja vahvuuksineen.

Orkesterilaisten yksilöllisten piirteiden korostuminen on merkki ryhmän positiivisesta kehityksestä, se osoittaa jännitteiden vähentyneen. Oppilas kykenee olemaan yhä enemmän ”oma itsensä” silloin, kun ei koe ryhmää liian uhkaavaksi. Toisaalta olisi epärealistista olettaa, että yksilöpsykologiset strategiat ja esimerkiksi false self -rakenteet automaattisesti menettäisivät merkityksensä ryhmädynaamisten jännitteiden tasaantumisen myötä.

Oppilaan yksilöllisillä piirteillä viitataan tässä yhteydessä ryppäeseen käsitteitä, kuten persoonallisuus, temperamentti ja luonne. Yksinkertaistaen kyse on lähinnä oppilaan tavasta toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Orkesterinjohtajan olisi hyvä ottaa huomioon myös vaikeammin tunnistettavat oppilaan käytökseen vaikuttavat psyykeen mekanismit, kuten esimerkiksi suojautumisstrategiat sekä varhaisempien ihmissuhteiden vaikutus oppilaan ja opettajan kanssakäymiseen. Myös ne vaikuttavat oppilaan ”yksilöllisyydestä” muodostuvaan kuvaan. Toisaalta kuvan muodostumiseen vaikuttavat myös opettajan oman mielen eri aspektit, kuten itsetunto sekä mahdolliset tiedostamattomat ihmissuhde-strategiat. Selonteossa mainitaan joidenkin oppilaiden suhtautumisen herättäneen hämmennystä. Mahdollisesti erilaiset ihmissuhde-strategiat tai transferenssi-ilmiöt saattaisivat selittää oppilaiden käytöstä.

Selontekojen asiayhteydessä defenssimekanismeilla viitataan yksilöpsykologisiin ihmissuhde-strategioihin, joiden avulla oppilaat suojaavat itseään esimerkiksi stressaavassa opetustilanteessa opettajan ja vanhempien vaatimuksilta tai yhtä hyvin ryhmän aiheuttamilta paineilta. Tällaisten strategioiden juuret ovat yleensä oppilaan varhaisissa ihmissuh-

teissa⁸². Oppilas rinnastaa – pääsääntöisesti tiedostamattaan – opettajan vanhempiinsa, ja näin suhtautumista opettajaan värittää oppilaan suhde vanhempiinsa. Tällöin oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta ohjaa osaltaan oppilaan oletukset ja ennakkokäsitykset. Näille oletuksilleen oppilas pyrkii hakemaan vahvistusta – ja halun sanellessa havainnointia ennakkokäsitykset yleensä myös saavat vahvistuksen⁸³. Oppilas siis näkee opettajassa enemmän tai vähemmän samoja piirteitä kuin hän on kokenut kohtaavansa isässään tai äidissään, ja opettaja kokee luonnollisesti hämmennystä tullessaan kohdelluksi toisin kuin tapahtumien valossa voisi olettaa.

Opettajan kykyä ymmärtää oppilaan käytöstä saattaa vaikeuttaa puolestaan vastatransferenssi eli ”opettajan omasta kokemusmaailmasta nouseva tapa ymmärtää oppilaan käyttäytyminen ja hahmottaa suhteensa oppilaaseen” (Kurkela 1993, 318). Oppilaiden tuodessa esiin epäkohtia – selonteossa esimerkiksi huomautus lyönnin seuraamisen eriaikaisuudesta – johtajan ensi reaktio oli syyllisyys siitä, ettei itse ollut huomannut puuttua asiaan. Huonommuuden tunne ja syyllisyys valtasivat mielen, vaikka tapahtuma olisi tulkittavissa toisinkin: ehkä oppilas todella halusi parempaa yhteissoittoa ja uskalsi sanoa mielipiteensä. Tämä tulkinnan mukaan oppilas olisi hyvin motivoitunut ja ryhmä kehittynyt ilmapiiriltään sellaiseksi, että oppilaat uskaltavat esittää näkemyksiään. Oppilas toi esille tyytymättömyytensä vain saadakseen aikaan parannusta, ei syyllistääkseen tai edes arvostellakseen johtajaa. Huonouden tunne ja syyllisyys kuitenkin hetkellisesti estivät johtajaa näkemästä teon positiivisia tarkoituksia. Orkesterin kannalta onneksi johtaja ei jäänyt syyllisyydentunteensa koukkuun, vaan myönsi ongelman ja ryhtyi toimenpiteisiin sen korjaamiseksi. Tietysti kyse olisi saattanut olla myös perusteettomasta valittamisesta. Opettajan tulisi tunnistaa, onko epäkohdan esilletuonti motiiveiltaan rakentavaa, ja ennen kaikkea välttää kritiikin vastaanottamisessa piilevä vaara sortua omiin riittämättömyyden tunteisiinsa. Kritiikki yleensä kohdistuu yksittäisiin näkökohtiin. Niihin johtajan tulee puuttua ja hyväksyä se, ettei kaikkea voi huomata. Erityisesti ryhmäytymisen murrosvaiheissa, jännitteiden kurissa pitämien tunteiden vapautuessa, orkesterinjohtajan olisi kyettävä käsittelemään itseensä kohdistuvaa arvostelua realistisesti ja rakentavasti – silloinkin, kun oppilaan kritiikkiin kätkeytyy ihmissuhdestrategioihin viittaavia kyseenalaisia piirteitä.

Winnicottin false self -käsitettä voi pitää eräänlaisena kattokäsitteenä yksilön minuutta suojaaville defenssimekanismeille ja ihmissuhde-strategioille (Kurkela 1993, 357). Valheminuus suojelee itseyttä ulkoiselta uhalta, mutta samalla se estää aidon itseyden (*true self*) mahdollisuuden kommunikoida ulkoisen kanssa. Juuri tämä sisäisen ja ulkoisen välinen kommunikaatio määrittää winnicottilaisittain luovan toiminnan ja luovan asenteen tunnusmerkiksi (ks. luku 2.5.2). Valheminuus on siis keskeinen luovan vuorovaikutuksen este.

⁸²Kurkela soveltaa psykoanalyttistä transferenssin käsitettä opettaja–oppilas-suhteen analysointiin. Hän kutsuu transferenssi-ilmiöksi sitä, ”kun oppilas siirtää vanhempiinsa liittyvän aspektin opettajansa ja itsensä väliseen suhteeseen” (Kurkela 1993, 318).

⁸³Kurkela käsittelee tällaisten strategioiden ilmenemistä yksilöopetuksessa. Hän esittelee mm. ”päivänkakkara-”, ”punahilkka-” ja ”teräsmiesstrategiat”. Samassa yhteydessä käsitellään myös oppilaan transferenssia ja opettajan vastatransferenssia (Kurkela 1993, 317–329).

Tuntuu perustellulta olettaa, että ryhmän edetessä elinkaarellaan tulee ennemmin tai myöhemmin vastaan kehitysvaihe, jossa tiettyjen ryhmädynaamisten ilmiöiden vaikutus vuorovaikutukseen heikkenee ja yksilöiden ihmissuhde-strategiat saattavat tulla monipuolisemmin esiin.

Winnicottin ja Bionin teorioita voisi rinnastaa niin, että bionilainen työryhmätila olisi eräänlainen ryhmädynaaminen potentiaalinen tila ja ryhmän toimintaa kyseenalaisin seurauksin suojelevat perusolettamustilat ryhmän luovuuden estäviä false self -rakenteita. Defenssimekanismit, kuten false self, pyrkivät suojaamaan itseä ja takaamaan sen olemassaolon jatkuvuuden. Perusolettamustilat tekevät saman ryhmälle – paradoksaalisesti vaikka tekemällä ryhmästä ”mielettömän”. Tässä sinänsä hyvässä pyrkimyksessään sekä false self mielenrakenteena että perusolettamustilat ryhmädynaamisena tendenssinä kuitenkin estävät aidon vuorovaikutuksen ja luovuuden.

Luovuuden kokeminen ryhmätyöskentelyssä voi siis estyä joko yksilöpsykologisista tai ryhmädynaamisista syistä. Luova toiminta edellyttää sitä, että perusolettamustilat eivät leimallisesti hallitse ryhmän toimintaa. Bionilaisessa työryhmässä oppilas ei koe itseään uhatuksi. Työryhmätyöskentely luo siis edellytyksiä yksilöllisen, winnicottilaisen luovuuden ilmenemiselle. Näin winnicottilaista tukea-antavan ympäristön käsitettä voi täydentää bionilaisella työryhmä määritteellä.

Bionilaisessa työryhmässä ryhmän jäsenten on mahdollista hioutua yksilöinä yhteisölliseen suuntaan. Hioutuminen edellyttää persoonallisuuden asettumista vuorovaikutukselle alttiiksi. Jotta vuorovaikutus koskisi minuuden syviä kerroksia, yksilön pitäisi olla turvautumatta luovan asenteen estäviin ihmissuhdestrategioihin. Tällainen jaettu luova tila on otollinen aidon yhteisöllisyyden kehittymiselle. Yksilöpsykologisten ja ryhmädynaamisten edellytysten toteutuminen mahdollistaa yksilön kasvamisen aitoon ja luovaan yhteisöllisyyteen.

Tukea antavan ympäristön tarjoaminen oppilaille on mielestäni keskeinen opetustyön päämäärä, erityisesti kun on kyse taideaineesta. Siksi opettajan tulisi omilla toimillaan pyrkiä vähentämään ryhmän tarvetta sortua perusolettamusryhmäksi sekä yksilön tarvetta turvautua vuorovaikutuksessa defensiivisiin yksilöpsykologisiin ihmissuhdestrategioihin. Keskeistä on, ettei yksilö koe tarvetta suojautua häpeän pelolta (ks. luku 2.5.2).

Vuorovaikutusta voi häiritä myös temperamenttien erilaisuus tai pikemminkin osallisten kyvyttömyys tunnistaa ja edelleen hyväksyä oma sekä toisen temperamentti (vrt. luku 2.4.5). Osallisten voi olla vaikea nähdä vuorovaikutuksen mahdollisuuksia temperamenttien näennäiseltä yhteensopimattomuudelta. Selonteosta ilmenee, että myös temperamenttien vaikutus korostuu ryhmän saavuttaessa ryhmädynaamisen murrosvaiheen. Tällaisessa kehitysvaiheessa oppilastoverin verkkaisuus tai ylenpalttinen eloisuus saattaa yhä ilmeisemmin ärsyttää oppilasta, ja toisaalta hän on jo sen verran ”sinut” ryhmän kanssa, että hän uskaltaa tuoda narkästyksensä esiin. Yhtä hyvin oppilaan narkästyksen kohteena saattaa olla orkesterinjohtaja.

Orkesterinjohtajan olisi syytä tarkastella myös omaa suhtautumistaan oppilaisiinsa erityyppisinä toimijoina. On toivottavaa, ettei hän huomaamattaan suosi tiettyntyyppisiä oppilaita. Pystyessään oppilaiden tasapuoliseen ja hyväksyvään kohteluun hän omalla esimerkillään näyttää, että temperamenttien erot eivät ole vuorovaikutuksen este. Ja jos hän pystyy hyödyntämään oppilaiden erilaisuutta eri tehtävissä – esimerkiksi orkesterin istumajär-

jestyksen avulla – hän voi näyttää toteen, että toimijoiden erilaisuus on käännettävissä ryhmän vahvuudeksi.

Toiminnan organisointi

Oppilaiden istumajärjestys vaikuttaa olennaisesti soiton laatuun ja etenkin työilmapiiriin. Istumajärjestyksen avulla orkesterinjohtaja voi ohjailta sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän kehitystä. Oppilasorkesterinjohtajan on siksi tärkeä oppia tuntemaan oppilaansa sekä arvioimaan heidän mahdollisuuksiaan kasvaa ryhmän ”suunnannäyttäjiksi”. Oppilaisiin tutustuminen toteutuu luontevasti silloin, kun orkesterinjohtaja johtamisen ohella työskentelee myös soitonopettajana opistossa (vrt. esim. luku 4.6).

Istumajärjestyksen laadinta on oppilaan positiointia sanan monessa merkityksessä. Istumajärjestyksellä ja stemmajaolla on hierarkkinen merkityksensä. Vaikka kaikki soitto-paikat ovat arvokkaita ja tärkeitä, istumapaikat asettavat kiistatta oppilaat eriarvoiseen asemaan. Yhden oppilaan ansioiden palkitseminen vastuutehtävällä on muiden palkitsematta jättämistä. Valinnat aiheuttavat väistämättä myös negatiivisia tunteita: tyytymättömyyttä epäoikeudenmukaiseksi koettua johtajaa kohtaan, kateutta valituksi tulleita oppilaita kohtaan sekä syyllisyyttä kateudesta tai toisten sijaan valituksi tulemisesta. Istumapaikka on ”subjektipositio” myös siinä mielessä, että se sanelee oppilaan oikeuksia ja velvollisuuksia ryhmän jäsenenä. Oppilas saattaa hahmottaa istumajärjestysratkaisun aivan eri tarinamallin mukaan kuin johtaja tai toiset oppilaat; jollekin se voi olla tragedia ja vääryys, toiselle oikeutettu selviytymistarina, opettajalle ehkä kertomus vaikeasta valinnasta, jossa on tarjolla useita hyviä vaihtoehtoja. Valinta voi osoittautua vääräksi ja johtaa ”happy endin” sijaan tragediaan tai jopa farssiin. Pyrkimällä oikeudenmukaisuuteen ja välttämällä oppilaiden suosimista, esimerkiksi jakamalla vastuuta vaihtamalla äänenjohtajia aika ajoin sekä perustelemalla ratkaisunsa avoimesti, johtaja voi lieventää kateutta ja muita istumajärjestyksen synnyttämiä negatiivisia tuntemuksia. Istumajärjestyksen laatiminen on välttämätön toimenpide ja sen aiheuttamat negatiiviset tunteet kasvun paikka niin yksittäisille ryhmän jäsenille kuin koko ryhmällekin.

Ohjelmiston valinta

Selonteko osoittaa, että helppo ja viihteellinen ohjelma voi vapauttaa orkesterin sointia ja työilmapiiriä. Edellytyksenä on, että sovitukset ovat soinnillisesti riittävän palkitsevia ja teknisesti mukavia soitettavia. Ohjelman oikea ajoittaminen on myös keskeistä, sen tulisi oikea-aikaisesti tuoda vaihtelua haastavampaan perusrepertoariin. Silloin se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden paineettomasti nauttia työllä saavutetusta osaamisesta.

Voi kysyä, olisiko teosvalinnoilla voitu lieventää työskentelyjakson aikana kärjistynyttä sellosektion ja muun orkesterin välistä skismaa. Työstettäväksi olisi voinut valita teoksia, joissa sellojen osuus on muiden sektioiden osuuksia helpompi. Ryhmytymistä saattoi hidastaa ja ryhmän jäsenten välisiä jännitteitä lisätä sellosektion ajautuminen ylenkatso- tuksi alaryhmäksi.

Valmistautuminen

Opettajan maineen merkityksen pohdinta selonteossa viittaa nähdäkseni siihen, että orkesterilla saattoi yhä olla johtajaan kohdistuvia riippuvan ryhmän odotuksia. En ehkä johtajana kokenut kykeneväni täysin vastaamaan odotuksiin. Se saattaisi selittää, miksi selonteossa todistelen itselleni, että vika on odotuksissa ja arvostelen oppilaiden ja heidän vanhempiansa kykyä arvioida hyvän pedagogin ominaisuuksia. Toisaalta arvostelulle löytyy tukea kirjoituksista, joissa tarkastellaan esimerkiksi opettajan ylimitoitettua idealisointia oppilaan (ja tämän vanhempien) ei-toivottavana ihmissuhde-strategiana (Kurkela 1993, 338–342).

Harjoittaminen

Kun oppilas pääsee johtamaan orkesteria, hänelle hetkellisesti aukeaa uusi näkökulma orkesterin toimintaan – vaikka jännitys yleensä tuolloin värittääkin vahvasti oppilaan kokemista. Orkesterissa soittavien oppilaiden on ehkä helpompi samaistua orkesteria johtavan opiskelijatoverin kuin etäisemmän aikuiskapellimestarin tuntemuksiin. Siksi myös soittajat oletettavasti kokevat tuolloin vakiintuneen johtaja-orkesteri-asetelman toisin. Mielestäni on perusteltua tarjota musiikkiopistossa opintokokonaisuus, johon sisältyy sekä sovittamista että orkesterinjohtamista. Oppilaiden päästäminen johtajankorokkeelle tuo myös vaihtelua harjoittamiseen, se on hyvä keino piristää työilmapiiriä.

Oppilaiden päästäminen orkesteria johtamaan on eräänlainen ”väistyminen” johtajan asemasta. Tässä mielessä toimenpide muistuttaa työskentelyjakson B3 väistöä, joskaan nyt perusteena eivät olleet yhteistyön ongelmat. Teko vaikutti kuitenkin samansuuntaisesti. Todennäköisyys ryhmän taantua riippuvaksi ryhmäksi väheni, koska oppilaskapellimestariin ei kohdistunut samanlaisia odotuksia kuin opettajakapellimestariin. Oppilastoveriin ei ripustauduta, pikemminkin ryhmä tarjoaa tälle tukensa. Oppilaskapellimestari ei ole myöskään orkesterin ”luontainen vihollinen”, kuten kapellimestari tai opettaja. Siksi voi olettaa, että oppilaan johtaessa ei myöskään taistelu-pako-perusolettamustila ala kovin herkästi dominoida ryhmän mielialoja.

Oppilaskapellimestariprojektissa johtajalle tarjoutuu mahdollisuus kuunnella orkesterin soittoa sivusta sekä vertailla sen toimintaa ja sointia eri johtajien johtaessa. Vähitellen orkesterin soitosta seuloutuu puutteita, jotka toistuvat riippumatta siitä, kuka orkesteria johtaa ja jotka eivät siten ole johtajien aiheuttamia. Selonteossa mainitaan tällaisina puutteina esimerkiksi epäyhtenäinen jousen tai vibraton käyttö sekä huolimaton lyönnin seuraaminen. Havainnot auttoivat suunnittelemaan toimenpiteitä orkesterin kehittämiseksi.

Selonteossa kuvataan ja kommentoidaan yksityiskohtaisesti harjoittamisen ja johtamisen konkretiaa. Harjoittaminen eteni ”pragmaattisesti ja pienin askelin”. Stemmaharjoituksia oli riittävästi, ja tekniset ratkaisut oli suunniteltu valmiiksi etukäteen. Myös oppilaat osallistuivat ratkaisujen ideointiin. Perusteisiin keskittyminen ja tehokas mutta keskusteleva ja vuorovaikutteinen harjoittaminen vahvistivat sekä orkesterin osaamista että ryhmäytymistä.

Lyöntitekniikka ja johtaminen

Kapellimestarin elekieli vaikuttaa olennaisesti myös oppilasorkesterin sointiin ja soiton laatuun, vaikkeivät oppilaiden taidot lukea kapellimestarin eleitä tai tekniset valmiudet toteuttaa musiikillisia ja tulkinnallisia viestejä olekaan yhtä hyvät kuin ammattilaisilla. Erot orkesterin soinnissa olivat selvät eri kapellimestarikokelaiden johtaessa.

Vastauksessa oppilaan vanhemman esittämään kysymykseen johtamisen merkityksestä esitystilanteessa korostettiin luovuuden ja tulkinnallisen liikkumavaran tärkeyttä. Oletus, että oppilaiden kanssa ohjelma täytyy harjoittaa viimeistä piirtoa myöten valmiiksi ja toteuttaa tarkasti harjoitetun mukaisesti, on mielestäni kestävä. Johtamisen tulee jättää tilaa luovuudelle ja ennen kokemattoman kokemiselle – tulkinnallista joustovaraa tulee esityksessä ilman muuta olla. Tällainen liikkumavara edellyttää teosten riittävää teknistä hallintaa sekä riittävää taitoa lukea johtajan lyöntiä. Se edellyttää myös soittajien mahdollisimman yhdenmukaista reagointia johtajan eleisiin. Nämä ovat opittavissa olevia aspekteja, niiden kehittämisen tulisi olla yksi oppilasorkesteritoiminnan tavoite.

Lyönnin ja soiton välinen viive on mielestäni avainasemassa pyrittäessä säilyttämään tulkinnallinen liikkumavara esitystilanteessa. Kun viive on optimaalinen, johtaja pystyy kontrolloimaan tempon käsittelyä ja kommunikoidaan ”reaaliaikaisesti” musiikillisia ajatuksiaan. Jos oppilaat soittavat liian aikaisin, arvaavat katsomisen ja reagoinnin sijaan, johtaja menettää tämän kontrollin. Kontrollin menetys vie kapellimestarilta myös mahdollisuuden auttaa orkesteria ongelmatilanteissa. Ilman kontrolloitua viivettä hän ei kykene korjaamaan eriaikaisuutta eikä tempon tahatonta nopeutumista tai hidastumista.

Valmistavaan lyöntiin sisältyvä musiikillinen informaatio ei voi korvata sitä tempollista kontrollia, jonka orkesterinjohtaja menettää, jos luonnollista viivettä ei ole. Viive ei ole aivan yksiselitteinen aspekti orkesterinjohtamisessa, sen kesto vaihtelee johtajan ja orkesterin tottumusten mukaan. Moni johtamisen alkeita opetteleva pysähtyy odottamaan orkesteria ennen lyönnin pohjaa. Ongelma, eli epäröinti juuri ennen iskua, johtuu käsittääkseni siitä, että johtaja haluaa saada lyöntinsä pohjan osumaan ikään kuin juuri äänen syttymishetkeen (jolloin ajoitus olisi kuten esimerkiksi pianoa soitettaessa, jolloin viivettä ei ole). Ammattitaitoinen soittajisto jää kuitenkin odottamaan lyönnin pohjaa, jolloin tempo väistämättä hidastuu molempien osapuolten odotellessa toisiaan.

Oppilaat eivät automaattisesti osaa vaatia itseltään reagoimista vasta lyönnin pohjaan. Siksi johtajan ja oppilasorkesterin välille saattaa kehittyä omintakeinen vuorovaikutus, joka pahimmillaan muistuttaa pikemminkin posetiivarin ja marakatin yhteisyyttä kuin orkesterinjohtamista. Johtaja saattaa vain sysätä soittajiston liikkeelle, jonka jälkeen orkesteri soittaa oman päänsä mukaan johtajan koreografiasta juuri piittaamatta. Optimaalisen viiveen opettelu on kahden kaappa. Johtajan on itse ymmärrettävä viiveen merkitys sekä osattava vaatia oppilailta oikea-aikaista ja yhdenmukaista reagointia.

Havaintojeni mukaan nopea reagointi lyöntiin on yleensä merkki oppilaan innokkuudesta. Asiaan puuttuminen ja sen korjaaminen vaatii siksi hienotunteisuutta – innokkuutta ei pidä latistaa. Vaikeampaa onkin saada flegmaattisemmat ja vähemmän motivoituneet pysymään yhdessä innokkaampien kanssa. Erilaisuus on hyvä tuoda esiin kompromissia vaativana parannuksena. On tultava toisia vastaan – toisten on reagoitava ärhäkämmin, toisten taas maltillisemmin. Keskeistä on pyrkimys yhtenäiseen ajatteluun ja toisten huo-

mioimiseen. Toisten huomioiminen ja kuuntelu sekä yhtenäinen lyönnin lukeminen tuovat tulkinnallista liikkumavaraa esityksiin. Yhtenäisesti reagoiva ryhmä pysyy yhdessä, vaikka esityksessä tehtäisiinkin jotain ennalta suunnittelematonta.

Yhteenveto työskentelyjakson B6 tapahtumista ja arviosta

- Ryhmässä yksilöä ei erota luovasta vuorovaikutuksesta vain ryhmän toiminnalle ominaiset peruskomustilat ja yksilön tapa sopeutua niihin vaan myös muut yksilöpsykologiset ihmissuhdestrategiat.
- Vuorovaikutukseen vaikuttavien ilmiöiden ymmärtäminen on tärkeä osa oppilasorkesterinjohtajan ammatillista osaamista.
- Omassa mielessä heräävät huonouden tunteet täytyisi pitää kurissa, kun ryhmän jäsenet alkavat ilmaista negatiivisia tuntemuksiaan ja käsityksiään epäkohdista. Epäkohtien esille tuonti ei ole välttämättä merkki opetuksen puutteista. Se voi kertoa myös ryhmän positiivisesta kehittämisestä kohti aiempaa avoimempaa ja luovempaa vuorovaikutusta sekä oppilaan halusta vahvistaa tällaista kehitystä.
- Oikealla paikalla oppilas vahvistaa orkesterin positiivista kehitystä, ja oikealla paikalla soittaminen voi auttaa oppilasta löytämään itsestään uusia piirteitä ja vahvuuksia.
- Kasvatusfilosofiset peruskysymykset ovat tärkeitä, mutta käytäntöä ei pidä unohtaa: ilman vankkaa osaamista ja musiikillista palkitsevuutta toiminnalta putoaa pohja.
- Yhtenäistä ja maltillista reagointia lyöntiin on vaadittava ja sitä on syytä erikseen harjoitella. Yhtenäinen viive mahdollistaa joustavan tempon käsittelyn, tulkinnallisen liikkumavaran ja luovan musiikillisen vuorovaikutuksen myös esitystilanteessa.
- Helpohko ja viihteellinen ohjelmisto voi tuoda tarvittavaa vaihtelua sekä vapauttaa ja parantaa orkesterin sointia.
- On hyvä tarjota oppilaille mahdollisuus johtaa orkesteria. Uusi näkökulma avartaa oppilaan käsitystä orkesteritoiminnasta ja tarjoaa parhaimmillaan kauaskantoisia elämyksiä.

5.7.3 Jälkikirjoitus: Orkesterin B lukuvuosi 2003–2004

En malttanut luopua muistiinpanojen tekemisestä, vaikka kolmen vuoden seurantajakso päättyikin konserttiin B6. Orkesterin kehitys oli kesken, ja kokoonpano säilyi pääosin ennallaan vielä vuosia. Listaan muistiinpanoistani joitain näkökohtia.

Musiikkileirit. Useita orkesterin oppilaita oli kesälomalla samalla musiikkileirillä. Tällä oli positiivinen ja yhdistävä vaikutus orkesterin työilmapiiriin, syksyn työskentely lähti hyvin käyntiin.

Ohjelmistonvalinta. Ensimmäinen konsertti oli elokuussa, heti kesäloman jälkeen. Musiikkileirin noste hieman lässähti epäonnistuneeseen ohjelmistonvalintaan. Synkkä ja vaikeahko ohjelma ei motivoinut oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Valitsin ohjelmiston väärin perustein: se oli räätälöity tiettyyn tilaisuuteen, lähtökohtana ei ollut oppilaiden motivointi tai orkesterin kehittäminen. Harjoituksissa sellot olivat koko ajan silmätik-

kuina, ykkösviuluja vaivasi epäyhtenäisyys ja muut tylsistyivät. Vanhat ongelmat nousivat korostetusti pintaan, syntyi taantumisen vaikutelma.

Orkesterin kehitystä nopeuttaneet ratkaisut. *Tahmean konsertin jälkeen asiat kehittyvät nopeasti positiiviseen suuntaan. Tärkein suotuisaa kehitystä vahvistanut toimenpide oli riittävän ajan varaaminen harjoitteluun ilman tiukkoja tavoitteita ja määräaikoja. (Päätimme rehtorin kanssa mm. ettei orkesteri osallistu valtakunnalliseen katselmukseen, jotta orkesterille jäisi aikaa kehittyä ja yhtenäistyä rauhassa.)*

Muita huomion arvoisia toimenpiteitä:

- *kun harjoituksia oli riittävästi, ehdimme rauhassa kuunnella puhtautta ja yhtenäistä soittoa, mm. jousen ja vibraton käyttöä*
- *valitsin työstettäväksi helppoa ohjelmistoa, jolloin laatuvaatimukset (erityisesti puhtaus ja soinninkvaliteetti) oli mahdollista pitää korkeina*
- *tein muutoksia viulustien istumajärjestykseen ja stemmajakoon*
- *stemmaharjoituksia oli paljon, selloilla vielä enemmän kuin muilla*
- *aloitimme seuraavan kevään teknisesti haastavamman ohjelman harjoittelun helpomman ohjelman ohessa jo hyvissä ajoin syksyllä. Rakensimme ohjelman teknistä perustaa huolellisesti ja ilman kiirettä.*

Keväällä 2004 kamariorkesteri piti ensimmäisen täysin oman konserttinsa kolmeen vuoteen. Kiireetön ja perusteellinen harjoittaminen yhdessä oppilaiden taitojen kehittymisen kanssa alkoi kantaa hedelmää. Suotuisaa kehitystä tuki kokoonpanon pysyvyys.

5.8 Yhteenveto seurantajaksosta B

Tässä luvussa arvioin kehittämistoimieni onnistumista orkesterin B kolmivuotisen seurantajakson aikana. Tarkastelen, millä perustein voi olettaa (i) orkesterissa B soittaneiden oppilaiden musiikkisuhteen kehittyneen suotuisasti ja (ii) oppilaiden yhteissoitossa tapahtuneen oppilaita motivoivaa musiikillista ja teknistä edistystä seurantajakson aikana. Arvioin myös, onnistuinko toteuttamaan kehittämistoimeni siten, että syntynyt työilmapiiri tuki oppilaiden kokemusta omasta luovuudestaan. Toisaalta tarkastelen myös, millaiseksi koin työyhteisön orkesterille antaman tuen. Käsittelen näitä näkökohtia kolmessa osiossa:

- Vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja ryhmädynaamiset ilmiöt
- Taiteellistekniset valmiudet ja yhteissoiton kehittyminen
- Yhteistyötaidot ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa.

5.8.1 Vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja ryhmädynaamiset näkökohdat

Kokoonpanonmuutokset ovat aina ryhmädynaaminen haaste, ja orkesterin B kokoonpano muuttui seurantajakson aikana varsin paljon. Tämä vaikutti epäsuotuisasti orkesterin ryhmäytymiseen ja työilmapiiriin. Muutoksia oli jonkin verran jo kahden ensimmäisen vuoden aikana (työskentelyjaksot B1–B4). Kolmannen vuoden alussa kokoonpano kasvoi ja muuttui merkittävästi. Pilottijakson jälkeen osa soittajista vaihtui, ja lisäksi ennen ensimmäistä

mäistä työskentelyjaksoa (B1) toiminnassa oli lähes puolen vuoden tauko. Varsinaisesti ryhmäytymisprosessi käynnistyi vasta säännöllisen toiminnan alettua seurantajakson ensimmäisen vuoden keväällä (työskentelyjakso B2), ensimmäinen työskentelyjakso oli ryhmädynaamisesti eräänlainen toinen pilottijakso. Rikkonaisen mutta työteliään toisen työskentelyjakson jälkeen soittajistoa supistettiin selvästi. Seurantajakson toinen vuosi (työskentelyjaksot B3 ja B4) toteutettiin kahdella pienellä ja osin toisistaan poikkeavalla soittajistolla. Seurantajakson kolmantena vuonna (työskentelyjaksot B5 ja B6) alkoi orkesterin työskentelyssä kokonaan uusi vaihe: kokoonpano vakiintui ja orkesterin ryhmäytyminen pääsi hyvään vauhtiin.

Orkesterin B ryhmäytymiseen vaikutti myös konserttien, harjoitusten ja harjoitetun ohjelmiston määrä. Voi todeta, että ensimmäisen vuoden syksy samoin kuin toinen lukuvuosi kokonaisuudessaan olivat harjoitusten määrän suhteen jonkinlaista ylimenovaihetta. Orkesteri esitti noina lukukausina vain lyhyen ohjelman, harjoituksia oli vain tarvittava minimimäärä ja kyseiset työskentelyjaksot (B1, B3 ja B4) kestivät kukin vain vajaan kuukauden. Oppilaiden yhteisöllisyyden vahvistaminen oli keskeinen rehtorin kanssa orkesteritoiminnalle asettamamme tavoite – yhteismusisointitaitojen ja musiikillisen yleissivistyksen kehittämisen ohella. Määrittelimme myös keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi: säännöllinen harjoittelu vakinaisella kokoonpanolla sekä tutustuminen mahdollisimman kattavasti kamariorkestereille soveltuvaan perusohjelmistoon (luku 5.2.1). Lyhytkestoisuudessaan ja suppeudessaan työskentelyjaksot B1, B3 ja B4 eivät optimaalisesti vahvistaneet soittajien ryhmäytymistä, eikä orkesteri luonnollisesti ehtinyt niiden aikana tutustua kovin laajaan ohjelmistoon. Työskentelyjakson B2 aikana harjoituksia ja ohjelmistoa oli enemmän, mutta jakso oli ryhmädynaamisesti rikkonainen – vaikeudet johtuivat paljolti kokoonpanon muutoksista ja vakiintumattomuudesta. Pysyvää yhteisöllisyyden tavoitetta ei siis saavutettu toivotulla tavalla kahden ensimmäisen vuoden aikana. Vasta kolmannen lukuvuoden alusta harjoitusmäärät, kokoonpano sekä työskentelyn jatkuvuus mahdollistivat toivomamme yhteisöllisyyden kehittämisen sekä laajan ja monipuolisen ohjelmiston soitattamisen. Kolmaskaan vuosi (työskentelyjaksot B5 ja B6) ei ollut ryhmädynaamisesti ongelmaton, mutta vaikeudet olivat paljolti luonnollisia ryhmän kehittymiskipuja: orkesteri eteni elinkaarellaan ja selvitti aina kuhunkin kehitysvaiheeseen kuuluvia tyypillisiä vaikeuksia. Toiminta oli leimallisesti säännöllistä ja kehitys jatkuva.

Vaikka orkesterin B yhteisöllinen kehitys kahden ensimmäisen vuoden aikana jättikin toivomisen varaa, toiminta oli musiikillisesti tuloksellista ja uskoakseni oppilaille myös kokemuksellisesti palkitsevaa. Harjoittelu oli vähäistä mutta intensiivistä ja konsertit varsin laadukkaita. Myös ryhmädynaamisesti varsinkin työskentelyjaksot B3 ja B4 olivat suppeudestaan huolimatta onnistuneita (ks. luvut 5.4 ja 5.5). Näiden työskentelyjaksojen aikana oppilaat saavuttivat nopeasti vireän ja pakottoman työilmapiirin, jolle oli ominaista itsenäinen oppiminen ja vastuunkantaminen. Ryhmien pienuus saattoi osaltaan nopeuttaa positiivista ryhmäytymistä. Uskoakseni kehitys olisi ollut vieläkin suotuisampaa, jos kokoonpano ei olisi muuttunut ja jos orkesteri olisi työskennellyt säännöllisemmin koko lukuvuoden ajan. Arvioni mukaan oppilaiden musiikkisuhde saattoi näinkin kehittyä suotuisasti.

Kahden ensimmäisen vuoden aikana orkesteri B tuskin oli oppilaiden mielissä oppiaineena keskeisellä sijalla. Vaikuttaisi siltä, että orkesteriin kuuluminen ei ollut tuolloin op-

pilaan musiikkiopistoon kuulumista keskeisesti leimaava piirre, vaikka sen suuntaista kehitystä olisimme rehtorin B kanssa toivoneet. Kolmannen lukuvuoden myötä tilanne muuttui ja orkesteri B alkoi kehittyä yhteisöllisempään suuntaan. ”Kamariorkesterilaisuudesta” tuli vähitellen monille varsin keskeinen osa musiikkiopisto-opintoja, orkesterista eräänlainen musiikkiopiston ”olohuone” ja kohtaamispaikka – siten ehkä musiikkiopinnot kaikkiaan muodostuivat leimallisesti aiempaa yhteisöllisemmiksi.

Harjoitusmäärien lisäämisen ja kokoonpanon laajentamisen epäonnistuttua keväällä 2001 (työskentelyjakso B2) toimintastrategiaa vaihdettiin. Mitoitimme alun alkaen orkesterin B tavoitteet rehtorin kanssa isommalle kokoonpanolle kuin käytössämme kahtena ensimmäisenä vuonna todellisuudessa oli. Olosuhteiden pakosta erityisesti toisesta lukuvuodesta tuli lyhyine kamariyhteyprojekteineen eräänlainen ylimenovaihe. Toisaalta voi todeta, että toiminnan muokkaaminen tilanteen vaatimalla tavalla oli perusteltua ja realistista. Tavoitteet asetettiin oppilasikäpolven tarpeita ja resursseja vastaaviksi. Seurantajakson kolmantena vuonna kamariorkesteri-ään saavutti iso oppilasikäpolvi. Kokoonpanon laajeneminen muutti tilanteen: kolmas vuosi oli luonteva ajankohta aloittaa sentyyppinen toiminta, mitä alun perinkin rehtorin kanssa suunnittelimme.

Kolmantena vuonna muuttui vielä kolmaskin vuorovaikutukseen olennaisesti vaikuttanut seikka: opetin yhä enemmän myös viulunsoittoa opistossa B. Syksystä 2002 alkaen, huomattava osa orkesterin viulisteista oli oppilaitani. Opettaja–oppilas-suhde vaikutti sekä omaan että oppilaitteni sitoutumiseen. Paneuduin orkesterin soittajiin yksilöinä aiempaa huolellisemmin, ja myös oppilaiden suhtautumisessa alkoi näkyä yksilöopetuksessa muotoutunut välitön ja luonteva vuorovaikutus. ”Kahdenvälinen” vuorovaikutus omien oppilaiden kanssa heijastui vähitellen koko orkesterin ilmapiiriin. Siten, osin yksilöopettamisen seurauksena, orkesteritoiminta asettui aiempaa merkittävämmäksi osaksi koko ryhmän musiikkiopisto-opintoja.

”Johtajan suhde orkesteriin on erilainen, jos orkesterissa soittaa hänen oppilaitaan. Tällöin suhde oppilaisiin rakentuu paitsi orkesteriharjoituksissa myös soittotunneilla. Tämä varmasti nopeutti ainakin viulujen ryhmäytymistä työskentelyjakson B5 aikana. Oppilaat eivät muodostaneet käsitystä johtajastaan yksinomaan levottomassa ja osin vastahakoisessa ryhmässä vaan pääasiassa kahdenvälisessä ja huomattavasti paineettomammassa kanssakäymisessä soittotunneilla.” (Luku 5.6.2)

Suhtautumiseni ja tapani kohdata orkesteri B muuttui kehittämishankkeen edetessä paitsi oppilaisiin tutustumisen myös asenteeni tarkastelun myötä. Totesin keränneeni onnistumisen paineita mm. orkesterin maineen vuoksi. Yliyrittäminen väritti otteitani seurantajakson alkupuolella. Ongelman tiedostaminen ja itselleni asettamieni tavoitteiden kohtuullistaminen auttoivat luontevampaan vuorovaikutukseen orkesterin soittajien kanssa.

Jotkut oppilaat yksilöinä vaikuttivat merkittävästi orkesterin ryhmäytymiseen. Tähän saattoi osaltaan vaikuttaa kokoonpanon koko. Pienessä ryhmässä yksittäisen oppilaan vaikutus orkesterin ilmapiiriin korostui. Toisaalta ryhmädynaamisten jännitteiden helpottuminen vaikutti tulkintani mukaan samansuuntaisesti kolmannen vuoden keväänä. Silloinkin yksilölliset erot oppilaiden suhtautumisessa orkesteriin nousivat pintaan, joko vahvistuen ryhmäytymisprosessia tai jarruttaen sitä. Koin orkesterin B varsin heterogeeniseksi ryhmäksi, oppilaiden motivaatio tai sen puute perustuivat varsin erilaisiin seikkoihin. Ku-

vittelin aluksi kohtaavani yhtenäisen ryhmän, mutta totesin pian oppilaiden asenteissa olevan suuria eroja. Suhtautumistapojen kirjo oli laaja yhtäältä siksi, että luonnollisesti muutosten myötä mukaan tuli jatkuvasti erityyppisiä oppilaita. Toisaalta oppilaiden reaktiot toiminnan puolesta ja sitä vastaan olivat voimakkaita myös siksi, että ryhmä kärsi käytännössä jatkuvasti ryhmän aloittamiseen ja tutustumisvaiheeseen tyypillisesti ajoittuvista vaikeuksista. Kohtasin seurantajakson aikana ikään kuin monta toisistaan poikkeavaa ryhmää (vain kolme oppilasta oli mukana koko seurantajakson ajan), joista kussakin eri oppilaat vaikuttivat ratkaisevasti esimerkillään ja käytöksellään ryhmän työilmapiiriin. Esimerkit työskentelyjaksoilta B3 ja B2:

”Ryhmän jäsenet eivät olleet optimaalisesti motivoituneita orkesteriperiodiin: joku jo vuotia mukana oltuaan ei enää olisi halunnut osallistua, jotkut nuoremmista jännittivät vanhempien oppilaiden reaktioita, jotkut kokivat osallistumisen haittaavan solistista harjoittelua ja jotkut joutuivat orkesterin vuoksi luopumaan mieluisammasta harrastuksestaan.” (Luku 5.4.2)

”Orkesterinjohtajan on hyvä yhtäältä tiedostaa ryhmän kehitysvaiheen vaikutus oppilaan käyttäytymiseen sekä toisaalta ymmärtää, että uutena mukaan tulleet ja jo pitkään orkesterissa soittaneet oppilaat kokevat ryhmän työskentelyn aivan eri tavoin. Uusissa oppilaissa mukaan tulo saattaa herättää jännitystä ja epävarmuutta, samalla kun vanhemmista oppilasta voi tuntua raskaalta ryhtyä vastuunkantajaksi itseä nuorempien ikäpolvelle.” (Luku 5.3.2)

Toisin sanoen mm. oppilaan ikä, soittotaito ja aiempi osallistuminen orkesteriin vaikuttivat siihen, miten oppilas suhtautui ryhmään sekä erityisesti siihen, miten oppilaan mielipiteitä ryhmässä arvostettiin. Nämä kategoriset näkökohdat vaikuttavat kuitenkin eri tavoin eri oppilaisiin: esimerkiksi temperamentti, yksilölliset ihmissuhde-strategiat sekä yksilöllinen reagointi ryhmädynaamiisiin ilmiöihin lopulta ratkaisivat, muotoutuiko oppilaan ryhmään heijastama asenne negatiiviseksi vai positiiviseksi. Joillekin oppilaille esimerkiksi ”vanhemman orkesterilaisen” vastuurooliin asettuminen oli kunniatehtävä, toisille rasite.

5.8.2 Taiteellistekniset valmiudet ja yhteissoiton kehittyminen

Toiminnan organisointi

Orkesteritoiminnan suunnittelulle ja seurannalle oli ominaista orkesterinjohtajan ja rehtorin tiivis ja jatkuva yhteistyö. Palavereja pidettiin paitsi lukukausien aluksi myös lukuvuoden aikana, aina kun tarvetta tilanteen ja suunnitelmien arvioinnille ilmaantui. Tämä mahdollisti joustavuuden ja nopean reagoinnin, esimerkkeinä toimintatavan muutokset ja toimintamallien uudelleen arviointi työskentelyjaksojen B3 ja B5 aikana.

Opistossa B oli aluksi melko pieni joukko taidoiltaan tasavahvoja ja pitkälle opinnoissaan edenneitä oppilaita. Oppilaiden vähyys osoittautui ongelmaksi erityisesti soittimissa kuten alttoviulu ja kontrabasso, joissa yleensäkin oppilaita on melko vähän. Ongelmia

syntyi, kun heikosti orkesterisoittoon motivoitunut oppilas totesi olevansa korvaamaton ja orkesterin ohjelmisto oli suunniteltu siten, että oppilaan osallistuminen oli orkesterille välttämätöntä (työskentelyjakso B2). Tällaisessa asetelmassa oppilas pystyi vaatimaan itselleen muita suurempia vapauksia esimerkiksi poissaolojen suhteen. Orkesterinjohtaja ei kyennyt painostamaan oppilasta noudattamaan yhteisiä pelisääntöjä, koska oppilaan sulkeminen toiminnan ulkopuolelle ei pakotteena tullut kyseeseen. Oppilaiden eriarvoinen kohtelu ei luonnollisestikaan palvellut suotuisaa ryhmädynaamista kehitystä.

Oppilaiden tasavertaiseen kohteluun läsnäolojen suhteen päästiin toisena lukuvuonna räätälöimällä työskentely pienemmälle yhteelle. Kaikille asetettiin samat osallistumisen ehdot, eikä kokemusta eriarvoisesta kohtelusta päässyt siltä osin syntymään. Toisaalta joitain halukkaita jouduttiin jättämään projektien ulkopuolelle. Kolmantena vuonna osallistujajoukko olikin sitten niin suuri, että orkesteri ei ollut riippuvainen kenenkään yksittäisen oppilaan osallistumisesta – tosin ohjelmiston valinnassa tekemäni virhearvion vuoksi jouduin pyytämään mukaan kaksi sellistä, jotka olivat jo jättäytyneet pois orkesterista. Kokoonpanon kasvaminen mahdollisti palaamisen säännölliseen kamariorkesteritoimintaan ja perusohjelmistoon.

Yritimme kaksi kertaa seurantajakson aikana siirtyä säännölliseen viikoittaiseen harjoitteluun, mutta molemmilla kerroilla jouduimme palaamaan periodityöskentelyyn (työskentelyjaksot B2 ja B5). Viikoittaisen harjoituksen vaikeudet liittyivät oppilaiden kiireisiin aikatauluihin. Säännöllinen viikoittainen harjoitusaika olisi aina sulkenut joitain oppilaita kokonaan toiminnan ulkopuolelle. Edes säännölliseen lauantaiharjoitukseen eivät kaikki oppilaat olisi voineet sitoutua. Yhtään kaikille sopivaa arki-iltaakaan ei löytynyt oppilaiden soitto- ja teorialuntien sekä muiden harrastusten vuoksi.

Harjoittaminen

Keskusteleva harjoittaminen ja oppilaiden kuunteleminen vaikuttivat suotuisasti johtajan ja orkesterin vuorovaikutukseen sekä orkesterin ryhmäytymiseen. Niiden myötä orkesterin työilmapiiriin jännitteet vähenivät ja oppilaiden omakohtainen osallistuminen aktivoitui. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä kehitystä:

”Työskentelyjakson B3 erityislaatuisuus oli siinä, että oppilaat pääsivät harjoittaessa osoittamaan ja esiintyessään hyödyntämään omaa tietotaitoaan. Oppimisprosessi täydentyi kouluttajan osaamisen myötä, mutta juuri kuulluksi tuleminen ja sitä seurannut aktivoituminen loivat otollisen ilmapiirin uuden tietotaidon omaksumiselle. Samalla oppilaiden suhde omaan osaamiseen ja odotuksiin muuttui realistisemmaksi: ”Näin paljon me osaamme, miten tästä eteenpäin?” (Luku 5.4.2.)

”Lyhyt orkesteritoiminnan päämääriä käsitellyt keskustelu (viides harjoitus) oli mielestäni työskentelyjakson B5 käännekohta, kuten myös keskustelu työskentelyjakson B3 aikana. Se vauhditti ryhmän kehitystä. Keskustelussa nousi esiin mm. yhteisöllisyyden merkitys ja musiikillinen yleissivistys sekä ennen kaikkea pienin askelin eteneminen – edistymisen huomaaminen ja siitä nauttiminen. Onnistumista ja sen tuottamaa mielihyvää ei tulisi sijoittaa kaukaiseen tulevaisuuteen tai yksinomaan konsertteihin. Se tulisi löytää myös lähempää: omasta tekemisestä ja pienistä edistysaskelista jokaisessa harjoituksessa. Toisaalta

keskustelussa 'riisuttiin naamioita' ja paljastettiin asiain todellinen laita. Joidenkin oppilaiden osallistuminen orkesterin toimintaan oli motiiveiltaan varsin 'mekaanista' – tavasta ja tunnollisuudesta johtuvaa – ja siten varsin ajatuksetonta.” (Luku 5.6.2)

Kuvainnollisesti keskustelu oli laskeutumista johtajan korokkeelta ja asettumista kuuntelijaksi oppilaiden tasolle. Siten se oli myös väistymistä tai ainakin jäykän auktoriteettiaseman kyseenalaistamista. Ryhmän joutui tällöin uudelleen arvioimaan suhteensa orkesterinjohtajan auktoriteettiin sekä edelleen kohtaamaan todellisen osaamisensa kaunistelemattomana. Johtajaan ja ryhmän omiin mahdollisuuksiin kohdistuneet epärealistiset odotukset sekä odotusten täyttymättömyyden laukaisemat pettymysreaktiot menettivät kohteensa ja oppilaat joutuivat ryhmänä ”katsomaan peiliin” ja itse arvioimaan omaa osaamistaan. Realismi ja todellisuudentaju eivät kuitenkaan lannistaneet ryhmää, vaan sen luottamus omiin mahdollisuuksiinsa säilyi. Oppilaat ottivat keskustelujen jälkeen itse enemmän vastuuta omasta kehittymisestään, ja orkesterinjohtajan asiantuntemus asettui oppilaiden realistisointeiden pyrkimysten tueksi. Orkesteri tunnisti aiempaa paremmin omat voimavaransa ja pystyi vastaanottamaan opastusta taantumatta passiiviseen riippuvuuteen orkesterinjohtajasta.

Stemmaharjoittaminen tuli säännönmukaiseksi osaksi toimintaa kolmantena lukuvuonna. Yhteistyö oli luontevaa, se tuki toivotulla tavalla orkesterin musiikillista ja teknistä kehitystä sekä työilmapiiriä. Yhteistyö stemmaharjoittajien kanssa vaikutti suotuisasti myös orkesterinjohtajan saumautumiseen osaksi työyhteisöä. Se vahvisti vaikutelmaa, että opettajakollegat tukivat orkesteria ja sen johtajaa.

Lyöntitekniset näkökohdat

Käsittelen lyöntitekniisiä näkökohtia laajemmin luvussa 4.9.2 sekä *Oppilasorkesterinjohtajan tietopaketissa*. Tässä yhteydessä nostan esiin seurantajakson B yhden erityispiirteen: orkesteri esiintyi seurantajakson aikana kahdesti ilman johtajaa (työskentelyjaksot B3 ja osittain B5). Johtamatta jättäminen sysää vastuuta konserttimestarille tai solistille sekä äänenjohtajille. Johtajan on tarkoin punnittava, onko johtamatta jättäminen avainasemassa olevien oppilaiden edun mukaista – palveleeko ratkaisu heidän kehitystään vai osoittautuuko vastuu heille liian raskaaksi. Kun johtajaa ei ole, kohdistuu soittajien huomio äänenjohtajiin, ja samalla jokaisen soittajan vastuu omasta osuudesta kasvaa. Ainakin se muuttuu siten, että oppilaat ovat ikään kuin vastuussa toisilleen soittonsa toimivuudesta. Juuri tämä aspekti oli keskeinen peruste jättää edellä mainitut konsertit tai konsertin osat johtamatta. Koin olevani näiden työskentelyjaksojen alkuvaiheissa oppilaiden ”koulumaisen purnaamisen” kohteena. Väistytyäni sivuun purnaukselta katosi kohde, ja oppilaiden katseet kääntyivät toisiin oppilaisiin – heille oli turha osoittaa mieltään. Näin oppilaat joutuivat uudelleen arvioimaan vastaanhangoitteensa mielekkyyden. Molemmilla kerroilla seuraukset olivat positiivisia: oppilaiden työskentelystä tuli aiempaa oma-aloitteisempaa ja aktiivisempaa. Tosin jotkut äänenjohtajista kokivat vetovastuun raskaana ja valittivat, etteivät pystyneet nauttimaan omasta soitostaan yhtä vapautuneesti kuin johtajan johdolla esiinnyttäessä.

Pyrin hyödyntämään johtamattomuuteni myös lyöntitekniikan kehittämisessä. Johtajan eleiden ei tarvitse ilmentää kaikkea soitettavan teoksen musiikillista ilmaisua – tuskin ne siihen pystyisivätkään. Eleillään johtaja pikemminkin täydentää ilmaisua ja korostaa haluamiaan musiikillisia näkökohtia. Muotoilin tästä itselleni lyöntitekniikan tarkastelua ohjaavan periaatteen.

”Pelkkään kuunteluun keskittyminen harjoituksissa voi auttaa arvioimaan johtamisen todellisen tarpeen. Kun ei johda, on helpompi kuulla, mitkä kaikki seikat ovat kohdallaan ilman kapellimestariakin. Kuunnellussa voi kysyä itseltään, mitä kapellimestarina voisin tuoda soittoon lisää, miten haluaisin täydentää tai ohjata musisointia. Siksi on perusteltua käydä syrjemmältä kuuntelemassa orkesterin soittoa myös varsinaisten johtamisprojektien aikana.” (Luku 5.4.2.)

Oppilaiden erilainen reagointi lyöntiin aiheutti päänvaivaa viimeisen työskentelyjakson (B6) aikana. Oppilaiden aktiivisuus seurata kapellimestarin eleitä vaihteli. Kyse oli osittain taidollisista eroista eli orkesterisoittokokemuksesta ja soittimen hallinnasta, mutta myös motivaatiosta ja sen mukaisesta keskittyneisyydestä. Herkimmin eleisiin reagoivat tarkkaavaisimmat ja hyvin motivoituneet oppilaat, kun taas muiden reaktiot voivat olla hyvinkin sattumanvaraisia. Siksi käy usein niin, että eleisiin sisältyvät ”korjaavat” viestit eivät tavoita niitä oppilaita, joille eleet on ensisijaisesti suunnattu – eli oppilaille, jotka taitamattomuuttaan tai välinpitämättömyyttään ovat esimerkiksi ajautumassa tempollisesti erilleen muista tai soittavat liian kovaa tai hiljaa. Jos eleiden viestejä ei tarkasti suuntaa oikeille henkilöille, seuraukset voivat olla juuri pyrkimysten vastaisia ja esimerkiksi soittajat saattavat ajautua yhä pahemmin erilleen. Hyvä kommunikaatio soittajien kanssa sekä joustava ja tarpeen mukaan muuntuva elekieli auttavat välttämään edellä kuvaamani kaltaisia ongelmia.

5.8.3 Yhteistyötaidot ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Yhteistyö työyhteisön B kanssa oli pääosin ongelmatonta koko seurantajakson ajan. Eniten ongelmia aiheutti oma suhtautumiseni: oletin olevani velvoitettu tehtävässäni toimimaan jonkin tietyn toimintamallin mukaan ja täyttämään kuvittelemani korkeat odotukset. Käytännössä toiminnalleni ei juurikaan asetettu ehtoja. Rehtori seurasi toimintaani, mutta kannustavassa hengessä, tarjoten oman osaamisensa orkesteritoiminnan avuksi.

”Rehtorilla ja orkesterinjohtajalla oli yhteinen päämäärä: he pyrkivät yhdessä luomaan hyvät edellytykset orkesterin ja johtajan yhteistyölle.” (luku 5.1.2.)

Suhteeni työyhteisöön oli melko etäinen seurantajakson ensimmäiset kaksi vuotta. Ensimmäisenä vuonna en vielä opettanut viulunsoittoa opistossa B. Toisena vuonna minulla oli kolme viuluoppilasta, joista aluksi vain yksi soitti kamariorkesterissa. Kolmantena vuonna minulla oli jo toistakymmentä viuluoppilasta. Muutoksen myötä kanssakäyminen työyhteisön kanssa lisääntyi olennaisesti, ja tutustuminen opettajakollegoihin toteutui luontevasti. Muutoksella oli suotuista vaikutus vuorovaikutukseen sekä työyhteisön että

orkesterin kanssa. Seurantajakson loppupuolella en enää kohdannut samantyyppisiä oppilaiden asenneongelmia kuin sen alkupuolella. Oppilaiden asenteisiin vaikuttivat osaltaan myös eräät muutokset opettajakunnassa, mutta olennaisinta lienee ollut muutoksen myötä tarjoutunut mahdollisuus keskustella ja neuvotella opettajakollegojen kanssa orkesterin tavoitteista, kokoonpanosta ja sen odotettavissa olevista muutoksista sekä oppilaiden tarpeista ja erityispiirteistä. Myös stemmaharjoittaminen sekä yhteistyö eri instrumenttiryhmiä opettajien kanssa sujuivat. Vaikutelmani oli, että kaikki tahot toimivat samojen päämäärien saavuttamiseksi.

Työyhteisöä B leimasi selkeys, yksituumaisuus ja luonteva henkilökohtainen vuorovaikutus. Mielenpisteet lausuttiin ääneen ja niistä pystyttiin keskustelemaan. Opetuksen keskeisistä periaatteista sekä toimintakulttuurista vallitsi pakoton yhteisymmärrys.

5.9 Yhteenveto toimintatutkimusosiosta

Tässä luvussa vertailen seurantajaksoja A ja B ja teen johtopäätöksiä luvuissa 4 ja 5 esittelemästäni aineistosta. Tarkastelen yleisiä kehityslinjoja työyhteisön jäsenen ja orkesterinjohtajan positioista sekä asemoitumistani kahden yksikön – työyhteisön ja orkesterin – rajapinnalle.

5.9.1 Seurantajaksojen A ja B vertailua

Työympäristö ja työyksikkö. Oppilasorkesteri on itsenäinen työyksikkö, joka toimii osana isompaa organisaatiota, musiikkioppilaitosta. Vaikka orkesteri on laajemman organisaation alajärjestelmä, se on oppilaitoksen varsinaista ydintoimintaa – opetustyötä. Oppilaitoksen tehtävä organisaationa ja työympäristönä on luoda mahdollisimman hyvät toimintaedellytykset opetustyölle. Sen toiminnot ovat pääosin luonteeltaan tukifunktioita (vrt. Lönnqvist 2007, 24). Oppilasorkesterinjohtaja toimii näiden kahden yksikön rajapinnalla. Hän on vuorovaikutuksessa sekä työyhteisönsä että orkesterinsa kanssa – ja tarkastelee opetustehtäväänsä sekä työyhteisön jäsenen että orkesterinjohtajan positioista.

Rajapinnalla toimiminen on molempiin suuntiin liikkuvan informaation suodattamista ja välittämistä. Asioidessaan kollegojen ja esimiestensä kanssa orkesterinjohtaja on paitsi työyhteisön jäsen myös orkesterinsa asiamies, jonka tehtävänä on huolehtia orkesterin eduista ja tarpeista oppilaitoksen organisaation suuntaan. Toisaalta hänen on otettava huomioon oppilaitoksen ja opettajakunnan näkökannat työskennellessään orkesterin kanssa. Orkesterinjohtajan tulee välittää olennaiset asiat molempiin suuntiin sekä suodattaa pois epäolennaiset ja toimintaa tarpeettomasti kuormittavat näkökohdat.

Lönnqvistin (2007, 16) mukaan ”ympäristö ikään kuin virtaa enemmän tai vähemmän kontrolloidusti jokaisen organisaation lävitse”. Tämä virta voi olla organisaatiota energisoiva ja ravitseva, mutta mikäli organisaatio ei kykene säätämään suhdettaan ympäristöönsä, se voi ”sairastua tai jopa kuolla”. Oppilasorkesterin ympäristö on oppilaitos. Oppilaitos taas tarjoaa palveluitaan sitä ympäröivälle yhteisölle. Yhteisön etuja opistossa valvoo omistajan valtuuksin yleensä jokin yksityinen yhdistys ja sen asettama johtokunta tai

esimerkiksi jokin kunnallinen lautakunta. Hierarkkisessa organisaatioiden ja alajärjestelmien systeemissä on siis useita rajapintoja, joiden läpi energiavirrat vaihtelevasti kulkevat. Oppilaitos yhteisön alajärjestelmänä joutuu kohtaamaan yhteisön odotukset ja vaatimukset. Oppilaitoksen johto joutuu ratkaisemaan, miten suhtautua näihin vaateisiin ja odotuksiin sekä missä määrin sen tulee suojata tai puolustaa oppilaitosta ja sen etuja. Opetushenkilökunta edelleen välittää ydintoimintaan eli opetustilanteeseen opiston hallinnolta suodattuneet viestit, myös mahdolliset vaatimukset ja odotukset. Tietenkin opettajat parhaan kykynsä mukaan pyrkivät seulomaan viesteistä vain tarkoituksenmukaisiksi ja olennaisiksi kokemansa seikat.

Oppilaitoksen ja sen ylläpitäjän välinen rajankäynti on paljolti oppilasorkesterinjohtajan tavoittamattomissa – siihen hän ei juurikaan voi vaikuttaa. Mielestäni on kuitenkin perusteltua käsitellä raportissani tämäkin näkökohta, koska organisaatioiden rajapintojen läpi virtaavat energiat ja uhkat voivat heijastua työilmapiiriin hyvinkin etäältä aina opetustilanteeseen saakka.

Omistajatahon toimet heijastuivat eri tavoin työilmapiiriin opistoissa A ja B. Opistoon A oli jo aiemmin kohdistunut ja kohdistui edelleen seurantajakson aikana vakavia taloudellisia paineita. Voisi jopa kysyä, oliko opiston toimintaa ja opettajien välistä kanssakäymistä värittänyt, välillä suorastaan paniikinomainen taistelu-pako-perususkomustila lähtöisin talousvaikeuksien kanssa painivasta ylläpitäjältä. Edelleen voi kysyä, olisiko työyhteisö ollut suojeltavissa tältä opiston ulkopuolelta tulleelta paineelta. Hankkeessani oli kuitenkin kyse oppilasorkesterinjohtajan toimien arvioinnista, siksi on syytä kohdentaa huomio seikkoihin, joihin orkesterinjohtaja voi vaikuttaa. Siinä katsannossa on syytä todeta, että orkesterinjohtajana minun olisi joka tapauksessa pitänyt määrätietoistemmin suodattaa työyhteisössä koettuja jännitteitä ja suojata siten orkesteria A sortumasta peruskomusryhmäksi työyhteisön vanavedessä.

Opistossa B orkesterityöhön ei heijastunut edellä kuvatun kaltaisia, organisaation ylemmistä yksiköistä säteileviä jännitteitä. Johtuiko se siitä, että omistajataho pystyi tarjoamaan opistolle B hyvät tai ainakin riittävät toimintaedellytykset, vai onnistuiko opiston B hallinto suojaamaan opetushenkilökuntaa tarpeettomalta kuormitukselta eli toimimaan optimaalisesti opiston rajapinnalla? Olettaisin, että vastaus on sekä että. Olennaista orkesterin B kannalta kuitenkin oli se, että syntyi vaikutelma koko organisaatioiden ketjun läpäisevästä tuesta.

Orkesterin B ongelmat olivat pääosin lähtöisin ryhmän sisältä, ja ne olivat luonteeltaan tilapäisiä. Kokoonpanon muuttuminen vuosittain ja osin jopa lukukausittain katkaisi orkesterin ryhmadynaamisen kehityksen ja ruokki ryhmän alkuvaiheissa tyypillisesti ilmeniviä vaikeuksia. Myös uuteen orkesterinjohtajaan totuttelu saattoi osaltaan värittää vuorovaikutusta ja lisätä jännitteitä. Johtajaksi tuli oppilaille tuntematon henkilö opiston ulkopuolelta, vieläpä henkilö, joka ei aluksi kuulunut opetushenkilökuntaan muuten kuin orkesterinjohtajana. Jännitteet ilmenivät siis orkesterinjohtajan ja orkesterin vuorovaikutuksessa, ne olivat työyksikön – orkesterin – sisäisiä, pääasiassa ryhmäytymiseen liittyviä ongelmia. Vaikka mm. organisatorisia virhearvioitakin tehtiin, opetuksen ongelmat kyettiin selvittämään, koska yhteistyö opettajakollegojen ja hallinnon kanssa sujui. Opetuksen selusta oli turvattu, koska johtaja työyhteisön jäsenenä sai riittävän laajaa tukea työyhteisöltään.

Työyhteisön jäsenen positio. Edellä esitetty vertailu osoittaa, miten olennainen työyhteisön jäsenyys oppilasorkesterinjohtajalle on. Soitonopettaja voi halutessaan työskennellä melko riippumattomasti ja itsenäisesti⁸⁴, sen sijaan oppilasorkesterinjohtaja on hyvin riippuvainen työyhteisönsä tuesta.

Oma asemoitumiseni työyhteisöön kehittyi opistoissa A ja B päinvastaisesti. Toimintani työyhteisön jäsenenä opistossa A epäonnistui. Ajauduin opistossa marginaaliin ja lopulta ulos koko oppilaitoksesta. Vallinneen taistelu-pako-uskomustilan hengessä taistelin orkesterin A aseman puolesta seurantajakson ajan, mutta lopulta vetäydyin opistosta ”so-taväsyyntymyksen” ja näköalattomuuden turhauttamana.

Taistelu-pako-uskomusryhmässä jäsenten hyökkäys kohdistuu usein johtajaan, esimerkiksi opistossa siis rehtoriin. Jos johtaja ei vastaa ryhmän vääristyneisiin pyrkimyksiin, saattaa ryhmästä valikoitua spontaanijohtajia, jotka kanavoivat työyhteisön hyökkäämisen tai pakenemisen tarpeita (ks. Lönnqvist 2007, 80). Juuri tämäntyyppistä ”kapinotoimintaa” ja spontaanijohtajuutta opistossa A oli – ja hyökkäyksen ensisijainen kohde oli rehtori. Koska nautin rehtorin luottamusta, asemoiduin ”kapinoitsijoiden” silmissä hänen liittolaisekseen. Opettajana olin esimiesasemassa olevaa rehtoria helpompi ja haavoituvampi joskin vähempiarvoinen hyökkäyksen kohde. Koska varsinaiseen kohteeseen, rehtoriin, ei päästy käsiksi, kapinaliike tyytyi uudistuksia ajaneeseen ja kehittämiskohteita esiin nostaneeseen kolleegaan. Melodramaattiseksi leimautumisen uhallakin esitän, että ajauduin opistossa jossain määrin syntipukin asemaan. Reaktio oli taistelu-pako-ryhmälle ominainen: vihollinen etsittiin ryhmän sisältä ja kaoottinen ongelmatilanne pyrittiin ratkaisemaan syntipukista eroon hankkiutumalla (Lönnqvist 2007, 79). Toimenpiteellä pyrittiin vahvistamaan kapinoitsijoiden ja heikentämään rehtorin asemaa opiston toiminnassa.

Työyhteisön jäsenenä opistossa B taas etenin työyhteisön ulkopuolelta sen sisälle. Kehitystä jarruttivat aluksi vain oma, opiston A tilanteen ruokkima varovaisuuteni sekä liioitellut oletukseni tehtävääni kohdistuneista odotuksista. Varsin nopeasti työyhteisössä vallinnut luonteva keskusteluilmapiiri sai ennakkoluulon väistymään ja vuorovaikutus muodostui työryhmätyöskentelylle ominaiseksi: opiston perustehtävä oli selvillä ja työyhteisön toiminta palveli sen toteutumista. Yhteisöllä oli valmiuksia työtavoitteiden edellyttämiin muutoksiin ja tavoitetietoisuutta tasapainotti hyvä kosketus realiteetteihin (vrt. Lönnqvist 2007, 81–82).

Kokemukseni kahdesta erilaisesta työyhteisöstä korostavat näkemykseni mukaan avoimeen vuorovaikutukseen ja keskusteluun pyrkimisen tärkeyttä. Mikäli työyhteisössä ei vallitse avoin keskustelukulttuuri, oppilasorkesterinjohtajan tulisi omalla panoksellaan pyrkiä sellaista kehittämään. Toisaalta avoimuutta tulee säädellä, tarpeettomasti kuormittavat ja toimintaa haittaavat näkökohdat tulisi eri rajapinnoilla suodattaa. Oppilaitoksen johdon tulee suojella henkilökuntaa ja opetushenkilökunnan edelleen oppilaita mm. resursseja kuluttavilta jännitteiltä tai toimintaa kuormittavilta huolilta.

Työyhteisöt A ja B poikkesivat toisistaan myös siinä, kuinka tarpeelliseksi toimintani koettiin. Opistossa A oli hallinnon lisäksi vain muutamia opettajia, jotka pitivät kamarior-

⁸⁴*Lautakuntatyö voi tosin muodostua soitonopettajalle ongelmalliseksi, jos yhteistyö ja -ymmärrys eivät kollegiossa toteudu. Tämäntyyppisistä yhteistyön ongelmista voi koitua haittaa myös oppilaille.*

kesterin perustamista tarpeellisenä – tai jotka vallinneessa kireässä tilanteessa ottivat asiaan kantaa. Opistossa B palkkaamisen orkesterinjohtajaksi otettiin vastaan ilman soraääniä. Kokemukseni oli, että ”tuln kuin tilauksesta”. Alusta asti vaikutti selvältä, että työyhteisö koki tarpeelliseksi jonkun palkkaamisen vakinaiseksi orkesterinjohtajaksi ja että saataisiin osoittautua oikeaksi valinnaksi.

Myös oppilaiden suhtautumisessa orkesterisoittoon nousi esiin vastakkaisia näkemyksiä. Opistossa A suuri osa oppilaista oli aktiivisesti ja avoimesti kamariorkesterin perustamisen kannalla – oppilaat siis kokivat toiminnan ilmeisen tarpeelliseksi. Orkesterissa B oppilaiden mielipiteet menivät ristiin. Useat oppilaat toivat avoimesti esiin vastahakoisuutensa ja turhautumisensa, orkesterin me-henki alkoi varsinaisesti kehittyä vasta seurantajakson viimeisenä vuonna. Toisaalta on hyvä muistaa, että erilaisten mielipiteiden esille tuonti on tärkeää, ja se kertoo myös siitä, että mitään pakonomaista tarvetta yksimielisyyteen ei ole. Sen sijaan orkesterin A ristiriidattomuus saattoi osin olla perususkomusryhmälle ominaista reagointia työympäristön uhkaan. Kuten Lönnqvist (2007, 79) toteaa: ”Taistelussa ulkoista vihollista vastaan ryhmän sisäinen kiinteys yleensä lisääntyy.” Näin saavutettava yksimielisyys on kuitenkin pakotettua, eikä se ole sentyyppistä ryhmäytymistä, jota voisi sinällään pitää luovuutta edistävänä ja nuorten taidekasvatuksessa suotavana.

Suhteeseeni työyhteisöihin vaikutti olennaisesti soitonopettajana toimiminen orkesterinjohtamisen ohella. Myös tässä kehityssuunnat opistoissa A ja B olivat päinvastaiset. Luovuin vähitellen soitonopettajan tehtävistä opistossa A, ja valintani nopeutti ajautumistani marginaaliin. Opistossa B en aluksi toiminut yksilöopettajana, mutta seurantajakson aikana, samalla kun yksityisoppilaitteni määrä orkesterissa kasvoi, suhteeni orkesteriin ja työyhteisöön B läheni. Kehityssuunnat osoittavat mielestäni selkeästi, miten tärkeää on, että orkesterinjohtaja toimii opistossa myös soitonopettajana.

Orkesterinjohtajan positio. Kun tarkastelen onnistumistani orkesterien musiikillisen osaamisen kehittäjänä, totean, että orkesteri A kehittyi seurantajakson aikana varsin suotuisasti. Työskentely oli pitkäjänteistä ja ohjelmisto monipuolista, soiton tason nousu on helposti todettavissa tallenteilta. Yleisesti voi todeta, että varsinainen orkesterinjohtaminen palveli tarkoitustaan. Sen sijaan ongelmia aiheutti toimintani orkesterin ja työyhteisön rajapinnalla. Orkesteri työyksikkönä ”kuoli”, koska en kyennyt säätelemään sen suhdetta työympäristöön eli musiikkiopistoon.

Orkesterin B kehitys oli ailahtelevampaa kuin A:n. Erilaisia pedagogisia ongelmia ja virhearvioita oli enemmän kuin orkesterin A kanssa. Kuitenkin orkesterin toiminta vakiintui ja asettui lopulta uomiinsa. Tämän kehityksen mahdollisti työyhteisön yksituumaisuus ja tuki.

Toimenpiteiden ajoituksella oli suuri merkitys toiminnan vakiinnuttamisen kannalta. Opisto A ei työyhteisönä kyennyt ottamaan vastaan uudistuksia tai käsittelemään toiminnan epäkohtia. Työilmapiiri huononi entisestään, kun uudistusten myötä entisten käytäntöjen heikkoudet nousivat esiin. Työilmapiiriä olisi pitänyt ensin parantaa hienovaraisemmin ja pyrkiä luomaan epäkohtien käsittelyn mahdollistava keskustelukulttuuri – vasta sen jälkeen olisi ollut mahdollista uudistaa orkesteritoimintaa ja opetusta pysyvästi (vrt. luku 2.5.1).

Opistossa B kamariorkesteritoiminnalla oli jo vuosia ollut keskeinen rooli osana opiston toimintakulttuuria ja opetustraditiota. Tilapäiset kokoonpano-ongelmat eivät horjuttaneet yhteissoittokulttuuria. Muutokset ja joustot oli mahdollista toteuttaa, koska toimintaa tukevat perusrakenteet ja periaatteet olivat terveellä ja realistisella pohjalla. Luottamus työyhteisön valitsemiin keinoihin toteuttaa perustehtävänsä oli vahva, eikä sitä lähdetty muuttamaan tilapäisten häiriöiden vuoksi.

Lopuksi mainitsen vielä yhden vuorovaikutukseen vaikuttavan näkökohdan, opiston koon. Toisin kuin opisto A, opisto B oli pienekö ja sen toiminta oli keskitetty yhteen toimipisteeseen. Tämä loi hyvät edellytykset työyhteisön yhtenäisyydelle ja me-hengen kehittymiselle mm. siksi, että työskennellessään saman katon alla opettajat tapasivat säännöllisesti sekä toisiaan että hallintohenkilökuntaa. Myös orkesterityön organisointi ja toteuttaminen oli yksinkertaisempaa kuin suurehkoissa ja hajautetussa opistossa A. Opistossa B työyhteisö oli opistoa A ”perhemäisempi”⁸⁵.

Kyse on kahdesta yksittäistapauksesta, joiden perusteella en tee yleistyksiä; työyhteisön koko ei tietenkään yksin määritä vuorovaikutuksen toimivuutta tai toimimattomuutta. Ison opiston etuna on tietenkin suuri oppilasmäärä. Se periaatteessa mahdollistaa monipuolisen ja laajamittaisen orkesteritoiminnan. Mutta, kuten Lönnqvist (2007, 96) toteaa: ”Työyhteisön kommunikaatorakenne monimutkaistuu eksponentiaalisesti ihmisten lukumäärän kasvaessa.” Kommunikaation vaikeudet, kuten todettu, haittasivat ratkaisevasti työyhteisön A toimintaa. Lisäksi iso opettajakunta vaatii myös raskaamman hallinnon.

”Opisto A oli selvästi suurempana oppilaitoksena päätöksenteossaan ja muutoksissaan raskaaliikkeisempi kuin pienempi opisto B. Paitsi koko myös sopuisampi ilmapiirin helpotti asioiden hoitamista opistossa B.” (Luku 5.1.2)

Opettajan identiteetti ja työyhteisö. Toimiminen kahdessa hyvin erilaisessa työyhteisössä tarjosi mahdollisuuden tarkastella työympäristön vaikutusta opettajan kehittyvään ja alati muuttuvaan opettajan identiteettiin. Sanotaan, että opettamaan oppii vain opettamalla – ”työ tekijäänsä neuvoo”. Jos siis opettaja, myös soitonopettaja-orkesterinjohtaja, suurelta osin oppii työnsä käytännön opetustehtävissä, ei ole samantekevää, millaisessa oppilaitoksessa hän työskentelee. Oppilaitos työyhteisönä, ainakin jossain määrin, määrittää ja muokkaa opettajan kehittyvää opettajuutta ja antaa sille oman leimansa. Opettajuus kehittyy sekä opetustoimien että opetusta ohjaavien periaatteiden osalta. Työyhteisössä opettajalle välittyy opetuskäytäntöjen lisäksi myös yhteisölle ominainen työskentely- ja opetus-kulttuuri – ja siinä ohessa piilotetummin niitä määrittävät arvot ja periaatteet.

Oma opettajuuteni näyttäytyi hyvin erilaisena kahdessa esimerkkiopistossa, ja epäilemättä opettajuuteni olisi rakentunut jossain määrin erilaiseksi, jos olisin opettanut vain toisessa opistoista. Työyhteisöt A ja B asettivat toiminnalleni hyvin erilaisia ehtoja, vaatimuksia ja oikeuksia. Puutio (2008) tarkastelee systeemisen ajattelun ja teorian näkökulmasta vuorovaikutusprosessia, jonka myötä työyhteisön jäsenet asemoituvat ja määrittävät

⁸⁵Viitataan perhemäisyydellä asetelmaan, jossa työyhteisön jäsenet ovat ”vanhempia”, ikään kuin saman suvun aikuisia ja oppilaat lapsia. Jos opettajat pyrkivät asettumaan lapsen asemaan suhteessa rehtoriin, kuten eräässä vaiheessa opistossa A tapahtui, kyse on riippuvuusryhmä-käyttäytymisestä ja vastuun defensiivisestä vierittämisestä esimiehille.

organisaatiossa. Kyse on kahdensuuntaisesta vaikuttamisesta ja merkityksenannosta. Yhtäältä yhteisö arvioi yksilön tekoja ja antaa niille merkityksiä. Toisaalta yksilö havainnoi yhteisön reaktioita omiin tekoihinsa ja tekee niistä omaa toimintaa ohjaavia johtopäätöksiä. Tässä katsannossa yksilön toiminta kertoo myös yhteisön omaksumasta ”systeemistä”. Yksilön erityisrooli tai positio on yhteisesti määritelty, ja se ilmenee tietynlaisena vain tietynlaisessa yhteisössä⁸⁶.

Työyhteisö on eritavoin positioituneiden yksilöiden verkosto, ja jokainen opettaja myös itse vaikuttaa oman positionsa erityispiirteisiin. Ongelmia syntyy, jos yhteisöllä ja yksilöllä on eriävä käsitys position luonteesta ja sen tarjoamista toimintaedellytyksistä eikä tarvittavaa joustavuutta yhteisymmärryksen saavuttamiseksi ole. Joustamaton yhteisö voi menettää mahdollisuutensa hyödyntää henkilökuntansa voimavaroja asettamalla esimerkiksi opettajan liian tiukasti rajattuun toimintaposition. Sen sijaan, mikäli positioista muotoutuu sellainen, ettei opettaja koe joutuvansa tekemään kohtuuttomia kompromisseja omien periaatteidensa ja toiveidensa suhteen, voi vuorovaikutuksesta työyhteisön kanssa muodostua toimiva. Jos opettaja kokee positionsa ehtojen haittaavan opetustehtävälle asettamiensa tavoitteiden saavuttamista, hänen tulee työyhteisön jäsenenä pyrkiä vuorovaikutustaidoillaan muokkaamaan positiotaan. Joustavasti ja rakentavassa hengessä muotoutuva toimintapositio on sekä yhteisön että yksilön etu

Kysymystä positioista ja vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa voi lähestyä myös luovan asenteen näkökulmasta. Optimaalisessa tilanteessa työympäristö ja -yhteisö mahdollistavat opettajan luovan asenteen toteutumisen: opettaja kykenee toteuttamaan opetuksellisia visioitaan ja näkemyksiään ottaen huomioon ulkoiset realiteetit niin, ettei sovittamaton tai sietämätöntä ristiriitaa sisäisen ja ulkoisen välille synny.

5.9.2 Johtopäätöksiä seurantajaksojen vertailusta

Seuraavat seikat ohjasivat olennaisesti kehittämistoimien toteutumista seurantajaksojen aikana:

- Opetuksellisesti toimiva oppilasorkesterityöskentely ei saanut pysyvää sijaa opistossa A, koska työyhteisö ei ollut valmis epäkohtien käsittelyyn ja niiden edellyttämiin muutoksiin.
- Opistossa B kyettiin pitämään yllä tarkoituksenmukaista yhteissoittotoimintaa ja lopulta vakiinnuttamaan haluttu kamariorkesterin toimintamalli vaikeuksista huolimatta, koska työyhteisöllä oli yhteneväinen käsitys hankkeen tarpeellisuudesta sekä terve ja avoin keskustelukulttuuri, joka mahdollisti toimintatapojen arvioinnin ja kehittämisen.
- Yksilöopetus – toimiminen oppilaitoksessa myös soitonopettajana – sitouttaa orkesterinjohtajan sekä työyhteisöön että orkesteriin: vuorovaikutussuhde molempiin monipuolistuu ja syvenee.

⁸⁶*Systeeminen teoria ankkuroituu sosiaaliseen konstruktionismiin (mm. Gergen, ks. esimerkiksi Nikander 2001), ja se toisaalta, mm. sosiaalisesti merkityksellisten tekojen osalta, on samanhenkinen kuin Harrén positiointiteoria.*

Kehittäjänä kysyn itseltä lopuksi, mitä tekisin nyt toisin?

Opistossa A toimin toisin erityisesti työyhteisön jäsenenä sekä toimijana työyhteisön ja orkesterin rajapinnalla. Pyrkisin sovinnollisuuteen ja asiallisuuteen vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa ja toisaalta suojelisin orkesteria työyhteisön jännitteiltä ja ongelmilta säätelemällä tarkoituksenmukaisemmin työympäristöstä orkesterille välittyvää informaatio- ja energiavirtaa.

Orkesterin B kanssa taas pyrkisin alusta alkaen säännöllisempään ja jatkuvampaan työskentelyyn vahvistaakseni oppilaiden yhteisöllisyyttä ja ryhmäytymistä. Pyrkisin myös tarkkailemaan omien ambitioideni ja ennakko-odotusteni heijastumista toimintaani ja siten torjumaan yliyrittämisen ei-toivottavan vaikutuksen vuorovaikutukseen ja työilmapiiriin.

Näiden yleisluontoisten näkökohtien lisäksi seurantajakson aikana nousi esiin lukuisia mm. lyöntitekniisiä sekä harjoittamiseen ja valmistautumiseen liittyviä seikkoja, joita nyt pyrkisin välttämään. Näitä seikkoja käsittelem muiden oppilasorkesterinjohtajan ammatillisten ja taiteellisteknisten valmiuksien ohella *Oppilasorkesterinjohtajan tietopaketissa*, kehittämisraporttini viimeisessä luvussa.

Oppilasorkesterinjohtajan tietopaketti

Orkesteritoiminnan suunnittelu, organisointi ja toteutus

Johdanto tietopakettiin

Tässä luvussa tarkastelen oppilasorkesterinjohtamisen peruskysymyksiä. Käyn läpi käytännön näkökohtia seuraten yksittäisen orkesteriprojektin etenemistä organisoinnista ja valmistautumisesta toteutukseen – suunnittelupalavereista johtamiseen, harjoittamiseen ja konserttiin. Käsittelen myös konsertin jälkeistä palautetta ja itsearviointia. Tavoitteenani on ollut käytännönläheinen selvitys, jota voi soveltaa erilaisissa toimintaolosuhteissa.

Tarkastelen oppilasorkesteritoimintaa suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä. Järjestelmä on tietopakettien käsitteympäristö sekä keskeinen osa kehittäjähankeeni tutkimuksellista kontekstia. Tyypillisesti musiikkioppilaitoksessa toteutettava orkesteritoiminta on jatkuvaa, pitkäkestoista sekä säännöllistä, ja harjoitustyön konkreettisenä tavoitteena on valmistaa teoksia konsertissa esitettäväksi. Orkesteritoiminnalle asetetaan myös kasvatuksellisia päämääriä. Sen katsotaan vaikuttavan mm. oppilaan musiikkisuhteen sekä kokonaisvaltaisen muusikkouden suotuisaan kehittymiseen (ks. esimerkiksi luku 3.2).

Ammatillinen kokemukseni sekä kehittäjähankkeen myötä keräämäni tietotaito ovat pääosin peräisin työskentelystäni jousiorkesterien johtajana. Olen urani aikana johtanut kaikenikäisiä nuoria ja lapsia, ja näkemykseni mukaan oppilasorkesteritoiminta kuuluuikin musiikkiopisto-opintojen kaikkiin vaiheisiin. Kokonaisuus on mielestäni ratkaiseva: kamariorkesteri menestyy vain osana hyvin organisoitua orkesterien kokonaisuutta, joka suunnitelmallisesti kattaa koko oppilaan musiikkiopistoian. Viime aikoina soittajat orkestereissani ovat kuitenkin pääsääntöisesti olleet musiikki-opinnoissaan melko pitkällä, näin erityisesti kehittämishankkeeni aikana. Tämä seikka vaikuttaa näkökulmaani: tarkastelen oppilasorkesterinjohtamista ensisijaisesti kamariorkesterinjohtajan positioista. Pyrin kuitenkin käsittelemään aihetta selvityksessäni niin, että se tarjoaa välineitä myös esimerkiksi varhais- tai puhallinorkesterien toiminnan suunnittelulle ja toteutukselle.

Käsittelen työskentelyn eri vaiheet kronologisessa järjestyksessä. Selvitän yhtäältä, mitä oppilasorkesterinjohtajan tehtäviin missäkin työvaiheessa kuuluu, sekä toisaalta, mitä taitoja tehtävien menestyksekkäs hoitaminen edellyttää.

Oppilasorkesterinjohtajan ammatilliset valmiudet ovat rypäs taitoja ja ominaisuuksia, joihin sisältyy sekä taiteellisteknisiä valmiuksia että vuorovaikutustaitoja. Taiteellisteknistä ydinosaamista on kapellimestarin elekielen hallinta sekä taito harjoittaa orkesteria. Lisäksi mm. orkesteritoiminnan suunnittelu, ohjelmiston valinta sekä partituuriin perehtyminen – tarkoituksenmukaisesti oppilaiden tarpeita silmälläpitäen – edellyttävät tiettyjä taiteellisteknisiä valmiuksia. Musiikillinen yleissivistys ja muusikkous voitaneen nekin luokitella orkesterinjohtajan taiteellisteknisiin valmiuksiin. Taiteellisteknistä osaamistaan johtaja hyödyntää vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Valmiuksien soveltaminen käytännössä edellyttää vuorovaikutustaitoja. Johtajan on kyettävä hyödyntämään osaamistaan oppilaiden hyväksi ja asetettava se heidän kehityksensä palvelukseen. Psykologisten näkökohtien, kuten ryhmädynaamisten ilmiöiden tai yksilöpsykologisten strategioiden ymmärtäminen voi auttaa hyvän työilmapiirin ja luontevan vuorovaikutuksen luomisessa.

Oppilasorkesterinjohtaja positioituu orkesterinsa ja työyhteisönsä rajapinnalle. Työyhteisön jäsenenä hän toimii orkesterinsa hyväksi vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä opettajakollegojensa ja esimiestensä kanssa. Hän säätelee informaatiovirtoja näiden kahden työ-

yksikön välillä. Tämä säätely ja kahdensuuntainen vuorovaikutus vaikuttavat olennaisesti orkesteritoiminnan onnistumiseen.

Työvaiheet <i>Tarkasteltavat näkökohdat</i>	Suunnittelu ja organisointi	Valmistautuminen	Toteutus	Palaute ja itsearviointi
Tehtävät Työvaiheeseen sisältyvät tehtävät	kokoonpanon määrittely, ohjelmiston ja aikataulun laatiminen	partituurin opiskelu, sormitukset ja jousitukset, stemmojen toimittaminen oppilaille	harjoittaminen, orkesterinjohtaminen, konsertin johtaminen, luovuudelle otollisen työilmapiirin luominen	oppilaiden, kollegoiden, vanhempien kuuleminen, työn kriittinen tarkastelu
Taiteellistekniset valmiudet Tehtävän edellyttämät taiteellistekniset valmiudet	ohjelmiston tuntemus, taito arvioida oppilaiden valmiuksia	taito luoda soivia mielikuvia ja hahmottaa kokonaisuuksia, soittimen hallinta	lyöntitekniikka ja elekieli, taito harjoittaa	kyky rakentavaan itsekritiikkiin ja oman toiminnan reflektointiin
Vuorovaikutus Toiminnan vuorovaikutukselliset näkökohdat	yhteistyö kollegojen ja hallinnon kanssa, toiminta orkesterin ja työyhteisön rajapinnalla	leimallisesti itsenäistä työtä, yhteistyö stemma-harjoittajien kanssa mm. sormitusten laatimisessa	oman asenteen tarkastelu, taito luoda ja ylläpitää yhteishenkeä	kyky vastaanottaa kritiikkiä ja antaa palautetta orkesterille ja kollegoille

Kaavio 6.1 Orkesteriprojektin työvaiheet ja tarkasteltavat näkökohdat

1 Toiminnan organisointi

1.1 Toiminnan suunnittelu työyhteisön kanssa

Orkesterin kokoaminen. Orkesterin toiminnan suunnittelun perusta on lista toimintaan osallistuvista oppilaista. Orkesterilistoille on alustavasti koottu ryhmät, joiden kanssa seuraava vuosi työskennellään. Ennen toiminnan aloittamista on syytä kysyä, muodostuuko soittajista tasapainoisia ryhmiä. Ovatko lähtökohdat kokoonpanon osalta hyvät musiikillisesti palkitsevalle ja oppilaita motivoivalle toiminnalle – vai onko täydennyksiin tai muutoksiin aihetta? Orkesterilistojen perusteella päätetään, millaista orkesteritoimintaa oppilaille tarjotaan ja millainen kokonaisuus heitä varten opiston orkestereista ja yhtyeistä rakennetaan. Listat antavat myös pohjan keskusteluille opiston kehittämisestä, kuten pohdiskelulle, mihin suuntaan ja millä painotuksilla opiston oppilasrakennetta voisi jatkossa kehittää.

- Soittajalista on yksittäisen orkesterin toiminnan suunnittelun perusta.
- Orkesterilistat antavat hyödyllistä tietoa oppilasrakenteesta opiston tulevaisuuden suunnitteluun.

Jotta suunnittelutyö olisi mahdollisimman realistisella pohjalla, on tärkeää, että suunnittelun pohjana oleva soittajalista toteutuu käytännössä mahdollisimman pienin muutoksin. Orkesterijako on sitä varmemmalla pohjalla, mitä useampi opettaja osallistuu sen tekemiseen sekä tukee sen toteutumista. Lukuvuoden suunnittelu on hyvä aloittaa esim. rehtorin johtamassa kokouksessa, jossa käydään kunkin opettajan oppilaslistat läpi. Luonteva ajoitus kokoukselle on edellisen lukuvuoden loppu. Oppilaat sijoitetaan orkestereihin iän ja taitojen perusteella, yhteisen keskustelun tuloksena, erityisesti pääaineen opettajaa kuunnellen ja tämän asiantuntemusta kunnioittaen. Listoihin tehdään mahdollisesti tarvittavat lisäykset pääsykokeiden jälkeen.

Orkesteritoiminnan periaatteet. Kokous on luonteva tilaisuus keskustella orkesteriopeutuksen merkityksestä, mikäli tarvetta tähän on. Jos orkesteritoiminta herättää opettajissa ristiriitaisia tunteita ja toiminnassa on ilmennyt ongelmia, voi osoittautua tervehdyttäväksi käydä keskustelua orkesteri- ja yhteissoiton tavoitteista ja periaatteista. Rehtorin tehtävä on pitää keskustelu asiassa ja oppilas keskustelun fokuksessa: miten orkesteri- ja yhteissoitto muovaa oppilaan muusikkoutta, mitä oppilaille pitäisi ja mitä voidaan tarjota? Jos käsiteltävä aihe herättää keskustelijoissa voimakkaita intohimoja, ulkopuolinen asiantuntija voi rauhoittaa keskustelua tuomalla siihen puolueettomuutta ja uusia näkökulmia.

Orkesteritoiminnan rakenne. Suunnittelukokouksessa voidaan käsitellä myös orkesteritoiminnan rakennetta ja käytäntöjä, mikäli niissä on epäselvyyksiä. Opettajien olisi hyvä tietää, kuinka monta orkesteria opistossa toimii, ketkä orkestereita johtavat ja missä opintojen vaiheessa oppilaat siirtyvät orkesterista toiseen. Toisaalta vallitsevaa rakennetta on syytä tarkastella kriittisesti: palveleeko se tarkoitustaan vai onko sitä tarvetta kehittää? Yhteisymmärrys rakenteista ja käytännöistä voi vähentää opettajien ristiriitoja. Joka tapauksessa perusrakenteiden olisi syytä olla tiedossa, jotta voidaan suunnitella toimintaa useita vuosia eteenpäin.

Aikataulut. Orkestereilla saattaa olla jo vakiintuneet viikoittaiset harjoitusajat ja päivät. Harjoitusaikojen lisäksi on hyvä ainakin alustavasti sopia myös konserttipäivät ja esiintymiset. Mikäli orkesteri harjoittelee periodeittain, tarkemman aikataulun laatimista varten on tässä vaiheessa syytä saada tietoon muidenkin orkesterien esiintymiset, mahdolliset yhteiset konsertit sekä ylipäätään kaikki tieto, jonka avulla voi välttää päällekkäisyyksiä opiston muun toiminnan kanssa.

Säännöllinen viikoittainen työskentely voi rakentaa orkesterin yhteisöllisyyttä ja vahvistaa soittajien yhteenkuuluvuudentunnetta periodityöskentelyä tehokkaammin. Toisaalta säännöllinen viikoittainen harjoitus voi sulkea osan oppilaista kokonaan pois orkesterista aikatauluongelmien vuoksi. Koska periodityöskentelyssä harjoituksia on yleensä rajallsemmin, kokemus jokaisen harjoituksen tavoitteellisuudesta ja välttämättömyydestä syntyy ehkä helpommin kuin viikoittain työskenneltäessä (ks. luku 4.8.1.c).

Ohjelmisto. Orkesterinjohtajalta saatetaan jo tässä vaiheessa kysyä, mitä ohjelmistoa orkesterin on tarkoitus soittaa. Alustavia ehdotuksia olisi siksi hyvä olla valmiiksi mietit-

tyinä. Toisaalta kysymyksen voi vielä kääntää toisinpäin: katsotaan ensin, keitä orkesteriin on tulossa, ja räätälöidään vasta sitten heidän tarpeitaan optimaalisesti palveleva ohjelma.

Ikäpolvenvaihdot. Toiminnan rakenteen avulla säädellään oppilaiden siirtymistä orkesterista toiseen. Siirtymiset saattavat aiheuttaa erimielisyyksiä, mikäli niitä säätelevät periaatteet eivät ole selvillä. Orkesterien tulisi muodostaa saumaton jatkumo siten, että kukaan oppilaista ei missään ikävaiheessa jäisi tahtomattaan vaille taitojensa edellyttämää orkesteria. Vähittäiset, vuosittain tehtävät täydennykset pitävät hyvin yllä vallitsevaa tilannetta. Siksi vähittäiset muutokset ovat suositeltavia erityisesti silloin, kun toimintakulttuuri ja rakenteet ovat kunnossa. Suotuisan ryhmädynaamisen kehityksen takaamiseksi uusia soittajia kannattaa, mikäli mahdollista, ottaa mukaan vain lukuvuoden alussa. Kokoonpanon muutokset kesken vuotta häiritsevät orkesterin ryhmäytymistä.

Suuri ikäpolvenvaihdos aiheuttaa aina yksilöllisiä ja ryhmädynaamisia jännitteitä. Uudet oppilaat jännittävät taitojensa riittävyttä sekä kapellimestarin ja vanhojen oppilaiden suhtautumista. Uudessa ryhmässä ryhmädynaamiset jännitteet ovat voimakkaimmillaan ja vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen. Toisaalta jäljelle jääneet edellisen ikäpolven oppilaat voivat kokea ryhmän merkittävän nuorentumisen turhauttavaksi, ikään kuin askeleeksi taaksepäin.

”Johtajan toimintaa kritisoinut oppilas oli ikäpolvensa viimeisiä edustajia orkesterissa. Hänet veloitettiin vasten tahtoa mukaan ja hän ilmeisesti turhautui nuorempiensa parissa. On syytä olettaa, että hän ei lähtökohtaisesti kokenut olevansa saavana osapuolena, vaan pikemminkin suorittavansa velvollisuuttaan opistoa ja nuorempia oppilaita kohtaan. Hän ehkä halusi käytöksellään osoittaa, ettei enää kuulu joukkoon. Toisaalta pitkälle opinnoissaan edenneenä hän oli korkealla oppilaiden arvohierarkiassa ja siksi luontevasti valikoitui eräänlaiseksi ryhmän tyytymättömyyden ja jännitteiden ukkosenjohdattimeksi. Olisiko hänen jättämisensä periodin ulkopuolelle ollut kaikkien kannalta oikea ratkaisu? Siinä mielessä ei, että juuri hänen toimintansa käynnisti hedelmällisen prosessin; hän ikään kuin nosti ”kissan pöydälle” ja siten mahdollisti jännitteiden purkamisen sekä suotuisan ryhmädynaamisen kehityksen. (Luku 5.4.2.)

Suuren ikäpolvenvaihdoksen myötä johtaja joutuu aloittamaan orkesterin rakentamisen alusta, jolloin edelliselle ikäpolvelle muotoutunut toimintakulttuuri ei siirry yhtä luontevasti oppilaalta oppilaalle kuin orkesteria vähittäin täydennettäessä. Toisaalta suuri kertamuutos on tilaisuus aloittaa uuden toimintakulttuurin luominen ikään kuin puhtaalta pöydältä, mahdollisista aiemmin tehdyistä virheistä viisastuneina.

Jos tiedossa on suuri ikäpolvenvaihdos, sitä voi pehmentää yhdistämällä uuden ja vanhan ikäpolven soittajia jo edeltävän lukuvuoden aikana. Esimerkiksi kamariorkesterin ohjelmistoon voi sisällyttää hieman helpompia teoksia, joista tulevatkin kamariorkesterilaiset selviävät. Näin nuoremmille tarjotaan ikään kuin maistiainen tulevasta. Samalla he omaksuvat orkesterin toimintatapoja ja -malleja vanhemmilta, pian väistymässä olevilta oppilailta.

Orkesteritoimintaan liittyviä ristiriitoja voi välttää:

- asiallisella ja avoimella keskustelulla työn tavoitteista
- toimiviksi todettujen, yhteisesti sovittujen toiminnan rakenteiden ja käytäntöjen avulla.

Oppilaan vapauttaminen orkesterityöstä. Kokouksessa olisi sovittava, millä perusteella oppilas voidaan vapauttaa orkesteritoiminnasta. Kyselyyn saamieni vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opintosuunnitelmaan kirjattu osallistumisvelvoite ei olennaisesti vaikuta oppilaiden osallistumisaktiivisuuteen (luku 3.2). Tärkeämpää olisi mielestäni keskustelemalla luoda opettajien yhteinen linjaus, olkoon velvoite tai suositus, jonka taakse opettajakunta yhteisesti asettuu ja jonka mukaisesti oppilaiden kanssa toimitaan. Yksilöllinen joustovara on aina syytä jättää, mutta selkeät periaatteet tässäkin asiassa voivat vähentää erimielisyyksiä ja estää oppilaiden joutumista opettajien ristiriitojen pelinappuloiksi.

Opettajilla on yleensä tietoa oppilaidensa harrastuksista. Tietojen avulla orkesterinjohtaja voi ennakoida mahdollisia päällekkäisyyksiä; esimerkiksi aktiivisesti urheilua tai tanssia harrastavalla oppilaalla saattaa olla viikonloppuisin vakituisia harjoituksia tai pelejä. Mahdollisuuksien mukaan tämän näkökohdan voi ottaa huomioon harjoitusaikatauluja laatiessa. Oppilas voi saada lisämotivaatiota osallistumiseensa, jos orkesterinjohtaja huomioi hänen erityistarpeensa ja tulee häntä vastaan aikatauluongelmissa. Toisaalta on syytä varmistaa aikataulumuutosten todellinen tarve: onko oppilaalla motivaatiota osallistua sekä orkesterin että esimerkiksi urheiluseuran toimintaan?

Oppilasta voi yhteistuumin pääaineen opettajan ja rehtorin kanssa kannustaa mukaan, mutta orkesterinjohtajan on syytä varautua siihen, ettei oppilas siltikään osallistu orkesteritoimintaan. Mukaan painostetut oppilaat osallistuvat toimintaan usein epäsäännöllisesti ja saattavat hyvinkin jättäytyä vähitellen kokonaan pois orkesterista. Tietysti heille on perusteltua tarjota mahdollisuus innostua osallistumisesta.

Toiminta on syytä suunnitella siten, että mahdolliset poisjäännit eivät haittaa tehtyjen suunnitelmien toteutumista, esimerkiksi valitun ohjelman esittämistä. Kaikkiaan tulisi välttää tilannetta, jossa orkesteri on riippuvainen yksittäisen soittajan osallistumisesta. Oppilas saattaa käyttää asemaansa väärin todetessaan olevansa korvaamaton ja ottaa läsnäolonsa suhteen vapauksia, joita muille ei suotaisi. Ryhmän muut jäsenet kokevat oikeutetusti erivapaudet epäoikeudenmukaisiksi. Oppilaan epäsäännöllinen osallistuminen tai harjoituksissa ilmenevä vastahakoinen asenne taas vaikeuttavat orkesterin ryhmädynamiasta kehittymistä – tällaisen oppilaan jättäminen toiminnan ulkopuolelle saattaa olla orkesterin kannalta järkevä ratkaisu.

Orkesterinjohtaja joutuu eettisen valinnan eteen, kun yksittäisen oppilaan etu asettuu ristiriitaan ryhmän edun kanssa. Rajanveto on mielestäni erityisen vaikeaa silloin, kun oppilaan solistiset taidot ovat hyvät mutta yhteissoittotaidot puutteelliset ja/tai asenne yhteissoittoon hyvin negatiivinen (ks. luku 5.3). Joissain tilanteissa on perusteltua jättää yksittäinen oppilas orkesterista pyrittäessä turvaamaan orkesterille suotuisa työilmapiiri (ks. edellä). Tällöin on mielestäni kuitenkin syytä tarkoin punnita omia tarkoituksiperiä. Onko oppilaan mukaan ottaminen todellinen riski ryhmän työilmapiirille vai onko pois jättämisessä kyse siitä, että haluaa vain välttää niitä hankaluuksia, joita oppilaan särmiä hiominen opettajalta (ja ryhmältä) vaatii⁸⁷? Oppilaan vastahakoisuuden taustalla saattaa olla

⁸⁷*Esitin itselleni seuraavia kysymyksiä pohtiessani ongelmaa seurantajakson aikana: "Milloin tulee asettaa orkesterin onnistuminen yksilön yhteissoitosta saaman hyödyn edelle? Onko tilanteita, joissa ryhmän edun nimissä olisi oikein poistaa tai vapauttaa ongelmia aiheuttava soittaja orkesterista, vaikka tälle*

seikkoja, joiden hioutuminen ryhmässä olisi oppilaan kehitykselle eduksi. Joskus orkesteria karttavan oppilaan aivan erityisesti toivoisi oman kehityksensä vuoksi hioutuvan, kasvavan ja motivoituvan ryhmätyöskentelyn myötä. Esimerkiksi orkesterissa B soitti oppilaita, jotka panostivat kaikkensa solististen taitojensa kehittämiseen (ks. luvut 5.2–5.4). Heidän vähäinen orkesterisoiton arvostuksensa oli ilmeisesti peräisin pääaineen opettajalta. Ammattimuusikoiksi aikovien olisi mielestäni syytä omaksua jo musiikkiopistovaiheessa myös orkesterimuusikon taitoja sekä yhteisöllistä joustavuutta.

Myös kyselyyn saamissani vastauksissa viitattiin oppilaiden asenneongelmiin. Opistojen jousisoittajista saattoi kehkeytyä ongelmaksi asti ”tähtiä”, joita orkesteri kiinnosti vain, jos tiedossa oli solistitehtäviä (ks. luku 3.2). Ryhmässä opitut sosiaaliset taidot sekä ryhmätyöhön liittyvien pelkojen kohtaaminen ja voittaminen edistävät oppilaan suotuisaa kehitystä. Toisaalta yksittäinen oppilas voi käytöksellään ja asenteellaan vakavasti vaikeuttaa ryhmän toimintaa ja myrkyttää sen työilmapiiriä. Mielestäni oppilaalle kannattaa aina tarjota mahdollisuus ryhmän mukana kasvamiseen, mutta oppilaan pois jättämisessä ei kannata epäröidä, jos aistii ryhmän kärsivän kohtuuttomasti tämän mukanaolosta. Opettajien yhteinen linja suhtautumisessa oppilaiden osallistumiseen on hyvä pohja ratkaisuille, mutta lopulta ratkaisut on syytä arvioida tapauskohtaisesti.

”Koska musiikkisuhde on aina yksilöllinen, on mielestäni perusteltua, jos suinkin mahdollista, asettaa yksilön etu ryhmän edun edelle ja tarjota jokaiselle mahdollisuus hioutua ryhmän paineessa paremmaksi yhteissoittajaksi sekä kartuttaa jaettuja onnistumisen kokemuksia. Joskus se voi vaatia oppilaan suostuttelemista mukaan vaikka vastoin tämän omaa (tai vanhempien) tahtoa. Terve ryhmä tukee ja ohjaa jäsentensä kehitystä. Siksi mielestäni on lähes aina lyhytnäköistä ja moraalisesti arveluttavaa asettaa soiton tason välitön nostaminen soittajia karsimalla yksilön edun edelle.” (Luku 5.3.2.)

Oppilaiden karsiminen soittotaidon perusteella kesken vuotta on epäoikeudenmukaista oppilasta kohtaan. Jos taidot loppuvat kesken, vaikka oppilas yrittää parhaansa, kyse on epäonnistuneesta suunnittelusta ja opettajien arviointivirheestä. Taitoihin perustuva oppilaiden sijoittelu eri orkestereihin tulee toteuttaa niin, ettei oppilaita tarvitse hylätä ja siten julkisesti nolata kesken lukuvuotta. Jatkuva epäasiallinen käytös tai tahallinen yhteisten pelisääntöjen rikkominen (esimerkiksi toistuvat poissaolot tai piittaamattomuus oman stemman osaamisesta) on sen sijaan toisten oppilaiden työn väheksymistä ja siksi mielestäni käypä peruste oppilaan jättämiseen pois orkesterista.

Soittajalistaa tarkasteltaessa voi itselle ja oppilaan pääaineen opettajalle esittää kysymyksen, kuka ei tarvitse kokemuksia orkesterisoitosta?

”[...] yhteissoittotaidot ja solistiset taidot ovat kaksi eri asiaa. Pääaineenopettaja tuntee oppilaansa solistiset taidot, mutta ei välttämättä tiedä, kuinka tämä pärjää yhteissoittajana orkesterissa. Tässäkin asiassa olisi oppilaan edun mukaista, että orkesterinjohtaja ja pääaineenopettaja yhdessä kantaisivat pedagogisen vastuun oppilaan muusikontaitojen kehittymisestä ja yhdessä harkitsisivat tapauskohtaisesti, miten kenenkin tapauksessa tulisi toimia.” (Luku 5.3.2.)

itselleen yhteissoittokokemusten ja taitojen karttumisen olisi tärkeää? Missä tilanteissa oppilaiden karsiminen on perusteltua?” (Luku 5.3.2, työskentelyjakso B2)

Avustajien käyttö. Mahdollisesta avustajien tarpeesta on hyvä keskustella kollegion kokouksessa. Ikärakenteeltaan ja taidoiltaan tasapainoisesta kokonaisuudesta saattaa joskus puuttua joitain yksittäisiä soittajia, useimmiten alttoviulisteja tai kontrabasisteja. Kollegiossa voi keskustella ja ideoida toimia oppilaiden rekrytoimiseksi tiettyjen soittimien pariin. Vähemmän suosittuja soittimia on syytä tarjota, esimerkiksi soitinesittelyissä, erityisesti lapsille, jotka eivät ole vielä soitintaan valinneet. Toisaalta opettajien myönteinen suhtautuminen tai suoranainen kannustaminen soittimen vaihtoon (esimerkiksi viulusta alttoon tai sellosta kontrabassoon) voi auttaa parantamaan soitinjakaumaa aikaa myöten. Tämänkaltaiset toimet eivät kuitenkaan ratkaise ongelmaa välittömästi. Lisäksi on syytä kunnioittaa oppilaan toiveita. Jokaisen pääinstrumentin vaihdon tulee palvella ensisijaisesti oppilaan musiikkisuhdetta ja vasta toissijaisesti orkesterin tarpeita.

Avustajien mukaan ottaminen on nopea ratkaisu, jolla voidaan tarjota opiston oppilaille mahdollisuus orkesteritoimintaan. Esimerkiksi yhden tai kahden opiston entisen alttoviulistin avun myötä parillekymmenelle opiston oppilaille voidaan tarjota taitojen edellyttämää kamariorkesteritoimintaa. Ilman alttoviuluja tai kontrabassoja kamariorkesteritason ohjelmistovalikoima jää suppeaksi, näiden soittimien puute sulkee pois laskuista monia merkittäviä ja oppilaita motivoivia teoksia. Sinfoniaorkestereilla avustajien tarve on usein moninkertainen. Ratkaisua soittajapulaan voi hakea yhteistyössä naapuriopiston kanssa. Muita mahdollisia yhteistyökumppaneita ovat koulujen musiikkiluokat, harrastajaorkesterit tai esim. työväenopistojen yhtyeet. Opettajien rekrytointi ja ammattilaisten tai ammatitopiskelijoiden palkkaaminen ovat myös mahdollisia hätäratkaisuja. Avustajien käyttöä voi perustella sillä, että siten myös vähemmän suosittut soittimet näkyvät ja kuuluvat orkesterin esiintymisissä. Siten mahdollisesti joku kuulijoista innostuu niiden soittamisesta.

Avustajien käyttö on aina tilapäisratkaisu, jolla pidetään toimintaa yllä, kunnes soittajapulaan saadaan pysyvämpi ratkaisu. Pysyvämpi ratkaisu voi edellyttää rakenteellisia muutoksia, uusien opettajien palkkaamista tai muita rehtorin tehtävänkuvaan kuuluvia järjestelyjä. Avustajien käytön ehdoista ja periaatteista on sovittava yhteisesti hyvän työilmapiirin ylläpitämiseksi. Avoimella keskustelulla voidaan välttää se, että avustajien käytöllä peitetään mahdollisia rakenteellisia ongelmia, jolloin soittajapulan todelliset syyt jäävät käsittelemättä. Keskustelussa orkesterinjohtajan suunnitelmien tarkoituksenmukaisuus asettuu yhteisesti arvioitavaksi: johtuuko avustajien tarve opiston oppilasrakenteesta vai onko kyse johtajan ylimitoitetuista suunnitelmista tai taitamattomista teosvalinnoista?

Toiminnan resurssit. On hyvä selvittää, kuinka paljon tunteja orkesteritoiminnalle on varattu. Onko käytettävissä stemmamarjoittajia ja miten työskentelystä sovitaan? Mitä muuta apua organisointiin on tarjolla: kuka hoitaa tilavaraukset tai orkesterimateriaalitilaukset, miten hoidetaan tarvikkeiden kuljetukset konserttipaikoille, onko apua tarjolla stemmojen kopiointiin? Kuka hoitaa konsertti-ilmoitukset tai tekstit konserttiohjelmiin? Lisäksi, jos tiedossa on erityisen haastava hanke, työilmapiirin kannalta voi olla hyvä jo etukäteen tiedustella opettajien mahdollisuutta työstää orkesteristemmoja myös soittotunneilla. Tuntimäärät ovat tietenkin viimekädessä rehtorin päätäntävällässä. Hyvä lähtökohta keskustelulle resursseista on orkesterinjohtajan selkeästi perusteltu esitys orkesteritoiminnan tarpeista sekä arvio siitä, millaisia tuloksia milläkin työmäärällä on mahdollista saa-

vuttaa. Tekemäni kyselykartoitus vahvisti omakohtaisen havaintoni: oppilasorkesterinjohtajat tekevät orkesterien eteen paljon ylimääräistä työtä palkatta⁸⁸.

Erytyishankkeet ja solistivalinnat. Kokouksessa on luontevaa käsitellä myös opistolle esitetyt yhteistyötarjoukset tai muut suunnitellut yhteishankkeet, yhteiskonsertit sekä mahdolliset konserttimatkat tai vastavierailut. Samoin on hyvä keskustella mahdollisista juhla- tai teemavuosista tai muista opistossa suunnitelluista erityishankkeista. Ne antavat kiintopisteitä ja mahdollisesti myös ideoita ohjelmiston suunnitteluun ja harjoitusaikataulun laatimiseen. Opettajille tulee antaa tilaisuus esittää ehdotuksia mahdollisista solistiehdokkaista. Mikäli opiston oppilaita on tarjolla useita, voi olla syytä sopia solistikarsinnan järjestämisestä. Orkesterijohtajan tulee kuitenkin pitää pedagogisen suunnittelun vastuu itsellään, ehdotetun teoksen tulee sopia muuhun ohjelmistoon sekä pedagogisesti että musiikillisesti. Sen tulee olla myös järkevästi toteutettavissa opiston oppilaiden voimin. Viimeksi mainitut seikat on syytä ottaa huomioon myös valittaessa teosta soitettavaksi opiston ulkopuolisen solistin kanssa.

Edellisen vuoden toiminnan arviointi. Kokouksessa on mahdollista myös arvioida edeltävää toimintaa ja pohtia, miten toimintaa voisi saatujen kokemusten valossa kehittää. Kehittämisehdotusten lisäksi on hyödyllistä tuoda esiin myös onnistumiset ja ylipäättään nekin toimiviksi todetut näkökohdat, joita ei kannata lähteä muuttamaan. Arviointi, varsinkin kun kyseessä on taiteellinen toiminta, kysyy hienovaraisuutta. Jos työyhteisössä on ilmennyt ongelmia tai vaikeasti selvitettäviä konflikteja, on ulkopuolisen asiantuntijan läsnäolo keskustelussa suositeltavaa.

Yhteenveto toiminnan suunnittelusta.

Keskustelujen myötä hahmotetaan:

- suunnitelma seuraavan vuoden toiminnasta
- suunnitelma orkesteritoiminnan kehittämisestä jatkossa.

Perustan suunnittelulle antavat:

- yhteinen käsitys orkesteritoiminnan tavoitteista sekä toiminnan kehittämisen periaatteista
- yhteinen käsitys orkesteritoiminnan rakenteesta ja käytännöistä.

Suunnittelutyö edellyttää orkesterinjohtajalta ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitoja.

1.2 Ohjelmiston valinta

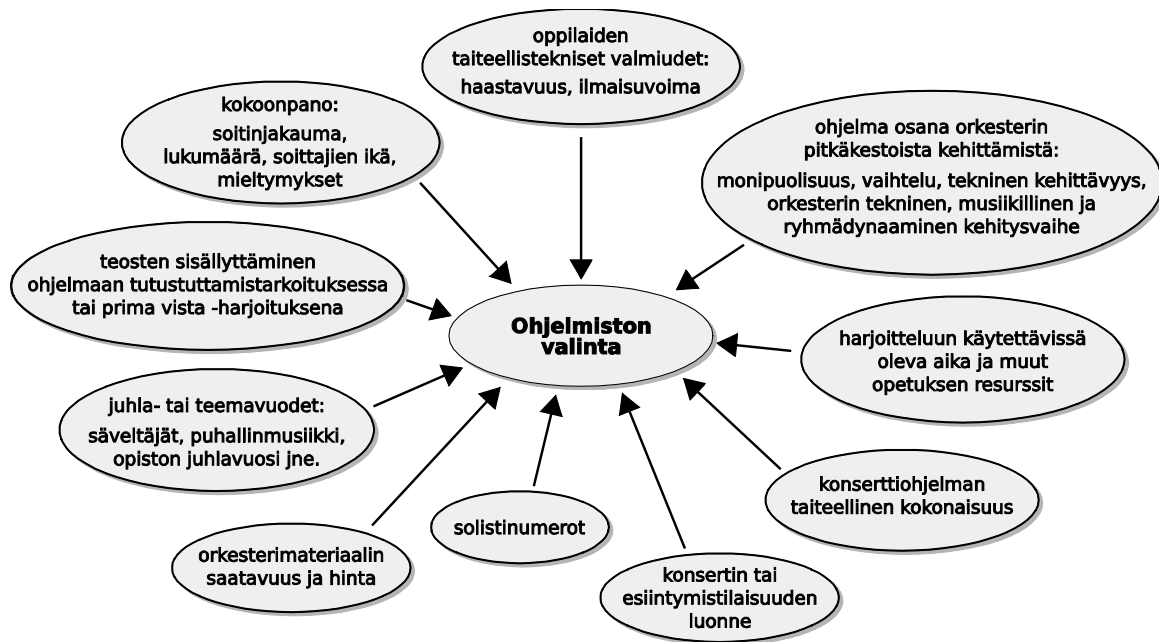
Ohjelmiston valinta on yksittäisenä toimenpiteenä ehkä ratkaisevin orkesteriperiodin onnistumisen kannalta. Onnistunut ohjelma on monen asian summa. Tärkeintä lienee ohjelman innostavuus, haastavuus ja palkitsevuus; mieluisten teosten myötä oppilas tempautuu intensiiviseen ja pikkutarkkaankin työskentelyyn kuin huomaamattaan. Epäonnistuneet

⁸⁸Eräs kollega ehdotti seuraavaa mielenilmaisua: konsertin puolivälissä johtaja kääntyy yleisöön päin ja ilmoittaa, että edellä kuultu osio on valmistettu opiston rahoituksella; konsertin loppupuoli on sen sijaan revitty orkesterinjohtajan selkänahasta.

valinnat taas vaikeuttavat työskentelyä ja syövät oppilaiden motivaatiota. Esimerkiksi liian vaikeita teoksia ei saada musiikillisesti palkitseviksi, samoin liian helpot tai musiikillisesti köykäiset teokset turhauttavat soittajia.

Useat näkökohdat vaikuttavat ohjelmiston valintaan ja sanelevat sille ehtoja. Näitä ovat mm. suunnittelukokouksessa määritetyt orkesterin kokoonpano ja orkesteriopetuksen resurssit. Ne ovat haaste, johon orkesterinjohtajan on taidoillaan ja kokemuksellaan vastattava. Seuraavaksi käsittelemme ohjelmiston valintaa ohjaavia ja sanelevia näkökohtia. Sitten tarkastelen asiaa oppilasorkesterinjohtajan ammatillisen osaamisen näkökulmasta.

Kaavio 6.2 Ohjelmiston valinnassa huomioon otettavia seikkoja.



Kokoonpano. Orkesterijaosta on sovittu suunnittelukokouksessa. Siellä on alustavasti määritelty, mitä soittimia ja kuinka paljon soittajia kokoonpanossa on. Kokoonpano on tietenkin ohjelmiston valinnan peruslähtökohta, se rajoittaa valinnanvaraa olennaisesti. Esimerkiksi se, onko jousiorkesterissa kontrabassoja tai alttoviuluja, ratkaisee, etsitäänkö viisiäänistä satsia. Samoin kokoonpanosta selviää viulujen ja sellojen lukumäärä. Pitäisikö viulunsoittajat jakaa kolmeen sektioon (jos altoja ei ole), onko niitä riittävästi suhteessa selloihin vai onko selloja mahdollisesti niin paljon, että ne voisi jakaa kahteen erilliseen stemmaan? Onko soittajisto niin pieni, että useita divisejä edellyttävät teokset on suosiolla jätettävä laskuista? Voiko kolmiäänistä satsia (esimerkiksi barokin trio-sonaattit) täydentää continuolla ja vaikka kontrabassolla? Onko käytettävissä iso, muhkeasti soiva jousisto vai pieni ja ketterä soittajisto?

Oppilaiden taiteellistekniset valmiudet (ohjelman haastavuus ja ilmaisuvoima). Oppilaiden tekninen osaaminen ja musiikillinen ymmärrys ovat samalla sekä lähtökohta että kehittämisen kohde. Teoksien on oltava teknisesti oppilaiden soitettavissa, niin ettei soiton

laadusta tai puhtaudesta tarvitse tinkiä. Esimerkiksi varhaisvaiheessa kannattaa harkita puhtauden vuoksi kolmiäänistä satsia neliäänisen sijaan. Sävellajilla on tietenkin myös suuri merkitys. Hankalassa sävellajissa ei yksinkertaistakaan satsia tahdo saada esityskelpoiseksi. Toisaalta vaatimustaso on syytä asettaa korkealle. Pidän nyrkkisääntönä riman asettamista teknisesti edistyneimpien oppilaiden mukaan. Vähemmän edistyneet ylittävät usein itsensä taitavampien imussa, ja samalla kaikkien motivaatio pysyy yllä. Teknisen haastavuuden ohella ohjelman valintaa sanelee oppilaiden musiikillinen ymmärrys. Ohjelman tulee olla ilmaisuvoimaista tavalla, joka on oppilaan saavutettavissa ja ymmärrettävissä. Joskus teknisesti helpohko mutta soinnillisesti haastava teos voi edistää orkesterin kehitystä ja samalla ehkä vähentää kilpailuhenkistä suorittamista. Toisaalta nuoremmat oppilaat eivät ehkä ole valmiita myötäelämään jonkun teoksen synkän älyllistä ja ahdistunutta tunnelmaa, jolloin motivaatio voi heiketä.

Ohjelma osana orkesterin pitkäkestoista kehittämistä (ohjelman monipuolisuus, vaihtelu ja tekninen kehittävyys). Ohjelman tulee palvella orkesterin pitkäjänteistä kehitystyötä. Johtajan on oltava tietoinen orkesterin kehitysvaiheesta eli siitä, miten yhtäältä on valitsemaan tilanteeseen tultu ja toisaalta mihin orkesteria ollaan tulevaisuudessa viemässä. Myös soittajiston ikärakenne sekä orkesteritoiminnan tilanne oppilaitoksessa on hyvä ottaa suunnittelussa huomioon, siten johtaja voi ennakoida kokoonpanoon odotettavissa olevat muutokset. Yksittäisen oppilaan tai ainakin jokaisen ikäpolven tulisi saada mahdollisimman kattava yleiskuva orkesterisoitosta sekä erilaisista tyyllilajeista ja aikakausista. Oppilaiden soittotaito oletettavasti kehittyy opintojen myötä. Siksi ohjelmiston haasteidenkin tulisi kunkin ikäpolven kohdalla vähitellen lisääntyä – myös musiikin ymmärrettävyyden haasteen. Oppilaat olisi hyvä johdattaa löytöretkille myös outoihin maisemiin ja tunnelmiin.

Mielestäni vaatimus ohjelman monipuolisuudesta ja vaihtelusta edellyttää myös ns. viihde- tai populaarimusiikin soitattamista aika-ajoin. Laatuvaatimuksista ei silloinkaan pidä tinkiä. Orkesterin kehittäminen on mielestäni hyvä rakentaa perusrepertuaarin varaan – ”klassikot” tuntuvat puhuttelevan oppilaita sukupolvesta toiseen – mutta oikein ajoitettu kevyempi projekti voi vapauttaa orkesterin työilmapiiriä ja sointia. Näin kävi myös kehittäjähankeeni aikana.

”Arvelen, että teoksien luonne – ne olivat pääosin ’viihdemusiikkia’ – ja niiden tekninen helppous mahdollistivat tekemisen rentouden ja osaamisen kokemuksen. Rentous ja suveenius kuuluivat soinnissa, orkesteri soi aiempaa vapautuneemmin.” (Luku 5.7.1.1.c.)

Konsertin tai esiintymistilaisuuden luonne. Ohjelmaa on tietenkin muokattava sen mukaan, onko kyseessä koululaiskonsertti, vai esimerkiksi itsenäisyys- tai kevätjuhla; ei ole samantekevää esiinnyttäänkö sotaveteraaneille vai koululaisille. Huolehtiminen siitä, että yleisö viihtyy ja kokee elämyksiä, on perusteltavissa pedagogisena kannustimena, ei itseisarvona. Oppilaille kuuluvat yleisön kiitokset, jotta he kokisivat esiintymisensä palkitsevaksi. Yleisön positiivinen reaktio on siis palkkio oppilaille ja siten alisteinen pedagogisille tavoitteille, ei tavoite sinänsä. Vaarana on, että johtaja tinkii pedagogisesta johdonmukaisuudesta yleisön viihtyvyyden vuoksi. Johtajan tulisi pitäytyä orkesterin kehittämissuunnitelmissaan oppilaan asiamiehenä.

”Szilvay totesi, että myös ohjelmiston valintaan kohdistuu ulkopuolisia paineita: säveltäjät toimittavat teoksia esitettäväksi, rahoittajat odottavat vastinetta sijoituksilleen (näkyvyyttä) ja erilaiset yhteistyökumppanit haluavat osansa orkesterin ajasta. Kompromisseja on joskus tehtävä, mutta langat pitäisi pitää omissa käsissä.” (Luku 4.7.1.c.)

Orkesterin olisi koettava soitettava ohjelmisto omakseen niin, että ohjelmisto, vaikeasti avautuvakin, lopulta palkitsee soittajat. Orkesterin innostus välittyy ja tekee esityksestä nauttivan myös yleisölle. Oppilaslähtöinen ohjelmistopolitiikka palvelee kaikkia osapuolia.

Juhla- tai teemavuodet (säveltäjien juhluvuodet, vaski- tai laulumusiikin vuosi, opiston juhluvuosi jne.). Erityisesiintymiset eivät ole yksinomaan ohjelmistoa rajoittava tekijä. Jokin teemakonsertti voi antaa hyviä ohjelmistoidoita tai tarjota odotetun tilaisuuden soittattaa orkesterilla erikoisuuksia (vaikka konserttitanssiaiset). Ne voivat myös helpottaa johtajan työtä hetkinä, jolloin omat ideat tuntuvat olevan vähissä. Juhluvuosi on tilaisuus laajentaa ohjelmiston tuntemusta. Opiston juhluvuosi on taas tilaisuus katsoa taaksepäin: mitä orkesterit ovat soittaneet aiempina vuosina tai vuosikymmeninä? Onko joitain teoksia suotta unohdettu pois orkesterien ohjelmistoista?

Harjoitteluun käytettävissä oleva aika ja muut opetuksen resurssit. Harjoitusaikaa ei ole määrättömästi, ohjelmistoa on syytä varata käytettävissä olevan ajan tarpeisiin. Toisaalta, erityisesti periodeittain työskenneltäessä, on perusteltua tarkastella ohjelman ja harjoitusten määrää myös päinvastaisessa järjestyksessä. Harjoitusaikataulu on mahdollista laatia valitun ohjelmiston mukaan. Liian tiukka aikataulu kiristää tarpeettomasti työilmapiiriä ja harjoittamisen tulos saattaa jäädä keskeneräiseksi. Pelivaraa aikatauluihin tarvitaan esimerkiksi poissaolojen vuoksi – kaikki oppilaat eivät ole kaikissa harjoituksissa paikalla (valitettavan usein harjoitukset, joissa kaikki ovat paikalla yhtä aikaa, ovat poikkeuksia). Stemmaharjoittaminen nopeuttaa ohjelmiston omaksumista – se on tehokasta ja suositeltavaa. Toisaalta tekemistä on oltava riittävästi, samojen kappaleiden jauhaminen turhauttaa oppilaita ja voi lisätä poissaoloja; ainakin se nakertaa esityksen innostuneisuutta ja tuoreutta. Esitettävän ohjelman tulisi valmistua nousujohteisesti, juuri ajoissa esitykseen.

Tutustuttamistarkoituksessa tai prima vista -harjoituksena ohjelmistoon sisällytettävät teokset toimivat tarvittaessa ajankäytön joustovarana tai vaihtelun tuojina. Teoksiin tutustuminen voi olla joko puhtaasti yleissivistyksellistä eikä esitykseen tähtäävää tai sitten esimerkiksi vaikean teoksen alustavaa harjoittelua seuraavaa lukukautta varten. Orkesterisoiton oletetaan kehittävä oppilaiden prima vista -taitoja (ks. luku 3.3), siksi ohjelmaan on hyvä sisällyttää teoksia tätä tarkoitusta varten. Prima vista -osaaminen paljastaa myös orkesterin lähtötason. Lähtötaso on yksi orkesterin kehityksen mittari – se auttaa johtajaa paitsi arvioimaan orkesterin kehitystä myös päivittämään käsityksensä oppilaiden perusosaamisesta mm. ohjelmiston valintaa silmälläpitäen.

Konserttiohjelman taiteellinen kokonaisuus. Hyvä ohjelmakokonaisuus luo kontrasteja, vaihtelua tai tarpeen mukaan yhdenmukaisuutta konserttiin. Se myös elävöittää ja auttaa rytmittämään harjoittamista – ja myös näin motivoi soittajia. Varhaisorkestereiden kanssa taiteellisen kokonaisuuden luominen saattaa joskus tuntua kaukaiselta ideaalilta, mutta mitä pidemmistä konserttikokonaisuuksista on kyse, sitä tärkeämpää olisi rakentaa kaaria

ja jännitteitä, jotka kantavat läpi esityksen. Hyväksi todettuja malleja voi lainata vaikka ammattiorkesterien ohjelmista, esimerkiksi traditionaalinen alkusoitto–solistinumero–sinfonia on toimiva kaava. Yhdenmukaisuus kallistuu helposti pitkästyttävyydeksi ja vaihtelu sillisalaatiksi. Mielestäni oppilaskonserteille valitettavan tyypillistä sekavuutta ja hajanaisuutta kannattaa yrittää välttää konserttiohjelmaa suunniteltaessa. Lisäksi kannatta mieltä, olisiko liian lyhyt konsertti parempi vaihtoehto kuin liian pitkä.

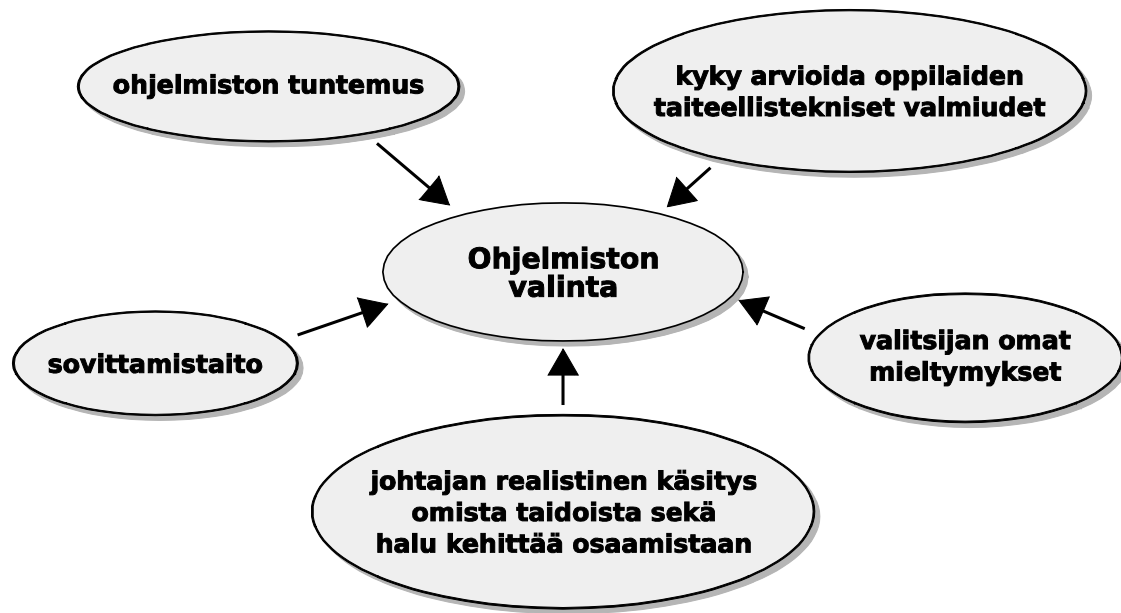
Solistinumeron valinta. Säestystehtävät ovat olennainen osa orkesterisoittoa, ja jo siksi niitä tulee sisällyttää ohjelmistoon. Työskentely ammattimaisen huippuosaajan kanssa voi olla orkesterille erittäin antoisaa, toisaalta soittajat voivat kokea hyvin motivoivaksi säestää myös opiston omista riveistä nostettua solistia. Parhaimmillaan solistinumerot kehittävät ja motivoivat orkesteria konserttimatkojen ja erityishankkeiden tavoin.

”[...] solisti tulee valita paitsi musiikillisin myös pedagogisin perustein ja aina oppilaiden ehdoilla. Tavoitteeksi on hyvä asettaa ensisijaisesti orkesterin ja solistin kannustava vuorovaikutus sekä musiikillinen palkitsevuus. Solistin persoonallisuuden pedagoginen ulottuvuus on kriteerinä mielestäni tärkeämpi kuin maine tai solistiset kyvyt. Toki ’ideaalisolisti’ voisi olla molempia, sekä ansioitunut instrumentalisti että vuorovaikutustaitoinen pedagogi.” (Luku 5.5.2.)

Solistinumerot työllistävät ja palkitsevat soittajia vaihtelevasti, kuten muukin ohjelmisto. On tärkeää, että oppilaat kokevat olevansa tärkeässä roolissa myös säestäjinä – he eivät saisi jäädä statisteiksi. Kaikkiaan solistinumerot tulee valita samoin oppilaslähtöisin periaattein kuin muutkin teokset. Valinnassa voi olla hyvä huomioida myös se, kuinka paljon ja missä periodin vaiheessa solistinumeroita on mahdollista harjoittaa solistin kanssa.

Orkesterimateriaalin saatavuus tai hinta voi joskus rajoittaa valintoja. Vuokramateriaalien hinnat myös oppilaskonserteille ovat usein korkeita ja saattavat ymmärrettävästi johtaa rehtorin kielteiseen hankintapäätökseen. Ostaminen, silloin kun se on mahdollista, on usein vuokraamista kannattavampaa. Nuotteja tilatessa on syytä varautua melko pitkiin toimitusaikoihin. Jonkun materiaalin hankinta saattaa osoittautua lähes mahdottomaksi.

Kaavio 6.3 Ohjelmiston valitsemiseen vaikuttavat taidot



Orkesteria optimaalisesti kehittävän ohjelman löytäminen haastaa orkesterinjohtajan ammattitaidon. Yhtäältä valinta edellyttää ohjelmiston tuntemusta, toisaalta kykyä arvioida oppilaiden taiteellistekninen osaaminen. Nämä osaamisen alueet ovat oppilasorkesterinjohtajan ammattitaidon kulmakiviä ja orkesterityön pedagogisen ohjailun ehkä tärkeimmät työvälineet.

Ohjelmiston tuntemuksen laajentaminen on jatkuva prosessi. Uusia ideoita osaamistaan kehittävä johtaja voi poimia eri julkaisuluetteloista tai oppilas- tai ammattiorkesterien kausi- tai konserttiohjelmista. Tietoa ja luetteloita löytyy mm. kirjastoista, nuottikaupoista, internetistä ja suomalaisen musiikin tiedotuskeskuksesta. Nuottien selailu nuottiliikkeissä koti- ja ulkomailla on varmasti tuttua monelle alan toimijalle – liikkeistä saa yleensä myös ystävällistä apua ja esimerkiksi tietoja materiaalin saatavuudesta ja hinnasta. Radiota on syytä kuunnella tarkkaavaisesti. Työ tuntuu usein loputtomalta ja turhauttavaltakin, mutta oppilaita innostavan teoksen löytäminen palkitsee vaivan. Joihinkin täydennyskoulutus-kursseihin sisältyy ohjelmistoon tutustumista. Opettajat kääntyvät usein kollegojensa puoleen ohjelmistohuolineen. Opettajien välisen puskaradion voisikin jalostaa ”ohjelmistopankiksi”, jonka avulla johtajille kertynyttä ohjelmistotietoutta jaettaisiin vaikkapa jonkinlaisen yhdistyksen kautta. Tämä voisi helpottaa työvaihetta, joka aiheuttaa päänvaivaa useimmille oppilasorkesterinjohtajille.

Oppilaiden osaamisen arviointi opitaan paljolti kantapään kautta. On hyvä muistaa, että virhearvio on aina johtajan tekemä, seuraamuksia liian vaikean teoksen valinnasta ei pidä vyöryttää oppilaiden niskaan. Moni alalla toimiva lienee erehtynyt valitsemaan helpon näköisen nuottikuvan perusteella vaikeiksi paljastuvia teoksia (esim. Mozart tai Bartók). Pyrin valinnoissani jättämään tilaa virheille: ohjelmassa täytyy olla valinnanvaraa ja mahdollisuus suunnitelman muutoksille. Mitä pikemmin myöntää tehneensä virheen ja turvautuu varasuunnitelmaan sitä vähemmän haittaa siitä orkesterille koituu. Tutustuminen

vaikeaan teokseen sitä esittämättä on perusteltua – oli siten kyse arviointivirheestä tai suunnitellusta pedagogisesta toimesta.

Ohjelman tulee haastaa oppilaan muusikkous kokonaisuudessaan, johtajan on siksi osattava arvioida teknisen osaamisen ohella myös oppilaan musiikillinen ymmärrys ja kokemuksellisen oppimisen emotionaalinen taajuus. Tämä näkökohta edellyttää myötä-elämisen kykyä ja intuitiota tai, kuten eräs kollega asian muotoili, kykyä ”haistaa nuorten ajatuksia” (luku 3.3). En viittaa tässä pyrkimykseen miellyttää tai viihdyttää oppilaita helppoilla tai itsestään selvillä ratkaisuilla. ”Ajatusten haistaminen” antaa perustan aikuisen näkökulmasta tehdyille valinnoille, joihin vaikuttaa käsitys oppilaiden tunne-elämästä sekä ymmärrys siitä, millaisilla musiikillisilla elämyksillä heidän musiikillista ymmärrystään on mahdollista ohjata ja rikastaa. Kyky kysyä erityisesti herkkää korvaa ja psykologista silmää (”hyvä oppilasorkesterinjohtaja osaa kuunnella nuoria rivien välistä”; luku 3.3). Oikea asenne sekä viitseliäisyys kuunnella oppilaita auttavat uskoakseni orkesterinjohtajaa säilyttämään yhteyden nuorten ajatusmaailmaan.

Yksi osaamisen aspekti on taito arvioida, kuinka paljon aikaa ohjelman valmistaminen esityskuntoon orkesterilta vie (ks. edellä *Harjoitteluun käytettävissä oleva aika*). En tässä viittaa yksinomaan tekniseen selviytymiseen vaan myös teosten sisäistämiseen. Varsinkin vaikeasti lähestyttävälle teoksille on varattava riittävästi aikaa; kokonaisuus hahmottuu ja sisältö avautuu oppilaille usein vasta useiden läpisoittojen myötä.

Myös tuntuma teoksen soitettavuuteen – kokemus siitä, millainen teos on soittaa – on eduksi ohjelmiston valinnassa. Omat kokemukset teoksen esittämisestä tai esimerkiksi viulustemmojen soittaminen nimenomaan viululla tuo konkreettisesti orkesterisoittajan näkökulman yhdeksi valintaa ohjaavaksi aspektiksi. Siksi on helppo olla samaa mieltä orkesterinjohtajan kanssa, joka totesi olevan parasta, että puhallinorkesteria johtaa puhaltaja ja jousiorkesteria jousisoittaja (luku 3.3). Musiikillinen sisältö ja soitettavuus eivät aina mene yksi yhteen. Jotkut sävellykset ovat hyvin ”käteen istuvia”, motorisesti kiitollisia soitettavia. Instrumentaalinen sujuvuus ei kuitenkaan aina takaa sisällöllistä rikkautta. Toisaalta jotkut teokset voivat olla raskaita tai suorastaan epämukavia soitettavia, mutta vastaavasti musiikilliselta substanssiltaan sitäkin puhuttelevampia. Orkesterinjohtaja voi hyödyntää tätäkin näkökohtaa ohjelmakokonaisuutta rakentaessaan ja harjoittelua rytmittäessään – edellyttäen, että hän kykenee ennakoimaan ohjelman esittämisestä oppilaalle syntyviä kokemuksia. Oppilaiden soitkokemus valintakriteerinä on syytä asettaa tässäkin ensisijaiseksi yleisön tarpeisiin nähden.

Mieltymykset. Työskentelyn intensiivisyyttä lisää se, että johtaja seisoo valitsemiensa teosten ja tekemiensä musiikillisten ratkaisujen takana. Pakkopullana tarjoiltu teos maistuu epäilemättä siltä myös orkesterille. Tietenkin on syytä haastaa omat käsitykset ja mieltymykset, jotta ohjelmiston monipuolisuus ja vaihtelevuus toteutuvat oppilaiden edun mukaisesti.

Realistinen käsitys omasta lyöntitekniikasta ja halu kehittää sitä ohjelmiston avulla. Edellä mainitsemani omien mieltymysten haastaminen on myös oman ammatillisen osaamisen kehittämistä. Myös lyöntitekniikkansa voi haastaa ohjelmistovalinnoilla. Ohjelmistoon voi valita teoksia, joissa on lyöntiteknistä kontrollia edellyttäviä tempon tai karaktäärimuutoksia, kiihdytyksiä/hidastuksia, vaihtuvia tahtilajeja ja fermaatteja jne.. Valintojen on syytä pohjautua oman osaamisen tuntemukseen sekä sen vähittäiseen haastamiseen ja

kehittämiseen, virhearviot lankeavat tässäkin yleensä oppilaiden maksettaviksi. Lyöntitekniset ongelmat täytyy ratkaista mahdollisimman pitkälle etukäteen, jotta oppilaat eivät joutuisi koekaniineiksi. Sopivasti annosteltuna osaamisen haastaminen ohjelmiston avulla auttaa työssä jaksamisessa. Vaihtelu ja pieni riskinotto voivat tuoda johtajan otteisiin vireyttä ja energiaa.

Sovittamistaito ja sovitettavuus. Oppilasorkesterinjohtajien tarve sovittaa juontuu yleensä olosuhteiden pakosta; orkesterin kokoonpanolle ei aina löydy valmista ohjelmistoa. Käsitykseni mukaan oppilasorkesterinjohtajat joutuvat varsin harvoin tekemään koko sovitus työn alusta loppuun. Tavallisimmin he muokkaavat sävellyksen tai valmiin sovituksen käytettävissään olevalle kokoonpanolle sopivaksi. Joskus selviää pienin muutoksin (esim. alttostemma III-viululle tai pienet tekniset helpotukset), ja joskus voi jollekin toiselle kokoonpanolle kirjoitettu teos soveltua soitettavaksi omalla kokoonpanolla sellaisenaan. Pienet muutokset kysyvät lähinnä rohkeutta ja kekseliäisyyttä, mutta epäilemättä hyvästä sovitusaidosta ja koulutuksesta on hyötyä oppilasorkesterinjohtajalle. Moni johtaja haluaisikin kehittää sovittamistaitojaan koulutuksen avulla (luku 3.3).

Yhteistyö säveltäjien tai sovittajien kanssa voi osoittautua hedelmälliseksi. Ammattilainen, joka osaa ja haluaa räätälöidä teoksia tai sovituksia tuntemalleen yhtyeelle, on suuri apu sopivaa ohjelmistoa etsivälle orkesterinjohtajalle.

Improvisaatio- ja luovat ryhmätyöskentelyharjoitteet. Tällaisia ovat esimerkiksi luovat vuorovaikutustaidot -nimikkeen alla tehtävät ryhmätyöt, joissa oppilaat pienryhmissä improvisoivat ja kehittävät esityksen ohjaajan antamien ohjeiden ja ideoiden pohjalta. Tällaiset työskentelyjaksot tuovat vaihtelua tavanomaiseen työskentelyyn. Poikkeuksellisen näkökulman soittamiseen tarjoaa nuoteista luopuminen: soittimen käsittely perustuu yksinomaan korvakuulolta matkittuun tai itse keksittyyn. Ideoiden jakaminen ja yhdessä kehittäminen parantavat kuuntelua ja ryhmähenkeä. Produktiot ovat oiva tapa myös tehdä yhteistyötä säveltäjien kanssa. Säveltäjä voi ohjaajana tarjota oman osaamisensa oppilaiden ideoiden koordinointiin ja jalostamiseen. Lisäksi työstettävää produktiota voi täydentää esimerkiksi näyttelijän tai ohjaajan johdolla suunnitellulla näyttämötoiminnalla.

Harjoitus- ja esiintymisaikataulun laatiminen. Laadin aikataulun yleensä rinnan ohjelmiston valinnan kanssa. Ohjelmiston valittuani tarkistan vielä, että harjoituksia on riittävästi ohjelman valmiiksi saattamiseen. Mikäli aikataulu vaikuttaa kireältä, lisään harjoituksia tai vähennän harjoitettavien teosten määrää. Rakennan periodin niin, että harjoitus- tahti tiivistyy juuri ennen konserttia. Koulujen koeviikot ja lomat on syytä ottaa selville ennen tarkkojen harjoituspäivien ja -viikonloppujen sopimista. Jos aikataulussa huomioi myös ylioppilaskirjoitukset, abiturientitkin voivat halutessaan osallistua orkesterin toimintaan. Mikäli oppilaista huomattava osa käy samaa koulua, on hyvä olla tietoinen myös koulun erityishankkeista, kuten kuoromatkoista, musikaali- tai näytelmäprojekteista tai esimerkiksi juhlakonserteista. On hyvä vielä varmistaa, että tilattu nuottimateriaali saapuu ajoissa ennen suunniteltuja harjoituksia.

Myös harjoitus- ja konserttipaikkavaraukset on syytä varmistaa. Lisäksi on varmistettava, että eri paikoissa on käytettävissä tarvittavat soittimet ja muut tarvikkeet (mm. tuolit, nuottitelineet ja sellonalustat) sekä mahdollisesti sovittava niiden kuljetuksesta (tai varauduttava kuljettamaan ne itse). Varsinkin opistoissa, joissa on useita toisistaan etäällä olevia toimipisteitä, voi harjoitusten ja esiintymisten järkevä sijoittelu olla melkoinen palapeli ja

tilojen varaaminen työläs operaatio – kaikki saatavissa oleva apu on varmasti tervetullutta tai ainakin ylimääräisen työn huomioiminen korvauksessa. Kun nämä varmistukset on tehty, tarkennetut ohjelmiston ja aikataulun voi vielä esittää rehtorille.

Rehtorin hyväksynnän jälkeen tiedon aikataulusta ja ohjelmasta voi toimittaa oppilaille. Tieto tavoittaa oppilaat yleensä hyvin ilmoitustaulun ja netin välityksellä. Mikäli opistolla on useita toimipisteitä, voi olla syytä toimittaa oppilaille tieto kirjeitse kotiin.

Jos materiaalia ei ole jo hankittu opistoon, sen voi tilata nuottikauppojen tai vuokraajien kautta. Materiaalien tilaaminen ja nouto ovat niitä toimia, joita orkesterinjohtaja hoitaa usein itse. Apua kannattaa pyytää toimistolta, parhaassa tapauksessa joku ottaa hoitaakseen tilaamisen, vastaanoton, harjoituskopioiden ottamisen sekä aikanaan materiaalin palautuksen ja harjoituskopioiden asianmukaisen käsittelyn.

2 Valmistautuminen: teosten opiskelu ja materiaalin valmistaminen harjoituksia varten

Partituurin opiskelu. Suunnittelun ja organisoinnin jälkeen alkaa valmistautuminen harjoituksiin. Jo ennen ohjelman valintaa johtajan on täytynyt partituurin avulla arvioida teoksen teknisiä haasteita ja soveltuvuutta orkesterilleen. Yleiskuva teoksen luonteesta ja laajuudesta sekä erityisesti musiikillisesta palkitsevuudesta on siis jo luotu. Partituurin opettelu on oppilasorkesterinjohtajalle pitkälti samanlainen prosessi kuin ammattiorkesterin kapellimestarillekin. Hänen on kuitenkin otettava huomioon oppilaiden valmiudet ja erityisesti soittoteknisten neuvojen tarve.

Teosten analysointiin on olemassa yksityiskohtaisia teoreettisia malleja, joille seuraavaksi esittämäni yksinkertaistettu peruskaava ei tee oikeutta. Koska kehittäjähankeeni fokuksessa on pedagoginen toiminta, painotan sen edellyttämiä erityispiirteitä myös tämän asian käsittelyssä. Tämä ei tarkoita, ettenkö kannustaisi oppilasorkesterinjohtajia omaksumaan ja hyödyntämään työssään pitkällekin erikoistunutta analyttistä ja teoreettista tietotaitoa.

Ensiksi on syytä luoda yleiskuva teoksen rakenteesta, etsiä taitteet ja kulminaatiot sekä tarkastella eri jaksojen laajuutta ja suhdetta toisiinsa. Kun mielessä on käsitys kokonaisuudesta, siirrytään pienempiin yksityiskohtiin. Panula suosittaa etsimään ensin teemat ja bassolinjat sekä sitten analysoimaan harmoniat (Taajamaa 2002, 130). Panula toteaa, että partituuria luetaan kuin ruokalistaa, ”ylhäältä alaha”. Myös Solti etenee ylhäältä alas, joskin horisontaalisesti: hän opettelee kaikki orkesterin stemmat yksitellen partituurijärjestyksessä huiluista kontrabassoihin (ks. lähteet, tv-dokumentti) Tällainen lähestyminen antaa johtajalle kuvan siitä, miltä teos näyttää esimerkiksi juuri huilistien tai kontrabasistien silmin. Jokaisen stemman yksityiskohtainen tarkastelu ja taiteellisteknisten haasteiden paikantaminen on erityisen tärkeää valmistauduttaessa johtamaan oppilaita. Se on myös avain teoksen mahdollisimman yksityiskohtaiseen muistamiseen. Kaikki horisontaalinen täytyy tietenkin taas nivoa ja synkronoida yhteen, jolloin rakentuu yksityiskohdiltaan jo huomattavasti tarkentunut kokonaiskuva.

Säveltäjän antamiin ohjeisiin on tietenkin syytä suhtautua vakavasti⁸⁹. Tempomerkin-
nät ja säveltäjän muut sanalliset ohjeet, dynamiikkamerkin-
nät, artikulaatio-ohjeet sekä metronomimerkin-
nät ovat keskeisiä tulkinnan rakennustarpeita. Tietenkin merkintöjä tulee
myös kyseenalaistaa, se on osa niiden ymmärtämistä. Kustantaja on yleensä tehnyt lisäyk-
siään tai korjauksiaan, ja partituureissa on myös painovirheitä. Myös olosuhteet, mm.
akustiikka ja soittajiston koko, saattavat antaa perusteen poiketa esimerkiksi joistain sävel-
täjän kirjaamista dynamiikkamerkinnoista.

Lyöntitekniset ratkaisut alkavat yleensä hahmottua musiikillisen mielikuvan tarkentu-
misen ohessa. Kun peruspulssi alkaa mielessä asettua, selviää samalla palveleeko esimer-
kiksi kahden- vai neljän kaava paremmin tarkoitustaan eli saadaan vastaus kysymykseen,
”kuinka moneen lyödään”. Lyöntitekniisiin ongelmakohtiin on syytä etsiä ratkaisuja: lyön-
kö poikki fermaatin jälkeen? Missä vaiheessa harvennan iskutusta accelerandossa tai jaan
lyönnin hidastuksessa? Miten iskutan 5/8- tai 7/8 -tahtilajin? Miten jaan käsien tehtävät
esimerkiksi kohdissa, joissa osa soittajista lopettaa ja osa jatkaa? Voinko hyödyntää va-
senta kättä tempon muutoksissa? Tarvitaanko uuden tempon näyttämiseen kaksi vai riit-
tääkö yksi valmistava isku?

Stemmojen työstäminen. Oppilasorkesterinjohtaja laatii yleensä myös jousitukset ja
sormitukset. Silloin hän joutuu vastaamaan tehtävästä, jonka ammattiorkesterissa hoitaa
konserttimestari, äänenjohtajat tai soittaja itse. Johtajan tulisi olla selvillä teknisesti haas-
tavista kohdista. Harjoituksissa olisi kyettävä tarjoamaan ratkaisuja, joiden avulla vaikeu-
det voidaan selvittää. Hänellä olisi hyvä olla mielipide myös artikulaatiosta ja sovelletta-
vasta jousilajista sekä käsitys esimerkiksi siitä, milloin kannattaa soittaa jousen kärjessä ja
milloin kannassa. Sormitusten, jousitusten ja soittoteknisten ratkaisujen kanssa on järke-
vää tehdä yhteistyötä kollegojen ja erityisesti stemmaharjoittajien kanssa. Harvan johtajan
ammattitaito riittää tekemään luontevia sormituksia esimerkiksi kaikille jousisoittimille,
varsinkaan vaativiin teoksiin.

Oppilaille olisi hyvä tarjota myös yksityiskohtaisia neuvoja musiikin ilmeittämisessä.
Jousiorkesterissa tämä tarkoittaa neuvojen antamista esimerkiksi jousen painon ja vauhdin
hallinnassa sekä sointipisteen hyödyntämisessä. Oppilaat eivät välttämättä tiedä, miten
aikaansaadaan sointiväri, jota johtaja toivoisi. Yleensä tekniset ja tulkinnalliset seikat kie-
toutuvat toisiinsa erottamattomasti, eikä niiden kategorisointi olekaan tarpeellista. Aika
ajoin johtaja joutuu kuitenkin valitsemaan sormituksia ja jousituksia joko taiteellisin tai
teknisin perustein; esimerkiksi, hakeako tiettyä sointiväriä hankalalla sormituksella vai
tyytyäkö teknisesti helpompaan sormitukseen sävelpuhtauden varmistamiseksi?

Ratkaisut on merkittävä stemmoihin ennen niiden jakamista oppilaille. Johtaja voi har-
kintansa mukaan jättää myös joitain sormituksia merkitsemättä, esimerkiksi halutessaan
soitattaa teosta prima vista -harjoituksena (ammattiorkestereissa soitetaan pääosin merkit-
semättömistä nuoteista, siihenkin on oppilaiden syytä valmistautua). Merkintöjä tehdessä
voi tarkistaa, onko stemmoissa painovirheitä tai onko niissä samat painetut dynamiikka- ja
artikulaatiomerkin-
nät ja esimerkiksi kertaukset kuin partituurissa. Tärkeää on myös var-
mistaa, että stemmoissa on tahtinumerot ja harjoituskirjaimet harjoittamista helpottamassa.

⁸⁹*Kun kapellimestarioppilas toimii säveltäjän ohjeiden vastaisesti, Panula saattaa muistuttaa tälle, että
”Brahms was a musical man!”*

Tuskin yksikään oppilasorkesterinjohtaja voi välttyä stemmojen kopioinnilta⁹⁰. Oppilaiden kotiharjoitteluun tarkoitettujen harjoituskopioiden ottaminen on aikaa vievää, mekaanisista ja työlästä. Siksi esimerkiksi vahtimestarin tarjoama kopiointiapu on tervetullutta. Kopiointi olisi hyvä järjestää niin, että oppilaat saavat stemmansa hyvissä ajoin ennen ensimmäistä harjoitusta.

Oppilasorkesterin harjoituksissa voi, ammattiorkesterien tapaan, käyttää painettuja nuotteja, jotka jaetaan ennen harjoitusta jokaiseen pulttiin. Tällöin painetut nuotit kaikkine merkintöineen ovat aina harjoituksissa soittajien käytössä, ja harjoituksissa tehtävät muutokset tulevat merkittyä yhteisiin nuotteihin silloinkin, kun toinen pulttiin soittajista on poissa harjoituksesta. Tätä toimintamallia on helppo soveltaa, jos orkesteri harjoittelee säännöllisesti samassa tilassa. Vaihtuvat harjoituspaikat lisäävät orkesterinjohtajan työn määrää: nuottimateriaalit on kuljetettava mukana kokoamisen ja jakamisen lisäksi.

Soitettaessa omista kopioista muutokset jäävät merkitemättä oppilaan ollessa pois harjoituksesta. Soittaja saattaa myös jättää merkintöjen tekemisen tunnollisemmalle pulttikaverilleen, jolloin oma nuotti jää vaille merkintöjä – ja siksi sitä ei ehkä viitsitä edes tuoda mukaan harjoitukseen. Seuraa tilanteita, joissa oppilas toteaa merkittyjen nuottien olevan poissa olevalla pulttikaverilla tai nuottia ei ole ollenkaan. Siksi on tärkeää, että jokainen tuo omat nuottinsa jokaiseen harjoitukseen ja merkitsee kaikki muutokset myös omaan harjoituskopioonsa, vaikka harjoituksissa soitettaisiinkin joko painetusta tai pulttikaverin nuotista.

Pienimpiä soittajia on syytä muistuttaa myös siitä, että kopiot on pidettävä siinä kunnossa, että ne pysyvät nuottitelineellä (on yleinen ongelma, että oppilaat eivät kunnioita valokopioita ja kohtelevat niitä kaltoin). Kaikkein pienimpien ei voi edellyttää tekevän merkintöjä harjoituksissa, mutta jo vähän isommat oppilaat on syytä totuttaa kirjaamaan muutokset – ja ylipäättään tuomaan aina kynä ja kumi harjoituksiin. Oppilaat tarvitsevat aluksi opastusta myös merkintöjen tekemisessä. Jatkossa on pidettävä huolta, etteivät oppilaat saamattomuuttaan jätä muutoksia merkitemättä.

Ryhmädynaamisten näkökohtien ennakointi. Musiikillista ja organisatorista valmistautumista johtaja voi täydentää arviolla siitä, millaisen ryhmän kanssa hän joutuu tekemisiin. Onko orkesteri yhtenäinen ja vakiintunut ryhmä, jonka työilmapiiriä eivät oletettavasti hallitse voimakkaat ryhmädynaamiset jännitteet? Vai onko kyseessä uusi ryhmä, jossa saattaa ilmetä erilaisia tutustumisvaiheelle tyypillisiä ongelmia? Onko odotettavissa suuren ikäpolvenvaihdoksen aiheuttamia ristiriitaisia tunnelmia, odotustentäyteinen valmistautuminen konserttimatkalle tai mahdollisesti matkan jälkeinen paluu arkiseen harjoitteluun?

Oppilasorkesterilla on ryhmänä aina jonkinlainen elinkaari. Soittajisto vaihtuu yleensä jonkin verran vuosittain, joten orkesteri aloittaa joka syksy jossain määrin uutena ryhmänä. Toisaalta samat oppilaat saattavat soittaa orkesterissa useita vuosia. Kokoonpanon muutokset aiheuttavat jännitteitä ja epävarmuutta, jotka heijastuvat johtajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen ja työilmapiiriin. Mitä pienempiä kokoonpanon muutokset ovat, sitä

⁹⁰Kopioitaessa on tietenkin otettava huomioon tekijän- ja kustantajan oikeudet, esimerkiksi vuokramateriaalien kopiointi on kiellettyä. Painetusta ostomateriaalista kotiharjoittelua varten otetut kopiot on kerättävä takaisin oppilailta.

eheämpää ja jatkuvampaa orkesterin ryhmäytyminen on. Suuret muutokset taas merkitsevät vanhan ryhmän elinkaaren katkeamista ja uuden ryhmän muodostumista aloittamiseen liittyvine menetyksineen ja jännitteineen mutta myös mahdollisuuksineen. Välttämällä muutoksia lukuvuoden aikana johtaja suojaa ryhmää muutoksen aiheuttamilta jännitteiltä sekä toisaalta myös oppilasta ongelmilta, joita kesken mukaan tuleminen saattaa aiheuttaa. Ryhmän kehitysvaiheen ymmärtäminen voi auttaa kohtaamaan oppilaiden reaktioita sekä käsittelemään niiden herättämiä tunteita.

3 Toteutus: työskentely orkesterin kanssa

Työskennellessään orkesterin kanssa kapellimestari joko johtaa tai harjoittaa orkesteria. Vuorovaikutuksen luonne vaikuttaa olennaisesti siihen, millaiseksi orkesterin työilmapiiri muotoutuu. Käsittelen tässä luvussa ensin yleisiä harjoittamiseen liittyviä näkökohtia, toiseksi kapellimestarin elekieltä, kolmanneksi orkesterin harjoittamista sekä lopuksi vuorovaikutukseen liittyviä muita seikkoja. Johtaminen, harjoittaminen ja esiintyminen ovat varsinaista opetustyötä (kontaktiopetusta) ja sellaisena sekä oppilasorkesterityön että koko musiikkioppilaitoksenkin ydintoimintaa⁹¹.

3.1 Yleistä orkesterin kanssa työskentelystä

Projektin eteneminen teknisestä tulkinnalliseen. Ensimmäisestä harjoituksesta alkaa projekti, jonka konkreettisena päämääränä yleensä on yksi tai useampi esiintyminen. Toiminnalla on toki myös prosessiluonteisia, kasvatuksellisia päämääriä, joihin palaan tuonnempana. Orkesterinjohtajan tulee tietää, millaisten vaiheiden kautta projekti etenee ja miten hyödyntää omaa osaamistaan projektin eri vaiheissa.

Musiikilliset tulkinnat rakentuvat teknisen osaamisen perustalle. Siksi projektin alkupuolella on syytä keskittyä teknisen perustan vahvistamiseen. Vähitellen, projektin edessä ja teknisten ongelmien väistyessä, harjoittamisen painopiste siirtyy tulkinnallisiin näkökohtiin. Tämän tulisi vaikuttaa johtajan elekieleen ja oppilaille annettavaan palautteeseen.

Alkuvaiheessa, kun soittajien huomio kohdistuu pääosin nuotinlukuun ja teknisten haasteiden selvittämiseen, mahdollisimman yksinkertaisesta ja selkeästä elekielestä on eniten hyötyä orkesterille. Elekieli siis mukautetaan orkesterin kehitysvaiheeseen ja tarpeisiin. Pyrkimys suoraviivaisiin ja yksinkertaisiin eleisiin kohdistaa johtajan huomion oman lyöntitekniikan tarkkuuteen ja soiton tarkkaavaiseen kuunteluun. Aluksi emotionaalinen ilmaisu on läsnä lähinnä oikeaa hetkeä odottavana pohjavireenä. Vaikutelma on tahattoman humoristinen, jos johtaja heittäytyy väkevästi tulkintaansa oppilaiden vasta tapaillessa oikeita ääniä. Huomion ylikorostunut kohdentaminen tulkinnallisiin seikkoihin voi häiritä virheiden havaitsemista ja harjoittamisen tehokkuutta – johtajan uppoutuminen omiin

⁹¹”Opetustyö” terminä luo pedantin ja koulumaisen vaikutelman, eikä mielestäni anna oikeaa kuvaa siitä musiikillisesta ja taiteellisesta vuorovaikutuksesta, jota orkesteritoiminta musiikkioppilaitoksissa parhaimmillaan on.

mieli- tai ideaalikuviin voi värittää kuulemista. Soiton mukana laulaminen voi palvella tarkoitustaan tilapäisenä apukeinona johtajan pyrkiessä auttamaan yksittäistä soittajaa tai soitinryhmää. Omaa eläytymistä vahvistavana toimenpiteenä mukana laulaminen voi sen sijaan estää johtajaa kuulemasta, miten orkesteri tosiasiaassa soittaa.

Tulkinnallisten viestien kommunikointi, kuten muukin musisoitaessa tapahtuva viestintä, edellyttää hyvää kontaktia soittajiin. Mitä enemmän soittajien huomio vapautuu nuotteista, sitä paremmat edellytykset hyvälle kontaktille syntyy ja sitä paremmin johtajan eleet tavoittavat orkesterin. Tämä luonnollisesti kannustaa johtajaa tarjoamaan yhä enemmän tulkinnallisia viestejä soittajille. Parhaimmillaan soiton ja elekielen ilmaisuvoima ruokkivat toisiaan, ja harjoittaminen etenee luontevasti teknisestä suoriutumisesta kohti elävää ja ilmaisurikasta yhteismusisointia.

Myös palautetta annettaessa on syytä ottaa huomioon orkesterin kehitysvaihe. Alun vaikeuksista selvitäkseen oppilaat tarvitsevat konkreettisia soittoteknisiä neuvoja. Tulkin-
taa ruokkivat musiikilliset mielikuvat toteutuvat paremmin siinä vaiheessa, kun teosten osaaminen alkaa olla vankalla perustalla. Tietenkin johtajan on tarpeen mukaan palattava selkiyttäviin eleisiin tai pragmaattisiin ohjeisiin missä tahansa projektin vaiheessa, aina kun orkesterin soitto antaa siihen aiheita.

Oppilailla tulisi olla käsitys siitä, mihin ollaan pyrkimässä ja millainen palkinto työstä on odotettavissa. Jotta oppilaat saisivat teoksista yleiskuvan, niitä on ensimmäisissä harjoituksissa perusteltua soitattaa myös melko pitkinä kokonaisuuksina. Tällaisten ”ylilentojen” tulisi olla houkutteleva kurkistus teoksen mahdollisuuksiin, niiden tulisi motivoida oppilaat ponnistelemaan teoksen teknisten haasteiden parissa. Läpisoitto auttaa myös paikantamaan kotiharjoittelua edellyttävät, teknisesti haastavat kohdat. Teoksista luotua positiivista vaikutelmaa on syytä vahvistaa projektin edetessä antamalla oppilaiden aika-ajoin nauttia teoksen palkitsevimpien kohtien soittamisesta vastapainoksi teknisten ongelmien parissa puurtamiselle.

Toisaalta sävellyksen kerroksellisuuden ja sen eri tasojen merkityksen ymmärtäminen jäsentää oppilaan yleiskuvaa harjoitettavasta teoksesta. Partituurin sisältöä voi avata oppilaille kuunteluttamalla jonkun tai joidenkin soitinryhmien osuuksia erikseen. Kun teoksen joitain jaksoja purkaa osiinsa, soittajille avautuu, miten teos on siltä osin rakennettu ja millaisista kerroksista kokonaisvaikutelma syntyy. Tällaisen sektioittain soitattamisen tavoitteena on siis soittajien mielikuvan rikastaminen ja selkiyttäminen, ei niinkään yksittäisen soitinryhmän harjoittaminen. Kokonaisuuden avautumista voi tehostaa jakamalla pultteihin partituureja – niiden avulla muiden työskentelyn seuraaminen on vieläkin kiinnostavampaa⁹².

⁹²*Eräät lapsille sovitettut orkesterimateriaalit on julkaistu ainoastaan partituureina. Pedagogisena tavoitteena on lisätä oppilaan musiikillista yleissivistystä partituurinlukutaidolla. Kukin oppilas partituurista soittaessaan näkee samalla myös muiden soitinryhmien osuudet ja voi näin visuaalisesti hahmottaa teoksen kokonaisuuden.*

Stemmaharjoitukset. Orkesteri harjoittelee joko soitinryhmittäin (stemmaharjoitus) tai kaikki yhdessä (tutti-harjoitus)⁹³. Stemmaharjoituksissa johtajan ei välttämättä tarvitse hyödyntää lyöntitekniikkaansa tai muita keskeisiä orkesterinjohtamistaitojaan. Näkemys teoksen kokonaisuudesta ja harjoitettavan stemman tehtävästä osana kokonaisuutta on eduksi myös stemmaharjoittamisessa, mutta kaikkiaan stemmaharjoittamisessa on kyse soittotapahtuman perusteiden vahvistamisesta ja teknisten näkökohtien soittajakohtaisesta selvittämisestä. Siksi harjoittamisesta voi vastata joku muukin kuin orkesterinjohtaja.

Stemmaharjoitusten tavoitteena on kunkin soitinryhmän teknisen osaamisen kehittäminen ja soittotapojen yhdenmukaistaminen soitinryhmän sisällä. Stemmaharjoituksissa on aikaa paneutua yksityiskohtaisesti teknisiin ongelmiin ja esimerkiksi soittaa vaikeita paikkoja hitaasti. Niiden aikana varmistetaan, että kaikilla on samat jousitukset ja että jousilajit toteutetaan yhdenmukaisesti – tarvittaessa ehditään paneutua myös sormituksiin. Ylipäätään stemmaharjoituksissa varmistetaan, että kaikki tarvittava informaatio on kirjattu nuotteihin ja että tuo informaatio toteutetaan mahdollisimman tarkasti. Stemmaharjoituksissa tehdään sellaista pikkutarkkaa työtä, joka tutti-harjoituksissa pitkästyttäisi ja turhauttaisi muita soittajia. Stemmaharjoittaminen vapauttaa kohdentamaan huomion tutti-harjoituksissa tulkinnallisiin seikkoihin ja musiikillisten kokonaisuuksien rakentamiseen. Siten se vaikuttaa ratkaisevasti tutti-harjoitusten rytmittämiseen ja ilmapiiriin.

Stemmaharjoituksista vastaa joko orkesterinjohtaja, stemmaharjoittaja tai äänenjohtaja (oppilas). Keskeistä on, että ammattitaitoinen kouluttaja antaa tarvittavia neuvoja oppilaille. Oppilaat pystyvät harjoittamaan ongelmakohtia myös keskenään, äänenjohtajansa johdolla. Tietenkin ohjaajan on kontrolloitava harjoittamista ja oltava paikalla ratkaisemassa ongelmia, joita oppilaat eivät keskenään kykene ratkaisemaan. Ohjaajan läsnäolo tehostaa stemmaharjoittamista. Kun kuitenkin olosuhteiden pakosta olen joutunut jakamaan stemmaharjoittamisvastuuta eri soitinryhmille, olen todennut sen edistävän ryhmäytymistä. Harjoittelun ja samalla ryhmäytymisprosessin luonne muuttuu, kun oppilaat jäävät osaksi aikaa keskenään. Oppilaat joutuvat itse ottamaan vastuun edistymisestään ja vastaamaan osaamisestaan tai osaamattomuudestaan ensisijaisesti toinen toisilleen. Se, mikä harjoittelun tehossa ehkä menetetään, se ryhmäytymisen vauhdittumisessa voitetaan.

Stemmaharjoittaminen kehittää soitinryhmän me-henkeä. Soitinryhmältä saatava tuki ja hyväksyntä ovat voimavara tutti-harjoituksissa mahdollisesti koettuja jännitteitä vastaan. Esimerkki kokemuksistani orkesterin A kanssa:

”Orkesteri oli hajaantunut koululuokkiin harjoittelemaan stemmoittain. Jouduin erikseen hakemaan II-viulut tauolle muiden jo lopetettua. He eivät olleet lopettaneet, koska ’yksi paikka täytyi vielä laittaa kuntoon’. Tauon jälkeen soitimme kaikki yhdessä ja kehuin kakkosviulujen soittoa. Äänenjohtaja kääntyi omiinsa päin, nosti kätensä ja huikkasi ’hyvä me’. Ylpeys sektioon kuulumisesta loisti kaikkien kakkosviulistien kasvoilta.” (Luku 4.6.1.b.)

⁹³*Stemmaharjoituksissa jokainen soitinryhmä – jousiorkesterissa I- ja II-viulut, alttoviulut, sellot ja kontrabassot – harjoittelee erikseen omana ryhmänään. Tutti-harjoituksessa kaikki ryhmät harjoittelevat yhdessä.*

”II-viulun ”ryhmäylpeys” osoitti, miten pienryhmä saattaa olla se turvallinen ”me”, jonka jäsenenä arkakin oppilas uskaltaa rohkeasti kohdata muun orkesterin. Rohkeus kuuluu myös soitossa. Ryhmähengen syntymistä ruokkii nähdäkseni itsenäinen ryhmätyöskentely sekä vastuun kantaminen ryhmän onnistumisesta. II-viulut, kuten muutkin sektiot, harjoittelivat jonkin verran ilman minua, koska seurasin vuorollaan jokaisen sektion harjoittelua. Kuvaamani tapaus muistutti myös oikea-aikaisen kehumisen voimasta. Vaivannäöllä aikaansaadun kehityksen positiivinen huomioiminen moninkertaistaa siitä saatavan hyödyn. (Luku 4.6.1.c.)

Esimerkki muistuttaa paitsi stemmamarjoittamisen ryhmähengen edistävästä vaikutuksesta myös huomioimisen merkityksestä: edistymistä ei saisi koskaan pitää niin itsestään selvänä, ettei siitä anna oppilaille myönteistä palautetta.

Esimerkkitapauksessa äänenjohtaja toiminnallaan vahvisti sektionsa ryhmäytymistä. Äänenjohtaja asenteellaan ja esimerkkillään vaikuttaa siihen, kehittykö ryhmähengi suotuisasti. Johtajan vastuulla on laatia järkevä istumajärjestys ja sijoittaa sopiva henkilö vastuutehtävään. Esimerkkitapauksen kaltaiset onnistumiset vahvistavat äänenjohtajan itsetuntoa ja sektion soittajien tätä kohtaan tuntemaa arvostusta.

”Päätin jatkossakin tarkoin harkita, kenet valitsen äänenjohtajaksi, ja tarvittaessa neuvotella valinnasta oppilaan opettajan kanssa.” (Luku 4.6.1.c.)

”Vastuullisten tehtävien jakaminen oppilaille on yksi vaikuttavimmista organisatorisista välineistä, joita oppilasorkesterinjohtajalla on käytettävissään.” (Luku 4.6.2.)

”Avainpaikalla soittavan oppilaan persoonalla, käytöksellä ja erityisesti asenteella on merkittävä vaikutus koko orkesterin sointiin ja työilmapiiriin. Ja miltä tahansa paikalta oppilas voi ”säteillä” ryhmään joko positiivista tai negatiivista energiaa.” (Luku 5.7.1.1.b.)

”Oikealla paikalla oppilas vahvistaa orkesterin positiivista kehitystä, ja oikealla paikalla soittaminen voi auttaa oppilasta löytämään itsestään uusia piirteitä ja vahvuuksia.” (Luku 5.7.2/Yhteenveto.)

Oppilaiden istumajärjestys kaikkiaan vaikuttaa orkesterin ryhmäytymiseen. Istumapaikkoja voi harkinnan mukaan kierrättää orkesterin eri kehitysvaiheissa tai jopa kesken työskentelyperiodin. Vastuuta ja solistitehtäviä on hyvä jakaa mahdollisimman monelle halukkaalle. Vaihtelua työskentelyyn ja ryhtiä soittamiseen tuovat myös teokset, jotka on tapana esittää seisten.

Stemmamarjoittaminen tarjoaa luontevan yhteistyöfoorumia myös opettajille. Opettajat voivat muodostaa työryhmän, joka ottaa vastuun orkesterin kehittymisestä (ks. luku 4.6.2/Harjoittaminen sekä 4.7.2). Parhaassa tapauksessa orkesterin hyväksi tehty yhteistyö yhdistää opettajia ja parantaa siten opiston työilmapiiriä. Työilmapiirin suotuisa kehitys edellyttää jakamista, ansio orkesterin kehityksestä ja saavutuksista kuuluu koko työryhmälle ja kaikille asianosaisille opettajille. Tämä ehto asettaa tarkasteluun orkesterinjohtajan asenteen ja vuorovaikutustaidot. Työryhmän yhtenä vaikkakin keskeisenä jäsenenä johtajan tulee osoittaa arvostavansa muiden työpanosta, ettei synny vaikutelmaa, että orkesterinjohtaja ikään kuin kuorii kermat yhteisestä kakusta.

”Orkesterin harjoittaminen yhdessä kollegojen kanssa tehostaa harjoittamista, lisää havainnoinnin tarkkuutta, edesauttaa johtajan ammattitaidon säilymistä ja kehittymistä sekä vahvistaa työyhteisön yhteenkuuluvuutta. (Luku 4.6.2/Yhteenvedo.)

”Orkesterin harjoittaminen työryhmän voimin voi tarjota luontevan keskustelu- ja yhteistyöfoorumin, jossa yhteistä sosiaalista todellisuutta voidaan luoda. Szilvayn sanoin: ”Stemmaharjoitusten pitäminen ei ole pelkkää stemmojen opettelua, vaan yhdessä tekemistä ja yhteiseen päämäärään asennoitumista.” (Luku 4.9.3.)

Harjoituksen aloitus. Jokaisen harjoituksen aluksi on selvitettävä ainakin kaksi käytännön asiaa ennen kuin päästään soittamaan. Tila on järjestettävä soittovalmiuteen ja soittimet on viritettävä. Hyvällä suunnittelulla sekä kollegoiden, vahtimestarin, oppilaiden vanhempien tai isompien oppilaiden avulla näistä toimista voi selvitä mahdollisimman sujuvasti. Organisoimattomasti toteutettuina niihin kuuluu paljon arvokasta harjoitusaikaa, ja harjoitus käynnistyy turhautumisen ja levottomuuden merkeissä. Suunnittelulla voi nopeuttaa itse harjoittamisen aloittamista ja siten vaikuttaa oppilaiden keskittymiseen ja työilmapiiriin viireyteen.

Oppilasorkesterit harvoin pääsevät aloittamaan ammattiorkestereiden tavoin valmiiksi järjestetyssä harjoitustilassa. Oppilaat joutuvat yleensä itse harjoituksen aluksi asettamaan tuolit, telineet ja sellonalustat paikoilleen – yhdessä johtajan kanssa ja tämän komennossa. Vanhemmat oppilaat selviävät tehtävästä vaivattomasti. Johtaja tarvitsee järjestelyapua erityisesti pienten soittajien kanssa. Pienet oppilaat eivät jaksaa nostella tuoleja, eivätkä osaa koota nuottitelineitä. Isommatkin oppilaat on syytä perehdyttää kokoamiseen telineiden särkeymisen välttämiseksi. Valmiiksi kootut telineet nopeuttavat järjestäytymistä.

Orkesterinjohtajan on etukäteen huolehdittava siitä, että kaikki tarvittava on käsillä ja tarvittaessa itse tuotava tarvikkeet harjoituspaikalle. Jos taas oppilaiden oletetaan tuovan harjoitukseen omat telineensä tai stakkelinpidikkeensä, on johtajan heitä tästä etukäteen informoitava.

Soittajien asetuttua paikoilleen viritetään soittimet. Mitä nuorempia soittajat ovat ja mitä enemmän heitä on, sitä kauemmin viritäminen kestää. Parin kollegan, oppilaan vanhemman tai isompien oppilaiden avulla aikaa voi säästää huomattavasti⁹⁴. Viritystä hidastaa paitsi soittimien määrä myös niiden mahdollinen huono kunto tai esimerkiksi pakkasen aiheuttama poikkeuksellinen epäviireisyys. Oppilaiden tulee siksi tulla ajoissa paikalle, niin että soittimet ehtivät lämmetä ennen viritystä. Heidän on myös syytä pitää soittimensa kunnossa, niin että viritys hoituu sujuvasti. Asiasta kannattaa muistuttaa tarvittaessa oppilaan vanhempia ja soitonopettajaa.

Soiton aloittamista viivästyttävät usein myös nuottien sekä orkesterin toimintaan liittyvän informaation jakaminen. Kuten edellä mainitsin, nuotit on syytä toimittaa sovittuun paikkaan oppilaiden noudettavaksi jo hyvissä ajoin ennen harjoitusta. Orkesterin informoinnilta ei sen sijaan voi täysin välttyä. Kaikki informaatio ei välity opiston kotisivujen tai ilmoitustaulun välityksellä, vaikka niitäkin on syytä hyödyntää mahdollisimman paljon. Sähköpostia en ole vielä oppilaiden informoinnissa hyödyntänyt, mutta arvelen sen käytön yleistyvän. Joissain asioissa, kuten matkoihin liittyvissä lisämaksuissa, on tietoa jatkossa-

⁹⁴ *Opettajille viritäminen on työtehtävä, mikä työnantajan tulisi huomioida.*

kin vaihdettava kirjallisesti, siis yleensä kirjeitse. Ilmoitettavaa yleensä riittää joka harjoitukseen, kuten esimerkiksi muutokset tai tarkennukset harjoitusaikoihin tai -paikkoihin, tieto konserttiohjelmasta ja -järjestyksestä, esiintymisasuista, kuljetuksista tai vaikka välipalojen järjestämisestä. Jotta jokainen harjoitus ei alkaisi informaatioluennolla, voi tiedotettavia asioita kertoa vähittäin soittamisen lomassa. Joskus tiedottamisen voi hoitaa myös asiasta vastaava toimistovirkailija tai rehtori, esimerkiksi harjoituksen lopuksi tai tauolla. Näillä toimilla voi alleviivata orkesterityöskentelyn ja oman roolin musiikkipainotteisuutta sekä välttää vireimmän harjoitusajan uhraamisen sinänsä välttämättömiin sivuseikkoihin. Yksi tapa korostaa musisoinnin keskeisyyttä on ”pyhittää” kapellimestarinkoroke musisoinnille ja harjoittamiselle. Siksi mielelläni puhun välttämättömät tiedotusasiat lattiata-solta korokkeen viereltä.

Mikäli harjoituksen alku säännönmukaisesti viivästyy pitkittyneiden ja organisoimattomien aloitusrutiinien vuoksi, oppilaiden myöhästely saattaa lisääntyä. Tämä luonnollisesti viivästyttää aloittamista entisestään ja voi heikentää kaikkien osallistumismotivaatiota.

Orkesterinjohtajan on ylläpidettävä keskittyneisyytensä sekä positiivinen asenteensa aloitusrutiineista huolimatta. Edellä kuvattujen seikkojen ei pidä antaa vaikuttaa omaan mielialaansa. Myös poissaolot, joista ei ole asianmukaisesti etukäteen ilmoitettu, ilmoitukset tulevista poissaoloista, myöhästymiset ja keskenlähtemiset laskevat johtajan mielialaa, mikäli niihin ei ole varautunut. Panulan mukaan myös ammattiorkestereissa johtajan täytyy valmistautua ”kohtaamaan vapaan pyytäjät, valittajat ja myöhästely” (Taajamaa 2002, 153). Ongelma on oppilaiden kanssa moninkertainen. Siksi erityisesti oppilasorkesterinjohtajan on kyettävä suhtautumaan väistämättömiin kielteisiin seikkoihin, käsiteltävä ne pikaisesti mielessään ja keskityttävä paikalle saapuneisiin oppilaisiin ja musiikin tekemiseen.

Puutteiden ja häiriöiden toteaminen ei merkitse niiden hyväksymistä. Käytännön ongelmiin on haettava ratkaisuja, ja myöhästymisiä sekä poissaoloja vastaan on toimittava määrätietoisesti. Keskeistä on, että johtajassa herännyt mielipaha ei haittaa vuorovaikutusta ja leimaa työskentelyä. Hyvä työilmapiiri on tehokas ase kamppailussa poissaoloja ja myöhästymisiä vastaan.

3.2 Orkesterinjohtaminen

Tutti-harjoituksia kapellimestari ohjaa elekielellään sekä harjoittamalla ja ohjeistamalla orkesteria. Työskentelyyn vaikuttaa olennaisesti myös johtajan kyky ohjata ryhmää sekä luoda hyvä vuorovaikutussuhde oppilaisiin. Käsittelen seuraavaksi näitä näkökohtia.

Oppilaat tulevat harjoituksiin ensisijaisesti soittaakseen. Tämä itsestään selvä tosiasia olisi hyvä muistaa harjoituksia rytmittettäessä – valtaosa ajasta pitää käyttää soittamiseen. Soittamista orkesterinjohtaja ohjaa elekielellään ja elekieli jäsentyy ja rakentuu lyöntitekniikan varaan. Johtamista ja harjoittamista käsittelevä osio perustuu pääosin Atso Almilalta sekä osin myös Jorma Panulalta saamaani palautteeseen ja opastukseen. Géza Szilvaylta saamani ohjeet liittyvät erityisesti oppilasorkesterien harjoittamiseen.

Elekieli

- kehonkieli (asento, kokonaisvaikutelma)
- katse ja kasvoniilmeet (kontakti)
- kädet (lyöntitekniikka)

”Muista johtamisen ruumiillisuus ja ’kuvaruutu-periaate’ – kasvot, sydän ja kädet samassa kuvassa. Musiikilliset viestit välittyvät paitsi käsistä myös kasvoista ja ainakin mielikuvien tasolla myös sydäimestä. Elekielen tarkkuus ja tarkoituksenmukaisuus lisääntyvät, jos kädet pysyvät lähellä sydäntä ja kasvoja ikään kuin puolilähikuvan rajauksessa.” (Luku 4.7.1.c.)

Kehonkieli. Käsien liikkeet eivät ole ainoa motorinen viesti, jonka johtaja orkesterille välittää; myös hänen olemuksensa ja seisoma-asentonsa muokkaavat vaikutelmaa, joka soittajille johtamisesta syntyy. Yleisemmin voidaan puhua kehonkielestä. Myös nämä viestit vaikuttavat orkesterin soittoon ja sointiin, niin hyvässä kuin pahassakin. Panula muistuttaa, että ”jos tirehtööri tutisee, kohta koko orkesterikin tutisee” (Taajamaa 2002, 131). Kaikkiaan keholliset viestit välittyvät pitkälti ohi tietoisien prosessoinnin. Johtajan tulisi kuitenkin tiedostaa kehonkielen vaikutus ja ottaa se toiminnassaan huomioon.

Ryhti on osa vaikutelmaa – sitä voikin harkitusti käyttää esim. nyanssin tai karaktäärin alleviivaamiseen. Rauhallisuus ja vakaus, ylipäättään sellainen tilan ja ajan käyttö, jota näyttelemisen yhteydessä kutsutaan ylä-statukseksi, herättää soittajien luottamuksen. Varmuuden on syytä perustua osaamiselle, mutta myös näyttelijämäisestä olemuksen hallinnasta voi olla hyötyä. Omaan seisoma-asentoon puuttuminen voi rauhoittaa myös omaa mieltä ja tuoda otteisiin harkintaa ja varmuutta. Kannattaa tarkkailla hartioiden rentoutta, ettei olemukseen tule kireyttä ja jäykkyyttä. Toisaalta kumara asento tai taaksepäin nojailu voi luoda ponnettoman tai vetäytyvän vaikutelman. Kurkottelu oppilaita kohti, kuten muukin ylävartalon taivuttelu, voi tahattomasti näyttää yleisölle pyllistelyä. Soittajat taas voivat kokea kurkottelun kömpelönä, hyökkäävänä tai muuten soittamista häiritsevänä.

Seisoma-asennon ja olemuksen luontevuus on tärkeää, yhtä oikeaa kehonkieltä ei ole. Panula kuvaa, miten olemus ja liikkeet viestivät johtajan persoonallisuudesta: yksi nojaa hieman ”kärppämäisesti” eteenpäin ja toinen ”nytkyttelö” takakenossa, ”niin ku hilijaa hevoosella” (Taajamaa 2002, 138). Hyvään lopputulokseen on monta tietä. Olennaista on ymmärtääkseni se, etteivät käsiä lukuun ottamatta kehon muut osat – pää, hartiat, jalat tai lantio – tee rytmisiä liikkeitä. Iskut ja pulssi tulee näyttää käsillä, mutta karaktääreihin ja nyansseihin voi vaikuttaa yleisemmin koko olemuksella.

Johtajankoroke on syytä varata musisointiin, se olisi hyvä mieltää mieluummin esiintymislavaksi kuin saarnastuoliksi. Kun nousee korokkeelle, olisi hetimiten alettava musisoida. Siksi korokkeelle ei kannata nousta, jos orkesteri ei ole valmis aloittamaan – hoputtamisen ja muut kurinpidolliset toimet voi mieluummin tehdä muualta kuin korokkeelta. Tällainen rajaus auttaa myös oman olemuksen hallinnassa, korokkeesta tulee ikään kuin mielentila. Korokkeelle nousu on kuin pelin alkuvihellys, arkinen tohina jää taakse ja matka musiikin maisemiin alkaa⁹⁵.

⁹⁵Korokkeen käyttö ei ole aina mahdollista eikä edes tarpeellista. Silloin voi mielikuvissaan rajata tietyn alueen orkesterin edestä musisoinnille ja harjoittamiselle.

Katse ja kasvoniilmeet ovat keskeinen osa kehon välityksellä tapahtuvaa musiikillista kommunikaatiota⁹⁶. Siksi käsien tulisi pysyä lähellä kasvoja, puolilähikuvan raameissa: ”kasvot, sydän ja kädet samassa kuvassa” (luku 4.7.1c/Almilan videopalaute). Tässäkin luontevuus ja tarkoituksenmukaisuus ovat valttia, liioiteltu ilmehtiminen voi kääntyä tarkoitustaan vastaan ja häiritä tai ärsyttää soittajia.

”Ei pää paffissa, vaan paffi päässä” on yksi Panulan tunnettuja ohjeita. Se liittyy myös katsekontaktiin, vaikka ensisijaisesti sillä viitataan partituurin osaamiseen. Huolellinen partituurin opettelu on edellytys sille, että orkesterinjohtaja voi olla kontaktissa soittajiin; orkesterinjohtajan olisi kyettävä irrottamaan katseensa partituurista jo ensimmäisen harjoituksen ensihetkestä alkaen.

Yarbrough on listannut seikkoja, jotka ovat tunnusomaisia hyviä tuloksia saavuttaneille oppilasorkesterinjohtajille. Tehokkaan ajankäytön ohella tällaisina seikkoina mainittiin katsekontakti, voimakkaasti kontrastoivat kasvoniilmeet sekä ilmaisuvoimainen johtaminen (Yarbrough 1992, 87). Mahdollisimman pitkäkestoinen katsekontakti on tavoittelemisen arvoinen asia, mutta on syytä muistaa, että katse voi olla myös tuomitseva tai suorastaan murhaava. Sen avulla voi yhtä tehokkaasti sammuttaa kuin sytyttääkin soittamisen ilon. Katse on kommunikaation väline, kommunikaation sisältö on toinen kysymys. Johtajan harkittavaksi jää, kuinka hän tätä välinettä oppilaan ja orkesterin hyödyksi käyttää.

Katse on huomaamista ja huomioimista. Szilvay neuvoo: ”Katso kaikkia. Opettele nimet ja käytä niitä, huomioi jokainen ja kommentoi jokaisen tekemisiä. Jokainen oppilas haluaa tulla huomioiduksi.” (Luku 4.7.1c.). Jokainen kannustava katse motivoi soittajaa. Voi vain kuvitella, miltä tuntuu oppilaasta, joka tunnollisesti koko vuoden hoitaa osuutensa orkesterissa saamatta yhtään huomiota orkesterinjohtajalta – ikään kuin oppilaan läsnäololla ja soitolla ei olisi mitään merkitystä.

Yllätyn yhä uudestaan siitä, kuinka paljon katse vaikuttaa orkesterin sointiin. Se nostaa soittajien keskittymistä ja paneutumista välittömästi. Tästä syystä katse on myös tehokas balanssoinnin väline. Joskus tuntuu, että kohti katsominen vaikuttaa kuin volyyminappulan kääntäminen⁹⁷. Joskus kapellimestarin katse saattaa kohdistua joko lattiaan tai kattoon (syynä voi olla esimerkiksi johtajan kokema epävarmuus). Lattian katselu voi luoda pois- saolevan tai välttelevän vaikutelman. Orkesterin yli kohdistuva katse taas saattaa herättää soittajissa mielikuvia ornitologista tai epäilyksiä johtajan ylimielisestä asenteesta.

Ulkoa johtaessaan kapellimestarilla on tietenkin kaikkein parhaat edellytykset pitää yllä hyvää kontaktia soittajiin. Tietenkin turhia riskejä on syytä välttää, ulkoa johtaminen ei lievennä kapellimestarin virheiden seuraamuksia. Rohkaisen kuitenkin kokeilemaan, koska ulkoa johtaminen vaikuttaa muihinkin seikkoihin kuin kontaktiin: kun se perustuu vanhalle osaamiselle, se herättää soittajissa luottamusta ja arvostusta.

⁹⁶Panula puhuu johtamisesta ”silmät notkuen” (esimerkiksi *Taajamaa* 2002, 126). Tällä hän viittaa ymmärtääkseni ilmaisuvoimaiseen katseeseen, hieman samansuuntaisesti kuin yleisemmin puhutaan ”leiskuvista silmistä” tai ”palavasta katseesta”.

⁹⁷Katseen vaikutus on syytä ottaa huomioon myös käänteisesti. Kapellimestareista Panulan lisäksi mm. Richard Strauss suosittaa varomaan vaskipuhaltajien rohkaisemista katseella, koska vasket hyvin helposti soivat jo muutenkin liian kovaa muihin soitinryhmiin nähden. Aaltoila kirjoitti muistutuksen partituuriinsa: ”ei saa kattua Tenkasehen” (*Taajamaa* 2002, 135).

”Ulkoa johtaminen on viesti paneutumisesta ja toiminnan arvostamisesta, se herättää oppilaisissa arvostusta ja luottamusta – mikäli se ei johda erehdyksiin, jotka nuotin avulla olisi voitu välttää. [...] ulkoa johtaminen oli paitsi haaste, joka piti mielen vireänä myös eräänlainen pakottautuminen keskittymään omaan tekemiseen. Levoton työilmapiiri ja oppilaiden soittotekniset vaikeudet veivät huomion ja energian. Huoli lyöntitekniikasta saattoi olla aiheellinen, orkesterin vaikeudet provosoivat helposti liian suuriin ja epätarkoituksenmukaisiin liikkeisiin. Ulkoa johtaminen oli eräänlainen irtiotto tästä noidankehästä. Siten pystyin paremmin keskittymään lyöntitekniikan kontrollointiin ja pyrkimään tarkoituksenmukaiseen, suvereeniin ja ilmaisuvoimaiseen elekieleen. Ulkoa johtaminen mahdollistaa myös hyvän kontaktin koko orkesteriin. Ulkoa johtaminen tarjoaa lyöntitekniikan ja kontaktin osalta hyvät edellytykset konsertin onnistumiselle, kuten esimerkki työskentelyjaksolta B5 osoittaa. (Luku 5.6.2/Orkesterinjohtaminen)

Käsien käyttö eli lyöntitekniikka. Orkesterinjohtamisessa kummallakin kädellä on oma tehtävänsä. Työnjako on sellainen, että toinen käsistä, kaavakäsi, lyö tahtilajin mukaista lyöntikaavaa, ja toinen, puikoton käsi, tarvittaessa täydentää kaavakäden musiikillista informaatiota⁹⁸. Kaavakäsi on oikeakätisillä oikea ja vasenkätisillä yleensä vasen. Mikäli johtaja käyttää tahtipuikkoa, se on kaavakädessä. Yksi käsi, kaavakäsi, riittää varsin pitkälle, sen eleistä pitäisi välittyä soittajien tarvitsema perusinformaatio. Puikoton käsi, johtajan ”salainen ase”, on hyvä pitää reservissä, kunnes vastaan tulee seikkoja, joiden näyttäminen kaavakädellä ei ole mahdollista tai tarkoituksenmukaista. Puikottoman käden harjittu käyttö lisää sen tehoa ja huomiota herättävyyttä. Tämä mahdollisuus hukataan, jos kädellä toistetaan peilikuvana kaavakäden liikkeitä. Hukattujen tulkinnallisten mahdollisuuksien lisäksi ”peilikuvan lyöminen” voi johtaa käsien eriaikaisuuteen. Se aiheuttaa myös lyönnin lukemisongelmia ylimääräisen kaavaa lyövän käden ”kadotessa” kesken kaiken sivua kääntämään. Partituurin sivujen kääntäminen onkin yksi puikottoman käden mekaanisista velvollisuuksista, kaavakäden tulee sen sijaan olla koko ajan kaikkien soittajien nähtävissä ja seurattavissa.

Kädet on syytä porrastaa, jotta puikoton käsi ei epähuomiossa peitä kaavaa sivulla olevien soittajien näkyvistä. Koordinaatiota ja käsien porrastusta voi harjoittaa yksinkertaisilla ”kuivaharjoitteilla”. Puikottoman käden eri toimintoja – yhtäältä teräviä aksentteja, toisaalta hitaita linjakkaita crecendoja, diminuendoja ja fraaseja sekä yhtäkkiä (subito) nyanssin muutoksia – voi harjoitella samalla, kun toinen käsi lyö kaavaa. Vaihtuvat tahtilajit tai monimutkaiset lyöntikaavat lisäävät harjoitteen vaativuutta. Tavoitteena on tietenkin käsien mahdollisimman eriytynyt hallinta.

Kaavakäsi ja lyönnin vaiheet. Yksittäinen isku tai lyönti on orkesterinjohtamisen eräänlainen perusyksikkö. Siinä on kolme vaihetta:

- (i) valmistava lyönti
- (ii) lyönnin pohja
- (iii) lyönnin rekyyli (”rebound”, käden ponnahtaminen lyönnin pohjalta)

⁹⁸Käytän nimitystä puikoton käsi kädestä, joka ei lyö kaavaa. Olennaista ei ole käyttääkö johtaja tahtipuikkoa tai ei.

Valmistava lyönti on ilmaisullisesti tärkeä. Valmistavassa lyönnissä tulisi ilmetä paitsi tempo myös musiikin karaktääri ja nyanssi. Sen liikkeellepanevana voimana on johtajan mielikuva soitettavasta musiikista, ja sen tulisi luonnehtia iskun jälkeen soitettavaa musiikkia soittajille. Valmistava lyönti valmistaa siis soittoa ja se päättyy lyönnin pohjaan. Valmistavan iskun tulisi lähteä samasta kohdasta, johon se päättyy, eli lyönnin pohjan tasalta.

Valmistava lyönti lähtee pääsääntöisesti ”alatilasta”, se siis määrittää lyönnin pohjan tason. Luonteva kohta aloittaa valmistava on keskeltä vatsan edestä niin, että puikkokäden kyynärpäähän on kutakuinkin suorassa kulmassa ja että käsi (tai puikko) osoittaa keskelle orkesteria ja on siten kaikkien soittajien nähtävissä. Käsi käy ”ylätilassa” palatakseen lähtökohtaansa valmistavan lyönnin päätteeksi.

Edellä kuvaamani lyönti valmistaa tahdin alusta alkavaa soittoa, siksi se suuntautuu lopuksi ylhäältä alas. Mikäli soitto alkaa joltain muulta kuin tahdin ensimmäiseltä iskulta, on selkeintä valmistaa lähtö lyöntikaavan edellyttämästä suunnasta. Tällöin valmistava lyönti suuntautuu aluksi ylätilan sijaan joko oikealle tai vasemmalle.

Jos haluaa varmistaa, että soitto alkaa halutussa tempossa, voi näyttää kaksi valmistavaa lyöntiä. Näin on syytä tehdä varsinkin harjoittelun alkuvaiheissa, mutta tarpeen vaatiessa, esimerkiksi hankalissa temponmuutoksissa, lähdön voi valmistaa kahdella iskulla myös esityksessä. Ensimmäisen valmistavan lyönnin on kuitenkin väärinkäsitysten – eli liian aikaisten lähtöjen – välttämiseksi syytä olla erilainen kuin varsinaisen soiton liikkeelle sysäävän toisen valmistavan. Ensimmäisen valmistavan lyönnin tehtävä on määrittää yksinomaan tempo, musiikillinen ilmaisu kannattaa säästää jälkimmäiseen samoin kuin aloittamiseen kannustava impulssi. Rytmisesti tarkka, lakoninen ja ei-impulsiivinen sivutaisliike on varmin tapa erottaa ensimmäinen valmistava toisesta ja siten välttää sekaannukset. Kahden valmistavan käytöstä on syytä kertoa soittajille ennen aloitusta.

Niin sanotun kevyen musiikin soittajilla, varsinkaan oppilailla, ei aina ole kokemusta kapellimestarin johdolla soittamisesta. Siksi esimerkiksi bändien ja orkesterien yhteiskokoonpanoille voi olla tarkoituksenmukaista valmistaa lähtö lyömällä ”rumpalimaisesti” kokonainen tahti (tai kaksi) ja sen viimeisellä iskulla sitten näyttää edellä kuvatun kaltainen valmistava lyönti.

Lyönnin pohjaa voisi verrata lähtölaukaukseen. Valmistava lyönti pyrkii vaikuttamaan olennaisesti siihen miten soitetaan, lyönnin pohja taas määrittää milloin soitetaan. Soittajan tulee reagoida lyönnin pohjaan kuten juoksijan lähtölaukaukseen, yritykset arvata pohjan ajoitus johtavat helposti aavistus- eli varaslähtöihin – siis liian aikaiseen soittamiseen. Lyönnin pohjien välinen ajallinen etäisyys on teoksen pulssi, siksi lyönnin pohjan on oltava täsmällinen, luotettava ja yksiselitteinen. Käden tulisi pudota lyönnin pohjaan luontevasti ja johdonmukaisesti. Lyönnin pohja voi eri tilanteissa sijaita eri paikassa, riippuen muun muassa johtajan ”käsialasta” tai musiikin ilmaisullisista seikoista, mutta sen tulee aina olla ennakoitavissa. Johtamiselta putoaa kirjaimellisesti pohja pois, jos lyönnin pohjan sijainti tai ajoitus hämärtyy. Johtaja ei saisi harhauttaa soittajia muuttamalla pohjan paikkaa harkitsemattomasti. Soittajia voi harhauttaa ainakin kolmella tavalla:

- muuttamalla yllättäen pohjan paikkaa eli lyömällä pohjan läpi, jolloin käsi sukeltaa oletettua pohjan tasoa alemmas
- pysäyttämällä kyynärvarren ennen rannetta, jolloin syntyy vaikutelma ”kaksois-pohjasta”, kun kyynärvarren pysäytys on tulkittavissa ensimmäiseksi ja ranteen (ja mahdollisen puikon) nykäys toiseksi iskun pohjaksi
- jarruttamalla käden liikettä tai pysähtymällä odottamaan juuri ennen lyönnin pohjaa.

Rekyylin suunnan määrittää tahtilajin mukainen lyöntikaava, sen nopeuden ja luonteen taas soitettava musiikki. Rekyyli on samalla myös uusi valmistava. Erityisen huolellisesti sen käyttöä tulee punnita ennen musiikissa tapahtuvia merkittäviä muutoksia. Esimerkiksi dramaattisia eleitä tai aksentteja varten lyönnin on joskus otettava vauhtia päinvastaisesta suunnasta kuin suoraviivainen lyöntikaava edellyttäisi.

Havainnot sekä omasta että kollegojeni johtamisesta antavat aiheen todeta, että on vaikea estää rekyylin tahaton ponnahtaminen liian korkealle. Jos kaavakäsi käy yhtä korkealla jokaisen iskun jälkeen, kaavan lukeminen, varsinkin sivultapäin, käy vaikeaksi – tahdin ykkösisku ei erotu riittävän selvästi tahdin muista iskuista. Ylätila tulisi varata ”tahtiviivan piirtämiseen” eli ykkösiskun valmistamiseen, muutoin rekyylin tulee pysyä pääsääntöisesti alatilassa. Toinen tavallinen rekyyli-ongelma on ”pilkkiminen” eli käden nykäiseminen lyönnin pohjasta. Jos tavoitteena on plastinen jatkuvuuden vaikutelma, esimerkiksi intensiivinen legato-linja, on syytä pitää käden vauhti vakaana ja tuntuma liikkeestä sitkeänä, myös jokaisen lyönnin pohjan jälkeen. Usein nykiminen liittyy tunteeseen liian hitaasta temposta. Tällöin se ei ole musiikillinen ele vaan epäonnistumaan tuomittu yritys nopeuttaa tempoa. Lyönnin vieminen määrätietoisesti kohti iskun pohjaa, iskun jälkeisen nykäisyn sijaan, johtaa todennäköisemmin toivottuun tempon nopeutumiseen.

Tultaessa fermaateille tai pilkkujen kohdalle on yleensä perusteltua jäädä alatilaan tai jopa jättää rekyyli kokonaan pois ja pysähtyä lyönnin pohjaan. Alatilasta on hyvä aloittaa pysähdyksen jälkeistä lähtöä valmistava lyönti. Alhaalta lähdetessä on paremmat edellytykset sisällyttää lyöntiin tarvittava tempollinen ja musiikillinen informaatio kuin lähdetessä ylätilasta.

Rekyylin kontrollointi on avain taloudelliseen ja täsmälliseen lyöntiin, se selkiyttää lyöntikaavoja ja tekee niistä helppolukuisia.

Lyöntikaavat ovat kansainvälistä klassisen musiikin elekieltä, jolla johtajat tulevat ymmärretyksi ja jota soittajat ymmärtävät lähes kaikkialla maailmassa. Niiden opettaminen oppilaille on perusteltua jo yleissivistävänä toimenä, erityistä hyötyä niiden oppimisesta on musiikkialalle pyrkiville ja tuleville musiikin aktiiviharrastajille. Ne ovat lyöntitekniikan perusta ja eräänlaisia kapellimestarin käsialan tikkukirjaimia. Ne ovat tahtilajin mukaan määrittäviä kädenliikkeen suuntia. Selkeästi lyödystä kaavasta soittaja näkee yhdellä vilkaisulla, mistä tahdin iskusta on kyse. Teoksissa, joissa on vaihtuvia tahtilajeja, kaavan yksiselitteisyys on erityisen tärkeää.

Seuraavaksi kokoan lyöntikaavojen periaatteista saamiani ohjeita. Tahdin ensimmäisen iskun tulee aina suuntautua alaspäin ja keskelle. Sitä edeltävän, tahdin viimeisen iskun rekyyli suuntautuu siksi aina alhaalta ylöspäin. Viimeisen iskun pohja on, ensimmäisen

iskun pohjan tavoin, keskellä alhaalla ja siihen tullaan aina oikealta (tai ”ulkoapäin” eli vasemmankäden kaavassa vasemmalta). Ilmeisimmillään tämän pitäisi toteutua kahden kaavassa, jossa on vain ”ensimmäinen” ja ”viimeinen” isku. Molemmat iskut osuvat samaan pisteeseen, ykkönen ylhäältä ylätilasta ja kakkonen oikealta alatilasta.

Kaavojen selkiyttämiseksi voi kuvitella alatilaan, lyöntien pohjan tasalle kolme peruspistettä, joihin iskut kohdistuvat: vasemmalle, keskelle ja oikealle. Neljän kaavassa toinen isku suuntautuu johtajasta katsottuna vasemmalle ja kolmas oikealle. Kolmen kaavassa toinen isku lyödään oikealle. Vasenkätiset kaavat toteutetaan peilikuvina. Yhden kaavassa kaikki iskut ovat periaatteessa samanlaisia, pelkkiä ”ykkösiä”. Yksittäisistä tahdeista voi kuitenkin muodostaa useamman tahdin kokonaisuuksia, eräänlaisia ”metatahteja”, joiden johtamisessa voi soveltaa, musiikin jäsentymisen ehdoilla, esimerkiksi neljän kaavaa. Nämä ”useamman tahdin kaavat” on suositeltavaa sekaannusten välttämiseksi tehdä huomaamattomasti, pikemminkin omaa musiikin jäsentämistä tukemaan kuin ilmeisesti ”luettaviksi”. Ne voi häivyttää huomaamattomiksi esimerkiksi lyömällä kaikki iskut yhteen pisteeseen ja ohjaamalla rekyyliä kaavan mukaisesti vain hiukan joko oikealle tai vasemmalle.

Kun tahdissa on iskuja viisi tai enemmän, sovelletaan edellä kuvattuja kaavoja ja periaatteita siten, että kolme peruspistettä jaetaan useampaan alapisteeseen. Esimerkiksi viiden kaava lyödään (musiikin rytmityksen mukaan) $2 + 3$, toinen isku keskeltä vasemmalle ja kolme seuraavaa oikealla olevan peruspisteen tuntumaan. 12/8-tahtilajissa (tavallisesti $3 + 3 + 3 + 3$) lyödään ensin kolme iskua keskimmäisen peruspisteen tuntumaan, kolme vasemmalle, kolme oikealle ja lopulta kolme oikealta keskelle päin⁹⁹.

Alustava päätös siitä, ”kuinka moneen lyö”, esimerkiksi kahteen vai neljään, tai yhteen vai kolmeen, on syytä tehdä jo partituurinopiskeluvaiheessa. Toisaalta kannattaa säilyttää herkkyys muuttaa suunnitelmaa soittajiston reagoinnin mukaan. Joidenkin teosten pulssi on sellainen, että valinta voi osoittautua vaikeaksi. Käytännössä saattaa olla tarkoituksenmukaista lyödä harvempaa tai tiheämpää iskutusta teoksen (tai sinfonian osan) eri kohdissa esimerkiksi musiikin karaktäärin tai harmonian rytmin mukaan. Varsinkin vähittäisissä tempon muutoksissa on järkevää toimia johdonmukaisesti ja siirtyä esimerkiksi kiihdytyksessä harvempaan iskutukseen suunnitellusti tietyssä kohdassa.

Saadakseen kaavan luonteen sopusointuun soitettavan musiikin kanssa, kannattaa hakea mielikuvia ja tuntumaa liikkeisiin soittimen käsittelystä. Sitkeyttä ja legato-tuntumaa voi etsiä jousikädelle ominaisesta vastuksen ja kitkan tunteesta. Kulmikkautta ja staccato-tuntumaa voi puolestaan hakea lyömäsoittimille ominaisesta napakkuudesta ja terävyydestä. Myös mielikuva pizzicatosta voi tehdä kaavasta impulsiivisemmän ja täsmällisemmän.

Viive orkesterinjohtamisessa on lyönnin pohjan ja soiton alkamisen väliin jäävä lyhyt hetki. Jos lyönnin pohjan rinnastaa lähtölaukaukseen, soiton aloittaminen olisi liikkeellelähtö. Jos viive lyhenee liikaa, kyse on aavistamisesta. Viive on pidempi isolla ammattisinfoniaorkesterilla kuin pienellä oppilasorkesterilla. Viive on välttämätön ymmärtääkseni siksi, että sen myötävaikutuksella useiden metrien päässä toisistaan olevat ja hyvin erita-

⁹⁹Panulan laatimia graafisia esityksiä lyöntikaavoista löytyy esimerkiksi Taajamaan (2002, 163–165) teoksesta. Lyöntitekniikasta ja kaavoista ks. myös Malko 1950, Lawson 2003 ja Bowen 2003.

voin ääntä tuottavat soittimet saadaan syttymään yhtäaikaaisesti. Viive tasoittaa etäisyyden ja soittimien erilaisuuden aiheuttamia ongelmia. Se vaikuttaa kaiketi myös äänenmuodostuksen kontrollointiin ja kvaliteettiin, pieni viive ja ”yhdessä hengittäminen” jättävät soittajille aikaa tuottaa ääni huolellisesti ja hätäilemättä. Äänenjohtajat ja konserttimestari määrittävät pitkälti viiveen keston. Jousisektioiden soittajien on tarkkailtava äänenjohtajan reagointia, hän määrittää osaltaan viiveen pituuden koko sektion puolesta. Viive ei ole aivan yksiselitteinen aspekti orkesterinjohtamisessa, sen kesto saattaa vaihdella johtajan ja orkesterin tottumusten mukaan. Myös soitettavan musiikin tyyli ja luonne, samoin kuin orkesterin koko saattavat vaikuttaa viiveeseen.

Oppilasorkesterin soitossa optimaaliseen viiveen löytäminen ja ylläpitäminen on mielestäni vaikeaa. Se herätti kysymyksiä oman työskentelyni seurannassa ja havaintojeni mukaan se aiheuttaa ongelmia muillekin oppilasorkesterinjohtajille. Oppilaiden ei voi olettaa lähtökohtaisesti ymmärtävän viiveen merkitystä, eikä heiltä siksi voi odottaa ammattimaista reagointia lyöntiin. Heidän kuuluu oppia se orkesteritoiminnan myötä, oppilasorkesterinjohtajalla tulisi olla valmiudet opettaa asia oppilaille.

”Oppilaat eivät automaattisesti osaa vaatia itseltään reagoimista vasta lyönnin pohjaan. Siksi johtajan ja oppilasorkesterin välille saattaa kehittyä omintakeinen vuorovaikutus, joka pahimmillaan muistuttaa pikemminkin posetiivarin ja marakatin yhteisyyttä kuin orkesterinjohtamista. Johtaja saattaa vain sysätä soittajiston liikkeelle, jonka jälkeen orkesteri soittaa oman päänsä mukaan johtajan koreografiasta juuri piittaamatta. Optimaalisen viiveen opettelu on kahden kauppaa. Johtajan on itse ymmärrettävä viiveen merkitys sekä osattava vaatia oppilailta oikea-aikaista ja yhdenmukaista reagointia.” (Luku 5.7.2.)

Viive saattaa hävitä kokonaan tai jopa kääntyä päälaelleen edellä kuvatulla tavalla (tällöin orkesteri siis soittaa ennen lyönnin pohjaa – johtaja ikään kuin ”kuittaa” lyönnillään jo soitetun). Ongelma ei korjaannu, ellei johtaja tiedosta jäävänsä odottamaan orkesterin soittoa. Oppilailta ei useinkaan ole mahdollisuutta vertailla orkesterinjohtajien toimintaa. He omaksuvat käytännön, jonka heidän johtajansa heille oikeana ja hyväksyttävänä tarjoaa. Ajoitusongelman paljastumista voi hidastaa myös se, että, kiitos huolellisen harjoittelun, soitto saattaa ilman viivettäkin kuulostaa hyvältä – vaikka tällöin pikemminkin johtamisesta huolimatta kuin sen ansiosta. Joka tapauksessa oppilaat oppivat tällöin omintakeisen lyönnin lukemisen tavan, jolle tuskin on käyttöä myöhemmissä elämänvaiheissa.

Pidentäkseen viivettä ja muuttaakseen lyöntinsä ajoitusta johtajan on työstettävä mielikuvaansa lyönnin ja soiton ajoituksesta. On mielletävä, että orkesteri vaatii reaktioajan, sen ääni ei syty soittimien ”välittömyydellä”. Jos soitto alkaa yhtä aikaa lyönnin pohjan kanssa, joko lyönti on myöhässä tai soitto aikaisessa. Ammattiorkesterin edessä lyönnin myöhäinen ajoitus johtaa tempon hidastumiseen.

”Moni johtamisen alkeita opetteleva pysähtyy odottamaan orkesteria ennen lyönnin pohjaa. Ongelma, eli epärointi juuri ennen iskua, johtuu käsittääkseni siitä, että johtaja haluaa saada lyöntinsä pohjan osumaan ikään kuin juuri äänen syttymishetkeen (jolloin ajoitus olisi kuten esimerkiksi pianoa soittaessa, jolloin viivettä ei ole). Ammattitaitoinen soittajisto jää kuitenkin odottamaan lyönnin pohjaa, jolloin tempo väistämättä hidastuu molempien osapuolten odotellessa toisiaan.” (Luku 5.7.2.)

Lyönnin ajoitusta kannattaa tarkkailla. Johtamisen tallentaminen antaa hyvän pohjan itsearvioinnille – kuvatalenne paljastaa armotta ajoituksen ongelmat. Lisäksi johtamistaitonsa voi haastaa teosvalinnoilla. Vähittäiset tai yhtäkkiset tempon muutokset sekä mm. vaihtuvat tahtilajit ja fermaatit haastavat lyöntitekniikan, niitä sisältävät teokset tuskin onnistuvat ongelmitta ilman asianmukaista viivettä. Ainakin ne tarjoavat tilaisuuden hioa sekä omaa tekniikkaa että oppilaiden reagointia.

Johtajan tulee ensin tehdä parhaansa oikean ajoituksen saavuttamiseksi. Sen jälkeen hänellä tulee olla sinnikkyyttä pitää siitä kiinni, vaikka oppilaat eivät siihen välittömästi oikein reagoisikaan.

”Viiveen pituus (tai pikemminkin lyhyys) on ongelma erityisesti silloin, kun joutuu jarruttelemaan kiihtymään pyrkivää tempoa. Oppilailla on muutenkin taipumus ’soittaa käsille’ (reagoida liian nopeasti, soittaa lyönnin pohjaan nähden liian aikaisin). Välillä siihen jaksaa puuttua, välillä näkökohta jää mukamas tärkeämpien asioiden vuoksi huomiotta. Kokemukseni mukaan myös orkesterin kehitysvaihe vaikuttaa viiveeseen, samoin kuin soittajien ikä, osaamisen taso ja kokoonpanon suuruus – karkeasti niin että, mitä nuorempia soittajat ovat, mitä vähemmän he ovat soittaneet orkesterissa ja mitä pienempi on kokoonpano, sitä lyhyempi (tai sattumanvaraisempi) on lyönnin pohjan ja soiton välinen viive. Myös asenne vaikuttaa. Ei-voisi-vähempää-kiinnostaa –osaston oppilaat saattavat tahallisesti olla piittaamatta lyönnistä ja yhtäaikaisuudesta yleensäkin.” (Luku 5.7.1.2.c.)

Viiveen mukana johtaja menettää paitsi tempollisen kontrollin myös muiden tulkinnallisten aspektien hallinnan. Väittäisin, että menetettäessä viiveen suoma kontrolli edellytykset esityksen luovaan ainutkertaisuuteen vähenevät olennaisesti.

”Lyönnin ja soiton välinen viive on mielestäni avainasemassa pyrittäessä säilyttämään tulkinnallinen liikkumavara esitystilanteessa. Kun viive on optimaalinen, johtaja pystyy kontrolloimaan tempon käsittelyä ja kommunikoidaan ’reaaliaikaisesti’ musiikillisia ajatuksiin. Jos oppilaat soittavat liian aikaisin, arvaavat katsomisen ja reagoinnin sijaan, johtaja menettää tämän kontrollin. [...] Valmistavaan lyöntiin sisältyvä musiikillinen informaatio ei voi korvata sitä tempollista kontrollia, jonka orkesterinjohtaja menettää, jos luonnollista viivettä ei ole.” (5.7.2.)

Oppilaat reagoivat lyöntiin eri tavoin eri syistä. Yleensä oppilaat kaiketi yrittävät parhaansa, jotkut suorastaan yli-innokkaasti, mutta eriaikaisuus saattaa johtua myös vastahakoisuudesta tai arkuudesta. Seikka, joka oppilaille tulisi opettaa, on asennoituminen reagointiin: reagointia tulisi ohjata pyrkimys yhtäaikaisuuteen.

”Havaintojeni mukaan nopea reagointi lyöntiin on yleensä merkki oppilaan innokkuudesta. Asiaan puuttuminen ja sen korjaaminen vaatii siksi hienotunteisuutta – innokkuutta ei pidä latistaa. Vaikeampaa onkin saada flegmaattisemmat ja vähemmän motivoituneet pysymään yhdessä innokkaampien kanssa. Erilaisuus on hyvä tuoda esiin kompromissia vaativana parannuksena. On tultava toisia vastaan – toisten on reagoitava ärhäkämmin, toisten taas maltillisemmin. Keskeistä on pyrkimys yhtenäiseen ajatteluun ja toisten huomioimiseen. Toisten huomioiminen ja kuuntelu sekä yhtenäinen lyönnin lukeminen tuovat tulkinnallista

liikumavaraa esityksiin. Yhtenäisesti reagoiva ryhmä pysyy yhdessä, vaikka esityksessä tehtäisiinkin jotain ennalta suunnittelematonta. (Luku 5.7.2.)

Ääneen laskeminen on kätevä tapa välittää soittajille harjoitustempo jotain erityistä jaksoa esitystempoa hitaammin harjoitettaessa¹⁰⁰. Toisaalta, liian usein käytettynä, laskeminen voi muodostua huonoksi tavaksi, jonka myötä ei itse opi valmistamaan lähtöjä asianmukaisesti, eivätkä oppilaat opi aloittamaan soittoa pelkkiin eleisiin luottaen. Jos johtajan eleet vielä ovat jäljessä ääneen lasketusta temposta, on selvää, että soiton ja lyönnin suhde vääristyy. Äänen laskemisen avulla johtaja voi näin pahimmassa tapauksessa lakaista viiveen ja reagoinnin ongelmat maton alle.

Viiveen ongelmien yleisimmät syyt voi kiteyttää seuraavasti:

- Oppilaat eivät osaa lukea lyöntiä ja reagoivat siksi aloituksiin ja tempon muutoksiin eriaikaisesti, joko liian kärkkäästi, tahmeasti tai sattumanvaraisesti.
- Johtajan mielikuva soiton ja lyönnin ajoituksesta on väärä. Hän saa valmistavalla lyönnillään orkesterin soittamaan, mutta pysähtyykin itse odottamaan juuri ennen lyönnin pohjaa ajoittaakseen sen soiton alkamishetkeen.
- Johtaja reagoi oppilaiden osaamattomuuteen tai hitaaksi mieltämäänsä eleiden lukemiseen suurentamalla liikkeitään. Tämän vuoksi hän huomaamattaan myöhästyy iskulta ja lisää näin lyönnillään soiton epätasaisuutta ja eriaikaisuutta.

Puikottoman käden tärkein tehtävä on korostaa ilmaisullisia seikkoja. Sitä on syytä hyödyntää ”ratkaisevina hetkinä”, esimerkiksi kulminaatioissa ja tempon muutoksissa. Lisäksi se voi täydentää elekieltä silloin, kun ilmaisua tai fraseerausta pitää ohjata vaikkapa linjakkaaksi tai kulmikkaaksi. Sen avulla on luontevaa ohjata myös crescendoja ja diminuendoja sekä korostaa aksentteja ja sforzandoja. Katseen tavoin puikoton käsi on keskeinen soitinryhmien balanssoinnin ja soiton volyymin säätelyn väline. Sillä voi vaikuttaa myös sointiväreihin ja artikulaatioon. Se on syytä ottaa apuun myös kiihdytyksissä ja hidastuksissa.

Musiikillisen ilmaisun lisäksi puikottomalla kädellä on myös mekaanisempia tehtäviä, kuten aiemmin mainitsemani sivun kääntäminen. Sillä voi kerätä soittajien huomion ennen kertauksia tai tempon ja karaktäärin muutoksia. Sillä voi näyttää selventävän eleen harjoitusnumeroiden tai kirjainten kohdalla. Sormilla voi näyttää kertausmerkkiä edeltävän maalin numeron tai esimerkiksi soitettavan jakson – ”laatikon” – numeron. Erityisen tärkeää, varsinkin oppilaiden kanssa, on hyödyntää kättä sisääntulojen näyttämisessä. Käden nostaminen ja pysäyttäminen ylös on yksiselitteinen ja helposti ymmärrettävä ”seis” -komento.

Kiteyttäen puikoton käsi ilmaisee muutoksen tarvetta, kuvaa musiikissa tapahtuvaa muutosta tai ennakoii pian tulevaa muutosta. Jotta täydentävät ja muutosta ilmaisevat viestit välittyisivät tehokkaasti, on perusteltua säästää puikotonta kättä aina, kun sitä ei välttämättä tarvita.

¹⁰⁰Tempon voi myös ”tititoida” tai laulaa. Szilvay muistuttaa, että numeroissa ei ole musiikkia, kuten vaikkapa tititoidussa rytmissä. Siksi hän suosittaa lasten kanssa musiikillista tempon lausumista numeroiden lukemisen sijaan.

Johtamisen aikatasot. Johtajan eleiden tulee olla ilmaisuvoimaisia ja selkeitä. Johtaja yhtäältä rohkaisee musiikilliseen ilmaisuun ja toisaalta kontrolloi soiton rikkeettömyyttä. Molempien toimenpiteiden päämääränä on saada soitto vastaamaan sitä soivaa mielikuvaa, jonka johtaja on partituurin avulla teoksesta mielessään luonut. Rohkaisun ja kontrolloinnin tulisi olla tasapainossa. Jos ilmaisuvoima ylikorostuu, lyönnin selkeys kärsii, jos taas selkeys ylikorostuu, vaikutelma latistuu pedantiksi. Lisäksi rohkaisua ja selkiyttämistä tulee jatkuvasti säädellä soiton mukaan, elekielen tulee vastata soiton tarpeisiin.

Saraste toteaa johtamisen olevan ”vähän skitsofreenista hommaa”, koska johtajan on hallittava kaksi aikatasoa päällekkäin (Taaajamaa 2002, 146). Ajallinen etäisyys valmistavan lyönnin liikkeelle sysäävästä musiikillisesta mielikuvasta toteutuneeseen soittoon on pidempi kuin itse soitettaessa. Kuitenkin johtajan on jatkuvasti kontrolloitava soittoa eli verrattava sitä omiin mielikuviinsa. Samanaikaisesti hänen täytyy valmistaa tulevaa soittoa eli tarjota eleillään orkesterille mielikuvia kohta soitettavasta. Tasapainoilu tulevaan eläytymisen ja menneen kontrolloinnin välillä ei ole aina helppoa. Keskittyminen kontrolloivaan kuunteluun synnyttää soittajissa pedantin ja tarkkailevan vaikutelman, kun taas keskittyminen mielikuvien maalailuun voi haitata kontrolloivaa kuuntelua. Mutta kun aikatasot asettuvat yhteen ja syntyy vaikutelma eri aspektien luonnollisesta yhtäaikaisuudesta ja vastaavuudesta, tunne on varsin maaginen. Tekniikka tulee hallita, mutta kontrolli ei saisi tukahduttaa musisoinnin hengittävyttä ja luovuutta.

”Periaatteessa orkesterinjohtajan tulee rohkaista ja kontrolloida orkesterin soittoa samanaikaisesti. Seurantajakson aikana totesin kuitenkin, että käytännössä tasapainon löytäminen vaatii harkintaa ja tietoista havainnoinnin kohdentamista. Siksi erityisesti harjoituksissa painotin joko vielä soittamattoman musiikin ilmentämistä tai jo soitetun kuuntelua ja kontrolloimista. Näin pyrin välttämään sen, etteivät mielikuvani ja niitä ilmentävät eleeni vääristäisi kuulemistani – etten harhautuisi kuulemaan oppilaiden soitossa asioita, jotka tosiasiassa toteutuivat vain eleissäni ja mielessäni.” (Luku 4.9.2.)

”Liika kontrollointi, itsensä ja soittajien, on pahasta. Täytyy voida itse syttyä orkesterin soitosta!” (Luku 4.6.1.c.)

Selkeyttävät ja korjaavat eleet. Lyöntitekniset pyrkimykset voi jakaa yhtäältä ilmaisullisiin sekä toisaalta selkeyttäviin ja korjaaviin. Selkeyttäviä ja korjaavia eleitä tarvitaan yhteissoiton rakoillessa tai muiden yhteissoiton ongelmien ilmetessä. Tällöin elekieltä hyödynnetään soiton puutteiden korjaamisessa ilman puhetta ja soittoa keskeyttämättä. Saadakseen korjaavat viestinsä perille johtajan on tilapäisesti pelkistettävä eleitään – tarvittaessa tulkinnallisen ilmaisuvoiman kustannuksella. Jo elekielen tilapäisellä muutoksella kapellimestari saa herätettyä soittajien huomion. Tyypillisesti tällaisilla eleillä voi korjata soiton eriaikaisuutta ja koota orkesterin yhteiseen tempoon. Johtaja voi alleviivata halua maansa tempoa pelkistämällä kaavan askeettiseksi ja selkeäksi. Halua muutokseen voi tehostaa kohdentamalla katseellaan viestinsä niille soittajille tai soitinryhmille, jotka halusta temposta poikkeavat. Toinen tyypillinen korjaava ele on käden pyörivä liike (kuin virvelin kelaus), joka on viesti tarpeesta nopeuttaa tempoa. Selkiyttävät ja korjaavat eleet ovat luonteeltaan tilapäisiä. Niistä luovutaan heti, kun toivottu muutos on saatu aikaiseksi. Korjaavien eleiden tarve yleensä vähenee orkesterin oppiessa harjoitettavat teokset, mutta

joskus niihin on turvaututtava jopa esityksessä – esimerkiksi soittajien keskittymisen herpaantuessa. Mitä enemmän johtaja pystyy pelkillä eleillään ja ilmeillään vaikuttamaan orkesterin soittoon, sitä sujuvampaa harjoittaminen on.

Lyönnin lukeminen. Oppilasorkesteritoiminnan yksi keskeinen tavoite on opettaa oppilaat lukemaan kapellimestarin elekieltä. Suurelta osin elekielen voi olettaa välittyvän kuin luonnostaan. Selkeimmillään se on kuin itsestään selvää mimiikkaa, joka ei sanallisia lisäselityksiä kaipaa. Viive on elekielen näkökohdista mielestäni vähiten itsestään selvä, sen pituus ei käy yksiselitteisesti ilmi pelkistä eleistä. Viive määrittyy käytännössä vasta yhdessä soittajien kanssa, ja siksi se on oppilaiden kanssa aina harjoitettava tarkoituksenmukaiseksi. Muiden seikkojen voi olettaa välittyvän, jos vain pitää yllä kontaktia, vaatii lyönnin katsomista ja kontrolloi lyöntiänsä.

Almilan mukaan oppilasorkesterinjohtaja tekee oppilaille suuren palveluksen opettamalla heidät lukemaan ammattimaista elekieltä. Eleiden viestit menevät perille myös oppilaille lyönnin ammattimaisuudesta tinkimättä: ”on vain selitettävä, vaadittava ja harjoitettava.” (Luku 4.7.1c.)

Kehittämishankkeeni aikana minulle tarjoutui tilaisuus työskennellä oppilaiden kanssa, joilla ei ollut aiempaa kokemusta orkesterisoitosta. He oppivat lukemaan pieniä eleitä, kun sitä heiltä johdonmukaisesti vaati. Vaikeammaksi osoittautui pitää lyönti kurissa, kun epävarmuus oppilaiden reagoinnista tuntui vaativan liikkeiden suurentamista. (Luku 4.5.1c.)

Erilaiset *tunnetilat* saattavat johtaa lyönnin kontrolloinnin pettämiseen. Tällaiset tunnetilat, Almilan mainitsemat ”primitiivireaktiot”, on syytä yrittää tunnistaa ja tietoisesti karsia. Kyse on tunnetilan refleksinomaisesta heijastumisesta eleisiin, jolloin ”kroppa neuvoo toimimaan väärin”. (Ks. luku 4.6.1c ja 4.7.1c.) Esimerkiksi esiintymisjännitys voi aiheuttaa lyönnin suurenemista ja ylimääräistä ”hakkaamista”. Toinen vastaavasti vaikuttava tunnetila on epävarmuus oppilaiden osaamisesta.

”Tietyt tunnetilat, erityisesti epävarmuus omasta tai orkesterin osaamisesta, pitäisi suodattaa pois lyönnistä. Tunnetilojen refleksinomainen vaikutus eleisiin tulisi tiedostaa ja eleitä sen mukaisesti kontrolloida.” (Luku 4.6.1c.)

”Almilan ohje, ’älä korjaa lyöntiä, jos vika on siinä, että soittajat eivät katso’, pätee kaikkeen orkesterinjohtamiseen. Oppilasorkesteritoiminnassa ohjetta voi täydentää seuraavasti: älä korjaa lyöntiäsi, jos vika on siinä, että oppilaat eivät vielä ymmärrä tai osaa lukea kapellimestarin elekieltä.” (Luku 4.6.2.)

”Johtajana pyrin tunnistamaan tilanteet, joissa esimerkiksi soiton eriaikaisuus ei johtunutkaan lyönnistä vaan oppilaiden taidon puutteesta. Tällöin yritin pitäytyä lyönnissäni ja välttää houkutuksen ratkaista ongelma eleitä suurentamalla. Päätelin muistiinpanoissani tämäntyyppisen vaatimisen ja ammattitaidosta kiinni pitämisen koituvan oppilaiden hyväksi.” (Luku 4.9.2.)

Lyöntitekniikka saattaa kärsiä siitä, että johtaja ryhtyy muuttamaan lyöntiään, koska soittajat eivät osaa reagoida ammattimaiseen elekieleen. Tällöin johtajan elekieli kehittyy ja muotoutuu ammatillisten kriteerien sijaan amatöörien tai oppilaiden ehdoilla. Käytännössä tämä yleensä tarkoittaa tarpeettoman suuria liikkeitä sekä edelleen epätasaisuutta ja

muita ajoituksen ongelmia. Esimerkiksi nopeutuksissa suuret liikkeet johtavat usein päinvastaiseen tulokseen kuin mihin pyritään: ”käden kauhu, ylävartalo nyökkii ja tempo sen kun hidastuu”. Nopeuttaminen tulisi aina tehdä liikkeitä pienentämällä ja tarkentamalla (eli pitämällä ”rekyyli” – käden ponnahtaminen lyönnin pohjalta – kurissa).” (Luku 4.7.1.c.)

3.3 Orkesterin harjoittaminen

Soiton keskeytyksestä alkaa varsinainen harjoittaminen. Keskeytykselle täytyy olla peruste, soittajille täytyy osata kertoa, mitä pitäisi muuttaa. Hyvä palaute on selkeää ja lyhytsanaista, kuitenkin niin, että sen myötä jokin seikka soitossa paranee tai korjaantuu.

Kun soitto poikkeaa partituurin avulla luodusta mielikuvasta, johtajan on päätettävä, miten toimia. Hän voi:

- (i) keskeyttää soiton ja alkaa harjoittaa
- (ii) keskeyttämättä soittoa yrittää korjata ongelman joko huutamalla ohjeita tai, asian luonteen salliessa, eleillään tai pelkän katsekontaktin avulla
- (iii) hyväksyä soittajan tarjoaman tulkinnan, mikäli kyse ei ole suoranaisestä virheestä.

(i) Lopettamalla johtamisen kapellimestari ilmaisee haluavansa antaa palautetta. Pysähtymisen merkiksi voi vaikka pitää kättä ylhäällä paikallaan. Keskeytyksen jälkeen kannattaa odottaa, että kaikki lopettavat soittamisen, ennen kuin antaa palautteen – muuten puhe saattaa hukkua yleiseen hälyyn. Jos soiton keskeyttää huutamalla, siitä muodostuu pian käytäntö, ja johtaja huomaa olevansa pakotettu huutamaan jatkuvasti. Katsekontaktia voi hyödyntää: katso, että sinulla on kaikkien huomio ja vaadi katseella kuuntelua.

Kun palaute on selkeää ja ytimekästä, päästään taas nopeasti soittamaan. Välttämällä turhaa puhumista voi siis maksimoida soittamisen määrän, harjoittelu rytmittyy ripeäksi ja työilmapiiriä pysyy vireänä. Puheen minimoimiseksi laadin itselleni ”palautteen kaavan” (Vartiainen 2004, 2–5). Systematisoinnin avulla pyrin siihen, että palautteeni orkesterille olisi intensiivistä olematta hätäistä sekä nopeaa ilman, että mitään olennaista jää sanomatta. Keskeinen periaate on palautteen kohdentaminen ennen varsinaisen asian sanomista. Kun keskeytät, kerro seuraavat asiat:

- Keitä soittajia asiasi koskee (*koko orkesteri, II-viulut, sellot ja bassot*)
 - Ne soittajat, joita asia ei koske, saavat pienen lepo hetken keskittymisestä, eikä heidän tarvitse etsiä kohtaa, jota harjoitetaan.
- Mistä kohdasta on kyse (*tahti 135, kolme tahtia ennen harjoituskirjainta B, kakosmaalin jälkeen*)
 - Sano harjoituskirjain tai paikka, josta lasket tahteja ja mihin suuntaan (ennen ”Heikkiä”, ”Kallen” jälkeen). Siten soittajatkin voivat jo paikantaa kohdan ja aloittaa laskemisen kanssasi.
- Keskeytyksen syy (*fis, terävämpi artikulaatio, soittakaa painetut nyanssit, lisätäkää crescendo, pudottakaa nyanssia pykälällä*)

- Anna selkeä ja lyhyt ohje, soittajat usein jo aavistavat mitä haet. Pyri ki-
teyttämään napakasti myös tulkinnalliset ja kuvailevat ohjeet. Mikäli jollain
toisella soitinryhmällä on samankaltaista soitettavaa jossain toisessa koh-
dassa teosta, selvitä asia samalla kaikille niille, joita asia koskee.
- Asia kerrallaan
 - Jos korjattavia asioita on useita, paikanna ja kohdenna jokainen asia vuo-
rollaan. Ei kannata kerralla puuttua kahta tai kolmea useampaan seikkaan.
Liian pitkä virhelista ei palvele tarkoitustaan, soittajat eivät ehkä enää lo-
puksi muista ensimmäisiä neuvoja.

Kun keskeytyksen syy on selvitetty, täytyy ratkaista, onko syytä pysähtyä hetkeksi harjoit-
tamaan kyseistä kohtaa vai voidaanko jatkaa koko orkesterin voimin eteenpäin. Onko ong-
gelma sen tyyppinen, että sen korjaantumisesta edistää stemmakohtainen harjoittaminen,
puhtauden kuuntelu tai esimerkiksi hitaasti soittaminen vai voiko luottaa asian korjaantu-
neen sanomalla? Kun jatkat harjoittamista, kerro seuraavat asiat:

- Ketkä soittavat (*sellot ja bassot, vain II-viulut, ilman I-viuluja, kaikki*)
 - Joskus on syytä varmistaa, että muutos toteutuu halutulla tavalla ja harjoit-
taa vain sitä soitinryhmää ja niitä soittajia, joita muutos koskee. Toisaalta
vaativat tekniset ongelmat on hyvä delegoida ratkaistaviksi stemmaharjoit-
uksissa tai kotona.
- Mistä aloitetaan (*tahti 130, neljä ennen kaksoisviivaa/kakkosmaalia, kolmas Ber-
tasta / kertauserkistä*)
 - Harjoituskirjaimet ja selkeät taitteet löytyvät nopeammin kuin tahtinumerot
(kaksoisviivat, sävellajin vaihdokset, kertaukset). Kertausten yhteydessä
varmista, että maalit on merkitty kaikille samalla tavoin. Jos joudut laske-
maan tahteja, sano taas ensin mistä ja mihin suuntaan lasket.
- Mihin asti soitat (jos kyse on lyhyehkön jakson harjoittamisesta, etkä aio jatkaa
loppuun asti, esimerkiksi: *Ceciliaan/kertauserkkiin asti, vain nämä kaksi tahtia*).
 - Tämä on perusteltua erityisesti silloin, kun joillain soittajilla tai soitinryh-
millä on paljon taukoja. Jos he tietävät, ettei tällä kertaa soiteta heidän si-
säntuloonsa asti, heidän ei tarvitse turhaan laskea tahteja ja valmistautua
soittamaan.

Palaute ja harjoittaminen on syytä rajata selvästi, esimerkiksi niin, että käden nostaminen
ylös on merkki keskeytyksestä ja käsien nostaminen aloitusasentoon palautteen jälkeen
taas merkki soiton jatkumisesta. Jälkimmäinen merkitsee sitä, että soittajien on nostettava
soittimensa soittoasentoon. Annettuaan tällaisen ”paikoillette, valmiit” -komennon johta-
jan on syytä jatkaa eteenpäin, vaikka mieleen muistuisikin jokin sanomatta jäänyt seikka.
Turha valmistautuminen ja soittimien nostelu turhauttavat orkesteria, samoin kuin ohjei-
den kuunteleminen soittimet ylhäällä. Kädet kannattaa nostaa vasta, kun asiat on selvitetty.
Oppilaat oppivat lukemaan eleistä tapahtumien kulun, kun heille selvittää eleiden merki-
tyksen ja käyttää niitä sen jälkeen johdonmukaisesti.

Järjestelmällisyys auttaa kiteyttämään sanottavan. Kun soiton keskeyttää, mielessä saattaa risteillä useita korjattavia tai parannettavia seikkoja. Virheisiin voi kuitenkin puuttua vain yhteen kerrallaan. Siksi seikat on hyvä ensin asettaa järjestykseen omassa mielessä. Korjattavista seikoista on pikaisesti valittava olennaisin. Sitten on maltettava edetä systemaattisesti paikantamisesta itse korjattavaan seikkaan. Ei pidä yrittää selvittää montaa asiaa samanaikaisesti, vaikka tuntuisikin siltä, että jokin mielessä olleista näkökohdista saattaa unohtua muita seikkoja korjattaessa. Oletettavasti unohtunut seikka palaa mieleen seuraavalla soittokerralla. Pääasia on, että jokainen asia, johon puututaan, tulee kunnolla käsiteltyä. Puheen tulee olla selkeää ja kuuluvaa. Kiireinen ja epäselvä palaute lopulta vain haittaa harjoittamista ja lisää ilmapiirin levottomuutta.

Innostuksen musiikin tekemiseen tulisi kuitenkin välittyä puheesta, vaikka palaute olisikin harkittua ja ytimekästä. Systemaattisuudella pitäisi karsia vain rönsyjä ja toistoa, ei intensiteettiä tai tekemisen vimmaa. Kiireettömyys on eri asia kuin verkkaisuus. Huumorille on hyvä antaa tilaa, kunhan vitsit eivät ole laskelmoituja tai vanhoja. Aikaa ei kannata tuhjata virheiden kuvailuun tai soittajien arvosteluun. Asiassa päästään eteenpäin, kun keskittyy virheiden sijaan kuvailemaan, millaista fraseerausta, artikulaatiota tai soittoa toivoo.

(ii) Kun päättää antaa ohjeita soittoa keskeyttämättä, on pidettävä huoli, että kaikki kuulevat mitä sanotaan. Kommentit, jotka eivät kuulu selvästi, häiritsevät soittamista ja keskittymistä. Sinänsä ohjeistaminen keskeyttämättä soittoa tuo harjoittamiseen sujuvuutta, mutta koska orkesterin soiton yli huutaminen ei aina onnistu, kannattaa yrittää viestiä asia ensisijaisesti käsillä ja vaikka kasvonilmeillä.

Usein jo katseiden vaihto soittajan kanssa riittää korjaamaan yksittäisen virheen, parhaassa tapauksessa ongelma kuitaantuu vaikkapa hyväntuulisella silmäniskulla. Soittaja voi viestiä johtajalle katseellaan tai pään nyökäytyksellä huomanneensa virheensä ja korjaavansa sen seuraavalla soittokerralla. On tietenkin ongelmia, jotka eivät ole katseiden vaihdolla selvitettävissä, kuten esimerkiksi painovirheet. Joka tapauksessa aina, kun soittajan ilmeistä on pääteltävissä, että viesti ei ole mennyt perille ja soittaja ei ole ymmärtänyt, mitä hänen tulisi tehdä toisin, asia on selvitettävä puhumalla.

Harjoittamisen alusta asti on syytä pitää yllä hyvää kontaktia ja edellyttää asianmukaista eleisiin reagointia. Puhuminen ja keskeyttäminen ovat tarpeellisia vasta, kun elekielen keinovarot eivät yksin riitä.

(iii) Se, että soitto poikkeaa johtajan mielikuvasta, ei välttämättä tarkoita, että siihen täytyy puuttua. Varsinkin ammattimuusikko voi hyvinkin soittaa paremmin kuin johtaja on osannut kuvitella. Panula ja Saraste neuvovatkin aloittelevia kapellimestareita ottamaan oppia kokeneiden ammattimuusikoiden näkemyksistä (Taajamaa 2002, 134, 146). Vaikka tämä seikka koskee ensisijaisesti ammattiorkestereita, kokemukseni mukaan myös pitkälle opinnoissaan edenneet oppilaat saattavat yllättää osaamisellaan ja persoonallisilla ideoillaan. Tietenkin johtaja viimekädessä vastaa teoksen kokonaisuudesta ja esimerkiksi fraseerauksen johdonmukaisuudesta eri soittimilla. Silti kannattaa hetki harkita ennen kuin puuttuu mielikuvasta poikkeavaan mutta teknisesti moitteettomaan soittoon. Soittaja oletettavasti tulkitsee ja fraseeraa osuuttaan parhaan taitonsa ja ymmärryksensä mukaan. Kyse on

soittajan omakohtaisesta näkemyksestä, johon on syytä suhtautua hienotunteisesti ja avoimin mielin.

Muita harjoittamiseen liittyviä seikkoja. Yksi keino varmistaa vaikutelma, että kaikki soittajat tulevat huomioiduiksi, on katsoa johtaessa takapulttien soittajia. Huomion kohdentaminen etupultteihin sulkee taempana istuvat vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Sama periaate pätee myös palautetta annettaessa ja sisääntuloja näytettäessä. Koko sektiota koskevat ohjeet ja eleet on siis viisainta suunnata takana istuville.

Szilvayn mukaan oppilaita tulee soitattaa yksitellen yhteisharjoituksissa vain silloin, kun oppilaan soitto on esimerkillistä: ”Ei rangaistuksena vaan kunnianosoituksena. Soitata erikseen vain niitä, jotka osaavat. Silloin se ei ole nolaamista vaan vaatimista ja positiivista esiin nostamista” (luku 4.7.1c). Hän kannustaa soitattamaan myös yhdessä yksittäisiä soittajia eri sektioiden takapulteista: ”Yhdistä ääripäät”. Kaukana toisistaan soittavien, esimerkiksi I-viulistin ja kontrabasistin, kamarimusiikillisen tarkka yhteissoitto tukee koko orkesterin yhtenäisyyttä. Mahdollisuus, että kuka tahansa voi koska tahansa joutua soittamaan yksin omaa stemmaansa – vaikkakin esimerkkinä hyvästä soitosta – pitää soittajat varpaillaan.

Kontakti soittajan ja orkesterinjohtajan välillä edellyttää tietenkin myös sitä, että soittaja näkee johtajan. Soittajien tulee asettua siten, että johtajan eleet ovat vaivattomasti nähtävissä soittajan katsoessa nuottiaan. Ennen aloitusta johtajan pitää varmistaa, että hänellä on näköyhteys jokaiseen soittajaan ja että soittajilla on riittävästi tilaa soittaa. Soittajien asetuttua paikoilleen myös johtajan on muistettava seistä kutakuinkin omilla jalansijoillaan pysyäkseen soittajien näkyvissä. Johtajankoroke voi edesauttaa hyvän kontaktin ylläpitämisessä. Se vaikuttaa luonnollisesti johtajan näkymiseen, mikä ei ole itsestään selvää isoa orkesteria johdettaessa. Se voi vaikuttaa myös johtajan paikoillaan pysymiseen. Ainakin se rajoittaa jonkin verran johtajan liikkumatilaa. Koroke mahdollistaa myös käsien rennon asennon. Korokkeella johtajan ei tarvitse pitää käsiään ylhäällä näkyvyyden varmistamiseksi. Käsien kannattelu voi luoda hieman kömpelön ja jännittyneen vaikutelman, ja tämä johtajan eleitä leimaava vaikutelma saattaa edelleen heijastua kielteisesti soittoon. Johtajan eleiden rentous ja luontevuus vaikuttaa puolestaan myönteisesti orkesterin sointiin.

Esityksen ainutkertaisuutta ja oppilaan kokemusta omasta luovuudestaan voi edesauttaa luomalla teoksiin tempollista joustovaraa. Tulkinnallista ja teknistä liikkumavaraa syntyy, kun teoksia harkitusti harjoittaa hieman eri tempoissa. Joustovaraa voi hyödyntää esimerkiksi esiinnyttäessä akustiikaltaan erilaisissa tiloissa tai spontaanisti, kun musiikin tekeminen tuntuu vaativan tempon hienosäätöä.

”Kun teos osataan sekä vähän hitaammin että nopeammin, syntyy joustavuutta, hallintaa ja positiivista yliosaaamista esitykseen.” (Luku 4.6.1.c.)

”Ainutkertaisuus on yksi luovan yhteismusisoinnin tunnusmerkki. Siksi on hyvä kysyä, mitä pyrkimys tiettyyn ehdottomaan keston tai tempoon vaatii sekä menetetäänkö sen myötä jotain. Almilan mainitsema ”tempollinen pelivara” luo edellytyksiä juuri musisoinnin ainutkertaisuudelle. Tempollisen joustovaran tulee tietenkin perustua tempon hallitulle säätelemiselle. Ajatus tempollisesta joustovarasta ja esitystempojen harkitusta ja tilanne-

kohtaisesta hienosäädöstä auttoi minua suhteuttamaan tulkinnallisen ehdottomuuden arvostuksen oppilasorkesteritoiminnan perimmäisiin tavoitteisiin. Kaikkiaan on mielestäni perusteltua kyseenalaistaa orkesterinjohtamiseen liitettävien ideaalien soveltuvuutta oppilastyössä.” (Luku 4.6.2.)

Vaikka ainutkertaisuus onkin tavoiteltava seikka, tiettyihin lyöntitekniisiin seikkoihin soittajien tulee voida luottaa.

”Ole johdonmukainen sisääntulojen näytössä: jos näytät insatsin harjoituksissa, soittajat olettavat sinun näyttävän sen myös konsertissa.” (Luku 4.7.1.c.)

Soittoteknisiä haasteita voi helpottaa paitsi määrätietoisella harjoittelulla myös lyöntiteknikan avulla. Johtajan pitäisi huolehtia siitä, etteivät soittotekniset vaikeudet haittaa johtamisen luontevuutta ja selkeyttä. Suvereeni ilmavuus ja kepeys sekä huomion kiinnittäminen helpompia (ja ehkä musiikillisesti painokkaampia) asioita soittaviin sektioihin voi edesauttaa soittajia selviämään teknisesti haastavista jaksoista.

Oppilas orkesterinjohtajana. Orkesterinjohtamisen kokeileminen tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden avartaa käsitystään orkesterin toiminnasta. Se voi tarjota oppilaalle myös kauaskantoisia elämyksiä¹⁰¹. Oppilastoverin johdolla soittaminen tuo vaihtelua myös muille oppilaille. Se rikkoo tavanomaisen asetelman ja tarjoaa siten koko orkesterille mahdollisuuden kyseenalaistaa käsityksiään orkesterinjohtajan ja orkesterin suhteesta. Kun oppilaita päästää johtamaan yllättäen ja valmistautumattomina, on kyse lähinnä orkesterin haastuttamisesta. Johtaja voi hyödyntää tilannetajuaan ja ottaa keinon käyttöön sopivalla hetkellä työilmapiirin edellyttäessä vaihtelua ja piristystä. Valmistautuminen antaa toimenpiteelle pedagogista syvyyttä. Orkesteria johtavalla oppilaalla on perehdyttämisen jälkeen paremmat edellytykset suhtautua johtamiseen vakavasti ja jopa nauttia siitä. Aina-kin hänen on mahdollista ymmärtää syvällisemmin orkesterinjohtamista.

Oppilaiden päästäminen johtajankorokkeelle voi myös keventää orkesterin ryhmädynaamisia jännitteitä. Johtajalle oppilaiden johtamisen seuraaminen on puolestaan oiva tilaisuus arvioida sivusta orkesterin soittoa ja osaamisen lähtötaso.

Työskentelyjakson B6 aikana pitkälle teoriaopinnoissaan edenneet oppilaat pääsivät johtamaan omia sovituksiaan. Ennen johtamista heille annettiin perustietoa lyöntiteknikasta. Arvioin hanketta kehittämisraportissani:

”Kun oppilas pääsee johtamaan orkesteria, hänelle hetkellisesti aukeaa uusi näkökulma orkesterin toimintaan [...]. Orkesterissa soittavien oppilaiden on ehkä helpompi samaistua orkesteria johtavan opiskelijatoverin kuin etäisemmän aikuiskapellimestarin tuntemuksiin. Siksi myös soittajat oletettavasti kokevat tuolloin vakiintuneen johtaja-orkesteri-asetelman toisin. Mielestäni on perusteltua tarjota musiikkiopistossa opintokokonaisuus, johon sisältyy sekä sovittamista että orkesterinjohtamista.” (Luku 5.7.2.)

¹⁰¹ Esimerkiksi Elliott on maininnut kouluikäisen orkesterinjohtamiskokemuksensa vaikuttaneen hänen suuntautumiseensa musiikkialalle (Vartiainen 2006, 95).

”Oppilaskapellimestariin ei kohdistu samanlaisia riippuvuusryhmän odotuksia kuin opettajakapellimestariin. Oppilastoveriin ei ripustauduta, pikemminkin ryhmä tarjoaa tälle tuken-
sa. Oppilaskapellimestari ei ole myöskään orkesterin ’luontainen vihollinen’, kuten kapel-
limestari tai opettaja.” (Luku 5.7.2.)

”Oppilaskapellimestariprojektissa johtajalle tarjoutuu mahdollisuus kuunnella orkesterin
soittoa sivusta sekä vertailla sen toimintaa ja sointia eri oppilaiden johtaessa. Vähitellen
orkesterin soitosta seuloutuu puutteita, jotka toistuvat riippumatta siitä, kuka orkesteria
johtaa ja jotka eivät siten ole johtajien aiheuttamia. Selonteossa mainitaan tällaisina puut-
teina esimerkiksi epäyhtenäinen jousen tai vibraton käyttö sekä huolimaton lyönnin seu-
raaminen. Havainnot auttoivat suunnittelemaan toimenpiteitä orkesterin kehittämiseksi.”
(Luku 5.7.2.)

3.4 Työilmapiiri ja vuorovaikutus orkesterin kanssa

Edellä olen käsitellyt oppilasorkesterinjohtajan ammatillisen osaamisen taiteellisteknisiä
näkökohtia. Seuraavaksi paneudun vuorovaikutustaitoihin. Nekin ovat keskeinen osa oppi-
lasorkesterinjohtajan ammattitaitoa, myös niiden merkitystä on syytä korostaa. Oppilasta
arvostavassa ilmapiirissä toteutettu orkesterisoitto voi osoittautua pienistä taiteellistekni-
sistä puutteista huolimatta suotuisammaksi vaihtoehdoksi kuin teknisesti korkeatasoisempi
toiminta, jonka oppilas kokee manipuloiavana ja joka ruokkii tämän riittämättömyyden
tunnetta. Hyvä ryhmänkäsittelytaito ja luonteva vuorovaikutus oppilaiden kanssa ovat
keskeisiä seikkoja pyrittäessä vaikuttamaan oppilaan musiikkisuhteen suotuisaan kehitty-
miseen.

”Oppilaan luovuutta ja onnistumista palveleva orkesterin kehittäminen edellyttää johtajalta
kannustavan ilmapiirin luomista. Kannustava työilmapiiri lisää osallistumis- ja harjoitte-
lumotivaatiota. Toisaalta johtaja vastaa soiton laadusta, jota luonnollisesti aktiivinen har-
joittelu parantaa. Onnistuneet esiintymiset ja laadukas soitto lisäävät orkesterin itseluotta-
mista ja ryhmähenkeä sekä vahvistavat osallistumismotivaatiota. Sen sijaan keho soitto
tai liian helppo (tai lapsellinen) ohjelmisto ei motivoi oppilaita. Myöskään yhtäältä liian
lepu tai toisaalta liian kireä työilmapiiri ei kannusta osallistumiseen, eikä vahvista opti-
maalaisella tavalla yhteishenkeä.” (Luku 3.3 / Kysymys 4.)

Suotuisa työilmapiiri rakentuu siis sekä musiikillisen palkitsevuuden että kannustavan
vuorovaikutuksen varaan.

Arvot ja asenne. Taiteellisteknistä osaamista voi kehittää ensisijaisesti erilaisilla harjoit-
teilla ja oman toiminnan reflektoinnilla. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen sen sijaan
edellyttää myös syvällisempää omien arvojen ja asenteen tarkastelua ja kyseenalaistamis-
ta. Opetusta ohjaavat periaatteet rakentuvat arvojen ja ilmiöiden olemassaoloa koskevien
perusoletusten varaan. Perimmältään kyse on opettajan todellisuus- ja ihmiskäsityksestä
sekä elämänilmiöitä koskevista perusoletuksista (ks. luku 2.1). Tällaiset oppilasorkesterin-
johtajan perusoletukset heijastuvat vuorovaikutukseen orkesterin kanssa. Ne voivat olla
artikuloituja tai artikuloimattomia ja ne voivat perustua olemassa oleville teorioille tai olla

hyvinkin kotikutoisia. Tiedostettuina tai tiedostamattomina ne määrittävät johtajan pedagogisen näkökulman ja luovat perustan hänen soveltamilleen opetustyön periaatteille. Näitä periaatteita johtaja edelleen soveltaa opetustilanteessa, jolloin niiden toimivuus punnitaan sisäisten ja ulkoisten jännitteiden paineessa.

Toiminnan tavoitteiden asettelu perustuu kasvatustieteellisille periaatteille, ja johtajan valinnat implikoivat tiettyä näkemystä opetuksen perimmäisistä tavoitteista. Musiikinopetuksessa kouluttajalla tulee mielestäni olla perusteltu näkemys musiikista yhtenä elämänilmiönä sekä siitä, mikä on tämän ilmiön suhde yksilöön eli oppilaaseen. Näkemys yksilön ja yhteisön suhteesta vaikuttaa opetuksen tavoitteiden määrittelyyn.

Suotuisan vuorovaikutuksen esteitä. Ulkoisten ja sisäisten paineiden tunnistaminen ja säätely on olennainen osa ryhmän ja vuorovaikutuksen hallintaa. Oppilasorkesterinjohtajan olisi hyvä olla selvillä siitä, miten ryhmädynaamiset jännitteet saattavat vaikuttaa ryhmän jäsenten käytökseen sekä tunteisiin, joita johtajassa herää. Lisäksi hänen olisi hyvä ymmärtää persoonallisuus- ja temperamenttierojen vaikutus vuorovaikutukseen sekä oltava sinut oman persoonallisuutensa ja temperamenttinsa kanssa.

Kasvatustieteelliset ideaalit ja periaatteet joutuvat koetukselle opetustilanteessa muun muassa ryhmädynaamisten jännitteiden ja toimintaan kohdistuvien odotusten ristitulessa. Vuorovaikutukseen ja työilmapiiriin vaikuttaa olennaisesti se, kuinka johtaja kykenee säätämään orkesterin sisäisiä jännitteitä ja suodattamaan orkesteritoimintaan sen ulkopuolelta kohdistuvia paineita ja odotuksia (lisää ulkoisista odotuksista luvussa 3.4 *Työilmapiiri ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa*). Sisäiset ja ulkoiset paineet ilmenevät tunteina. Tunnistaakseen toimintaolosuhteiden erityisluonteen johtajan olisi yhtäältä oltava selvillä omista tunteistaan sekä toisaalta kyettävä arvioimaan orkesterilaisten mielialoja ja tunnetiloja sekä niiden taustalla vaikuttavia seikkoja. Ulkoiset paineet ja odotukset saattavat herättää voimakasta vastakaikua esimerkiksi orkesterinjohtajan tunnollisuudessa tai kunnianhimmossa. Erilaiset konfliktit, erimielisyydet ja orkesterin esittämä arvostelu koettelevat johtajan itsetuntoa. Ongelmat, jännitteet ja arvostelu saattavat löytää kaikupohjaa johtajan mielen aroista kohdista ja sokeista pisteistä. Mielessä viriävät riittämättömyyden tai ärtyneisyyden tunteet saattavat provosoida johtajan tekemään vääriä arvioita arvostelun perimmäisistä syistä ja siten johtaa vuorovaikutuksen kannalta epäsuotuisiin johtopäätöksiin ja toimenpiteisiin.

”Tieto mahdollisista tunteisiin vaikuttavista ryhmädynaamisista ilmiöistä voi auttaa tekemään perusteltuja ja todennäköisiä oletuksia tunnetilojen taustoista. Ilmeisimmältä tuntuva tulkinta tunnetilasta ei aina johda oikeaan johtopäätökseen. Esimerkiksi tunne omasta riittämättömyydestä ei aina tarkoita sitä, että on riittämätön. Yhtä hyvin voi olla kyse kollektiivisesta riittämättömyyden kokemuksesta eli tunteesta, jota ryhmä ei halua nähdä itsessään ja jonka se siksi pyrkii sijoittamaan johtajaansa.” (Luku 5.4.2.)

Vaikka erityisesti jännitteisissä ryhmätilanteissa tunteet voivat johtaa harhaan, ne ovat toisaalta oikein luettuina avain tilanteen korjaamiseen. Tunteiden kieltämisestä ei ole apua, sen sijaan niiden taustalla vaikuttavien seikkojen tunnistaminen voi auttaa vuorovaikutuksen ja työilmapiirin säätelyssä.

Ryhmän sisäiset jännitteet. Sisäisiksi voi kutsua jännitteitä, jotka ovat peräisin esimerkiksi oppilaiden epätasapuoliseksi kokemasta kohtelusta, oppilaiden välisistä ristiriidoista, osaamattomuuden tunteesta tai tyytymättömyydestä ryhmän edistymistahtiin. Jännitteiden taustalla saattaa olla temperamenttien eroista johtuvia konflikteja ja esimerkiksi opettajan tietyn luonnetyypin tahaton suosiminen jonkin toisen kustannuksella (ks. luvut 2.5.3 ja 2.4.5). Tällaiset seikat saattavat selittää oppilaan häiriökäyttäytymisen. Ongelmaan ei päästä käsiksi ennen kuin opettaja tiedostaa häiriökäyttäytymisen alkusyyt.

Oppilaan henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvät seikat saattavat näkyä tämän käytöksessä. Esimerkiksi vanhempien avioero, perheen talousvaikeudet, läheisen kuolema, muutto ja koulun vaihtuminen tai sydänsurut voivat heijastua oppilaan käytökseen. Orkesterinjohtajan olisi hyvä olla selvillä myös oppilaan muista oppimistahtiin mahdollisesti vaikuttavista seikoista, kuten vaikka luki- tai keskittymishäiriöistä, kyetäkseen suhtautumaan oppilaan käytökseen tilanteen edellyttämällä tavalla.

Vuorovaikutukseen saattavat toisaalta vaikuttaa kielteisesti myös ryhmädynaamiset ilmiöt, kuten perusolettamustilat. Perusolettamusryhmässä mustavalkoiset, todellisuutta kyseenalaisesti yksinkertaistavat toimintamallit ja ratkaisut näyttävät tarjoavan tien ulos epämiellyttäväksi koetusta tilanteesta. Perusolettamustilat vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja valintoihin (laajemmin perususkomustiloista luvussa 2.4). Erilaiset yksilöpsykologiset seikat vaikuttavat nekin vuorovaikutukseen ja voivat aiheuttaa konflikteja ja esimerkiksi oppilaiden välistä epätervettä kilpailua. Sekä ryhmädynaamiset että yksilöpsykologiset jännitteet saavat voimaa siitä, että oppilaat kokevat tilanteen tavalla tai toisella uhkaavaksi ja heissä herää tarve suojautua tuota uhkaa vastaan. Pelot voivat olla tiedostettua, mutta yleensä lienee kyse tiedostamattomista mielen toiminnoista. Oppilas saattaa ”suojata” itseään paitsi häiriköimällä myös esimerkiksi pelleilemällä, vetäytymällä tai ryhtymällä kapinakenraaliksi orkesterinjohtajaa vastaan. Orkesterinjohtajan olisi tunnistettava, milloin on kyse yksinkertaisesti huonosta käyttäytymisestä, johon on syytä puuttua. Ryhmän suotuisan työilmapiirin takaamiseksi oppilaille on tehtävä selväksi, mikä on ryhmän toiminnassa sallittua käytöstä ja mikä ei. Erilaisiin vuorovaikutuksen häiriöihin on kuitenkin helppompaa suhtautua oppilasta tai ryhmää syyllistämättä ja leimaamatta, jos niiden taustalta pystyy tunnistamaan ilmiöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden käytökseen paljolti heidän tahdostaan riippumatta.

Erityisen vaikeaa on tunnistaa defensiivisiä strategioita, jotka eivät ilmene häiriköintiä tai vastahankaisuutena vaan pikemminkin ylimitoitettuna tai pakonomaisena myötäsukaisuutena. Oppilaan soitto voi olla moitteetonta samoin kuin käytös, mutta hän saattaa esimerkiksi kieltää orkesteritoiminnalle luonteenomaisen kollektiivisuuden ja keskittyä yksipuolisesti vain omaan suoritukseensa. Tällöin oppilas ei kykene tai halua kantaa kollektiivista vastuuta eikä jakaa kokemusta orkesterisoiton yhteisöllisyydestä. Oppilas saattaa suhtautua omaan ja muiden soittoon myös ylikriittisesti. Tällaisten ihmissuhdestrategioiden alkusyyt ovat aivan muualla kuin kyseisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin tarve, jota onnistumisella pyritään tyydyttämään, ei ole soittamalla tyydytettävissä – minkäänlainen onnistuminen ei lopultakaan olisi riittävä. Sen sijaan tarve suojautumiseen ja ongelmakäyttäytymiseen vähenee, jos tilannetta ei koeta uhkaavaksi. Siksi on keskeistä purkaa työilmapiirin jännitteitä ja näin vähentää tarvetta turvautua ryhmädynaamisiin tai yksilöpsykologisiin suojautumisstrategioihin.

3.5 Työilmapiiri ja vuorovaikutus työyhteisön kanssa

Odotuksia orkesterin toiminnalle asettavat myös opiston hallinto, orkesterinjohtajan työtoverit, oppilaiden vanhemmat sekä mahdollisesti ympäröivä yhteisö esimerkiksi johtokunnan tai hallituksen välityksellä¹⁰². Ulkopuolisia odotuksia on aina, ja parhaimmillaan ne ovat osoitus välittämisestä ja halusta tukea orkesterin toimintaa. Orkesterinjohtajan tulee ajaa oppilaiden ja orkesterin etua neuvotteluissa hallinnon ja kollegojen kanssa. Kyse on yhteistyöstä ja yhteisesti määriteltävistä tavoitteista. Orkesterin kannalta suotuisimmat ja kestävimmat ratkaisut saadaan aikaan, jos yhteistyö orkesterinjohtajan ja työyhteisön välillä on rakentavaa, ja molempien osapuolten näkökannat ja odotukset otetaan huomioon. Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot saattavat tällöin osoittautua hyödyllisiksi. Työyhteisön mahdollisimman laaja tuki on elintärkeä toimintaedellytys orkesterille. Samalla orkesterinjohtajan tulisi kuitenkin johdonmukaisesti pitää kiinni oppilaslähtöisesti määritellyistä tavoitteistaan ja periaatteistaan sekä niiden avulla perustella toiveensa ja vaatimuksensa.

Oppilasorkesterinjohtaja toimii siis orkesterin ja työyhteisön rajapinnalla. Toiveet, odotukset ja vaatimukset kulkevat kahteen suuntaan. Hänen tehtäviinsä kuuluu suodattaa ja välittää molempiin suuntiin kulkevia energia- ja informaatiovirtoja (ks. laajemmin luku 5.9.1) – siis myös työyhteisön viestit ja odotukset orkesterille. Positiivisten viestien välittäminen on ongelmattonta, mutta orkesterin suojaaminen kohtuuttomilta ulkoisilta odotuksilta tai paineilta on haastavampaa. Asioiden valikointi ja muotoilu vaikuttavat kuitenkin keskeisesti orkesterin työilmapiiriin. Työyhteisön ongelmat eivät ole orkesterin ratkaistavissa, niiden työstäminen kuuluu toisaalle. Parhaimmillaan harkittu viestintä suojaa työskentelyä ulkoisilta jännitteiltä ja auttaa siten osaltaan luovalle toiminnalle suotuisan työilmapiirin aikaansaamisessa¹⁰³.

Tyypillisesti orkesteritoimintaan vaikuttavia jännitteitä aiheuttavat opettajien – tai laajemmin koko henkilökunnan – erimielisyydet orkesterisoiton toteutuksesta tai tarpeellisuudesta. Jännitteitä voi syntyä myös opiston hallinnon esimerkiksi talousvaikeuksien varjolla tekemien ratkaisujen myötä, ja joskus yksinkertaisesti ihmissuhteisiin tai henkilöke-mioihin liittyvät ongelmat voivat vaikeuttaa orkesteritoiminnan toteuttamista (ks. esimerkiksi yhteenvedot luvuista 3.2 ja 3.3 sekä luvut 4.9.3 ja 5.9.1).

Olisi suotavaa, ettei oppilaitoksen hallinto tarpeettomasti kuormittaisi opetushenkilökuntaa esimerkiksi opiston talous- tai muilla ongelmilla. Hallinto kuitenkin toimii kuten parhaiten taitaa tai parhaaksi katsoo, sen sijaan orkesterinjohtaja tahollaan ratkaisee, päätyvätkö ongelmat hänen välityksellään oppilaiden murehdittaviksi. Kehittämishankkeen

¹⁰²Esimerkiksi pienillä paikkakunnilla musiikkiopiston orkesteri saattaa olla merkittävä paikallinen kulttuurintuottaja.

¹⁰³Konkreettisesti orkesteria voi suojata ulkopuoliselta arvostelulta esimerkiksi levytystilanteessa. Orkesterin A levyttäessä tuottajan suorasukaiset mutta perustellut kommentit horjuttivat soittajien itseluottamusta. Virheiden ja epäonnistumisen pelko alkoi selvästi kuulua orkesterin soitossa. ”Orkesteria olisi voinut suojata nauhoituksessa tuottajan kommenteilta esimerkiksi ohjaamalla ne monitorien sijaan tarkoitusta varten johtajalle varattuihin kuulokkeisiin. Näin johtaja olisi voinut suodattaa ja muotoilla kommentit kannustavammiksi. Kahdenkeskinen keskustelu tuottajan kanssa palautteen vaikutuksesta orkesterin itseluottamukseen olisi sekin voinut vaikuttaa suotuisasti työilmapiiriin.” (Luku 4.8.2.)

aikana työskentelin kahdessa eri opistossa, joista toisessa talousvaikeudet kipeine ratkaisuineen vaikuttivat toimintaan organisaation kaikilla tasoilla.

”Opistoon A [...] kohdistui [...] vakavia taloudellisia paineita. Voisi jopa kysyä, oliko opiston toimintaa ja opettajien välistä kanssakäymistä värittänyt, välillä suorastaan paniikinomainen taistelu-pako-perususkomustila lähtöisin talousvaikeuksien kanssa painivasta ylläpitäjästä. Edelleen voi kysyä, olisiko työyhteisö ollut suojeltavissa tältä opiston ulkopuolelta tulleelta paineelta. [...] minun olisi joka tapauksessa pitänyt määrätietoisemmin suodattaa työyhteisössä koettuja jännitteitä ja suojata siten orkesteria A sortumasta perususkomusryhmäksi työyhteisön vanavedessä. (Luku 5.9.1.)

”Opistossa B orkesteriin ei heijastunut edellä kuvatun kaltaisia, organisaation ylemmistä yksiköistä säteileviä jännitteitä. Johtuiko se siitä, että omistajataho pystyi tarjoamaan opistolle B hyvät tai ainakin riittävät toimintaedellytykset, vai onnistuiko opiston B hallinto suojaamaan opetushenkilökuntaa tarpeettomalta kuormitukselta eli toimimaan optimaalisesti opiston rajapinnalla? Olettaisin, että vastaus on sekä että. Olennaista orkesterin B kannalta kuitenkin oli se, että syntyi vaikutelma koko organisaatioiden ketjun läpäisevästä tuesta.” (Luku 5.9.1.)

Opettajien erimielisyydet voivat konkreettisesti estää oppilasta osallistumasta orkesterin toimintaan. Opettajat saattavat kieltää oppilaitaan osallistumasta opiston orkestereihin tai ainakin jonkin tietyn orkesterin toimintaan. Joissain opistoissa on keskenään kilpailevia orkestereita. Kilpailu on paitsi voimavarojen tuhlausta myös oppilaan edun vastaista. Suurella todennäköisyydellä oppilaat asettuvat kilpailun pelinappuloiksi orkesterinjohtajan pyrkiessään todistamaan oman toimintansa paremmuuden. Tällöin työilmapiiriä leimaavat näyttämisen tarve ja onnistumisen pakko. Samankaltaiseen välikäteen orkesterinjohtaja saattaa asettaa oppilaat todistellessaan orkesteritoiminnan hyödyllisyyttä vastahakoiselle työyhteisölleen.

Pakonomaisuus ja ylimitoitettut odotukset yksipuolistavat ja haittaavat johtajan ja orkesterin vuorovaikutusta. Seuraukset saattavat olla erityisen kielteisiä silloin, kun ulkoiset paineet herättävät vastakaikua johtajan tyydyttämättömissä sisäisissä tarpeissa. Johtajan olisi siksi aina hyvä kysyä itseltään, kenen etua ja tarpeita orkesteritoiminta ensisijaisesti palvelee.

Kehittämishankkeeni aikana totesin työyhteisön tuen välttämättömyyden kouriintuntuvasti. Orkesterilla A ei ollut riittävän laajaa kollegojen tukea, ja siksi sen toimintaa ei enää lopulta ollut mielekästä jatkaa, orkesteriin ei tullut riittävästi uusia oppilaita (luku 4.9.3).

Silloin, kun ristiriitojen syyt ovat muualla kuin orkesteritoiminnassa, voi olla viisainta hakea ratkaisuja niihin ennen paneutumista opetuksellisiin uudistuksiin. Hyvätkin uudistukset voivat törmätä ylittämättömiin vaikeuksiin silloin, kun työyhteisö ei ole valmis tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa.

”Työilmapiirin ongelmia olisi pitänyt selvittää ennen kamariorkesterin toiminnan käynnistämistä. Nyt uudistusyritys vain pahensi tilannetta, aivan kuten Uusikylä varoittaa: ’jos ilmasto [työpaikan ilmapiiri] on huono, se huononee entisestään, jos ongelmat nostetaan esiin’. Jos työyhteisön ristiriitoja ja pelkoja olisi kyetty lieventämään jo etukäteen, toiminnan aloittaminen ei ehkä olisi herättänyt vastustusta ja toiminnan vakiinnuttaminen olisi

saattanut onnistua. Muutostoimenpiteiden ajoitus siis epäonnistui. Epäonninen ajoitus oli mielestäni merkittävämpi syy vakiinnuttamispyrkimyksen epäonnistumiselle kuin toimenpiteiden sisältö.” (Luku 4.9.3.)

Paitsi itse opetustyö myös vuorovaikutus työyhteisön kanssa vaikuttaa olennaisesti opettajuuden ja ammatillisen identiteetin muotoutumiseen. Tarkastelin seurantajakson arvioinnissani kahden erilaisen työyhteisön vaikutusta omaan opettajuuteeni. Orkesterinjohtaja on täysivaltainen osapuoli, joka omilla toimillaan ja valinnoillaan vaikuttaa siihen, millaiseksi vuorovaikutus työyhteisön kanssa muotoutuu. Vuorovaikutusprosessissa kaksi erityislaatuista ja yksilöllistä muuttujaa vaikuttavat toisiinsa ainutkertaisella tavalla, ja prosessi ilmentää molempien osapuolten, sekä työyhteisön että sen yksittäisen jäsenen, joitain erityispiirteitä ja ominaisuuksia.

”Oma opettajuuteni näyttäytyi hyvin erilaisena kahdessa esimerkkiopistossa, ja epäilemättä opettajuuteni olisi rakentunut jossain määrin erilaiseksi, jos olisin opettanut vain toisessa opistoista. Työyhteisöt A ja B asettivat toiminnalleni hyvin erilaisia ehtoja, vaatimuksia ja oikeuksia: asemani – positioni – opettajana ja työyhteisön jäsenenä poikkesivat oppilaitoksissa toisistaan. [...] [eroavaisuudet] kertovat paitsi opettajanidentiteettini monitahoisuudesta myös ja ennen kaikkea työyhteisöjen luonteesta ja ilmapiiristä. [...] Yhtäältä yhteisö arvioi yksilön tekoja ja antaa niille merkityksiä. Toisaalta yksilö havainnoi yhteisön reaktioita omiin tekoihinsa ja tekee niistä omaa toimintaansa ohjaavia johtopäätöksiä. Tässä katsannossa yksilön toiminta kertoo paljon myös yhteisön omaksumasta ”systeemistä”. Yksilön erityisrooli tai positio on yhteisesti määritelty, ja se ilmenee tietynlaisena vain tietynlaisessa yhteisössä.” (Luku 5.9.1.)

”Vuorovaikutus on tietenkin aina kahdensuuntaista, siksi myös opettajan toiminta ja persoonana heijastuvat ja vaikuttavat työyhteisöön. Työyhteisö on eritavoin positioituneiden yksilöiden verkosto, ja jokainen opettaja itse ratkaisevasti vaikuttaa oman positionsa erityispiirteisiin. Ongelmia syntyy, jos yhteisöllä ja yksilöllä on eriävä käsitys position luonteesta ja sen tarjoamista toimintaedellytyksistä eikä tarvittavaa joustavuutta yhteisymmärryksen saavuttamiseksi ole. Joustamaton yhteisö voi menettää mahdollisuutensa hyödyntää henkilökuntansa voimavaroja asettamalla esimerkiksi opettajan liian tiukasti rajattuun toimintaposition. Sen sijaan, mikäli positioista muotoutuu sellainen, ettei opettaja koe joutuvansa tekemään kohtuuttomia kompromisseja omien periaatteidensa ja toiveidensa suhteen, voi vuorovaikutuksesta työyhteisön kanssa muodostua toimiva. Jos opettaja kokee positionsa ehtojen haittaavan opetustehtävälle asettamiensa tavoitteiden saavuttamista, hänen tulee työyhteisön jäsenenä pyrkiä vuorovaikutustaidoillaan muokkaamaan positiotaan.” (Luku 5.9.1.)

Vuorovaikutusprosessin päämääräksi voi asettaa sellaisen asemoitumisen työyhteisöön, jonka kokee ammatillisten tavoitteiden kannalta sopivaksi. Parhaimmillaan työyhteisö tukee jäsentään jättäen tilaa tämän omaehtoisuudelle, ja jäsen palkitsee työyhteisönsä toteuttamalla ammatillista osaamistaan parhaansa mukaan.

”Kysymystä positioista ja vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa voi lähestyä myös luovan asenteen näkökulmasta. Optimaalisessa tilanteessa työympäristö ja -yhteisö mahdollistavat opettajan luovan asenteen toteutumisen: opettaja kykenee toteuttamaan opetuksellisia visi-

oitaan ja näkemyksiään ottaen huomioon ulkoiset realiteetit niin, ettei sovittamatonta tai sietämätöntä ristiriitaa sisäisen ja ulkoisen välille synny.” (Luku 5.9.1.)

Musiikkiopistoissa opiskelevien oppilaiden vanhempia voi hyvin luonnehtia ”maksaviksi asiakkaiksi”. Heillä on mielestäni täysi oikeus kuulla perustelut erilaisille pedagogisille ratkaisuille ja myös oikeus osallistua keskusteluun oppilaitoksen toiminnan mahdollisista epäkohdista. Vanhempien liiallinen into ja kunnianhimo kohdistuvat havaintojeni mukaan varsin harvoin orkesterisoittoon. Päinvastoin, orkesterisoitto saatetaan mieltää ilmaiseksi lisäpalveluksi. Oikeudesta säännölliseen orkesterisoittoon ei pidetä kiinni samalla tarmolla kuin soittotunneista. Tällainen vanhempien väheksyvä asenne saattaa vaikuttaa oppilaiden osallistumismotivaatioon.

Omat kokemukseni vanhempien osallistumisesta ovat voittopuolisesti positiivisia. Vanhemmat ovat kannustaneet oppilaita harjoitukseen, osallistuneet oppilaiden kuljetuksiin sekä saapuneet kuuntelemaan orkesterin konsertteja – jopa ottaneet huomioon orkesteriaikataulut perheen matkasuunnitelmissa. Vanhempien kanssa on ollut mahdollista myös keskustella epäkohdista. Vanhempien kanssa käyty ajatusten vaihto ikävistä asioista ei rasita orkesterin toimintaa, kuten keskustelut oppilaiden kanssa saattavat tehdä. Useissa tilanteissa vanhempien tuki on osoittautunut arvokkaaksi. Yleensä kyse on ollut vastavuoroisuudesta. Tukea ja kannustusta saa useimmin vanhemmilta, joiden lapset ovat kokeneet orkesterisoiton erityisen motivoivaksi.

Orkestereissani seurantajakson aikana soittaneet oppilaat olivat ikänsä puolesta jo varsin itsenäisiä. Siksi oli luontevaa, että vanhemmat seurasivat lastensa edesottamuksia etäältä ja antoivat heidän omaehtoisesti luoda suhteensa orkesteriin ja sen johtajaan. Vanhempien yliaktiivista puuttamista orkesterin työskentelyyn en hankkeeni aikana havainnut. Tarvetta suojata orkesteria vanhempien kohtuuttomilta odotuksilta ei siis hankkeeni aikana ilmennyt, mutta voin kuvitella, että sellaiseenkin rajanvetoon oppilasorkesterinjohtajan on syytä varautua.

Vuorovaikutukseen vaikuttavia näkökohtia:

- *Kasvatusfilosofiset periaatteet* määrittävät orkesterinjohtajan suhtautumista oppilaisiin ja musiikin opetukseen.
- *Ryhmädynaamisten ilmiöiden* tuntemus voi auttaa käsittelemään ryhmäytymisen ongelmia.
- *Yksilöpsykologiset näkökohdat ja temperamenttiero*t tulisi ottaa huomioon, jotta vuorovaikutus olisi tasapuolista ja työilmapiiri oppilaan suotuisaa kehitystä tukevaa.
- *Ulkopuoliset paineet ja odotukset* tulisi välittyä toimintaan kannustavuutena ja välittämisenä.
- *Vuorovaikutus työyhteisön kanssa* vaikuttaa keskeisesti sekä orkesterin toimintaedellytyksiin että oppilasorkesterinjohtajan ammatillisen identiteetin muotoutumiseen.
- Orkesterinjohtajan tehtävänä on purkaa orkesterin työilmapiiriin vaikuttavia ulkoisia, ryhmädynaamisia ja yksilöpsykologisia jännitteitä ja näin vähentää oppilaiden tarvetta turvautua erilaisiin suojautumisstrategioihin.

3.6 Vuorovaikutus ja luova toiminta

Vuorovaikutusta ja tukea antavaa toimintaympäristöä voi tarkastella myös luovuuden näkökulmasta. Suotuisa vuorovaikutus paitsi lieventää toimintaan liittyviä jännitteitä myös luo edellytyksiä oppilaan kokemukselle omasta luovuudestaan. Seuraavaksi esittämäni perustuu Winnicottin, Uusikylän, Kurkelan, Kempin ja Elliottin esittämiin näkemyksiin luovuudesta (laajemmin aiheesta ks. luku 2.5). Niiden vaikutuksesta muotoutunut tapani tarkastella luovuutta on yksi mahdollinen lukuisista eri vaihtoehdoista. Keskeistä lähestymistavassa on pyrkimys vaikuttaa oppilaan kokemusmaailmaan luomalla edellytykset taiteelliselle toiminnalle, jonka myötä oppilas kokee pääsevänsä kosketuksiin mielensä syvien kerrosten kanssa.

Opetustyössä oppilas kokevana yksilönä on luonnollisesti opetustoimien kohde. Musiikin- ja soitonopetuksessa musiikki ja taiteellinen toiminta asettuvat välineiksi, joilla voi vaikuttaa oppilaan kehitykseen. Oppilaan suhde musiikkiin ja musiikin asema oppilaan elämässä ovat aspekteja, joihin pedagogisilla toimilla pyritään vaikuttamaan. Nämä ovat mielensisäisiä aspekteja, kyse on yksilön tajunnallisesta ja kokemuksellisesta merkityksenmuodostuksesta. Siksi opetustyön yhteydessä on mielestäni perusteltua lähestyä musiikkia ja erityisesti musisointia tajunnallisena ja kokemuksellisena ilmiönä.

Oppilaan musiikkisuhde elää ja muuttuu kokemusten kautta. Oppilaan musiikkisuhteeseen vaikuttavien kokemusten yksityiskohtainen määrittely ei mielestäni ole perusteltua. Kokemus on aina olemukseltaan yksilöllinen ja ainutkertainen. Olosuhteet voivat kuitenkin estää kokemuksen luovuudesta. Jos tavoitteena on oppilaan kokemusmaailman rikastaminen, opettajan toimenpiteiden kohteeksi määrittäytyy juuri oppilaan luovuuden mahdollistavat olosuhteet. Oppilaan kokemus kyvystä musiikilliseen luovuuteen edellyttää luonnollisesti konkreettista työtä sekä riittävän taiteellisteknisen perustan. Musiikilliseen laatuun tähtäävien toimien sekä johtajan ja orkesterin vuorovaikutuksen tulisi kuitenkin jättää tilaa oppilaan yksilölliselle luovuuden kokemukselle.

Taiteiden perusopetuksessa luovuuden tulisi luonnollisesti olla yksi keskeinen näkökohta tavoitteita määriteltäessä. Musiikkioppilaitoksissa opiskelee sekä harrastajia että perusvalmiuksiaan musiikin ammattiopintoihin kartuttavia oppilaita. Opetuksen tavoitteiden tulee palvella kaikkien oppilaiden tarpeita. Siksi myös luovuutta on mielestäni perusteltua tarkastella kaikkien tavoitettavissa olevana elämänilmiönä, esimerkiksi siten, että toiminta, jossa yksilö pystyy olemaan kosketuksissa ydinminuutensa tai mielensä syvien kerrosten kanssa, on luovaa. Luovan toiminnan määritelmää on syytä täydentää mahdollisuudella sijoittaa toimintaan omaa kuvittelupotentiaaliaan.

Jos luovan toiminnan perustana on mielen syvien kerrosten aktivoituminen ja yksilön mahdollisuus toteuttaa omaa mielikuvituspotentiaaliaan, toimintaympäristön ja ilmapiirin on oltava riittävän turvallinen, jotta yksilö uskaltaa avautua ja asettaa itseytään jaetusti tarkasteltavaksi. Avautuessaan ja paljastaessaan sisintään yksilö asettaa itsensä alttiiksi haavoittumiselle. Yksilö pyrkii viimeiseen asti suojaamaan itseään satuttavalta kritiikiltä. Tuo suojaaminen pitäisi musisointitilanteessa tehdä mahdollisimman tarpeettomaksi. Tietenkin opettajan tai orkesterinjohtajan ehdoton velvollisuus on huolehtia siitä, että oppilasta ei todellakaan haavoiteta tämän heittäytyttyä luovaan toimintaan koko minuutensa voimalla. Minuuden ytimeen osuva arvostelu herättää voimakasta häpeää ja kokemuksen

koko itseyden riittämättömyydestä ja kelvottomuudesta. Juuri häpeän pelko paljastuu usein luovan toiminnan esteeksi, ja tuon pelon toteutumisen aiheuttamia vaurioita on vaikea korjata (tarkemmin häpeästä ks. luku 2.4.2). Suotuisat kokemukset luovasta toiminnasta sen sijaan voivat vahvistaa yksilön luovaa asennetta. Winnicottilaisittain määritelty luova asenne heijastuu parhaimmillaan aina olemisen perusteisiin asti: luovan asenteen värittävä tosiasioden kohtaaminen antaa elämälle mielekkyyden tunteen ja tekee elämää elämisen arvoista (laajemmin ks. luku 2.5.2).

Orkesterisoiton yhteydessä myös yhteisöllisyydellä on keskeinen rooli osana luovuuden kokemusta. Orkesteritoiminnalle luonnollisesti asetetaan sosiaalisia tavoitteita ja sen oletetaan vaikuttavan oppilaan sosiaalisiin taitoihin (ks. luvut 3.2. ja 3.3). Orkesteritoiminnassa luovuuden kokemus kytkeytyy kollektiiviseen onnistumiseen. Kaikkiaan yhteisöissä yksilöllinen kokeminen kiinnittyy yhdessä koettuun, ja sen luonnetta määrittää osaltaan oppilaan kyky jakaa omia ja myötäelää toisten kokemuksia. Yhteisöllisyys värittää oppilaan yhteisökokemusta silloin, kun oppilas oma-aloitteisesti asettaa oman osuutensa osaksi kokonaisuutta sekä tuntee vastuunsa kokonaisuuden toimivuudesta. Oma-ehtoisuus on keskeistä sekä aidossa yhteisöllisyydessä että luovuudessa. Oppilaan muusikkouden sekä hyvän musiikkisuhteen voi olettaa kehittyvän suotuisasti, kun kehitys rakentuu musiikillisen laadun ohella oma-ehtoisuuden, yhteisöllisyyden ja yksilöllisen luovuuden varaan.

Käsittelin vuorovaikutuksen ja työilmapiirin suhdetta yksilölliseen ja yhteisölliseen luovuuteen työskentelyjakson B6 arvioinnissani:

”Luovuuden kokeminen ryhmätyöskentelyssä voi siis estyä joko yksilöpsykologisista tai ryhmädynaamisista syistä. Luova toiminta edellyttää sitä, että perusolettamusmustilat eivät leimallisesti hallitse ryhmän toimintaa. Bionilaisessa työryhmässä oppilas ei koe itseään uhatuksi. Työryhmätyöskentely luo siis edellytyksiä yksilöllisen, winnicottilaisen luovuuden ilmenemiselle. Näin winnicottilaista tukea-antavan ympäristön käsitettä voi täydentää bionilaisella työryhmä määritteellä.” (Luku 5.7.2.)

”Bionilaisessa työryhmässä ryhmän jäsenten on mahdollista hioutua yksilöinä yhteisölliseen suuntaan. Hioutuminen edellyttää persoonallisuuden asettumista vuorovaikutukselle alttiiksi. Jotta vuorovaikutus koskisi minuuden syviä kerroksia, yksilön pitäisi olla turvautumatta luovan asenteen estäviin ihmissuhdestrategioihin. Tällainen jaettu luova tila on otollinen aidon yhteisöllisyyden kehittymiselle. Yksilöpsykologisten ja ryhmädynaamisten edellytysten toteutuminen mahdollistaa yksilön kasvamisen aitoon ja luovaan yhteisöllisyyteen.” (Luku 5.7.2.)

”Tukea antavan ympäristön tarjoaminen oppilaille on mielestäni keskeinen opetustyön päämäärä, erityisesti kun on kyse taideaineesta. Siksi opettajan tulisi omilla toimillaan pyrkiä vähentämään ryhmän tarvetta sortua perusolettamusryhmäksi sekä yksilön tarvetta turvautua vuorovaikutuksessa defensiivisiin yksilöpsykologisiin ihmissuhdestrategioihin.” (Luku 5.7.2.)

Suotuisan vuorovaikutuksen välineitä. Yarbrough (1992) nimeää kyvyn selkeästi ilmaistuun hyväksyntään keskeiseksi menestyksekkään oppilasorkesterinjohtajan tunnusmerkiksi. Oppilaan kokonaisvaltainen hyväksyminen voisi edellä esittämäni perusteella olla eh-

dotonta ihmisarvon tunnustamista ja vastuun kantamista niin kasvatuksellisten seikkojen kuin orkesteritoiminnan onnistumisesta. Hyväksyntä ei merkitse sitä, etteikö huonoon käytökseen tai velvollisuuksien laiminlyönteihin tule puuttua. Päinvastoin, Yarbrough toteaa, että hyvä johtaja ”dramaattisesti ilmaisee katseellaan, ilmeillään ja eleillään” millainen toiminta hänen mielestään on hyväksyttävää ja millainen taas ei¹⁰⁴ (mts. 87). Pelisääntöjen siis tulee olla selvät ja niiden noudattamista on vaadittava, koska ne edistävät orkesterin tavoitteiden saavuttamista. Ennen kaikkea ne luovat turvallisuutta ja ennakoitavuutta, mikäli niiden toteutumisesta oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti pidetään kiinni. Mutta jos oppilas on hyväksytty mukaan, tälle taataan oikeus tahattomiin tai johtajan arviointivirheistä johtuviin virheisiin ja epäonnistumisiin. Pelisääntöjen noudattaminen riittää, eikä oppilaan missään oloissa tule pelätä hylätyksi tulemista tai julkista häpeää. ”Virheisiin puututaan ja niitä karsitaan, mutta niitä ei aseteta hyväksynnän esteeksi” (luku 5.3.2). Tämä edellyttää sitä, että arvostelu, joka väistämättä orkesteritoimintaan kuuluu, kohdistuu yksinomaan oppilaan tekoihin, ei koskaan tämän persoonaan. Tässä yhteydessä on syytä erottaa toisistaan syyllisyys ja häpeä. Syyllisyydentunne velvollisuuksien laiminlyönneistä voi olla hyvä alkusysäys tilanteen korjaamiseksi, kun taas häpeään saattaminen on persoonaan kajoavaa loukkaamista, jossa oppilaassa herää tunne itseyden kertakaikkisesta kelpaamattomuudesta. Syyllisyyden tunne liittyy yksittäisiin tekoihin tai aikomuksiin, ei koko persoonaan kuten häpeä, ja on siten helpommin kohdattavissa ja korjattavissa (ks. luku 2.4.2).

Orkesterityöskentely on ryhmätoimintana aina julkisempaa kuin yksilöopetus. Julkiuus voimistaa mahdollisesti syntyvää häpeäkokemusta ja siksi voimistaa häpeän pelkoa sekä ilmeisesti myös altistaa ja herkistää häpeän kokemiselle. Tämä asettaa erityisen korkeat vaatimukset palautteen antamiselle ja orkesterinjohtajan vuorovaikutustaidoille yleensä. Virheisiin on puututtava tavalla, joka ei loukkaa oppilasta henkilönä. Parhaimmillaan, oikein mitoitettuna ja ilmaistuna vaatiminen on välittämistä ja huolehtimista. Pahimmillaan se voi olla paitsi loukkaavaa myös liian manipuloivaa. Vaatimisessa olisi aina jätettävä tilaa oppilaan omaehtoisuudelle.

”Liian tunkeileva, tuputtava (*intrusive*), kunnianhimoinen tai vaativa kannustus ei jätä tilaa sisäisen motivaation kehittymiselle eikä lapsen emotionaaliselle ja sosiaaliselle kehitykselle (Kemp 1996, 244, 250). (Luku 2.5.3.)

Vaatimisen olisi aina perustuttava realistiselle arviolle oppilaan mahdollisuuksista. Lisäksi johtajan olisi hyvä tunnistaa oman kunnianhimon ja ulkoisten odotusten mahdollinen vaikutus vaatimiseen.

¹⁰⁴Kemp (1996, 232) toteaa koulujen musiikinopettajien olevan yleensä muusikoita ulospäin suuntautuneempia. Edelleen tutkimuksissa alaluokkien opettajien on todettu olevan vielä ulospäin suuntautuneempia kuin vanhempien oppilaiden kanssa työskentelevien opettajien. Tästä voi päätellä, että erityisesti pienten orkesterilaisten kanssa tulisi pyrkiä avoimuuteen, ilmeikkyyteen ja yksiselitteisyyteen. Esimerkiksi oppilaan toimiin tai aikeisiin kohdistuvan hyväksynnän tai arvostelun tulisi välittyä sitä selvemmin mitä nuoremmista oppilaista on kyse.

”Vaatimisen tason määrittely kysyy varmasti kaikkein eniten herkkyyttä tunnistaa oppilaiden rajoja. Oppilaiden venyminen korkealle asetettujen vaatimusten paineessa voi aiheuttaa kouluttajassa vauhtisokeutta, joka saattaa edelleen johtaa oppilaiden mahdollisuuksien ryöstöviljelyyn. Orkesterinjohtajan olisi tunnistettava raja, jonka ylittävä rikkeettömyyden vaatiminen palvelee enemmän muita tarkoituseriä kuin oppilaan soittokokemuksen musiikillista palkitsevuutta. Toisaalta soiton palkitsevuus kärsii liian suurpiirteisestä suhtautumisesta ilmeisiin puutteisiin – riittävä vaatiminen on orkesteritoiminnan dynaamisuuden keskeinen edellytys. Dynaaminen vaatiminen on parhaimmillaan energisyyttä, joka heijastuu koko ryhmän toimintaan.” (Luku 4.8.2.)

Tehokas ajankäyttö harjoitettaessa ja ilmaisurikas elekieli johdettaessa ovat Yarbrough’n (1992, 87) mukaan tunnusomaisia hyvälle oppilasorkesterinjohtajalle. Niiden avulla on varmasti hyvä rakentaa vireää työilmapiiriä. Toisaalta oppilaalla täytyisi olla tunne siitä, että häntä kuullaan ja että hän voi halutessaan sanoa mielipiteensä. Tarvittaessa johtajan tulee pysähtyä kuuntelemaan ja keskustelemaan. Oppilaita on syytä aktivoida kommentoimaan omaa ja orkesterin soittoa sekä johtajan toimintaa. Hyvässä ilmapiirissä myös toiminnan kritisointi ja kielteistenkin tunteiden esille tuonti on mahdollista. Keskustelu saattaa lieventää myös ryhmadynaamisia jännitteitä. Se on keino, joka harvoin käytettynä ja oikein ajoitettuna tehoaa parhaiten.

”Vaikka keskusteleminen joissain tapauksissa voi laukaista positiivisen kehityksen, en kuitenkaan väitä, että se olisi menettelytapa, joka olisi aina sovellettavissa ja väistämättä johtaisi ongelmien ratkeamiseen. Pikemminkin ajattelen niin, että ryhmässä aika-ajoin syntyy keskustelun tarve. Kun näin tapahtuu, ilmassa on vaikutelmia ja tuntemuksia, jotka ikään kuin odottavat sanotuksi tulemistä ja käsittelemistä. Orkesterinjohtajan tehtävä ei nähdäkseni ole sisällyttää keskusteluja opintosuunnitelmaan säännöllisin väliajoin vaan pikemminkin olla herkkä ryhmän tarpeille ja antaa tilaa ja aikaa käsitellä ryhmää vaivaavia näkökohtia aina tarpeen mukaan. Olisi toivottavaa, että lukujärjestys mahdollistaa tällaisen joustavuuden ja että orkesterinjohtaja oivaltaisi keskustelujen tarjoaman mahdollisuuden kehittää ryhmän yhteishenkeä.” (Luku 5.6.2.)

Myös Szilvay kannustaa oppilasorkesterinjohtajia oppilaiden kuuntelemiseen ja aktivoimiseen.

”Oppilaiden miellyttämisyrityksiä tulisi hänestä karttaa ja hyväksyä oppilaiden ja orkesterinjohtajan luonnollinen, aikuisen kouluttajan ja lasten vastakkainasettelu. Orkesteri on aina oppositio, jonka tulee antaa löytää itselleen oma ääni. Esimerkiksi pitää aika ajoin muistaa kysyä orkesterin mielipidettä: ’ymmärrätkö, hyväksyttekö ratkaisuni?’ Oppilaita täytyy kuunnella. Joskus stemmaharjoittajat voivat asettua oppilaiden puolelle ja vahvistaa oppilaiden perustellun toiveen esimerkiksi lyönnin suhteen: ’voisitko näyttää selvemmin tuon ylimenon?’” (Luku 4.7.1.c / Szilvayn palaute.)

Tilan antaminen oppilaan sisäisen motivaation vahvistumiselle on myös näkökohta, joka olisi vuorovaikutuksessa syytä ottaa huomioon. Oppilaan kokemus yhteisöllisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta toisten orkesterilaisten kanssa voi auttaa tätä irtautumaan vanhempien vaikutuspiiristä ja rakentamaan omille valinnoille perustuvaa suhdetta soittamiseen.

Tätä kehitystä saattaa hidastaa orkesterinjohtajan hyväksynnän nostaminen motivaation perustaksi vanhempien tilalle. Johtajan olisi hyvä yrittää tunnistaa, milloin oppilaan motivoituneisuus perustuu tällaiselle ulkoiselle opettajan (tai koko oppilaitoksen) idealisoinnille ja ohjata oppilasta kehittämään musiikkisuhdettaan itsenäisempään suuntaan.

”Optimaalinen vanhempien tuki myös väistyy oikea-aikaisesti ja tekee tilaa nuoren muusi-
kon itsenäisemmälle musiikkisuhteelle. Kemp (1996, 243–244) viittaa muusikkona kehityksen vaiheeseen, jossa yksilölle kehittyy sisäinen tarve korkeatasoiseen soittoon ja jossa tämä sitoutuu ja tulee omaehtoisesti hyväksytyksi musiikkiyhteisön jäseneksi. Oppilatorkesteri voi nähdäkseni olla tällaisen musiikkiyhteisön varhaismuoto, uusi sisäisen motivaation kasvualusta ja tukea antava ympäristö juuri siinä kehitysvaiheessa, jossa vanhempien on aika väistyä. Parhaassa tapauksessa oppilaalla ei ole enää tarvetta nostaa opettajaa tai orkesterinjohtajaa vanhempien kaltaiseksi motivaation veturiksi. Tämä edellyttää, että vanhempien tuki on sisäistynyt oppilaan terveen itsetunnon ja motivaation elimelliseksi osaksi, ja oppilas on valmis kokeilemaan omia siipiään itse valitsemassaan yhteisössä.” (Luku 2.5.3.)

”Optimaalisessa tapauksessa opintojen alusta alkaen soittoharrastuksen liikkeelle panevana voimana on ollut oppilaan sisäinen motivaatio, joka on kietoutunut muihin vaikuttimiin. Tietystä kehitysvaiheesta se tulisi ikään kuin ’puhdistaa’ ylimääräisestä painolastista. On myös mahdollista, että oppilaan sisäinen motivaatio herää tai muuttaa luonnettaan tunnusmerkeiltään ulkoisesta sisäiseksi murrosvaiheen ja uuden sosiaalisen viiteryhmän löytymisen myötä. Jos motivaatio on alun alkaen ollut luonteeltaan ulkoista tai motivoituminen heikkoa, on tietenkin hyväksyttävä sekin mahdollisuus, että murrosvaiheessa oppilas luopuu orkesterista tai koko soittoharrastuksesta.” (Luku 5.6.2.)

Paineiden säätelyssä ja tilan antamisessa voi olla avuksi projekti- ja prosessiluonteisten tavoitteiden eriyttäminen. Projektiluonteisia ovat yksittäiselle työskentelyjaksolle tai luku-
kaudelle asetettavat tavoitteet. Konkreettisesti tavoitteena on jonkin ohjelman valmistaminen yhtä tai useampaa esiintymistä varten. Prosessiluonteisia ovat puolestaan ns. pitkän aikavälin tavoitteet. Eräänlaisena kattokäsitteenä voitaneen pitää oppilaan musiikkisuhteen kehittymistä. Kyse on lähinnä kasvatuksellisista tavoitteista, joita tukevat oppilaan vuorovaikutus- ja soittotaitojen kehittyminen. Optimaalisessa tilanteessa projektiluonteiset ja prosessiluonteiset pyrkimykset palvelevat samaa tarkoitusta. Joskus kuitenkin työskentelyn ongelmat yhdessä tiukkojen aikarajojen ja sitoumusten kanssa voi viedä kaiken huomion ja vaikuttaa toiminnan luonteeseen siten, että prosessiluonteisten tavoitteiden toteutuminen vaarantuu. Käänteisesti prosessiluonteisten tavoitteiden saavuttaminen voi joskus toteutua projektiluonteisia tavoitteita helpottamalla tai jopa niistä tilapäisesti luopumalla. Erään työskentelyjakson aikana totesin, että työskentely ilman sitoumuksia ja aikarajoja voi auttaa tunnistamaan ja eliminoimaan toimintaa kuormittavia sisäisiä ja ulkoisia paineita (ks. luku 4.5.2). Vuorovaikutussuhde oppilaisiin muodostui hyvin erilaiseksi, kun tehokkuuden maksimoinnin ja tiukan tavoitteellisuuden sijaan toimintaa leimasivat spontaanisuus, tilanteeseen reagointi, vapaus ja kepeys. Keskeistä mielestäni oli se, että minulla johtajana oli aikaa kuunnella ja keskustella pienten oppilaiden kanssa, kannustaa heitä ideoimaan sekä myös toteuttaa heidän mieleensä juolahtaneita musiikillisia ideoita.

”Kokemus pienryhmän johtamisesta käynnisti pohdinnan luovuuden toteutumisesta kurinalaisessa orkesteritoiminnassa. Pienten orkesterin työilmapiirissä oli avoimuutta ja luovuutta, jota orkesterin A työskentelystä puuttui. Voi päätellä, että kurinalaisuus ei sinänsä ole luovuuden este, mutta mikäli siihen liittyy onnistumisen pakko ja tiukat aikarajat, se saattaa sellaiseksi muodostua. (Luku 4.5.2.)

Esimerkin teho on suuri, vanhemmat ja edistyneemmät oppilaat toimivat esikuvina nuoremmilleen käyttäytymisessään ja suhtautumisessaan johtajaan sekä orkesterisoittoon yleensä. Nuoremmat omaksuvat vuorovaikutuksen malleja vanhemmilta oppilailta. Hyvien vuorovaikutusmallien siirtyminen edistää suotuisaa ryhmädynaamista kehitystä ja tukea antavan työilmapiirin luomista. Vuorovaikutuksen ongelmat siirtyvät samoin herkästi vanhempien oppilaiden välityksellä. Siksi olisi tärkeää puuttua niihin ajoissa ja tarvittaessa suojata uudelleen muotoutuva ryhmä edellisen ryhmän ongelmilta.

Oppilas tuo musisointi- ja vuorovaikutustilanteeseen oman osaamisensa. Hän oikeutetusti olettaa, että hänelle jo kertynyt osaaminen huomataan ja että hän saa siitä ansaitsemaansa kiitosta. Motivoitunut oppilas haluaa toki oppia uutta ja odottaa johtajan kykenevän oppia tarjoamaan. Seurantajakson aikana totesin, että astuessani orkesterin eteen mielessäni näkemys harjoitettavasta teoksesta ja keinoista sen toteuttamiseksi, en ehkä innostuksessani ja kiireessäni päästä hiomaan teosta esityskuntoon huomioinut riittävästi oppilaiden osaamista (aiheesta laajemmin ks. luku 5.4.2). Myös ulkoiset paineet ja halu tuoda omaa osaamistani esille haittasivat oppilaiden huomioimista ja vuorovaikutusta. Pariin otteeseen lyhyt keskustelu, oppilaiden kuuleminen, pelasti tilanteen, ja sain muistutuksen näkökohdan tärkeydestä. Oppilaiden suorituksen huomiointi muutamalla kannustavalla sanalla muokkaa ilmapiiriä vastaanottavaksi johtajan ajatuksille ja näkemyksille.

Yksilöopettamisen vaikutus vuorovaikutukseen orkesterin kanssa on merkittävä. Suhde soittajiin muuttuu, kun orkesterissa soittaa johtajan omia oppilaita. Oppilaat muodostavat käsityksensä johtajasta pääasiassa soittotunneilla. Soittotunneilla vuorovaikutus on jännitteettömämpää molemmille osapuolille ja toiseen on mahdollista tutustua ryhmätilannetta syvällisemmin. Yksilöopetus lisää opettaja-johtajan vastuuta oppilaasta. Ryhmässä tämän tulee suhtautua yhtä vastuullisesti kaikkiin ryhmän oppilaisiin. On tietysti pidettävä kiinni tasapuolisuudesta, ryhmäytymisen kannalta omien oppilaiden suosiminen on kohtalokasta. Parhaassa tapauksessa omiin oppilaisiin luotu välitön ja vastuullinen suhde toimii vuorovaikutuksen mallina koko ryhmälle.

”Syksystä alkaen huomattava osa orkesterin B viulisteista oli oppilaitani. Opettaja–oppilas-suhde vaikutti sekä omaan että oppilaitteni sitoutumiseen. Paneuduin orkesterin soittajiin yksilöinä aiempaa huolellisemmin ja myös oppilaiden suhtautumisessa alkoi näkyä yksilöopetuksessa muotoutunut välitön ja luonteva vuorovaikutus. ’Kahdenvälinen’ vuorovaikutus omien oppilaiden kanssa heijastui vähitellen koko orkesterin ilmapiiriin. Siten, osin yksilöopettamisen seurauksena, orkesteritoiminta asetui arvioni mukaan aiempaa merkittävämmäksi osaksi koko ryhmän musiikkiopisto-opintoja.” (Luku 5.8.1.)

Yksilöopetus tiivistää johtajan suhdetta työyhteisöön. Oppilaidensa esiintymisten ja tasosuoritusten myötä hän on läsnä oppilaskonserteissa ja usein myös lautakunnissa, jolloin hänen on mahdollista luoda täsmällisempi kuva opiston oppilaiden osaamisesta. Tästä on

apua orkesterin ohjelmistoa suunniteltaessa. Lautakuntatyö ja oppilaskonsertit lisäävät vuorovaikutusta myös opettajakollegoiden kanssa. Seurantajaksojen aikana yksilöopettamiseni vaikutti ratkaisevasti sekä suhteeseeni orkestereihin että oppilaitoksiin, joissa orkesterit toimivat.

”[...] kehityssuunnat opistoissa A ja B olivat päinvastaiset. Luovuin vähitellen soitonopettajan tehtävistä opistossa A, ja valintani nopeutti ajautumistani marginaaliin. Opistossa B en aluksi toiminut yksilöopettajana, mutta seurantajakson aikana, samalla kun yksityisoppilaitteni määrä orkesterissa kasvoi, suhteeni orkestereihin ja työyhteisöön B läheni. Kehityssuunnat osoittavat mielestäni selkeästi, miten tärkeää on, että orkesterinjohtaja toimii opistossa myös soitonopettajana.” (Luku 5.9.1.)

”Yksilöopetus sitouttaa orkesterinjohtajan sekä työyhteisöön että orkestereihin: vuorovaikutussuhde molempiin monipuolistuu ja syvenee.” (Luku 5.9.2)

Oppilasorkesteritoimintaan kuuluu myös epämieluisien tunteiden kohtaaminen ja käsittely. Johtajan ei ole mahdollista eikä edes tarkoituksenmukaista yrittää tätä täysin välttää. En viittaa niinkään kurinpidon tai kritiikin aiheuttamaan mielipahaan – sille on perusteensa, jotka oppilaan on helppo ymmärtää. Sosiaaliin suhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät tunnemyrskyt ovat vaikeammin oppilaan tai johtajankaan tavoitettavissa. Ryhmäytyminen ja työskentelyilmapiirin rakentuminen ovat aikaa vieviä prosesseja. Prosessin aikana oppilaan suhde ryhmään ja sen johtajaan muuttuu ja kehittyy. Prosessiin liittyy jännitteitä ja epävarmuuden tunnetta, jotka oppilaan olisi hyvä kohdata ja käsitellä. Kyse on ihmissuhdetaitojen kehittymisestä sekä kyvystä suhtautua terveellä tavalla kriittisesti ja realistisesti omaan ja toisten toimintaan. Jos oppilas väistää epämieluisat tunteet, esimerkiksi hakeamalla niille jonkin yksinkertaistetun selityksen itsensä ulkopuolelta, hän ei kykene työstämään omia pelkojaan tai epävarmuutensa syitä.

Projektiivinen vääristymä – ”yleisinhimillinen taipumus sijoittaa omia pirteitä ympäristön ominaisuuksiksi” (Lönnqvist 2007, 94) – saattaa synnyttää vaikutelman helposta ratkaisusta, tarjota ikään kuin oikotien pois epävarmuudesta. Omien pelkojen voittaminen ja oman asenteen tarkastelu on kuitenkin mahdollista vain, jos kokee muutoksen tarpeelliseksi ja pystyy arvioimaan oman asemansa ja vastuunsa vuorovaikutussuhteissa. Tällaisen prosessin aikana oppilas mahdollisesti ja jopa todennäköisesti purkaa tunteitaan ryhmään ja sen johtajaan. Jos johtaja ei omalla toiminnallaan vahvista projektiivista vääristymää asettumalla esimerkiksi syntipukiksi tai toisaalta idealisoiduksi vahvaksi auktoriteetiksi, hän tuottaa pettymyksen nopeaa ulospääsyä epävarmuudestaan hakevalle oppilaalle¹⁰⁵. Johtajan on kyettävä kohtamaan oppilaan pettymys tai syyllistävä turhautuminen. Hänen on todettava, ettei hänellä aina ole tarjota nopeaa ratkaisua, joka ei olisi todellisuutta yksinkertaistava tai vääristävä. Ryhmäytymisprosessille ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle luodaan edellytykset tarjoamalla turvallinen ja virikkeellinen työympäristö sekä ennen kaikkea aikaa. Johtajan on syytä myöntää itselleen ja orkesterille, ettei hän pysty ratkaise-

¹⁰⁵ Johtajan tiukan autoritääriinen ote voi helpottaa aran oppilaan kokemaa turvattomuuden ja epämuokautumisen tunnetta, mutta samalla se vie oppilaalta mahdollisuuden kohdata ja voittaa oma arkuutensa (luku 5.4).

maan kaikkia ongelmia eikä hänellä ole vastausta kaikkiin kysymyksiin. Joskus ratkaisuja on haettava yhdessä ajan kanssa. Työilmapiiri ja johtajan asenne ratkaisevat osaltaan, tottuuko oppilas alistumaan ja odottamaan jonkun toisen tarjoavan helpotuksen pelkoihin ja epävarmuuteen, vai oppiiko hän kohtaamaan ja voittamaan omat ryhmätyöskentelyyn liittyvät pelkonsa. Ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitojaan oppilas kykenee hyödyntämään paitsi orkesterin hyväksi myös lukuisissa muissa elämäntilanteissa ja ihmissuhteissa.

3.7 Kenraaliharjoitus ja konsertti

Kenraaliharjoituksessa keskeistä on esiintymistunnelmaan virittäytyminen ja akustiikkaan totuttelu. Oppilaiden kanssa on tärkeää päästä soittamaan konserttitilassa ennen esitystä. Oppilas saattaa konserttisalissa kuulla oman soittonsa huomattavasti armottomammin kuin harjoitustilassa, ja toisaalta hänen voi olla vaikea kuulla kaukana itsestään soittavia tovereitaan. Oudon akustisen ympäristön vaikutuksesta oppilas saattaa mennä lukkoon siten, ettei hän kykene soittamaan taitojensa edellyttämällä tasolla. Jos näin tapahtuu esityksessä, oppilas kokee epäonnistuneensa ja koko harjoitustyö tuntuu valuneen hukkaan. Oppilaille täytyy siksi varata riittävästi aikaa akustiikan aiheuttamasta ensi säikähdyksestä toipumiseen. Tilaan totuttelun lisäksi kenraaliharjoituksessa voi hienosäätää mm. artikulaatiota sekä vibraton ja jousen käyttöä akustiikkaan sopivaksi.

Onnistumisen perusta on luotu jo aiemmissa harjoituksissa. Ankaruuden harjoittaminen juuri ennen esitystä voi heikentää oppilaiden itseluottamusta synnyttämällä vaikutelman keskeneräisestä valmistautumisesta. Toisaalta on tärkeää, että oppilaat saavat kokeilla kaikki keskeiset ja erityisesti vaikeat kohdat saadakseen itseluottamusta ja varmuutta.

Esitykseen virittäytymisen näen lähinnä huolellisena keskittymisenä. Keskittyminen on mielestäni erityisesti kokonaisvaltaista läsnäoloa ja reagoitiherkkyyttä. Pyrin arvioimaan orkesterin vireystilan ja tarvittaessa herättelen ja rohkaisen soittajia tai jarruttelen mahdollista yliyrittämistä. Realistinen suhde osaamiseen ja kohtuulliset odotukset voivat vapauttaa oppilaat rentoon ja keskittyneeseen musisointiin. Seurantajakson aikana totesin, että oppilaalle onnistumista on se, että soittaa paremmin tai yhtä hyvin kuin harjoituksissa – kokemus esityksestä suhteutuu aina harjoituksissa saavutettuun osaamiseen.

Viimeistään kenraaliharjoituksissa korostan oppilaille sitä, että on aika siirtää huomio pois virheistä. Virheiden mahdollisuutta on turha yrittää kiistää. Jotain sattuu aina, vaikka töitä virheiden välttämiseksi olisi tehty kuinka. Siksikin ne on syytä esityksessä asettaa omaan arvoonsa ja soitettaessa sulkea välittömästi pois mieltä häiritsemästä sekä keskittää ajatukset takaisin tulkinnallisiin seikkoihin. Havaintojeni mukaan tällaiset ohjeet ovat suunnanneet jonkin verran oppilaiden huomion siihen, mikä esityksessä onnistuu sen sijaan, että epäonnistuneet seikat olisivat heillä päällimmäisenä mielessään. Oppilaiden itsekriittisyys on usein yllättänyt armottomuudellaan, oppilaat yleensä huomaavat ja muista-

vat virheensä. En ainakaan omassa työssäni ole kokenut tarpeelliseksi vahvistaa oppilaiden itsekriittistä suhtautumista esiintymisiin¹⁰⁶.

Esityksessä olisi hyvä jättää itselle ja soittajilla tulkinnallista liikkumavaraa. Suoritus rakentuu harjoitetun varaan. Musisoinnin ytimessä on eräänlainen ”tukiranka”, joka tuo varmuutta ja hallintaa suoritukseen. Tiettyjä perusasioita ei voi yhtäkkisesti muuttaa. On tärkeää esimerkiksi näyttää sisääntulot samoin, kuin on ne harjoituksissa näyttänyt. Tuosta perustasta on kuitenkin uskallettava irrottautua, muuten esitys jää ikään kuin lähtötelineisiin. Ajan käytössä, sävyissä tai dynamiikassa voi antaa tilaa pienelle tilanteeseen sopivalle varioinnille, tietenkin soittajiston reagointikyvyn rajoissa. Luova musiikillinen vuorovaikutus on kahdensuuntaista ja se edellyttää myös kapellimestarilta joustavuutta ja herkkää reagointia soittajien musiikillisiin eleisiin ja ideoihin. Lyöntitekniikassakin voi korostaa tulkinnallisia piirteitä pikkutarkkuuden sijaan sekä ilmentää joustavuutta ja luottamusta intensiteetistä tinkimättä. Oma rauhallisuus ja luottavaisuus varmasti heijastuvat oppilaiden soittoon. Vaikutelmaa on syytä korostaa, vaikka oppilaiden osaaminen ei siihen antaisikaan aihetta.

Seurantajaksojen aikana totesin oletuksen usean esityksen hyödyllisyydestä pitävän paikkansa. Teokset kypsyvät esitysten myötä. Onnistumiset tuovat soittoon itseluottamusta ja varmuutta. Havaintojeni mukaan monet mieliin painuvimmat soittokokemukset ovat syntyneet esitettäessä jo useaan kertaan esitettyä ohjelmistoa, esimerkiksi konserttimatkoilla. Osaaminen luo liikkumavaraa ja toistojen myötä teoksista avautuu uusia mahdollisuuksia. Orkesterisoitto on epäilemättä parhaimmillaan silloin, kun tulkinnalliseen rohkeuteen yhdistyy kokemus teknisestä suvereeniudesta ja kollektiivisesta onnistumisesta.

4 Palaute ja seuraavan työskentelyjakson käynnistäminen

Konsertin jälkeen on aika arvioida omaa toimintaa sekä ottaa vastaan palautetta. Välittömästi konsertin jälkeen on kuitenkin ensisijaisesti annettava kiitosta koko orkesterille ja kiinnitettävä heidän huomionsa siihen, mikä konsertissa oli hyvää. Mitä pienempiä oppilaat ovat, sitä suurempi merkitys johtajan arviolla on. Edistyneemmille oppilaille voi korostaa kokonaisuuksien ja yleisvaikutelman merkitystä, etteivät he turhaan takertuisi pieniin lipsahduksiinsa esiintymisen onnistumista arvioidessaan. Toisaalta on tärkeää kuunnella, millaisia tunteita konsertti oppilaisissa herätti. Näitä oppilaiden vaikutelmia voi hyödyntää toiminnan reflektoinnissa ja seuraavan työskentelyjakson suunnittelussa.

Yleisöltä kuulee yleensä myös kiitosta ja palautetta heti konsertin jälkeen. Etenkin kokeneiden kollegojen kommentit ovat usein osoittautuneet hyödyllisiksi, muutoin palaute antaa kuvan lähinnä kollegojen sekä oppilaiden vanhempien sitoutuneisuudesta. Jotain työyhteisön ilmapiiristä kertoo se, kuinka moni kollegoista tai opiston hallinnosta osoittaa tukensa orkesterille ja sen johtajalle saapumalla konserttiin ja käymällä kiittämässä esiintyjä sen jälkeen.

¹⁰⁶Poikkeuksellisia ovat virheet, jotka ovat runsaiden poissaolojen vuoksi jääneet korjaamatta. Oppilaan olisi silloin hyvä ymmärtää virheiden syy sekä se, että tällaiset virheet ovat pitkälti vältettävissä aktiivisemalla läsnäololla.

Oppilasorkesterinjohtaja on yleisön kiitosten suhteen aina jossain määrin eri asemassa kuin ammattiorkesterin kapellimestari. Kiitokset ja ansio onnistumisesta kuuluvat aina ensisijaisesti oppilaille, oppilasorkesterin tirehtööri on ammattikapellimestaria enemmän vain välikätenä prosessissa, jonka ytimessä on soittajan onnistuminen.

Toteutettua projektia voi arvioida esittämällä itselleen kysymyksiä. Toteutuiko hankkeelle asetetut projekti- ja prosessiluonteiset tavoitteet? Jos eivät, oliko vika tavoitteiden asettelussa vai toiminnan toteutuksessa? Jos tavoitteet toteutuivat, mitkä seikat johtivat onnistumiseen? Kehittyivätkö orkesterin taiteellistekniset valmiudet? Paraniko orkesterin työilmapiiri ja sen myötä toimintaedellytykset, oliko ryhmädynaaminen kehitys suotuisaa? Onko orkesterin ulkoisissa toimintaedellytyksissä (kokoonpano, harjoitustilat jne.) parantamisen varaa?

Itsearviointissa voi tarkastella työskentelyn eri vaiheita ja osa-alueita. Miten harjoittaminen ja johtaminen vaikutti lopputulokseen? Oliko valittu ohjelmisto tarkoituksenmukainen, oliko sen harjoittamiseen varattu riittävästi aikaa? Oliko harjoitusaikataulu kaikkiaan laadittu ja rytmitetty järkevästi? Jos konsertista on käytettävissä kuvatallenne, sen avulla voi tarkastella lyöntitekniikkaa ja elekieltä.

Konsertin herättämiä omia tuntemuksia voi peilata oppilailta, kollegoilta, esimiehiltä, oppilaiden vanhemmilta ja yleisöltä saatuun palautteeseen. Missä koki itse onnistuneensa? Mikä tuntui konsertissa tai harjoitusten aikana vaikealta? Minkälaisissa tilanteissa oman osaamisen rajat tuntuivat tulevan vastaan? Minkä tyyppiset seikat veivät eniten huomiota ja energiaa? Tyydyttikö hanke kokonaisuutena myös henkilökohtaisesti, oman opettajuuden ja muusikkouden näkökulmasta?

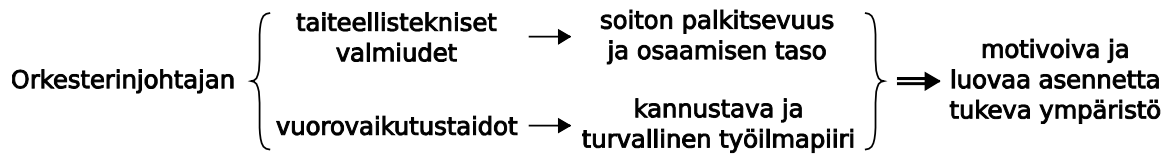
Vastausten pohjalta voi laatia listan seikoista, joihin voi omassa toiminnassaan kiinnittää jatkossa erityistä huomiota. Toisaalta toiminnan arvioinnin pohjalta voi syntyä kehittämissuhteita esimiesten ja työyhteisön käsiteltäväksi. Samalla voi myös arvioida, minkä tyyppinen koulutus vastaisi parhaiten oman osaamisen kehittämistarpeisiin.

Yhteenveto tietopakelistista

Tukea antava ympäristö. Oppilasorkesterinjohtaja voi luoda työympäristön, jossa oppilaan on mahdollista toteuttaa muusikkouttaan ja luovuuttaan. Vireässä, musiikillisesti palkitsevassa, kannustavassa, turvallisessa, tilaa ja tukea antavassa ympäristössä oppilaan musiikkisuhteella ja luovalla asenteella on edellytykset kehittyä suotuisasti.

Oppilasorkesterin työympäristöön vaikuttaa ratkaisevasti se, kuinka johtaja selviää työskentelyn eri vaiheiden haasteista. Haasteista selviäminen edellyttää johtajalta taiteellisteknisiä valmiuksia ja vuorovaikutustaitoja. Johtajan taito valita ohjelmistoa sekä harjoittaa ja johtaa orkesteria vaikuttavat keskeisesti siihen, kuinka korkeaksi osaamisen taso nousee ja kuinka musiikillisesti palkitsevaksi oppilaat orkesterisoiton kokevat. Hyvä suunnittelu ja valmistautuminen luovat edellytykset onnistuneelle toteutukselle. Vuorovaikutustaidoillaan johtaja rakentaa orkesterin työilmapiiriä. Luonteva ja soittajaa arvostava asenne, täydennettyä kyvyllä tunnistaa ja säädellä sekä sisäisiä että ulkoisia paineita, auttaa johtajaa eliminoimaan luontevan vuorovaikutuksen ja luovan toiminnan esteitä.

Kaavio 6.4 Tukea antava yhteissoittoympäristö



Työyhteisön tuki on oppilasorkesterin elinehto. Sujuva yhteistyö työyhteisön kanssa parantaa olennaisesti orkesterin toimintaedellytyksiä. Se edellyttää johtajalta ihmissuhdetaitoja ja yhteistyökykyä mutta myös päättäväisyyttä toimia orkesterin ja oppilaiden asiamiehenä orkesteritoimintaa suunniteltaessa ja toiminnan periaatteita määriteltäessä. Työyhteisön odotukset johtajan on suodatettava ja välitettävä orkesterille kannustavuutena ja kollektiivisena vastuun kantamisena.

Ammatillinen identiteetti. Harjoituspäiväkirjojen ja muistiinpanojen hyödyntäminen oli keskeistä kehittämishankkeessani. Kyse oli ensisijaisesti tutkimusaineiston keräämisestä toimintatutkimuksen tarpeisiin. Tapahtumien kirjaamisen avulla paneuduin oppilasorkesterinjohtamisen käytäntöihin kehittääkseni välineitä toiminnan toteuttamiseen sekä kehittäkseni alan toimijana. Muistiinpanojen kirjaaminen ja arviointi ovat keino kehittää omaa toimintaansa, ja sitä voi suositella kenelle hyvänsä esimerkiksi opetusalan toimijalle.

Muistiinpanoni kuvaavat kolmen vuoden yhtäjaksoista työskentelyä. Raportissa esittämistäni tapahtumista (luvut 4 ja 5), yksittäisistä narratiiveista, muodostuu jatkumo tai kronologinen sarja juonellisia kohtauksia ammatillisen elämäni rajatusta ajanjaksosta. Juonellistamalla tapahtumat kertomuksiksi olen samalla jäsentänyt suhdettani ammatilliseen identiteettiini, tarkastellut siinä tapahtunutta muutosta sekä tuon muutoksen vaikutusta työskentelyyni opettajana ja orkesterinjohtajana. Omista kokemuksista kirjoittaminen ja kirjoitusten arviointi ei ole pelkästään olemassa olevan oivaltamista ja kuvaamista vaan myös rakentamista, jäsentämistä, tarkentamista ja uudistamista. Muistiinpanojen avulla voi siis paitsi kehittää käytännön osaamistaan myös hahmottaa ja rakentaa ammatillista identiteettiään.

Oppilasorkesterinjohtajan ammatillinen identiteetti on monitahoinen. Se rakentuu mm. muusikkouudesta, opettajuudesta ja orkesterinjohtajuudesta. On sekä oppilaan että johtajan edun mukaista, että ammatillisen identiteetin eri osa-alueet ovat tasapainossa. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen esimerkiksi muistiinpanojen avulla voi osoittautua hyödylliseksi tasapainoa tavoiteltaessa. Oppilasorkesterinjohtamisessa on kyse kasvatustyöstä, johon kuuluu osavastuu lapsen tai nuoren tasapainoisesta kehittymisestä. Toisaalta kyse on taiteellisesta toiminnasta, johon itse osallistuu näkyvästi. Suhtautuminen tai käytös, joka voidaan muusikon tai ammattikapellimestarin ammatissa vielä hyväksyä, ei välttämättä sovellu oppilasorkesterinjohtajalle. Tehtävässä, jossa yhdistyy luova taiteen tekeminen ja kasvatukselliset päämäärät, kouluttajan olisi hyvä olla selvillä omista motiiveistaan, pyrkimyksistään ja tarpeistaan, jotta oppilaan etu olisi kaikissa tilanteissa turvattu.

Muistiinpanotekniikkaa voi hyödyntää konkreettisten käytännön seikkojen tarkasteluun. Se taipuu kuitenkin myös syvällisempään toiminnan tavoitteiden ja sitä ohjaavien

periaatteiden arviointiin. Hyödyllisimmillään muistiinpanotekniikka lienee silloin, kun se auttaa soveltajaansa esittämään itselleen käyttökelpoisia ja tarkoituksenmukaisia, omien ammatillisten tarpeiden mukaan muotoiltuja kysymyksiä. Sopivilla kysymyksillä voi ohjata sekä käytännön valmiuksien kehittämistä että opetuksellisten periaatteiden määrittelyä. Konkreettisiin kysymyksiin on luontevaa hakea konkreettisia vastauksia. Sen sijaan asioita yksinkertaistavat vastaukset eivät välttämättä tee oikeutta kaikkien kysymysten moniselitteisyydelle. Vastaus saattaa katkaista siivet kysymyksen dynaamisilta vaikutuksilta. Jotkut kysymykset ovat hyödyllisimmillään silloin, kun ne pitävät yllä arvokkaita ajatusprosesseja ja auttavat kyseenalaistamaan sekä päivittämään vallitsevia oletuksia.

Lähteet

Adelman, Clem, Kemp, Anthony, E. 1992. Case study and action research. Teoksessa *Some Approaches to Research in Music Education*. Toim. Kemp, Anthony, E. Huddersfield: ISME.

Atherton, James 2005. *Teaching and Learning: Group Cultures*. http://www.learningandteaching.info/teaching/group_cultures.htm

Bion, Wilfred 1967. Notes on memory and desire. *The Psychoanalytic Forum*, vol. 2, no.3.

Bowen, José, Antonio 2003. *The Cambridge Companion to Conducting*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, Jerome 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burr, Vivien 2002. Ihminen sosiaalipsykologiassa. *Psykologia* 5: 364–371.

Carr, W., Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer press.

Davies, Bronwyn, Harré, Rom 2001 (1990). Positioning. The Discursive Production of Selves. Teoksessa *Discourse Theory and Practice*. Toim. Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S., J. London: Sage, 261–271.

Dennet, Daniel, C. 1991. *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown.

Denzin, Norman, K., Lincoln, Yvonna, S. (toim.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. (First edition). USA: Sage Publications, Inc.

Devries, Peter 2000. Learning How to be a Music Teacher: an autobiographical case study. *Music Education Research* vol. 2, nr. 2.

Elliott, David J. 1995. *Music Matters*. New York: Oxford University Press.

Elliott, David J. (toim.) 2005. *Praxial music education*. New York: Oxford University Press.

Ellis, Carolyn, Bochner, Arthur, P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as Subject. Teoksessa *Handbook of Qualitative Research*. (Second edition). Toim. Denzin, Norman, Lincoln, Yvonna. USA: Sage Publications, Inc.

Eskola, Jari, Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Freud, Sigmund 1964. *Johdatus psykoanalyysiin (Vorlesungen 1915–1917 ja Neue Folge der Vorlesungen 1932)*. Suomentanut Erkki Puranen. Jyväskylä: K. J. Gummerus Oy.

Gergen, Kenneth, J. 1994. *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Guba, Egon, Lincoln, Yvonna 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa *Handbook of Qualitative Research. (First edition)*. USA: Sage Publications, Inc.

Habermas, Jürgen 1998. *Postmetaphysical Thinking: Philosophical Essays*. MPG Books Ltd: Bodmin, Cornwall.

Hall, Stuart 1999. *Identiteetti*. Vastapaino: Tampere.

Harré, Rom, Moghaddam, Fathali 2003. Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. Teoksessa *The self and others: positioning individuals and groups in personal, political, and cultural context*. Toim. Harré, Rom, Moghaddam, Fathali, M. USA: Greenwood Publishing Group, Inc.

Heikkinen, Hannu L., T., Huttunen, Rauno, Moilanen, Pentti (toim.) 1999. *Siinä tutkija missä tekijä*. Juva: WSOY.

Heikkinen, Hannu, L., T., Jyrkämä, Jyrki 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa *Siinä tutkija missä tekijä*. Toim. Heikkinen, Hannu L., T., Huttunen, Rauno, Moilanen, Pentti. Juva: WSOY.

Heikkinen, Hannu, L., T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Lievestuore: Jyväskylä University Printing House.

Heikkinen, Hannu, L., T., Syrjälä, Leena (toim.) 2003. *Minussa elää monta tarinaa*. Dark Oy Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu, L., T. 2003. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa *Minussa elää monta tarinaa*. Dark Oy Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu, L., T. 2003. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa *Minussa elää monta tarinaa*. Dark Oy Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu, L., T., Huttunen, Rauno 2003. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa *Minussa elää monta tarinaa*. Dark Oy Vantaa: Kansanvalistusseura.

Hinshelwood, Robert, D. 2001. Group mentality and 'having a mind': Reflections on Bion's work on groups and on psychosis. *Psyche Matters*.

Hoikkala, Tommi 1995. Teun A. van Dijkkin diskurssianalyysi. Teoksessa *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Mäkelä, Klaus (toim.). Gaudeamus, Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino OY.

Hunter, Dale, Bailey, Anne, Taylor, Bill 1992. *The Zen of groups*. Hampshire: University Press, Cambridge.

Huttunen, Rauno, Kakkori, Leena, Heikkinen, Hannu, L., T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa *Siinä tutkija missä tekijä*. Toim. Heikkinen, Hannu, L., T., Huttunen, Rauno, Moilanen, Pentti. Juva: WSOY.

Huttunen, Rauno, Heikkinen, Hannu, L., T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa *Siinä tutkija missä tekijä*. Toim. Heikkinen, Hannu, L., T., Huttunen, Rauno, Moilanen, Pentti. Juva: WSOY.

Ikonen, Pentti & Rechart, Eero 1994. *Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia*. Helsinki: Nuorisopsykoterapia-säätiö.

Ikonen, Pentti 2000. *Psykoanalyttisia tutkielmia*. Helsinki, Nuorisopsykoterapia-säätiö.

Jokinen, Arja, Kuronen, Marjo 2005. *Tapaustutkimus*. <http://www.uta.fi/laitokset/sospol/sosnet/ammlis/tapaustut.htm>

Jyrkämä, Jyrki 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt – giddensiläisiä näkökulmia toimintatutkimukseen. Teoksessa *Siinä tutkija missä tekijä*. Toim. Heikkinen, Hannu L., T., Huttunen, Rauno, Moilanen, Pentti. Juva: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2004. *Temperamentti – Ihmisen yksioöllisyys*. Juva: WSOY.

Kemmis, S., Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. Toim. Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. London: Routledge: 2–36.

Kemp, Anthony, E. (toim.) 1992. *Some Approaches to Research in Music Education*. Huddersfield: ISME.

Kemp, Anthony, E. 1996. *The Musical Temperament*. G.B: Oxford University Press.

Kohut, Heinz 1957. Observations on the psychological functions of the music. Teoksesta *The Search of the Self*, Chapter 13. New York: International Universities Press (1978).

Kurkela, Kari 1993. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Helsinki: Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja, no 11.

Kurkela, Kari 1997. Tiede, taide ja olemisen haaste. Teoksessa *Synthesia – onko taiteella väliä?* Toim. Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Lapin yliopisto: 109–155.

Kurkela, Kari 1998. Poiesis: Todellisuudesta, muista systeemeistä, luovasta rajankäynnistä sekä musiikin haikkeudesta. *Musiikki*, 4.

Kurkela, Kari 2004. Winnicott, raja, luova asenne. *Psykoteraapia* 2/2004.

Kurkela, Kari 2005. Rajalla tutkiminen – Kokemuksen ymmärtämisen mahdollisuudesta. Teoksesta *Rajoilla*. Toim. Rantala, Päivi, Tuominen, Marja. Rovaniemi, Lapin yliopistopaino.

Kuusela, Pekka 2001. George Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Teoksessa *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Toim. Hänninen, Vilma, Partanen, Jukka, Ylijoki, Oili-Helena. Jyväskylä: Gummerrus.

Lawson, Colin (toim.) 2003. *The Cambridge Companion to the Orchestra*. Cambridge: Cambridge University Press.

Linge, David, E. 1977. *Editor's introduction to Philosophical Hermeneutics, Hans-Georg Gadamer*. University of California Press: London.

Lieblich, Amia, Tuval-Mashiach, Rivka, Zilber, Boris 1998. *Narrative research. Reading, analysis, and interpretation*. London: SAGE.

Lönnqvist, Jouko 2007. *Johtajan ja johtamisen psykologiasta*. HAUS, Helsinki: Edita Prima Oy.

Malko, Nikolai 1950. *The Conductor and His Baton*. Copenhagen: Wilhelm Hansen.

Murto, Kari 1995. *Prosessin johtaminen*. Saarijärvi: Jyväskylän koulutuskeskus Oy.

Niemi, Pekka 2003. Epätodennäköiset väkivallantekijät. Teoksessa *Miksi Soditaan?* Toim. Männistö, Anssi. Jyväskylä: Vastapaino.

Niiniluoto, Ilkka 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, Ilkka 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Helsinki: Otava.

Nikander, Pirjo 2001. Kenneth Gergen – Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. Teoksessa *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Toim. Hänninen, Vilma, Partanen, Jukka, Ylijoki, Oili-Helena. Jyväskylä: Gummerrus.

Niku, Kaija 2004. Musiikkiopistotutkimus 2004 Sibeliuksen opistossa ja Länsi-Helsingin musiikkiopistossa. www.musiikkioppilaitokset.org/tutkimus

Ollila, Marja-Riitta 1997. *Moraalin tuolla puolen*. Juva: WSOY.

Paavola, Sami 2006. *On the Origin of Ideas : An Abductivist Approach to Discovery*. Väitöskirja, University of Helsinki, Faculty of Arts, Department of Philosophy. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-3487-4>

Pierce, Charles S. 2001. *Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia*. Valinnut ja suomentanut Markus Lång. Vastapaino, Tampere.

Polkinghorne, Donald 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa *Life history and narrative*. Toim. Hatch, J. Amos, Wisniewski, Richard. London: Falmer: 5–23.

Puhakainen, Jyri 1997. *Kesytetyt kehot*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Puutio, Risto 2008. Systeminen teoria ja käytäntö konsultaatiotyössä. Teoksessa *Näkyvään kätkeytynyt*. Toim. Karjalainen, Kaija, Totro, Timo. Metanoia instituutti, Esa Print.

Rauhala, Lauri 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 41. Tampere.

Rauhala, Lauri 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, Lauri 2005. Onko psyykinen häiriö aivosairaus? Mielipide, *Helsingin Sanomat*, 14.12.2005.

Saarela-Kinnunen, Maria, Suoranta, Juha 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Toim. Aaltola J. & Valli R. Jyväskylä: PS Kustannus: 158–168.

Saarinen, Esa 1999. *Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin*. Juva: WSOY.

Sinkkonen, Jari 1990. *Pienistä pojista kunnan miehiä*. Juva: WSOY.

- Sinkkonen, Jari 2000. Richard Wagner, nero ja narsisti. Teoksessa *Wagner. Nibelungin sormus – myyttien ja mielen näyttämö*. Toim. Sinkkonen, Jari, Asikainen, Pekka. Vantaa: WSOY.
- Sloboda, J., A., Davidson, J., W., Howe, M., J., A. 1994. Is everyone musical? *The Psychologist*, no. 7, 349–354.
- Steiner, George 1997. *Heidegger*. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Sterba, R., F. 1965. Psychoanalysis and music. *American Imago* 22: 96–111.
- Stublely, Eleanor 1995. The performer, the score, the work. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 29, no. 3.
- Stublely, Eleanor 1998. Being in the Body, Being in the Sound. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 32, no. 4.
- Taajamaa, Bruno 2002. *Jorma Panula. Maestron muotokuva*. Klaukkala: Recallmed Oy.
- Tiihonen, Arto 2002. *Ruumiista miestä, tarinasta tulkintaa: oikeita miehiä – ja urheilijoita?* Väitöskirja, JYO, LIKES. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Tähkä, Veikko 1996. *Mielen rakentuminen ja psykoanalyttinen hoitaminen*. WSOY, Juva.
- Uusikylä, Kari, Piirto, Jane 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.
- Varela, Francisco, Shear, Jonathan 2005. *First-person methodologies: What, Why, How?* http://www.ccr.jussieu.fr/varela/human_consciousness/article01.htm
- Vartiainen, Olli 2004. Puhetta puheesta. *Finaali: Esittävän säveltaiteen ja tutkimuksen lehti 3/2004*. Helsinki, Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö.
- Vartiainen, Olli 2006. Kokemuksia, kertomuksia ja virtauksen viemiä, *Musiikkikasvatus (FJME)* vol. 8 nro. 2. Helsinki: Hakapaino.
- Venkula, Jaana 1993. *Tiedon suhde toimintaan*. Yliopistopaino.
- Venkula, Jaana 2003. *Taiteen välttämättömyydestä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vuorinen, Jyri 1993. *Estetiikan klassikoita*. Juva: WSOY.
- Waldron, Janice 2008. A discussion of Gunther Schuller's approach to conducting. *Philosophy of music education review*, vol. 16, no. 1. Bloomington, Indiana University Press.

Walters, J., Gardner, H. 1992. The crystallizing experience: discovering an intellectual gift. Teoksesta *Genius and eminence* (2. pianos). Toim. Albert, R., S. Oxford: Pergamon, 135–155.

Winnicott, Donald W 1971 (1994). *Playing and Reality*. London and New York: Routledge.

Yarbrough, Cornelia 1992. Observational Research. Teoksessa *Some Approaches to Research in Music Education*. Toim. Kemp, Anthony, E. Huddersfield: ISME.

Ylijoki, Oili-Helena 2001. Rom Harré – Toimijuus, kieli ja moraali. Teoksessa *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Toim. Hänninen, Vilma, Partanen, Jukka, Ylijoki, Oili-Helena. Jyväskylä: Gummerrus.

Muut lähteet

Stublely, Eleanor 2002. Luentomuistiinpanot.

Seurantajakson aikana (2000–2003) kirjaamaani palaute Szilvay Géza, Almila Atso.

Orkesterinjohtokurssit: Atso Almila 2003 ja 2004, Ari Rasilainen 2007, Jorma Panula 2007

Tv-dokumentti: *Solti. The making of a Maestro*. Tuottaja ja ohjaus, Maniura, Peter. Omnibus production.

Henkilökohtaista kehittämishankkeen ohjausta: Anthony, E. Kemp, Eleanor Stublely, Heikki Ruismäki, Matti Huttunen.