

**RYHMÄOPETUKSEN MAHDOLLISUUDET KLASSISEN
MUSIIKIN ORKESTERISOITINTEN AMMATTIOPISKELIJOIDEN
INSTRUMENTTIOPETUKSESSA**

Seminaarityö

Syksy 2019

Opettajan pedagogiset opinnot

Tampereen yliopisto

Kaisa Kortelainen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia /

Puhaltimien, lyömäsoitinten ja harpun

aineryhmä / Kirjallinen työ

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	Sivumäärä
Ryhmäopetuksen mahdollisuudet klassisen musiikin orkesterisoitinten ammattiopiskelijoiden instrumenttiopetuksessa	35
Tekijän nimi	Lukukausi
Kaisa Kortelainen	Syksy 2019
Aineryhmän nimi	
Puhaltimien, lyömäsoitinten ja harpun aineryhmä	
<p>Seminaarityössä tutkittiin ryhmäopetuksen hyödyntämistä klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden opetuksessa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään osa-alueita, joilla ryhmän hyödyntäminen on mielekkäintä sekä mistä tekijöistä onnistunut ryhmäopetus muodostuu.</p> <p>Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna syksyn 2019 aikana. Haastateltavina oli viisi eri yliopistoissa opiskellutta orkesterisoitinten soittajaa, jotka olivat oman kokemuksensa mukaan saaneet opintojensa aikana hyvää ryhmäopetusta. Haastatteluista kerättiin ryhmäopetuksessa toimivaksi koettuja käytänteitä.</p> <p>Haastattelun pohjaksi kartoitettiin muusikkouden eri osa-alueita, joita myös ryhmäopetuksessa olisi mahdollista käsitellä. Lisäksi tarkasteltiin ryhmän lainalaisuuksia ja ryhmäopetuksen käyttöä mestari-kisälli-malliin pohjaavan yksilöopetuksen rinnalla.</p> <p>Ryhmäopetus oli toteutettu haastateltujen oppilaitoksissa joko yhden tai vaihtuvan teeman ympärille, joista molemmista koettiin olevan hyvin järjestettynä hyötyä. Haastatellut kokivat opetuksen säännöllisyyden ja suunnitelmallisuuden sekä dialogisuuden opiskelijoiden ja opettajan välillä tärkeimmiksi hyvän ryhmätunnin tekijöiksi.</p>	
Hakusanat	
ryhmäopetus, ammattiopiskelijat, instrumenttiopetus, luokkatunti, orkesterisoittimet	
Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkastusjärjestelmällä	
Ei tarkastettu	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUSASETELMA	5
2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	5
2.2 Tutkimuksen toteutus	6
3 NÄKÖKULMIA KOKONAISVALTAISEKSI MUUSIKOKSI KASVAMISEEN	7
3.1 Muusikon taidot ja niiden harjoittelu	7
3.1.1 Tekniikan, tulkinnan ja tradition tuntemisen kehittäminen	8
3.1.2 Esiintymisen taustatekijät	10
3.2 Muusikon fyysinen ja psyykinen hyvinvointi	11
3.3 Muusikon minäkäsityksen ja identiteetin rakentuminen	13
3.3.1 Itsetunto	13
3.3.2 Asema ammattikentällä	14
3.3.3 Muusikkona toimimisen motiivit	15
4 RYHMÄOPETUS OPETUSKÄYTÄNTEIDEN RIKASTAJANA	16
4.1 Mestari–kisälli-perinteestä ryhmässä oppimiseen	16
4.2 Ryhmäopetuksen järjestäminen	18
4.3 Ryhmän lainalaisuuksia	19
5 HAASTATTELUTUTKIMUKSEN TULOKSET	20
5.1 Haastateltavien taustaa	20
5.2 Haastateltavien ryhmäopetuskokemuksia	20
5.2.1 Muille soittaminen ja esiintymisharjoittelu	21
5.2.2 Tekniikkaharjoitukset, kappaleet ja orkesteripaikat	23
5.2.3 Muut muusikkouteen liittyvät asiat	24
5.3 Hyvän ryhmäopetuksen tekijöitä	25
5.4 Ryhmäopetuksen sosiaalinen ulottuvuus	27
6 POHDINTA	28
LÄHTEET	
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Havahduin omien ryhmäopetuskokemusteni yksipuolisuuteen suunnitellessani pedagogiikkaopintoihin kuuluvaa ryhmäopetusprojektia keväällä 2018. Projektin oppilasryhmä koostui aikuisista, noin perustaso 2 -tasoisista harrastajista. Tajusin nopeasti, etten ollut aikaisemmin joutunut suunnittelemaan oppituntia tai oppituntien sarjaa ryhmälle – enkä toisaalta ollut osallistunut itsekään selkeästi tematisoituun ryhmäopetukseen satunnaisia koesoittovalmennuksia lukuun ottamatta. Etsiessäni tulevien tuntien suunnittelun avuksi kirjallisuutta ja opetusmateriaalia aikuisten muusikoiden ryhmäopetuksesta en päässyt juuri alkua pidemmälle, sillä lähes kaikki löytämäni materiaali käsitteli lasten ryhmäopetusta. Kuinka ja minkä aiheen ympärille oppitunnit kannattaisi rakentaa? Kuinka saisin luotua sellaisen ilmapiirin, jossa toisilleen tuntemattomat uskaltavat soittaa toistensa kuullen, heittäytyä ja kokeilla vaikkapa uusia harjoituksia?

Kuten useat muutkin klassisen musiikin ammattiopiskelijat, olen saanut ryhmäopetusta lähinnä mestarikursseilla tai luokkatunneilla. Mestarikursseilla vieraileva opettaja opettaa yleensä jokaista oppilasta vuorollaan muiden seurattessa opetusta sivusta. Luokkatunti noudattelee samaa kaavaa, mutta opetusta antaa tällöin vierailevan mestarin sijaan luokan oma opettaja. Kokemukseni mukaan kovin monet opettajat eivät valmistaudu ryhmän opettamiseen miettimällä erityisiä teemoja tai oppitunnin rakennetta, eivätkä he usein ole tietoisia esimerkiksi siitä, mitä repertuaaria kukin oppilas on aikeissa soittaa. Lisäksi olen jäänyt kaipaamaan opettajan ohjaamaa keskustelua ryhmässä toimimiseen liittyvistä tekijöistä. Esimerkiksi muiden opiskelijoiden läsnäolon aiheuttama jännitys ja sen vaikutus soittokokemukseen ryhmätunneilla on omassa opiskeluhistoriassani kokonaan sivuutettu aihe.

Yllä kuvatun kaltainen perinteinen tapa järjestää ryhmäopetusta sisältää mielestäni monia ongelmia: se ei ole kovin tehokasta, siinä ei osata hyödyntää ryhmän tuomia todellisia vahvuuksia, sen funktio on opiskelijoille usein epäselvä ja lisäksi se voi aiheuttaa tarpeetonta stressiä ja vertailua opiskelijoiden välillä. Opettajat suunnittelevat vain harvoin opetustaan niin, että siitä hyötyisivät muutkin paikallaolijat parhaillaan opettavan opiskelijan lisäksi: kun opettaja keskittyy korjailemaan kunkin oppilaan soittoteknisiä

virheitä, opetuksesta voi olla vaikeaa löytää suoraan apua omaan soittoon tai harjoitteluun. Lisäksi passiivisena kuuntelijana opiskelija, kuten kuka tahansa muukin, väsy nopeasti, eikä keskittymiskyky ole enää parhaimmillaan. Luokkatuntien tai mestarikurssien seuraamiseen kuluvaan aikaan nähden uusien oppien ja tiedon määrä jää melko vähäiseksi. Kovin usein ei törmää myöskään siihen, että opettaja avaisi sanallisesti luokkatuntien tai mestarikurssin merkitystä oppilaille: onko kyseessä eräänlainen harjoitusesitys vai ajatus harjoitella keskeneräistä repertuaaria yhdessä opettajan kanssa? Mielestäni on aiheellista kysyä, tuoko edellä kuvaillun kaltainen luokkatunti, jolla kuunnellaan passiivisena toisten opiskelijoiden soittotunteja tai harjoitusesityksiä sivusta, todellista lisäarvoa yksilötunteihin nähden.

Tässä tutkimuksessa keskitytään kaikkia orkesterisoitinten (jousisoittimet, puhaltimet, lyömäsoittimet) soittajia koskettaviin asioihin, joissa ryhmäopetusta voitaisiin hyödyntää. Tutkin, millä opetuksen osa-alueilla ryhmän hyödyntäminen olisi mielekästä ja kuinka ryhmä voisi tukea opiskelijoita muusikoksi kasvamisessa sen sijaan, että paneutuisin soitinkohtaisiin opettamisen ja oppimisen haasteisiin.

2 TUTKIMUSASETELMA

2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tavoitteenani on kartoittaa toimivia tapoja ryhmäopetuksen järjestämiseen klassisen musiikin ammattiopiskelijoille. Rajaan tutkimukseni orkesterisoitinten soittajiin, sillä heidän kohdallaan monia luokkatunneilla harjoiteltavia asioita on mahdollista yleistää yli soitinryhmärajojen, kuten tekniikkaharjoitukset, koesoittoon valmistautuminen tai esiintymisjännityksen käsittely. Olen käynyt mielenkiintoisia keskusteluita sekä Suomessa että ulkomailta opiskelleiden ystäväni kanssa, jotka ovat päässeet ryhmäopetusta raikkaalla tavalla hyödyntäneiden opettajien oppiin. Tutkimuksen tavoitteena on haastattelun avulla selvittää, millaista opetusta on annettu ja miten, ja saada näin hyvät käyt-

tännöt jakoon keräämällä malleja, kuinka ryhmäopetusta olisi mahdollista järjestää. Pyrin saamaan vastauksia näihin kolmeen kysymykseen koskien klassisen musiikin orkesterisoitinten ammattiopiskelijoiden opetusta:

1. Mitkä ovat ne musiikin tekemisen osa-alueet, joilla ryhmäopetusta olisi mielekästä hyödyntää?
2. Mitkä ovat hyvän ryhmäopetuksen toteutumisen edellytykset ja kuinka ryhmäopetus tulisi järjestää?
3. Mikäli kaiken opetuksen tavoite on tukea kokonaisvaltaista muusikoksi kehittymistä, kuinka nimenomaan ryhmäopetus voisi tukea tätä tavoitetta?

Näiden kysymysten pohjatiedoksi kartoitan ensin osa-alueita, joista muusikkous rakentuu. Lisäksi tarkastelen ryhmäopetuksen käyttöä ja merkitystä instrumenttiopintojen osana.

2.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen empiirinen osa toteutettiin avoimena temahaastatteluna viidelle muusikolle heidän kokemuksistaan erilaisista ryhmäopetustilanteista seuraavissa korkeakouluissa: Berliinin taideyliopisto (Universität der Künste Berlin), Leipzigin konservatorio (Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig), Malmön musiikkikorkeakoulu (Musikhögskolan i Malmö), Manhattan School of Music, Norjan valtiollinen musiikkikorkeakoulu (Norges Musikkhøgskole) ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Kaikki haastateltavat olivat jossain vaiheessa opiskelleet Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, jonka lisäksi neljällä tutkimukseen osallistuneista oli kokemuksia yhdestä tai kahdesta ulkomaisesta korkeakoulusta. Mahdollisimman laajan näkökulman saavuttamiseksi haastateltaviksi valittiin muusikoita kaikista orkesterisoitinten instrumenttiryhmistä.

Haastattelut toteutettiin syksyn 2019 aikana Helsingissä, jossa haastateltavat joko vierailivat säännöllisesti tai asuivat. Haastateltavat valikoitiin alustavan kartoituksen perusteella ja he olivat tutkimuksen tekijälle entuudestaan tuttuja opiskelujen tai töiden

kautta. Haastateltaville esitettiin neljä pääkysymystä tarvittaessa lisäkysymyksineen (ks. Liite 1), minkä lisäksi he saivat vapaasti kertoa ajatuksiaan aiheeseen liittyen. Haastattelut kestivät 17 minuutista 40 minuuttiin, ja litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 24 sivun verran. Aineisto on tekijän hallussa.

3 NÄKÖKULMIA KOKONAISSALTAISEKSI MUUSIKOKSI KASVAMISEEN

Klassisen musiikin oppilaitosten tehtävänä on kouluttaa alalle teknisesti taitavia muusikoita, joilla on lisäksi syvä musiikin ymmärrys sekä varmuutta ilmaista itseään musiikin keinoin erilaisissa esiintymistilanteissa (Presland 2005, 237). Kapeasti käsitettynä soitonopetuksen tarkoituksena on siirtää oppilaalle soittotekniset perustaidot. Nykyisin saatavilla on kuitenkin paljon tietoa teknisen ja luovan ilmaisun opettamisen lisäksi myös muista muusikkouteen liittyvistä asioista, kuten oppilaan psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista, esiintymisvalmennuksesta ja henkilökohtaisen harjoittelun ohjaamisesta. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 157–158.) Kokonaisuvaltaiseen muusikkouteen liittyviä asioita voitaisiin mielestäni työstää juuri ryhmäopetusta hyödyntäen, jolloin muusikon työhön olennaisesti kuuluva sosiaalinen puoli harjaantuisi instrumenttiopintojen ohessa. Seuraavaksi tarkastellaan, mitä muusikkouden eri ulottuvuuksia ammattiopintojen aikana on perinteisesti pyritty kehittämään, mihin suuntaan instrumenttiopetuksen sisältöjen suunnittelussa ollaan tällä hetkellä menossa ja millaiset muusikon ammattiin liittyvät teemat sopisivat mahdollisesti ryhmäopetuksessa käsiteltäviksi.

3.1 Muusikon taidot ja niiden harjoittelu

Historiallisesti muusikkouteen on usein yhdistetty lahjakkuus. Lahjakkuusajattelun juuret juontuvat renessanssitaiteilijoiden käsityksistä jumalallisesta taiteen lahjasta sekä romantiikan aikakaudella syntyneestä neromyytistä. Käsitys synnynnäisestä lahjakkuudesta ei kuitenkaan ole aivan linjassa vallitsevien ihmis- ja oppimiskäsitysten kanssa:

myös kaikkia ammattimuusikolta vaadittavia ominaisuuksia ajatellaan olevan mahdollista kehittää harjoittelun avulla. (Lehmann & Ericsson 1997, 41.)

3.1.1 Tekniikan, tulkinnan ja tradition tuntemisen kehittäminen

Uutta teosta työstäessään muusikolla tulisi olla näkemys, millaiselta hän haluaa kappaaleen kuulostavan. Tämän jälkeen tarvitaan taitoa ja instrumentin hallintaa näkemyksen toteuttamiseksi. (Lehmann et al. 1997, 50.) Tekninen taituruus voidaan täten ajatella teoksen tulkinnan edellytykseksi – toivottu tulkinta ei välity kuulijalle, mikäli muusikko ei saa soittimestaan haluamiaan ääniä tai sävyjä ulos (Maijala 2003, 147). Toisaalta vahva mielikuva tai tulkinnallinen keksintö voivat parhaassa tapauksessa auttaa teknisten ongelmien yli (Grunwald 1997, 69–70). Käytännössä tekniikka ja tulkinta kulkevatkin harjoitteluprosessissa aina käsi kädessä (Arjas 2014, 102; Hyry-Beihammer et al. 2013, 157).

Instrumenttiopetuksessa uusia asioita on opetettu pääasiassa mallisoittamalla, havainnollistamalla tai erilaisten sovellutusten ja imitaation avulla (McPhail 2010, 34). Opettajan rooli soittotunneilla on toimia esikuvana ja alansa eksperttinä sekä musiikkikulttuurin käytäntöjen ja arvojen edustajana opiskelijalle (Burwell 2012, 287; Hyry-Beihammer et al. 2013, 158). Tämän lisäksi opettajan tehtävä on löytää kullekin opiskelijalle sopivin opetustyyli, sillä ihmisten tavat oppia uusia asioita eroavat toisistaan: joillekin sopii älyllisempi lähestymistapa, kun toisten tapa hahmottaa vaatii soittoon fyysisen näkökulman (Arjas 2014, 97).

Oppimista voi auttaa tietoisuus seuraavista harjoitteluprosessiin kuuluvista vaiheista. Harjoittelua aloittaessa teoksesta olisi hyvä saada jonkinlainen kokonaiskuva ja tunnistaa siinä olevat mahdolliset hankaluudet. Tämän jälkeen tulee valita sopivat harjoittelustrategiat, työstää teosta osissa sekä yhdistää näitä osia suurempiin kokonaisuuksiin. Lisäksi oppimisprosessille olisi hyvä asettaa henkilökohtaiset tavoitteet sekä arvioida kehityksen kulkua ja lopputulosta. (McPherson 2015, 410.) Oppimista voi tehostaa esimerkiksi harjoituspäiväkirjaa pitämällä, jolloin on helpompi hahmottaa, mihin harjoitteluun käytetyt tunnit todellisuudessa kuluvat. Oman soiton videoiminen on myös hyvä

keino lisätä itsetuntemusta ja saada realistisempi kuva omasta soitosta. (Arjas 2014, 55, 125.)

Itsetuntemuksen kasvattaminen ja sopivien oppimisstrategioiden löytäminen ovat tärkeitä siksi, että ne edesauttavat laadukasta harjoittelua. Harjoittelun laadulla ja keskittymisen tasolla on oppimisen kannalta merkitystä: keskittyneenä harjoittelusta saa enemmän irti, eikä väärin harjoiteltuja asioita tarvitse uudelleenoppia. Hyvä, vaikkakin verrattain vähän muusikoiden kesken käytetty työkalu on mentaaliharjoittelu. (Arjas 2014, 52, 90.) Mentaaliharjoittelun etuna on, että sen avulla voidaan kuvitella onnistuneita suorituksia, ja tätä kautta vahvistaa soittajan uskoa itseensä sekä vähentää epäpuhtaiden toistojen määrää (Hyry-Beihammer et al. 2013, 162; Weinberg & Gould 2003 Immosen 2007, 43 mukaan). Positiivinen suhtautuminen harjoitteluun taasen vaikuttaa oppimiseen tehostavasti, ja ilon on todettu vahvistavan taiteellisia kykyjä sekä mielikuvitusta (Hyry-Beihammer et al. 2013, 157). Tässä tutkimuksessa en ala erittelemään oppimisen tekniikoita tämän tarkemmin. Oppimisen tehostamisesta sekä erilaisista harjoitusmetodeista on kuitenkin saatavilla paljon esimerkkejä ja tutkimustietoa, joita opettajat voisivat mielestäni hyödyntää enemmänkin osana opetustaan.

Harjoittelun laadun lisäksi keskustellaan paljon myös harjoittelun määristä. Musiikkipiireissä kenties tunnetuimman, vaikkakin kritisoidun teorian mukaan jonkin taidon, kuten soittamisen, suvereenia hallintaa edeltää 10 000 tuntia harjoittelua (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993, 363–406). Hieman toisenlaista näkemystä edustaa esimerkiksi yhden 1900-luvun tunnetuimman pianistin, Arthur Rubinsteinin filosofia, jonka mukaan tiettyjen harjoittelutuntimäärien seuraamisen sijaan jokaisen tulisi etsiä oma tapansa keskittyä ja itselleen toimivat ja tehokkaat tavat harjoitella (Grunwald 1997, 96). Harjoittelumäärien vaikutusta kehitykseen ei kuitenkaan voida täysin sivuuttaa. Useat muutkin tutkijat kuin Ericsson ovat todenneet taitojen kehittymisen vaativan taakseen tietyn määrän harjoiteltavan asian parissa vietettyjä tunteja (Arjas 2014, 113; Sloboda 1996 Lehmann, Sloboda & Woodyn 2007, 72 mukaan). Liiallisessa keskittymisessä harjoittelutuntien määrään on kuitenkin riski, että harjoittelusta muotoutuukin koko työnteon tavoite todellisen päämäärän, oppimisen, sijaan (Arjas 2014, 113).

Pianopedagogi Heinrich Neuhaus on suositellut oppilailleen kuuden tunnin työpäivää, josta neljä tuntia olisi harjoittelua ja kaksi tuntia muilla tavoin musiikkikulttuuriin tutustumista (Arjas 2014, 53). Konserteissa käynti, opettajan mallisoiton ja levytysten kuuntelu ovat hyviä tapoja kehittää musiikillista yleissivistystä ja musiikkikulttuurin ymmärrystä (McPhail 2013, 167). Klassisen musiikin maailmaan liittyy voimakkaita traditioita ja konventioita, ja osa muusikon ammattitaitoa onkin kyky toimia näiden tietojen mukaan. Yhtä lailla tärkeää on kuitenkin myös oman äänen löytäminen sekä rohkeus kyseenalaistaa vallitsevia käytänteitä. (Arjas 2014, 65.)

3.1.2 Esiintymisen taustatekijät

Lapset ovat usein luontaisia esiintyjiä, mutta varhaisnuoruudessa itsereflektion kehittyessä muiden edessä soittaminen voi alkaa jännittää. Esiintyessään ihminen avaa itsensä muiden katseen ja arvioinnin alaiseksi, ja tämän alttiiksi asettumisen vuoksi esiintymiseen liittyy usein jännitystä tai jopa pelkoa. Vaikka joidenkin kohdalla esiintyminen tuntuu sujuvan kuin luonnostaan, on hyvä muistaa esiintymisen olevan taito, jota harjoittamalla myös siihen liittyvää jännitystä on mahdollista oppia kontrolloimaan. (Arjas 2014, 8, 25, 143.)

Teknisten ja tulkinnallisten yksityiskohtien hiomisen lisäksi kappaleen esittämistä tulisi muistaa harjoitella ennen konserttia (Klickstein 2009, 149). Myös staminaa eli kestävyyttä olisi hyvä harjoitella ennakkoon, että soittaja jaksaa soittaa läpi kokonaisen konserttiohjelman. Vaikka suurten taiteilijoiden lavakarismaa on helppo ihailta ja siitä saakin inspiroitua, tulisi jokaisen pyrkiä löytämään itselleen sopivin ja luontaisin tapa esiintymiseen. (Arjas 2014, 120, 141.)

Lapsia totutetaan esiintymiseen usein ensin ryhmätunneilla, jolloin muiden edessä soittamista ei myöskään kutsuta esiintymiseksi. Vasta tämän jälkeen tarjotaan mahdollisuus osallistua muullekin yleisölle avoimiin oppilaskonsertteihin. (Arjas 2014, 144–145.) Esiintymisen harjoittelussa on parasta aloittaa esittämällä ohjelmistoa, jonka varmasti osaa (Arjas 2014, 145; Klickstein 2009, 148). Myös esiintymisten säännöllisyyden on todettu vaikuttavan suhteeseen esiintymislavaan: oppilaskonsertti kerran tai kahdesti

vuodessa ei vielä riitä esiintymisen harjoitteluun (Arjas 2014,146–148). Esiintymisten säännöllisyyden lisäksi esiintyminen erilaisissa tilanteissa kasvattaa esiintymistaitoa (Arjas 2014, 148; Klickstein 2009, 149).

Jännityksestä johtuvien psykofyysisten oireiden, kuten stressin ja siitä palautumisen, voimakkuus vaihtelee yksilöllisesti: joidenkin aivot pystyvät vaihtelemaan nopeammin valppauden ja palautumisen välillä. Esityksen aikana fyysiset reaktiot ovat kuitenkin kaikilla esiintyjillä tutkitusti kuta kuinkin samat, osa ihmisistä kiinnittää niihin vain soittaessaan enemmän huomiota. Esiintymiseen liittyvien fyysisten oireiden käsittelyä voisikin helpottaa ajattelemalla niitä ennemminkin latautumisenä jännityksen sijaan. (Arjas 2014, 17–27.)

Itsetunto on ratkaiseva tekijä esiintymisjännityksen käsittelyssä. Esiintymiseen liittyvien pelkojen purkaminen on aloitettava positiivisemmän minäkuvan rakentamisesta, ja pyrittävä suhtautumaan jännitykseen ratkaisukeskeisesti ja keskittyttävä esiintymisvalmentautumiseen murehtimisen sijasta. (Arjas 2014, 10.) Stressaavassa esitystilanteessa olisi lisäksi hyvä muistuttaa itseään, että instrumentti on kumppani, joka ei halua kenellekään pahaa, eikä sitä ole syytä siis jännittää (Grunwald 1997, 167).

Omaan oloon keskittyessä unohtuu usein, miksi ja kenelle esityksiä oikeastaan lopulta valmistellaan (Klickstein 2009, 147). Yleensä ihmiset tulevat konsertteihin vapaaehtoisesti nauttimaan musiikista tai saamaan elämyksiä, ja ovat aina lähtökohtaisesti muusikon puolella – heidän iltansa ei ole pilalla muutaman pienen virheen takia. Yleisön tyytyväisyyttä voidaan hyvin pitää yhtenä esityksen onnistumisen mittarina. Useinkaan suurin osa konsertissa olleista ihmisistä ei jaa samaa tyytymättömyyden tunnetta, joka itseä esityksen jälkeen vaivaa. (Arjas 2014, 68.)

3.2 Muusikon fyysinen ja psyykinen hyvinvointi

Urheilijoiden valmennuksessa täysipainoisen suorituksen edellytyksiksi on määritelty taito sekä fyysinen ja psyykinen kunto, joita kaikkia tulisi harjoittaa tasapuolisesti. On-

nistumisen hetkellä nämä tekijät sulautuvat toisiinsa tuottaen huippukokemuksen ja menestyksekkään suorituksen. Esimerkiksi Japanissa ja Kiinassa tällaista kehon ja mielen saumatonta yhteistoimintaa kuvataan harmonian käsitteellä. (Jansson 1990, 16–19.) Samanlaista psyykkisen ja fyysisen tilan harmoniaa haetaan myös konserttitilanteissa, jotta muusikko pystyisi esiintymään parhaalla tasollaan. Vaikka myös muusikoiden etu olisi, että niin taidon harjoittamiseen kuin fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin huolehtimiseen käytettäisiin tasapuolisesti energiaa, painopiste on kokemukseni mukaan kuitenkin usein taidon kehittämisessä. Luultavasti tästä johtuen monet kärsivät esiintymisen aiheuttamasta psyykkisestä kuormituksesta ja liikaharjoittelun myötä syntyvistä rasitusvammoista.

Ihmisen fyysinen kunto vaikuttaa hänen psyykkiseen hyvinvointiinsa – ja toisin päin (Jansson 1990, 20). Henkisen jännittyneisyyden on esimerkiksi todettu vaikuttavan suoraan muusikoiden kehon ylempien osien kipuiluun (Vastamäki, Pohjolainen & Juntunen 2002, 1599). Fyysinen vamma voi puolestaan aiheuttaa hoitoineen ja toipumisineen stressiä tai masennusta, joka saattaa häiritä lopulta jopa fyysistä vammaa enemmän (Cornelius 2002, 225).

Soittaminen ja laulaminen ovat perusluonteeltaan fyysisiä toimintoja. Oman kehon kuuntelemista ja ymmärtämistä eli kehotietoisuutta voidaan kehittää erilaisten keuhallintamenetelmien, kuten pilateksen tai Alexander-tekniikan avulla. Erilaisten lihaskäntöjen ja soittoasentojen tiedostaminen ovatkin tärkeitä hyvän soittoasennon muodostamisessa, ja sen kautta mahdollistuu myös hyvä soittotekniikka. (Hyry-Beihammer et al. 2013, 161–164.)

Psyykkistä stressiä voivat aiheuttaa muusikolle esimerkiksi fyysiset vaivat, huoli oman osaamisen riittävydestä, ongelmat yksityiselämässä, kollegoilta saatu kritiikki tai liian lyhyellä valmisteluajalla tehdyt konsertit. Hyvän itsetunnon on todettu olevan keskeinen henkisen hyvinvoinnin tekijä. Myös liikunta sekä uskonnon ja filosofian tai muiden psyykkistä hyvinvointia tukevien menetelmien tuomat merkitykset on nostettu ammattimuusikoiden haastatteluissa tärkeiksi stressinhallintakeinoiksi. (Harra 2004, 97–101.)

3.3 Muusikon minäkäsityksen ja identiteetin rakentuminen

Minäkäsitys muusikkona muuttuu ja rakentuu läpi elämän. Suurimmat kriisit sen suhteen tapahtuvat kuitenkin kokemuksen mukaan monille juuri opintojen aikana, jolloin vielä ei ole aivan täysin kirkastunut, millä tavoin muusikkona haluaisi tulevaisuudessa työllistyä, mikä on oma asema musiikkikentällä ja millaisena esiintyvän taiteilijan roolinsa näkee.

Siihen, millaisena taiteilija ja muusikko itsensä kokee vaikuttavat suuresti sekä persoonallisuus että ympäristö (Grunwald 1997, 74–76; Maijala 2003, 184). Ammattimuusikoksi kasvuun vaikuttavia yksilön sisäisiä tekijöitä ovat nautinnon ja ilon saaminen soittamisesta, usko omaan kykyihin, määrätietoinen harjoittelu sekä itsensä kehittäminen ja musiikista saadut merkitykset. Ympäristötekijöistä merkittäviä ovat kotona saatu kannustus ja vanhempien usko lapsen kykyihin, soitonopettajien tuki sekä erilaiset musiikki-instituutiot kilpailuista oppilaitoksiin. (Maijala 2003, 184.) Muusikkokuva on osa laajempaa minäkäsitystä, joka ohjaa muusikon toimintaa sekä rakentaa ammatillista itsetuntoa (Arjas 2014, 58).

3.3.1 Itsetunto

Itsetunto on termi, jolla tarkoitetaan ihmisen käsitystä omasta osaamisestaan ja kokemusten perusteella muodostunutta kuvaa itsestä. Itsetunto muuttuu elämänvaiheiden mukaan, ja se ohjaa yksilön käytöstä siinä, millaisen kuvan hän haluaa itsestään antaa muille. (Arjas 2014, 57.) Keltikangas-Järvinen (1994) puolestaan tiivistää itsetunnon tarkoittavan sitä, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen ajattelee itsellään olevan (Keltikangas-Järvinen 1994, 17).

Itsetunto on merkittävässä roolissa esiintymisvalmennuksessa: usein esiintymistä jännittävän ongelmana on vääristynyt minäkuva, jossa itseä ei osata nähdä onnistujana ja suorituksen lähtökohtaisena lopputuloksena nähdään epäonnistuminen (Arjas 2014, 24, 59). Hyvä itsetunto ei kuitenkaan tarkoita ylikorostunutta luottamusta itseän, vaan omien

heikkouksien myöntämistä ja niiden työstämistä tavoitteiden kannalta suotuisampaan suuntaan. Hyvä itsetunto suojaa epäonnistumisen aiheuttamilta tunteilta, eikä jokainen huono suoritus tarkoita tällöin epäonnistumista ihmisenä. Sen avulla ihminen uskaltaa myös haastaa itseään ja asettaa vaatimustasonsa korkeammalle. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17, 22, 38.) Itsetunnon merkitys korostuu myös esimerkiksi muusikon kohdatessa musiikkikritiikkiä. Opettajien olisikin hyvä valmentaa opiskelijoitaan kohtaamaan myös julkista arvostelua. (Arjas 2014, 74.)

Oppilaan itsetunnon ja riittävyiden kokemuksen rakentumisessa on tärkeää, että opettaja varauksetta hyväksyy oppilaan ja oppilas saa kokea olevansa opettajansa silmissä riittävän hyvä (Hyyry-Beihammer et al. 2013, 186). Erityisesti varhaisaikuisuuteen saakka tulee huomioida myös vertaisryhmien merkitys, sillä kuuluvuuden tunne on yksi tärkeistä itsetuntoa rakentavista tekijöistä (Keltikangas-Järvinen 1994, 59).

3.3.2 Asema ammattikentällä

Musiikkikorkeakoulun tulisi pystyä valmistamaan mahdollisimman päteviä muusikoita toimimaan melko laajassa kirjossa erilaisia työnkuvia: osa valmistuneista suuntaa töihin orkesteriin, osa opettamaan ja toiset työskentelemään freelancerina. Harvan muusikkous rajautuu kuitenkaan vain yhteen tapaan harjoittaa muusikon ammattia, eikä toimeentulon turvaamisen takia sellainen usein ole mahdollistakaan (Kimanen 2011, 103). Erilaiset työnkuvat vaativat kokemuksen mukaan silti hyvin eri asioita tekijöiltään: opettajan työssä vaaditaan erilaista osaamista ja tietämystä verrattuna orkesterissa soittamiseen, samoin esimiestehtävissä festivaalijohtajana tai kamarimusiikkiyhtyeen jäsenenä. Jotta jokainen löytäisi itselleen sopivimman tavan toteuttaa muusikkouttaan, tulisi mielestäni opiskelijoita tutustuttaa jo opintojen aikana erilaisiin musiikintekemisen tapoihin nostamatta jotain tiettyä ylitse muiden. Tällöin turhia arvostuseroja eri ammatillisia polkuja kohtaan ei pääsisi syntymään. Omien opintojeni aikana olen kuitenkin huomannut, että opintoajan riittämättömyys ja opiskelijoiden ylikuormittuminen muodostavat rajoitteensa opintosisältöjen laajuudelle.

Olipa muusikkona toimimisen muoto mikä hyvänsä, tänä päivänä siihen liittyy usein monia musiikin ulkopuolisia tekijöitä. Tutkittaessa esimerkiksi tulevaisuuden orkesterimuusikoilta odotettavia taitoja, ovat esille nousseet vuorovaikutustaidot yleisön kanssa, ergonomia, työhön liittyvien käytäntöjen tunteminen, musiikillinen yleissivistys, ohjelmiston suunnittelun sekä markkinoinnin ja verkostoitumisen taidot sekä työn kansainvälistymisen myötä tuleva kielitaito. (Pesonen & Pohjannoro 2011, 58–59.) Laaja-alainen ammattielämään valmentaminen ei rajaudu instrumenttitekniisten taitojen hiomiseen, vaan tärkeää olisi myös edellä mainittujen lisäksi keskustella klassisen musiikin paikasta muuttuvassa maailmassa, kansainvälisyyden merkityksestä ja markkinatalouden vaikutuksesta taiteen rahoitukseen, sekä kuinka nämä heijastuvat tulevaisuudessa muusikkojen ammatinharjoittamiseen (Kimanen 2011, 96–104).

3.3.3 Muusikkona toimimisen motiivit

Motivaatio musiikin tekemiseen voi olla lähtöisin joko sisäisistä tai ulkoisista tekijöistä. Sisäisiä motivaatiotekijöitä voivat olla musiikki sinänsä, musiikin tulkitseminen tai omien taitojen kehittäminen, ulkoisia taas tunnustuksen saaminen yleisöltä tai muut sekundaarihyödyt, kuten palkkio, hyvässä konserttisalissa esiintyminen tai maineikkaan kapellimestarin kanssa työskentely. Erilaiset edellä mainitun kaltaiset tunnustukset voivat innostaa ja vahvistaa sisäistä motivaatiota sekä tuoda myös konkreettista apua uran jatkumiselle. Halu esittää musiikkia sekä omaa tulkintaa musiikista ovat kuitenkin erityisen merkityksellisiä motivaation lähteitä. Tutkimuksissa muusikot ovatkin olleet yksimielisiä siitä, että musiikki on olemassa ennen kaikkea esittämistä varten. (Maijala 2003, 144–162.)

Muusikon tehtävänä ajatellaan usein olevan joko säveltäjän viestin tulkitseminen tai sävellyksen pohjalta oman tulkinnan välittäminen yleisölle (Maijala 2003, 153). Klassisen musiikin maailmassa musiikin ja esitysten poliittisuudesta, julkisuudesta, arvoista tai vaikuttavuudesta ei mielestäni keskustella tekijöiden kesken kovinkaan paljon. Kiinnitin huomiota, etteivät myöskään Maijalan (2003) tutkimuksessa haastatellut huippumuusikot maininneet sanallakaan oman työnsä kytkeytymistä ajankohtaisiin teemoihin, joita tällä hetkellä olisivat esimerkiksi eriarvoistuminen tai ilmastonmuutos. Denis Guénoun

(2007, 14) on esittänyt väittämän, jonka mukaan ”julkisella kutsulla koolle kerääminen ja yhteen paikkaan kokoontuminen, oli sen tarkoitus mikä hyvänsä, on poliittinen teko. Poliittiseksi sen tekee kokoontuminen [–] ja kokouksen julkisuus” (Guénoun 2007, 14). Vaikka Guénoun kirjoittaa tässä teatterista, saman koollekutsumisen periaatteen voidaan mielestäni katsoa koskevan klassista musiikkiakin. Suomessa vuoden 2019 aikana virinnyt keskustelu sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta klassisen musiikin kentällä on ajankohtainen esimerkki siitä, kuinka muun muassa kysymyksillä keneltä ja kenelle on poliittinen painoarvonsa myös taidemusiikin maailmassa.

4 RYHMÄOPETUS OPETUSKÄYTÄNTEIDEN RIKASTAJANA

Klassisen musiikin koulutus pohjautuu edelleen suurimmaksi osaksi niin kutsuttuun mestari–kisälli–perinteeseen, jossa kokeneempi muusikko toimii nuoremman ohjaajana ja alan asiantuntijana. Perinteisen yksilöopetuksen rinnalla opetusta annetaan kuitenkin nykyisin enenevässä määrin myös ryhmissä. (Hyry-Beihammer et al. 2013, 150, 176.) Ryhmäopetuksen tarkoitus ei ole korvata yksilötunneilla saatavaa henkilökohtaista ohjausta, mutta se voi toimia rikastavana opetusmuotona perinteisen opetustyylin rinnalla (Carey & Grant 2015, 16–17; Luff & Lebler 2013, 173–174).

4.1 Mestari–kisälli–perinteestä ryhmässä oppimiseen

Yksilöopetuksessa opettaja jakaa tietämystään opiskelijoille mallisoittamalla, havainnollistamalla tai erilaisten sovellutusten ja imitaation avulla (McPhail 2010, 34). Yksilöopetuksen etuna on, että opettaja pystyy antamaan jokaiselle oppilaalle kunkin tarpeita vastaavaa ohjeistusta – hiukan samaan tapaan kuin lääkäri, joka määrää potilaalleen kulloiseenkin vaivaan sopivat lääkkeet (Carey et al. 2015, 7–8). Opiskelijoiden kokemuksia tutkittaessa on myös todettu, että yksilöopetus nähdään yhtenä tärkeimmistä vaikuttajista musiikilliseen kehitykseen (Presland 2005, 243).

Nykyisin vallitsevista oppimiskäsityksistä esimerkiksi sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys haastaa kuitenkin pohtimaan hierarkkista mestari–kisälli-mallia, jossa oppilas vastaanottaa opettajalta tulevat tiedot kritiikittä ja mahdollisimman muuttumattomina. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisessa on kyse aktiivisesta toiminnasta, jossa uusi tieto rakentuu aiemmin opitun pohjalta. Oppiminen käsitetään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakentamiseksi. (Hyry-Beihammer et al. 2013, 153–154.) Opetuksen suhteen tämä tarkoittaa muutosta opettajan asemassa ai-noana ja kyseenalaistamattomana tiedon lähteenä, kun opiskelijat otetaan osallisiksi tiedon jakajina ja tuottajina (Christophersen 2013, 79). Koen kuitenkin keskusteleavuuden lisääntyneen myös perinteisesti hierarkkisena pidetyssä klassisen musiikin opetuksessa. Itse olen esimerkiksi saanut opintojeni aikana nauttia dialogisesta suhteesta opettajieni kanssa, jossa opiskelijaa haastetaan luomaan omia näkemyksiä ja perustelemaan taiteellisia valintojaan.

Ryhmäopetuksessa oppilaille mahdollistuu muun muassa toisiltaan oppiminen, tutustuminen uuteen repertuaariin, vuorovaikutustaitojen harjoittaminen sekä yhteisön tuoma motivaatio ja tuki (Hyry-Beihammer et al. 2013, 177–178). Opiskelijoiden merkitys toisilleen voi olla jopa verrannollinen opettajan rooliin. Opiskelijoiden muodostamat yhteisöt mahdollistavat esimerkiksi yhteisten konserttikokemusten tai tietojen jakamisen kappaleiden harjoittelusta tai tulevista kilpailuista. (Schön 1987 & Sosniak 1985a Burwellin 2012, 284 mukaan.) Ryhmä tuo mukanaan mahdollisuuden myös yhteissoittoon, ja sen kautta sektiotaitojen, kuten puhtaasti soittamisen ja tiimitaitojen, harjoitteluun. Ammatinharjoittaminen muusikkona tarkoittaakin yleensä jollain tapaa ryhmässä toimimista, jolloin ryhmätyöskentelyn harjoittelu opintojen aikana on perusteltua myös työelämään valmentamisen näkökulmasta. (Luff et al. 2013, 173–174.)

Ryhmäopetusta myös kritisoidaan: esimerkiksi kullekin oppilaalle yksilöllistä soittotekniikkaa on hankalaa ohjata ryhmässä kaikkia hyödyttävällä ja kiinnostavalla tavalla (Carey et al. 2015, 16). Joissakin tapauksissa ryhmäopetusta on taas alettu suosia yksinomaan taloudellisista syistä sen tullessa yksilöopetusta halvemmaksi (Grunwald 1997, 151; Hallam 1998, 253). Musiikin korkeakouluopetuksessa sen sijaan kyse on usein opinto-ohjelmien sisältöjen ylikuormituksesta, jolloin ryhmäopetuksen mahduttaminen opintojen osaksi on haastavaa (van Zelm 2013, 179).

4.2 Ryhmäopetuksen järjestäminen

Sekä yksilö- että ryhmäopetuksen kohdalla tulisi muistaa, että hyvä soittaja ei automaattisesti tarkoita hyvää opettajaa (Carey, Grant, McWilliam & Taylor 2013, 153). Vaikka ryhmäopetuksen suosio onkin nousussa, monella opettajalla on yhä puutteita ryhmäopetusosaamisessa (Pohjannoro 2011, 16). Ryhmän opetus vaatii opettajalta uudenlaisia taitoja: esimerkiksi vertaisoppimista opettajien tulee harjoitella ensin itse kyetäkseen ohjaamaan sen saralla omia opiskelijoitaan. Hyvien ryhmätuntien järjestämisen edellytys onkin, että perinteisesti yksilöopetukseen tottuneet opettajat saavat koulutusta ja tietoa vertaisoppimisesta yleensä, kuinka sitä voisi käyttää parhaiten omalla alalla, missä tilanteissa se on hyödyllistä ja millaisia konkreettisia malleja sen toteuttamiseen on saatavilla. Ryhmäopetusta yksilöopetuksen rinnalla käyttäneet opettajat ovat tutustuneet ryhmän kanssa esimerkiksi erilaisiin harjoittelutekniikoihin, kuullun analysointiin sekä rakentavan palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. (van Zelm 2013, 180–183.) Myös koesoittotilannetta ja -paikkoja, lämmittelyharjoituksia ja yhteysoittoa on mahdollista työstää ryhmässä (Luff et al. 2013, 174).

Ryhmäopetus ei ole arvo tai päämäärä sinänsä. Sitä hyödyntäessä tulisi aina pohtia, millä tavoin sen ajatellaan auttavan oppimisen perimmäisiä tavoitteita. Tavoitteiden kartoittaminen on avuksi opetuksen suunnittelussa. Ryhmäopetusta käyttäneet opettajat ovat listanneet tavoitteikseen esimerkiksi halun vahvistaa opiskelijoiden itsetuntemusta oppimistavoistaan ja kykyä itsereflektioon, saada heidät oppimaan toistensa kanssa ja toisiltaan, ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittää kollektiivista vastuuntuntoa oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. (van Zelm 2013, 180–181.) Kun ryhmäopetuksen päämäärät ovat kirkastuneet opettajalle itselleen, tulisi ne ja suunnitelmat opetuksen kulusta jakaa oppilaiden kanssa. Ryhmäopetuksen potentiaali voi valua hukkaan, mikäli ryhmätunnit näyttäytyvät opiskelijoille lähinnä ylimääräisenä rasitteena muun opetuksen ohessa. (Hallam 1998, 255–257; van Zelm 2013, 180–181.)

Monesti opettajille ei ole mahdollista maksaa lisää ylimääräisten tuntien pitämisestä. Tällaisessa tapauksessa ottamalla hiukan jokaisen opiskelijan henkilökohtaisen oppituntin kestosta saadaan koostettua yksi kaikille yhteinen oppitunti (Pohjannoro 2011, 17). Vaikka yksilötuntien lyhentäminen ei kuulostaisi lähtökohtaisesti hyvältä ajatukselta,

tällä tavoin toteutettua opetusta tutkittaessa ei olla kuitenkaan saatu todisteita, että menettelystä olisi ollut ainakaan haittaa opiskelijoiden kehitykselle (van Zelm 2013, 185).

4.3 Ryhmän lainalaisuuksia

Ryhmän ohjaamiseen liittyy muutamia erityispiirteitä, jotka on hyvä ottaa opetuksessa huomioon. Opettajan tulee ensinnäkin pitää huolta ryhmän sosiaalisesta tasapainosta, mikäli ryhmän jäseniä halutaan rohkaista aktiiviseen yhteistoiminnallisuuteen. Kaikki opiskelijat eivät liity yhtä luontaisesti mukaan ryhmäkeskusteluun, kun taas jotkut saattavat helposti päätyä dominoimaan koko keskustelua. (Lundell & Matilainen 2013, 42–43.) Haasteena onkin kyetä jakamaan huomiota tasaisesti sekä yksilöille että ryhmälle kokonaisuutena. Yleiseen ilmapiiriin tulisi kiinnittää huomiota, jotta kaikki voisivat kokea ryhmän turvalliseksi paikaksi opiskella. Opiskelijoiden säännöllisen osallistumisen opetukseen on todettu edesauttavan ryhmän ja luottamuksen muodostumista. (van Zelm 2013, 181, 184.)

Mikäli ryhmän toiminnassa pyritään jäsenten aktiiviseen osallistumiseen, tällöin vertaisten merkitys kasvaa myös oppimisprosessissa. Koskinen (2013, 74) kuvaa vertaisoppimista menetelmäksi, jossa opiskelijoita rohkaistaan argumentoimaan ja refleктоimaan omia ajatuksiaan sekä keskustelemaan niistä muiden kanssa. Tämä vaatii opettajalta valmiiden vastausten kertomisen sijaan taitoa asettaa oikeanlaisia kysymyksiä, sekä luottamusta opiskelijoihin: jotta keskustelulle jäisi tilaa, toisinaan tutustuminen oppitunnin aiheeseen on jätettävä opiskelijoiden ennakkotyöskentelyn varaan. (Koskinen 2013, 74.) Mikäli ryhmätunteihin sisältyy muiden edessä soittamista, hyvää keskustelua saadaan luotua käymällä läpi rakentavan palautteen antamisen periaatteet. Rakentava palaute on rehellistä olematta lannistavaa, selkeää ja kohdistuu esiintyjän tekemiin valintoihin eikä persoonallisuuteen (Aho 2013, 166). Saadun palautteen laatua ja merkitystä ei tulisi vähätellä, sillä vertaisten edessä soittaminen voi olla opiskelijoille yksi hermostuttavimmista tilanteista esiintyä (Burwell 2012, 285). Palautteenannon harjoittelun etuna on myös, että oppiessaan erittelemään muiden soitosta kuulemiaan asioita, kehitty samalla opiskelijan oman soiton analysointitaito (Aho 2013, 170).

Ihannetilanteessa ryhmän keskusteluilmapiiri on avoin ja turvallinen, ja ryhmän opettajan rooli on olla ennemminkin ohjaaja kuin johtaja. Ryhmän muodostuminen tällaiseksi vaatii kuitenkin aikaa, sekä opettajan herkkyyttä osata muuttaa rooliaan ryhmän kehitysvaiheeseen sopivaksi. Ryhmä kaipaa johtajaltaan alkumetreillään turvaa, määrätietoisuutta sekä varmuutta, jolloin opettajan auktoriteettiasema on korostuneempi. Ryhmän jäsenten tullessa tutummiksi toisilleen ja ryhmän toiminnan löytäessä muotonsa, opettaja aletaan nähdä johtajan sijasta ennemminkin yhtenä ryhmän jäsenenä. Tästä huolimatta opettajan vastuulla on yhä ryhmän asioiden organisointi ja toiminnan suunnittelu. (Kopakkala 56–59, 77, 88–89.)

5 HAASTATTELUTUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Haastateltavien taustaa

Haastatteluun osallistui viisi orkesterisoitinten soittajaa: huilisti, fagotisti, käyrätorven soittaja, lyömäsoittaja ja sellisti. Haastateltavat olivat iältään 22–37-vuotiaita ja heistä kolme oli jo päättänyt ammattiopintonsa ja kaksi opiskeli edelleen musiikkikorkeakoulussa. Korkeakoulut, joista tutkimukseen osallistuneet kertoivat kokemuksiaan sijaitsevat Berliinissä, Helsingissä, Leipzigissä, Malmössä, New Yorkissa ja Osllossa. Oppilaitosten nimet on lueteltu tämän työn luvussa 2.2.

5.2 Haastateltavien ryhmäopetuskokemuksia

Haastateltavien kokemukset ryhmäopetuksesta sisälsivät suppeimmillaan saman opettajan ”tarpeen mukaan” järjestämän ryhmätunnin. Laajimmillaan opiskelijoille oli järjestetty kolme eri tavoin teemoitettua ja eri opettajien pitämää ryhmätuntia, joista osa toteutettiin viikoittain, osa harvemmin. Osassa tapauksista jokaisella ryhmätunnilla oli selkeä tema, ja niillä käsiteltiin esimerkiksi tekniikkaharjoituksia, orkesteripaikkoja tai

soolorepertuaaria. Toinen esille tullut malli ryhmäopetuksen järjestämiseksi oli tapaaminen vaihtuvalla teemalla, jolloin ryhmätunteihin sisältyi soittamisen lisäksi keskustelua erilaisista muusikkouteen liittyvistä aiheista.

5.2.1 Muille soittaminen ja esiintymisharjoittelu

Jokaisella viidestä haastateltavasta oli kokemuksia ryhmätunneilta, joissa soitetaan teoksia läpi muiden opiskelijoiden läsnä ollessa. Näiden harjoitusesiintymisten muoto vaihteli hyvin konserttimaisesta, konserttialissa järjestetystä ja yleisölle avoimista tilaisuuksista intiimimpiin, vain oman luokan kesken tapahtuviin kokoontumisiin. Esiintymisen ja muille soittamisen harjoittelu koettiin kaikkien haastateltavien kesken yhdeksi ryhmäopetuksen keskeisimmäksi anniksi.

Eräällä haastateltavalla oli ollut muiden ryhmätuntien lisäksi valmiin repertuaarin esittämistä varten erillinen luokkatunti. Näille luokkatunneille pääsi soittamaan vasta kun opettaja katsoi, että kappale on esityskunnossa. Esityksen jälkeen sekä muut opiskelijat että opettaja antoivat esiintyneelle palautetta. Tämän lisäksi oli järjestetty erikseen yleisölle avoimet konsertit, joissa oli mahdollisuus soittaa myös luokan pianistin kanssa. Toisessa oppilaitoksessa taas tietyn soitinryhmän opiskelijoille oli varattu viikoittainen aika, jonne kuka tahansa opettajasta riippumatta sai halutessaan ilmoittautua soittamaan. Paikalla oli tällöin saman soittimen soittajia eri opettajilta sekä joku instrumentin professoreista, jolta sai myös palautteen soittamisen jälkeen. Haastateltavat kokivat tällaisten tilanteiden eduksi sen, että opiskelija tietää selvästi menevänsä joko opettajan hyväksynnän myötä tai omasta päätöksestään soittamaan muille esityskunnossa olevaa materiaalia. Tällöin tilanteen tarkoitus harjoitusesityksenä on opiskelijalle selvä.

Säännöllisesti muille soittaminen, tapahtui se sitten suuremmalle yleisölle tai epävirallisemmin tutussa luokkaympäristössä, koettiin välttämättömäksi muusikon ammatinkuvan takia. Kuten eräs haastateltavista totesi, konsertit ovat sovittuina päivinä ja niistä tulee selviytyä jollain keinolla kiireessäkin. Ryhmätunnit toimivat hyvänä alustana harjoitella myös tilanteita, kun kappaleen opetteluun ei olekaan ihanteellisesti aikaa, mutta esitys lähenee silti.

Yksi haastatelluista kuvasi ryhmätunneilla muille soittamisen ”pakon” toimineen itselleen alkusysäyksenä alkaa pyytää opiskelijakollegoita kuuntelemaan omaa soittoa myös tuntien ulkopuolella. Näin esiintymistä voi harjoitella matalalla kynnyksellä, vaikka muiden edessä soittaminen jännittäisikin.

”Sillon kun mä valmistelin (– –) yhtä isoo sooloo, mulla oli ihan hirveen iso kynnys pyytää muita soittajia kuuntelemaan. Ne ekat kerrat kun mä pyysin, niin ei siitä tullu yhtään mitään. Mutta että sitten mä aika sinnikkäästi niitä pyysin. (– –) Eli itelle se pakko on ollu aika tärkeä. Että on luokkatunteja ja on tilanteita, joissa täytyy tulla esiin.”

Opettaja voi myös tehdä ryhmätilanteen vähemmän stressaavaksi muuttamalla opetuksen muotoa kaikkia tasaisemmin oppitunnin aikana aktivoivaksi:

”Sitten just tollai muotojen vaihtelu, että välillä ollaan edessä soittaa ja välillä ollaan porukassa tilanteen salliessa ringissä. Että kaikilla on omat nuottitelineet ja pompotellaan [soittovuoroja]. Se oli jotenkin tosi sellanen pelinomanen, et se opettaja oli vaan keskellä et ’Okei, nyt sinä sieltä, soitapa toi orkkapaikka. Okei, soita sä siihen toi kakkosstemma siitä vierestä. Selvä, selvä... Sitte soittakaa kaheksan tahtia ja sit se jatkuu tuolla... Ja okei, no tässä välissä kuunnellaan toi soolo ja toi soittaa sen.’ Et siit tuli heti semmonen jotenkin enemmän yhteisöllinen ja just nimenomaan et se ei oo niin stressaava. Et yhtäkkiä sä huomaat soittavas kahellekymmenelle tosi taitavalle tyypille jotain sooloo, ja sua ei stressaa se. Ihan tervetulleita kokemuksia.”

Mikäli ryhmätoiminta on säännöllistä, tapahtuu riittävän usein ja opetukseen osallistumista edellytetään, saadaan luotua helpommin rutiinia teosten valmistamiseen ja muille soittamiseen. Etenkin alkuvaiheessa myös ryhmän jäsenten samana pysyminen luo tilanteeseen turvaa, jolloin luottamuksen ilmapiiri on helpompi saada aikaiseksi jännittävässäkin hetkessä.

5.2.2 Tekniikkaharjoitukset, kappaleet ja orkesteripaikat

Tekniikkaharjoituksia voidaan esitellä ja tehdä myös ryhmässä, mikäli yksilöopetus halutaan rauhoittaa enemmän ohjelmiston harjoitteluun. Tekniikkaharjoitusten vierelle opettaja voi etsiä yhteensopivia etydeitä, ja joko koostaa ennalta suunnitelman kauden aikana käsiteltävistä asioista tai luovia oppituntien sisältöä ryhmän kehittymisen mukaan. Erään haastateltavan opettaja, joka järjesti tekniikkatunnin viikoittain, edellytti ryhmää kokoontumaan keskenään kerran jokaisen tekniikkatunnin välissä. Tällaisessa mallissa, jossa oman soittotunnin lisäksi on ryhmän kanssa tapaamisia kaksi kertaa viikossa, on helpompaa pitää huolta esimerkiksi soittoasennosta ja huolellisesta harjoitusten tekemisestä, kun jatkuvan yksin puurtamisen sijaan opettaja ja opiskelijatoverit ovat useampaan otteeseen läsnä muistuttamassa kehitettävistä asioista. Erään haastateltavan opettaja taas oli pyytänyt ryhmässä muualla opiskelemissa käyneitä opiskelijoita jakamaan oppimiaan harjoituksia muiden kanssa. Ryhmässä opiskelijat voivat myös jakaa toisilleen vinkkejä, kuinka he ovat itse onnistuneet ratkaisemaan tekniikkaan liittyviä ongelmia.

Yhden haastateltavan kohdalla kolmen viikon välein pidettäviä ryhmätunteja varten harjoiteltava ohjelmisto oli kaikille sama ja määritelty opettajan taholta ennakkoon. Tällöin jokaisella ryhmäopetukseen osallistuvalla on jo valmiiksi henkilökohtainen suhde tunteilla kuultaviin teoksiin, ja opetusta on täten helpompi soveltaa suoraan omaan soittoon. Haastateltavat nostivat tärkeiksi myös muiden, etenkin vanhempien opiskelijoiden soiton kuuntelemisen. Opiskelijat toimivat ryhmässä toistensa kirittäjinä ja innoittajina, ja toisten versioista voi halutessaan löytää omaankin tulkintaan sopivia ratkaisuja. Eräs haastateltavista totesi toisten soiton kuuntelemisen ja yhdessä soittamisen myös lähentävän opiskelijoiden soittotapaa yhteneväisemmäksi – niin hyvässä kuin pahassa:

”Tavallaan se on hieno ajatus et joo, soitat paremmin ku edellinen, ja nyt teille kaikille tulee tästä sit samanlainen saundi. Mut se on taas mun semmosta henkilökohtasta ajatusta tästä muusikkoudesta vastaan, että kaikki pitäis pusertaa johonkin samaan. Ihmiset vois oppii siitä, et on eri tyylisii saundeja. Et ottaa ottaa niitä asioita, jotka kokee itselle hyödyks, sellasta oman identiteetin luomista.”

Orkesteripaikoiksi kutsutaan koesoitoissa kysyttäviä otteita orkesteristemmoista. Kaikki haastatellut olivat soittaneet orkesteripaikkoja ryhmätunneilla, osa lähinnä juuri ennen koesoittoon osallistumista, kun taas osalla orkesteripaikkojen harjoittelu oli erotettu omaksi ryhmäopetustilanteekseen. Erillisillä orkesteripaikkatunneilla, joissa kaikilla oli sama ohjelmisto valmistettavana, keskusteltiin esimerkiksi opiskelijoiden tekemistä tempo- ja tulkintaratkaisuksista sekä kuunnelluista levytyksistä. Haastatellut kokivat hyödylliseksi orkesteripaikkatunneilla sen, että niiden ansiosta kaikkein useimmin koesoitoissa kysytyt orkesteripaikat tuli tällöin varmasti käytyä läpi. Kuunnellessa toisten soittoa alkaa hahmottua, mitkä asiat todellisuudessa kuuluvat ja luovat koesoittoa kuunteleville kuvan hallitusta soitosta. Muiden soittaessa samoja paikkoja koettiin myös helpotavaksi huomata, että ongelmalliset tahdit ovat useimmiten kaikille yhteisiä.

5.2.3 Muut muusikkouteen liittyvät asiat

Tutkimukseen osallistuneiden muusikkojen opettajat olivat käyttäneet ryhmätunteja myös muihin muusikon työhön liittyvien asioiden käsittelyyn, joista keskustelemiseen ei henkilökohtaisessa opetuksessa jää useinkaan aikaa: *”No musta aina välillä niinku hyvällä ryhmätunnilla tuntuu siltä, että on jotenki silleen aikaa olla ja miettiä, ja just tietysti keskustella. (– –) Välillä on tuntunu siltä, et omal tunnil käydään asiat kauheen nopeesti läpi.”*

Ryhmätunneilla oli keskusteltu muun muassa esiintymisjännityksestä ja harjoittelusta, esitelty saman instrumenttiperheen harvinaisempia soittimia, opiskeltu soittimen huoltoon liittyviä asioita, käyty läpi vinkkejä apurahahakemusten täyttämiseen sekä tutustuttu soittajan fysiologiaan ja ergonomiaan. Tällaiseen opetukseen osallistuneiden mukaan ryhmä oli opetukselle toimiva alusta, sillä aiheet koskettavat kuitenkin jokaista muusikkoa taitotasosta riippumatta ja ryhmässä keskustellessa nousee samalla esille useita eri näkökulmia ja kokemuksia.

5.3 Hyvän ryhmäopetuksen tekijöitä

Kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta nostivat ryhmäopetuksen säännöllisyyden sekä kaikkien opiskelijoiden osallistumisen yhdeksi tärkeimmäksi ryhmäopetuksen laatua määrittäväksi tekijäksi. Yksi haastatelluista koki ryhmäopetuksen järjestämisen ”vain tarpeen mukaan” toimivaksi etenkin maisterivaiheessa olevien opiskelijoiden kohdalla, joiden voi olla muiden keikkojen takia vaikea sitoutua säännölliseen ja usein järjestettävään ryhmäopetukseen. Muut haastatellut taas kokivat juuri ryhmätuntien säännöllisyyden luovan suunnan tuntua opetukseen, jolloin omaa harjoittelua on myös helpompi suunnitella.

Kaikkien haastateltavien kokemukset säännöllisesti toteutettavasta läsnäolovelvoitteesta ryhmäopetuksesta olivat ulkomaisista yliopistoista. Haastateltavat myönsivätkin koulun yleisen mentaliteetin ja auktoriteetteihin suhtautumisen vaikuttavan osallistumiseen: oppilaitoksissa, joissa muussakin opetuksessa oltiin tiukempia läsnäolovelvoitteen suhteen, ryhmäopetukseen osallistuminen oli opiskelijalle itselleenkin helpompaa, koska poissaolo ei ollut vaihtoehto. Heidän kokemuksensa mukaan Suomessa monet opiskelijat saavat jo opiskelujen aikana erilaisia työtilaisuuksia, jotka tuovat kylläkin hyvää ja tarpeellista kokemusta, mutta vaikeuttavat samalla opetukseen osallistumista.

Eräs opettajista oli ratkaissut muiden menojen aiheuttamat aikatauluongelmat sovittelomalla jokaisen viikon ryhmätunnit erikseen niin, että jokainen opiskelija pääsi osallistumaan niihin koulun muista kursseista riippumatta. Toisessa koulussa ryhmäopetuksen lukukauden jokainen päivämäärä, tema ja vieraileva opettaja oli ilmoitettu lukukauden alussa. Tällöin opiskelijoita on helpompi velvoittaa osallistumaan opetukseen, kun aikataulu on hyvissä ajoin selvillä.

Oppilaitoksissa ei ole välttämättä erikseen ryhmäopetukseen tai sivusoittimille osoitettuja opetustunteja. Eräs professori oli ratkaissut ongelman leikkaamalla kunkin opiskelijan henkilökohtaisesta soittotunnista 15 minuuttia, jonka ansiosta kolmen opiskelijan ryhmä sai viikoittain oman soittotuntinsa lisäksi 45 minuutin mittaisen ryhmätunnin.

Opettajan tekemää ryhmäopetuksen suunnittelua sekä lyhyellä että pidemmällä aikajän-
teellä pidettiin myös hyvin tärkeänä: ”*Mut oli aina semmonen olo, et mä tiän mitä
tuolla tapahtuu. Siitä tuli nopeesti rutiini. Luokkatunneista tulee välillä helposti semmo-
nen olo, et mikä tän pointti on ja mitä tehään.*”

Mahdollisuus soittaa useamman kerran eri vaiheissa ryhmätuntia sekä keskustelun sisäl-
lyttäminen opetukseen koettiin mielenkiintoa ja keskittymistä ylläpitävänä. Kun ryhmä-
tunnilla pääsee soittamaan useamman kerran, paine yksittäistä soittokertaa kohtaan vä-
henee ja muille soittamisen aiheuttamaa jännitystä pystyy tunnustelemaan useasti jo yh-
den oppitunnin aikana:

*”Mä tykkäsin siitä, et pääsee moneen kertaan soittaa ja saa soittaa paljon.
Ja et sä saat kuitenkin siinä alussa sen jännityskokemuksen, jos sä sitä
niinku kaipaat. Ja se tekee ehkä ihan hyvää. Mutta sit sä saat myös sen ko-
kemuksen, ku se jännitys laantuu ja sä pystyt taas toimimaan niinku sä oot
tottunu.”*

Ryhmäopetukseen valittujen tilojen merkitys nostettiin tärkeäksi etenkin niiden instru-
menttien soittajilla, jotka harjoittelevat aina samoissa huoneissa. Mikäli ryhmäopetusta
pystytään järjestämään muissa tiloissa, opiskelijat saavat samalla kokemusta vieraassa
ympäristössä soittamisesta. Mikäli tunteja varten saadaan varattua joskus konserttisali,
voidaan tällöin tutkia isomman tilan akustiikan vaikutusta soittamiseen, kuten mitkä
asiat tasoittuvat tai korostuvat, tai kuinka soittajan dynaaminen skaala toimii isossa sa-
lissa. Riittävän suuressa tilassa opetusta voidaan järjestää esimerkiksi laittamalla opis-
kelijat ympyrän muotoon, jolloin on mahdollista purkaa esiintyjä–yleisö-asetelmaa sil-
loin, kun tavoitteena ei ole harjoitella juuri esiintymistä.

Omat opiskelijakollegat ovat joskus jopa kaikkein jännittävin yleisö, ja asetelmaan vai-
kuttavat myös yhteiset ammatilliset tähtäimet, kuten kilpailut tai koesoitot. Ryhmän
avulla omiin opiskelijatovereihin olisi mahdollista luoda ennemminkin kollegiaalista
kuin kilpailullista suhdetta. Kuten eräs haastateltavista totesi: kilpailu sisältyy alaan joka
tapauksessa, joten ryhmätunneilla ei tarvitse lietsoa sitä opiskelijoiden välille yhtään
enempää.

Mikäli opiskelijat soittavat ryhmätunneilla toistensa kuullen, heitä voi pyytää miettimään muutaman kommentin palautteena jokaiselle soittajalle. Analyyttisen kuuntelun koettiin pitävän paremmin mielenkiintoa yllä muita kuunnellessa, ja ryhmätunnit nähtiin hyvänä alustana harjoitella palautteenantoa. Ohjausta kukaan haastatelluista ei kylläkään palautteenantoon ollut saanut, mutta opiskelijoiden arveltiin yleisesti olevan melko varovaisia kommentoidessaan toistensa soittoa. Eräs totesikin muilta opiskelijoilta saadun palautteen hyödyn olevan paljolti riippuvainen siitä, kuinka luontaisesti hyviä palautteenantajia ryhmässä sattuu olemaan.

5.4 Ryhmäopetuksen sosiaalinen ulottuvuus

Kokemukset ryhmän vaikutuksesta opiskelijoiden keskinäiseen suhteeseen vaihtelivat eri soitinryhmien edustajien välillä. Sekä vaski- että lyömäsoittaja olivat kokeneet oman soitinryhmänsä läpi ammattiopintojensa lähtökohtaisesti kannustavana ja lämpimänä yhteisönä, joten ryhmäopetuksen ei koettu muuttavan erityisesti opiskelijoiden suhtautumista toisiinsa. Sen sijaan puupuhaltimien ja jousisoitinten ryhmissä, joissa opiskelijat eivät jaa harjoitusluokkia ja soitinkohtaiset soittajamäärät ovat usein isompia, ryhmällä koettiin olevan keskeinen rooli yhteisöllisyyden lisääjänä:

”Mun käsityksen mukaan puhaltajilla on siinä mielessä ehkä monissa paikoissa yhteisöllisempää, että teidän sitä orkkapaikkahommaa aika paljo yhdessä. Meillä jousisoittajilla, varsinkin viulisteilla, on enemmän sellasta yksilöllistä hommaa. Et opettajat ei niin paljo pistä tekemään tommosia juttuja. Kaikki saa soittaa niitä konserttoja ja sonaatteja ihan rauhassa. (–) Jotkut vasket saattaa lämmitellä aamulla yhdessä jonkun 45 minuuttia jossain, ei me koskaan tehä mitään semmosta. Ehkä sen takii meillä pitäis erikseen vähän houkutella esiin se yhteisöllisyys.”

”Must tuntuu et sen jälkeen, ku on valmistunu ja ollu eri orkestereissa töissä, niin sen jälkeen tietää keneltä voi kysyy mitäkin juttuu. Jotenki sellanen kollegiaalisuuden ilmapiiri tuli sitte myöhemmin. Kellään ei ollu [kyseisessä oppilaitoksessa] mitään salaisuuksia, et ’Okei, täällä mä pidän

tätä mun Mozartia, kukaan ei kuule’, kun kaikki kuuli kuitenkin. (– –) Kyl must siin oli sellanen hyvä meininki. Siin oli tosi tiivis yhteisö se luokka. Et mä edelleen pidän yhteyttä muutamiin niihin tyyppeihin.”

Saman repertuaarin harjoittelun, säännöllisten kokoontumisten ja ryhmässä tapahtuvan ajatustenvaihdon koettiin synnyttävän yhteisten kokemusten kautta tiiviimpää yhteishenkeä. Muiden soiton kuuleminen ja yhdessä soittaminen tekivät haastateltujen mukaan ilmapiiristä myös kollegiaalisemman. Oman soittimen soittajat nähtiin merkittävänä yhteisönä niistä asioista keskustelemiseen, joita ei voi oman opettajan kanssa käsitellä – esimerkiksi juuri omalta opettajalta tulevia kohtuuttoman tuntuksia vaatimuksia. Tällöin opiskelijoista muodostuu toisilleen vertaistukiverkosto.

Haastatteluiden lopuksi pyysin haastateltaviani kuvailemaan unelmien ryhmäopetustilannetta. Vaikka monen kokemukset olivat melko tiukoista järjestelmistä, joissa läsnäolo ja tunneille valmistautumiseen suhtauduttiin melko ankarasti, harvat kaipasivat ehdottomaan pakkoon perustuvaa opetusta etenkin koko opiskeluajalle. Opiskelijoiden kuuntelu, keskusteleminen, tietynasteisen valinnanvapauden sisällyttäminen ja oman taiteilijaidentiteetin kasvun tukeminen koettiin tärkeiksi, ja ryhmäopetukseen toivottiin monipuolisuutta ja struktuuria.

6 POHDINTA

Viime vuosien aikana käymäni yleispedagogiset opinnot ovat herätelleet itseäni miettimään klassisen musiikin instrumenttiopetusta yleisellä tasolla. Alallamme on pitkät perinteet ja pedagogiikka usein sen mukaista: mestari–kisälli-perinteen ansiosta musiikki- ja taiteilijain nimitykset opetusvirkoihin kohdistuvat yhä usein merkittävän uran luoneisiin muusikoihin, ”mestareihin”. Tiedän kokemuksesta, että opettajan aktiiviura esiintyvänä taiteilijana on opiskelijan näkökulmasta myös eduksi, mutta kovin usein tasapaino pedagogisen pätevyyden ja taiteellisen ammattitaidon välillä ei kuitenkaan aivan toteudu. Luettuani tätä työtä varten aiheeseen liittyvää kirjallisuutta olen useaan

kertaan hämmästellyt, kuinka paljon tietoutta muusikkoudesta ja instrumenttipedagogiikasta onkaan saatavilla. Tällä tutkimustiedolla olisi varmasti usealle opettajalle paljon annettavaa opetustyön suunnittelun tueksi. Aktiiviuraa tekevien opettajien kohdalla on kuitenkin pedagogisten julkaisujen seuraamisen sijaan ennemminkin tyypillistä hoitaa opetustyö oman taiteellisen työskentelyn ohessa. Harvinaisempaa on tutkimuksessa nousseen esimerkin kaltainen omistautuneisuus, jossa erään opettajan paneutuminen opetustyöhön tuli ilmi esimerkiksi jokaviikkoisena vaivannäkönä sovitella aikataulut yhteen opiskelijoiden kanssa, jotta ryhmätunnit saataisiin järjestymään kaikille sopivaan aikaan. Opettajan pedagoginen sivistyneisyys, opetuksen suunnitteluun käytettävissä oleva aika sekä yleinen asenne opetustyötä kohtaan ovatkin lopulta tärkeimmät niin yksilö- kuin ryhmäopetuksenkin laatua määrittävät tekijät.

Tutkimuksessa tuli ilmi perinteisestä luokkatunti- ja mestarikurssityyppisestä opetuksesta poikkeavia tapoja järjestää ryhmäopetusta. Osassa näistä malleista ryhmätunneilla oli käsitelty tämän työn luvussa 3 esiteltyjä muusikkouden osa-alueita, joiden tarkasteluun jää usein yksilöopetuksessa melko vähän aikaa. Koen yhden soittimen soittajista koostuvan ryhmän hyvänä alustana puhua lisäksi yleisesti muusikkouteen liittyvistä asioista, koska tällöin voidaan keskustella myös soitinspesifeistä näkökulmista: puhaltajille on luonnollisesti paljon tärkeämpää keskustella suun kuivumisen aiheuttamista ongelmista esiintymisjännitykseen liittyen kuin jousisoittajille, ja vastaavasti toispuoleisen asennon aiheuttamat rasitusvammot ovat todennäköisesti jousisoittajille tutumpi aihe kuin lyömäsoittajille. Tässä tutkimuksessa olen kartoittanut muusikkouteen liittyviä osa-alueita melko yleisluontoisesti, ja ryhmässä käsiteltäviksi asioiksi sopivat varmasti lukuisat muutkin aihealueet kunkin soittimen ominaispiirteistä riippuen.

Kuten muukin pedagogiikka, myös klassisen musiikin opetus on muuttunut vuosien varrella keskusteleivampaan ja vähemmän hierarkkiseen suuntaan. Keskusteluun rohkaiseminen onkin tärkeää opiskelijoiden omien näkemysten ja luovuuden kehityksen kannalta. Ryhmässä keskustelun ohjaaminen vaatii kuitenkin aivan erityistä herkkyyttä opettajalta, jolla ei välttämättä ole tietoa opiskelijoiden keskinäisistä suhteista tai ristiriidoista. Ryhmäopetuksessa onkin huomioitava sosiaalisen kanssakäymisen piirteet, jotka syntyvät useamman kuin yhden opiskelijan kohtaamisesta kerrallaan.

Erot opiskelijoiden taitotasossa, opintojen vaiheessa ja kiinnostuksen kohteissa asettavat lisähaasteensa ryhmäopetuksen suunnittelulle. Mikäli opiskelijat ovat taitotasoltaan hyvin eri vaiheissa, esimerkiksi tekniikan harjoittaminen yhdessä voi olla vaikeaa kaikkia kiinnostavalla ja hyödyttävällä tavalla. Toisaalta muutama haastateltavista koki vanhempien ja nuorempien opiskelijoiden yhdistämisen samoille tunneille toimivan erityisesti nuorempien opiskelijoiden kohdalla, jolloin he saivat mahdollisuuden kuulla säännöllisesti pidemmällä olevien soittoa. Jos oppilaitoksessa ei myöskään ole erillisiä linjoja orkesterisoitosta, kamarimusiikista tai pedagogiikasta kiinnostuneille, opetuksen painottaminen esimerkiksi viikoittaisten orkesteripaikkatuntien muodossa ei tällöin huomioi kovin tasapuolisesti mahdollisia eroja opiskelijoiden kiinnostuksen kohteissa: opettajaksi tai kamarimuusikoksi haaveilevan on turha kuluttaa aikaa pelkkien orkesterikatkelmien hiontaan, sillä hänen ammatilliset haaveensa edellyttävät aivan toisenlaista osaamista.

Vaikka luvussa 4.2 esitetty malli järjestää ryhmäopetukselle aikaa leikkaamalla henkilökohtaisesta opetuksesta voi tuntua epäilyttävältä, ryhmä mahdollistaa mielestäni kuitenkin asioita, jotka pelkän yksilöopetuksen varaan rakentuvassa opetuksessa jäisivät saavuttamatta. Ryhmän kautta opiskelijoiden välille syntyvä vertaistukiverkosto ja yhteisö, säännöllinen muille soittaminen, muutoin vähälle keskustelulle jäävien asioiden käsittely sekä mahdollisuus tavata opiskelijoita ja tarkkailla heidän kehittymistään useammin kuin kerran viikossa ovat mielestäni hyvä vastine muutamalle yksilöopetusminuutille. Henkilökohtainen opetus on ensisijaisen tärkeää, jotta opettaja voi keskittyä kullekin opiskelijalle ominaisiin piirteisiin ja niiden kehittämiseen. Sen rinnalla ryhmäopetus voi kuitenkin toimia alustana muiden tärkeiden muusikkouden osa-alueiden harjoittamiseen.

LÄHTEET

- Aho, H. 2013. 'I Listen, I Hear, I Understand': Students' Collaborative Search for Criteria to Empower Constructive Feedback in Classical Piano Performance. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) Collaborative Learning in Higher Music Education. Farnham: Ashgate, 165–172.
- Arjas, P. 2014. Varmasti lavalle. Muusikoiden esiintymisvalmennus. Jyväskylä: Atena.
- Burwell, K. 2013. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 31(3), 276–291.
- Carey, G., Grant, C., McWilliam, E. & Taylor, P. 2013. One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education*, 31(2), 148–159.
- Christophersen, C. 2013. Perspectives on the Dynamics of Power within Collaborative Learning in Higher Music Education. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) Collaborative Learning in Higher Music Education. Farnham: Ashgate, 77–85.
- Cornelius, A. 2002. Psychological Interventions for the Injured Athlete. Teoksessa J. M. Silva & D. Stevens (toim.) Psychological Foundations of Sport. Boston: Allyn and Bacon, 224–246.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363–406.
- Grunwald, D. 1997. Anna persoonallisuutesi puhua. Esiintymisen ja jännittämisen psykologiaa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Guénoun, D. 2007. Näyttämön filosofia. Keuruu: Otava.

Hallam, S. 1998. *Instrumental Teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann.

Harra, K. 2004. *Muusikoiden epäsuotuisat stressikokemukset ja niiden hallinta*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Helsinki: OKKA-säätiö.

Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H. & Lepänen, T. 2013. *Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä*. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–182.

Immonen, O. 2007. *Muusikon mentaaliharjoittelu. Haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta*. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.

Jansson, L. 1990. *Urheilijan psyykinen valmennus*. Keuruu: Otava.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.

Kimanen, S. 2011. *Pohdintoja musiikkialan ja pianismin tulevaisuudesta*. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13*. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 96–104.

Klickstein, G. 2009. *The Musician's Way. A guide to Practice, Performance, and Wellness*. New York: Oxford University Press.

Koskinen, P. 2013. *Vertaisopetus antaa oppimisen ja opettamisen elämyksiä*. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–80.

Kopakkala, A. 2011. *Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita.

- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. 2007. *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. 1997. Research on Expert Performance and Deliberate Practice: Implications for the Education of Amateur Musicians and Music Students. *Psychomusicology*, 16(1–2), 40–58.
- Luff, P. & Lebler, D. 2013. Striking a Balance in Brass Pedagogy: Collaborative Learning Complementing One-to-one Tuition in the Conservatoire Curriculum. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Farnham: Ashgate, 173–177.
- Lundell, J. & Matilainen, R. 2013. Yhteistä kemiaa etsimässä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 35–44.
- Maijala, P. P. 2003. *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huipusoittajan itsensä kokemana*. Väitöskirja. *Studia Musica* 20. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- McPhail, G. J. 2010. Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, 12(1), 33–45.
- McPhail, G. J. 2013. Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160–172.
- McPherson, G. E. & Davidson, J. W. 2015. Playing an instrument. Teoksessa G. E. McPherson, J. W. Davidson & P. Evans (toim.) *The child as musician: A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 401–421.
- Pesonen, M. & Pohjannoro, U. 2011. Tulevaisuuden orkesterimuusikon osaamistarpeet. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 51–62.

Pohjannoro, U. 2011. Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 10–25.

Presland, C. 2005. Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, 22(3), 237–248.

Vastamäki, M., Pohjolainen, T. & Juntunen, J. 2002. Soittajan tuki- ja liikuntaelinvaivat. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 118(15), 1596–1602.

van Zelm, G. 2013. From Competitors to Colleagues: The Experience of Devising a Peer-learning Environment in a Vocal Department. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerland (toim.) *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Farnham: Ashgate, 179–185.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

1. **Millaisia asioita ryhmätunneilla käsiteltiin?** Mitä asioita opit nimenomaan ryhmätunneilla? Miksi koit ne hyödyllisiksi?
2. **Kuinka opetus oli järjestetty?** Olivatko tilat eri kuin yksityistunneilla? Millainen opettajan rooli oli tunneilla? Kuinka usein ryhmätunteja oli? Kuinka pitkiä tunnit olivat? Soitettiin vai keskusteltiin tunneilla? Millainen tuntien rakenne oli?
3. **Miten opetus vaikutti suhteeseesi muihin opiskelijoihin?** Entä opettajaan? Helpottiko ryhmä opiskelijoiden välistä kilpailua? Saitko muista opiskelijoista vertaistukea?
4. **Millaista olisi unelmiesi ryhmäopetus?** Mitä ehdotuksia sinulla olisi ryhmäopetustilanteiden parantamiseksi? Mitä asioita toivoisit, että ryhmätunneilla käsiteltäisiin?