

...pää on semmoinen ihan pohjaton kaivo...

**Ammattimuusikoiden ja musiikin opiskelijoiden kokemuksia
Sibelius-Akatemian Luovat muusikontaidot -koulutuksesta**

ERJA JOUKAMO-AMPUJA

Musiikin liseniaattityö
Tieteellinen linja
Musiikkikasvatuksen osasto
Sibelius-Akatemia
Kevät 2010

SIBELIUS ACADEMY

Erja Joukamo Ampuja

**The experience of the students and teachers in
Sibelius Academy's "Creative Musicianship Skills" course in 2001**

Abstract

The aim of the present study was to examine the experiences of students and teachers who had participated in the Sibelius Academy's "Creative Musicianship Skills" course in 2001. Students were asked to describe what effect their experiences during the course had had on their interaction skills, expression, creative thinking and freedom when playing an instrument. The course began in November 2001 and ended in October 2002. It consisted of interaction skills training, group work skills, stimulating creativity through various exercises, improvisational play, transferring of play into music and experiencing the creative process through group work. The researcher was one of the members of the course.

The data consists of a questionnaire and interviews with 8 students; three of whom were experienced instrumental teachers and five of whom were music students. The questionnaire was filled in at the beginning of the course and the interviews took place after the course ended. Research was conducted using a hermeneutic approach to understanding the students' perspectives of their experiences. The researcher also describes her own experiences of having previously been a student on a similar course and, in the process of being a researcher, uses her own experiences and observations during the course to understand those of the students.

The participants interviewed had mainly gathered positive experiences from the "Creative Musicianship Skills" course. According to them, their creativity as musicians and teachers increased; they acquired new skills which they could apply to their work as teachers and performers, and their ability to work in a group was enhanced because of new interaction skills. In their experience, a feeling of mutual acceptance engendered in the group improved group dynamics, and the supportive community made the work easier. During the course the participants gained a feeling of security and acceptance within the group, and they became free to experience and try new things without fear. Several of the participants felt that the subsequent increase in creativity and freedom of expression positively changed their musicianship, teaching ability and professional values: they felt they could use their newly learned skills in their teaching, playing, and in their lives in general. The creative use of work procedures was generally experienced as inspirational and challenging; the participants began to analyze their own, as well as their teacher's, studies and playing and they also embarked on examining their own teaching from a more critical perspective.

The data shows that during the course much of the criticism that arose was directed towards current methods of educating classical musicians. In the view of the participants, music institutions should offer interaction skills as part of the basic training of musicians in the future. Professional and amateur music groups have a key role when it comes to developing good social skills and creating functioning communities with a healthy sense of belonging. To summarize, today's musician is expected to be an accomplished performer, composer, trainer and teacher as well as an innovator. These roles must be practiced in different contexts. The study argues that creativity and social skills are just as important for the musician as technical and artistic skills in today's working contexts.

Key words

Interaction, improvisation, creativity, musicianship, interview, education

SIBELIUS - A K A T E M I A

Erja Joukamo-Ampuja

...pää on semmoinen ihan pohjaton kaivo...

Ammattimuusikoiden ja musiikin opiskelijoiden kokemuksia

Sibelius-Akatemian Luovat muusikontaidot -koulutuksesta

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Sibelius-Akatemian vuoden 2001 Luovat muusikontaidot -kurssille osallistuneet opiskelijat ja soitonopettajat kuvasivat omia kokemuksiaan koulutuksen aikana tapahtuneista mahdollisista muutoksista heidän ilmaisukyvyssään, luovassa ajattelussaan, soiton vapautumisessa sekä vuorovaikutustaidoissaan. Luovat muusikontaidot -kurssi alkoi marraskuussa 2001 ja päättyi lokakuussa 2002. Kurssi sisälsi mm. vuorovaikutustaitojen ja ryhmässä toimimistaitojen koulutusta, luovuuden stimulointia erilaisten harjoitusten avulla, näytelmien muuttamista musiikiksi sekä luovan prosessin kokemista ryhmätöiden avulla. Tutkija oli mukana kurssin harjoituksissa.

Tutkimuksen aineisto koostuu haastattelukaavakkeen tiedoista ja kahdeksan kurssilaisen yksilöhaastatteluista. Haastateltavina oli kolme kokenutta soitonopettajaa ja viisi musiikin ammattiopiskelijaa. Haastattelukaavake täytettiin ennen kurssin alkua ja yksilöhaastattelut tehtiin kurssin loputtua. Tutkimuksessa kokemusten tarkasteluun käytettiin hermeneuttista näkökulmaa. Tutkimuksessa kuvattiin myös tutkijan omaa prosessia sekä Luovat muusikontaidot -kurssilaisena että tutkijana, sillä tutkijan omat kokemukset ja hänen havaintonsa kurssin aikana auttoivat häntä ymmärtämään haastateltavia. Tutkimus oli aineistolähtöinen.

Kurssilaisilla oli pääosin positiivisia kokemuksia Luovat muusikontaidot -kurssilta. He kokivat vapautuneensa soittajina ja luovuutensa soittajina ja opettajina lisääntyneen. He saivat uusia työvälineitä opetukseensa ja esiintymiseensä, ja he kykenivät soveltamaan oppimaansa omaan työhönsä. Vuorovaikutustaidot opettivat kurssilaisia toimimaan paremmin ryhmässä. Kun toisten hyväksyntä vuorovaikutustasolla alkoi toimia paremmin, ryhmästä muokkautui toisiaan kannustava yhteisö, jossa kaikkien oli helpompi toimia. Kurssilaiset tunsivat olonsa turvallisiksi ja hyväksytyiksi ryhmässä, ja he vapautuivat kokeilemaan uusia asioita ilman pelkoa. Useat kurssilaiset kokivat luovuuden lisääntymisen ja soiton vapautumisen muuttavan omaa musiikkouttaan, omaa opettajuuttaan ja omia arvojaan. He kokivat osaavansa soveltaa taitojaan omassa soitossaan ja opetuksessaan ja myös omassa elämässään yleensä. Työmenetelmien luova soveltaminen koettiin kurssilla yleisesti ottaen inspiroivaksi ja haastavaksi. Haastateltavat alkoivat myös analysoida omaa opiskeluaan, omaa soittoaan, omien opettajiensa opetusta sekä omaa opetustaan kriittisesti.

Tutkimuksesta nousi esiin paljon kritiikkiä nykyistä klassisen muusikon koulutusta kohtaan. Kurssilaiset pitivät tärkeänä, että musiikkioppilaitokset tarjoaisivat tulevaisuudessa vuorovaikutustaitoja osana muusikkojen perusopetusta. Musiikin ammattilais- ja harrastajaryhmät ovat avainasemassa kehitettäessä hyviä sosiaalisia taitoja ja luodessa toimivia yhteisöjä ja tervettä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämän päivän muusikon odotetaan toimivan esiintyjänä, säveltäjänä, kouluttajana, opettajana sekä innovaattorina. Näitä rooleja täytyy osata harjoittaa eri konteksteissa. Tutkimuksen perusteella luovuus ja sosiaaliset taidot ovat muusikolle yhtä tärkeitä ominaisuuksia kuin tekniset ja taiteelliset taidotkin.

Hakusanat

Vuorovaikutustaidot, improvisointi, luovuus, muusikkous, teemahaastattelu, education -toiminta

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 LUOVAT MUUSIKONTAIDOT -KOULUTUS	6
2.1 LUOVAT MUUSIKONTAIDOT -KOULUTUKSEN TAUSTAA	6
2.1.1 Education-toiminta Englannissa	6
2.1.2 Koulutuksen eräs malli: Guildhall School of Music and Drama	7
2.1.3 Koulutuksen aloittaminen Suomessa	7
2.2 VUODEN 2001 KURSSIN TAVOITTEET	9
2.3 VUODEN 2001 KURSSIN TYÖTAVAT	11
2.3.1 Vuorovaikutustaitojen koulutus	11
2.3.2 Improvisaation käyttö koulutuksessa	12
2.3.3 Työpajatyöskentely	13
2.4 VUODEN 2001 KURSSIN TIIVISTETTY KUVAUS	15
2.5 MUUSIKKOUS JA LUOVUUS	17
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA LÄHESTYMISTAPA	24
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	24
3.2 TUTKIMUSAINEISTO	25
3.3 TUTKIMUSOTE	26
3.3.1 Tulkinnan hermeneuttiset lähtökohdat	26
3.3.2 Tutkimuksen luotettavuus	30
3.4 TUTKIJAN NÄKÖKULMA	34
3.4.1 Reflektiivisyys	34
3.4.2 Kokemuksen ymmärtäminen tutkijana	37
3.4.3 Miksi tutkija tarvitsee esiymmärrystä?	38
3.4.4 Tutkijan hermeneuttinen prosessi	39
3.5 AINEISTON ANALYYSI JA TUTKIJAN TAUSTAOLETUKSET	42
4 VUODEN 2001 KURSSIKOKEMUSTEN ANALYYSI	44
4.1 KOKEMUKSIA VUOROVAIKUTUSTAIDOISTA	44
4.1.1 Vuorovaikutustaitojen dynamiikka	44
4.1.2 Ryhmän merkitys ja tuki	48
4.1.3 Vapautuminen, turvallisuus ja hyväksyntä	50
4.2 LUOVA PROSESSI JA OMAN LUOVUUDEN OIVALTAMINEN	54
4.2.1 Ideoiden hyväksyminen	55
4.2.2 Suorituspainoiden väheneminen	55
4.2.3 Ryhmän kannustuksen merkitys	56
4.2.4 Luovuuden lisääntyminen	57
4.2.5 Luova prosessi	58
4.3 SOITON VAPAUTUMINEN	59
4.3.1 Kokemuksia soiton vapautumisen esteistä	60
4.3.2 Vapautuminen improvisoimaan	64
4.4 MUUSIKKOUS	66
4.4.1 Muusikkous ja opettajuus	66
4.4.2 Arvomaailma	74
4.4.3 Taitojen soveltaminen	76
4.4.4 Näkemyksiä klassisen muusikon koulutuksesta	78
4.5 MUITA KOKEMUKSIA KURSSIN HARJOITUKSISTA	84
4.6 KRITIIKKI KURSSIA KOHTAAN	85
4.7 YHTEENVETO	86
4.7.1 Prosessini tutkijana, analyysi ja synteesi	86

4.7.2 Tutkimustulosten yhteenveto	88
5 TUTKIJAN REFLEKTOINTIA	91
5.1 TULOSTEN REFLEKTOINTIA	91
5.1.1 Vuorovaikutustaidot ja ryhmän merkitys	91
5.1.2 Soiton kahleet	92
5.1.3 Luova prosessi	93
5.1.4 Muusikon identiteetti	94
5.1.5 Kritiikki soitonopetusta kohtaan	94
5.2 KRITIIKIN POHDINTAA	96
5.3 KÄYTÄNNÖN TYÖN HAASTEITA	97
5.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN POHDINTAA	98
5.5 JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA	102
6 DISKUSSIO	104
Lähteet	111
LIITTEET	118

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat omat kokemukseni osallistuessani Sibelius-Akatemian järjestämälle Luovat muusikontaidot -kurssille vuosina 1998–1999. Kokemukseni improvisoinnista ja vapaasta ilmaisusta omalla instrumentillani, käyrätorvella, saivat minut henkilökohtaisesti kiinnostumaan tutkimusaiheesta. Olen soittanut sinfoniaorkesterissa lähes 20 vuotta ja toiminut opettajana 30 vuotta. Olen saanut ”klassisen muusikon” koulutuksen eli olen oppinut hallitsemaan omaa instrumenttiani teknisesti ja tyyllillisesti länsimaisen taidemusiikin parissa. Orkesterissa, jossa pyritään mahdollisimman homogeeniseen yhteissoittoon ja oman instrumentin tyyllillis-tekniseen hallintaan, tyylistä päättää kapellimestari. Koulutuksessa opetellaan instrumentin hallintaa, käydään läpi laajaa ohjelmistoa ja paneudutaan länsimaisen taidemusiikin eri tyylikausien fraseerauksiin, jolloin improvisaatio tai soittimella leikkiminen eivät ole koulutuksessa keskeisiä eikä niihin yksinkertaisesti ole aikaa. Tässä musiikillisen toiminnan kontekstissa rutinoituneena ammattilaisena koin Luovat muusikontaidot -kurssin aikana radikaalin muutoksen suhteessani taiteen tekemiseen. Soittoni muuttui uteliaan kokeilevaksi, riemukkaaksi leikiksi. Vapaus musisoida ilman rajoja sai luovuuteni hereille, ja koin samaa tyydytystä kuin aloittaessani käyrätorvensoiton kymmenvuotiaana. Huomasin myös, että kokemukseni oli hyödynnettävissä omassa opetustyössäni. Saatoin auttaa oppilaitani löytämään vapautumisen kokemuksia. Kokemukseni herättivät kysymään, kuinka muut instrumentalistit kokevat Luovat muusikontaidot -kurssin?

Opiskeltuani myöhemmin Guildhall School of Music and Drama -oppilaitoksen kurssilla ja seurattuani sen jälkeen uusia Sibelius-Akatemian Luovat muusikontaidot -kursseja sekä koulutettuani itse useita ryhmiä kouluissa ja musiikkileireillä minua alkoi kiinnostaa, millaisena tuleva muusikko kokee luovien vuorovaikutustaitojen opiskelun ja niiden soveltamisen kasvatustyöhön. Kuinka asiaa voisi tutkia? Millainen merkitys tiedolla voisi olla muusikon pedagogisia opintoja kehitettäessä. Huomattuani oman käsitykseni soittamisen luonteesta ja mahdollisuuksista muuttuneen koulutuksen myötä, koin tärkeäksi tutkia laajemmin kuin vain oman kokemukseni kautta, miten muusikot ja musiikin ammattiopiskelijat kokevat kurssin.

Nykyinen länsimaisen taidemusiikin muusikon koulutus poikkeaa aikaisemmasta muusikon koulutuksesta, jossa painopiste oli alkujaan vahvasti käytännön improvisointitaidoissa. Aiemmin muusikon osaaminen oli monipuolisempaa vaikkakin soittimen tekninen hallinta ole-

tettavasti vähäisempää kuin nykyisin. Soittotaito ei myöskään ollut sidoksissa nuotteihin. Kun nuottikirjoitus kehittyi varhaisrenessanssin aikaan, alkoi esimerkiksi nuorten kuoropoikien systemaattinen koulutus muusikoiksi kirkon palvelukseen. Tällöin jokapäiväinen koulutus sisälsi laulutunnin, musiikin teorian ja äänenkuljetussääntöjen opiskelua sekä useita tunteja yhteislauluimprovisointia päivittäin. Teoria siirrettiin välittömästi käytäntöön ja korvaa piti harjoittaa kuulemaan sävelkulkua ja harmonioita käytännössä. (ks. mm. Jans 2007.) Aiemmin muusikot kykenivät lisäksi säveltämään ja notatoimaan musiikkia. Tämä tarkoitti sitä, että muusikko-säveltäjä kykeni suunnittelemaan ja organisoimaan sointimaailmoja erittäin moninaisten melodian, harmonian, rytmin ja tekstin yhdistelminä. (Gregory 2005, 281.)

Luukkosen (2002) mukaan 1300-luvulta eteenpäin länsimaaisessa taidemusiikissa vaikuttikin kaksi erilaista musiikin esityskäytäntöä pitkään rinnakkain: improvisatorinen käytäntö ja tarkkaan nuotinnettuun musiikkiin perustuva käytäntö. Vokaalimusiikin improvisointikäytäntö levisi instrumentaalimusiikin yleistyessä myös soitinmusiikkiin (basso continuo -soitto). Improvisoinnin merkitys alkoi murentua myöhäisbarokin aikana ja musiikkiin alettiin liittää yhä enemmän sääntöjä ja teoriaa. (Emt., 32.) Kun esiintyjä oli varhaisrenessanssin aikana Gregoryn (2005) mukaan vielä monipuolinen osaja, joka osasi laulaa ilman nuotteja, tanssia, kertoa tarinoita, säveltää ja soittaa monia eri instrumentteja, tuli esiintyjästä yhä kapeammin tietyn soittimen hallintaan erikoistunut instrumentalisti. Muusikot, jotka eivät osanneet lukea nuotteja, jäivät alakynteen, ja uudenlainen ammattikunta peräänkuulutti kunnioitusta ja mainetta omalle työlleen. Näin myös esiintyjien ja kuulijoiden välinen kuilu syveni: syntyi maestrokultti, jossa korostui huippumuusikon palvonta ja esiintyjän asema. (Emt., 281.)

Myös säveltäjät olivat Gregoryn (2005) mukaan 1800-luvulle tultaessa eriytyneet omaksi ryhmäkseen musiikin ”luojina” tuottaen yhä hienostuneempia ja haastavampia notaatiopartiitureja. Instrumentalistit kohtasivat haasteet keskitetyemmän ja systemaattisemman harjoittelun avulla. Kommentaattorit alkoivat arvioida, vertailla ja kritisoida esitysten lopputuloksia sekä esiintyjien taitoja, jotka olivat silloin yleisemmin vielä ”amatöörimuusikkouden” tasolla. (Emt., 281.) 1800-luvulla muusikoilta ei enää edellytetty melodian koristelutaitoa, teeman muuntelua tai kadenssien improvisointia (Luukkonen 2002, 32). Musiikin esittämisen käytäntö Euroopassa eriytyi yhä enenevässä määrin improvisatorisesta, moniosaavasta ja monimerkityksellisestä aktiviteetista yksilölliseksi, tarkkaan notaatioon ja huippuunsa hiottuun tekniikkaan ja tulkintaan perustuvaksi erityisammattilaisten käytännöksi.

Viimeisten 150 vuoden aikana instrumentalistien perusosaamisen taso onkin Gregoryn (2005) mukaan noussut perusteellisen, eriytyneen koulutuksen ansiosta (emt., 281). Nykyinen instrumenttikoulutus sisältää muun muassa teknisten valmiuksien hiomista, ohjelmiston ja erilaisen tulkintatyylien opettelua, yhteissoiton ja monien oheisaineiden, kuten musiikin teorian ja historian opiskelua, eli perinteen jatkamista valitun instrumentin parissa. Satojen vuosien kuluessa kehittynyt soitintekniikka toimii siis lähtökohtana soittimen opetuksessa. Samalla on kuitenkin unohdettu monia taitoja, jotka aiemmin ovat olleet osana muusikkoutta ja jotka monissa kulttuureissa kuuluvat edelleen kiinteästi muusikkouteen. Esimerkiksi se, että improviisaatio käsitetään usein pelkästään irrallisena oppiaineena läntisen taidemusiikin opiskelussa, kertoo paljon tämänhetkisestä ajattelutavasta.

Suomessa muusikot saavat peruskoulutuksensa yleensä musiikkioppilaitoksissa. Tulevien länsimaisen taidemusiikin ammattilaisten koulumiseen painottuvat opetus- ja arviointikäytännöt ovat olleet keskeisiä suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa (ks. esim. Heimonen 2002; Tuovila 2003). Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnissa vuonna 1999 ilmeni, että vaikka musiikkioppilaitokset voivat määritellä aikaisempaa käytäntöä itsenäisemmin opetuksensa sisällöt, opetuskäytännöt eivät olleet juurikaan muuttuneet, joskin oppilaitoksissa oli pohdittu kurssisuoritusten arvioinnin kehittämistä. (Heino & Ojala 1999, 39–46, 56–60; Kurkela & Tawaststjerna 1999, 126–128.) Käytännössä opettajat hallitsivat Kurkelan ja Tawaststjernan (1999) mukaan oman aineensa totutut kurssitutkintovaatimukset erittäin hyvin ja usein huomattavasti paremmin kuin oppilaitoksensa virallisen uuden opetussuunnitelman (emt., 103–107). Voidaan kysyä, mikä estää muutoksen muusikkojen koulutuksessa. Osittain kyse voi olla oppilaitosten taloudellisten resurssien puutteesta, jolloin opettajien täydennyskoulutukseen ei suunnata resursseja. Esimerkiksi Suomen musiikinopettajien liiton jäsenille tehdyssä kyselyssä kävi Nykäsen (2001) mukaan ilmi, että kaksi kolmesta kyselyyn vastanneesta musiikkioppilaitosten opettajasta tarvitsee mielestään lisää koulutusta (emt., 12–13). Kyse voi olla myös siitä, että kouluttautuminen edellyttää turvallisuudentunteen hylkäämistä, ponnistelua uuden tiedon hankkimiseksi ja voimia taistella mahdollisia työpaikan asenteita vastaan uutta koulutustapaa hyödynnettäessä.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto on julkaissut vuodesta toiseen laajalti luettua opastaan musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Oppaan painotukset kertovat elävästi musiikkioppilaitosten nykytilasta ja sen haasteista. Samaisena vuonna, kun musiikkioppilaitosten perusopetus arvioitiin, oppaassa kerrottiin, että perusasteen

opetuksen päämääränä on luoda oppilaalle sellainen musiikkisuhde, joka vastaa hänen edellytyksiään ja toiveitaan. Opetus on kuitenkin tasosuoritustavoitteista ja siinä huolehditaan, ettei osaamiseen jää myöhempiä opintoja haittaavia aukkoja (Veijola & Ritaluoto 1998, 17–18). Nykyiset taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmat (2002) mahdollistavat esimerkiksi tasosuorituksissa oppilaan improvisoinnin, omien sävellysten sekä vapaan säestyksen esittämisen. Koulutuksen tavoitteissa tuodaan esiin myös sosiaaliset taidot ja luovuuden merkitys. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.) Päämäärä ja opetussuunnitelma sisältävät kuitenkin ilmeisen ongelman. Miten on mahdollista luoda lapselle musiikkisuhde, joka vastaa hänen edellytyksiään ja toiveitaan, jos opetus on joka tapauksessa tutkintotavoitteista eikä opettajilla ole kykyä muuttaa opetustaan? Haluavatko lapset tehdä tasosuorituksia? Onnistummeko me tukahduttamaan tulevien muusikoiden ja musiikin harrastajien luovuutta painottamalla koulutustamme liikaa tutkintotavoitteisiin? Jäävätkö klassisen koulutuksen saaneet muusikot tulevaisuudessa alakynteen, jos he eivät osaa ilmaista itseään vapaasti, esimerkiksi soittaa ilman nuotteja?

Tässä tutkimuksessa kohteena oleva Luovat muusikontaidot –koulutus ottaa kantaa länsimaisen taidemusiikin parissa tapahtuvaan muusikkokoulutukseen ja koulutuksen käytäntöihin. Alkujaan Englannista Suomeen tullut idea muusikkojen luovien taitojen koulutuksessa pyrkii näin ollen omalta osaltaan vastaamaan muusikkojen koulutuksen muutostarpeisiin ja musiikkioppilaitoksissa työskentelevien soitonopettajien täydennyskoulutustarpeisiin. Suomessa tätä niin sanottua education-toimintaa on tutkittu vain muutamissa pro gradu -tasoisissa maisterin tutkielmissa. Muun muassa Jukola (1997) tutki musiikinopettajien ja musiikinopiskelijaohjaajien kokemuksia Suomen Kansallisoopperan Auringontalo ja Carmen-projektissa toteutetun tutkimustuloksissaan, että projektin osallistujat tulivat tietoisemmiksi omasta luovasta kapasiteetistaan ja rohkaistuivat soveltamaan prosessin aikana opittuja asioita pedagogisessa toiminnassaan. Työskentelymallin todettiin soveltuvan kouluun ja tukevan oppilaan kokonaisvaltaista sosiaalista kehitystä. (Emt. 1997.) Musiikinopettajat Karhunen (1997, 1998) ja Mervola (1997) tutkivat 1994–1995 orkesterien pilottiprojektien yhteydessä (Sinfonia Lahti, Tampereen Kaupunginorkesteri, Turun Kaupunginorkesteri, Tapiola Sinfonietta) muutosta muusikkojen suhtautumisessa heidän muusikkouteensa ja opettajuuteensa. Tutkimuksissa muusikot kokivat koulutuksen positiivisena ja monet muuttivat opetustaan ja näkemystään muusikkoudesta koulutuksen ja sitä seuranneen kouluprojektin jälkeen.

Alueen koulutukseen kohdistuva tutkimus on kaiken kaikkiaan suhteellisen vähäistä. Alan pioneeri, englantilainen Peter Renshaw tarkastelee artikkeleissaan (1989, 1992, 1993) koulutuksen syntyhistoriaa. Vuonna 2005 ilmestyneessä Guildhallin julkaisemassa teoksessa ”Reflective Conservatoire” muun muassa Sean Gregory valottaa koulutuksen ideologiaa ja tarpeellisuutta (Gregory 2005, 279–299). Koulutukseen on Englannissa sisältynyt opiskelijoiden kirjallista reflektointia, jotka antavat suuntaa koulutuksen vaikutuksista. Näissä Peter Renshawltä saamistani Guildhallin opiskelijoiden raporteissa kirjoittajat kertovat muuttaneensa käsityksiään muusikkoudestaan ja työnsä merkityksestä projektien jälkeen. Heidästä moni koki uudenlaisen työskentelytavan vapauttavaksi. Heidän näkemyksensä mahdollisista tulevista työpaikoista ja työskentelytavoista laajenivat myös uuden toimintatavan myötä. (Kushner 1986, 1998; Benediktsson 2000; Davison 2000; Kampmeier 2000; Radouy-Rogier 2000; Waters 2000.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kokemuksia vastaavasta koulutuksesta Suomessa sekä avata myös mahdollisia kriittisiä näkökulmia, joita ei aiemmissa tutkimuksissa ole tullut esiin.

2 LUOVAT MUUSIKONTAIDOT KOULUTUS

2.1 LUOVAT MUUSIKONTAIDOT -KOULUTUKSEN TAUSTAA

Education-toiminnasta on Suomessa 1990-luvulla muusikoiden ohjaamien kouluprojektien yhteydessä käytetty termiä yleisökasvatus tai yleisökoulutus esimerkiksi (esim. Sibelius-Akatemian ja Kansallisoopperan yhteisprojektit 1997–2002). Sibelius-Akatemiassa koulutus kulkee nykyään nimellä ”Luovat muusikontaidot” (Sibelius-Akatemian opinto-opas 2009). Aikaisemmista nimistä ”yleisökasvatus”, ”yleisökoulutus” on käyty muusikoiden kesken keskustelua, eivätkä aikaisemmat nimet mielestäni tee oikeutta asialleen. Vaikka kyseessä on taiteilijoiden ja heidän potentiaalisen yleisönsä välisen vuorovaikutuksen aikaansaaminen, ei koulutuksen ensisijaisena tehtävänä kuitenkaan ole täyttää konserttisalien tyhjiä istumapaikkoja. Toiminnassa on kyse paljon syvemmistä arvoista, kuten esimerkiksi nuorten suhtautumisesta klassiseen musiikkiin tai heidän mahdollisuudestaan itse osallistua taiteen tekemiseen.

2.1.1 Education-toiminta Englannissa

Englannista alkunsa saaneen koulutuksen taustalla oli huoli länsimaisen taidemusiikin tulevaisuudesta. Maan taidelaitoksissa alkoi 1980-luvulla kasvaa tietoisuus yleisön kiinnostuksen puutteen ja yleisömäärien vähenemisen vuoksi. Esillä oli kysymys taideinstituutioiden roolista niitä ympäröivässä yhteisössä sekä yksittäisen taiteilijan erilaisista mahdollisuuksista vaikuttaa ihmisiin. (Aldrich & White 1998, 6–7; Anon. 2000.) Koulumaailmassa puolestaan ilmeni tarve uudentyyppisille projekteille, kun opetussuunnitelmat 1980-luvulla muuttuivat. Musiikin opetussuunnitelma muuttui käytännön musiikin tekemistä ja esittämistä painottavaksi. Myös säveltämisen opettaminen kuului uuteen suunnitelmaan. (Moon 1996, 90–93.)

Uudenlaiseen musiikkikasvatuskäsitykseen vaikutti merkittävästi muun muassa musiikkikasvatuksen professori John Paynterin (1982) julkaisema kirjallisuus musiikin opettamisesta. Eräs Paynterin perusajatuksista oli se, että jokaisella on kyky luovaan ilmaisuun ja siten musiikin tuottamiseen. Hänen mielestään lapsia tulee opettaa ajattelemaan samalla tavalla, kuin miten säveltäjät tekevät työnsä. Sen sijaan, että opettaja tarjoaisi valmiin materiaalin oppilailleen, hän auttaa heitä luomaan itse musiikkia. (Emt. 1982, 94–98.) Nämä filosofiset kysymykset yhdessä koululaitoksessa ilmenneen kysynnän sekä taidelaitosten aktivoitumisen kanssa vaikuttivat education-toiminnan alkamiseen Englannissa (Anon. 2000).

Orkesterimuusikoiden työskentely kouluprojektien vetäjinä Englannissa on Renshawn (1992) mukaan alkanut vuoden 1987 jälkeen. Vuonna 1987 Iso-Britannian Arts Council teki päätöksen, joka velvoitti kaikki sen rahoitusta saavat orkesterit sisällyttämään education-toiminnan osaksi orkesterien toimenkuvaa. Osallistuminen näihin projekteihin on Mooren ja Websterin (1996) mukaan lisännyt orkesterimuusikoiden mahdollisuuksia olla vastuussa musiikillisesta toiminnastaan. Muusikkoja on kannustettu ottamaan kantaa omilla taiteellisilla, yhteiskunnallisilla ja kasvatuksellisilla ratkaisuillaan sen sijaan, että he olisivat pelkästään osa tehokasta ”konetta”, jonka karismaattinen kapellimestari ”saa käyntiin”.

2.1.2 Koulutuksen eräs malli: Guildhall School of Music and Drama

Lontoossa toimiva Guildhall School of Music and Drama -korkeakoulu on 1980-luvun alkupuolelta lähtien tarjonnut mahdollisuuden education- ja workshopityöskentelyn opiskeluun. Koulussa toimi yli kymmenen vuoden ajan sekä musiikinalan opiskelijoille että ammattilaisille suunnattu Guildhall Ensemble -niminen vuoden kestoinen jatko-opintojakso. Opintojakso kuului Performance and Communication Skills (PCS) -osaston toimintaan, ja koulutusta laajentamaan myös musiikin ja sävellyksen perusopiskelijoiden pariin. Vuonna 1990 PCS-kurssi oli jo osana pakollisia perusopintoja. Jatko-opintojakso on sittemmin korvautunut uudella, vuonna 1998 alkaneella Continuing Professional Development (CPD) -kurssilla. Tämä kurssi jakautuu eripituisiksi koulutusjaksoiksi ja on suunnattu jo työkokemusta saaneille ammattimuusikoille. Ratkaisulla pyritään antamaan yhä useammalle muusikolle mahdollisuus kouluttaa itseään ja siten vastata tuleviin uusiin haasteisiin. (Anon. 2000.) Kouluttajina näillä kursseilla toimivat ainoastaan muusikkokouluttajat.

Guildhall School on Renshawn johdolla näiden 1980-luvulla aloitettujen uusien kurssiensa myötä luonut perinteitä murtavia yhteyksiä yhteiskuntaan, kouluihin, sairaaloihin, hoitokoteihin ja vankiloihin toteuttaen alkuperäistä musiikkikasvatuksen sosiaalista toimintatapaa uudella tavalla. Tämä pioneerityö on uudistanut kommunikaation tapoja maailmanlaajuisesti musiikin alalla, ja monet orkesterit ja yhtyeet ovat omaksuneet tämän toimintatavan osaksi omaa työtään. (Odam & Bannan 2005.)

2.1.3 Koulutuksen aloittaminen Suomessa

Muusikot ympäri maailmaa ovat kiinnostuneita Guildhall School of Music and Draman opetuksesta varsinkin nyt, kun kyseisen osaston työ on tullut tunnetuksi Renshawn ja osaston

muiden opettajien eri puolilla maailmaa pitämien projektien ja koulutusjaksojen kautta. Ensimmäisenä PCS:n toiminnasta kiinnostui Ruotsi vuonna 1987. Sitä seurasivat nopeasti Norja, Islanti, Kanada, Australia ja Japani. (Anon. 2000.) 1990-luvun alkupuolella Suomen Kansallisoopperan johtajana toiminut Ilkka Kuusisto tutustui kansainvälisillä oopperan johtajien kongressipäivillä näihin koulutusprojekteihin ja halusi aloittaa koulutustoiminnan myös Suomen Kansallisoopperassa (Kuusisto 2009).

Suomeen Renshaw tuli esittelemään osastonsa toimintaa vuonna 1992 Joensuun Laulujuhlien yhteydessä järjestettyyn ”Kasvu Musiikkiin” -symposiumiin, jonka järjesti Sibelius-Akatemian koulutuskeskus yhdessä Joensuun laulujuhlien kanssa (Väisänen 1992). Vuonna 1992–1993 Kansallisoopperan ja Sibelius-Akatemian yhteistyönä toteutettiin ensimmäinen suuri projekti ”Auringontalo”, jossa kouluttajina olivat London Sinfoniettan muusikot. Seuraavana vuonna toteutettiin myös Carmen-projekti. (Jukola 1997.)

Joensuun orkesterissa kiinnostuttiin kouluttamaan muusikoita vapaaseen improvisaatioon sekä koulujen työpajojen vetämiseen. Ensimmäinen kouluprojekti toteutettiin vuonna 1993. Joensuun orkesterin muusikot ovat olleet mukana mittavissa kouluprojekteissa vuosina 1993–2003, ja heille on järjestetty myös täydennyskoulutusta jokavuotisiin projekteihin (Laakso 2008). Projektit toteutettiin myös neljän suomalaisen orkesterin kanssa vuosina 1994–1995. Projekteihin osallistuivat Sinfonia Lahti, Tapiola Sinfonietta sekä Tampereen ja Turun kaupunginorkesterit. Projektit sisälsivät kolme intensiivistä koulutusviikonloppua sekä kuukauden mittaiset projektit kouluissa (Karhunen 1998).

Luovat muusikontaidot -opintokokonaisuus toteutettiin Sibelius-Akatemiassa ensin yhdessä Kansallisoopperan kanssa vuosina 1997–2002. Tämän jälkeen opetus sijoitettiin Sibelius-Akatemiassa osaksi korkeakoulun perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Pääkouluttajina Luovat muusikontaidot -koulutuksessa 1997–2002 ovat toimineet musiikkikasvatuksen didaktiikan lehtori Riitta Tikkanen, näyttelijä Sari Siikander, näyttelijä Elina Stirrkinen, musiikin maisterit Mika Karhunen ja Anna Kuoppamäki sekä muusikko Joan Morgan. He ovat kehittäneet koulutusta edelleen Sibelius-Akatemian koulutustarpeita vastaavaksi. (Tikkanen 2001.) Kouluttajina Sibelius-Akatemian perusopintoihin kuuluvassa Luovat muusikontaidot -koulutuksessa vuodesta 2002 lähtien ovat toimineet Sari Siikander, Elina Stirrkinen, Riitta Tikkanen sekä Erja Joukamo-Ampuja (jaksolla IV). Monet Suomen ammattiorkesterit ovat myös ottaneet education-projektit osaksi omaa vakiotoimintaansa. (ks. Taulukko 1.)

Taulukko 1. Luovat muusikontaidot -koulutuksen kehityshistoria Suomessa 1992–2010

KOULUTUS- MUOTO	AIKA	TAVOIT- TEET	SISÄLTÖ	KOULUTTAJAT	TUTKIJAN KOKEMUS KOULU- TUKSESTA	TUT- KITTU KURSSI
Aurinnontalo- projekti	1992- 1993	Muusikoiden ja yleisön kohtaaminen, ryhmien vetäminen kouluissa.	Ryhmän vetämis- taidot, musiikilliset lähtökohdat koulu- projekteissa, oman improvisaation opettelu.	Jo Carol Mary King Steven Langridge Gillian Moore Alec Roth		
Carmen- projekti	1994	Muusikoiden ja yleisön kohtaaminen, ryhmien vetäminen kouluissa.	Ryhmän vetämis- taidot, musiikilliset lähtökohdat koulu- projekteissa, oman improvisaation opettelu.	Mary King Steven Langridge Alec Roth		
Orkesteripro- jektit: Joensuun kau- punginorkesteri	1993- 2003	Muusikoiden ja yleisön kohtaaminen, ryhmien vetäminen kouluissa.	Ryhmän vetämis- taidot, musiikilliset lähtökohdat koulu- projekteissa, oman improvisaation opettelu.	Hannele Autti Sean Gregory Esko Kauppinen Elina Laakso Hannu Porkka Peter Renshaw Robert Schenk Inkeri Simola- Isaksson Peter Wiegold		
Orkesteripro- jektit: Sinfonia Lahti, Turun ja Tampereen kaupunginor- kesterit, Tapio- la Sinfonietta	1994- 1995	Muusikoiden ja yleisön kohtaaminen, ryhmien vetäminen kouluissa.	Ryhmän vetämis- taidot, musiikilliset lähtökohdat koulu- projekteissa, oman improvisaa- tion opettelu.	Sean Gregory Richard McNicol Robert Saxton Peter Wiegold		
Sibelius- Akatemian ja Kansallisoop- peran yhteis- työhankkeena koulutus muu- sikoille ja koulujen opet- tajille, sekä koulupro- jektit Espoon ja Vantaan kou- luissa	1997- 2002	Muusikoiden ja yleisön kohtaaminen, ryhmien vetäminen kouluissa, projektien teemojen suunnittelu yhdessä kuunnellusta oopperaesit- tyksestä.	Vuorovaikutustai- dot, ryhmädyna- miikan kehittämi- nen, luovan proses- sin ohjaus, impro- visaatiotaidot, oopperaesityksen musiikillisten lähtökohtien käyttö kouluprojekteissa, improvisoinnin opettelu.	Mika Karhunen Anna Kuoppamäki Joan Morgan Sari Siikander Elina Stirkkinen Riitta Tikkanen	Tutkija opis- kelijana kurssilla 1998 sekä uudel- leen kertaau- kena kurssilla 1999	Tutki- muksen pilotti- kurssi 2000 Varsinai- nen tut- kittava ryhmä 2001
Sibelius- Akatemian järjestämä koulutus	2002- 2010	Monipuoliset taidot ryhmi- en vetämisek- si, luovan prosessin ohjaus, im- provisaatio- ja vuorovaiku- tustaitojen opetustaidot.	Vuorovaikutustai- dot, ryhmädyna- miikan kehittämi- nen, luovan proses- sin ohjaus, impro- visaatiotaidot, musiikillisten lähtökohtien suun- nittelu omiin pro- jekteihin.	Sari Siikander Elina Stirkkinen Riitta Tikkanen Erja Joukamo- Ampuja (jakso IV)		

2.2 VUODEN 2001 KURSSIN TAVOITTEET

Sibelius-Akatemiassa järjestettävän Luovat muusikontaidot -kurssin tavoitteena on opinto-oppaan (Sibelius-Akatemian kurssin aikainen opinto-opas 2000) mukaan omakohtaisesti koe-

tun taiteen tekemisen kautta kehittää muun muassa valmiuksia, jotka auttavat muusikkoja, musiikkipedagogeja ja säveltäjiä toimimaan läheisemmässä yhteistyössä yleisönsä kanssa. Tavoitteena on antaa muusikoille valmiuksia laaja-alaisempaan työskentelyyn musiikin ja taiteen kentällä sekä valmiuksia uudenlaiseen yhteistyöhön erilaisten oppilaitosten kanssa esimerkiksi kouluttajana erilaisissa projekteissa. Kurssilaisia johdatellaan omaan improvisointiin sekä säveltämiseen ja heitä perehdytetään myös työpajatyöskentelyyn, joka on luovan vuorovaikutustoiminnan perusmenetelmä.

”Moka on lahja” on kurssin teema. Käytän termiä ”moka” myös tekstissäni, koska se pitää sisällään virheen tekemisen lisäksi myös välittömän häpeän tunteen, jolla väärin tekemiseen yleensä reagoidaan. Koulutuksen tavoitteena on päästä eroon tästä häpeän tunteesta erilaisten harjoitusten avulla. Kurssilla käytetään Keith Johnstonen kehittämää improvisaation työtapoja. (Tikkanen 2001.) Johnstonen (1996) kehitti improvisaatiometodinsa omien sanojensa mukaan ”pelastamaan ihmisiä loukusta”. Improvisaatioteatteri Stella Polariksen näyttelijä Simo Routarinne (2004, 2007) kuvaa myös käytännönläheisesti teoksissaan Johnstonen kehittämää vuorovaikutustaitojen ja improvisaation koulutusmetodeita ja -periaatteita. Routarinteen (2004, 24) mukaan varsinkin esiintymistilanteessa ihminen turvautuu tutuimpiin ja toimiviksi uskotuihin strategioihin, joilla on tottunut selviytymään vaikeistakin tilanteista. Luovat muusikontaidot -kurssin tavoitteena onkin auttaa kurssilaisia tiedostamaan omia käyttäytymismallejaan ja niiden vaikutuksia muihin ihmisiin. Luovat muusikontaidot -kurssin näyttelijäkouluttajat, Siikander ja Stirkkinen (Stella Polaris), käyttävät kouluttaessaan samoja harjoitteita ja koulutusperiaatteita, joita Johnstone ja Routarinne teoksissaan kuvaavat. Nämä työtavat, koulutusperiaatteet ja niiden avulla saavutetut sosiaaliset taidot auttavat yksilöä toimimaan ryhmässä vapautuneemmin ja rohkeammin. Myös kouluttajien on silloin helpompaa ohjata ryhmää ja yksilöitä vapautuneempaan ilmaisuun. (Tikkanen 2001.)

Kurssiin liittyy kouluttajien mukaan olennaisesti luova prosessi. Erilaisilla vuorovaikutustaitojen harjoituksilla, nimi-, kommunikaatio-, keskittymis-, reaktio-, liike-, ääni-, rytmi- ja kontaktiharjoituksilla tavoitellaan olotilaa, joka on mahdollisimman otollinen luovalle prosessille. Harjoitukset sisältävät usein workshopin seuraavissa vaiheissa hyödynnettäviä elementtejä. Pelien ja leikkien muodossa toteutettavien harjoitusten tarkoituksena on myös vähentää osallistujien suorituspainetta. Kurssin tavoitteena on toimiva ja turvalliseksi koettu ryhmä, joka auttaa kurssilaisia ilmaisemaan itseään vapaammin musiikin avulla. (Tikkanen 2001.)

Kurssilla mukana oleville peruskoulun luokanopettajille tilanne ei soiton luovuuden kannalta ole samanlainen kuin muusikoille tai musiikinopiskelijoille, koska heillä ei ole välttämättä aikaisempaa soittotaitoa. Luokanopettajille kurssi pyrkii tarjoamaan rohkean, ennakkoluulottoman ja kokeilevan lähestymistavan musiikin tekemiseen, jotta he voisivat soveltaa luovassa prosessissa oppimiansa taitoja oman opetuspedagogiikkaansa muokkaamiseen (Tikkanen 2001).

2.3 VUODEN 2001 KURSSIN TYÖTAVAT

2.3.1 Vuorovaikutustaitojen koulutus

Luovat muusikontaidot -kurssilla käytettyjen vuorovaikutustaitojen harjoitteiden tavoitteena on auttaa ihmisiä tunnistamaan omat sosiaalisen käyttäytymisensä strategiat ja tulemaan tietoiseksi niistä viestinnän keinoista, joita käyttämällä he tuntevat olonsa turvalliseksi ja varmaksi toisten joukossa. Tämän jälkeen kurssilaisia houkutellaan käyttämään myös vaihtoehtoisia strategioita ja autetaan hyväksymään niitä epämurkavia tunteita, joita tutulta alueelta poissa oleminen aiheuttaa. (Routarinne 2004, 24.)

Vieraalta tuntuvat ilmaisukeinot herättävät Routarinteen (2004, 24) mielestä helposti turvatomuuden tunteita, tarvetta torjua ne teeskentelynä. Pelko siitä, ettei riitä sellaisena kuin on, halu vaikuttaa älykkäämmältä tai tarve suojautua välinpitämättömän tai ylimielisen asenteen taakse saa ihmisen käyttämään esimerkiksi tiettyjä kasvonilmeitä. Tutuista tavoista luopuminen voi olla vaikeaa. Kuitenkin vasta niistä luopumalla voi saada merkittävää tietoa siitä, onko hyväksytty sellaisena kuin on.

Vuorovaikutus sisältää Routarinteen (2007) mukaan vallan käyttöä. Vuorovaikutukseen osallistujat eivät toimi yhdessä ainoastaan toisistaan riippumattomina yksilöinä, vaan käyttävät vuorotellen vaikutusvaltaansa myös toisiin osallistujiin sekä asettuvat vuorotellen alttiiksi toisten vaikutusvallalle. Sosiaalisissa tilanteissa yksilön vaikutusvallalla tarkoitetaan Routarinteen mukaan *mahdollisuutta ohjata muiden toimintaa ja samalla vapautta toimia itsenäisesti, ilman toisten ohjausta* (emt., 6). Luovat muusikontaidot -kurssin periaatteena on vuorovaikutus, jossa kaikilla osallistujilla on mahdollisuus saada mielipiteensä kuulluksi ja saavuttaa tavoitteensa. Valtaa käytetään koulutuksessa dynaamisena tasa-arvon ja yhteistoiminnan välineenä osanottajien vuorotellessa tilan antamisen ja ottamisen välillä. Osallistujat uskalta-

vat sekä vaikuttaa toisiin että vaikuttua toisten vaikutuksesta. Tavoitteena on yhteistyö, yhteistoiminta ja aito konkreettisten tekojen ja ilmaisun tasolla toteutuva tasa-arvo.

Kulttuurissamme monet tekijät vaikeuttavat Routarinteen (2004) mukaan itsensä hyväksymistä ja vapautumista. Ihmiset noudattavat normeja, jotta he pysyisivät hyväksytyinä yhteisön jäseninä eivätkä rikkoisi yhteisön sääntöjä. ”Kultainen keskitie” ja tiukat normit ovat normaallissa kanssakäymisessä hyväksytyjä. Ne nähdään kuitenkin haitallisina Luovat muusikontaidot -tyyppisessä koulutuksessa, koska ne rajoittavat ilmaisun vapautta ja monimuotoisuutta. Routarinteen mukaan ”rakentavan vuorovaikutuksen mukanaan tuoma suvaitsevuus, moniarvoisuus ja erilaisuuden hyväksyminen auttavat ihmisiä toimimaan paremmin ja luovemmin yhteisöiden jäseninä” (emt., 102).

2.3.2 Improvisaation käyttö koulutuksessa

Improvisaatio on Tikkasen (2001) mukaan eräs Luovat muusikontaidot -koulutuksessa esiintyviä keskeisiä toimintamuotoja. Erilaiset improvisaatioharjoitukset tähtäävät luovuuden käyttöönottoon ja toimivat välineinä musiikillisessa keksimisessä. Improvisoinnin avulla tuotetaan ideoita, joita voi valikoiden työstää edelleen. Vaikka improvisaatiota käytetään paljon työtapana, projekteista syntyvät esitykset voivat olla myös osin harjoiteltuja kokonaisuuksia. Niissä saattaa olla improvisatorisia elementtejä ja jaksoja, mutta improvisaatio on ennen kaikkea yhteinen nimittäjä erilaisille säveltämisen elementtejä sisältäville harjoituksille. Vaikeustasoa voidaan vaihdella sen mukaan onko kyseessä lapset vai ammattimuusikot.

Säveltämisen ja improvisaation eron esimerkiksi Sloboda (1985, 149) määrittelee siten, että säveltämisessä säveltäjä voi käydä läpi erilaisia vaihtoehtoja, kunnes löytää niistä parhaiten tarkoitusta vastaavan, kun taas improvisoidessa on hyväksyttävä ensimmäinen mieleen tuleva ratkaisu. Hänen mukaansa kuitenkin myös improvisaatio saattaa usein olla huolellisesti suunniteltu ja harjoiteltu esitys, mikä ei välttämättä paljastu yleisölle. Aitoon improvisaatioon tarvitaan hänen mielestään riskinottoa, jonka tuloksena voidaan välillä ”kompastua kokeiluihin” mutta myös yltää uusiin ulottuvuuksiin.

Teoksessaan *The Musical Mind* Sloboda (1985) kuvaa erään jazzmuusikon opiskeluprosessia. Monen vuoden opettelun jälkeen kyseinen jazzmuusikko oivalsi esiintymistä helpottavia ajatuksia. Hän oivalsi tuntevansa itse harjoittelemansa materiaalin paremmin kuin kukaan kuuli-joista. Ajatus vähensi hänen suorituspainettaan soolojen soitossa. Tärkeää ei ollut keksiä esiintymistilanteessa parasta mahdollista ratkaisua vaan jonkinlainen ratkaisu hetkessä. Luot-

tamusta hänessä herätti ajatus, että hän löytää aina jotain sanottavaa soitollaan. Myös Luovat muusikontaidot -kurssilla muusikko-opiskelijoille pyritään kokemuksen kautta opettamaan, että muusikko pystyy aina soittamaan jotakin, jos hän uskaltaa yhdistellä osaamistaan uusilla tavoilla. Edellä mainitun Slobodan kuvaaman jazzmuusikon tavoin kurssilaiset voivat vähentää esiintymispaineitaan ottaessaan omaa osaamistaan uudella lailla käyttöön.

Sävellysprosessin yhteys improvisaatioon Luovat muusikontaidot -kurssilla syntyy Tikkasen (2001) mukaan siten, että improvisaatioharjoitusten kautta autetaan osallistujia löytämään oma kekseliäisyytensä eli tuottamaan erilaisia musiikillisia ideoita, joita työstetään kohti jäsennellympää kokonaisuutta. Peggie (1997) esittää, että prosessilla tulee olla selkeä päämäärä ja materiaalia täytyy myös osata hylätä. Luovat muusikontaidot -kurssin ryhmätyöskentelyssä kootaan ensin kaikkien ideat yhteen, jonka jälkeen niistä muokataan toimiva kokonaisuus. Kurssin pienryhmätyöskentelyssä on luovan prosessin lisäksi olennaista myös ryhmien esiintyminen toisilleen. Näin ryhmillä on tilaisuus nähdä, millaisiin ratkaisuihin toiset ovat päätyneet samojen tehtävien parissa, ja saada palautetta omasta työstään.

Yleisön luomat paineet ja esiintymisjännitys ovat tuttuja esiintyville muusikoille. Jos psyyken hallinta ei ole vahva, voi esiintyminen muuttua tehtävästä suoriutumiseksi ja soiton tekniaksi varmisteluksi. Luovat muusikontaidot -kurssilla pyritään Tikkasen (2001) mukaan työstämään ryhmädynamiikkaa niin, että tunnelma on hyväksyvä ja virheitä salliva. Tällöin kurssilaisilla on mahdollisuus kokeilla uusia ideoita ilman tyrmätyksi tulemisen pelkoa. Turvallisessa ryhmässä myös improvisaation opettelu sujuu paremmin.

2.3.3 Työpajatyöskentely

Koulutuksen työskentelytavaksi on alusta alkaen omaksuttu työpajamenetelmä (workshop). Ryhmätyöskentelyyn perustuvassa työpajassa pyritään luovaan musiikin tekemiseen. Siinä yksilöiden erilaiset ominaisuudet täydentävät toisiaan. Mikään menetelmä itsessään ei takaa luovuuden käyttöönottoa, joten ohjaajilla on vastuu prosessin etenemisestä. Alan pioneeri, säveltäjä ja workshop-ohjaaja Peter Wiegold kertoo työpajoissaan työskentelevänsä enemmän ihmisten kuin heidän instrumenttiansa kanssa ja antavansa kunkin persoonalle juuri sillä hetkellä sopivia tehtäviä. (Ks. Higgins 1991.) Tikkasen (2001) mukaan hyvä ohjaaja tietää, milloin on annettava tilaa ja aikaa, milloin taas opastettava.

Työpajamenetelmässä on tavanomaista yhdistellä musiikin ja muiden taiteen lajien elementtejä. Perinteisistä mielikuvista pyritään irrottautumaan. Keskeinen piirre työskentelyssä on oh-

jaajan vapaus valita erilaisia lähestymistapoja, olla luova ja kyetä ottamaan erilaisia riskejä ennen kaikkea siten, että toiminta on aitoa ja kumpuaa ohjaajan omasta persoonallisuudesta. Vaikka työpajat Tikkasen (2001) mukaan vaihtelevat sisällöltään riippuen ohjaajista, kohde-ryhmästä, tavoitteista, käytössä olevasta ajasta sekä monista muista tekijöistä, niille on kuitenkin usein yhteistä tietyn rakenteen noudattaminen. Yksinkertaistaen rakenne voidaan esittää Tikkasen mukaan seuraavasti: Aloitetaan estoja poistavilla ja työhön virittävillä lämmittelyharjoituksilla. Niitä seuraavista liike, draama- tai lauluharjoituksista saatua materiaalia hyväksi käyttäen edetään sävellys- ja improvisaatioharjoituksiin. Näiden pohjalta muokataan kokonaisuuksia, jotka esitetään.

Workshopin aloittavat lämmittelyharjoitukset tähtäävät positiivisen ja rohkaisevan ilmapiirin luomiseen ryhmässä työskentelyä varten (Tikkanen 2001). Esimerkiksi jo oman nimen kertominen ryhmän nimileikeissä auttaa Williamsin (2002) mukaan oman yksilöllisyyden säilyttämisessä. Lämmittelyharjoitukset tehdään Tikkasen (2001) mukaan yleensä ilman instrumentteja, ja niistä siirrytään samoja periaatteita noudattaviin instrumentein tehtäviin harjoituksiin. Myös lyömäsoittimia käytetään koko ajan. Ammattimuusikoille tällaiset instrumenttillämmittelyharjoitukset ovat Tikkasen mukaan tärkeitä siksi, että klassisen koulutuksen saanut muusikko saattaa olla estynyt musisoimaan vapaasti, vaikka olisikin kokenut ja taitava soittaja. Improvisointi voi aiheuttaa paineita, jos soiton halutaan heti ryöpyävän loistavia ja ”juuri oikeita” ideoita virtuoosimaisella tekniikalla toteutettuna.

Olennaista onkin kysyä, millaisissa olosuhteissa luova prosessi on mahdollinen. Alan pioneeri Carl Rogers korostaa, että luovuus edellyttää ehdotonta psykologista turvallisuutta ja vapautta. Kysymys on ajattelun tasolla tapahtuvasta konformistisesta ajattelusta vapautumisesta. Esimerkiksi kasvattajalta voidaan vaatia, että hän hyväksyy jokaisen ihmisarvon riippumatta siitä, mikä on yksilön senhetkinen psykologinen tila. Näin kasvatettava oppii ilmaisemaan itseään ilman suojautumisen vaatimusta, ilman pelkoa kasvojen menettämisestä (Heikkilä 1995, 52–53; myös Uusikylä 1996, 99–100). Siksi ryhmän lämmittelyharjoitukset ja ryhmän positiivisen ja kannustavan ilmapiirin luominen kuuluvatkin Tikkasen (2001) mukaan olennaisena osana tutkittavan kurssin työmuotoihin. Niitä pidetään perusedellytyksinä koulutuksen onnistumiselle.

2.4 VUODEN 2001 KURSSIN TIIVISTETTY KUVAUS

Seuraamani Luovat muusikontaidot -kurssi koostui yhteensä neljästä koulutusviikonlopusta. (ks. Taulukko 2.)

Taulukko 2. Kurssin rakenne

Luovat muusikontaidot -kurssi, jakso 1, opetusta 24 tuntia. marraskuu 2001	Kaksi viikonloppukurssia 2 x lauantai + sunnuntai, 2 x 12 tuntia	Aineisto
Luovat muusikontaidot jakso 2, projektit kouluissa 2 kk aikana, opetusta 25 tuntia. kevät 2002	25 tuntia koulutusta 2 kk aikana, neljässä eri koulussa tai musiikkiopistossa projektit yhtä aikaa. Kenraaliharjoitukset ja esitykset yhdessä kaikkien ryhmien kanssa Kansallis-oopperan Alminsalissa.	Kokemuksia kouluprojekteista ei ole sisällytetty tutkimukseen, sillä kurssilaiset jakautuivat neljään samanaikaisesti tapahtuvaan kouluprojektiin.
Luovat muusikontaidot -kurssi, jakso 3, opetusta 24 tuntia. lokakuu 2002	Kaksi viikonloppukurssia 2 x lauantai + sunnuntai, 2 x 12 tuntia	Aineisto

Kouluttajina tutkimallani kurssilla toimivat Anna Kuoppamäki, Joan Morgan, Sari Siikander, Elina Stirkkinen sekä Riitta Tikkanen. Kurssilaiset koostuivat peruskoulun luokanopettajista, kolmesta musiikkiopiston soitonopettajasta sekä viidestä Sibelius-Akatemian opiskelijasta.

Kurssin sisällön hahmottamisen kannalta on tärkeää saada kokonaiskuva vuorovaikutusharjoitusten ja improvisaatioharjoitusten sisällöstä. Esittelen tässä tämän vuoksi erilaisia harjoituksia muutamien esimerkkien avulla. Kurssin kuvaus kokonaisuudessaan hieman yleisemmällä ja suppeammalla tasolla on esitetty liitteessä 4.

Yli puolet kurssin kokonaisajasta käytettiin näyttelijäkouluttajien (Improvisaatioteatteri Stella Polariksen näyttelijöiden) ohjaamiin harjoituksiin: ryhmän dynamiikkaan vaikuttaviin lämmittelyharjoituksiin, vuorovaikutustaitojen ja ”statusten” eli ihmisten välisten valtasuhteiden hallintaan, hahmojen rakentamiseen, tunnetilojen kokemiseen ja ilmaisuun, musiikkiteatterin tekemiseen ja ryhmäharjoitusten suunnitteluun. Näitä opittuja taitoja musiikinopettajakouluttajat ja laulajakouluttaja hyödynsivät koulutettavien musiikillisessa ilmaisussa ja improvisoinnissa: esimerkiksi näytelmät muutettiin musiikillisiksi tarinoiksi, sanarytmeistä syntyi musiikillinen kokonaisuus, tunnetiloja kuvailtiin soittimilla soittaen.

Myös tämän kurssin koulutuspäivät ja koulutusjaksot alkoivat aina lämmittelyharjoituksilla, joiden avulla pyrittiin vaikuttamaan muun muassa ryhmän keskittymiskykyyn ja reaktiokykyyn. Lämmittelyharjoituksen esimerkkinä on kuvaus ryhmää aktivoivasta hedelmäkoriharjoituksesta.

Lämmittelyharjoituksena oli "hedelmäkoriharjoitus", jossa osallistujat valitsivat mielestään jonkun seuraavista hedelmistä: omena, banaani, appelsiini. Jokainen istui piirissä omalla tuolillaan, yksi seisoi keskellä ilman tuolia. Kun keskellä oleva henkilö sanoi jonkun em. hedelmän nimen, muut reagoivat nopeasti valitsemansa hedelmän kohdalla vaihtamalla istumapaikkaa. Keskellä ollut kysyjä yritti ehtiä jonkun tuoliin istumaan paikan vaihdon aikana. Se, joka jäi lopuksi ilman paikkaa, sanoi uuden hedelmän nimen. Oli mahdollista sanoa myös "hedelmäkori", jolloin kaikkien oli vaihdettava paikkaa.

Alkuharjoitus oli neutraali, koska valitut sanat olivat annettuja. Sitten harjoitusta muutettiin niin, että kysyjällä oli mahdollisuus kertoa samalla jotain itsestään ja muut voivat paikkaa vaihtamalla myös paljastaa jotain itsestään. (Esimerkiksi: "Kaikki ne vaihtavat paikkaa, jotka pitävät aamupuurosta".) Harjoitus aktivoi ryhmää keskittymään, reagoimaan ja liikkumaan nopeasti, ja se nosti nopeasti ryhmän vireyttä. Loppuharjoituksen aikana kysyjien annettiin päättää itse kysymysten henkilökohtaisuuden ja mitata samalla omaa rohkeuttaan esimerkiksi kertomalla henkilökohtaisista mielipiteistään. Harjoitus toteutettiin jo ensimmäisenä koulutusviikonloppuna.

Kurssilla harjoiteltiin sekä kehollista että sanallista vuorovaikutusta ja viestintää. Seuraavassa esimerkki sanallisen viestinnän harjoituksesta:

Demonstraatio

Kouluttaja pyysi kurssilaisia toistamaan sanoja, joilla kurssilla olijoita oli elämänsä aikana tyrmätty ja hyväksytty. Sitten hän esitti vapaaehtoiseksi ilmoittautuneen opiskelijan kanssa improvisoidun kohtaamisen ja dialogin, jossa opiskelijan piti käyttää vastauksissaan vain kerättyjä tyrmäys-sanoja ja saman kohtaamisen uusinnassa vain kerättyjä hyväksyntää ilmaisevia sanoja. Lopuksi käytiin keskustelua siitä, kuinka kohtaus tyrehtyi tyrmäyksiin ja eteni paremmin hyväksyvien sanojen avulla.

Parityö

Toinen parista ehdotti jotain ja toinen tyrmäsi ehdotuksen. Parit vaihtoivat myös osia, jotta molemmat saivat kokemuksen eri rooleista. Harjoitus jatkui siten, että mitä tahansa toinen ehdotti, siihen tuli vastata "joo" ja siihen tuli lisätä oma ehdotuksensa. Toinen jatkoi "joo, ja sitten...". Palautekeskustelussa kävi ilmi, että torjutuksi tuleminen aiheutti kurssilaisissa noloitumista, vihas-tumista sekä voimien hupenemista. Kaikki tuntuivat olevan yksimielisiä siitä, että oli helpompaa tyrmätä kuin suostutella toista osapuolta. Tarinassa päästiin huomattavasti pidemmälle, kun hyväksyttiin toisen ideat ja lisättiin niihin omat ideat. Kouluttaja totesi, että myös oman ideoimisen kynnys madaltui, kun kenenkään ei tarvinnut suunnitella koko tarinaa yksin.

Ihmisten välisten valtasuhteiden käyttöä osana vuorovaikutusta harjoiteltiin monin eri tavoin kurssin aikana. Seuraavassa kuvaus statusten käytön perusasioista:

Alastatuksen ja ylästatuksen asento-ohjeita annettiin kahdelle ryhmälle minkä jälkeen kaikki keskustelivat kuvitteellisessa tilanteessa keskenään samanlaisten ja erilaisten statushenkilöiden kanssa.

Alastatuskeho: varpaat kohti toisiaan, pienet silmät, lyhyt katsekontakti, liikkuva pää, nopea puhe, kädet liikkuvat vyötärön yläpuolella pienin liikkein.

Ylästatuskeho: varpaat ulospäin, suuret silmät, pitkä katsekontakti, liikkumaton pää, hidas ja selkeä puhe, kädet liikkuvat suurilla liikkeillä vyötärön tasolla.

Palautekeskustelussa purettiin kokemuksia erilaisista kohtaamisista. Todettiin, että ihminen tuntee olonsa turvallisemmaksi ollessaan saman statuksen seurassa. Jos statukset luokitellaan neljään luokkaan ykkösen ollessa ylin status ja nelosen ollessa alin status, niin suurin osa ihmisistä kuuluu 2 ja 3 statuksiin. Ylä- tai alastatus eivät ole hyviä tai huonoja, status on parhaimmillaan vain ikään kuin keinulauta, joka keikkuu ja muuntuu sen mukaan, kenet kohtaamme. Ihanteellisessa vuorovaikutustilanteessa luemme eleistä ja kehon viestinnästä toisen statuksen ja muutamme omaa statustamme sen mukaan. Kun tunnistamme oman statuksemme, meidän on myös helpompi harjoitella muita statuksia. Ihmisillä voi olla myös monenlaisia statuksia erilaisissa tilanteissa, virallisia ja epävirallisia tilanteita varten, työelämää ja perhe-elämää varten.

Ihmiset odottavat kohtaavansa ylästatusihmisiä vain elämän ja kuoleman ammateissa (lääkärit, papit, poliisit). Muissa ammateissa status voi olla mikä tahansa. Kaikki statukset voivat olla negatiivisia tai positiivisia. Todettiin, että jokainen löytää todennäköisesti esimerkkejä omista koulupettajistaan. Löytyy negatiivinen ylästatusopettaja, jota pelätään ja inhotaan, alastatusopettaja, jolla on kurinpito-ongelmia sekä luotettava ja turvallinen statusmestari, joka kykenee tarvittaessa kurinpitoon mutta myös mukavaan toveruuteen. Esimerkkinä käytettiin myös rakastunutta paria. Molemmat nostavat toisen statusta ja laskevat omaansa. Keskusteltiin myös yhdessä siitä, miten autot tai tavarat ovat statusmerkkejä.

Kun kurssilla oli harjoiteltu vuorovaikutustaitoja ja ryhmä oli alkanut toimia hyvin, kurssilaisia johdateltiin omaan improvisaatioon seuraavanlaisen sanallisen viestiharjoituksen avulla.

Piirissä istuen tehtiin kysymyksiä, joihin toisen piti vastata myöntävästi tai kieltävästi (esim. "Lähdetkö kahville?" - "Lähden"). Huomiota kiinnitettiin puherytmiin. Seuraavaksi kysymys sanottiin itse keksityllä kielellä, samoin vastaus. Nyt puherytmi ja puheen nuotti tulivat selvemmin esiin. Todettiin, että toinen antaa lahjaksi kielen, ja vastaaja voi käyttää annettua kieltä hyväkseen vastatessaan. Seuraavaksi kysymys- ja vastauskierron tehtiin laulaen ja koetettiin suoriutua ilman elekieltä, joka tähän asti oli luontevasti kulkenut harjoituksessa mukana. Seuraavalla kierroksella kaikki pitivät silmänsä kiinni. Todettiin, että laulukysymykset ja vastaukset kuulostivat jo selvästi selkeämmiltä, eikä suorituspaineita tuntunut olevan niin paljon kuin aikaisemmin. Lopuksi sama harjoitus toteutettiin soittimilla soittaen. Soitto tuntui olevan luonnollinen jatko edeltäville harjoituksille, ja palautekeskustelussa kurssilaiset sanoivat, että soittaminen tuntui helpolta.

Kouluttaja jatkoi koulutusta täsmentämällä yhteismusisoinnin improvisaatio-ohjeita: "Tiedätkö, mitä haluat sanoa soitollasi? Tiedosta aina tunne. Tiedätkö mitä muut ryhmässä tahtovat sanoa? Menetkö mukaan tunteeseen vai valitsetko vastakohtan? Jos soittava ryhmä on iso, mieli, mihin liität oman toistuvan rytmikuviosi. Tue kokonaisuutta tai yksityiskohtia, älä peitä sooloja."

Kouluttaja valitsi kolme soittajaa, joista kaksi soitti rytmisesti toistuvaa kuviota (riffiä) ja yksi sooloa. Ensimmäistä riffin soittajaa johdateltiin antamalla erilaisia tunnetilaan ja tunnelmaan liittyviä ohjeita, muut saivat tehtäväksi miettiä, soittavatko samaa vai vastakohtaa edelliselle. Kouluttaja ohjasi kaksi erilaista esimerkkiä, sitten opiskelijat jatkoivat itse ohjeiden antamista toisilleen. Lopuksi kouluttaja ohjasi koko ryhmän improvisaation "aurinkoisesta metsästä". Ryhmä tuntui toteuttavan improvisaatiota antaumuksella ja yhteissoittoon löytyi hyviä ideoita ja soittinyhdistelmiä. Lopuksi pienryhmille annettiin tehtävät omien kappaleiden muokkaamiseksi, aikaa 15 minuuttia. Kurssiviikonloppuihin sisältyneessä palautekeskustelussa improvisointi koettiin helpoksi.

2.5 MUUSIKKOUS JA LUOVUUS

Sibelius-Akatemian Luovat muusikontaidot -kurssin (jaksojen 1 ja 3) lähtökohtana on etsiä luovuuden lähteitä keksimällä esimerkiksi arkiesineille uusia käyttötapoja. Harjoitusten avulla houkutellaan esiin sen kaltaista luonnollista kekseliäisyyttä joka kaikissa on ollut, vaikka se olisikin jäänyt aikuisena unohduksiin. Kun harjoituksia sovelletaan soittamisen kautta musii-kin improvisoimiseen, pyritään hyödyntämään Maslowin (1968) mukaista primaarin ja sekundääriin luovuuden integraatioprosessia. Primaari luovuus ”pulppuaa” Maslowin mukaan tiedostamattomasta. Sen avulla tuotetaan merkittäviä uusia keksintöjä. Primaari luovuus on jokaisessa ihmisessä syntymästä lähtien, mutta se estyy usein lapsen varttuessa. Sekundääri- nen luovuus taas on rationaalista ja loogista produktiivisuutta. Taide tuotetaan sekä primaarin

että sekundäärin luovuuden integraatioprosessina. (Emt.; Heikkilä 1995, 52–54; Uusikylä 1996, 98–99.)

Rakentavan luovuuden edellytyksiä on humanistipsykologi Rogersin (1976, 296–305) mukaan kolme:

1. Avoimuus, joka on psyykkisten puolustusmekanismien käytön vastakohta. Avoimuus merkitsee sitä, että olemme valmiita vastaanottamaan informaatiota ilman kaavamaisia ennakkoluuloja ja etukäteisolettamuksia. Luovan ihmisen tulee sietää ristiriitoja ja epävarmuutta ja sitä, ettei aina tiedä, mikä on totuus.
2. Arvioinnin kohdistuminen vain omiin kokemuksiin. Ainoa merkittävä asia on se, onko yksilö luonut jotain itseään tyydyttävää, joka kertoo hänen ajatuksistaan, tunteistaan tai havainnoistaan.
3. Kyky leikkiä. Luova ihminen tarkastelee elämän ilmiöitä monipuolisesti. Tähän liittyy kyky leikkiä ideoilla, muodoilla, väreillä, käsitteiden välisillä suhteilla, taito muotoilla yllättäviä hypoteeseja, nähdä ongelmia ja kääntää asiat pääläelle. (ks. myös Uusikylä & Piirto 1999, 33–34.)

Luovat muusikontaidot -kurssi pyrkii tarjoamaan puitteet ja mahdollisuudet edellä mainittujen luovuuden edellytysten toteutumiseen. Erilaisilla lämmittelyharjoituksilla tilanne pyritään saamaan mahdollisimman turvalliseksi ja avoimeksi, jotta kukin voisi keskittyä omiin suoriutuksiinsa eikä kenenkään tarvitsisi arkailla toisia. Jokainen voi itse arvioida omia suorituksiaan ja kokemuksiaan, eikä näissä ole ehdottomasti oikeaa tai väärää lopputulosta. Kurssi sisältää lisäksi ”leikkimistä” esineillä, sanoilla, liikkeillä ja äänillä, joilla luovaa tapaa kohdata arkisia asioita houkutellaan esiin.

Luovuuden sanotaan olevan myös ”älykkyyksien” kehittymistä. Gardner (1993) määrittelee älykkyyden kyvyksi ratkaista ongelmia tavalla, joka on arvokas vähintään yhden kulttuurin piirissä. Gardnerin teorian mukaan ihmisillä on kyky hankkia tietoa ainakin seitsemällä tavalla. Nämä muodostavat lingvistisen, loogis-matemaattisen, musikaalisen, spatiaalisen, kehollis-kinesteettisen, interpersoonallisen ja intrapersoonallisen älykkyyden. Koska on olemassa erilaista älykkyyttä, pitäisi myös olla monenlaista luovuutta, jotka ovat yhteydessä kuhunkin älykkyyden alueeseen. Luovuutta ei Gardnerin mielestä pitäisi kuitenkaan mitata psykometrisilla instrumenteilla, vaan mieluummin tarkkailemalla ihmisiä heidän työskennellessään tai

leikkiessään ja käyttäessään materiaaleja, jotka liittyvät tiettyihin älykkyyden alueisiin. (Emt., 19–45.)

Gardnerin (1993) mukaan luovuus on näin ollen kontekstuaalista. Luovuus ei ainoastaan sijaitse ihmisen pään sisällä, vaan pikemminkin se herää inhimillisten tuotteiden avulla, ympäristön stimuloivana (emt., 19–45). Luovat muusikontaidot -kurssilla harjoitukset on suunniteltu mahdollisimman stimuloiviksi ja samalla helpoiksi. Kun esimerkiksi arkiesineille keksitään uusia käyttötarkoituksia ja jonkun uuden käyttötarkoituksen ideaa hyödyntäen luodaan ryhmätyönä pantomiimina pienoisenäytelmä, tuntuukin jo helpommalta muuttaa näytelmä kuvailtavaksi musiikiksi. Uudet ideat ovat heränneet eloon, ja niitä on helppo ikään kuin soitintaa musiikiksi. Soitinnuksessa luova ongelman ratkaisu keskittyy enää siihen, millä soittimilla ja miten soittamalla näytelmän kulkua olisi helpointa mukailla.

Kyseistä prosessia voisi luonnehtia luovuustutkija Csikszentmihalyin (1997) mukaan luovuuden dialektiseksi prosessiksi, joka sisältää kolme elementtiä: 1) yksilöllisen elementin (älykkyyden ja persoonallisuuden), 2) erityisalan, jolla yksilö operoi, (matematiikka, politiikka, oboensoitto, arkeologia jne.) ja 3) ympäröivän kentän, joka arvioi yksilön tuotosten tasoa. Jos luovuus nähdään näin, ei Csikszentmihalyin mielestä ole enää syytä kysyä, mitä luovuus on, vaan pikemminkin tulisi kysyä, missä luovuutta on. Voidaan olettaa, että luovuutta ilmenee siellä missä kolme yllämainittua elementtiä kohtaavat. Jotta luovuus tulisi esiin, tulee yksilön tuntea Csikszentmihalyin (1996) mukaan erityisalan symboliset säännöt ja toimintatavat sekä saada uudelle idealleen erityisalalla toimivien ja vaikuttavien tahojen eli ”kentän” (field) hyväksyntä. Tuottaakseen erityisalalle jotain uutta, on yksilön myös tunnettava, mitä alan parissa on aikaisemmin tuotettu, sillä uudet ideat pohjautuvat aina jo olemassa oleviin sääntöihin. (Emt., 41–45; Csikszentmihalyi 1999.) Muusikoille oma erityisala tarjoaa esimerkiksi tietoa muun muassa musiikin historiasta, tyyleistä, teorioista, instrumenteista, soittotekniikoista, aikaisemmista sävellyksistä sekä alan uusimmasta kehityksestä.

Luova muusikko toimii kentällä, jonka muodostavat samalla erityisalalla toimivat kollegat, alan yleisesti tunnetut auktoriteetit sekä kriitikot. Csikszentmihalyin (1996) mukaan kenttä joko hyväksyy tai hylkää ideoita sekä määrittää, mikä on luovaa ilmaisua. Kenttä voi auttaa yksilöä nousemaan esiin ja näyttämään kykynsä, mutta se voi myös estää yksilöä pääsemästä näkyville. Positiivisessa merkityksessä kenttä tarjoaa muusikolle myös tukea, opastusta ja esimerkkejä. Tällöin se tarjoaa myös hyvän vertailupohjan muusikon toiminnalle ja edesauttaa hänen luovuuttaan. Yhteiskunnallinen tila, aikakausi ja sen yleiset arvostukset vaikuttavat

kentän tapaan määrittää sitä, mikä on kulloinkin merkittävää. (Emt., 41–45.) Mikäli ajatellaan, että kenttänä voivat toimia myös oppilaat, joita soitonopettaja opettaa tai yleisö, jolle muusikko konsertissa esiintyy, on helpompaa kuvitella luovan ja vapaamman muusikon pystyvän toiminnallaan muuttamaan kentän suhtautumista vapaampiin taiteen ilmaisumuotoihin.

Tutkimani kurssin ryhmätöissä syntyy aina erilaisia esityksiä. Kun ryhmätö pienryhmissä etenee hyvin, yhteisten ideoiden synnyttäminen on helppoa ja joustavuus on työssä mukana. Ideat voivat olla rohkeita, ja ne voivat sisältää myös uusia ajattelutapoja. Myös Ruthin (1984) kokoamista luovuusteorioitten yhteisistä piirteistä löytyy samoja ilmiöitä. Laajasti määritellen luovuus on jotakin uutta, omaperäistä oivalluksen synnyttämää. Ruthin mukaan monien tutkijoiden mielestä omaperäisyys onkin pohjimmiltaan luovuuden synonyymi. Luovuuden toinen tyypillinen piirre on joustavuus. Ajattelussa se on rohkeutta, kykyä poiketa yleisistä ajatteluvirroista, arvailua, moniselitteisyyttä, monimutkaisuuden suosimista. Luovuuden kolmas pääpiirre, sujuvuus, on kykyä tuottaa vaivattomasti ratkaisuja, ideoitten virtaa ja valmiutta muuttaa ajattelun suuntaa. (Emt., 14–15.)

Luovat muusikontaidot -kurssilla pyritään vapauttamaan omat kokemukset, oma kekseliäisyys sekä oma luovuus uusin tavoin musiikin käyttöön. Kurkela (1993) kuvaa niitä ominaisuuksia, joita muusikko tarvitsee ollakseen luova:

Luovuus luovassa asenteessa syntyy ennen kaikkea vapaudesta – mahdollisuudesta olla automaattisesti toistamatta menneisyyttä. Tämä ei tarkoita menneisyydestä luopumista vaan sitä, että omat kokemukset ovat vapaasti käytettävissä; toisaalta niihin ei olla sidottuja siinä mielessä, etteikö muitakin ratkaisuja voitaisi etsiä ja löytää. Näin luova asenne merkitsee sitä, että on avoin monille, myös uusille mahdollisuuksille. (Emt., 397.)

Tutkimani kurssi pyrkii luomaan nimenomaan uusia mahdollisuuksia luovuuteen. Tehtäviin on asennoiduttava avoimin mielin, sillä vakiintuneet toimintatavat eivät riitä tehtävien suorittamiseen.

Luovaa prosessia ja sen vaiheita kuvataan usein Wallasin jo vuonna 1926 tekemän jaottelun mukaan seuraavasti:

1. ongelman löytäminen
2. hautomisvaihe
3. oivallus
4. ratkaisun hyväksyminen tai hylkääminen. (Emt., 92.)

Ongelmanratkaisussa ongelman rajat ovat usein selvät, mutta luovalle prosessille sen sijaan on tyypillistä epämääräisyys. Edes työskentelyn tavoite ei aina ole kovin selkeä. Älyllisten ja tiedollisten elementtien lisäksi prosessiin kuuluu tunne-elementtejä, jotka saattavat joko edistää tai haitata prosessia. (Wallas 1926; ks. myös Uusikylä & Piirto 1999.) Wallasin kuvaamat luovaan prosessiin sisältyvät vaiheet ovat havaittavissa tarkastellessani Luovat muusikontaidot -kurssia. Koulutuksen alkuvaiheessa jokainen työstää annettuja ongelmia ensin itse erilaisin harjoituksin. Kurssin edetessä työt ja ongelmat suurenevat, ja niitä pohditaan ryhmissä. Oivallusvaiheen jälkeen ryhmät pyrkivät löytämään oikean ratkaisumallin kuhunkin tehtävään. Nämä neljä vaihetta toteutuvat Luovat Muusikontaidot -kurssilla sekä yksilötasolla että ryhmätyöskentelyssä.

Edelleen riippumattomuus, omavaraisuus ja itsenäisyys ovat Kurkelan (1993) mukaan käsitteitä, joita tarvitaan kuvaamaan muusikon luovaa asennetta. Näitä käsitteitä ei voi erottaa oman ekspansiivisuuden hyväksymisestä eikä perustavaa laatua olevasta turvallisuuden tunteuksesta. Ilman näitä ei kykyä riippumattomaan, omavaraiseen ja itsenäiseen elämiseen Kurkelan mukaan helposti synny. Syyllisyys ja riippuvuus voivat tukahduttaa luovan asenteen ja pakottaa hyvittävään ja odotuksia tyydyttävään tai muuten relatiiviseen toimintaan, joka tosin voi olla arvostettua ja tuotteliasta, mutta joka ei synny luovan asenteen suomalaiselta perustalta. (Emt., 398.)

Riippuvuus nuoteista ja sen tarkoista merkinnöistä on usein musisoimista rajoittava tekijä. Orkesterimuusikon ja kamarimuusikon luovuus ilmenee kokemukseni mukaan pieninä asioina, kuten rytmisenä mukautumisena ja reagoimisena yhteissoitossa, soinnin ja intonaation muokkaamisena yhteissoittosoitotilanteissa, omasta intonaatiosta luopumisena yhteiseksi hyväksi jossain tilanteissa, tyylin ja artikulaation pienistä muutoksista yhteissoiton aikana, soolon soittamisesta persoonallisemmin ja enemmän esille tullen ja sitten ”kameleonttisesta” sulautumisesta takaisin yhtenäiseen sointiin ja balanssiin. Näitä ominaisuuksia ei yleensä mielletä luovuudeksi vaan ammattitaidoksi ja hyväksi soittotekniseksi valmiudeksi, joka saa aikaan tasapainoisen, joustavan, vakuuttavan, tyylin mukaisen ja musikaalisen vaikutelman.

Orkesterien koesoitoissa soittajien tekninen onnistuminen vaikuttaa koesoitossa menestymiseen. Pelkkä hyvä esittäminen ei riitä, jos muita puutteita havaitaan. Koesoitoissa käydään useita soittokierroksia, alkukierrokset ovat usein sermin takaa, jotta henkilöllisyys ei pääse vaikuttamaan arvioihin. Vain parhaat ja virheettömimminkin soittaneet soittajat valitaan seuraaville kierroksille. Vasta lopussa tyyllillisillä makuasioilla ja solistisella lavaesiintymisellä on

enemmän merkitystä. On ymmärrettävää, että klassisen muusikon koulutuksen tulee sisältää virheiden karsimista, jotta koulutuksen tuloksena saadaan esimerkiksi koesoitoissa, kilpailuissa tai viranhakujen soittonäytteissä menestyviä muusikoita. Virheiden pelko esiintymistilanteessa voi kuitenkin olla luovuutta rajoittava tekijä. Muusikoiden käsitystä luovuuden merkityksestä tukee muun muassa Fleith, Rodriques, Viana ja Cerqueiran (2000, 68) tutkimus, joka tehtiin brasilialaisille muusikoille. Enemmistö haastatelluista kertoi, että luovuudella ei ollut heille mitään merkitystä tai sillä oli vain vähän merkitystä.

Kapellimestari Schullerin (1998, 15) mukaan esittävät muusikot ja kapellimestarit ovat vastuussa eri aikakausien teosten esittämistavoista. Muusikoiden tulee toteuttaa tarkkaa nuottikuvaa ja tempoja, jotta historiallinen ja tulkinnallinen kulttuuri eivät pääse vääristymään. Luovuudeksi muusikot käsittävätkin kokemukseni mukaan usein sellaisen luovan ilmaisun, joka liittyy sooloesiintymisiin. Silloin soitto on omaperäistä, persoonallista, ja lavailmaisussa on läsnä vahva karismaattisuus. Nettl (2005) väittääkin, että ne muusikot, jotka tulkitsevat persoonallisemmin eri aikakausien tunnettuja teoksia, ovat useammin yleisön suosiossa, vaikka monessa tapauksessa nämä muusikot ovat poikenneet säveltäjän tarkan nuottikuvan esittämisestä.

Simontonin (1983) mukaan pieni määrä muodollista koulutusta voi rohkaista luovuutta edistämällä tarvittavan tiedon hankkimista ja tiedollisia kykyjä, kun sen sijaan liiallinen määrä akateemista koulutusta voi hänen mielestään kärjistää sitoutumista traditionaaliseen perspektiiviin taiteellisissa ja tieteellisissä kysymyksissä (emt., 149–162). Fleith, Rodriques, Viana ja Cerqueiran (2000, 66) tutkimuksen mukaan muodollinen koulutus (akateeminen koulutus) ei ollut muusikoille tarpeellista luovan potentiaalin maksimoinnissa. Tutkimus viittaa siihen, että klassisen koulutuksen saanut instrumentalisti saattaa luovuutta edellyttävässä tilanteessa olla oman koulutuksensa kahleissa. Fleith, Rodriques, Viana ja Cerqueiran (2000, 67) tutkimuksessa huomattiin kuitenkin, että tieto on välttämätöntä luovuudessa. Myös Csikszentmihalyin (1988, 90) mukaan ”ei voi olla luova oppimatta, mitä muut tietävät, mutta ei myöskään voi olla luova olematta tyytymätön siihen tietoon ja vastustamatta sitä (tai osaa siitä) paremman idean toivossa”. Sternberg ja Lubart (1995) puolestaan väittävät, että luova ajattelu sisältää tietoon pohjautuvien ideoiden muokkaamisen. Tarvitaan siis sopivasti tietoa, jotta tieto ei kahlitse musiikkia liian kaavamaiseen ajatteluun ja soittoon.

Vaikka yksilön tiedoilla, tai muusikoiden kohdalla taidolla tai taitotiedolla on tärkeä merkitys kaikessa luovassa työssä ja toiminnassa, yksilöllisten tekijöiden ylikorostaminen voi johtaa

helposti myös luovuuden mystifiointiin. Voidaan olettaa, että luovaan toimintaan sisältyy selittämättömiä ja ainutkertaisia tekijöitä, joita ei voitaisi eritellä tieteellisesti (Boden 2004; Schaffer 1994). Tälle vastakkaisesti psykologinen asiantuntijuuden teoria on ohjannut tarkastelemaan luovuuden taustalla olevia tietorakenteita ja ongelmanratkaisuprosesseja. Boden (2004, 35) korostaa asiantuntijuuden ja luovuuden välistä yhteyttä: ”Mikä erottaa poikkeuksellisen luovan henkilön vähemmän luovasta ei ole mikään erityinen (henkinen) voima, vaan syvempi tieto (harjoitetun asiantuntijuuden muodossa) ja motivaatio hankkia ja käyttää sitä”.

Jos tulkitaan, että Simontonin (1983) käyttämä ilmaisu ”hyvä akateeminen koulutus” ja Bodenin (2004) käyttämä ilmaisu ”syvempi tieto” tarkoittavat molemmat ”klassisen muusikon koulutusta ja ammattitaitoa”, niin Bodenin ja Simontonin näkemykset ovat ristiriidassa keskenään. Tutkimukseni esioletuksena on kokemus siitä, etteivät klassiset muusikot ole aina vapaita ja luovia oman pääinstrumenttinsa ilmaisun suhteen, vaikka ovatkin soittimensa ja ”kenttänsä” asiantuntijoita. Luovat muusikontaidot -kurssilla pyritään siihen, että kurssilla olevat muusikot pystyisivät käyttämään omaa asiantuntijuuttansa ja taitoansa soittajina oman luovuutensa käyttömateriaalina. Klassisen muusikon koulutuksen aiheuttama mahdollinen kärjistetty sitoutuminen traditioon saattaa luovalla improvisointikoulutuksen kurssilla opittujen taitojen myötä silloin muuttua Bereitterin ja Scardamalian (1993, 139) ajatuksen mukaisesti luovuuden ideoinnin lähteeksi.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA LÄHESTYMISTAPA

3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Päämääränäni tässä työssä oli tutkia Luovat muusikontaidot -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden ja soitonopettajien kokemuksia koulutuksesta ja koulutuksen aikana tapahtuneista mahdollisista muutoksista heidän vuorovaikutustaidoissaan, ilmaisukyvyssään ja luovuudessaan, soiton vapautumisessa sekä käsityksessään omasta muusikkoudestaan. Tutkin, mitä merkitystä kokemuksilla oli heille muusikkoina. Tarkastelin kokemuksia haastatteluista saamani verbaalisen ilmaisun avulla, jonka lisäksi tutkin yhteisiä kokemuksia ryhmähaastattelujen ja niissä stimulaationa toimineiden, yhdessä katseltujen videotallenteiden avulla. Ymmärrykseni kokemuksesta ja mahdollisesta soiton vapautumisesta perustuu pragmatistiseen ajatukseen (mm. Dewey 1938, 105), jonka mukaan kokemus perustuu toimintaan.

Tutkimuksessani kysyin, miten opiskelijat ja soitonopettajat kokivat vuorovaikutustaitojensa, ilmaisukykynsä ja luovuutensa, soittoilmaisunsa sekä oman muusikkoutensa mahdollisesti muuttuneen koulutuksen aikana? Vuorovaikutustaidoilla tarkoitan tässä yhteydessä kykyä toimia erilaisissa ryhmissä, kykyä hyväksyä toisten ideoita ja kehittää ideoita yhdessä eteenpäin, olla aloitekykyinen ja tarpeen vaatiessa antaa joustavasti tilaa muille. (ks. Johnstone 1996; Routarinne 2004; 2007.) Ilmaisukyvyllä viitataan tutkimani koulutuksen yhteydessä esimerkiksi kykyyn keksiä uusia rytmejä, liikkeitä, äänenkäyttötapoja, keinoja jatkaa tarinaa, keksiä uusia käyttötapoja arkiesineille, soittaa instrumentilla tunnetiloja, rytmejä, liikkeitä, tarinaa tai vapaita sooloja (ks. Maslow 1968; Rogers 1976). Luovuudella tarkoitan tässä yhteydessä kykyä soveltaa opittuja taitoja omaan työhön, kykyä muokata uusista työtavoista juuri omaa työskentelyä palveleva työmuoto, kykyä aikaan saada omaperäistä opetusta yhdistäen aikaisemmin opittuja taitoja uusiin työtapoihin (ks. Csikzentmihalyi 1997). Soiton vapautumisella viitataan tässä yhteydessä kykyyn luoda uusia ja omaperäisiä soittotapoja, kykyyn lisätä tunnetiloja uudennlaisista lähtökohdista omaan soittoon, kykyyn irrottautua klassisen soittotavan säännöistä ja kykyyn vapautua nuottien lukemisesta (ks. Gardner 1993).

Tutkin kokemuksia haastattelujen avulla, havainnoimalla itse koulutusta ja pitämällä huomiostani päiväkirjaa sekä videoimalla osan koulutuksen aikana syntyneistä ryhmätöistä. Tallenteita käytin lopuksi ryhmähaastattelussa hyväkseni palauttaakseni haastateltavien mieliin tiettyjä hetkiä koulutusviikonlopuista. Pyrin aineiston analyysin avulla ymmärtämään kurssilais-

ten kokemuksia tutkimaltani kurssilta sekä hahmottamaan uusia lähtökohtia klassisen muusi-
kon koulutuksen kehittämiseksi. Tutkimustulokset ovat tiettyyn paikkaan, aikaan ja tiettyihin
toimijoihin sidoksissa: tutkimus toteutettiin tiettyjen kurssilaisten kanssa. Lisäksi tutkimuk-
seen osallistuneiden kurssilaisten joukko oli valikoitunut siten, että he olivat vapaaehtoisesti
hakeutuneet tälle kurssille ja olivat kiinnostuneita oppimaan uusia lähestymistapoja soittami-
seen ja opettamiseen. Tutkimus ei näin ollen pyri yleistämään tuloksia muusikoihin sinänsä,
vaan antamaan viitteitä Luovat muusikontaidot –kurssin mahdollisuuksista muuttaa muusik-
kojen koulutusta. Tässä tutkimuksessani kriteerit tutkimuskysymykselle juontuivat Gadamerin
(2004) mukaisesta tulkinnan hermeneuttisesta prosessista, joka oli kysymysten jatkuvaa luon-
nostelua ja uudelleen muotoilemista, kun kysymykset muuttuivat tutkijan ymmärryksen muut-
tuessa ja tavoittaessa paremmin ymmärryksen kohdetta (emt., 32).

3.2 TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimuskohteenani olivat Sibelius-Akatemian ja Kansallisoopperan yhteistyönä järjestämäl-
le Luovat muusikontaidot -kurssille osallistuvien Sibelius-Akatemian opiskelijoiden sekä ko-
keneiden soitonopettajien (yhteensä 8 henkilöä) kokemukset kurssilta. Tutkimani kurssin
opiskelijat olivat musiikkikasvatuksen (4) ja esittävän taiteen osaston (1) opiskelijoita. Loput
osallistujista olivat pääkaupunkiseudun musiikkiopiston soitonopettajia (3), joilla oli jo lähes
20 vuoden kokemus opettamisesta. Yksi kurssilaisista oli oma oppilaani.

Keräsin tutkimusaineistoni Luovat Muusikontaidot -kurssin jaksoilta 1 ja 3. Jakson 1 kurssi
alkoi marraskuussa 2001 ja jakson 3 kurssi ajoittui lokakuuhun 2002. (Kokemukset jaksojen 1
ja 3 välissä toteutuneista kouluprojekteista eivät kuulu tutkimukseeni, sillä kurssin opiskelijat
olivat hajaantuneina neljään eri työharjoitteluryhmään samaan aikaan). Observoin tutkimani
kurssin jaksoja 1 ja 3 ja pidin havainnoistani ja koulutuksen sisällöstä päiväkirjaa. Lisäksi
videoin osan koulutuksen aikana tehdyistä ryhmätöistä.

Observoinnin lisäksi tein 8 henkilöhaastattelua sekä yhden ryhmähaastattelun syksyn 2002 ja
kevään 2003 aikana. Haastateltavista seitsemän oli naisia ja yksi oli mies. Haastattelu noudatti
teemahaastattelun periaatteita (Liite 2) (Eskola & Vastamäki 2001, 26). Haastattelut kestivät
1–2 tuntia. Lopuksi tein myös 2 tuntia kestäneen ryhmähaastattelun (Liite 3). Ryhmähaastat-
telu on Suorannan ja Eskolan (1998) mukaan tehokas keino vähentää unohtamisen vaikutuk-
sia (emt., 95–99) ja sen avulla oli mahdollisuus tutkia myös yhteisiä kokemuksia. Tässä haas-
tattelumudossa voidaan Sulkusen (1990, 264) mukaan myös havainnoida ryhmän sisäistä

vuorovaikutusta ja siinä vallitsevia sosiaalisia suhteita. Ryhmähaastattelun aikana katsoimme kurssilla kuvaamiani videotallenteita ja keskustelimme niiden herättämistä ajatuksista. Yhteiset kokemukset tulivat helpommin esille videoita yhdessä katsellen.

Nauhoitin haastattelut osin VHS -kasetille ja osin C-kaseteille sekä litteroin aineiston. Litteroitua tekstiä kaikista haastatteluista kertyi yhteensä 168 sivua. Haastateltavien nimet on tekstissä muutettu ja olen käyttänyt instrumenttien nimiä aineistossani vain siinä tapauksessa, että monet ovat soittaneet samaa soitinta eikä henkilöä ole voinut instrumentin perusteella tunnistaa. Haastattelupaikkoina olivat haastateltaville mahdollisimman helpot ja toimivat paikat, kuten opetusluokat Sibelius-Akatemian opetuspisteissä tai opetustilat soitonopettajien tai musiikinopettajien työpaikoilla.

Edellisten lisäksi aineistooni sisältyy kurssiin sisältyvä kyselymateriaali. Ennen kurssin alkua tehdyssä kyselyssä käytin puolistrukturoitua, suppeaa haastattelulomaketta (Liite 1), jossa opiskelijat saivat arvioida odotuksiaan ja omaa luovuuttaan ja muita ominaisuuksiaan lyhyesti.

Osallistuin itse yhteisiin harjoituksiin kurssin aikana, jotta ryhmä ei olisi kokenut minua erilliseksi tarkkailijaksi. Pelkän tarkkailijan asema olisi saattanut häiritä kurssilaisten turvallisuuden tunnetta. Tutkijana minun oli kuitenkin mahdotonta olla neutraali tarkkailija, sillä tutkimusintressini ohjasi observointiani. Olen kuitenkin pyrkinyt tunnistamaan omat esioletukseni. Ajattelen, että objektiivisuuteni on tässä tapauksessa ollut subjektiivisuuden tunnistamista. (Suoranta & Eskola 1998.)

3.3 TUTKIMUSOTE

3.3.1 Tulkinnan hermeneuttiset lähtökohdat

Tutkimukseni on toteutettu hermeneuttisella tutkimusotteella. Hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat Laineen (2001, 26) mukaan keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Hermeneuttisen tulkinnan kohteena on Diltheyn (1976) mukaan ihmisen ilmaisut. Kenties hallitsevin ilmaisujen luokka ovat kielelliset ilmaisut, mutta myös kaikki muut keholliset ilmaisut (liikkeet, ilmeet, eleet jne.) ovat hermeneuttisen tutkimuksen kohteina. Keskityn tutkimuksessani kurssilaisten kokemuksiin, joita tutkin heidän ilmaisunsa kautta. Kokemusten tulkinnassa pyrin myös kokemusten taustalla olevan muusikkouden ymmärtämiseen.

Arkielämässä toimimme Laineen (2001) mukaan luontaisen ymmärryksemme varassa. Tutkimuksen yhteydessä sillä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. Jonkinlainen esituttuus on siis merkityksen ymmärtämisen edellytys. (Emt., 30.) Nostan tutkimuksessani tietoiseksi ja näkyväksi sen, mitä muusikot ovat kokeneet mutta jota he eivät vielä olleet kaikilta osin kenties tietoisesti ajatelleet. Oma esiymmärrykseni tutkijana puolestaan koostuu kokemuksistani musiikin ammattiopiskelijana, soiton opettajana, orkesterimuusikkona, esiintyvänä solistina, kurssin läpikäyneenä muusikkona, vastaavanlaisen kurssin kouluttajana sekä täydentävän koulutuksen kehittäjänä. Minulla on siis esiymmärrystä erilaisten haastateltavien lähtökohtiin, joten pystyn reflektoimaan, tematisoimaan, analysoimaan ja ymmärtämään tutkimusmateriaaliani. Hermeneutiikka ei näin ollen tarjoa yksiselitteistä tieteellistä metodologiaa (Gadamer 2004, 214) vaan ymmärryksen tutkimuksen luonteesta. Omassa työssäni käytän hermeneuttista lähestymistapaa, koska aineistoni analyysi perustuu vahvasti klassisen muusikon koulutuksen ja kokemusten ymmärtämiselle. Oma muusikkouteni ja omat kokemukseni kurssista auttavat minua ymmärtämään haastateltavien kokemuksia.

Lisäksi hermeneutiikan päämääränä on Diltheyn (1976) näkemyksen mukaan ymmärtää historiallista todellisuutta, jonka kautta yksityinen avautuu tulkittavaksi. Hermeneuttinen tulkinta kohdistuu tämän historiallisen todellisuuden objektivaatioihin, joiden kautta ymmärrämme toisiamme ja itseämme. Diltheyn näkemyksen mukaan hermeneutiikassa keskeistä on järjestelmällisten ja tieteellisten tulkintojen tuottaminen sijoittamalla tässä tapauksessa tutkittavat kokemukset niiden syntykontekstiin. Hengentieteiden keskeinen metodi on eläytyminen tutkimuskohteen ajatusmaailmaan ja toisaalta tukeutuminen (tutkijan omaan) sisäiseen kokemukseen. (Emt., 170–175; Bleicher 1980, 21–23.)

Myös Dilthey (1976) kiinnitti huomiota jokapäiväiseen elämään, sen rakenteisiin ja siihen liittyviin tapoihin jäsentää todellisuutta. Elämä tarkoitti hänen mielestään kontekstia, jossa ihmisten väliset interaktiot tapahtuvat; elämä tarjoaa perustan, jonka avulla merkitykselliset ilmaukset (tekstit, verbaliset ilmaukset, taide ja toiminnat) ovat ymmärrettävissä. (Emt., 178, 218–220, 232.) Hermeneuttinen tulkinta tapahtuu Diltheyn (1976) mukaan elämän kategorioiden (osa koettua elämän kulkua) avulla. Elämän kategoriat yhdistyneenä ihmiselämän ajallisuuteen tekevät ihmisestä historiallisen olennon, joka kykenee ymmärtämään itseään ja muita elämän historiallisessa kontekstissa tuottamiensa objektivaatioiden kautta. Dilthey kuvasi näitä objektivaatioita, hengentieteiden tutkimuskohteita, merkityksen, vaikutusyhteyden, struk-

tuurin ja osa-kokonaisuussuhteen kategorioiden avulla. (Emt., 180–184, 191–202, 235–239, Kusch 1986, 62; Siljander 1988, 21–24.) Oman tutkimukseni suhteen on oleellista, että muusikoiden kokemuksia tarkastellaan myös klassisen muusikon koulutuksen historiallisesta näkökulmasta. Pohdin aineistoa suhteessa siihen, millaista muusikoiden koulutus on ollut ja miksi se on muotoutunut sellaiseksi kuin mitä se nykyään on esimerkiksi Suomessa. Johdannossa esiin tuomani muusikoiden koulutuksen alkulähtökohta renessanssiajalla luo esimerkiksi tehokkaan kontrastin nykykoulutuksen erojen ymmärtämiselle. Myös vaikutussuhteet klassisen muusikon taustakoulutuksen ja kokemusten välillä ovat oleellinen osa tutkimukseni tulosten ymmärtämistä.

Hengentieteet perustuvat Diltheylla (1976) elämyksen, ilmauksen ja ymmärtämisen väliseen vuorovaikutukseen. Elämys kuvaa tässä subjektin välitöntä ja jakamatonta kokemusta. Elämysten ymmärtäminen tapahtuu aina ilmausten kautta; ilmaukset manifestoivat mentaalisia tiloja aistien tavoittamassa maailmassa (ks. myös Kusch 1986, 64). Ilmausten ymmärtämisessä Diltheyn (1976) mukaan "elämä tavoittaa elämän"; niiden kautta ihminen ymmärtää itseään ja tapaansa tuottaa merkityksellisyyttä (emt., 181). Näin ymmärtäminen sitoo ihmisen entistä tiiviimmin yleisinhimilliseen elämään, jonka osana hänen oman elämänsä projekti toteutuu (emt., 184–190). Elämysten ymmärtäminen oli oleellinen osa aineistoni analyysiä. Haastattelut kuvailivat kokemuksiaan ja elämyksiään, ja havaintojeni mukaan ymmärsivät kuvailtuaan niitä myös itseään ja kokemuksiaan paremmin. Havainnoin, kuinka haastattelutilanteessa kysymyksiin vastaaminen ja omien kokemusten verbalisointi ja analyysi saivat haastateltavissa aikaan omia oivalluksia. Verbaalinen ilmaisu auttoi heitä tarkentamaan kokemuksiaan ja erittelemään omia taustojaan.

Taideteos, puhe ja toiminta sisältävät tekstin tapaan erilaisia tulkintamahdollisuuksia. Palmerin (1969) mukaan tulkinta edellyttää tietyt ilmaisut mahdollistavan kontekstin tuntemista, mikä taas on yhteydessä ihmistä, luontoa ja yhteisöä koskeviin perusoletuksiin. Hermeneutikko voi sanoittaa, selittää ja kääntää: hän tuo merkitykset sanoiksi, selittää näiden asiayhteydet ja tarvittaessa kääntää sanoman sellaiselle kielelle, jota muut aikalaiset voivat ymmärtää. (Emt., 13–32.) Palmerin ajatus tulkinnasta on myös oman tutkimukseni periaatteena. Sanoitan kokemuksia, selitän muusikon koulutuksen taustoja ja tuon kirjoitettuna esiin sitä muusikoille itsestään selvää tietoa, jota tarvitaan ilmiöiden ja kokemusten ymmärtämiseen.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeistä on vastavuoroisuus, joka tähtää toisten merkitysten ymmärtämiseen. Ricoeurin (1988) mukaan tutkija antautuu silloin dialogiin tutkittavan ilmiön

kanssa ja kuuntelee kärsivällisesti ja avoimesti siihen sisältyviä merkityksiä. Vain tältä pohjalta tutkija voi osallistua keskusteluihin ja ymmärtää jotain itseään yleisempää. (Emt., 207–235.)

Tutkijan käsitteet edellyttävät sekä omaa ajattelua että kokemuksia maailmasta. Varton (1992) mukaan synteesin tarve sitoo tutkijan yhteisön jäseneksi. Yhteistä maailmaa koskevan pätevän tiedon konstruoiminen edellyttää toisten ihmisten kohtaamista arvokkaina tietolähteinä, eikä itsekeskeisten pyrkimysten välineinä. Dialogiin osallistuvia toisia ihmisiä ei tutkimuksesaakaan voi ohentaa tai esineellistää, koska silloin tuhoutuvat paitsi yhdessä tutkittava merkityskokonaisuus myös tutkimuksen edellytykset. Aikalaisten elämää tutkittaessa ei Bernsteinin (1983) mielestä tutkijan haasteena ole kuitenkaan pelkästään dialogiin ryhtyminen ja systemaattinen reflektio. Oman ajan tapahtumien ja merkitysten tutkiminen voi paljastaa niitä toimijoita ja näkökulmia esimerkiksi klassisen muusikon koulutuksessa, jotka eivät yleensä ole olleet hermeneutiikan keskiössä. (Emt., 156–161.)

Aineistosta halutaan näin ollen myös etsiä poikkeavuuksia. Marginaaliin jääviä haastateltavia huomioitaessa tutkijan on kuunneltava itselle vieraitakin tulkintoja. Gadamerin (1980) mukaan nämä voivat haastaa hänen totutun roolinsa, mikä taas voi johtaa lähestymistavan ja menetelmien muutoksiin. Gadamerin mukaan hermeneutiikan todellinen voima on Sokrateen esimerkin osoittama mahdollisuus nähdä se, mitä meidän on tarpeen kyseenalaistaa. Näin on mahdollista muuttua myös itse ja muuttaa sitä toimintaa, johon osallistuu. (Emt., 136–137; 2000, 300–307; Bernstein 1983, 139–144.)

Aineistoni analysoiminen ja ymmärtäminen etenivät spiraalimaisen prosessin tapaan, hermeneuttisena kehänä. Gadamerin (1979, 261) mukaan hermeneuttinen kehä on ontologinen kuvaus ymmärtämisen etenemisestä spiraalimaisena prosessina, ei niinkään menetelmällinen kehä. Kyseessä ei ole umpeutuva kehä vaan sulkeutumaton, spiraalimainen prosessi, mikä merkitsee sitä, ettei ymmärtäminen ole koskaan täydellistä. Siljander (1988, 115–116) kutsuukin hermeneuttista kehää hermeneuttiseksi spiraaliksi juuri eteenpäin pääsemisen mahdollisuuden vuoksi.

Ymmärtämisen eteneminen kuvaa Gadamerin (1979, 261) mukaan paitsi tulkinnan metodologista periaatetta, myös inhimillisen ymmärtämisen osa-kokonaisuus -suhteisuutta. Siljanderin (1988, 116–117) mukaan tekstiä tulkittaessa sen osia ei voi ymmärtää ilman kokonaisuutta, mutta osien tulkinta vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan. Kehä etenee osien ja kokonaisuuden

välisenä dialektisena suhteena. Aineistoni eri osat ovat näin ollen vuoropuhelussa keskenään. Toisaalta, kuten Gadamer (1979) kirjoittaa, ymmärtäminen määrittyy pysyvästi esiymmärryksestä. Koska ymmärtäminen on ihmisen olemassaolon realisaation perustapa, hermeneuttisen projektin tehtäväksi jää löytää ihmisen itseymmärryksen mahdollisuudet. Gadamerille edellä kuvattu itseymmärtämisen projekti sitoutuu ihmisen historiallisuuteen; hermeneuttinen kehä ei ole tosiasialliselta luonteeltaan formaalinen, subjektiivinen eikä objektiivinen, vaan kuvaa ymmärtämistä yleisimmässä muodossaan tradition ja tulkitsijan välisenä vuorovaikutuksena, tutkimuksessani siis klassisen muusikon koulutuksen ymmärtämisen ja Luovat vuorovaikutustaidot -kurssilta saatujen kokemusten välisenä vuorovaikutuksena. (Emt., 261, 263.)

Käsittelin aineistoani tulkitsemalla kurssilta saatuja kokemuksia klassisen muusikon koulutuksen historiallista kehystä vasten, mutta myös yksittäisten tärkeimpien tutkimustulosten vaikutusta muusikon koulutuksen kokonaiskuvan muokkautumisessa. Tutkimus perustui tarpeeseeni ymmärtää klassisen muusikon koulutuksen saaneiden muusikkojen soiton kahlehtivuuden kokemusten syitä. Varto (1992) painottaa, että kärsivällinen tutkimuskohteeseen perehtyminen voi johtaa hermeneuttiseen spiraaliin, jossa toisten tuella palataan aina hieman uudesta näkökulmasta käsin tutkimaan itseä, toisia ja maailmaa (emt., 58–72; Varto 2001, 186–190.)

Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessini mukaili Laineen (2001, 35) esille tuomaa ajatusta, jossa tutkiva dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjaantua ja syventyä. Tutkimuksen alussa tein tutkijana välittömiä tulkintoja. Tuosta välittömyydestä pyrin sen jälkeen irti kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla, eli otin etäisyyttä omaan tulkintaani. Tämän jälkeen palasin taas aineiston pariin, yritin nähdä uusin silmin, mitä haastateltavat olivat tarkoittaneet ilmaisuillaan. Aineisto näyttäytyikin nyt kriittisen etäisyyden jälkeen toisena: sieltä nousi esiin asioita, joita en aluksi huomannut tai joita pidin epäolennaisina, koska ne eivät vastanneet omaa välitöntä tulkintaani tutkijana. Tällä kierroksella loin tutkijana uuden tulkinnan ilmaisujen merkityksistä.

3.3.2 Tutkimuksen luotettavuus

Hermeneuttiselle otteelle perustuva tutkimus on Varton (1992) ja Alasuutarin (1994) mukaan laadullista tutkimusta, vaikka se ei edustakaan mitään tiettyä laadullisen tutkimuksen tyyppiä. Laadullinen ihmistieteellinen tutkimus hermeneutiikka mukaan luettuna on merkityksellisen toiminnan tutkimusta ja sellaisena sitä pidetään ainutkertaisena ja uutta luovana prosessina.

Valitsemani tutkimusote edellyttää Varton ja Alasuutarin kriteerien mukaan tutkimukseen osallistuvien kohtelemista subjekteina ja vuoropuhelua heidän kanssaan. Tutkimustulosten syntyhistoria on myös tuotava julki, joten laadullista tutkimusta tekevän tutkijan on kerrottava, minkä prosessin kautta tutkittavan ilmiön arvoitus oli mahdollista ratkaista. Laadullista tutkimusta ja hermeneutiikkaa yhdistää myös ajatus tiedon soveltamisesta. Tutkimustuloksia ei yleistetä suhteessa mihin tahansa perusjoukkoon, vaan tutkimuksessa löydetyn ajatellaan olevan tutkimuskohteena olevan ryhmän jäsenten prosessi.

Metodologisen hermeneutiikan esittämät vaatimukset tulkinnan toteuttamiseksi edellyttävät Väkevän (1999) mukaan oman tulkinnan jatkuvaa suhteuttamista paitsi tulkintakontekstiin, myös tulkittavan tekstin tekijän näkökulmaan. Tällaisen vuorovaikutteisen prosessin oletetaan johtavan ymmärtämiseen uuden tulkintanäkökulman muodostuessa. Väkevä korostaa, että tulkinnan pätevyys tulee liittää siihen sosiokulttuuriseen käytäntöön, jossa se esitetään. Tämä johtaa Nurmen (1995, 78–79) mukaan tiedon (joksi ymmärrykseen johtava tulkinta on hermeneuttisessa tieteessä hyväksyttävä) arvioimiseen se mukaan, mikä on sen merkitys sosiokulttuurisen toiminnan ja sen seurausten kannalta. Tiedon pätevyyden kysymys koskee siis oikeastaan niiden käytäntöjen toiminnan tapoja ja sääntöjä, joiden puitteissa tulkinnat arvotuvat. Tällä tutkimuksella oletetaan näin ollen olevan seuraamuksia tiedon tulkintakontekstissa, muusikkojen koulutuksessa.

Kun tarkastellaan tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta, päädytään tarkastelemaan totuuden kysymystä. Epistemologisessa, tietoa koskevassa keskustelussa Kvale (1989) on erottanut kolme erilaista totuusteoriaa: korrespondenssiteorian, koherenssiteorian ja pragmaattisen teorian. Tynjälä (1991) tarkentaa, että totuusteoriat käsittelevät totuuden kriteereitä, eli sitä millä perusteella väitteen voidaan olettaa olevan totta. Korrespondenssi eli vastaavuus liittyy siihen, vastaako väite tai teoria objektiivista maailmaa – mikäli se vastaa, kyseessä on tosi. Koherenssi taas liittyy väitteen tai teorian sisäiseen logiikkaan ja johdonmukaisuuteen. ”Tosi” ei voi olla ristiriidassa itsensä kanssa. Totuuden pragmaattinen kriteeri puolestaan liittyy tiedon käytännöllisiin seurauksiin; totta on sellainen väite, joka käytännössä osoittaa itse totuudellisuutensa. (Emt., 389.) Omassa tutkimuksessani pragmaattinen kriteeri soveltuu tutkimustulosteni totuudellisuuden arviointiin. Pystyin seuraamaan käytännön muutosta kurssin aikana haastateltavien soittoilmaisussa, muussa esiintymisessä ja esillä olemisessa, ja havaintoni tulivat haastattelussa esille tulleita väitteitä.

Lincolnin ja Guban (1985) mukaan perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektivistiseen oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Kun kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että näitä todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä eikä objektiivista totuutta, tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät tällöin sovi perinteiset käsitteet. Lincolnin ja Guban mukaan luotettavuuden tai uskottavuuden (*trustworthiness*) osatekijöitä ovat ”totuusarvo”, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus, joita vastaavat perinteiset arviointikriteerit ovat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Lincoln ja Guba ovat nimenneet totuusarvon kriteeriksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa käsitteen ”credibility”, joka voitaisiin tässä yhteydessä suomentaa termillä ”uskottavuus”. (Emt., 301-328.) Uskottavuudella tarkoitan tässä tutkimuksessa pyrkimystäni tuoda esiin, mitä haastateltavat ovat tarkoittaneet puhuessaan kokemuksistaan ja miten olen aineistoni perusteella päätenyt tulkintaani. Tutkimani kurssi vastaa koulutustavoitteiltaan kaikkia niitä Luovat muusikontaidot -jaksojen 1 ja 3 kursseja, joita Sibelius-Akatemia on järjestänyt opiskelijoilleen vuosien 1997–2009 aikana. Haastateltavieni kokemukset kurssista ovat kuitenkin vain tämän yksittäisen kurssin tuloksia. Jokainen Luovat muusikontaidot -kurssi voi olla hieman erilainen riippuen ryhmän koosta, sen dynamiikasta, yksilöiden ominaisuuksista ja taustoista, tutkijan asemasta koulutuksessa, tutkijan haastattelutaidoista, haastattelupaikasta ja ajankohdasta, haastateltavan kyvystä ymmärtää ja analysoida kurssin vaikutuksia omassa itsessään.

Kuten hermeneutiikassa myös laadullisessa tutkimuksessa korostetaan Pattonin (1990, 482) mukaan yhä useammin subjektiivisuuden väistämättömyyttä. Tutkimuksella tavoitellaan Tynjälän (1991, 392) mukaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on oleellista, että tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätööhön. Olen omassa tutkimuksessani dokumentoinut tutkimuksen vaiheet, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen analyysiä ja arvioida sen luotettavuutta. Kyse ei ole näin ollen objektiivisuudesta tutkimuksen toistettavuuden mielessä vaan tutkijana olemiseni luotettavuudesta, uskottavuudesta ja rehellisyydestä. Objektiivisuudella tässä tarkoitetaan Kreftigiä (1991) mukaillen tutkijan riippumattomuutta, neutraalisuutta ja tiettyä etäisyyttä tutkittavista henkilöistä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien suhde on kuitenkin toisenlainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi Tynjälän (1991, 392) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan on saavutettava tutkittaviensa luottamus, jolloin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavien välillä tietoisesti pyritään vähentämään. Tutkimuksessani olin mukana ryhmän harjoituksissa, ja minut hyväksyttiin ryhmään mukaan. Olen myös ammattimuusikko ja soitonopettaja, joka on itse käynyt vastaa-

van kurssin, joten olen pystynyt helposti keskustelemaan tutkittavieni kanssa kokemuksista koulutuksessa. Osallistuvassa havainnoinnissa Lincolnin ja Guban (1985) mukaan tutkijalle voi tuottaa kuitenkin vaikeuksia erottaa oma kokemuksensa tutkittavien kokemuksista. Tämän vuoksi korostetaan tutkijan reflektiivistä otetta työhönsä. Tutkijan on jatkuvasti tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan ja pidettävä päiväkirjaa, joka koskee paitsi hänen tutkimustoimintaansa, myös hänen tunteitaan ja reaktioitaan, jotka voivat vaikuttaa havaintoihin ja niiden tulkintaan. (Emt.; Goodwin & Goodwin 1984.) Hirsijärven ja Hurmeen (1982, 129) mukaan itsereflektion lisäksi on kiinnitetty huomiota myös tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutussuhteen reflektointiin ja tietynasteisen intersubjektiivisuuden, yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen. Omassa tutkimuksessani olen reflektoinut tutkimuksen kuluessa ajatuksiani ja analysoinut vuorovaikutuksen sujumista haastattelutilanteissa. Olen myös kirjoittanut niistä avoimesti sekä eritellyt niiden kautta prosessiani tutkijana. Tutkimusprosessini on kestänyt pitkään. Lincolnin ja Guban (1985, 296) mukaan tutkimusprosessin pitkä kesto onkin eduksi monipuolisen kuvauksen tavoittamiselle.

Luotettavuuskeskustelussa esimerkiksi Howe ja Eisenhart (1990) ovat erityisesti kiinnittäneet huomiota tutkimuksen luotettavuuden intersubjektiiviseen arviointiin. On korostettu, että tutkimuksen lukijan on pystyttävä tutkimusraportista seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sitä. Tämän vuoksi on painotettu sitä, että tutkimusprosessin eri vaiheet on kuvattava selkeästi ja tarkasti (kts. myös Kvale 1989; Mäkelä 1990). Koska tässä työssä tutkija itse on väline kvalitatiivisessa tutkimuksessa, raportin tulee loogisesti sisältää tietoja myös tutkijasta. Mitä kokemusta ja näkökulmia tutkija tuo tutkimukseen? Mitä persoonallisia yhteyksiä tutkijalla on tutkittaviin ihmisiin? Pattonin (1990) periaatteena on se, että kaikki henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan, on tuotava esille. Lisäksi validiteetin osoittamiseksi on Mäkelän (1992) mukaan tehtävä näkyväksi myös analyysiprosessi, jolla tuloksiin päädyttiin. Aineiston analysoinnin kulku olisi selvitettävä niin kattavasti, että lukija voi arvioida tutkimuksen toteutusta, tarvittaessa kokeilla samaa itse ja päätellä, voiko hän hyväksyä tutkimustulokset. Tutkimuksen analyysin on oltava arvioitavissa ja toistettavissa. Hermeneuttisen tutkimuksen käsittein voidaan siis puhua hermeneuttisen johtamisen vaatimuksesta. Tutkijan on tuotava selittäen esiin se, miten hänen tulkintansa on syntynyt.

3.4 TUTKIJAN NÄKÖKULMA

3.4.1 Reflektiivisyys

Haastattelu vaikuttaa aina haastateltaviin, sillä kysymysten myötä haastateltavat tiedostavat kymyksenkohteen uudella tavalla. Tätä voidaan hyödyntää koulutuksen tutkimuksessa. Oppijoille on Bouldin, Keoghin ja Walkerin (1985, 7) mukaan kiinnitettävä huomiota ja heille on annettava mahdollisuus aktiivisesti osallistua oman oppimisensa tarkasteluun. Kokemus itsessään ei vielä ole avain oppimiseen. Reflektointia tarvitaan haastateltavan näkökulmasta tutkimuksi monessa eri kohdassa: Alussa kokemuksen ennakkoinnissa, eli vastaamalla puoli-strukturoidun haastattelukaavakkeen muutamaan kysymykseen, kokemuksen aikana työskennellessä, eli kurssin koulutusviikonloppujen palautekeskusteluissa sekä jäsennellessä koke-
musta puhumisen kautta, eli tehtyjen haastattelujen avulla.

Havainnoissamme on pidettävä Bouldinin ja kollegoiden (1985, 11) mukaan mielessä kolme tärkeää näkökohtaa:

1. Vain oppijat voivat oppia ja vain he voivat reflektoida omia kokemuksiaan. Opettajat ja tutkijat voivat osallistua prosessiin monella tavoin, mutta heillä on vain pääsy niihin yksilön ajatuksiin ja kokemuksiin, jotka haastateltavat haluavat paljastaa itsestään. Tällä perustasolla oppijalla itsellään on täydellinen kontrolli.
2. Kuvattuun reflektioon sisältyy aikomus, suunnitelma. Se ei ole tarkoituksetonta haaveilua vaan tarkoituksellista ja aktiivista ja päämäärätietoista reflektointia.
3. Reflektiivisessä prosessissa sekä tunteet että tietoisuus ovat yhteydessä toisiinsa ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Negatiiviset tunteet, varsinkin omasta itsestä, voivat olla suuri este oppimisessa.

Reflektiivisessä prosessissa, samoin kuin luovassa prosessissa, on tärkeää vähentää virheiden teon merkitystä ja itsensä häpäissyksi tulemisen tuntemuksia, jotta oppimistilanne koettaisiin helpoksi. Yksilön kokemus on Grundyn (1982, 14) mukaan osa itsenäisen ryhmän oppimiskokemusta. Jokainen ryhmän jäsen vuorovaikutuksessa toisten kanssa tuo mukaan asiantuntevan käytännön arvionsa, joka vaikuttaa oleellisiin asioihin tapahtumassa. Tämä tutkimuksellinen ja arvioiva jakso on Grundyn mukaan reflektointia, jonka tuloksena syntyy uutta tietoa ja ideoita. Grundy toteaa yhden itsereflektoinnin avaintekijöistä olevan tarve vapauteen ja aitoon yksilöllisyyteen päätöksen teossa ilman, että täytyy miellyttää opettajaa tai muita ryhmän jä-

seniä. Koulutustilanteen olisi hyvä olla sellainen, että kouluttaja ei eroa ryhmän jäsenistä mielipiteinensä, vaan vapaus valita on tasavertaisesti kaikkien etuoikeus.

Kuten aiemmin totesin, tämän tutkimuksen kannalta on oleellista, että hermeneuttinen lähestymistapa klassisen muusikkouden koulutuksen historiaan ja käytäntöihin on läsnä reflektiivisessä ajattelussa ja tulkinnassa. Kemmisin (1985) ajatus reflektion sitoutumisesta sekä toimintaan ja historiaan sopii myös hyvin tutkimusasetelmaani. Kemmisin mukaan reflektoidessamme suhtaudumme itseemme kuin toimijana historiassa: emme voi ymmärtää reflektiota elleimme ymmärrä historiallista kontekstia ja sen käytäntöjä. (Emt., 143.) Tutkijana havainnoin haastateltavien kokemuksia ja heidän reflektiivistä ajatteluaan, kun he vertaavat opittua uutta toimintaa ja siitä saatuja kokemuksia entisiin, heidän historiaansa liittyviin toimintatapoihin.

Reflektointi on Calderheadin (1989) mukaan prosessi, jossa yksilö tulee tietoiseksi omasta kontekstistaan ja sellaisten sosiaalisten ja ideologisten rajoitteiden vaikutuksesta asioihin, jotka ovat olleet aiemmin hänelle itsestään selviä. Klassisen koulutuksen saaneet muusikot voivat kokea usein esimerkiksi nuottisidonnaisuutensa ja virheiden välttämisen osana normaalia perussoittotaitoaan. Tietoisuus rajoitteista auttaa Calderheadin mukaan yksilöä kontrolloimaan niiden vaikutuksia. (Emt., 44.) Tämä oli oleellinen lähtökohta reflektion vaikutuksesta myös tutkimani kurssin kokemuksia analysoidessa ja klassisen muusikon koulutuksen taustaa tarkastellessa.

Yhdistän Kemmisin (1985) esittämän näkökulman sekä Calderheadin (1989) esittelemän prosessin tuomalla esiin hermeneuttisen kasvatusteorian, jossa Gallagherin (1992) mukaan opettajan tehtävänä ei ole pelkästään esitellä näkemyksiä tai välittää tietoa, vaan hänen tehtävänsä on perinteisen, auktorisoidun tiedon ja toiminnan puitteissa avata myös mahdollisuus, jossa opiskelija voi tutkia omaa suhdettaan opiskeltavaan asiaan. Gallagher painottaa, että hermeneuttisen ajattelun mukaan uusi ja tuntematon tieto saa opiskelijan kohtaamaan myös itsensä, omat rajoituksensa ja mahdollisuutensa sekä rakentamaan tästä kohtaamisesta syntyvän reaktion myötä omaa muusikkouttaan. (Emt., 143–144.) Tämä lähestymistapa sopii tutkittavan kurssin toimintaperiaatteisiin ja se on myös oleellinen näkökulma haastateltavien kokemusten ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä.

Dewey (1933) kehitteli käsitettään oppimisesta ja reflektioivasta ajattelusta naturalistisen ja sosiokulttuurisen käsitteen avulla. Oppiminen kiteytyy Deweyn mukaan vakiintuneiksi toi-

minta- ja ajattelutavoiksi (emt., 106–118; 1991, 105–122). Reflektiivisen ajattelun lähtökoh-
tana on näiden vakiintuneiden toimintatapojen toimimattomuus uusissa tilanteissa ja siitä seu-
raava toiminnan kriisiytyminen. Tämä tekee välttämättömäksi toiminnan ehtojen tutkimisen ja
ratkaisua koskevan työhypoteesin muodostamisen. Deweylle (1933) reflektiivinen ajattelu on
ikään kuin hypoteesin ohjaamaa kokeellista toimintaa, jossa on kuusi vaihetta: 1) toiminnan
häiriö ja epävarmuus, vakiintunut toimintatapa ei toimi, 2) vaikeuden älyllistäminen eli on-
gelman määrittely, 3) tilanteen ehtojen tutkiminen ja sen ratkaisua koskevan hypoteesin muo-
toilu, 4) hypoteesin testaus ja kehittely ajatuskokeiden avulla, 5) hypoteesin koettelu käytän-
nössä koettamalla toteuttaa se sekä 6) ongelman ratkaisu ja toiminnan normaalikulun palaut-
taminen. Tätä ongelman ratkaisumallia havainnoin myös tutkimani kurssin ryhmätöiden yh-
teydessä (ks. myöhemmin luku 4.3 Soiton vapautuminen).

Ilmaisun merkitys on Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 124) mukaan luonteel-
taan kontekstuaalinen ja intersubjektiivinen. Se paljastuu usein vasta ilmaisuna asia- ja tilan-
neyhteydestä. Siksi ilmaisua tulee tarkastella näitä yhteyksiä vasten sen sijaan, että se otettai-
siin sellaisenaan erillisenä aineiston palana. Käsittelenkin tutkimushenkilöiden lausumia usein
niin laajoina kokonaisuuksina kuin mahdollista. Merkityksen intersubjektiivisuus tarkoittaa
edellisten tutkijoiden mukaan sitä, että ilmaisun merkitys riippuu paitsi tutkimushenkilöstä
myös tutkijasta, joka ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilö-
kohtaisen mielensisältönsä avulla. Mitä tarkemmin tiedostan oman viitetaustani, sitä ”objek-
tiivisemmin” ymmärrän tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Tätä tarkoitan tutkijan
itseymmärryksellä tutkimuksessani. Tietty subjektiivinen elementti tulkinnassani kuitenkin
aina säilyy. Tiedostettuna se ei ole tulkitsemista haittaava tekijä, sillä oma kokemustaustani
auttaa paneutumaan haastateltavan lähtökohtiin paremmin.

Merkitys saadaan ilmaisusta esiin kuvatulla kontekstuaalisella ja intersubjektiivisella tulkin-
nalla. Ilmaisun tulkinta on ilmaisun tekijän intention rekonstruoimista ilmaisun sisäisten yhte-
yksien, tekijää koskevan taustatiedon ja oman asiantuntemuksen varassa. Joskus tulkinnasta
käytetäänkin termiä *re-enactment*, joka painottaa tulkinnan eläytyvää luonnetta. (Syrjälä,
Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 124.) Tutkijana ikään kuin elän uudelleen tutkittavan hen-
kilön tilanteen ja näin tavoitan hänen intentionsa ja sitä kautta hänen ilmaisunsa merkityksen.

3.4.2 Kokemuksen ymmärtäminen tutkijana

Työn tekemisestä kehittyneen toiminnan teorian pääkäsite on Vygotskyn (1978) mukaan ”toiminnan kulttuurinen välittyneisyys”. Ihmiset käyttävät Vygotskyn mukaan toimintansa välineinä kulttuurin artefakteja, käsitteitä, työkaluja ja menetelmiä, joihin on esineellistynyt aikaisemman työn tuloksia ja normeja (”tee näin”). Artefaktit sisältävät kiteytyneitä tarkoituseriä ja säännöksi vakiintuneita tekemisen tapoja. Toimija ei ole useinkaan niistä tietoinen, jolloin tietoisuus ei ohjaa tekemistä ja toimintaa, vaan on pikemminkin käytössä olevien välineiden arsenaali (ks. myös Miettinen 1999, 35).

Tutkimallani kurssilla tutkittavat käyttivät ”työkaluinaan” soittimiaan, joihin on esineellistynyt aikaisemman työn tuloksia ja normeja. Perinteisillä klassisen soiton opetuksen menetelmillä soiton säännöiksi on vakiintunut joukko tekemisen tapoja, kuten esimerkiksi tiettyjen tyyllilajien oikeaoppinen hallinta ja riittävä kvaliteetti soitossa. Nämä ovat vakiintuneet ”oikeiksi toimintatavoiksi”. Deweyn (1938, 105) ajatus siitä, että tietoisuus keskittyy niihin tilanteisiin, joissa toiminta ajautuu ongelmiin eivätkä välineet toimi, on tämän valossa uskottava ja kiinnostava hypoteesi. Oma havaintoni siitä, että ”välineet eivät toimi”, nousi kokemuksellisesti esiin yhtenä pääasiana oman kurssille osallistumiseni aikana.

Yleisesti ottaen tarkastelen kurssilaisten kokemuksia refleктоimalla ja ymmärtämällä kokemuksia sekä niiden merkityksiä klassisen muusikon koulutustaustaa vasten. Kurssilaisten oman soiton mahdollista vapautumista tutkiessani haluan selittää ilmiötä myös Deweyn (1938) kasvatusfilosofian valossa, jolloin kokemuksen ajatellaan olevan toiminnallista. Kokemus-käsitteen filosofinen merkitys on Deweyn mukaan siinä, että se sisältää objektiivisen ja subjektiivisen, ihmisen ja esineiden maailman vuorovaikutuksen. Kokemusta ei tule tarkastella yksittäisenä ja irrallisena tapahtumana, vaan aina suhteessa menneisiin ja tuleviin kokemuksiin. (Emt. 1938, 27, 64, 105–122.) Instrumentin hallintaa opetellaan nimenomaan toiminnan kautta ja vasta toiminnan kriisiytyessä muusikko mahdollisesti huomaa rajoittuneisuutensa instrumenttinsa hallinnan suhteen. Deweyn näkökulma auttaa ymmärtämään, mitkä kenties ovat klassisessa soitonopetuksessa ongelmakohtia ja minkälaisessa vuorovaikutustilanteessa ihmisen ja soittimen välinen toiminta kriisiytyy. Luovat muusikontaidot -kurssin harjoituksilla ja tehtävillä pyritään tuomaan esiin tilanteita, joissa muusikoiden soitto voi kriisiytyä. Kurssin tehtävien ratkaisuihin klassisen soiton välineet eivät ehkä toimikaan perinteisellä tavalla.

3.4.3 Miksi tutkija tarvitsee esiymmärrystä?

Muusikon ammatti poikkeaa monista muista ammateista kokonaisvaltaisuutensa takia. Muusikkous on monille kutsumusammatti ja kokonaisvaltainen elämäntapa. Useimmiten soittoharrastus on lapsesta asti kuulunut jokapäiväiseen elämään, harjoittelusta ja musiikin parissa olemisesta on tullut arkeen kuuluvaa elämää. Tunteita ja ajatuksia on opittu purkamaan soittamisen kautta, soittoharrastus on usein tuonut mukanaan myös laajan kaveripiirin. Tarve tehdä musiikkia yksin ja yhdessä on kasvanut kutsumukseksi. Muusikkous ammattina tuntuu silloin ainoalta oikealta vaihtoehdolta. Instrumentin hallintaa on opeteltu systemaattisesti, ja musiikkioppilaitosten tasosuoritusjärjestelmä ja suorituksista saatu palaute on ohjannut opintojen etenemistä. (Hirvonen 2003, 81, 86; Huhtanen 2004, 32.) Muusikon minäkuva ja itsetunto ovat usein sidottuja soittotaitoon, eivätkä työ ja loma eroa muusikolla kovin paljon toisistaan. Harjoittelu kuuluu jokapäiväiseen elämään joka tapauksessa.

Ilman syvää ja monipuolista muusikkona olemisen esiymmärrystä tämän tutkimuksen tekeminen hermeneuttisesta näkökulmasta olisi ollut vaikeaa. Kurssilaisten haastatteluja ei voi kokemukseni mukaan tarkastella pelkästään sanoja analysoimalla. On ymmärrettävä, mitä sanojen takana piilee sekä on osattava kysyä oikeita asioita, joihin sanat ja kokemukset viittaavat. On pystyttävä ymmärtämään erilaisia kokemuksia ja samanlaisia kokemuksia yhteisestä viitekehyksestä käsin, omaan kokemukseen ja ymmärrykseen asioita peilaten. Toimiessaan tutkijoina klassisen koulutuksen saaneet ammattimuusikot voivat myös kirjoittaa niin sanottua *hiljaista tietoa* näkyviin tutkimustensa avulla.

Hiljaista tietoa määritellessään Michail Polanyi kiinnitti kirjassaan *Personal Knowledge* (1958) huomion siihen, miten kaikessa tiedossa ja tutkimisessa on mukana henkilökohtainen sitoutuminen (emt., 102–104). Henkilökohtainen sitoutuminen ilmenee Polanyin mukaan esimerkiksi tutkijan intohimossa tutkittavaan asiaan, ja tutkijan tavassa tietoisesti artikuloida ja ohjailla asian tarkastelua. Polanyin mukaan tarkastelu on subjektiivista, jos tarkastelija suuntaa huomion itseensä ja omaan päättelyynsä. Hän kuvaa henkilökohtaisen tiedon liittyvän tietämiseen, joka on korkeintaan osin artikuloitavissa. (Emt., 69–131, 301–303.) ”Voimme tietää enemmän kuin voimme kertoa”, hän toteaa (Polanyi 1966, 4). Juuri tätä ei-artikuloituvaa tietoa Polanyi kutsuu hiljaiseksi tiedoksi.

Yksilöllinen hiljainen tieto ilmenee Toomin (2008) mukaan toiminnan perustana olevina arvoina. Prosessissa aktivoituvat taito, arvot ja toiminta, jotka tuottavat produktin, tutkimallani kurssilla esimerkiksi musiikillisin keinoin kuvatun näytelmän. Hiljaisen tiedon kannalta pro-

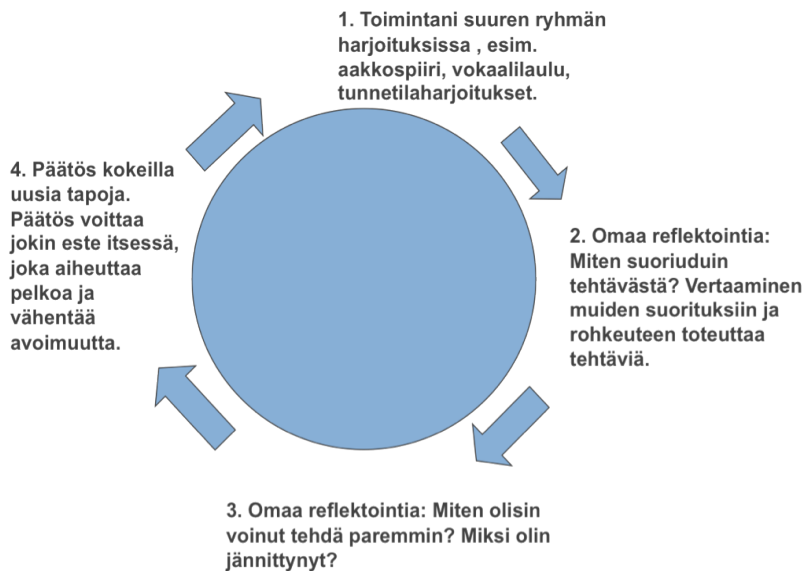
dukti on vain osittain yksilöiden tai ryhmän tiedostama ja artikuloitavissa. (Emt., 54.) Toomin mukaan yhteisöllinen hiljainen tietäminen on kontekstisidonnaista, välitöntä ja tarkoituksenmukaista reagoimista ammatillisissa, yllättävissä tilanteissa, kuten esimerkiksi kamarimuusikon nopeaa reagoimista kollegan tekemään yllättävään tempomuutokseen (Emt., 52). Tutkimuksessani kurssilaiset havahtuivat analysoimaan ja verbalisoimaan kokemuksiaan ja reaktioitaan tarkemmin vasta haastattelujen yhteydessä, ja arvot ja toiminta tulivat uudella tavalla esiin.

Nonaka ja Takeuchi (1995, 9) jakavat tiedon eksplisiittiseen, puheena ilmaistavaan tietoon, sekä hiljaiseen tietoon, henkilökohtaiseen, intuitiiviseen, taitoihin liittyvään tietoon. Heidän näkemystään soveltaen voisi muusikkoudessa pyrkiä erottamaan oppikirjojen välittämän tiedon ja hiljaisen tiedon, joka karttuu soitto- ja kuuntelukokemusten myötä. Osa muusikon tiedosta perustuu hiljaiselle tiedolle, josta haastateltavat tulevat tietoisiksi ja jota pyrin myös itse tiedostamaan. Omat kokemukseni esimerkiksi kurssin luovan prosessin ongelman ratkaisusta ja perinteisten soittotapojen toimimattomuudesta olivat saaneet minut tiedostamaan oman soittoni rajoitteiden syitä aivan uudella tavalla. Soiton toimimattomuuden kriisi oli nostanut klassisen muusikon koulutuksen puutteita esiin.

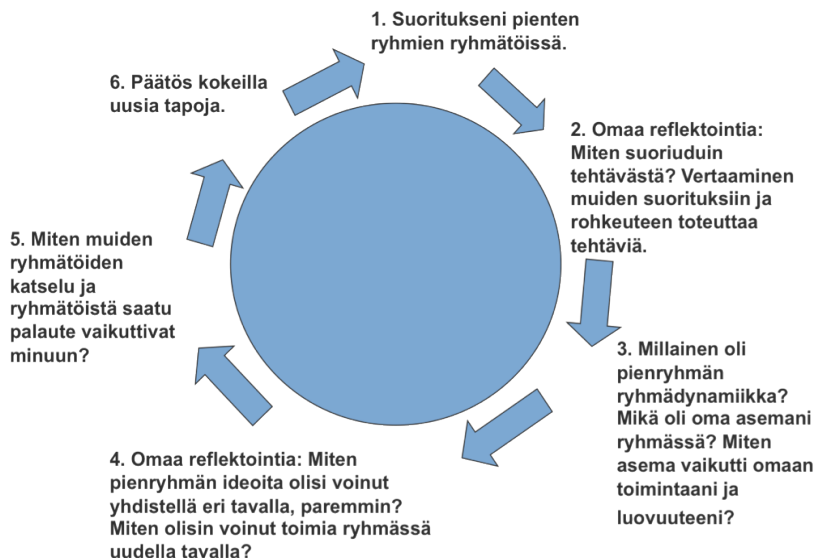
3.4.4 Tutkijan hermeneuttinen prosessi

Kuten on jo edellä todettu, oma hiljainen tietoni ja kokemukseni muusikkona kuului oleellisenä osana tutkimukseeni. Kokemusteni reflektointi on näin ollen ollut olennainen lähtökohhta haastateltavieni kokemusten ymmärtämiseen. Esitän seuraavassa omien kokemusteni analyysiä kuvioiden 1, 2 ja 3 avulla.

Suurella ryhmällä (kuvio 1) tarkoitan tässä yhteydessä noin 30 hengen ryhmää. Ollessani itse vuoden 1998 Luovat muusikontaidot -kurssilla tunnistin suuressa ryhmässä toimiessani omat estoni ja pelkoni joissakin harjoituksissa. Aloin analysoida, mikä oli ne aikanaan aiheuttanut ja miksi ne olivat juuri minulle vaikeita. Pohdin mielessäni koulutusperiodien välillä, miten olisin voinut ratkaista tilanteet toisin, ja uudet ideat tässä miettimisprosessista tulivat myöhemmin rohkeammin esiin seuraavilla kurssijaksoilla. Sain uutta uskoa ja ulottuvuutta omaan kekseliäisyyteeni ja luovuuteni ryhmän harjoitusten avulla.

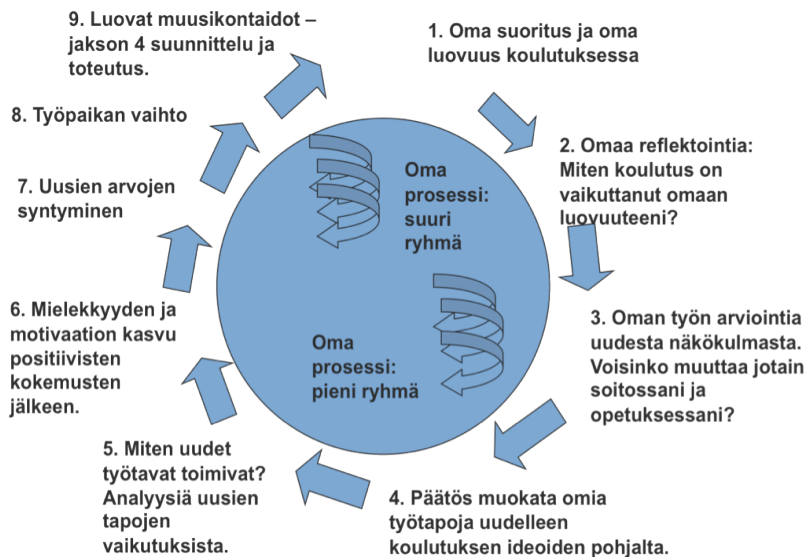


Kuvio 1. Kokemukseni kurssilaisena 1998. Prosessini suuressa ryhmässä.



Kuvio 2. Prosessini kurssilaisena 1998. Prosessini pienessä ryhmässä.

Pienellä ryhmällä (kuvio 2) tarkoitan tässä yhteydessä 4–8 hengen ryhmiä. Vuoden 1998 kurssilla tunnistin myös pienryhmissä toimiessani omat vahvuuteni ja heikkouteni. Analysoin mielessäni erilaisten ryhmien ryhmädynamiikkaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Yritin muuttaa status-käyttäytymistäni eri ryhmässä ja tarkkailin asemani vaikutusta ryhmädynamiikkaan. Pohdin mielessäni koulutusperiodien välillä, miten olisin voinut ratkaista tilanteet toisin, ja uudet ideat tässä miettimisprosessista tulivat sitten rohkeammin esiin seuraavilla kurssijaksoilla. Muiden ryhmätöiden näkemisellä oli myös suuri vaikutus omaan sisäiseen prosessiini ja vapautumiseeni.



Kuvio 3. Prosessini kurssilaisena 1998. Prosessini koulutusjaksoittain liittyi prosesseihin suuressa ja pienessä ryhmässä.

Kurssijaksoilla (kuvio 3) tarkoitan tässä yhteydessä Luovat Muusikontaidot -kurssin viikonloppukoulutuksia. Vuoden 1998 kurssilla tunnistin käsitykseni omasta luovuudestani muuttuvan kurssin aikana. Halusin pohtia omaa työtäni esiintyvänä taiteilijana ja soitonopettajana uudelleen. Halusin muuttaa soittoilmaisuaani ja omaa opetustani luovempaan suuntaan. Muutos tuntui positiiviselta ja motivoivalta työni kannalta, ja työni tuntui myös mielekkäämmältä. Opin arvostamaan luovaa lähestymistapaa opettamisessa ja soittamisessa enemmän kuin aikaisemmin. Koin tärkeäksi tavoitteeksi saada luovien taitojen opetuksen juurtumaan osaksi ammattimuusikkojen peruskoulutusta. Opiskelu Lontoossa Guildhall School of Music and Drama -oppilaitoksessa sai minut myös kokemaan, että paikkani ei ole enää suuressa orkesterissa orkesterimuusikkona, vaan opettajana kehittämässä tämän kaltaista koulutusta osaksi klassisen muusikon pysyvää peruskoulutusta.

Käymieni kurssien jälkeen pystyin hyödyntämään opetuksessani paljon laajemmin muutakin osaamistani. Opin yhdistelemään eri osaamisen alueitani uudella lailla, esimerkiksi luomalla uudenlaisen jatkokoulutuksen Luovat Muusikontaidot -kurssille Sibelius-Akatemiassa. Uudessa opetusjaksossa olen yhdistellyt oppimiani toimintatapoja ja ideoita erikoisosaamiseeni instrumenttipedagogiikassa sekä kehittänyt harjoituksia, jotka tähtäävät luoviin lähtökohtiin yhteissoitossa, soitinten ryhmäopetuksessa ja yksilöopetuksessa.

Kurssin koulutuksen osa-alueiden oletetut vaikutukset eivät ole aivan tarkasti eroteltavissa toisistaan. Niitä tulee tarkastella kuten spiraalia, jossa kurssilaisen subjektiivinen tiedostaminen ja osaaminen kehittyvät itsereflektion avulla kurssin aikana. Ajattelen tämän toimivan

tutkijan itseymmärryksen ytimenä, sillä tutkijana olen palannut tähän oman kokemukseni reflektioon tarkastellessani haastateltavieni kokemuksia vastaavalta kurssilta. Ymmärrykseni ja näkökulmani tutkijana sisältää myös kokemukseni klassisen muusikon koulutuksesta ja sen vaikutuksesta soittoilmaisuun.

3.5 AINEISTON ANALYYSI JA TUTKIJAN TAUSTAOLETUKSET

Aloitin analyysin kuuntelemalla haastattelunauhoituksia ja lukemalla litteroimaani tekstiä useaan kertaan. Luokittelin haastattelutekstejä teemoitellen niitä kysymysten aihepiirien mukaan erilaisten pääotsikoiden alle (teemahaastattelu, ks. Eskola & Vastamäki 2001, 26). Teemat 1–3 on otettu alkuhaastattelukaavakkeen kysymyksistä (puolistrukturoitu haastattelukaavake, liite 1), jossa kartoitin tietoja kurssilaisten taustasta sekä heidän odotuksistaan kurssin sisällön suhteen. Pääotsikkoina teemoille 4–9 olivat koulutuksen arviointi, kokemukset erilaisista työtavoista, kokemukset ryhmätöistä, koko kurssin tavoite sekä kokemukset kurssin vaikutuksista, joita olivat esiintyminen, opettaminen, luovuus ihmisenä ja soittajana sekä kokemukset työtapojen soveltamisesta mahdolliseen omaan työhön tulevaisuudessa. Tämä teemoittelu perustui haastattelukysymyksiini (liite 2), joihin päädyin pilottitutkimukseni jälkeen. Teemaan 10 keräsin alkuhaastattelukaavakkeissa olleet kuvaukset muusikkoudesta, vahvuuksista ja heikkouksista ja ilmaisukyvystä sekä kurssin jälkeen tehdyissä yksilöhaastatteluissa esiin tulleet kokemukset samoista asioista. Teemaan 11 kokosin ryhmähaastattelussa (Suoranta & Eskola 1998, 95–99) esille nousseet asiat (liite 3). Teema 12 sisälsi haastatteluista esiin nousseen kritiikin klassisen muusikon soitonopetusta kohtaan sekä teema 13 haastatteluissa esiintyneitä kuvauksia opetustilanteista.

Olen pyrkinyt Laineen (2001, 34–35) kuvaamaan tutkimukselliseen dialogiin aineistoni kanssa (hermeneuttinen kehä). Analyysin alussa tein aineistosta välittömiä tulkintoja. Kokosin yhteen teemoista esiin nousseita asioita ja kokemuksia ja hahmottelin niistä uusia kokonaisuuksia pyrkien samalla eroon välittömistä tulkinnoistani kriittisen ja reflektiivisen analyysin avulla. Toin esiin vahvimmat ja oleellisimmat haastatteluissa esiin nousseet kokemukset ja opiskelin kirjallisuutta, joka on auttanut minua analysoimaan kokemuksia paremmin ja monipuolisemmin. Syvennyin aineistoni tarkasteluun ja analyysiin periodeittain. Ajan kulumisen periodien väleissä osoittautui positiiviseksi asiaksi analyysissäni, sillä sain taukojen aikana etäisyyttä aineistooni. Jokainen uusi sukellus aineistooni merkitsi minulle edellisen tulkinta-

ehdotuksen koettelua. Tavoitteenani oli löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä haastateltavat ovat tarkoittaneet.

Taustaoletuksenani oli, että muusikkojen koulutuksessa luovuus on usein sidoksissa soittimeen ja sen hallintaan sekä musiikin tyyleihin. Luovien vuorovaikutustaitojen ja ilman tarkkoja sääntöjä olevien improvisaatioharjoitusten avulla vapautetaan muusikot käyttämään kaikkia taitojaan ja luomaan uutta, tässä ja nyt. Aiemmin vetämieni ja havainnoimieni kurssien perusteella kurssi näytti antavan musiikinopiskelijoille uusia elämyksiä taiteenteon helpoudesta sekä taiteen kokonaisvaltaisuudesta. Se tuntui vapauttavan heidät nauttimaan soittamisesta ja improvisoinnista uudella tavalla. Kurssi näytti vaikuttavan positiivisesti useimpiin kurssilaisiin.

Taustaoletuksiini kuului myös oletus siitä, että Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijat, joilla on laaja ja monipuolinen erilaisten musiikkityylien koulutus, kokevat improvisoinnin oman soittimensa kanssa helpompana asiana kuin esittävän taiteen koulutusohjelman opiskelijat tai sieltä valmistuneet ammattilaiset. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla opiskelevat opiskelijat eivät saa pääsoittimessaan opetusta niin paljon kuin esittävän koulutusohjelman opiskelijat, eikä heiltä vaadita maisterintutkinnossa kuin tasosuoritus C pääsoittimen soitossa. Esittävän taiteen koulutusohjelmassa opiskelija keskittyy pääasiassa vain klassisen musiikin tyyleihin, ja heidän maisterintutkintoonsa sisältyy korkein mahdollinen A-tutkinto pääsoittimen soitossa.

4 VUODEN 2001 KURSSIKOKEMUSTEN ANALYYSI

4.1 KOKEMUKSIA VUOROVAIKUTUSTAIDOISTA

4.1.1 Vuorovaikutustaitojen dynamiikka

Vuorovaikutus ympäristön kanssa oli olennainen elementti kurssilaisten luovassa prosessissa. Haastateltavat kuvasivat, kuinka ryhmä oli ollut hyväksyvä ja tukenut heidän esiintymisiään ja kuinka kouluttajat olivat olleet kannustavia. Tällaisessa ryhmäkoulutuksessa olikin ensiarvoisen tärkeää muokata ryhmää sellaiseksi, että virheiden tekeminen oli turvallista ja hyväksyttävää. Se lisäsi kurssilaisten rohkeutta toteuttaa ideoita, jotka tulivat ensimmäisenä mieleen.

Soitonopettaja Tarja: Kyllä ne vuorovaikutustaidot kehittyi koko ajan ryhmässä, just niissä harjoituksissa ne kehittyi! Huomasin, et kaikki uskaltaa laittaa paljon enemmän itseensä likoon!

Alussa ihmiset yleensä jännittävät uutta ryhmää ja sen jäseniä. Williamsin (2002) mukaan ihminen pohtii usein omaa asemaansa ryhmässä. Ennen kuin ryhmän jäsenet edes puhuvat toisilleen, tekevät he jo johtopäätöksiä ja valintoja toistensa suhteen. Williamsin mukaan ryhmällä on oma sisäinen elämänsä. Sillä on sekä näkyvä että näkymätön rakenne. Ryhmä tarvitsee jonkinlaisen turvallisuuden tunteen, jotta se voi toimia ryhmänä. Opiskelija Leena tunnisti tämän kokemuksen turvallisuuden tunteesta Luovat muusikontaidot -kurssilaisten ryhmässä.

Vuorovaikutus On erittäin tärkeä. Mun mielestä ne on tärkeitä jokaiselle ihmiselle kaikissa töissä. Mä oon just aatellut siellä meidän opettajanhuoneessa, että voi miten paljon paremmin sujuisivat kaikki suunnitteluprojektit kouluissa, jos ihmiset pystyisivät tekemään tämmöisiä juttuja niin vapautuneessa ilmapiirissä.

Leenan kokemus uudentyyppisestä turvallisuuden tunteesta ryhmässä sai hänet vertaamaan kokemusta ilmapiiriin, joka vallitsi kouluopettajien ryhmässä. Positiivinen kokemus loi kontrastia aikaisemmille kokemuksille ryhmän vuorovaikutusdynamiikasta ja auttoi häntä näkemään, kuinka suuri merkitys vuorovaikutuksen toimivuudella on työn kannalta.

Muusikolle soittaminen yksin harjoitushuoneessa tuntuu erilaiselta kuin yleisön edessä, varsinkin jos sattuu ”moka”, eli soittaa väärin. Pelkkä tietoisuus tai olettaus mahdollisesta ulkopuolisesta arvioinnista riittää kasvattamaan suorituspainetta. Kyse ei enää olekaan rennosta

soittelusta vaan soittosuorituksesta, jossa esiintyjä turvautuu tuttuun selviytymisstrategiaan kaventamalla ilmaisullisia rajojaan.

Luovat muusikontaidot -kurssin ohjaajat keskittyivät kurssin alussa nimenomaan suorituspainosten alentamiseen ”Moka on lahja!” -asenteen avulla. Kun kurssilaiset oppivat epäonnistumaan, heidän välitön häpeäntunteensa epäonnistumisen jälkeen vaimentui. Kurssilla opeteltiin erilaisten harjoitusten avulla, että ”moka” oli epäonnistuminen vasta, jos toiset ilmaisullaan määrittelivät sen epäonnistumiseksi. Jos ”moka” hyväksyttiin ja sitä kehiteltiin eteenpäin, siitä tulikin käyttökelpoinen tarjous, jota voitiin kehittää. Kurssilla osallistujia autettiin myös suuntaamaan koko huomio toisen ilmaisuun. Epäonnistumisen pelko lieveni tehokkaasti, kun huomio ei ollut kiinnittynyt omaan tietoisuuteen ja omiin tunteisiin, vaan ulkopuolisiin ärsykkeisiin, kuten ympäristöön ja toimintaan.

Suurin osa kurssilaisista koki kärsineensä epäonnistumisen pelosta ja piti sitä oman heikkoutensa osoituksena, rohkeuden puutteena. Kun kurssin harjoitteiden aikana asia toistuvasti nostettiin esiin, kurssilaisista näytti olevan helpottavaa tietää, että ongelma on yleinen. Tyypillisten selviytymisstrategioiden käsittely auttoi kurssilaisia tunnistamaan omia ja toisten kokemuksia ja tuotti helpottavaa naurua ”pelatun pelin” paljastuessa.

Opiskelija Leena: Se itselleen nauraminen ja muille nauraminen on niin mahtavaa, että siitä kyllä riitti sitten hyvää oloa moneksi päiväksi!

Musiikin aineenopettajaksi ensimmäistä vuotta opiskeleva Marja kuvasi kokemuksiaan seuraavasti:

Se on aina semmoista, että alkuun miettii, et kuinkahan paljon nuo toiset laittaa tähän peliin?” Pitää vähän tunnustella ensin. Se on aina vaikeaa olla se ensimmäinen, joka rupeaa huutamaan siellä täyteen ääneen ja heittäytyy aivan täysin johonkin! Mä aluksi mietin, et mä oon niin alussa opinnoissa ja sitten siellä on sellaisia, jotka on opettaneet monta vuotta! Kaikkei tommosta, et no tietysti olihan siellä muitakin opiskelijoita, mutta ne oli siis vanhempia! Sit mä ajattelin, että osaankohan mä tätä? Tai pitäisköhän mulla olla enemmän jotain opintoja pohjalla ja enemmän taitoja? Mutt sit koko ajan huomasin, että ei siinä tarvinnut mitään muuta kuin vaan pistää sitä omaa osaamistaan peliin. Ei todellakaan tullut semmoinen olo, et mua katottaisi alaspäin tai mitään semmoista, ei ei!

”Riman” laskeminen sekä ilmeisen ja tavanomaisen ensimmäisen idean hyväksyminen johtivat kurssilla myös spontaaniuden lisääntymiseen. Yhteisesti sovitut vuorovaikutuksen pelisäännöt minimoivat negatiivisen palautteen ja lisäsivät positiivista palautetta kurssilla. Sitä kautta ne vähensivät syitä epäonnistumisen pelkoon.

Epäonnistumisen pelko ja sen sietämiseksi kehitetyt suojautumiskeinot ovat Routarinteen (2004, 44) mukaan suurin yksittäinen syy ilmaisun, vuorovaikutuksen ja luovuuden ongelmiin. Lieväkin epäonnistumisen pelko vuorovaikutustilanteessa kaventaa ilmaisualuetta, vähentää spontaanien reaktioiden määrää ja houkuttelee suunnittelemaan toimintaa ennalta. Tarjous, tyrmäys ja hyväksyntä ovat käsitteitä, joilla Routarinteen (2004, 75) mukaan voidaan hahmottaa ne ilmaisun keinot, joilla vuorovaikutus rakentuu joko kohti väittelyä, kilpailutilannetta tai rakentavaa vuorovaikutusta. Tyrmäys tarkoittaa sitä, millä toisen tekemän tarjouksen voi tehdä merkityksettömäksi. Hyväksynnällä voidaan sama tarjous voidaan ottaa vakavasti ja tehdä siitä merkityksellinen. Hyväksynnät ja tyrmäykset ovat – yhdistettynä kontekstiinsa – tulkittavissa hyvinkin yhdenmukaisesti. Routarinne (2004, 92) painottaa, että sanattoman viestinnän osuus on merkittävä tehtäessä tulkintaa hyväksyvyydestä tai tyrmäävyydestä. Hymy voi viestiä sekä hyväksyntää että tyrmäystä, riippuen kontekstista. Hymy voi olla hyväksyvä tai halveksiva. Sama pätee nauruun, sillä on eri asia nauraa toisen kanssa kuin toiselle. Yhdessä nauramisen koki positiivisena kehon viestinä esimerkiksi soitonopettaja Tarja.

Ruvettiin antamaan arvoa toisten tekemisille ehkä enemmän... Se on mun mielestä aina hyvä ryhmän merkki, että siellä pystyy irvistelemään sujuvasti positiivisessa hengessä.

Sanaton vuorovaikutus on luonnollinen osa muusikon toimintaa. Muusikko on esimerkiksi kamarimusiikkia soittaessaan oppinut kommunikoidaan sanattomalla viestinnällä. Suuri osa viestinnässä tapahtuu toimivassa kamarimusisoinnissa kehon kielen avulla. Yhteisen pulssin löytyminen, yhtäaikaiset aloitukset ja lopetukset, rytmin käsittely ja moni muu pieni yksityiskohta on viestittävissä hyvillä kehon liikkeillä, hyvällä kuuntelulla ja hyvällä katsekontaktilla. Tietysti hyväksyvä sanallinen vuorovaikutus auttaa myös lopputuloksen nopeassa saavuttamisessa.

Luovat Muusikontaidot -kurssilla keskityttiinkin alussa vuorovaikutustaitojen parantamiseen, kehollisen ja sanallisen hyväksyvän viestinnän opettelemiseen, kuuntelemisen ja reaktiokyvyn parantamiseen sekä suunnitelmallisuuden vähentämiseen. Kehollisen viestinnän tiedostamisen koki tärkeäksi ja uudeksi tiedoksi musiikinopiskelija Paula:

*Miten sä puhut itse, miten keho puhuu ulospäin, se oli ehkä suurin asia mikä siellä tuli aivan uute-
na.*

Tehokas tapa ehkäistä turhien konfliktien syntyä on Routarinteen (2004, 99) mielestä nimenomaan tulla tietoiseksi lähettämistään viesteistä. Silloin tahattomat tyrmäykset vähenevät ja energiaa säästyy kuunteluun, reagointiin ja tilanteen eteenpäin viemiseen.

Kaikki haastateltavat kokivat vuorovaikutustaidot tärkeiksi ja toimiviksi taidoiksi. Moni piti niitä jopa yhtenä kurssin tärkeimmistä asioista.

Soitonopettaja Tiina: Nykymaailmassa vuorovaikutustaidot tulee näyttelemään yhä merkittävämpää osaa ihmisten välillä! Elämässä ei pärjää enää, jos ei pysty vuorovaikutukseen!

Useat sanoivat soveltaneensa opittua käytäntöön jokapäiväisessä elämässä, mutta myös ope-
tukseensa he olivat saaneet siitä hyvän työvälineen. Soitonopiskelija Anne kuvaa hyvin vuorovaikutustaitojen oppimista:

Vuorovaikutusharjoituksista mä tykkäsin kauheesti, kun ne oli niin just sellasia asioita, mitä ei oo tullu välttämättä ennen ajatelleeksi...ne oli musta tosi hyviä juttuja, niistä kävi heti ilmi se hyväksyminen ja tyrmääminen. Oon ollut monesti semmoisissa tilanteissa aikaisemmin, jossa toinen selittää mulle jotain ja sitten itse rupean vaan sössöttämään päälle, enkä kuuntele loppuun. Tuolla huomasin, kuinka tyhmää ja tökeröä se on!...Ne vuorovaikutusjutut oli mun mielestä oikeastaan parasta siellä kurssilla!

Luovat Muusikontaidot -kurssin kouluttajat kävivät pienryhmätöiden aikana keskusteluja siitä, miten ryhmä tai pienryhmä toimi ja minkälaista ohjausta seuraava jakso kaipasi. Suunnitelmat tulevasta koulutusjaksosta muuttuivat ryhmän ja yksilöiden taitojen ja rohkeuden mukaan. Suunnitelma oli siis runko, josta poikettiin tarvittaessa.

Improvisaatiota opeteltaessa pyritään Routarinteen (2004, 68) mukaan pois sisäsyntyisestä ohjauksesta, toiminnan ennalta suunnittelusta kohti reaktiivisuutta. Suunnittelu voi silloin muuttua suunnitteleamattomuudeksi myös koulutustilanteessa. Mitä enemmän sietää suunnitteleamattomuutta ja hyväksyy suunnitelmista poikkeamista, sitä paremmat edellytykset Routarinteen mukaan on onnistua ilmaisullaan ja teoillaan luomaan aidosti rakentava vuorovaikutustilanne.

Kun haastateltavat kurssilaiset ryhmähaastattelutilanteessa katselivat yhdessä kahta ensimmäistä improvisaatioesitystään videolta, heidänkin keskustelustaan voi päätellä, että jo toisessa improvisaatioesityksessä heidän huomionsa alkoi pikku hiljaa siirtyä pois suunnittelusta ja peloista kohti vapautuneempaa soittoa.

Opiskelija Leena: Kun me tehtiin tota ekaa esitystä, niin lähdettiin jotenkin miettimään kauhean valmista biisiä mielessä. Sitten tossa toisessa esityksessä me jotenkin tehtiin sitä ihan eri lähtökohdasta ja sillä ei ollut enää mitään väliä!

Opiskelija Anne: Niin, näissä jälkimmäisissä tehtiin vaan, eikä silleen mietitty mitä tehdään.

Soitonopettaja Tiina: Ei, eikä sitten pelätty sitäkään, ett miltä se näyttää, kun se mennään tuonne esittämään!

Soitonopettaja Eeva: Sitten varmaan kuitenkin oli tässä jälkimmäisessä toisten kuuntelua ja semmoista huomioimista ja sitä palautetta otettiin vastaan ihan eri lailla kuin siinä ekassa.

Soitonopettaja Tiina: Ei siinä ehtinyt enää miettiä, että miltähän mä nyt näytän? Siihen olisi mennyt niin hirveästi energiaa. Jos sen vie johonkin soittamistilanteeseen, niin miten paljon jollakin oppilaalla menee energiaa siihen, et se miettii, et miltähän mä näytän? sen sijaan, että keskittyisi siihen itse tekemiseen!

Edellä käyty keskustelu oli myös hyvä esimerkki siitä, kuinka kokemuksilla vaikutti olevan samankaltainen merkitys kurssilaisille.

4.1.2 Ryhmän merkitys ja tuki

Ryhmän sisäiset suhteet ovat Moranin ja John-Steinerin (2004) mukaan kuin yksi jäsen ryhmään lisää. Dialogin, luottamuksen ja hyvien suhteiden rakentaminen ryhmässä on keskeinen kollektiivisen luovuuden puhkeamisen edellytys. Haastateltavat reflektoivat tilannetta seuraavasti :

Soitonopettaja Tiina: Jokainen pienryhmä oli aina erilainen, mutta kaikki olivat ihan yhtä arvokkaita mun mielestä. Ei mua harmittanut vaikka mä olin joskus sellaisessa pienryhmässä, jossa ihmiset välttämättä ei ehkä ajatelleet ihan samalla tavalla kuin minä.

Kaikki haastateltavat kokivat, että ryhmätyö työskentelymuotona toimi kurssilla hyvin. Heidän mielestään ryhmähenki kehittyi hyvästä alusta vielä parempaan suuntaan, kun kaikki vapautuivat. Nuoremista opiskelijoista Marja ja Leena kokivat ensin itse olleensa vähän varautuneita ja sanoivat sitten vapautuneensa. Kokeneemmat kurssille osallistuneet reflektoivat enemmän koko ryhmädynamiikkaa ja muiden käyttäytymismuutoksia havainnoiden myös opiskelijoiden vapautumista. Kokemus näkyi siinä, miten he osasivat havainnoida ja ymmärtää ryhmädynamiikan lakeja.

Musiikinopettaja Lauri: Monet opiskelijat on ehkä akatemialla oman kurssinsa kanssa tiiviisti yhdessä. Kun ne tulee uuteen tilanteeseen missä on aikuisia, siis eri tavalla kun akatemialla, niin ne on sitten vähän varautuneempia ja kattoo et mitä täältä voi heittää ja mitä voi tehdä. Mutta kyllä mä uskon että kaikki sessiot on ollut hyviä niille opiskelijoille jotka on ollu mukana. Ne on päässeet täyspainoisesti sitten loppuvaiheessa jo tavallaan heittäytymään siihen ja eivät enää katso niin tyypillisesti suomalaisittain, että mitä toi ajattelee minusta?

Soitonopettajat, jotka reflektoivat kokeneemmin silmin ryhmän toimintaa, tiedostivat myös oman muuttuvan roolinsa ryhmässä, varsinkin silloin, kun piti joustaa ja antaa periksi.

Tiina: Jos ryhmässä oli oikein samanmielisiä henkilöitä, niin tuli aivan sellaista loistavaa yhteistyötä. Mikään ryhmä ollut huono tavallaan kuitenkaan, koska kaikissa oli vähän erilaisia ihmisiä, sitten vaan sitä piti aina osata ujuttaa siihen ryhmään. Nähdä minkälainen se ryhmä on.

Vaikka ryhmähenki koettiin poikkeuksetta hyväksi, konfliktitilanteitakin syntyi. Kurssilla oli mukana muusikoiden ja musiikinopiskelijoiden lisäksi myös koulujen aineopettajia, joten esimerkiksi pienryhmätyöissä syntyi joskus hankaluuksia.

Opiskelija Leena: Siellä oli sellaisiakin tyyppejä jotka ei olleet muusikoita ja ne valitti siitä et me innostuttiin liikaa joskus... Oli vaikeata muistaa aina välillä, että kaikki ei olleetkaan muusikkoja. Mutta sitä ryhmätyöskentelyähän on tärkeintä oppia.

Joskus ryhmässä jonkun koettiin hallitsevan ideointia ja päätöksentekoa voimakkaammin kuin muut:

Soitonopettaja Tiina: Jossakin ryhmässä oli joku hyvinkin dominoiva ihminen, joka selvästikin halusi tehdä itse, mutta se oli sitten semmoinen ryhmä ja such is life!

Soitonopettaja Tarja: Niin no, tämä ryhmätyöskentelyn ongelma on aina se, että toisten kanssa se on helppoa ja silloin kun on hyvä ryhmä, niin se vaan lähtee täysin pakottomasti se homma toimimaan! Mutta siihen ei tarvita kuin yksi semmoinen selkeä päällepäsmäri, jolla ei välttämättä ole kovin samanlaiset näkemykset kun mahdollisesti itsellä, niin huomaa silloin vetäytyvänsä. Ei lähdekään väittämään vastaan vaan ja sanomaan: "Entäs jos tehtäs näin?" Vaan tulee semmoinen olo, että No, ihan sama! Ja se on vähän tylsä piirre, koska eihän se oo silloin hyvää ryhmätyöskentelyä!

Tarja koki ryhmätyöskentelyn yleisemminkin haasteeksi itselleen. Tästä seurasi myös harmi omasta käyttäytymismallista tietyissä ryhmädynamiikkatilanteissa. Hän oli antanut vahvalle ryhmän johtajahahmolle periksi, jotta tilanne ei muuttuisi kinaamiseksi. Kuitenkin samalla ryhmätyöstä oli tullut yhden ihmisen ohjaama työ.

Ryhmätyöt ja ihmisten erilaisuus koettiin myös positiivisena haasteena.

Opiskelija Paula: Joo. Kyllä, ryhmätyöskentely oli hyvä juttu, ehdottomasti! Ei siihen yksin olis pystynyt... kun joka kerta oli erilainen ryhmä, niin se oli hirveen hienoa päästä erilaisten ihmisten kanssa kokeilemaan, tekemään niitä ryhmätöitä...miten päästä yhteiseen kompromissiin niiden ryhmäläisten kanssa.

Keskinäinen yhteistyö vaatii vahvaa ja pitkäjänteiseen yhteistyöhön perustuvaa luottamusta. John-Steiner (2002) onkin tuonut esille sen, ettei kollektiivinen luovuus ole koskaan pelkästään vaivatonta. Se sisältää useita eri vaiheita, joissa innostunut yhteistyö ja erilaiset konfliktit seuraavat toisiaan. Konfliktit eivät ole pelkästään haitallisia, vaan parhaillaan erilaisten näkökulmien yhdisteleminen syventää yhteistyötä. Dialogin, luottamuksen ja hyvien suhteiden rakentaminen ryhmässä on keskeinen kollektiivisen luovuuden puhkeamisen edellytys.

4.1.2.1 Ryhmän henki

Yhteistyön koettiin syvenevän kurssin aikana ja myös ryhmähenki muuttui kokemusten mukaan yhä paremmaksi kurssin loppua kohden.

Soitonopettaja Tarja: Kyllä se ryhmähenki ehkä muuttui. Aluksi se oli semmoista vieraskoreutta ja kohteliaisuutta. Palaute rupesti olemaan myöhemmin mun mielestä suurempaa, mutta tietyllä tavalla myös positiivisempaa!

Vaikka kaikki kokivat ryhmän merkityksen kurssilla tärkeäksi, suuremman haasteen ja merkityksen siinä näkivät kuitenkin kokeneet soitonopettajat, joilla oli enemmän kokemusta myös toimimattomista ryhmistä ja ryhmädynamiikasta. Soitonopettajista Tiina ja Tarja kokivat ryhmätyöskentelyn haasteena kurssilla. He myös tarkkailivat ja reflektoivat ryhmän toimintaa enemmän kuin opiskelijat. Musiikinopettaja Lauri, jolla oli myös nuoriso-ohjaajan koulutus ja paljon kokemusta ryhmien vetämisestä, koki omana haasteena ryhmätöissä olleen myös omastaan ideasta luopumisen.

Lauri: Idea siitä että kun on opettajia paljon ja opiskelijoita, musiikin ammattilaisia ja oman alansa ammattilaisia niin se koostuu hirveen voimakkaista persoonista ja varmaan se asia minkä kaikki ehkä oppi on se taas se vanha viisaus että luovutaan siitä omasta.

Filosofi John Dewey korostaa tottumusten muovautumisen merkitystä kasvuprosessissa. Tottumukset saavat muotonsa sekä passiivisessa että aktiivisessa sopeutumisessa ympäristöön. Edellinen tarjoaa edellytykset kasvulle, jälkimmäinen konstituoii sen. Aktiivinen sopeutuminen edellyttää ajattelua, innovatiivisuutta ja aloitteellisuutta olemassa olevien kapasiteettien soveltamiseksi uusiin tarkoituksiin. Rutiininomainen oppiminen ei täytä aktiivisen kasvun ehtoja: koulutuksen kriteeriksi asettuu se, miten hyvin se pystyy luomaan halua jatkuvaan aktiiviseen kasvuun ja antaa eväitä toteuttaa ihmiselle luontaista kasvutendenssiä käytännössä. (Dewey MW 9, 58; ks. Myös Rosenthal 1993, 71.) Tutkimallani kurssilla keskityttiin aluksi pelkästään vuorovaikutustaitoihin ja myöhemminkin niitä tuotiin esille ryhmäharjoitusten ja ryhmätöiden aikana. Kurssilaiset alkoivat aktiivisesti tarkkailla itseään ja sopeutumistaan ryhmään kurssin aikana. Sosiaalisesta sopeutumisesta muodostui aktiivinen tapahtuma. Kun sopeutumistaitoja tämän lisäksi opetettiin ja ohjattiin, ryhmähenki voimistui ja ryhmän kannustava ilmapiiri auttoi yksilöitä vapautumaan ja uskaltamaan enemmän.

4.1.3 Vapautuminen, turvallisuus ja hyväksyntä

Hyväksyminen ja hyväksytyksi tuleminen koettiin tutkittavien ryhmässä prosessiksi. Alussa monet haastateltavat kokivat olonsa ryhmässä epävarmemmaksi, mutta kurssin edetessä olon koettiin muuttuvan turvallisemmaksi. Kokeneemmat soitonopettajat ja kokenempi musiikinopettaja tosin eivät kokeneet tunteneensa omaa oloaan kovin epävarmaksi kurssin alussakaan. Alussa opiskelijat kokivat olevansa selvästi epävarmempia.

Kun haastateltavat katselivat ryhmähaastattelutilanteessa ensimmäisiä ja myöhempiä ryhmätöitään videolta, suurin osa kurssilaisista muisti keskittyneensä alussa enemmän suoritukseen

ja jännittäneensä toisiaan enemmän. Myöhemmin he kuvasivat suorituspaineen vähentyneen ja uskalluksen lisääntyneen.

Opiskelija Marja: Niin, musta se näytti jäykemmältä se ensimmäinen esitys. Mutta kyllä sen muistaa itsekkin, että silloin ajatteli, että kehtaanko mä vetää vähän niin ku yli! Mutta sit tossa toisessa esityksessä vedettiin ihan rennosti!

Opiskelija Paula: Se oli helpompi tää jälkimmäinen esitys, kuin se ensimmäinen. Ihan selkeästi siinä huomasi, että siinä jännitti tavallaan sitä, ettei vielä tuntenut kaikkia ja heti lähdettiin laulamaan ja tekemään, siinä jännitti sitä ryhmää ja sitä tekemistä.

Aika kurssin eri jaksojen välillä koettiin myös hyväksi asiaksi. Jokaisella oli aikaa prosessoida ja reflektoida omia kokemuksiaan. Jokainen haastateltava osallistui kurssin koulutusjaksojen välillä myös kouluprojektien vetämiseen kouluissa ja näki käytännössä, miten koulutus toimi ja vaikutti koululaisryhmiin.

Opiskelija Leena: silloin alussa ryhmässä olo oli vähän semmoista katselemista enemmän ja vähän enemmän epävarmaa ja sitten kun nähtiin aika pitkän ajan päästä ni oli semmoinen olo että hauska nähdä teitä pitkästä aikaa, ruvetaanko tekemään taas! Siellä oli sellainen ilmapiiri et kaikki oli tosi mukana.

Ryhmän toimintaa tutkineen Williamsin (2002) mukaan on luonnollista, että ihminen on kiinnostunut omasta asemastaan muihin nähden, muun muassa ihmisten välisistä hierarkioista, ihmisten välisistä suhteista tai muiden ajatuksista itsestään. Aina uuteen ryhmään tullessa ihmisillä on myös tarve suojella itseään. Jos minuutta ei saa tunnustettua, ihminen takertuu identiteettiinsä niin lujasti, että se voi haitata ryhmän työskentelyä. Luovuus ja spontaanisuus vähenevät, kun ihminen pelkää paljastavansa identiteettinsä ja joutuvansa naurunalaiseksi. Tästä taas seuraa, että ryhmän jäsenet pelkäävät ottaa riskejä, puhua vapaasti ja olla avoimia uusille ajattelutavoille. Samalla kyky oppia uutta, kokea yllätyksiä ja kokeilla uusia asioita vähenee merkittävästi.

Hyväksyminen ja tyrmäminen vaikuttavat Routarinteen (2004, 124) mukaan ryhmädynamiikkaan, ryhmän ilmapiiriin ja ryhmän toimintatapoihin. Jokainen ryhmän jäsen vaikuttaa ilmapiiriin omalla ilmaisullaan. Jokainen ihminen myös kaipaa hyväksyntää ryhmässä, jossa kulloinkin toimii. Hyväksyminen ryhmässä voi toimia täydellä teholla vain, jos kaikki noudattavat hyväksynnän periaatetta. Williams (2002) puolestaan sanoo, että jos ryhmän sisällä on vaikeuksia, ei ryhmänohjaaja pysty onnistumaan työssään, kuten esimerkiksi yrittäessään saada ryhmää tekemään yhteistyötä. Routarinteen (2004, 124) mukaan yksikin tyrmääjä ryhmässä riittää luomaan suoriutumis- ja selviytymisilmapiirin.

Haastateltavat kokivat ryhmän ilmapiirin turvallisena, kannustavana ja positiivisena. Virheiden pelon koettiin vähentyneen vähitellen kurssin aikana. Soitonopettaja Eeva koki, että kurssin tärkeänä tavoitteena oli ollut itsensä hyväksyntä:

No, on se kurssi just vahvistanut tällaisen kaiken hyväksyntää. Vaikka me tietysti opiskellaan soittamaan oikein kappaleita, se ei ole vaarallista, jos siellä jotakin sattuu. Päinvastoin, se voi olla vähän luovaa.

Ryhmä koettiin myös hyväksyväksi ryhmäksi. Opiskelija Leena toivoi, että kaikki voisivat kokea samaa vapauden tunnetta ryhmässä työskennellessään.

Ihmisten tulis oppia, et kaikissa ryhmissä missä joutuu työskentelemään, voi saada tällaisen vapauden. Silloin olis kaikki paljon helpompaa.

Hyväksyvässä ryhmässä, jossa vallitsee rakentava vuorovaikutus, ryhmän jäsenille tarjoutuu-kin Routarinteen (2004, 126) mukaan tilaisuus kehittää persoonallista ilmaisuaan, ja lopulta omaa persoonaansa. Hyväksymällä toisten tekemiä tarjouksia rakennetaan myös luottamusta toisiin.

Luottamus rakentui kurssilaisten kesken kurssin aikana ja haastateltavat kokivat uskaltavansa ideoida vapaasti toistensa kanssa. Hyväksytyksi tulemisen tasoa kuvaa hyvin musiikinopiskelija Leenan kokemus:

Opiskelija Leena: Olennaisinta tässä koulutuksessa on ollut se, että vapautuu niistä kahleista mihin on pikkuhiljaa jumittunut ...tärkein anti tällä kurssilla on se että minä olen sinänsä riittävä tuottamaan musiikkia ilman mitään valmiuksia ja että mulla on lupa tehdä tyhmiä asioita...se oli mun mielestä hyvä just että miten opitaan työskentelemään ryhmässä ja että sinne saa heittää kaikki ne ideat vaan, olivat ne hyviä tai huonoja ja sitten niistä tulee hyviä ideoita loppujen lopuksi.

Muutoksen ryhmän toimintatapoihin tai muihin asioihin voi aikaansaada Williamsin (2002) mukaan joku, joka yksinkertaisesti toimii uudella tavalla ja vapauttaa siten ihmiset ja ryhmät opitun kulttuurin puristuksista. Tätä Williams kutsuu spontaaniuden ihmeeksi. Kun joku murtautuu pois siitä, mikä on tavanomaista ja turvallista, hän pakottaa ympärillään olevan systeemin järjestäytymään uudelleen. Hän siis luo spontaanisti uuden systeemin, joka toimii paremmin kuin edellinen. Myös tämän tutkimuksen aineistossa moni haastateltava koki, että hyväksyvässä ilmapiirissä oli helppo vaikuttua toisten tekemisistä ja luovista ideoista. Luovuus ikään kuin ”tarttui” helpommin myös omaan ilmaisuun.

Opiskelija Marja: siinä ryhmässä kehitty just se, että pystyy puristaan ittestään lyhyessä ajassa jotain, että sitä vaan heittää niitä ideoita ja joku niistä otetaan ja sitä vähän paisutetaan ja siltä se on siinä!

Voidaan kuitenkin kysyä, pitääkö improvisaationkin olla tekijöilleen pelkästään hauskaa ja miellyttävää. Improvisoinnin tehtävä on myös laajentaa ilmaisualuetta ja rohkaista astumaan tutkimattomalle alueelle sekä auttaa kestäämään epämukavuuden ja pelon tunnetta. Epämiellyttävää olotilaa voi kuitenkin oppia sietämään, jos ilmapiiri on turvallinen.

”Moka on lahja” -periaate oli haastateltavien kokemusten mukaan hyvä lähtökohta kurssilla. Kun oli lupa tehdä kaikenlaisia ehdotuksia, kurssilaiset kokivat huomion kääntyvän hyvien ja kehityskelpoisten ideoiden esilletuomiseen huonojen ehdotusten kauhistelun sijaan. Musiikinopiskelija Leena oivalsi seuraavaa:

Vaikka olisi kymmenen asiaa joista yhdeksän olisi tyhmää mutta joista yks olisi hyvä, niin se on parempi kuin et mä olisin jättänyt sen yhden tekemättä.

Tutkimani kurssin koulutusjaksot toteutettiin vuoden kuluessa neljänä eri viikonloppuna. Kurssia voisi sillä perusteella kutsua lyhytaikaiseksi ryhmäksi. Haastateltavat havainnoivat ryhmää, sen dynamiikkaa ja siinä tapahtuvia muutoksia. Havainnot olivat selkeitä ja yhden-suuntaisia. Niemistön (2004) mukaan lyhytaikaisessa ryhmässä ollaan yleensä tietoisempia muutoksesta ryhmässä kuin pysyvässä ryhmässä, kuten esimerkiksi työyhteisössä. Pitkän ajan kuluessa tapahtuviin muutoksiin ehditään tottua, jolloin niitä ei välttämättä edes tiedosteta tapahtuneen.

Yksilön tunteiden, asenteiden ja käsitysten esille tuominen hyväksyvässä ilmapiirissä johtaa Rogersin (1992) mukaan spontaaniin oivallukseen, jolloin yksilö näkee tilanteensa uudella tavalla. Silloin on kyseessä uuden merkityksen havaitseminen yksilön omassa kokemuksessa, syyn ja seurauksen yhteyksien löytyminen ja oman käyttäytymisen ymmärtäminen. Oivallus ei synny ohjausprosessissa yhtäkkiä vaan vaiheittain. Ensin ohjattava alkaa nähdä itsensä ja toimintansa useammasta näkökulmasta. Esimerkiksi opiskelija Leena toteaa seuraavasti:

Olennaisinta tässä koulutuksessa on ollut se, että vapautuu niistä kahleista mihin on pikkuhiljaa jumittunut.

Leena siis tunnistaa olleensa kahleissa soittonsa suhteen aikaisemmin. Hän myös näkee itsensä uudesta näkökulmasta:

Tärkein anti tällä kurssilla on se että minä olen sinänsä riittävä tuottamaan musiikkia ilman mitään valmiuksia ja että mulla on lupa tehdä tyhmiä asioita...

Leenalle syntyy oivallus siitä, että *minä olen riittävä sellaisena kuin olen*. Leena uskaltaa oivalluksensa jälkeen toimia toisin, eli hän toteaa, että ryhmätyössä *sinne saa heittää kaikki ne ideat vaan, olivat ne hyviä tai huonoja*.

Samoin kuin Leena, myös moni muu oivalsi samankaltaisia ajatuksia ryhmän ilmapiiriin kehityessä turvalliseksi ja kannustavaksi. Ohjauksen tavoitteena onkin Rogersin (1992) mukaan luova, toimiva ihminen. Tällainen yksilö on avoin kokemuksille, ottaa vastaan ristiriitaista informaatiota sulkematta tilannetta, haluaa kehittää itseään, omaa sisäistä näkemystään, ei koe uhkaa eikä käytä puolustusmekanismeja ja ennen kaikkea luottaa itseensä.

4.2 LUOVA PROSESSI JA OMAN LUOVUUDEN OIVALTAMINEN

Erityisesti luovuuden ymmärtäminen vaatii näkökulmaa, jossa ovat mukana sekä yksilön osaaminen ja erityispiirteet että kulttuurinen tieto ja käytännöt. (Lonka, Hakkarainen, Paavola & Wirtanen 2006.) Paavola ja Hakkarainen (2004) ovat esittäneet, että mielensisäisen, monologisen näkökulman, ja osallistumista korostavan dialogisen näkökulman lisäksi tarvitaan myös kolmas näkökulma, *tiedon luomisen yhteisöllinen näkökulma* (suomeksi esitelleet Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Se sisältää yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa tapahtuvan, joidenkin sosiaalisesti jaettujen tuotosten pitkäjänteisen kehittelyn eli ”trialogisen” näkökulman (Paavola & Hakkarainen 2005; ks. myös Lonka, Hakkarainen, Paavola & Wirtanen 2006, 142). Mielensisäisten prosessien tai kulttuurisen vuorovaikutuksen sijaan – tai lisäksi – tarkasteluun nousee silloin se, miten ryhmät saadaan organisoitua siten, että yksilöllinen osaaminen palvelee yhteisöllisiä käytäntöjä ja päinvastoin. Trialogisen näkökulman mukaan huomio on keskitettävä siihen, miten ihmisten vuorovaikutus tapahtuu joidenkin yhteisesti kehitettävien kohteiden kautta.

Seuraamallani kurssilla tällainen näkökulma oli koulutuksen taustalla koko ajan. Ensin jokaisen omaa osaamista heräteltiin koko ryhmän yhteisillä harjoituksilla. Sitten yksilöt toivat omat ideansa ja oman osaamisensa pienryhmätöihin, ja yhdessä tekemällä syntyi jotain, joka palveli sekä pienryhmää että laajensi yksilön omaa näkökulmaa ideoiden moninaisesta hyödyntämisestä.

Maslow (1968) korostaa rohkeutta, vapautta, spontaanisuutta ja itsensä hyväksymistä luovuuden edellytyksinä. Luovuus näyttää olevan yleensä parhaimmillaan spontaanissa arkiluovuudessa. Luovat muusikontaidot -kurssin yksi lähtökohta onkin etsiä luovuuden lähteitä arkiluovuudesta. Kun kekseliäät lähtökohdat siirretään näytelmien kautta musiikin improvisointiin, spontaanista arkiluovuudesta tulee malli, jota voi soveltaa myös ammatilliseen osaamiseen.

Opiskelija Leena: Koen, että olen sillä tavalla muuttunut että ihan tyhjästäkin voin luoda asioita ja että ei ole rajoja.

4.2.1 Ideoiden hyväksyminen

Kaikilla ihmisillä on Routarinteen (2004) mukaan toimiva mielikuvitus. Luominen on mielikuvituksen käyttämistä, ja mieli pursuaa ideoita ja kuvitelmia. Kuvittelu on yhtä vaivatonta kuin kuuleminen, näkeminen, tai käveleminen, ellei sille aseteta vaatimuksia tai rajoitteita. Jos sen sijaan ajattelemme, että idean pitää olla hyvä, hauska tai mielenkiintoinen, kuvittelemisemme vaikeutuu välittömästi. Yritämme kuvitella ”oikein” ja pahimmillaan ideat katoavat kokonaan. (Emt., 112.) Lisäksi luovaan prosessiin sisältyy Routarinteen (emt.) mukaan ahdistusta ja luomisen tuskaa. Osa tästä tuskasta on kuitenkin yhteydessä vuorovaikutuksen laatuun ja epäonnistumisen pelkoon, ei niinkään itse luomisen vaikeuteen. Syvästi ja aidosti henkilökohtaisen paljastaminen toisten arvioitavaksi herättää helposti pelkoa. Onnistumisen pakko on oman ensimmäisen idean tunnistamisen, hyväksymisen ja ennen kaikkea sen ilmaisemisen suurin este.

Luovat Muusikontaidot -kurssilla monien harjoitusten avulla opeteltiin ensimmäiseksi mieleen tulleen idean hyväksymistä. Hyväksyvä ilmapiiri loi uskallusta henkilökohtaisempaan ilmaisuun. Kaiken kaikkiaan kurssilla opeteltiin välttämään liikaa suunnittelua.

Kurssin aikana ryhmätöinä syntyneet esitykset ja yksilösuoritukset olivat aina erilaisia ja omaperäisiä. Kun ryhmätyö pienryhmissä sujui paremmin, kommentoivat kaikki kurssilaiset, että yhteisten ideoiden synnyttäminen oli helppoa ja työssä oli mukana joustavuus. Ideat olivat myös usein rohkeita ja sisälsivät uusia ajattelutapoja. Alussa ryhmätöille varattiin vähän aikaa, jotta nopeus edistäisi heittäytymistä ja estäisi näin kriittistä ja kahlitsevaa ajattelua. Ideat ja toteutukset olivat omaperäisiä mutta myös yksinkertaisia. Monimuotoisuus ja monipuolisuus tulivat esiin vasta sitten, kun kurssin lopussa aikaa suunnittelulle oli enemmän. Tunnelma oli jo silloin niin vapautunutta, ettei esteitä itsensä ilmaisulle ja luovuudelle enää ollut samassa määrin.

4.2.2 Suorituspainoiden väheneminen

Katsellessaan ryhmähaastattelussa videolta näyttämiäni ensimmäisiä ja viimeisimpiä ryhmätöitä kurssilaiset kommentoivat, että he muistavat kurssin alussa tehdyissä ryhmätöissä keskittyneensä suoritukseen ja takertuneensa enemmän suunnitelmaan. Myöhemmin he kokivat uskaltavansa kuunnella toisiaan paremmin ja voivansa jättää suunnittelematta esityksen yksi-

tyiskohtia. Suorituspaineeet vähenivät, uskallusta tuli enemmän, luovaan lähestymistapaan alettiin luottaa enemmän eikä ollut tarvetta enää ennakoida ja miettiä muiden mielipiteitä etukäteen. Reflektointi tapahtui seuraavasti:

Leena: Kun me tehtiin ekaa esitystä, niin lähdettiin jotenkin miettimään kauhean valmista biisiä mielessä.

Eeva: ...tässä jälkimmäisessä esityksessä oli toisten kuuntelua ja semmoista huomioimista ja sitä palautetta otettiin vastaan ihan eri lailla kuin siinä ekassa.

Tiina: Ei siinä ehtinyt enää miettiä, että miltähän mä nyt näytän? Siihen olisi mennyt niin hirveästi energiaa...

Marja: Tai siihen, että täriseeks mun kädet? tai millä mä saan tän tärinän loppumaan?

Tiina: Niin, sen sijaan, että keskittyisi siihen itse tekemiseen!

Leena: Musta tuntui osittain samalta, mutta en mä usko, et se koskaan ihan täysin lakkaa semmoisen miettiminen, että ”mokaako”.

Vaikka kurssilaiset olivat samaa mieltä esitystensä vapautumisesta, opiskelija Leenan loppukommentti kertoo myös siitä realismista, millä hän asiaan suhtautuu. Muusikko ei voi todennäköisesti kaikissa esitystilanteissaan päästä aina optimaaliseen ja vapaaseen olotilaan. On tilanteita, joissa esiintymistilanne, oma valmistautuminen, omat tai toisten odotukset sekä muut esitykseen vaikuttavat seikat eivät ole parhaat mahdolliset. Silloin voi vapautunut ja spontaani luova esitys olla mahdottomuus ja muusikon on vain selvittävä rutiinien ja ”varman päälle” -asenteen avulla.

4.2.3 Ryhmän kannustuksen merkitys

Kurssilaiset olivat hyvin kannustavia toisiaan kohtaan. Ryhmähaastattelun aikana katsottiin yhdessä kurssin aikana tehtyjä esityksiä videolta. Kommenteista poimimani soitonopettaja Eevan palaute on hyvä esimerkki annettujen palautteiden positiivisuudesta:

Se oli musta edelleenkin hirvittävän tunnelmallinen se lumipallojen heittelykohtaus. Se oli ihan samanlainen mitä se oli silloin. Se oli niin hieno se tunnelma. Saattoi ihan kuvitella sen kun te olitte ulkona ja oli lunta ja miten olitte pukeutuneet. Te teitte sen niin kauniisti. Kaikki ne liikkeet, kaikki ne tunteet, se sama fiilinki tuli nyt, kuin silloinkin sitä katsoessa. Siinä kyllä saavutitte jotakin suurta.

Haastateltavat kokivat, että kannustavassa ja positiivisessa ilmapiirissä oli helppo tuntea olonsa hyväksytyksi. Virheitä ei enää tarvinnut pelätä. Kurssin ilmapiiri tuntui selkeästi olevan sellainen, että omiin ideoihin ja eväisiin uskalsi kurssin jälkeen luottaa eikä omia puutteita tarvinnut enää pelätä.

Opiskelija Marja: Mun mielestä tärkeitä asioita olivat vapautuminen ja kriittisyydestä pääseminen, ja tuo koulutti myös semmoiseen kaaoksen sietämiseen.

Ryhmän muokkautuminen turvalliseksi ja kannustavaksi ympäristöksi loi selvästi perusluottamista omaan osaamiseen ja omiin peruslähtökohtiin. Haastateltava saattoi esimerkiksi kokea erilaisuutensa voimavarana eikä huonommuutena:

Opiskelija Leena: No ehkä olen antanut itselleni sen vapauden että no mitäs sitten, mä olen tällainen. Mulla on ehkä annettavaa just siinä että mä olen tällainen monen alan juttuja tekevä. Pystyn tekemään työtä ryhmien kanssa, esimerkiksi neuvomaan eri juttuja. Jos olisin ekspertti esimerkiksi pianonsoitossa, mä pystyisin neuvomaan pianisteja erittäin yksityiskohtaisesti mutta nyt mä pystyn laaja-alaisemmin tekemään musiikkia.

Mielenkiintoisinta oli, että opiskelija Leena oli ennen kurssin alkua täyttämässään kyselykaavakkeessa vastannut kysymykseen vahvuudet ja heikkoudet muusikkona:

Heikkoutenani on myös monipuolisuus. En ole minkään soittimen "ekspertti". Olen huono treenaamaan muiden paremmuuden paineiden alla.

Hän oli siis kurssin aikana kokenut, että monipuolisuus olikin vahvuus ja ettei oman soittimen huippuunsa hiotun hallinnan puuttuminen vaikuttanut hänen kykyynsä olla hyvä muusikko ja hyvä opettaja.

4.2.4 Luovuuden lisääntyminen

Kurssilla vapautettiin omat kokemukset, oma kekseliäisyys ja oma luovuus uusin tavoin musiikin käyttöön. Kurssilaiset kokivat selvästi keksivänsä helposti uusia ideoita. Uudenlaiset lähtökohdat loivat mielenkiintoa ja haasteita esimerkiksi näytelmien toiminnan muuttamiseksi musiikiksi. Toimintaa kuvattiin erilaisin efektein ja melodioin, joissa traditionaalinen soiton hallinta oli välineenä mutta ei tuotoksen tavoitteena. Tämä kokemus oli erittäin tärkeä itsetuottamuksen vahvistumisen kannalta. Haastateltavat kokivat oman luovuutensa lisääntyneen ja heidän kuvansa itsestään luovina ihmisinä muuttui. He oivalsivat olevansa luovempia kuin olivat luulleetkaan.

Opiskelija Marja: Kyllä tuo on ihanaa, kun huomaa et jes, mä keksin niin paljon juttuja, jos mä vaan haluan! Hyvänen aika. Tämä pää on semmoinen ihan pohjaton kaivo, sieltä tulee kaikkea!

Myös kokeneet soitonopettajat kokivat olevansa luovempia kuin aikaisemmin. He osasivat myös eritellymmiin tunteisiin, missä suhteessa ja minkä takia heidän luovuutensa oli muuttunut monipuolisemmaksi.

Soitonopettaja Tarja: Jotenkin olin ajatellut itsestäni, että olen luova, mutta oon huomannut, että ei sitä nyt sitten niin luovia ollakaan! On paljon semmoisia kaavoja, joista pitää pyrkiä vielä nimenomaan tässä omassa leipätyössään ulos ja irti! Luovuus tulee enemmän esiin nyt kaikissa

ryhmätyöharjoituksissa. Siellä tulee ihan koko ajan ilmi, että mulla on enemmän välineitä viedä sitä juttua eteenpäin!

Soitonopettaja Eeva: Kuva itsestä on varmaan tullut luovemmaksi. Mun luovuus on varmaan ammattisuuntautunutta. Siihen on kyllä vaikuttanut se, että on itse lähtenyt tekemään noita asioita, muun muassa soittimen kanssa improvisoimaan, hakemaan eri, erilaisia juttuja!

Tutkimani koulutusmuoto tarjosi puitteet ja mahdollisuudet Rogersin (1976) esille tuomaan rakentavaan luovuuteen (ks. Luku 2.5). Erilaisilla lämmittelyharjoituksilla tilanne pyrittiin saamaan mahdollisimman turvalliseksi ja avoimeksi, jotta kukin voi keskittyä omiin suorituksiinsa eikä kenenkään tarvinnut arkailla toisia. Jokainen voi itse arvioida omia suorituksiaan ja kokemuksiaan, eikä ollut ehdottomasti oikeaa tai väärää lopputulosta. Kurssi sisälsi paljon leikkimistä esineillä, liikkeillä ja äänillä. Luovaa tapaa kohdata arkisia asioita ikään kuin houkuteltiin esiin.

Omassa tutkimuksessani musiikinopiskelijat kiteyttivät tilanteen seuraavasti:

Marja: Sit mä ajattelin, että osaankohan mä tätä? Tai pitäisköhän mulla olla enemmän jotain opintoja pohjalla ja enemmän taitoja? Mutt sit koko ajan huomasin, että ei siinä tarvinnut mitään muuta kuin vaan pistää sitä omaa osaamistaan peliin.

4.2.5 Luova prosessi

Luovaa prosessia ei voi Kurkelan (1994) mukaan pakottaa syntymään toisessa ihmisessä; sellaisen vaatiminen synnyttää ainoastaan ahdistusta ja torjuvan puolustusreaktion. Luovalle prosessille on annettava mahdollisuus ja aikaa (emt., 398). Pedagogin ja kouluttajan on siis annettava luovuuden syntymiselle aikaa. Ryhmän ilmapiiriä muokkaamalla voidaan tutkimustulosteni valossa ratkaisevasti vaikuttaa yksilöiden rohkeuteen ja vapautumiseen, jotka edesauttavat luovaa prosessia. Luovat Muusikontaidot -kurssilla luova prosessi toteutui monella tasolla. Pienryhmätöissä syntyi yhden koulutusviikonlopun aikana monia luovia ongelmanratkaisuprosesseja. On mahdollista, että jotkut kurssilaiset kokivat ryhmätyöt hieman ahdistavina joissakin tilanteissa, mutta yleinen havaintoni kurssin aikana oli, että yhteistyö pienryhmissä oli sujuvaa ja helppoa. Koulutus tapahtui periodeina, ja välissä oli kuukausia aikaa prosessoida oppimaansa. Opiskelija Paula tunnisti oman prosessinsa koko kurssin aikana:

Se on lähtenyt se prosessi itsessä käyntiin, se on hirmu hyvä juttu! Siinä ehtii kypsyä hirmu paljon ne jutut...Kurssin tavoitteena oli että saa itsensä auki, ett uskaltaa heittäytyä niihin juttuihin. Menä mukaan ja se luova hulluus, antaa sen tulla sen lapsen sieltä ulos! Me ollaan niin tiukasti kiinni niissä kaikissa normeissa ja kaikessa, et näin pitää käyttäytyä ja ei saa hullutella.

Ongelmanratkaisussa ongelman rajat ovat usein selvät, kun taas luovalle prosessille on sen sijaan tyypillistä epämääräisyys. Edes työskentelyn tavoite ei aina ole kovin selkeä. Älyllisten

ja tiedollisten elementtien lisäksi prosessiin kuuluu tunne-elementtejä, jotka saattavat joko edistää tai haitata prosessia. (Uusikylä & Piirto 1999.) Haastatteluissa tuli ilmi, että epämääräisyys luovassa prosessissa tunnistettiin. Opiskelija Marja kuvasi sitä kaaokseksi:

Tuo koulutti semmoiseen kaaoksen sietämiseen. Se opetti myös, että tyhjästä voi nyhjäistä! ja aina sitä jotain keksii!

Pitkän opetusuran tehneet soitonopettajat tunnistivat itsessään myös tarpeen hallita luovan prosessin ahdistavaa vaihetta. He kokivat luovan prosessin epämääräisen jakson ahdistavampana kuin muut kurssilaiset.

Soitonopettaja Tiina: Loppuvaiheessahan tuli vähän sellasta stressiä, että apua, tuleeks tästä mitään valmista nyt? Se oli vähän semmosta lillumisen sietämistä, ett piti vaan jaksaa se sitten jotenkin.

Soitonopettaja Tarja: Oon käyny semmosen klassisen putken, missä kaikki on syötetty lusikalla, ylhäältä tungettu kurkkuun ja sanottu, että niele mukisematta tää! Oli outoa, että tässä koulutuksessa jäi niin paljon oman homman varaan... Se oli mulle hankalaa. Olisin niputtanut niitä juttuja jo huomattavasti aikaisemmin, ett no niin, nyt, tässä!

Työpajat toiminnan välineenä auttoivat muusikkoja ilmaisemaan itseään luovasti, kannustaen heitä musiikin tekemiseen yksilöinä ja ryhmänä sekä vastuuseen prosessista ja sen lopputuloksesta. Ideoiden vaihto ja taitojen hyväksikäyttö olivat oleellinen osa prosessia, johon ymmärrys musiikista ja kokemus musiikkiin osana olemisesta myös kuului.

Työpajojen ohjaamisen haasteena on usein juuri kaaoksen ja epämääräisyyden sietäminen. Ryhmälle pitää antaa aikaa, ja kouluttajana pitää malttaa olla vetämättä asioita liian nopeasti kohti esityksellistä lopputulosta. Jokainen ryhmä on myös erilainen, joten mitään täysin valmista kouluttamisen kaavaa ei voi olla. Epämääräisyyden sietäminen voi olla kouluttajalle vaativaa, mutta spontaanin lopputuloksen havaitseminen on myös erittäin palkitsevaa. Parhaimmillaan voi kouluttajana nähdä, kuinka kurssilaisten ennakkoluulot omien mahdollisuuksien rajallisuudesta poistuvat ja ”kipinä” oman musiikin luomiseen tai omien visioiden toteuttamiseen syttyy.

4.3 SOITON VAPAUTUMINEN

Deweyn (1938, 105) ajatus siitä, että tietoisuus keskittyy niihin tilanteisiin, joissa toiminta ajautuu ongelmiin ja välineet eivät toimi, nousee tutkimuksestani esiin yhtenä päätuloksena. Yhtä lukuun ottamatta haastateltavat kokivat, että improvisaatio omalla soittimella oli joko vaikeaa tai vaikeinta koko kurssilla. Klassinen koulutus koettiin kahleena, joka loi paineita ja

muodosti kynnyksen, jota oli vaikea ylittää. Opiskelijat (Anne, Leena, Marja, Paula) sekä soitonopettajat (Tarja, Tiina, Eeva) kuvaavat kokemuksiaan seuraavasti:

Opiskelija Paula: Tuntuu että on tämmöisessä laatikossa ollut aina soittimen kanssa, eikä sillä ole tehty mitään muuta kun niistä nuoteista soittamista... se oma instrumentti, miten siihen on jämähtänyt niin täysin ettei sillä uskalla...

Soitonopettaja Tiina: Klassisen opinnoissa mentiin aina korkeammalle ja korkeammalle ja tavallaan yritettiin aina fiilata sillä tavalla viimeisen päälle niitä tulkintoja.

Toiminnan kriisiytyminen teki välttämättömäksi toiminnan ehtojen tutkimisen ja ratkaisua koskevan työhypoteesin muodostamisen. Sovelsin Deweyn reflektiivisen ajattelun mallin kuutta vaihetta (Miettinen 1999, 37; ks. myös Guilford 1966) tutkimuksessani havainnoituihin toimintatapoihin: 1) toiminnassa oli häiriö ja huomattiin, että vakiintunut toimintatapa ei toiminut silloin, kun omalla soittimella ei osattu toteuttaa annettuja ryhmätöitä perinteisiä ratkaisuja käyttämällä; 2) ongelmat määriteltiin ja keskityttiin kulloisenkin tehtävän vaatimuksiin pohtimalla pienryhmissä, miten toteutetaan esimerkiksi esitetty pantomiiminäytelmä soittaen; 3) tilanteen ehtoja tutkittiin ja sen ratkaisua koskevaa hypoteesia muotoiltiin esimerkiksi neuvottelemalla, millä soittimella olisi helpointa kuvata tiettyä näytelmän hahmoa tai tapahtumaa; 4) hypoteesia testattiin ja kehiteltiin yhdessä soittokokeilujen avulla; 5) hypoteesia koeteltiin käytännössä koettamalla toteuttaa se alusta loppuun; 6) ongelma ratkaistiin, esitystapa päätettiin ja toiminta palasi jälleen normaaliksi. Ongelmaratkaisusyklin tuloksena esimerkiksi pantomiiminäytelmässä esiintyneen kirahvin soittaminen oli luontevaa juuri ratkaistulla tavalla. Muiden pienryhmien esitysten näkeminen antoi kuulijoille lisää ideoita erilaisista toteutustavoista. Useimpien haastateltavien kokemukset viittasivat myös saman mallin käyttöön.

Alussa ryhmän henkilöillä oli siis mielessään tavoite: valmis kappale. Prosessin myötä lähtökohtien koettiin muuttuvan uudenaikaisiksi, eikä perinteisemmällä mielikuvilla ollut enää niin suurta merkitystä. Ryhmissä lähdettiin vain kokeilemaan asioita ja päädyttiin luoviin ongelman ratkaisuihin. Ilmiötä kuvasi opiskelija Paula, joka vertasi ryhmähaastattelussa ensimmäistä ja myöhempää videoimaani esitystä toisiinsa:

Alussa sitä jännitti sitä ryhmää ja sitä tekemistä. Tuntu et oli vaan ihan yksin ja et mitä tässä tapahtuu? Tämän koko prosessin aikana tuntu, että sitä aukes paljon enemmän! Sitt huomaa, että se oli paljon helpompaa siinä jälkimmäisessä esityksessä. Sitä oli läsnä paljon enemmän!

4.3.1 Kokemuksia soiton vapautumisen esteistä

Kurssilla koettu muusikkous nosti pintaan kokemuksellisen ristiriidan klassisen soitonopiskelun ja luovan muusikkouden välille. Kurssilaiset kokivat, että klassisen soiton opiskelu oli

pikkutarkkaa opiskelua. Heidän kokemuksensa mukaan klassisen musiikin soiton opiskelu vaikeutti heidän vapaata improvisointiaan.

Opiskelija Leena: Ahdisti ne ihmiset, joitten kanssa meni kaljoille illalla. Ne rupes juttelemaan siitä, että miten siinä ja siinä Bachin partituurissa siinä soittaa ne yhet pisteelliset nuotit? Soitetaan-ko ne tataa vai niin ku ta-taaa?

Omaa persoonallista tulkintaa ei tunnut myöskään kovasti arvostettavan perinteisessä soitonopetuksessa. Monet kokivat tradition siirtämisen tai opettajan oman tulkinnan painottuvan opetuksessa niin vahvasti, ettei soitetuista kappaleista tullut ”omia”.

Soitonopettaja Tiina: Ärsyttävää, kun aina sanottiin, et ihan kiva sun tulkinta, mut kukaan ei ole soittanut ennen tolleen! Miksei sitä vois pianotunnillakin kokeilla erilaisia tapoja tulkita sitä kappaletta tai vaikka kahta säveltäkin, että miten ne soittaa. Ja sitten antaa sen oppilaan itse päättää, että miten se soittaa sen. Tulisiko siitä vähän enemmän semmoinen olo, että se biisi on mun biisi?

Soitto koettiin usein ”vääräksi” tai ”oikeaksi”.

Opiskelija Marja: Mä inhoon sitä, että no kyllä tämä kohta pitäisi soittaa näin. Sä soitit sen väärin... Inhottaa ihan hirveästi semmoinen kauhean tarkka suhtautuminen, että on vain yksi oikea ratkaisu. Harmittaa kun ei osaa improvisoida omalla soittimella. Se on vaan niin verissä, että annetaan nuotit ja niitä soittaa.

Monet haastateltavat kokivat olevansa ”kiinni nuoteissa” omassa soitossaan. Musiikinopettaja Lauri kertoi kokemuksistaan improvisaatiokurssilla yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Kokemuksessa kuvaillaan myös hyvin tilannetta, jossa klassisen muusikon ”välineet” eivät toimi.

Kyllä sen huomaa esim. Akatemian improvisointikursseilla. Sieltä tulee huilistit ja viulistit paikalle, ja kun niitten pitäisi soittaa taustan päälle jotain omasta elämästä, niin se on valitettavasti hyvin vähäistä tai jopa sillä tasolla, et sanotaan etten osaa sitä. Sitten kun laittaa minkä tahansa nuotin eteen, niin kaikki tulee täydellisesti.

Haastateltavat kuvaavat oman soittimen soittoilmaisun olevan ”kahleissa”, ”jumissa” tai ”laatikossa”. Kaikkien soitto sujui kuitenkin normaalisti tutkijan näkökulmasta kurssin alussa. En havainnut kenenkään olevan erityisen jännittynyt soittonsa aikana. Vapaata säestystä pääaineena nuoresta lähtien opiskellut Lauri oli ainoa, joka erottui kurssin alussa vapautuneella soitollaan.

Kokemuksia soittoilmaisun rajoittuneisuudesta aiheuttivat haastateltavien mukaan virheiden pelko: *miettiminen, että mokaako?*, teknisen täydellisyyden tavoittelu: *eiks mun tarvikkaan osata kaikkea?*, oma ulkonäkö: *miltähän mä nyt näytän?*, esiintymisjännityksen oireiden pelko: *millä mä saan tän tärinän loppumaan?* fokusointi ”minään” eikä musiikkiin: *jos keskittyisi siihen itse tekemiseen*, riippuvaisuus nuoteista: *soittimella ole tehty mitään muuta kun niistä*

nuoteista soittamista sekä liiallinen riippuvaisuus tyyliseikoista: *klassisessa esittämisessä heittäydytään tiettyjen raamien sisällä*. Huono itsetunto kuuluukin Arjaksen (1997) mukaan suurimpiin muusikoiden jännitysongelmia aiheuttaviin tekijöihin. Jos ihminen ei usko itseensä ja työhönsä, on esiintymistilanteelta pohja poissa. Soitonopetus voisi tukea lasten ja nuorten myönteisen minäkuvan kehitystä antamalla onnistumisen elämyksiä ja iloa edistymisestä, mutta perinteisesti tilanne on Arjaksen mukaan päinvastoin. Jo opiskelun ensimmäisien vuosien aikana pieni soitto-oppilas huomaa, kuinka hänen suoritustaan ja edistymistään verrataan muihin. Kilpailu paremmuudesta, jatkuva arvostelu ja vanhempien tai opettajien kunnianhimo värittävät alkavaa soittouraa ja luovat pohjan myöhemmälle asennoitumiselle esiintymisiä, tutkintoja ja koko soittamista kohtaan. (Emt., 18.)

Opiskelija Leenan ihmettelevä kommentti viittasi myös siihen, että muusikot helposti arvottavat itseään ja toisiaan soittotaidon mukaan:

Tuossa ryhmässä kyllä ne ihmiset näköjään kunnioitti mua vaikken mä ollutkaan mikään superhyyvä.

Soitto on niin olennainen osa muusikon omaa identiteettiä, että se koetaan yhdeksi persoonallisuuden piirteeksi muiden joukossa. Soittotaito on tosin siitä hyödyllinen piirre, että sitä voi pyrkiä hiomaan täydelliseksi, eli persoonallisuutta voi soiton harjoittelun avulla ikään kuin muokata, ja sillä voi pyrkiä kompensoimaan vähemmän mairittelevia luonteenpiirteitään.

Leena koki itsetuntonsa muusikkona olevan huono aloitettuaan musiikin opettajan opinnot Sibelius-Akatemiassa. Hän vastasi alkukyselykaavakkeessa kysymykseen ”Millaiseksi koet ilmaisukykyysi muusikkona”:

Musiikillinen itsetuntoni on aika matala ”mukalaiseksi” leimautumisen jälkeen. Olin ennen ”pianisti”.

Musiikkikasvatuksen osastolla opiskelevat (= mukalainen) eivät useimmiten ehdi harjoitella ja opiskella pääinstrumenttiaan niin paljon kuin solistisen osaston opiskelijat, koska heidän maisterintutkintonsa sisältää runsaasti erilaisia aineita ja soittimia. Heidän tutkintoonsa ei myöskään kuulu A-tutkinnon eli ”diplomin” suorittaminen pääsoittimessa. Jälleen palaamme arvostuskysymykseen. Oman soittimen virtuoosista hallintaa ihannoidaan ja arvostetaan, ja kokemuksen mukaan muusikot rakentavat itsetuntonsa usein oman osaamisensa varaan. Virtuoosisoittaja vaikuttaa menevän monipuolisen muusikon edelle arvostuksessa.

Opiskelija Leena koki irrottautuneensa klassisen musiikin perinteisestä ”koulutustuubista” pyrkiessään opiskelemaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolle, jossa koulutetaan monipuolisia musiikin aineenopettajia.

Leena: Varmaan seiskyt prosenttia opiskelijoista kokee sen mukalle tulemisen jonakin irtiottona klassisen soittajien tuubissa soittamisesta. Ainakin mä koen just silleen, että nyt loppu tämä korpissa istuminen ja harjoittelemisen ja kilpaileminen!

Leena: ihanaa kun voi tehdä kaikenlaista musiikkia ja siellä ei ole just se sen tulkinta ja sen toisen tulkinta ja miten sinun tulkinta tulee sitten hienosti siitä välistä, vaan voin tehdä ihan tyhmää juttua välillä, mutta kukaan ei kato silleen, että olet sä jotenkin vähän... Tai kyllä varmaan monet kattookin, mutta siitä ei enää enempää välitä.

Opiskelija Marja koki improvisaation vaikeasti hahmotettavaksi asiaksi. Hän ei kokenut voivansa hyödyntää omaa osaamistaan improvisoinnissa. Syntyi tarvetta myös hallita omaa soittoa uudella tavalla. Todennäköisesti näkökulma soiton harjoitteluun muuttui samalla, kun hän hahmotti uusia tarpeita soittonsa suhteen:

Siis oon korvakuulolta jotain vapaasäestyshommaa tehnyt, että kuulee jonkun hauskan kappaleen ja sitt vähän tapaa sointuja sinne. Jos pitäis improvisoida, niin en mä osaa niin nopeasti keksiä jotain järkevää sointukulkua. Mun mielestä se ei myöskään sopinut aina noihin ryhmätyöjuttuihin, et olis tehnyt jonkun kappaleen, miss on joku sointukierto...Teeks mä vain semmosta, et pling, pling, pling? Se tuntuu tyhmältä, kun pystyisi tekemään paljon enemmän sillä soittimella kuitenkin!

Marjan kokemus viittaa siihen, että improvisointi on hänelle tarkoittanut aiemmin enemmän soinnuilla improvisointia. Kumpikaan taito, ei vapaa soinnutus eikä klassisen soittimen hallinnan taito auttanut häntä improvisoinnissa tällä kurssilla. Soitonopettaja Tiinalle improvisoinnissa oli vaikeaa hyväksyä epätäydellisyyttä:

Varmaan muuten improvisoinnissa voi olla vaikeata hyväksyä se, et ei olekaan täydellinen! Se on raadollista!

Tiina koki improvisointinsa soittotilanteena, jossa hän tekee virheitä. Improvisoinnissa totuttuja kuvioita yhdistellään soitossa uudella tavalla, ja virheitä voi tietysti sattua alussa useammin. Taitavan jazzmuusikon, Esko Heikkisen (1987) mukaan¹ hyvän improvisaatiosoolon soittajan tunnistaa siitä, että hän pystyy salamannopeasti käyttämään virheet hyödykseen soolossaan. ”Kiksistä” voikin tulla etuhelenuotti soitettavaan kuvioon, ja samaa etuhelettä voi sitten toistaa seuraavissa kuvioissa. Virhe onkin silloin vain uusi mahdollisuus onnistua ja olla omaperäinen. Lähestymistapa olisi hyvä tuoda improvisaatiokoulutuksen kautta myös klassiseen muusikon koulutukseen.

¹ Heikkinen, Esko: suullinen tiedonanto, harjoitus Helsingin Kaupunginteatterissa 1987

4.3.2 Vapautuminen improvisoimaan

Opiskelija Marja ja soitonopettaja Eeva kertoivat, että heidän tavoitteenaan kurssille tullessaan oli vapautua improvisoimaan omalla soittimellaan.

Eeva: Tavoite oli just vapautua improvisoimaan itse ja myös itse pystyä vetämään tällaisia projekteja omien oppilaitten kanssa tai omien ryhmien kanssa.

Vastaus viittaa siihen, että vaikka improvisaatio ei tuntunut hänestä ehkä niin vaikealta kuin monesta muusta haastateltavasta, myös hän kuvaa moneen otteeseen vapautumista soitossaan, lapsenomaisen kekseliäisyyden ja luovuuden löytymistä koulutuksen antina. Samoin opiskelija Marja vastasi muusikkouden muutoksia pohtiessaan myös siihen, minkä hän koki vaikeaksi ja mihin kurssista oli apua:

Täältä kurssilta mun mielestä just toi improvisointi oli tärkeä juttu. Sitä olen tehnyt ihan liian vähän ja mä tykkään siitä ja mä haluaisin saada siitä kaikki estot pois, varsinkin pianon suhteen.

Ennako-oletukseni oli, että musiikkikasvatuksen osaston opiskelijoiden suhtautuminen pääsoittimen soittoon olisi vapaampaa kuin solistisen koulutuksen saaneiden muusikoiden suhtautuminen, sillä heidän koulutuksensa on paljon laaja-alaisempaa ja vapaampaan soittoon keskittyvää kuin solistisen osaston opiskelijoiden koulutus. Olin kuitenkin väärässä ennako-oletusteni kanssa. Myös musiikkikasvatuksen opiskelijat Marja, Leena ja Paula kokivat, että klassisen soiton opiskelu musiikkiopistossa oli muokannut heidän asennettaan jo sellaiseksi, että improvisointi omalla soittimella tuntui vaikealta. Opiskelija Paula:

Sitä oli aikaisemmin siinä laatikossa sen soittimen kanssa ja välillä vähän negatiivinenkin, ehkä johtuen just siitä, että soitto on aina ollut semmoista niin viimeisen päälle ajateltua, että näin sen pitää olla. Siihen ei ole jätetty mitään varaa sanoa yhtään mitään.

Poikkeuksen joukosta teki vain opiskelija ja musiikinopettajan töitä tekevä Lauri, jolla oli poikkeuksellinen koulutustausta (nuoriso-ohjaaja) ja joka oli siirtynyt pianonsoiton opiskelusaan vapaaseen säestykseen ja improvisointiin jo 14-vuotiaana. Hänellä oli muutenkin poikkeuksellisen paljon vuorovaikutustaitojen ja ryhmän vetämisen koulutustaustaa jo takanaan, ja hän koki kurssin sisältöineen tuttuna ja helppona. Ilmeisesti hänen vapaampi soittotaustansa on pitänyt hänet vapaampana myös luovuuden suhteen. Hän koki heikkoutenaan sen, ettei ole jaksanut paneutua klassiseen pianoon.

Lauri: Mun heikkoutena on klassinen musa pianolla, mä en ole siihen ja sen hienouksiin jaksanut paneutua. Klassisesta olen saanut tietty hyvän pohjan, tekniikkaa, sitä pianon saundia ja tällaisia asioita.

Myös Lauri koki, että klassinen koulutus toi mukanaan hyvän tekniikan ja että klassisen soiton opiskelu olisi tarkoittanut kovaa harjoittelua.

Lauri: Jos olisi pitänyt klassista ruveta harjoittelemaan, niin sitten olisi pitänyt harjoitella ihan toisissaan. Mutta kun rupesi soittaan kevyempää musiikkia niin heti kun kuuli levyttä ja kirjoitti ne nuoteille ja opetteli ne soittamaan, niin se oli mun mielestä paljon pienempi vaiva kuin että olisi vain tahkonut nuoteista. Mutta ehkä huono maikka on monelle hyväksytty syy, ainakin itselle niin kuin näin jälkepäin ajatellen. Ehkä mä olin sitten tammöinen myöhäis puberteetti totom t-paita päällä, olin pianotunneilla ja sanoin, et minähän en tähän Haydniin koske!

Lauri siis koki uhmanneensa murrosiässä perinteisiä koulutusmalleja ja klassista musiikkia ryhtyessään opiskelemaan vapaata säestystä ja improvisointia jo nuorena. Improvisoinnin hän koki helpoksi itselleen jo kurssille tullessaan:

Mä olen tammöinen, vähän soitan kaikkea, siis bändisoittimia... ja heittäydyn mielelläni uusia biisejä tekemään ja improvisoin mielelläni ja musta on mukava tehdä reharmonisointia tutuista biiseistä ja väsäätä niitä sitten koulussa ja muuallakin.

Laurin haastattelussa ilmi tuleva asioiden kokemisen helppous ja havaintokommentit ryhmän käyttäytymisestä ja muusta viittaavat myös siihen, että vuorovaikutustaitoihin ja vapaampaan ilmaisuun keskittyvä koulutus antaa ylipäättään valmiuksia avoimempaan suhtautumiseen, vapaampaan ja luovempaan lähtökohtaan soittamisessa, ja että tämän tyyppisellä koulutuksella on pysyviä vaikutuksia.

Myös moni koki ryhmätöissä hänen kanssaan työskentelemisen musiikin parissa helpoksi.

Soitonopettaja Tarja: Esimerkiksi Laurin kanssa oli kauheen helppoa improvisoida. Se lähti liruttelemaan ja minä läksin liruttelemaan siihen mukaan ja sitte mäntiin railakkaasti metsään ja tultiin takaisin.

Lauri osoitti sekä haastattelussa että kurssilla ollessaan suhtautuvansa rennosti ja luontevasti improvisointiin. Hän myös hahmotti hyvin muiden vaikeutta improvisointiin ja arveli oman vapautumisensa johtuvan siitä, että hän lopetti klassisen soittimen opinnot jo niin varhaisessa vaiheessa. Myös Lauri koki silti oppineensa uusia harjoituksia kurssin aikana, niitä hän tuli kurssilta hakemaankin.

Jokainen kurssilainen painotti kokemissaan kurssin tavoitteessa niitä asioita, jotka olivat olleet itselle vaikeita ja joiden yli oli selvästikin päästy, ainakin oivaltamisen tasolla. Ne haasteltavat, jotka kokivat omalla soittimella soittamisen kaikkein vaikeimmaksi asiaksi, kokivat kurssin tavoitteen olevan nimenomaan omaan vapautumiseen liittyvää, paineita vähentävää, uutta näkökulmaa esittämiseen ja elämään tuovaa.

Opiskelija Leena: On tämä kurssikin varmasti ollut osana siihen että on vapautunut just siitä että on tuijottanut enemmän lineaarisesti eteenpäin pianistina ja nyt on enemmän laaja-alaisemmin muusikko. Nyt pystyy tekemään erilaisia juttuja ja on vapautunut muusikkona tämän ansiosta.

Laaja-alaisuudesta olikin tullut opiskelija Leenalle voimavara. Kaikki opiskelijat kokivat kykenevänsä nauttimaan uudella lailla esiintymistilanteissa oman soittimensa kanssa.

Leena: Esiintymisen ei aina tarvitse olla niin vakavaa. Minä voin myös nauttia esiintymistilanteista ja mä voin hakea vuorovaikutusta sen yleisön kanssa...Mä olen yrittänyt hakea sitä että esiintyminen voi olla iloinen asia ja senkään ei tarvitse olla täydellistä

Opiskelija Anne: Olen oppinut ehkä ajattelemaan silleen, että jos välillä rupeaa masentamaan ja tuntuu, että en mä osaa mitään! niin tulee semmoinen olo, että ei mun tarvikkaan osata kaikkea! Ei se ole niin vakavaa! Nyt kun mä viimeksi soitin matineassa, niin en mä ollenkaan pelännyt sitä, et mä soitan väärin.

Opiskelija Paula: Kun mä tein sen B-kurssin silloin keväällä, niin ei mun olis ollut niin helppo soittaa, jos mä en olisi ollut tällä kurssilla... Sitä uskalsi lähteä siihen juttuun semmoisena kun on ja pyrkiä saamaan ulos niitä asioita, eikä mennyt siihen, että apua! joku katsoo mua ja nyt mun pitäisi osata nämä kaikki ihan täydellisesti. Mä soitin siinä yhden kappaleen ulkoa... siihen nimenomaan sai eväitä tuosta ihan älyttömästi, tunteita, tunnetiloja ja muita. Mä oon uskaltanut enemmän heittäytyä, oon rohkeampi ja sen avulla oon päässyt niistä omista heikkouksista.

Myös soitonopettajat kokivat vapautuneensa soittajina.

Tarja: Improvisoiminen on ollut tosi vaikeeta ja vähäistä aikasemmin, ehkä se on helpottunut.

Eeva: Kyllä soittamiseen on tullut semmoista mielikuvituksen käyttämistä. Mielikuvien ja kaikkien tämmöisten avulla se soitto on kauhean mukavaa, se auttaa lähestymään sen kappaleen tunnelmia.

4.4 MUUSIKKOUS

4.4.1 Muusikkous ja opettajuus

Muusikkous ja sen kurssinaikaiseen kehittymiseen liittyvät kokemukset olivat selkeästi yhteydessä kurssilaisten omanarvontuntoon, itsetuntoon, itsensä hyväksymiseen sekä rohkeuteen ja uskallukseen. Aineistosta nousi esiin ajatus, että soittaminen on ollut vakava, kriittinen, pelättävä, paineita aiheuttava tapahtuma. Ilo, vapautuneisuus, leikki ja luovuus ei ole ollut osana sitä. Tämän kurssin myötä kurssilaiset havahtuivat siihen, että pelko ei ole hyvä eikä oikea olotila soiton ja esiintymisen aikana. Haastateltavat ihmettelivät jopa, mihin ilo omasta soitosta oli kadonnut ennen kurssia. He kokivat saaneensa paljon uusia ideoita kurssilta ja olivat nyt valmiita toteuttamaan soittamista uusista lähtökohdista käsin. Heillä oli enemmän rohkeutta ja vapautta luottaa omaan luovuuteensa sekä vähemmän kriittisyyttä omaa soittoaan kohtaan.

Soiton vapautumiseen liittyi ennen kaikkea vapautuminen virheiden pelosta. Sama kokemus vaikutti heidän kokemuksensa mukaan myös musiikilliseen ilmaisuun esiintymistilanteessa sekä asenteeseen esiintymistä kohtaan. Virheiden pelko liittyi opiskelija Annen kokemuksissa myös soiton vakavuuteen ja totisuuteen. Hauskuus ja leikinomaisuus auttoivat virheiden hyväksymistä.

Opiskelija Anne: Elämän pitää olla muutakin kuin että tehdään vaan töitä ja että kaikki on niin vakavaa! Silleen, että voidaan vaan leikkiä ja kaikki on hauskaa eikä haittaa vaikka menee jutut pieleen. Ei siitä tarvi masentua vaikka tekee jotain väärin!

Omaan osaamiseen luottaminen helpotti myös esiintymistilanteessa.

Opiskelija Marja: luottaa itseensä ja siihen musikaalisuuteensa, et kyllä mä oikeasti osaan! et jos pystyn keksimään jostain pienestä aiheesta soittimella jo jonkun kappaleen, niin on se nyt aika hyvin!

Opiskelija Marjan kokemuksesta kävi myös ilmi, että hän oli kurssilla oppinut arvostamaan omaa luovuuttaan ja musikaalisuuttaan. Omanarvontunto vaikutti hänen asenteeseensa. Opiskelija Anne koki, että *ei mun tarvikkaan osata kaikkea! Ei se ole niin vakavaa*. Osaaminen voi siis Annen kokemuksen mukaan olla riittävää eikä täydellisyyteen tarvitsekaan pyrkiä.

Ryhmän kannustavuus ja tuki sekä turvallisessa ympäristössä ”mokaaminen” vaikuttivat myös haastateltavien itsetuntoon ja rohkeuteen.

Opiskelija Paula: Oon mä ainakin pikkusen avoimempi kun aikaisemmin!... Sitä uskalsi lähteä siihen juttuun semmoisena kun on... mä oon uskaltanut enemmän heittäytyä.

Kurssi muutti opiskelija Leenan suhtautumistapaa niin, että laaja-alaisuudesta tuli voimavara heikkouden sijaan. Hän koki sen ansiosta myös vapautuneensa muusikkona:

Nyt sitä on enemmän laaja-alaisemmin muusikko. Nyt pystyy tekemään erilaisia juttuja ja on vapautunut muusikkona tämän ansiosta... Minä voin myös nauttia esiintymistilanteista ja mä voin hakea vuorovaikutusta sen yleisön kanssa, ettei se olisi aina niin että ”minä soitan teille ja te kuuntelette”.

Leenan esille tuoma esiintymistilanteista nauttiminen ja rohkeus luottaa omiin vuorovaikutustaitoihin yleisön edessä oli siis tärkeä asia. Vuorovaikutus yleisön kanssa toi myös uuden ulottuvuuden muusikon esiintymiseen. Sekin vei huomiota pois minäkeskeisyydestä, kohti musiikin tulkintaa ja sen välittämistä yleisölle.

Kurssin musiikin opiskelijat kokivat suurempia muutoksia muusikkoudessaan kuin soitonopettajat tai musiikinopettaja Lauri, jonka taustakoulutus oli ollut melkein pä vuorovaikutustaitopainotteinen ja soitollisesti vapaampi. Soitonopettajista Eeva ja Tarja sanoivat esiintyvän-

sä enää harvoin oman soittimensa kanssa. He kokivat olevansa identiteetiltään enemmän soittonopettajia kuin esiintyviä muusikkoja. Opiskelijat taas olivat vaiheessa, jossa oman soittimen opiskelu oli vielä kesken ja soittotilaisuuksia oli säännöllisesti ainakin oppilasmatineoissa ja tutkinnoissa. He kokivat oman muusikkoutensa olevan jopa vahvempaa kuin opettajuutensa, sillä heillä oli vähemmän kokemusta opettamisesta.

Haastattelutilanteessa soittonopettaja Eeva sanoi pystyvänsä kuvittelemaan jonkin tulevan esiintymistilanteen ja uuden suhtautumisensa siihen:

Kyllä soittamiseen on tullut semmoista mielikuvituksen käyttämistä... Jos mä kuvittelisin, et mulla olisi joku soolotehtävä tulossa vaikka lähitulevaisuudessa niin kyllä siihen kappaleeseen pyrkisi paneutumaa vähän enemmän syvennellen mitä ennen. Jos ajattelen vaikka jonkun vanhan kappaleen lämmittämistä, niin mä uskon, että siihen löytyisi semmoista uutta!

Soitonopettaja Tiina koki saaneensa enemmän välineitä tulkinnalliseen hienosäätöön. Yleisesti ottaen useimmat muut haastateltavat kokivat, että tunnetilojen käyttö soitossa auttoi soittamaan paremmin, kukaan muu kuin Tiina ei sanonut niiden olevan omassa soitossa vahvuus.

Tiina: On tosi kiva soittaa hirveen kovaa ja vihaisesti tai sitten hyvin hiljaa, mutta mitä on siinä välissä! Tavallaan kaikista vaikeinta oli soittaa mielenkiintoisesti tavallaan sellaista neutraalia tunnetilaa. Siihen on varmaan tullut sellaista uutta.

Improvisaatiotaidossa kaikki soittonopettajat kokivat edistyneensä ja vapautuneensa. Opettajat kokivat tämän vaikuttaneen muusikkouteensa.

Tarja: Improvisoiminen on ollut tosi vaikeata ja vähäistä aikaisemmin, ehkä se on helpottunut. Muusikkona musta on tullut semmoinen, et mä annan enemmän tilaa toisille!

Tarja koki saaneensa helpotusta myös suorituspainaisiinsa. Hän tosin koki olevansa esityneempi, epävarmempi ja tekniikkapainotteinen muusikko nimenomaan juuri klassisella puolella. Hän opiskeli aiemmin myös kansanmusiikkia, ja siinä hän taas koki olevansa muusikkona luova, rohkea ja avoin. Hän koki ilmaisukykynsä muusikkona olevan kansanmusiikin puolella hyvä, tyydytystä antava, klassisella puolella hän ei kokenut saavansa enää muusikkona ahaa-elämyksiä.

Kokemus viittaa jälleen siihen, että tekniikkapainotteisuus ja virheiden pelkääminen saattavat viedä (klassisen muusikon koulutuksen saaneelta muusikolta) ilon musiikin tekemisestä ja sen esittämisestä. Tarjan oli vaikea itse siirtää vapautumistaan sitä kaipaaville alueille, vaikka hänellä oli kokemusta sekä klassisen muusikon että kansanmuusikon koulutuksesta. Tällä kurssilla Tarja oivalsi, että hän voi soveltaa oppimaansa myös oman soittimensa klassiseen opetukseen. Tarvittiin selvästikin vapautumisen kokemus nimenomaan oman pääinstrumentin

soiton kanssa, jotta tuollainen oivallus oli mahdollinen. Tarja pystyi näin yhdistämään muusikkoutensa laajemmaksi yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Musiikinopettaja Lauri kiteytti havaintonsa ja kokemuksensa klassisen soitinopetuksen kahlehtivaisuudesta ja improvisaatiotaitojen puutteista seuraavalla tavalla:

Monet ajattelee et tää improvisointi on sellaista et ollaan veneen alla ja et näil ihmisillä on sellainen kuva et improvisoijat on vedessä ja yrittää improvisoinnilla kannattaa sitä venettä ja viedä sitä venettä eteenpäin ja yrittävät sitten välillä tulla haukkaamaan happea ja sanovat et tulkaas kaikki ollaan nyt luovia ja improvisoidaan... Ihmisten pitäis ajatella, et se on se vene, jossa ollaan ja on turha olla hukkumassa siellä veneen alla vaan improvisointi ja tällaset asiat on et me saadaan istuu siinä veneessä ja vene menee johonkin suuntaan ja sitä voi itte soudella.

Laurin oma osaaminen improvisoinnin suhteen saa hänet näkemään muusikkoutensa eri tavalla ja kokemaan asioita toisesta näkökulmasta kuin muut. Klassisen peruskoulutuksen saaneet muusikot voisivat joskus kuvata samaa toisinpäin: on niin helppoa olla ”veneen kyydissä”, kun mukana ovat nuotit ja ohjaileva kapellimestari. Silloin puolestaan vapaammin improvisoivat muusikot ”haukkovat henkeä veneen alla”, kun omalle soittoilmaisulle ei juuri jää tilaa.

Guildhall Schoolin kouluttaja Jean Gregoryyn (2005) mukaan luova työpaja ympäristönä tarjoaa osallistujille mahdollisuuden osallistua päätöksenteon prosessiin. Se on hetki, jolloin prosessista tulee taiteellisesti ja sosiaalisesti kiinnostava ja haastava. Päätöksenteon harjoittaminen voi olla koulutuksellista, sillä siinä on mahdollisuuksia yksilölliseen ja kollektiiviseen kriittiseen reflektointiin. Tämä ei ole kovin yleistä esimerkiksi orkesterimuusikon ammatissa, jossa kapellimestari ohjailee tyyllisiä ja tulkinnallisia asioita. Esiintyjä-säveltäjä taas voi luoda uutta ja kommunikoida musiikillisten ideoittensa kautta. Tällaisessa tilanteessa ryhmä tekee yleisiä päätöksiä musiikista ja yhteisten päämäärien saavuttamisesta, mutta yksilöillä on myös vapautta omassa oppimisessaan ja soitossaan. (Emt., 292.)

Joskus hyvä kamarimusiikin harjoittamisperiodi voi parhaimmillaan olla myös kokemus yhteisten päätösten teosta ja yksilöllisestä vapaudesta. Nuotit ja tyyllisuunta voivat kuitenkin rajoittaa ilmaisuja siinäkin tilanteessa. Uutta luovassa prosessissa sen sijaan ei ole samanlaisia rajoittavia tekijöitä. Siinä voidaan yhdistellä erilaisia musiikillisia lähestymistapoja uudella tavalla kokemukseksi, ja jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa kokonaisuuteen. Esimerkiksi kokeneen soitonopettaja Tarjan oivallus siitä, että opittu on hyödynnettävissä monenlaisiin musiikin tyyliin, on juuri tämän ryhmätyön kokemuksen hyödyntämistä tulevaisuuden työtehtävissä.

4.4.1.1 Ajatuksia opettajuudesta

Merkittävä tässä tutkimuksessa ja aineistosta esiin noussut asia oli, että monet haastateltavat kokivat oman kekseliäisyytensä ja luovuutensa myös *opettajina* kehittyneen kurssin aikana. He kokivat saaneensa paljon uusia ideoita ja olivat nyt valmiita opettamaan uusista lähtökohdista käsin. Heillä oli enemmän rohkeutta ja vapautta luottaa omaan luovuuteensa, ja he kokivat tärkeäksi antaa myös oppilaille mahdollisuuden kokea samanlaista vapautumista ja iloa soitossa ja musiikin tekemisessä. He halusivat ottaa oppilaita enemmän yksilöllisinä persoonina huomioon. He kokivat, että soittimen tekninen hallinta ja opetuksen kaavamaisuus eivät saisi painottua liikaa tulevassa opetuksessa.

Reflektiivisen toiminnan malli sisältävät Deweyn mukaan ajatuksen siitä, että oppimisen ja ajattelun on kytkeydyttävä koulutuksen ulkopuolisiin elämäntapoihin. Reflektiivisen toiminnan tulisi kytkeä toisiinsa toiminnan tarkoitus, älyllinen ja teoreettinen opiskelu sekä käytännön tekeminen. Sen pitäisi myös integroida erilaiset opitut asiat osaksi tekemistä. Deweyn käsityksen mukaan oppilaan toiminnon tulisi ”tuottaa uudelleen tai olla rinnakkainen jollekin työn muodolle yhteiskunnassa” (Findley 1906, 81). Omassa tutkimuksessani kaikki tutkittavat tuntuivat ymmärtävän kurssin tavoitteet ja kokivat saavuttaneensa niitä tavoitteita, mihin kurssilla pyrittiin. He myös sovelsivat oppimaansa käytäntöön jo kurssijaksojen lomassa. Moni haastateltavista arveli toimintakäytäntöjensä muuttuvan pysyvästi kurssin seurauksena, koska he kokivat uudet toimintatavat mielekkäiksi oman ammattitaitonsa kannalta.

Varsinkin ne haastateltavista, joilla oli jo enemmän aikaisempaa opetuskokemusta, kokivat omasta mielestään osaavansa hyvin soveltaa oppimiaan uusia harjoituksia ja opetusmetodeita omaan työhönsä. Kokeneet soitonopettajat (Tiina, Eeva, Tarja), musiikinopettaja (Lauri) ja muita opiskelijoita enemmän opetuskokemusta ja koulutusta omaava opiskelija (Paula) osasivat myös selvemmin nähdä syy-yhteyksiä ja analysoida kurssin päämääriä. He olivat tietoisempia omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä osasivat paremmin analysoida myös omia kokemuksiaan kurssilta ja sen vaikutuksista muusikkouteensa ja opettajuuteensa kuin muut opiskelijat.

Käytännön projektin seuraaminen ja kurssin koulutusjaksojen sijoittuminen pidemmälle ajanjaksolle koettiin hyödylliseksi.

Opiskelija Paula: Mä oon saanut hirveästi ideoita ja keksinyt uusia juttuja opetukseen. Oli kiva kokea tämä kurssi kokonaisuudessaan. Siinä ehti kypsyä hirmu paljon ne jutut. Kun niitä juttuja pääsi itse kokeilemaan myös oppilaitten kanssa tuolla koulussa, niin se auttoi ihan hirveästi siihen myös, mitä ideoita sieltä vielä voi nousta ja tulla.

Oma kokemus muusikkouden muuttumisesta muutti monilla kurssilaisilla selkeästi myös heidän suhtautumistaan omaan opetukseensa. Avautuminen, uskaltaminen, itsensä hyväksyminen ja kokeileminen nousivat tärkeiksi asioiksi myös opettamisessa.

Opiskelija Paula: Vaikka olisi vaan yks oppilas, on tärkeätä että se saadaan avautumaan, heittäytymään, uskaltamaan.

Paula koki haluavansa jopa luopua traditionaalisesta lähestymistavasta opettamiseen:

Se niin helposti lähtee siihen, et kun mua on opetettu tietyllä tavalla, sitä lähtee sitten opettamaan samalla tavalla. Täytyy olla niin paljon uusia näkökulmia, että ei menis siihen vanhaan. Muuten ne oppilaat on viiden vuoden soitonopiskelun jälkeen niin kypsiä siihen, että tää on aina vaan tätä samaa ja nuoteista menemistä ja tämmöstä tiukkaa kuria, ulkoapäin sanotaan miten tämä menee.

Paula halusi myös opettaa kokeilun ja uskalluksen kautta uutta lähestymistapaa soittamiseen:

Se kuuntelu on hirveen tärkeää siinä myös. Täytyy uskaltaa lähtee kokeilemaan eri juttuja sillä soittimella, ettei oo vaan niihin nuotteihin sidottu.

4.4.1.2 Oppilaskeskeisyys

Myös oppilaskeskeisyys nousi opettamisen lähtökohtana haastatteluissa vahvasti esiin. Kursilaisten kokemukset luovasta koulutuksesta saivat heidät muuttamaan käsitystään siitä, mikä olisi hyödyllistä opetuksessa oppilaan kannalta. Soitinpedagogiikan opetuksessa useimmiten tuodaan esiin oppilaskeskeinen ajattelu, mutta näyttää siltä, että vasta omakohtainen kokemus voi muuttaa käsityksiä asian tärkeydestä ja oleellisuudesta. Kuultu tieto voi helposti jäädä vain teoreettiseksi.

Monet kokivat olleensa opiskelijoina välillä ”nuottien soittajia”, joita opettaja ohjasi. Soitonopettajat kokivat, että myös heidän oppilaansa olivat tämän kaltaisia ”suorittajia”.

Soitonopettaja Tiina: Oppilas on vaan semmoinen suorittaja, joka opettelee ne nuotit ja sitten toi ope tossa vieressä keksii kaiken sen sisällön... Nämä on semmoisia pieniä juttuja, joilla ehkä jollakin lapselle voi tulla semmoinen olo, et hei, mä saan jotain päättääkin tässä! Koska on tavallaan vähän hassua harrastaa ja maksaa siitä, et joku määrää mitä sä teet koko ajan.

Sen sijaan opiskelija Marja, jolla ei juuri ollut kokemusta opettamisesta, ei nähnyt selvää ratkaisua opettajan toiminnan muutokseen:

Mä oon todennut, että pianotunnilla on kauhean vaikea tilanne, kun mä tulen sinne: ”Jes! Mä sain opeteltua nuotit tähän biisiin!” Sitten opettaja sanoo: ”Niin no, sä osaat nyt nuotit! Paitsi toi yks!” Mutta mä en nyt oikeastaan voi sanoa tähän vielä mitään, koska sun pitää soittaa tämä ihan hirveän monta kertaa, ennen kuin siitä löytää itse mitään. Se opettajan rooli siinä vähän on vaikea, kun jos sanoo jotain, niin se heti automaattisesti suuntaa sen oppilaan ajatukset samaan suuntaan kuin opettajalla luultavasti, ellei se oppilas ole semmoinen kapinallinen teini. Mutta jos ei sano mitään, niin sitten oppilas ihmettelee, että mitä mä sitten harjoittelen tai mitä mun pitää tunnilla tehdä? Mutta kai siihen on joku ratkaisu?

Soitonopettajan dominoivuus voi olla ongelma soitonopetuksessa. Moni opettaja kamppailee saman pulman kanssa tietyissä opetustilanteissa, tietynlaisten oppilaiden kanssa. Miten siirtää traditiota ja jonkin määrätyn tyylikauden tarkkaa soittotyyliä oppilaalle ja samalla kannustaa häntä mahdollisimman persoonalliseen musiikilliseen ilmaisuun? Usein opitaankin ensin musiikillisen toiminnan kehysraamit ja niiden sisällä sitten etsitään omaa tulkintaa. Tällaisessa tilanteessa arka ja virheitä pelkäävä opiskelija voi kokea, että on paljon sääntöjä, joita pitää noudattaa, jolloin oma tulkinnan vapaus tuntuu vähäiseltä. Oppilaan on helpompaa matkia opettajan omaa näkemystä kuin hakea jotain uutta näkökulmaa, jonka hän pystyisi perustelemaan.

Opiskelija Paula tiedosti hyvin, miten vaikeaa omaan soittoon oli ennen löytää tulkintaa:

Aikaisemminhan mun opetus pohjautui hirveän pitkälle siihen, miten mua on opetettu. Se on ollut semmoista kaavamaista, nuoteissa soittamista ja semmoista, että sitä heittäytymistä yritetään kiskoa ulos ja sä et mitenkään pääse ulos, nimenomaan sillä omalla instrumentilla.

Oppilaan musiikillinen kypsyys vaikuttaa kasvavan usein samassa suhteessa kuin hän itenäistyy ja kypsyy ihmisenä. Rohkea ja hyvän itsetunnon omaava oppilas uskaltaa usein luottaa omiin kykyihinsä myös muusikkona.

Kurssin aikana koetut oivallukset ja prosessin läpikäymisen tärkeys näkyvät myös uudessa suhtautumisessa opettamiseen ja sen vaikutuksiin. Kun opiskelija Leena oli kokeillut ryhmän opetusharjoituksia oppilaisiinsa, hän koki prosessin tärkeämmäksi kuin lopputuloksen:

Kyllä mä luulen, et oppilaillakin oli se ajatus, et ei se ollut kaikkein tärkeintä mitä me sitten esitettiin vaan se mitä me löydettiin ryhmänä niissä harjoituksissa. Se oli se kaikkein tärkein anti.

Soitonopettaja Eeva taas otti aikaisempaa enemmän mielikuvia käyttöön opetuksessaan. Oppilaskeskeinen ajattelu oli tullut mukaan myös hänen opetukseensa:

Mielikuvien ja kaikkien tällöisten avulla lähestyy jotakin kappaletta tai kun mä opetan oppilaalle, niin haen paljon enemmän asioita niitten kappaleitten takaa. Se on kauhean mukavaa ja se auttaa lähestymään sen kappaleen tunnelmia... Mä itse tässä nyt huomasin, että sitä pyrkii löytämään sitä sisäistä tunnetta oppilaalle.

4.4.1.3 Monipuoliset taidot

Opiskelija Marja koki, että hän oli saanut uuden lähestymistavan opetuksen suunnitteluun. Asioita ei tarvinnut välttämättä opettaa traditionaalisessa järjestyksessä tai tavanomaisella tavalla:

Asiat voi opettaa niin monella tavalla, tavallaan osa-alueittain, niin ettei välttämättä kerrokaan, mihin tähtää.

Soitonopettaja Merja koki uskaltavansa säveltää uutta oppimateriaalia oppilaille:

Me tehdään uutta oppimateriaalia...on hauskaa huomata, ett on tullu semmosia omia kappaleita, mitä en oo ennen tehny. Laitan sinne jotain pikku duoja ja mietin niille nimien löytämissä ja huomaan, ett tuo koulutus on auttanu siinä, että niitä on ollu hirmu hauskaa tehdä.

Aineistostani kävi ilmi, että kurssilta sai valmiuksia myös muunlaiseen opettamiseen ja ryhmien vetämiseen. Kurssin draamaharjoitukset antoivat esimerkiksi valmiuksia vapaampaan verbaaliseen ilmaisuun ja lavaesiintymiseen.

Soitonopettaja Tiina: Kyllä se oli aika monipuolinen tavallaan se vaikutus, ett sitä ei voi ajatella, et se oli pelkästään soittamiseen, vaan se oli just tällaiseen muuhunkin, jos joutuu menemään joukkojen eteen ja vetämään infotilaisuuksia ja joulusoittoja ja kaikenlaista, ihan puhumalla ja laulattamalla ja leikittämällä.

Soitonopettaja Tarja koki, että hän pystyi nyt paremmin yhdistämään klassisen muusikon ja kansanmuusikon identiteettinsä, ja hän koki olevansa varmempi ja monipuolisempi nyt myös klassisen puolen opetuksessaan. Heikkous klassisen puolen muusikkona muuttui hänen kokemuksensa mukaan nyt monipuoliseksi, monialaiseksi muusikkoudeksi.

Tarja: Mulla on entistä vähemmän suorituspainetta... Opettajana tämä on myötävaikuttanut just siihen, että uskallan käyttää näitä harjoituksia ja improvisoida. Nyt mulla on enemmän vahvuutena se, kun mä en ole enää niin selkeästi klassisen musiikin opettaja pelkästään. Sillä puolella mä olen kokenut, ett mun muusikkous on vahvistunut. Mä oon saanut vahvistuksia sille, ett mä oon itse asiassa ihan hyvällä tiellä.

Varmuus opettajana ”oikealla tiellä” olemisesta tuli Tarjalle siis monipuolisuudesta ja vapaudesta improvisoida. Mikä olisi sitten soitonopettajan nykyinen tehtävä, merkitys? Onko soitonopettaja monipuolinen muusikko vai pikkutarkka analyytikko? Legendaarinen klassinen pianopedagogi Heinrich Neuhaus vastaa kysymykseen seuraavasti:

Oppilaan kehityksen alkuasteilla kokonaisvaltainen opetusmetodi on ehdottoman välttämätön. Ei riitä, että opettaja tekee oppilaan tietoiseksi teoksen niin sanotusta sisällöstä ja runollisesta muodosta, vaan hänen on myös analysoitava äärimmäisen pikkutarkasti muoto, rakenne sekä kokonaisuutena että yksityiskohtaisesti, soinnutus, melodia, polyfonia, pianistinen kirjoitustapa, lyhyesti hänen on samanaikaisesti oltava historioitsija, teoreetikko, säveltäjä, soinnutuksen, kontrapunktin ja pianonsoiton opettaja. (Neuhaus 1973.)

Neuhaus viittaa vastauksessaan nimenomaan pikkutarkkuuteen ja analyysiin. Hyry (1997) taas kysyy artikkelissaan, onko esimerkiksi soitonopettaja viisas ohjaaja, tiedon välittäjä ja taitojen luoja, vai ainoastaan kopioitava malli? Jos soiton opiskelu on suorituskeskeistä ja musiikki taiteena koetaan väkevinä perinteinä ja kanonisina standardeina, parhaiten (= nopeasti tuloksia ja esiintymissuorituksia) opiskelua voi edistää mallista oppiminen. Tällöin opet-

taja on tietynlainen auktoriteetti, mestari (mestari-kisälli -periaate). Voiko soitonopetus tukahduttaa lapsuuden luovat fantasiat ja ideat, kun yhä nuoremmat soittavat yhä vaikeampaa ohjelmistoa yhä nopeammin? (Emt., 49.) Tutkimukseni haastateltavat kyseenalaistivat samoja asioita kuin Hyry artikkelissaan. He kokivat oppilaskeskeisyyden olevan tärkeänä lähtökohana opetuksessaan ja kaipaivat luovempaa lähestymistapaa soittotunteihin.

Opiskelija Leena: En halua enää opettaa oppilaille niinkään sitä instrumentin hallintaa vaan sitä mitä mahdollisuuksia niillä on ihan muutenkin soveltaa näitä juttuja musiikissa. Ehkä tärkeintä kuitenkin on mitä sen oppilaan elämässä tapahtuu, koska hyvin pienestä prosentista tulee kuitenkin muusikkoja. Kyllä se niistä sitten paljastuu, kun niillä on sellainen oma motivaatio siihen. Mieluummin ne vapautuisivat sen soiton kautta hyväksymään itsensä ja kokeilemaan juttuja ja siitä olisi varmaan hyötyä sitten muuhunkin elämään. Ei se soitto aina tähtää siihen, että osaan soittaa tämän biisin ihan älyttömän hyvin, vaan siihen, mitä minussa tapahtuu koko elämän kannalta. Haen nyt oppilaillekin enemmän semmoista vapautumista.

4.4.2 Arvomaailma

Kurssi oli tuonut uutta innostusta kurssilaisten suhtautumisessa musiikkiin, omaan työhön ja opiskeluun. Rohkeutta ”nyhjäistä tyhjistä” ja uskallusta viedä asioita eteenpäin. Omakohtaiset kokemukset olivat muuttaneet käsitystä omista rajoista. Omaan soittoon ja opettamiseen oli tullut uudenlaisia näkökulmia, ja tämä kaikki oli vaikuttanut myös useiden haastateltavien arvomaailmaan. Opiskelija Anne koki saaneensa uudenlaista motivaatiota soittamiseen:

En oo oikein tiennyt tai siis on ollut vähän hakusessa, että miksi mä soitan. Mä vaan soitan! Siellä tuli sitten tollanen puoli, että se voi olla erilaistakin... Se voi olla paljon enemmänkin. Se sai mut innostumaan tästä soittamisesta ja musiikista enemmän!

Anne oli kokenut tärkeinä asioina virheiden hyväksymisen ja ilon löytymisen soittoonsa. Hänelle oli ollut tärkeää löytää keveys, hauskuus ja luovuus omassa soitossaan.

Motivaatio soittamiseen ei voi perustua pelkästään mielihyvään siitä, että soitteosuoritus on ollut ”ammattimainen”. Jokaisella pitäisi olla mahdollisuus kokea luovuuden mukanaan tuomaa iloa oman soittonsa kautta. Kasvatus, jossa Heimosen ja Westerlundin (2008) mukaan musiikin tekeminen korostuu siten, että tärkeintä on saada aikaiseksi musiikillinen teos, olisi Aristoteelisen ajattelun mukaan poiesista, eli toimintaa, jossa päämääränä on tuottaa esimerkiksi musiikkiteos tai esitys. Poiesikseen perustuvan musiikkikasvatuksen ongelmaksi voi kuitenkin muodostua se, että tuottamisen prosessista jää puuttumaan toiminnan itsensä tuottama ilo. Musiikkikasvatuksen praksiksessa (toimintaa, jossa toiminta itsessään on päämäärä) kasvavan oppilaan tulisi Heimosen ja Westerlundin mukaan saada oppia ja toimia siten, että myös toiminta itsessään tuottaa oppijalle hyviä onnistumisen kokemuksia, mielihyvää ja iloa.

(Emt. 2008, 185.) Aineistostani esiin noussut kokemus soiton ja improvisoinnin ilosta kuvaa nimenomaan toimintaa, jossa toiminta itsessään on päämäärä.

Muusikon ammatti on usein täynnä esiintymispaineita, ja itsetunto on usein kiinni omassa soittotaidossa. Soitonopettaja Eeva kuvasi löytäneensä kokemustensa kautta lisää itsensä hyväksyntää. Itsensä hyväksymisen kokemus oli lisännyt myös hänen haluaan kohdata oppilaita persoonina. Oppilaiden erilaisuus ei ollut uhka vaan mahdollisuus luoda yhdessä jotain uutta. Virheet voivatkin olla luovuuden lähtökohtana.

Eeva: On se on just vahvistanut tällöisen kaiken hyväksyntää. Vaikka me tietysti opiskellaan soittamaan oikein kappaleita, se ei ole vaarallista, jos siellä jotakin sattuu. Päinvastoin, se voi olla vähän luovaa. Ja sitten toisaalta itsellekin on saanut kykyä suhtautua jokaiseen oppilaaseen tämän persoonana.

Opiskelija Leena koki myös, että opetuksen pääpaino siirtyi hänestä itsestään oppilaaseen. Opettajan ei tarvinnut ammentaa itsestään, vaan lähtökohdaksi voi ottaa oppilaan ajatukset, toiveet ja tarpeet:

Voi hakea uusia rajoja ja kokeilla niitten oppilaitten lähtökohdista niitä juttuja eikä sen tarvitse olla minusta lähtöisin se juttu, minkä ne oppilaat sitten imee.

Soitonopettaja Tiinan vastauksesta kävi ilmi, että hän oli kyseenalaistanut soitonopetuksen nykyisen linjan ainoana totuutena ajatuksissaan jo ennen kurssia. Samoin olivat tehneet muutkin soitonopettajat, sillä halu saada jotain uutta lähtökohtaa opetukseen oli ollut heidän toiveenaan jo alkuhaastattelukaavakkeen vastauksissa.

Kurssin kokemukset vahvistivat Tiinan käsitystä siitä, että soitonopetuksen päämäärän tulisi musiikkiopistossa olla monipuolisempi kuin aikaisemmin.

Tiina: Se vahvisti sitä mun uskoa. Toivoisin, et tämä musiikkikasvatus olisi sitä, et ne lapset saavat jotain muutakin kun sen kurssitutkintonsa täältä, että niillä on jotain sellaista pysyvää. Kun ne lopettaa esimerkiksi tämän yhdeksän vuoden opiskeluputken, niin ne pystyy viihdyttämään itseään sillä soittimellaan, vaikkei niillä olisi nuotin nuottia mukana.

Soitonopettaja Tarja koki jopa, että vastaavanlaisen kurssin opiskelu vasta päätti oikeasti ammattiopinnot. Hänen mielestään tällaisen kurssin tulisi sisältyä muusikon ammattitutkintoon. Se olisi oleellinen osa muusikon ja pedagogin koulutusta.

Tarja: Tässä meidän ryhmässä on jotenkin aivan upeeta se, et musta tää oli hirvittävän tasokas opiskelijajengi tehdä yhteistyötä! Mä koin itse tämän niin, että ihmiset oli musiikillisesti aika pitkällä! Vaikka meitä on muutama oikein semmoinen kunnon fakki-idiootti niin sanotusti koulutukseltaan (tarkoittaa soitonopettajia), niin tuntuu että jo pelkästään se, että ne fakki-idiootit on läheneet tällöiseen koulutukseen, kertoo siitä, että olemme käyneet loppuun asti sen tutkinnon. Toiset ovat heittäneet vähän aikaisemmin kesken. On lähetty tällaiseen koulutukseen. On haluttu jokin vielä siihen putken päähän!

4.4.3 Taitojen soveltaminen

Taitojen soveltaminen omassa soitossa loi tutkittaville uutta asennetta esiintymiseen, uutta iloa ja motivaatiota opiskeluun ja soittamiseen. Kokemuksena esille tuli myös rohkeus luottaa omaan osaamiseensa, ja virheiden pelon väheneminen. Varsinkin opiskelijat sovelsivat oppimaansa omaan esiintymiseensä.

Paljon löytyi myös uusia ideoita omaan opetustyöhön. Osa haastateltavista oli ehtinyt jo keilla uusia lähestymistapoja opetukseensa.

Opiskelija Leena: Mä käytin nyt koulussa kanssa semmoista sanojen rytmittämistä. Oppilaille polyritymiikka on just semmoinen käsite et nää afrikkalaiset osaa tehdä niin mutta ei me. Me lähdetiinkin tekemään näitä juttuja ja siitä tuli aika hauskoja juttuja.

Leena sovelsi sanojen rytmittämistä omien päämääriensä saavuttamiseksi ja oli tyytyväinen tuloksiin. Hän koki tärkeäksi sen, että oppilaiden ennakkokäsitykset murtuivat.

Tämä ennakkokäsitysten murtaminen on kouluttajalle suuri motivaation lähde. On hienoa nähdä, kuinka ennakkoluuloinen ja arka nuori muuttuu prosessin myötä vapaammaksi ja ennakkoluulottomammin musiikkiin ja omiin sävellyskykyihinsä suhtautuvaksi ryhmän jäseneksi. Muutoksen näkeminen on palkitsevaa ja arvokasta. Se auttaa unohtamaan vaivannäön suunnittelussa, energian kulumisen kouluttaessa ja kaaoksen sietämisen piinaavat hetket prosessin kuluessa. Motivaatio on myös päällimmäisenä mielessä, kun seuraavan kerran suostuu vetämään projektia.

Opiskelija Paulalla oli myös positiivisia kokemuksia työtapojen soveltamisessa kouluopetuksessa:

Tapiolan koulun ysin musiikkiluokka tekee nyt keväällä musikaalin. Kun mä aloitin niitten kanssa syksyllä ensimmäiset musiikkitunnit, niin mä otin just näitä harjoituksia, miten keho puhuu ja miten tyrmäys vaikuttaa. Sitten otettiin laulu siihen heti mukaan, kun niillä oli tavallaan kvartettilaulu semmoisena eka jakson teemana. Lähdettiin siitä sitten omalla äänellä rakentamaan improvisointijuttuja, erilaisia kielillä, erilaisilla tunnetiloilla. Me tähdättiin siihen kvartettilauluun näillä madrikaaleilla, tehtiin niitä omia juttuja. Ne tykkäs siitä ihan hirveesti!

Paula sovelsi menestyksekkäästi vuorovaikutustaitojen ja lauluimprovisaation ideoita, ja muokkasi niitä ryhmän omiin tavoitteisiin sopivaksi.

Harjoitteet toimivat myös soitonopetuksessa:

Opiskelija Anne: Mulla oli semmoinen pieni ekaluokkalainen oppilas. Se ei oikein jaksanut koko ajan istua siinä, kun se oli vielä niin pieni. Tehtiin jotain yksinkertaisia taa-titi-juttuja ja muuta, joita teetätin sille jaloilla ja koko keholla. Se tykkäsi hirveästi niistä! Sitten se jaksoi taas paljon paremmin olla tunnilla!

Anne hyödynsi kehorytmien ideaa yksittäisen rytmin monipuoliseen opettamiseen ja koki samalla sen auttavan oppilasta keskittymään tunnilla paremmin.

Soitonopettaja Eeva kuvaa pienen kvartetin konserttiprojektia seuraavasti:

Esimerkiksi oppilaitten kanssa oli hirmu hauskaa, kun oli yhden kvartetin harjoitus ja ensin, näytti et se kappale, semmoinen pieni menuetti mitä ne soitti, ei kauheasti inspiroinut niitä. Sitten ruvettiin miettimään, että mikä ruokalaji tämä kappale kunkin mielestä oli? Melkein kaikki sano, että maksalaatikko. Totesin, että tämä ei ilmeisesti ole teidän lempimusiikkia? No, ei nyt ihan! Sitten kun ruvettiin miettimään yhdessä, mitä kaikkea se maksalaatikko oikein sisältää, siitä kappaleesta tulikin hirmu hauska tarina. Ihan selvästi sen ensimmäisen tunnin lopussa kappale oli jo paljon elävämpi ja ne soittivat sitä paljon innokkaammin. Sitten ne esitti sen ihan hirveen hyvin! Se ryhmä, semmoisia pieniä soittajia kaikki, ei ollut koskaan esittänyt mitään ja siitä soitosta tuli jopa puhdasta, eli tämmöisiäkin elementtejä siihen tuli sitten!

Tarina kertoo soveltamisen taidosta, sillä ruokalajeja käytettiin kurssin harjoituksissa vain sanarytmien luomiseen. Eeva oli luovasti yhdistänyt ruokalajia ideana tunnetiloihin. Oppilaiden inhoa maksalaatikkoa kohtaan hyödynnettiin hyvän esityksen aikaansaamiseksi. Lasten ensimmäinen esiintyminen sujui hienosti, ja ensikertalaisille harvinaisempi yhteissoiton puhtauskin oli hyvä. Tunnetiloihin keskittyminen vapautti soittavia lapsia jännityksestä ja suuntausi heidän huomiotaan soiton kannalta oleellisiin asioihin, kuten hyvään yhteissoittoon ja innokkuuteen tulkita musiikkia hyvin.

4.4.3.1 Musiikkiopiston opetussuunnitelman rajoittavuus

Vaikka soitonopettaja Tarja koki saaneensa paljon uusia välineitä omaan työhönsä, hän koki myös, että musiikkiopiston opetussuunnitelman noudattaminen rajoittaa edelleen hänen klassisen soiton opetuksen mahdollisuuksiaan.

Tarja: Sanotaan näin, että jos mä olisin niin sanotusti vapaa taiteilija, niin mä hyödyntäisin näitä luultavasti vielä enemmän. Mullahan on tietysti opsi, jonka sisällä mä toimin jollain tavalla. Tuohon kaikkeen muuhun mitä mä teen tämän opettajan työn lisäksi, niin siellä tämä on ollut mulle semmoinen hyvä paketti! Mä luulen, et mun on mukavampi ja helpompi vetää noita ryhmätöitä jatkossa!

Musiikkiopiston opettajan on ainakin jollakin lailla noudatettava opetussuunnitelmaa. On haaste soveltaa luovaa lähestymistapaa opetukseen, ja silti saavuttaa opetussuunnitelman määrittämiä tavoitteita. Kun kuljettaa luovaa ilmaisukykyä traditionaalisemman opetussisällön rinnalla, lopputulos voi oppilaan kohdalla olla jopa entistä parempi ja monipuolisempi. Nykyiset soitinten peruskurssien tasovaatimukset sisältävät mahdollisuuden oppilaan omien improvisaatioiden, sävellysten tai vapaan säestyksen esitysten esittämisen jopa tutkintotilanteessa (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002). Myös opetukseen on silloin mahdollista liittää tällaisia taitoja kehittäviä opetusmetodeita.

Uudet tasovaatimukset monipuolistavat tältä osin opettajien mahdollisuuksia toteuttaa monipuolista opetusta.

Vaikka Tarja koki opetussuunnitelman kahlitsevan hänen soitonopetustaan, hänkin arveli uusien lähestymistapojen siirtyvän opetukseen pikku hiljaa:

Ne uudet taidot ei nyt tällä hetkellä näy mun soitonopetuksessa. Sinnehän sitä on vähän vaikeampi lähteä survomaan nyt heti, mut se menee sinne varmaan koko ajan, pikkuhiljaa.

Soitonopettajat kokivat voivansa hyödyntää oppimiaan taitoja myös monenlaisissa yhteyksissä. Tulevia projekteja oli myös paljon suunnitteilla, kahden opettajan yhteistyönä.

Tiina: Meillä on semmoinen konkreettinen idea jo, että ensi maaliskuussa Eevan kanssa me vedetään impro-paja meidän oppilaille! Mä ajoitin meidän opistoon (toimii myös vararehtorina musiikkiopistossa) semmoisen avointen ovien viikon jolloin ei ole ollenkaan normaaliopetusta, vaan opettajat on kehitelleet kaikkea mahdollista tapahtumaa sille viikolle. Siellä on etno-paja, tämä meidän impro-paja. Siellähän mä heti hyödynnän näitä oppimiani taitoja ja kehitän eteenpäin.

Soitonopettajilla oli uskallusta ja rohkeutta ryhtyä uudenaikaiseen opetushankkeeseen, vaikka heillä ei ollut kokemusta tanssimisesta. Luottamus siihen, että pystyy kehittämään siitä jotain hyvää, oli tarpeeksi vahva.

Tiina: On syntynyt idea, että meidän oppilaat ja tanssiopiston joku ryhmä tekis yhteistyönä esimerkiksi jonkun esityksen. Me lähdetäisiin työstämään sitä sillä tavalla, että meidän oppilaat ja tanssijat tekis samoja harjoitteita, eli niin, että kaikki sekä soittaa että tanssii. Lähdetäisiin kehittämään sitä, mitä siitä sitten syntyiskään!

Soitonopettaja Eeva oli myös ideoinut tulevia projekteja omien oppilaittensa kanssa:

Kyllä se on tämmöistä tuonut että hakee semmosta uutta siihen omaan työhön, että mikä on tärkeää! Semmonen uusi asia ollut tämä mullekin. Kututtaa koko ajan mielessä, että mitä kaikkea niitten kanssa vois tehdä...Rupesikin miettimään, miten tällaisen kamarimusiikkiviikon voisi tehdä toisin? Voisko siellä käyttää näitä juttuja? Nyt tavallaan olisi ehkä jotenkin uusia avuja lähteä tekemään eri tavalla sitä... Toi kamarimusiikkiviikkosysteemi on toiminut niin, että mun luokka jaetaan ryhmiin ja ne soittaa keskenään viikon tai kahden ajan ja sitten on konsertteja... Nimenomaan ne mun vetämät ryhmät vois lähteä vähän eri tavalla liikenteeseen, ettei lähdetäiskään niistä nuotteista, vaan siinä vois olla just tämmöisiä lämmittelyjä. Tehtäis omia juttuja, tämän tyyppinen juttu seuraavaksi.

4.4.4 Näkemyksiä klassisen muusikon koulutuksesta

4.4.4.1 Muusikon koulutuksen kriittinen tarkastelu

Haastatteluaineistosta nousi esiin kritiikkiä opetustraditioitamme kohtaan ja jokaiselta tutkitavalta löytyi sanottavaa aiheeseen. Haastateltavat kokivat, että klassisen instrumenttiopetuksen seurauksena he olivat ”kapeakatseisia” ja ”laatikossa” oman soittimen kanssa. Paradok-

saalista oli, että huippuunsa koulutetut taitavat soittajat kokivat olevansa kahleissa sen soittimen kanssa, jonka soittoon olivat erikoistuneet toistakymmentä vuotta.

Omakohmainen kokemus soiton opiskelusta nousi esille monissa haastatteluissa. Opiskelija Marja koki tulleen ”lytetyyn painetuksi”, olevansa vielä riittämätön tulkitsemaan suurten mestareiden teoksia:

Mua vähän joskus nyppii toi klassinen koulutus musiikkiopistoissa! Vaikka mulla on kyllä ollut hyviä opettajia, on se joskus ollut semmoista lyttyyn painamista. Nämä suuret säveltäjät on tehneet tätä suurta musiikkia, yritä nyt sinä pieni sitä sitten tulkita! Kun on elämäkokemusta vielä niin vähän, semmoinen suurten tunteiden tulkitseminen on vaikeaa. En mä ymmärrä, miksi pitäisi olla-kaan valmis siihen vielä!

Monet puhuivat siitä, kuinka he kokivat soitonopetuksen menevän saman kaavan mukaan. ”Mestari opettaa, niin kuin häntä on itse opetettu”. Tutkinnot ja oikein-väärin -soittaminen tuntuivat luonnottomille.

Soitonopettaja Eeva: Monesti instrumentin opetuksessa mennään siihen tiettyyn kaavaan ja semmoiseen uraan.

Opiskelija Marja: Mä inhoon tutkintoja ja mä inhoon sitä, että no kyllä tämä kohta pitäisi soittaa näin. Sä soitit sen väärin! Inhottaa ihan hirveästi semmoinen kauhean tarkka suhtautuminen, että on vain yksi oikea ratkaisu. Harmittaa, kun ei osaa improvisoida sillä omalla soittimella. Se on vaan niin verissä, että annetaan nuotit ja niitä soittaa.

Monet älylliset ja luovat saavutukset voidaan ymmärtää Ericssonin (2003) mukaan tulokseksi vastaavan asiantuntijuuden kehittämisestä. Asiantuntijuuden tutkimuksessa korostetaan sitä, kuinka yksilö pystyy pitkäaikaisen harjoittelun välityksellä luovasti sopeuttamaan älyllistä toimintaansa kohtaamiensa ongelmien asettamiin vaatimuksiin ja siten pääsemään ulkopuolisen näkökulmasta lähes selittämättömiltä vaikuttaviin suorituksiin. Älyllisen sopeutumisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ratkaisevaa on osallistuminen tarkoitukselliseen harjoitteluun. (Emt.; ks. myös engl. deliberate practice, Ericsson & Lehmann 1996; Uusikylä & Piirto 1999). Tämän ajatuksen mukaan huippumuusikko olisi asiantuntija omassa instrumentissaan. Vaikka muusikko harjoittelussaan luovasti ratkaisee ongelmiaan, se ei välttämättä tee muusikosta vielä luovasti ja vapaasti esiintyvää muusikkoa. Ongelman ratkaisu saattaa silti hyvinkin pysyä tiukasti ulkopuolelta annettujen ”raamien” sisällä.

Psykologinen tutkimus osoittaa taitojen kehittyvän harjoittelun välityksellä aluksi nopeassa, mutta vähitellen hidastuvassa tahdissa. Tarkoituksellinen harjoittelu merkitsee harjoittelun sinnikästä jatkamista vielä senkin jälkeen, kun taidon kehittymisen vauhti on hidastunut. Huippusuoritukseen yltämisen salaisuus on välttää jäykkien ja luotuneiden rutiinien muodostumista ja jalostaa itsensä ylittämistä tukevia kognitiivisia taitoja. Tämä edellyttää sellaisten

haasteiden kohtaamista, jotka rikkovat totuttuja kuvioita ja pakottavat taitojen ”venyttämiseen” pikemminkin kuin ainoastaan suoritustason ylläpitämiseen. (Lonka, Hakkarainen, Paavola & Wirtanen 2006.)

Jokaisen haastateltavan näkemys muuttui eniten musiikkiopiston opetuksesta. Opetus koettiin kaavamaisena ja ahdistavana.

Soitonopettaja Tarja: Tämä meidän musiikkioppilaitos on niin hirvittävän kaavamaista ja ahdistavaa! Tämä ei ole antanut mahdollisuuksia edes lähteä repäisemään mitenkään rajusti.

Musiikinopettaja Lauri arveli, että soitonopettajat olisivat ”leipääntyneet” työhönsä.

Lauri: Klassinen koulutus mitä musiikkiopistoissa annetaan, on ehkä siihen yhteen putkeen katso- mista. Helposti siinä ajatellaan, et on tämä työ ja sitä kautta mennään ja opettajat ei halua ehkä luopua siitä hommasta. Ajatellaan, että jos mä tiedän tämän homman, osaan opettaa tämän hom- man ja mä saan siitä palkan, niin ihan sama mitä sen jälkeen tapahtuu.

Soitonopettaja Tiina toivoi, että tulevaisuudessa musiikkiopiston oppilaat saisivat opiskelus- taan jotakin pysyvämpää musisoinnin taitoa mukaansa. Hän myös arveli, että opetuksen ra- hoittajat havahtuvat miettimään musiikkiopiston tarkoitusta uudelleen.

Tiina: Mä kuitenkin toivoisin, et tämä musiikkikasvatus olisi sitä, et ne lapset saa jotain muutakin kun sen kurssitutkintonsa täältä, että niillä on jotain sellaista pysyvää. Kun ne lopettaa esimerkiksi tämän yhdeksän vuoden opiskeluputken, niin ne pystyy viihdyttämään itseään sillä soittimellaan, vaikkei niillä olisi nuotin nuottia mukana.

Tiina: Varmasti tulevaisuudessa rahoittajakin rupeaa miettimään, et onko mieltä pistää mielettö- miä summia tällaiseen koulutukseen, jos tuloksena on se, että tulee hirveä määrä lapsia ja nuo- ria, jotka ei kykene soittamaan mitään ilman nuotteja.

Soitonopettaja Tarjalla oli jopa kokemuksia siitä, että hänen monipuolisuuttaan opettajana ei arvosteta, vaan se herättää työnantajissa epäilyksiä hänen pätevyydestään klassisen soiton opettajuuteen.

Tarja: Mä koen, että nykyinen musiikkioppilaitos arvostaa paljon enemmän opettajia, jotka ovat hyvin semmoisia ämpäri päässä -tyyppisiä, niin ettei sieltä varmasti pääse kukaan kurkkimaan reunojen yli. Minua loukkaa suunnattomasti, jos minulta kysytään työpaikkahaastattelussa, et osaatko sinä sitten opettaa kunnolla, kun sinulla on tällaista kansanmusiikkia, improvisaatiokurs- sia ja muuta täällä taustalla? Se on aika kova paikka huomata, että ne käsitykset ovat meidän mu- siikkiopistoelämässä vielä tosi luutuneita!

Csikszentmihályin (1999) näkemyksen mukaan luovien ideoiden lisäksi tarvitaankin myös kyky vakuuttaa ”kenttä”. Muusikoiden kohdalla ensimmäinen edellytys alalla menestymiseen on alalle pääseminen. Kilpailu on kovaa ja opiskelemaan pyrkii jatkuvasti uusia, lahjakkaita nuoria. Muusikon pitää myös tavalla tai toisella ansaita paikkansa kentällä. Saadakseen työ-

paikan hakijan tulisi Tarjan tilanteessa ensin vakuuttaa työnantajalle, että hänen monipuolinen muusikkoutensa on hyvä ja arvostettava ominaisuus.

Tulevaisuudessa koettiin silti olevan toivoa, muutoksien vain koettiin tapahtuvan kovin hitaasti. Haastateltavat olivat jokseenkin yhtä mieltä toistensa kanssa, osa tosin optimistisempia, osa pessimistisempiä.

Soitonopettaja Tarja: Mä elän toivossa, että sitten kun näitä mun oppilaita joskus valmistuu opettajiksi, niin ehkä meidän musiikkioppilaitosmaailma on pikkusen avarampi!

Lisäksi monet haastateltavista pohtivat, mitä ”oikea” muusikkous on. Ainakin se oli heidän kokemuksensa mukaan vapauttavaa, hauskaa, mielekästä, nautittavaa ja toteutui myös joskus ilman nuotteja.

Soitonopettaja Tiina: Mun mielestä semmoiset kansanmuusikot, jotka ei osaa nuotteja ollenkaan, on paljon enemmän muusikoita, kuin sellaiset jotka on tehneet 3/3 tutkinnon pianossa ja sitten kun niille sanoo, et voisit sä soittaa jotain? niin ne ei voi soittaa mitään! Siinä on mun mielestä silloin jotain ratkaisevasti pielessä! Sellaisia oppilaita on aika paljon musiikkioppilaitoksissa. Se on tosi vakava paikka ja mä olen ihan varma, että se tulevaisuudessa yhä enemmän nousee esiin! Herää, sinä Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä!

Uhaksi koettiin ihmisten vääränlainen tarrautuminen tuttuihin toimintamuotoihin.

Opiskelija Leena: Mun mielestä vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä jokaiselle ihmiselle, kaikissa töissä. Voi miten paljon paremmin sujuisivat kaikki suunnitteluprojektit, jos ihmiset pystyisivät tekemään tällaisia juttuja niin vapautuneessa ilmapiirissä. Ongelmahan ei ole usein niissä nuoris- ja ihmisissä, jotka valmistuu vaan niissä, jotka ovat istuneet niissä viroissa kaksikymmentä vuotta...Se varmaan tapahtuu salakavalasti pikkuhiljaa, niin että sitä tekee vuodesta toiseen niin kuin on aina tehnyt ja sitten piiri käy yhä pienemmäksi ja pienemmäksi. Pitäisi välillä etsiä sitä nyky-päivää ja rikkoa omia rajojaan. Se on niin helppoa ja turvallista tehdä aina niin kuin on tehnyt ja tuudittautua siihen. Kaaos luo aina tuskaa tai semmoista epätietoisuutta. Jos sitä lähtisi hakemaan jotain uutta, niin moni voisi ajatella, että enkö mä sitten olekaan riittävä?

4.4.4.2 Koulutuksen merkitys

Luovat muusikontaidot -kurssin tarjoaminen opettajille ja opiskelijoille tuntui kaikista tärkeältä. Varsinkin solistisen soittimen opiskelijoille tämä kurssi koettiin tarpeelliseksi.

Opiskelija Leena: Työnantajan pitäisi kyllä potkia opettajia lisäkoulutuksiin. Varsinkin noiden Sibelius-Akatemian opettajien pitäisi, vaikka ne tietää sen kyllä varmaan itsekin, tarjota varsinkin solististen aineiden opiskelijoille tätä kurssia.

Mahn ja John-Steiner (1992) ovat nostaneet esiin Vygotskin ehkä vähiten tunnetun ajatuksen ja termin tunnehavaintokokemus, jolla on olennainen merkitys oppimisessa. Tunnehavaintokokemus viittaa siihen, kuinka ihmiset havaitsevat, kokevat ja käsittelevät sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä tunteita (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Oppimisen ja onnistumisen kannalta kriittistä on se, miten ihmiset pystyvät tukemaan ja kannustamaan toistensa

oppimista. Tunteiden tasolla tapahtuva kannustus saattaa auttaa ihmisiä jakamaan ajatuksiaan, antamaan rakentavaa palautetta sekä luomaan eräänlaisen turvallisuusvyöhykkeen, jonka puitteissa ihmiset voivat kehittyä sekä älyllisesti että kasvaa ihmisinä (emt.). Myös Uusikylä (2002) on monissa eri yhteyksissä tuonut esiin juuri tällaisen turvallisuusvyöhykkeen ja itsetuottamuksen lahjan merkitystä erityisesti koulumaailmassa.

Sama merkitys turvallisuusvyöhykkeellä ja itseluottamuksella on myös musiikkiopisto-, konservatorio- ja musiikkiyliopistomaailmassa. Kurssilaisten kritisoi arviointikeskeisyys, oppilaiden vertailu ja suorituskorostuneisuus (tutkinnot) ovat omiaan saamaan lapset ja nuoret ajattelemaan paljon keskinäistä kilpailua. Tällainen ilmapiiri tekee luonnollisesti vaikeaksi aidon yhteisöllisen oppimisen ja luovuuden. Jos lapsia ja nuoria pisteytetään tutkinnoissa ja sitä kautta vertaillaan keskenään, miten he oppivat arvostamaan yhteistyön ja verkostoitumisen tuomia iloja ja synergiaetuja?

Arviointikeskeisyyttä kritisoi myös esittävän taiteen osastolla opiskeleva Anne:

Opiskelija Anne: No, kun tässä talossa on paljon just sellaista, että soitetaan vaan nuoteista ja pitää mennä mahdollisimman oikein ja ei saa tulla virheitä tai muuten tulee potkut! Eihän elämän pidä olla sellaista. Eikö me olla täällä sitä varten, että olisi hauskaa ja me nautittais olemisesta eikä silleen, et meillä on jotkut säännöt ja sitten pitää tehdä niitten mukaan! Soittotunnillakin käyminen voi olla hauskaa! Ei se ole sitä, että nyt opettaja antaa tuon läksyn ja sen pitää ensi kerralla mennä juuri niin kuin opettaja käskee! Sielläkin siitä musiikista vois nauttia, soittamisesta vois nauttia!

Kurssilaiset kokivat arviointikeskeisyyden haittaavan musiikkiopisto-opetusta. He kaipaivat opetussuunnitelmaan lisää vapaan improvisoinnin ohjausta. Tuovila (2003) on tutkimuksessaan seurannut vuosia 66 musiikkiopistolaisen toimintaa ja heidän kokemuksiaan musiikkiopiston opetuksesta. Tuovila havaitsi, että oppilaitten vapaa musiikin harjoittaminen tapahtui luonnostaan, ilman ohjausta. Lapset kuulisivat ja kuuntelivat musiikkia, tanssivat musiikkia, lauloivat kuulemaansa ja omia laulujaan sekä soittivat monia soittimia korvakuulolta improvisoiden ja säveltäen, joskus myös nuoteista. Vaikka musiikkiopistojen opetus nojautui nuotien oppimiseen, kuulonvarainen musiikkiin perehtyminen oli tutkimuksen loppuessa edelleen lasten tärkein musiikin harjoittamisen alue. Liki joka toinen lapsi soitti läksyjen lisäksi joskus muitakin nuotteja, mutta muuten musisoi aina korvakuulolta. Liki puolet lapsista kertoi myös useana vuonna improvisoivansa tai säveltävänsä oma-aloitteisesti joko pääsoittimellaan tai muilla soittimilla. Lapsille musiikki oli kokonaisvaltainen, kuulonvarainen prosessi, jossa laulaminen, soittaminen, musiikin kuunteleminen ja tanssiminen sidottiin spontaanisti leikkeihin ja muihin päivittäisiin toimiin. Tämän musiikissa elämisen ja sen tavoitteiden rinnalla

musiikkiopistosta saadut välineet osoittautuivat sovellusalueeltaan kapeiksi. Kuinka hyödyllistä olisikaan antaa lapsille soittotunneilla enemmän ohjausta juuri vapaaseen improvisointiin, kuulonvaraiseen musisointiin ja leikinomaisuuteen perinteisemmän opetustavan lisäksi. (Emt., 120–243.)

Edelleen lasten vanhemmat toivoivat Tuovilan (2003) tutkimuksessa opetukseen yksilöllisempää etenemistä, vähemmän kunnianhimoisuutta, enemmän iloa ja leikinomaisuutta, enemmän kuulonvaraisia työskentelytapoja, luovempia ja kokeilevampia soittotapoja, lapselle tovereita, pyrkimystä lapsen kanssa vuorovaikutukseen, lapsen taitojen arvostamista, mielenkiintoisempaa ja lapselle sopivampaa ohjelmistoa ja lapsen ymmärtämiä harjoitusohjeita. Vanhempien toiveet viittasivat suurelta osin juuri samoihin muutoksiin, joita tutkimuksessani olleet soitonopettajat ja musiikin opiskelijat toivoivat saavansa omaan työhönsä. (Emt., 193.)

Aineistostani esiin nousseet soitonopettajien toiveet uudennaisista opetuksen painopisteistä on otettu huomioon taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2002), joissa korostetaan hyvän musiikkisuhteen ja elämänikäisen musiikin harrastamisen päämääriä sekä lasten omien tavoitteiden ja heidän oman musiikkisuuntautumisensa mukaista opiskelua (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002).

Soitonopettaja Tiina: Kun oppilaat lopettaa esimerkiksi tämän yhdeksän vuoden opiskeluputken musiikkiopistossa, niin ne pystyy viihdyttämään itseään sillä soittimellaan, vaikkei niillä olisi nuottia mukana.

Soitonopettaja Merja: Lähtisin hakemaan niitten persoonaa enemmän sieltä, niin että ne itse sa-nois ja tekis enemmän asioita, että se olis todella sen oppilaan oma juttu!

Musiikkioppilaitosten tulisikin ottaa huomioon soitonopettajien koulutustarpeet nykyistä paremmin. Kurkela ja Tawaststjerna (1999, 117–118) toteavat raportissaan, että musiikkioppilaitosten opetuksen uudistamista on rajoittanut se, että musiikkioppilaitoksissa työskentelevät opettajat ovat yleensä saaneet vain länsimaiseen taidemusiikkiin keskittyvää ammattikoulutusta. Uudistukset edellyttäisivät näin ollen joko sitä, että opettajat oma-aloitteisesti perehtyisivät musiikkikulttuurin uusiin virtauksiin tai täydennyskoulutuksen järjestämistä, mihin oppilaitoksilla ei välttämättä ole ollut taloudellisia resursseja. Nykäsen (2001, 12–13) mukaan Suomen musiikinopettajien liiton jäsenille tehdyssä kyselyssä kävi ilmi, että kaksi kolmesta kyselyyn vastanneesta musiikkioppilaitosten opettajasta tarvitsee mielestään lisää koulutusta. Tutkimuksessani kurssilaisten kokemus täydennyskoulutuksen tärkeydestä nousi esiin sekä opiskelijoiden että soitonopettajien mielipiteissä.

Opiskelija Leena: Ongelmahan ei ole niissä nuorissa ihmisissä jotka valmistuu vaan niissä jotka on istuneet niissä viroissa kaksikymmentä vuotta...Pitäisi välillä etsiä sitä nykypäivää ja rikkoa omia rajojaan...työnantajan pitäisi potkia opettajia lisäkoulutuksiin.

Työnantajan koettiin siis olevan tärkeässä roolissa aloitteen tekijänä. Tutkimukseni haastattelut on tehty noin vuosi uusien opetussuunnitelmien (2002) julkaisemisen jälkeen. Haastattelussa soitonopettajat kokivat työtilanteensa musiikkiopistossa silti jopa ahdistavana.

Soitonopettaja Tarja: Tää meidän musiikkioppilaitos on niin hirvittävän kaavamainen ja ahdistava. Tää ei oo antanu hirveesti mahdollisuuksia edes lähteä repäsemään mitenkään rajusti.

Uudet opetussuunnitelmat eivät näytä ainakaan heidän opetuksensa kohdalla muuttaneen käytännön opetustyötä vapaampaan suuntaan.

4.5 MUITA KOKEMUKSIA KURSSIN HARJOITUKSISTA

Luovat muusikontaidot -tyyppiset kurssit ovat haastateltavien mielestä ensiarvoisen tärkeitä, jotta jokainen musiikin opiskelija voi hyödyntää kaikkea osaamistaan ja persoonallisuuttaan omassa soitossaan ja esiintymisissään. Kurssilla käytetyt harjoitukset koettiin kaikki tarpeelliseksi ja hyödylliseksi. Lämmittelyharjoitukset koettiin toimiviksi, niissä ”keho ja mieli avautui”. Vuorovaikutustaidot koettiin erittäin tärkeiksi ja tarpeellisiksi. Ryhmätyöskentely koettiin positiiviseksi työmuodoksi, ja ryhmän tukea arvostettiin paljon. Liike- ja rytmiharjoitukset koettiin hyödyllisiksi, osa koki ne vaikeiksi, osa helpoiksi. Osa koki myös tunneharjoitukset hyödyllisiksi mutta vaikeiksi. Kokeneet soitonopettajat kokivat draamaharjoitukset hieman hankaliksi. Musiikin tekemisen he taas kokivat helpommaksi kuin opiskelijat. Musiikinopettaja Lauri koki kaikki harjoitukset helpoiksi.

Omaakohtainen kokemus harjoitusten vaikutuksista koettiin tärkeäksi:

Opiskelija Marja: Mun mielestä toi kurssi vahvistaa ainakin sitä, et ensin käy omaakohtaisesti läpi ne harjoitukset ja kokeilee ja huomaa, että tämä tuntuu hyvältä ja tästä on apua, niin tajuaa, että kyllä siinä on järkeä. Jos mulle tulee tällainen olo tästä, niin sitten mä haluan tarjota sen oppilaillekin.

Ehkä innostuneimpia kurssilaisia olivat ne, joilla oli eniten kokemusta opettamisesta (Eeva, Tarja, Tiina, Paula). He kokivat olevansa jo väsyneempiä samojen opetusmetodien käyttöön sekä uusien ideoiden puutteeseen. Heillä oli selvästi eniten myös uusia ideoita sovellettavaksi omaan opetukseen kurssin jälkeen. Kurssilla olleet opiskelijat (Leena, Anne, Marja) kokivat saaneensa ylipäänsä uusia ideoita ja opetuksen suunnittelun lähtökohtia tulevaa opetustansa varten. Ei ollut vielä mitään konkreettisia projekteja, joihin he olisivat voineet oppimaansa

soveltaa. Heille myös oman soiton vapautuminen tuntui helpottavan tutkintoihin ja esitystilanteisiin valmistautumista. Lauri taas tuli hakemaan lisää käyttökelpoisia harjoituksia opetuskäyttöön. Hän ei kaivannut vapautta soittoonsa, ja opetuksen suunnitteleminen piti hänellä jo sisällään luovan näkökulman. Kurssin vaikutus jäi näin ollen elämystasolla hänellä varmasti vähäisemmäksi kuin muilla kurssilaisilla.

4.6 KRITIIKKI KURSSIA KOHTAAN

Suurin osa haastateltavista olisi toivonut kurssin sisältöön lisää musiikin parissa työskentelyä, lisää haastetta musiikin tekemiseen.

Opiskelija Leena: Mä olisin kanssa kaivannut vaikeustason nostoa tai sitten jotakin semmoista, mistä olisi saanut tavallaan onnistumiselämyksen. Olisi ollut hienoa tehdä joku semmoinen vähän selkeämpi juttu, jossa esimerkiksi musiikillisesti olisi päässyt musisoimaan kunnolla.

Kurssilaiset kaipasivat lisää konkreettisia välineitä myös koulutusten suunnitteluun ja prosessien läpi viemisen ohjaamiseen. Vaikutti siltä, että paljon opettajakokemusta omaavat kurssilaiset kokivat projektien suunnittelun helpompana tehtävänä kuin kokemattomammat opiskelijat. Monet kokivat, etteivät vielä hallinneet kokonaisuutta eivätkä osanneet soveltaa harjoituksia tai keksiä omia harjoituksia niiden pohjalta. Instrumenttipedagogiikan sovellutuksia kaivattiin myös.

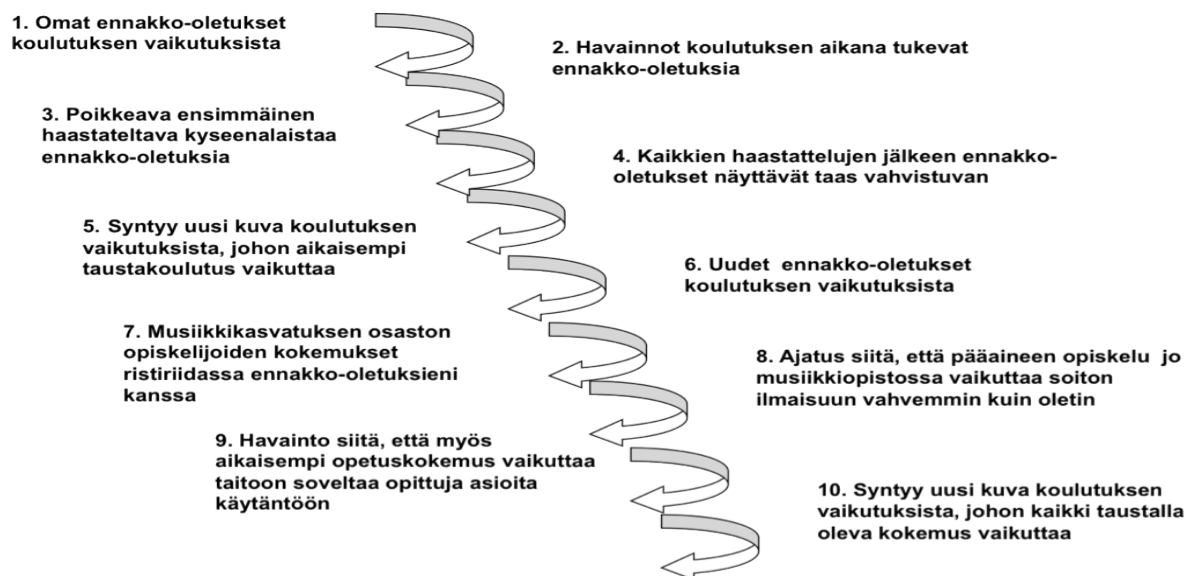
Soitonopettaja Merja: Enemmän olis tämmösen yksittäisen instrumentin opiskelun soveltamisen tarvetta. Tää koulutus suuntautui enemmän isomman projektin tekemiseen tai ryhmäprojektin tekemiseen. Pitäis tietää, miten sitä sitte vois hyödyntää näitä taitoja, kun sulla on vaan yks tai kaks oppilasta tunnilla.

Käytännön projektit kouluissa koettiin hyödyllisiksi ja niiden paikka oikeaksi. Useat kurssilla olleet sanoivat palautekeskustelussa, etteivät hahmottaneet omaa tehtäväänsä projekteissa (kävi ilmi myös muutamassa haastattelussa) ja että joissain projektiryhmissä kaivattiin yhteistä alku- ja loppusuunnittelua. Joissain projektiryhmissä yhteinen alku- ja loppusuunnittelu oli organisoitu, ja suunnittelussa mukana oleminen sai opiskelijoilta kiitosta. Käytännön projektin seuraaminen koettiin tärkeäksi osaksi kurssia. Sen toivottiin olevan pitempi kuin kuusi viikkoa, ja jotkut olisivat halunneet lisää vetovastuuta saadakseen kokemusta ryhmän ohjaamisesta.

4.7 YHTEENVETO

4.7.1 Prosessini tutkijana, analyysi ja synteesi

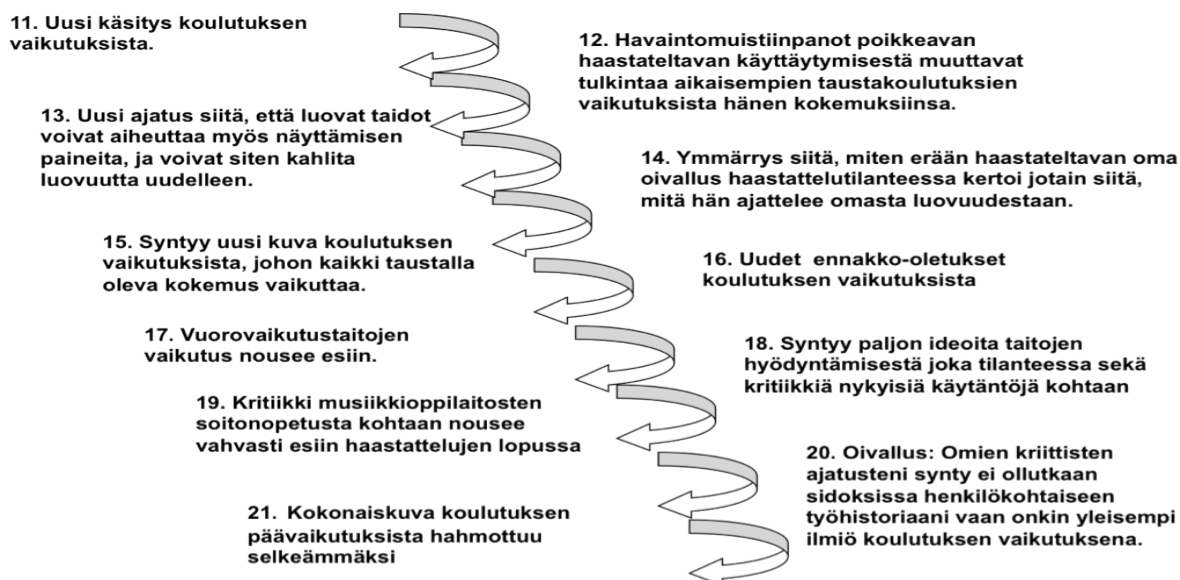
Prosessini tutkijana (2003–2009) sisältyi oleellisena osana aineistoni analyysiin. Prosessi sisälsi myös omat kokemukseni ja oman itsereflektioni vuoden 1998 kurssilta. Hyödynsin reflektiivistä kehää omien kokemusteni analysoinnissa. (ks. Kuviot 4 ja 5.) Reflektiosta syntyi ymmärrys, jota vasten voin tutkijana kriittisesti tarkastella aineistoani, hermeneuttista kehää hyödyntäen.



Kuvio 4. Prosessini tutkijana I

Luovat muusikontaidot -kurssin seuraaminen sekä pilottitutkimuksessani että varsinaisessa tutkimusryhmässäni vahvisti ennakko-oletuksiani siitä, että kurssin koulutuksella on soittoa vapauttava vaikutus (kuvio 4). Poikkeava ensimmäinen haastateltava horjutti ennakko-oletuksiani, mutta kaikkien haastattelujen jälkeen ymmärsin, että suurin osa haastateltavista koki kurssin kuitenkin ennakko-oletusteni mukaisesti. Pyrin tässä työvaiheessa ymmärtämään ilmaisujen merkityksiä ja tiivistämään aineistoa. Kieli mukaili tutkittavien omaa puhetta, vaikka stilisoinkin tekstistä pois täytesanoja (niinku, tota). Ennakko-oletukseni Sibelius-Akatemian eri linjoilla opiskelevien opiskelijoiden taustan vaikutuksista oli ristiriidassa haastateltavien kokemusten kanssa. Havainto siitä, että pääinstrumentin opiskelu musiikkiopistossa vaikutti soiton ilmaisun rajoittuneisuuteen luovasta näkökulmasta, muutti ennakko-oletuksiani. Huomasin myös, että aikaisemmalla opetuskokemuksella on oletettua enemmän vaikutusta uusien opittujen taitojen soveltamisessa käytäntöön. Ymmärrykseni kokemusten taustalla vaikuttaviin asioihin laajeni ja muuttui. Tässä työvaiheessa pyrin säilyttämään olen-

naisia merkityksiä sekä saamaan esiin merkityksen muodostamia kokonaisuuksia, kuten taustan vaikutusta kokemuksiin. Työstin tässä vaiheessa pienempää osaa kokonaisuudesta.



Kuvio 5. Prosessini tutkijana II

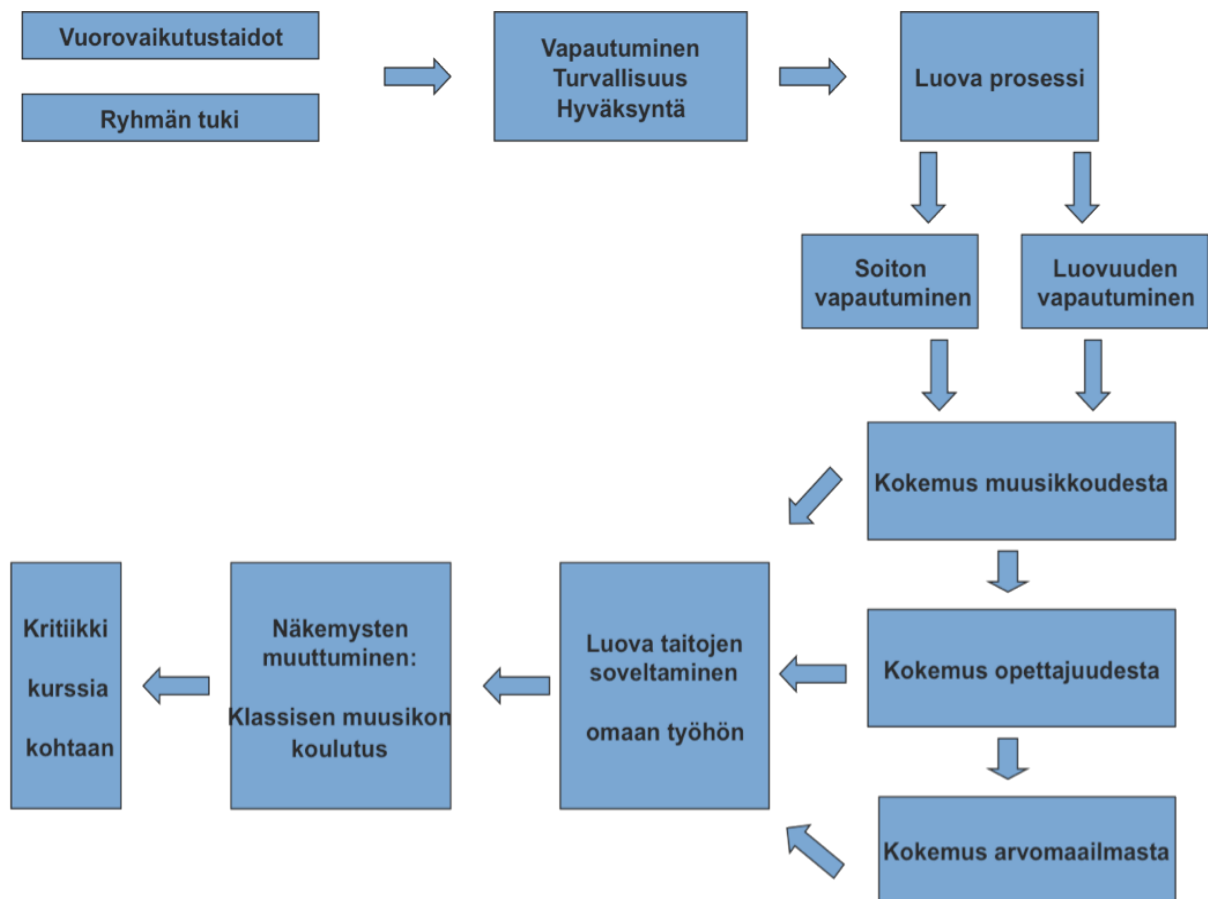
Palasin uusien analysointikertojen yhteydessä (kuvio 5) erityisesti havaintoihini poikkeavan haastateltavan käyttäytymisestä kurssin aikana. Huomasin, että havaintoni viittasivat myös siihen, että luovia koulutustapoja aiemmin opiskelleella kurssilaisella oli paineita osoittaa omaa osaamistaan luovuudessa. Paineet kuitenkin vaikuttivat vähän hänen luovaan ilmaisuunsa, joka vapautui myös kurssin myötä pätemistarpeen vähentyessä ja vapautumisen kasvaessa. Eräs haastateltavista, kokenut soitonopettaja havahtui myös haastattelutilanteen aikana havainnoimaan oman luovuutensa lisääntymistä opetuksessaan ja omassa soitossaan. Kysymysten aikaansaama itserefleksointi auttoi häntä huomaamaan, analysoimaan ja erittelemään kursilta saatuja kokemuksia. Lopuksi pyrin hahmottamaan kokemusten kokonaisuutta.

Vuorovaikutustaidot koettiin erittäin tärkeiksi ja hyödyllisiksi taidoiksi. Itsensä hyväksytyksi tunteminen rohkaisi luovaan ilmaisuun. Samalla kun ideoita uusien taitojen hyödyntämisestä syntyi, kohdistui soitonopetuksen nykykäytäntöihin myös paljon kritiikkiä. Edelleen kritiikki maamme musiikkikoulutusta kohtaan nousi vahvasti esiin haastattelujen lopussa. Huomasin, että oma kriittinen suhtautumiseni maamme musiikkikoulutusta kohtaan ei ollutkaan syntynyt vain oman työhistoriani tai omien kokemusteni vaikutuksesta, vaan se on yleisemmin kurssin kokemuksiin liittyvä ilmiö. Visualisoidessani merkityskokonaisuuksia niistä muodostui kaavio, joka oli kuva ilmiöstä. Tämän jälkeen seurasi kokonaisuuden tulkinta ja kurssin kokemusten ja tarpeellisuuden havainnointia yleisemmällä tasolla.

4.7.2 Tutkimustulosten yhteenveto

Kaiken kaikkiaan haastateltavat kokivat saaneensa positiivisia kokemuksia kurssilta. Monet kuvasivat vapautuneensa soittajina ja Lauria lukuun ottamatta he kokivat luovuutensa soittajina ja opettajina lisääntyneen. He kokivat saaneensa uusia työvälineitä opetukseensa ja esiintymiseensä, ja he kokivat kyenneensä soveltamaan oppimaansa omaan työhönsä. (Ks. kuvio 6.)

Monet kurssilaisista kokivat, että vuorovaikutustaidot opettivat heitä toimimaan paremmin ryhmässä, ja he tulivat tietoisiksi tahattomista tyrmäyksistään toisiaan kohtaan. He saivat myös kokea, miltä tyrmäminen tuntui. Kun toisten hyväksyntä vuorovaikutustasolla alkoi toimia paremmin, ryhmästä alkoi muokkautua toisiaan kannustava yhteisö, jossa kaikkien oli helpompi toimia. Kurssilaiset kokivat olonsa turvallisiksi ja hyväksytyiksi ryhmässä, ja he vapautuivat kokeilemaan uusia asioita ilman pelkoa. He kokivat käyneensä kurssin aikana läpi luovan prosessin. Erilaisten harjoitusten avulla opeteltiin luovaa ideointia, ensimmäisten ideoiden käyttöä, ennakoimattomuutta toiminnassa, ja näitä taitoja vietiin myös soittamiseen. Kurssilaiset kokivat luovuutensa lisääntyvän ja soittonsa vapautuvan. Monet kokivat luovuutensa lisääntymisen ja soittonsa vapautumisen vaikuttavan omaan muusikkouteensa, omaan opettajuuteensa ja omiin arvoihinsa. He kokivat osaavansa soveltaa taitojaan omassa soitossaan ja opetuksessaan, ja myös omassa elämässään yleensä. Työmenetelmien luova soveltaminen koettiin kurssilla yleisesti ottaen inspiroivaksi ja haastavaksi. Haastateltavat alkoivat myös analysoida omaa opiskeluaan, omaa soittoaan, omien opettajiensa opetusta sekä omaa opetustaan kriittisesti. Esiin nousi paljon kritiikkiä nykyistä musiikkikasvatusta kohtaan. Yleisesti ottaen kurssiin oltiin tyytyväisiä. Kun uusia taitoja oli opittu kurssilla, tunnistettiin myös ne osa-alueet, joihin kurssilla olisi kaivattu tarkennusta.



Kuvio 6. Kokemuksia Luovat vuorovaikutus -koulutuksesta

Kun tarkastelin tutkimustuloksia tutkimuksen alussa asettamieni tutkimustehtävien näkökulmasta, huomasin, että vuorovaikutustaidot koettiin tärkeäksi osaksi jokapäiväistä elämää. Moni koki oppineensa niistä uusia asioita. Poikkeuksena tutkimustehtävään haastateltavat olivat kokeneet kurssilla paljon harjoitetun yleisen ilmaisun kehittämisen olleen heille luovuuden kehittymistä. Juuri arkisten taitojen, kuten liikkeen, rytmin, sanojen tai tarinan keksimisen myötä he olivat huomanneet olevansa luovia. Hyväksytyksi tuleminen ryhmässä oli auttanut heitä vapautumaan tässä arkisessa ilmaisussa ja mahdollistanut siten itseilmaisun kehittymisen. Kokemus oman ilmaisukyvyn vapautumisesta ja oivallus siitä, että *Hyvänen aika! Tämä pää on semmoinen ihan pohjaton kaivo, sieltä tulee kaikkea!* oli auttanut heitä viemään uusia taitoja myös soiton alueelle. Soiton vapautuminen oli siis ollut ryhmän tuen ja siitä seuranneen uskalluksen lisääntymisen ansiota, oman ilmaisun kehittymisen tulosta sekä luovaa kykyä soveltaa uutta ilmaisua myös omaan soittoon. Luova ajattelu ideoiden soveltamisessa omaan soittoon ja opettamiseen oli koettu enemmänkin seurauksena oman luovuuden kehittämisestä itseilmaisun kautta eikä erillisenä tuloksena kurssilla.

Luova ideoiden soveltaminen käytäntöön oli ollut myös sidoksissa kurssilaisen omaan työkokemukseen. Esimerkiksi kauan opetustyötä tehneet soitonopettajat kokivat pystyvänsä hyödyntämään kurssilla opittua lähestymistapaa opetukseensa paremmin kuin opiskelijat. Soitonopettajien oli myös helpompi ideoida konkreettisia projekteja oman kokemuksensa pohjalta.

Ammattialalla pitkällisen kehityksen myötä muotoutuneet työtavat harvoin muuttuvat ennen kuin ne kunnolla kyseenalaistetaan. Kriittisen ajattelun herääminen koettiin tutkimukseni positiivisena ilmiönä. Kriittisyys omaa työtä kohtaan ja selkeät näkemykset siitä, miten asioita voisi tehdä paremmin, motivoivat ja rohkaisivat kurssilaisia muutoksen toteuttamiseen omassa työssään.

5 TUTKIJAN REFLEKTOINTIA

5.1 TULOSTEN REFLEKTOINTIA

5.1.1 Vuorovaikutustaidot ja ryhmän merkitys

Vuorovaikutustaitojen periaatteiden tiedostaminen ja käytännön harjoittelu herätti useat haastateltavat tarkastelemaan oman elämänsä sosiaalisia tilanteita uudesta perspektiivistä. Leena havahtui miettimään, kuinka tärkeää olisi hyvä ilmapiiri työyhteisössä. Kokemus ryhmän kannustavuudesta sai haastateltavat ymmärtämään, kuinka suuri merkitys ympäröivällä ilmapiirillä on heidän hyvinvointiinsa. He saivat oppimistaan vuorovaikutustaidoista työvälineitä myös omaan sosiaaliseen elämäänsä, eivät vain soittamiseen ja sen vapautumiseen. Anne ymmärsi myös toisten käytöksen aiheuttamia tunnereaktioita uudella tavalla. Kuuluvatko huonot vuorovaikutustaidot sitten jollain lailla suomalaiseen kulttuuriimme? Tyrmäämmekö me ”suorapuheisuudellamme” toisiamme? Voisivatko kaikki suomalaiset paremmin, jos he olisivat saaneet enemmän koulutusta vuorovaikutustaidoissaan?

Toimimaton vuorovaikutus on kokemukseni mukaan kovin tavallista monissa arkipäivän ryhmätöissä. Ollaan kokouksessa ideoimassa ja kehittämässä jotain asiaa, ja mukana on aihetta hyvinkin erilaisesta näkökulmasta katsovia kollegoita. Haasteena on saada eri asiantuntijoiden näkemykset esiin, ja kehitellä niitä yhdessä. Miten usein käykään niin, että vahvasti asioita ilmaiseva henkilö tyrmää huomaamattaan muiden näkemykset ja ajaa omaa näkemystään läpi ainoana oikeana lähestymistapana. Muiden näkökulmasta asiat eivät kehity, ja kokouksessa olleet ihmiset ovat turhautuneita hukatusta ajasta ja pahoilla mielin tyrmätyksi tulemisestaan.

Ollakseen käytännön elämässä toimiva, on persoonallisen identiteetin saatava Honnethin (1995, 121–123) mukaan tunnustus vuorovaikutuksellisten suhteiden kautta. Kuvaamani kokouksitilanne on siis kenties tuottanut pahimmillaan joukon turhautuneita ihmisiä ja vain yksi ihminen on ollut tyytyväinen aikaansaamaansa lopputulokseen. Erilaisissa työyhteisöissä palautteen antaminen tai vastaanottaminen vaikuttaa kokemukseni mukaan ratkaisevasti ilmapiiriin. Antikaisen (1998) mukaan aivan erityisellä tavalla meihin vaikuttavat ihmiset, jotka meitä ohjaavat (emt., 111, 112). Jos esimerkiksi orkesterissa on äänenjohtajan (oman soittinryhmänsä johtaja) vakanssilla henkilö, jolla ei ole hyviä vuorovaikutustaitoja, hän voi käytök-

sellään vaikuttaa oleellisesti kollegoittensa työilmapiiriin huonontumiseen. Avainasemassa ovat myös kapellimestarit, rehtorit ja muut korkeissa viroissa olevat henkilöt. Johtajan huonosti antama palaute saattaa syyllistää kerralla suuren joukon työntekijöitä. Toisaalta on nautinnollista työskennellä muusikkona hyvin toimivassa ryhmässä, jossa tuntee olonsa hyväksytyksi ja turvallisiksi. Silloin kullakin soittajalla on mahdollisuus nauttia yhteissoitosta ja hyvästä yhteistyöstä, jolloin yhdessä voidaan yltää myös huippusuorituksiin.

5.1.2 Soiton kahleet

Haastatteluista nousee esiin yhtenä päätuloksista kokemus instrumentin hallinnan ”kahleittavuudesta”. Kun tarkastellaan kaikkea sitä, mitä klassisen muusikon soittimen opiskelu sisältää, on ymmärrettävää, että muusikoilla on suorituspaineita. Soittajan olisi hallittava kaikki klassisen musiikin tyylit ja soittotekniikat erinomaisesti. Soittotunneilla virheitä karsitaan ja soiton kvaliteettia hiotaan loputtomasti. Opettajilla on oletettavasti myös paineita kouluttaa oppilaistaan niin tasokkaita, että he selviävät koesoitoista ja viranhakuun liittyvistä soitonäytteistä kilpailun lisääntyessä. Opettajilla on Lehtosen (2004) mukaan myös paineita osoittaa, että heidän oppilaansa saavat hyviä arvosanoja omassa oppilaitoksessaan. Opettajat kuvaavat tutkintojen merkitystä vastauksissaan esimerkiksi seuraavasti:

Tarkistaa oppilaan kehitys, kontrolloida opettajan työn laatua... tapa mitata oppilaitosten tulosta ja sen mukaan helpottaa valtionosuuksien jakoa. (Emt., 125.)

Myös Huhtanen (2004, 139) päätelee väitöskirjassaan, että opettajan oma näkyväisyys alalla on oppilaiden varassa: kuinka nämä pärjäävät, miten saavat tunnustusta. Tarve näkymiselle on opetustyössä yhtä ilmeinen kuin soittamisen yhteydessä, koska opettajan identiteetti vahvistuu saatavan tunnustuksen kautta.

Opettajan mahdollisesti luomien paineiden lisäksi muusikko kokemukseni mukaan pyrkii myös itse täydellisyyden tavoitteluun. Esiintymistilanteissa paineita aiheutuu myös siitä, että olisi tarve yltää täydelliseen suoritukseen. Huomio keskittyy helposti esityksessä silloin omaan soittamiseen musiikin tulkitsemisen sijaan. Siten soitosta tulee esiintymistilanteessa tekniseen suoritukseen keskittyvää.

Haastatteluissa nousi esiin ”minäkeskeisyys”, joka ilmeni teknisten suorituspaineidensa ja virheiden pelon ohella muun muassa esiintymisjännityksen oireiden pelkona sekä ulkonäköpaineina. Muusikkouden huono itsetunto nousi tuloksena esiin. Haastateltavat kokivat myös olevansa ”kiinni nuoteissa”. Psykkinen valmentautuminen osana muusikon koulutusta huomi-

oidaan ainakin maamme musiikkiyliopistossa (Sibelius-Akatemian opinto-opas 2009). Opiskelijat voivat kursseilla rauhassa pohtia toimintamallejaan ja esiintymispelkojaan. On tärkeää, että heillä on myös mahdollisuus kokea hyväksytyksi tulemista ryhmässä. Honneth (1995, 129) kirjoittaa identiteettikamppailusta, mikä liittyy oman, löydetyn ja merkitykselliseksi koetun identiteetin ilmaisemiseen ja tunnustetuksi tulemiseen. Persoonallisen identiteetin rakentumisessa tunnustus ei Taylorin (1994, 33) mukaan kuitenkaan tule annettuna, vaan se on voitettava ja ansaittava vuorovaikutuksessa merkittävien toisten kanssa. Kun klassisen musiikin opiskelija voi rakentaa identiteettiään tällaisten kokemusten kautta, on hänellä paremmat mahdollisuudet siirtyä ”minäkeskeisestä” esiintyjästä ”musiikkikeskeiseksi” esiintyjäksi. Tutkimuksessani monet haastateltavat pitivät tärkeinä kokemuksiaan, joissa voi ottaa riskejä: *Ei se niin vakavaa ole...virheitä saa tulla eikä se haittaa...auki oleminen, kuuntelu ja reagointi eli erilainen asennoituminen esitykseen on tärkeää.* Fokus ei ollut esiintymisen aikana enää heissä itsessään vaan esiintymishetkessä. Kurssin tavoitteena ollut ”moka on lahja” ajatus tunnistettiin myös selvästi.

Soitonopettaja Tiina: Kurssin tavoite oli varmaan se, että ihmiset uskaltavat lähteä avoimin mielin tekemään ja improvisoimaan pelkäämättä sitä, että ne ehkä epäonnistuu tai niin sanotusti mokaa!

5.1.3 Luova prosessi

Luovan työn tekijät omaksuvat usein aikaisempien mestareiden töitä ja pystyvät uuden luomiseen vasta aikaisemman tiedon ja aikaisemmat mallit hallitessaan – kun heillä on perusta, josta kurkottaa kekseliääseen uuteen tietoon ja osaamiseen. Tällaisia havaintoja on saatu muun muassa musiikin, runouden ja kuvataiteen alueella. (Lonka, Hakkarainen, Paavola & Wirtanen 2006.) Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että luovan työskentelyn ja prosessin tulisi olla työmuotona soitonopiskelussa alusta lähtien. Mielikuvitus on yleisen käsityksen mukaan rikkaimmillaan jokaisella lapsuudessa ja vähenee sitten huomattavasti aikuistuttaessa. Miksi emme voisi herätellä henkiin luovuuttamme jo soitonopiskelun alusta lähtien? Vaikka tuotoksemme eivät olisikaan historiallisesti merkittäviä, ne ovat varmasti meille itsellemme ja myös oman minäkuvamme kehittymiselle tärkeitä. Tärkeätä voisi olla, että luovassa ja kekseliäessä olotilassa on mukava olla. Nuoret pystyvät vähäisilläkin soittotaidoillaan luomaan uusia, tuoreita ja sykkädyttäviä esityksiä, kun heitä vain osaa oikein ohjailla. Kun luova soittaminen on tuttu työskentelytapa soiton opiskelussa, huippuunsa hiotun soittotaidon hyödyntäminen omassa soittoilmaisussa voi myöhemmin olla helpompaa.

Omassa luovassa prosessissani kurssin aikana tunnistin omat estoni ja pelkoni joissakin harjoituksissa, ja aloin pohtia, mikä oli ne aikanaan aiheuttanut ja miksi ne olivat juuri minulle vaikeita. Jollakin tasolla prosessi on edelleen käynnissä yli kymmenen vuoden jälkeen. Kouluttaessani erilaisissa projekteissa huomaan, että oma ilmaisukykyni ja rohkeuteni esittää maljeja muuttuu edelleen monipuolisemmaksi ja luovemmaksi. Uskallan sietää prosessien ohjaamisen aikana yhä enemmän kaaosta ja keskeneräisyyttä, luotan enemmän omaan taitooni ratkaista ongelmia ”tässä ja nyt” ja uskallan herkemmin muuttaa suunnittelemaani koulutusta ryhmän ja yksilön reagoimisen mukaan.

5.1.4 Muusikon identiteetti

Omalta muusikkoidentiteetiltäni olen sekä orkesterimuusikko ja esiintyvä taiteilija sekä soitonopettaja. Vaikka viimeisen yhdeksän vuoden aikana olenkin enemmän keskittynyt päätoimiseen opettamiseen, olen silti myös säännöllisesti käynyt soittamassa orkestereissa. Olen myös esiintynyt aktiivisesti solistina ja kamarimuusikkona pitääkseni ammattitaitoani yllä koko ajan. En tullut ajatelleeksi haastattelukysymyksiä muokatessani, etteivätkö kaikki soitonopettajat kokisi olevansa myös esiintyviä muusikkoja identiteetiltään.

Perustin muusikkouskäsitteeni yhdysvaltalaisen musiikkikoulutuksen yhteydessä ensisijaisesti haettuun identiteettikonstruktion, joka Roberts (2000) mukaan on ”esiintyjä”. Termi ei tarkoita ”yleismuusikkoa”. Musiikkikoulutuksen aikana on Roberts mukaan käynnissä monia roolin konstruoinen strategioita, jotka tukevat nimenomaan ”esiintyjä”-identiteetin rakentumista. Vallitsevana sosiaalisen roolin ideaalina ”esiintyjä”-identiteetti saa Roberts mukaan myös opettamisesta kiinnostuneet opiskelijat jäämään kiinni samaisen ideaalin tavoitteluun saaden tukea ”esiintyjänä”. (Emt., 72.) On kuitenkin monia soittimia, joiden opetukseen on tarjolla maamme musiikkioppilaitoksissa päätoimisia opetusvirkoja. Jos tällaisen viranhaltijan paikkakunnalla ei ole orkesteria ja kiinnostus omaan esiintymiseen vähenee muista syistä, seurauksena voi hyvinkin olla identiteetin muuttuminen esiintyvistä muusikosta soitonopettajaksi.

5.1.5 Kritiikki soitonopetusta kohtaan

Aineistosta esiin noussut kritiikki soitonopetusta kohtaan on positiivinen asia. Toki tällä hetkelläkin on paljon yksittäisiä opettajia, jotka varmasti toteuttavat omassa opetuksessaan erilaisia, epätraditionaalisempaa lähestymistapaa opetukseen (ks. Junttu 2010) ja pitävät huolta

motivoivasta ja hyväksyvistä ilmapiiristä oppilaittensa keskuudessa. Parhaillaan toteutuva musiikkiopisto-opetus voi olla lasten kokemana mielekästä ja positiivista. Samoin korkeakouluopetus voi olla ammattiopiskelijoiden kokemana hyvää ja monipuolista. Tämä yleisesti ottaen haastateltavieni keskuudessa negatiiviseksi koettu soitonopetuksen kaavamaisuus ja virheisiin keskittyminen on kuitenkin huolestuttava piirre opetuksessa. Kysymys kuuluukin, miten soitonopettaja voisi rakentaa identiteettiään uudenlaisten opetustulosten varaan? Voiko oppilaan soittoilmaisun vapaus ja yleisesti ottaen oppilaskeskeisyys olla arvostettu opetuksen tulos ilman arvosanoja ja niiden merkitystä? Aristoteleen filosofiasta nousee ajatus hyveetiikasta. Käytännöllinen viisaus ja eettinen harkinta ovat Heimosen (2002, 2005) mukaan hyveitä, joiden avulla opettajan on mahdollista löytää oppilaan kannalta parhain mahdollinen toimintatapa. Joustavassa ja dynaamisessa opetustoiminnassa tavoitteena voisi näin ollen olla musiikillisten tuotosten ja taitojen ohella hyvä elämä, ”oppilaan paras”, joka ohjaa opettajan toimia. (ks. esim. Nikomakhoksen etiikka V; Heimonen 2002; 2005, 118-119.) Kyse ei ole tietenkään soitonopettajan ammatin muuttamisesta viihdyttäjän ammatiksi, vaan opetuksen tulee tähdätä edelleen monipuoliseen ja korkeatasoiseen koulutukseen.

Soiton opetuksessa vallalla oleva vanha mestari-kisälli -asetelma ja mallioppiminen joskus myös estävät opettajaa kyseenalaistamaan saamaansa opetusmallia. Parhaimmillaan soitonopettaja voisi olla sekä klassista soitonopetusta edustavan pedagogin, Neuhausin (1973) mukainen äärimmäisen pikkutarkasti analysoiva opettaja sekä oppilaan yksilöllisiä luovia ominaisuuksia tukeva ja kannustava pedagogi, joka jättää tilaa erilaisuudelle, joka ei vain kahlitse traditioihin vaan myös vapauttaa tulkitsemaan teoksia mahdollisimman luovalla tavalla.

Tutkijana kriittisen ajattelun herääminen klassisen muusikon koulutusta kohtaan näin voimakkaana kaikissa haastateltavissa oli minulle yllätys. Opiskellessani itse luovien muusikon-taitojen kursseja koin näkemysteni esiintymisestä, orkesterimuusikkoudesta ja opettajuudesta muuttuvan voimakkaasti. Ajatteluni muutos mullisti ammatillista arvomaailmaani. Päätin luopua vakanssistani orkesterimuusikkona ja siirtyä päätoimiseksi opettajaksi, jotta minulla olisi mahdollisuus täysipainoisesti kehittää tulevien muusikoiden koulutusta. Kun tutkimushaastatteluihini nousi esiin kriittinen ajattelu ja arvojen muutos useiden haastateltavien kohdalla, totesin, että tämä voisikin mahdollisesti olla yleisempi seuraus soiton ja luovuuden vapautumisesta ja sen merkityksestä. Kurssilla olleet kokivat oman luovuutensa vapautumisen ja soittonsa vapautumisen niin tärkeänä asiana, että syntyi halu muutokseen.

Yksi kurssilaisista, Lauri, tuli hakemaan lisää käyttökelpoisia harjoituksia opetuskäyttöön. Hän ei kaivannut vapautta soittoonsa, ja opetuksen suunnittelemisen piti hänellä jo sisällään luovan näkökulman. Ymmärsin hänen päämääriään oman kokemukseni kautta. Koin vastaavan tilanteen täydentäessäni opintojani kuukauden intensiivikurssilla Lontoossa. Olin innoissani kaikista uusista oppimistani lähestymistavoista soiton kehittämiseen, mutta tarkkailin samalla ryhmämme käyttäytymistä ja kehittymistä kokeneemmin silmin verraten sitä Suomessa saamaani kokemukseen. Osasin tarkkailla oppimaani kokonaisvaltaisemmin, toisin kuin mielestäni monet muut Lontoossa opiskelleet kurssilaiset. Haastatellessani omassa tutkimuksessani Lauria havaitsin samankaltaista laajempaa, tarkkailevampaa asennetta kurssin opetusta kohtaan.

5.2 KRITIIKIN POHDINTAA

Suurin osa haastateltavista olisi toivonut lisää musiikin parissa työskentelyä, lisää haastetta musiikin tekemiseen. Tämä oli oleellinen palaute myös minulle, sillä kehitin Luovat Muusikontaidot -kursseihin Sibelius-Akatemiassa jaksoja 1 ja 3 täydentävän jatkokurssin, jakson 4 (vuodesta 2001 lähtien jatkunut vuosittainen koulutusjakso), joka painottuu enemmän musiikin tekemiseen, oman soittoilmaisun vapauttamiseen, tunneilmaisun vahvistamiseen soitossa sekä instrumenttipedagogian monipuolistamiseen.

Myös omasta mielestäni kurssin loppuun olisi voinut lisätä hieman analyyttisempää keskustelua siitä, mikä on erilaisten harjoitusten tavoite ja mitä erilaisilla harjoituksilla voidaan saavuttaa. Lopuksi kurssilla olisi voitu myös enemmän keskustella, miten harjoituksia kannattaa suunnitella ja mitkä yleiset säännöt suunnittelussa voisi ottaa huomioon.

Ensimmäisessä koulutuksessani vuoden 1998 Luovat muusikontaidot -kurssilla koin myös itse, etten hallitse koulutusmetodia tarpeeksi hyvin voidakseni heti ohjata omia isoja projekteja. Siirsin vain pieniä osioita kurssilla oppimaani omaan opetukseeni ja menin uudelleen seuraavalle samanlaiselle kurssille. Hakeuduin myös täydentämään opintojani Lontooseen. Näiden kaikkien koulutusten jälkeen koin osaavani uuden opetustavan tarpeeksi hyvin ja monipuolisesti, jotta pystyin vetämään pitempiä koulutuksia ammattitaitoisesti, omaa osaamistani soveltaen.

Luovan prosessin ohjailemisessa oleellinen piirre on kaaoksen sietäminen, kärsivällinen odottaminen, kunnes ryhmä ja yksilöt ovat vapaampia tuottamaan ideoita ja esityksiä tässä ja nyt -

idean mukaisesti, ilman paineita. Koska kurssin koulutus on kuitenkin ennen kaikkea ryhmädynamiikan muokkaamista ja luovan prosessin ohjailua, suurin osa siitä keskittyy ryhmädynamiikan herkkään vaistoamiseen ja koulutuksen vauhdin ja sisällön muokkaamiseen kurssin aikana jokaiselle ryhmälle sopivaksi. Siksi mitään ennalta määrättyä muottia ei kurssien kouluttajille voida siis antaa, vaikka kokemattomat kouluttajat sitä toivoisivatkin.

Periaatteena Luovat Muusikontaidot -kurssilla on mielestäni se, että annetaan opiskelijan kokea itse kurssi harjoituksineen ja esityksineen, annetaan hänelle ideoita soveltamisen moninaisuuksista, autetaan häntä saamaan käytännöstä kokemusta projektien seuraamisesta ja autetaan häntä alkuun oman koulutusprojektin suunnittelussa. Vaikka kurssilla voidaan antaa välineitä ja ideoita toimivaan opetukseen, jokaisen on toimittava lopulta omien vaistojensa, intuitioidensa ja tietonsa varassa varsinaisessa opetustyössään. Jos näitten annettujen välineiden käyttöä ohjattaisiin ajallisesti hieman enemmän, voisi kurssilaisten luottamus omiin taitoihinsa ja suunnittelukykyynsä vahvistua, ja näin kynnyksellä vetää omia projekteja olisi entistä helpompaa ylittää.

5.3 KÄYTÄNNÖN TYÖN HAASTEITA

Luovat Muusikontaidot -kurssilla olevat opiskelijat, ammattimuusikot ja kouluopettajat olivat itse hakeutuneet kurssille, koska sen koulutuksellinen lähestymistapa kiinnosti heitä. He olivat motivoituneita oppimaan asioita luovasta näkökulmasta, ja vaikka uskallus vaati joskus rohkeuden keräämistä, olivat ryhmät yleisesti ottaen yleensä hyvin muokkautuvia ja ryhmädynamiikka toimi niissä hyvin.

Sen sijaan ohjattaessa kouluprojekteja tilanne ryhmien muokkautuvuuden ja ryhmädynamiikan suhteen voi olla toinen. Kurssi on oppilaille usein pakollista ja ryhmän yleinen asenne projektiin saattaa olla alussa vastustelevaa. Kouluttajilta vaaditaan kärsivällisyyttä ja kykyä perustella asioiden tärkeyttä nuorten näkökulmasta ennen kuin ryhmä suostuu heittäytymään prosessiin. Varsinkin murrosikäiset vasta etsivät omaa identiteettiään, ja heille esillä oleminen tai uskaltaminen saattaa olla todella haasteellista. On näin ollen ensiarvoisen tärkeää, että kouluttajat osaavat kouluttaa ryhmää niin, että syntyy hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri kurssin eri jaksoihin. Levottomat oppilaat voivat myös aiheuttaa paljon häiriötä ryhmässä, joten kouluttajilla olisi hyvä olla kokemusta erilaisten lämmittelyharjoitusten vaikutuksista ryhmään.

Kouluttajien tulee ennen kaikkea valmistautua siihen, että he muokkaavat koko ajan harjoitteita ryhmän reagoinnin ja edistymisen mukaan. Heidän tulee sietää keskeneräisyyden tunnetta ja hyväksyä kaoottiselta tuntuvan prosessin eteneminen, sillä kurssin tulokset alkavat hahmottua joskus vasta monen koulutuskerran jälkeen. Kouluttajien luottamus omaan taitoon heittäytyä opetustilanteisiin ja taito olla samalla aito, vapautunut persoona, jolla on luottamusta tähän koulutusmuotoon, ovat tällaisissa haasteellisissa tilanteissa kokemukseni mukaan tärkeitä ominaisuuksia.

Käsillä oleva tutkimus vahvisti käsitystäni, että on olennaisen tärkeää, että ammattiopiskelijoilla on mahdollisuus päästä seuraamaan kouluprojekteja oman ammattikoulutuksensa lomassa, sillä tiettyä kokemusta todellisista tilanteista kentällä vaaditaan tulevilta kouluttajilta. Toisaalta opiskelijoiden on hyvä nähdä myös koulutuksen vaikutukset epäileviin, arkoihin nuoriin. Parhaimmillaan koko luokan arvojärjestys muuttuu kurssin jälkeen ja oppilaiden oppiminen koulussa helpottuu. Muun muassa Kanadassa tehdyissä tutkimuksissa (1999-2002) kouluopettajilla on ollut samankaltaisia kokemuksia taidekasvatusprojektien vaikutuksesta oppilaiden oppimiskykyyn (www.ltta.ca/assessment.html). Lisääntyneiden vuorovaikutustaitojensa ansiosta oppilaat tulevat paremmin toimeen toistensa kanssa ja uskaltavat rohkeammin esiintyä sekä luoda itse musiikkia. He voivat kokea, että taide on enemmän heitä varten. Yhdessä luotu ja koottu esitys projektin lopussa lisää myös ryhmän yhteenkuuluvaisuutta ja on osoitus siitä, mitä kaikkea on saatu aikaan yhdessä.

Kaiken kaikkiaan projektien vetäminen vaatii kouluttajilta monipuolisia taitoja. On tärkeää, että Luovat muusikontaidot -kurssi antaa monipuoliset taidot kurssilaisille, jotta he uskovat omaan osaamiseensa ja taitoihinsa. Vaikka projektien vetäminen voi olla kouluttajille joskus hyvin haasteellista ja vaativaa, lopputulos on todennäköisesti palkitseva ja hyödyllinen sekä koululaisten että muusikoiden itsensä kannalta.

5.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN POHDINTAA

Tutkimukseni ennakko-oletuksena oli esittävän säveltaiteen osastolla opiskelevien kurssilaisien ja ammattimuusikoiden soiton vapautuminen Luovat vuorovaikutustaidot -kurssin avulla. Yllättävä tulos oli, että myös monipuolisempaa vapaamman soiton koulutusta saaneet musiikkikasvatuksen osaston opiskelijat kokivat olevansa ”kahleissa” oman pääinstrumenttinsa kanssa. Virheiden pelko oli syntynyt jo musiikkioppilaitoksissa pääinstrumenttiopinnoissa. Poikkeuksena oli Lauri, joka oli jo neljätoistavuotiaana vaihtanut klassisen pääinstrumentin

opinnot vapaaseen säestykseen. Hän koki olevansa vapautunut ja luova oman pääinstrumenttinsa hallinnassa. Hän ei ollut välttynyt virheiden pelolta ja vääränlaiselta suorittamiselta klassista soitinta opiskellessaan, mutta kokemukset eivät enää vuosien jälkeen olleet painolastina pääinstrumentin hallinnassa. Tutkimus vahvisti näin ollen esioletustani kurssilaisten soiton vapautumisesta.

Olin ajatellut, että soiton vapautumisesta lähtenyt kriittinen suhtautumiseni juuri klassisen musiikin opetustraditioihin sekä orkesterien toimintatraditioihin oli vain oma reaktioni omassa prosessissani. Olin pohtinut, oliko ennakkokäsitykseni kurssista jopa liian vahvasti positiivinen, sillä kurssilaisilla ei voinut olettaa olevan samanlaista kokemustaustaa kuin itselläni. Lähes kaikki haastateltavat kokivat kuitenkin samaa kriittisen ajattelun heräämistä, ja myös he kohdistivat sen saamaansa soitonopetukseen. Tulkitsen ilmiötä siten, että luovan koulutuksen myötä soiton ja opetuksen vapautuminen koettiin niin tärkeänä asiana, että se herätti kriittisen ajattelun koko klassisen soitonopetuksen traditioita kohtaan. Kurssilaisten joukossa ei ollut haastatteluhetkellä orkesterimuusikoita, joten en voinut tutkia, muuttiko kokemus heidän näkemyksiään orkesterien toimintatraditioista.

Jaoin haastateltavien kanssa kokemuksen siitä, kuinka omalla pääinstrumentilla soittaessa vapaa improvisointi tuntui vaikealle. Yhteistä meille oli myös luovan prosessin myötä tapahtunut soiton vapautuminen. Soiton vapautuminen herätti myös kriittisen suhtautumisen perinteistä instrumenttiopetusta kohtaan, joka ei sisällä tämän tyyppistä koulutusta osana pakollista perusopetusta.

Oletin tutkimuksen alussa, että kaikki haastateltavat kokisivat muusikkouden sekä esiintyvän taiteilijan että soitonopettajan näkökulmista. Olin kuitenkin väärässä ennako-oletukseni suhteen. Opiskelijoista osa ei kokenut olevansa soitonopettajia, soitonopettajat taas eivät kokeneet olevansa aina esiintyviä muusikoita. He kuitenkin tunnistivat haastattelussa itselleen tutuimmat identiteetit, koska esioletukseni sisälsi monia eri vaihtoehtoja ja näkökulmia muusikkouteen.

Pohdin tutkimuksen luotettavuutta haastattelujeni aikana aina, kun kysymyksiäni ei ymmärretty. Kysymykset eivät haastattelutilanteessa osoittautuneet aina täysin selkeiksi, joten täydensin niitä kertomalla konkreettisia esimerkkejä tehdyistä harjoituksista. Konkreettisten esimerkkien kertominen selkiytti kysymyksiäni ja auttoi haastateltavia ymmärtämään kysymykseni. Heidän vastauksiensa perusteella koin kysymysteni tulleen ymmärretyiksi.

Koin myös hyväksi kysyä suunniteltujen kysymysten lisäksi tarkentavia kysymyksiä siksi, että haastateltavat eivät ehtineet tehdä paljon muistiinpanoja kurssilla eivätkä kenties saaneet siksi eritellympää kokonaiskuvaa kurssista. Lauri ymmärsi kysymysteni sisällön parhaiten. Hänen kokemuksensa viittaisi siihen, että useat koulutukset auttavat ymmärtämään eritellymmin, miten tämän tyyppinen kurssi rakentuu.

Payne (1951) kiinnittää huomiota tiedon merkitykseen vastaamisessa kirjoittaessaan: ”Me kysyjät oletamme, että ihmiset tietävät, mistä me puhumme...Me oletamme, että he ymmärtävät kysymyksemme. Me oletamme, että heidän vastauksensa on meidän viitekehyksessämme.” (Emt., 16.) Kysymykseni kurssin tiettyjen osa-alueiden harjoituksista olivat ensin liian epäselviä, kuitenkin haastattelutilanteessa esittämäni tarkennukset auttoivat kysymysten ymmärtämisessä, ja kaiken kaikkiaan vastauksista ja ryhmäkeskusteluista voin päätellä, että puhuimme samoista tapahtumista. Pohtiessaan haastattelun välittämää tietoa Brenner (1978) toteaa, että haastattelun tehtävänä on tuoda pinnalle vastaajan tietoisuudessa olevaa tietoa. Haastatteliija ei kuule vastauksia sellaisinaan, vaan katsoo niiden viittaavana todellisuuteen, johon vastaajalla on kognitiivinen pääsy. Siksi vastauksia ei tulisi Brennerin mukaan tulkita vain kommunikatiivisina suorituksina vaan olisi otettava huomioon se todellisuus, johon ne viittaavat. Haastateltavieni useimmista vastauksista kävikin ilmi todellisuus, johon vastaukset viittasivat. Esimerkiksi estot ja pelot oman soitton ja esiintymisen suhteen, koska olen tunnistanut samankaltaisia pelkoja myös itsessäni aikaisemilla kursseilla. Haastateltavien kuvaukset tuntuivat tosilta ja uskottavilta. Pystyin myös omien kokemusteni perusteella ymmärtämään sitä muutosta ja vapautumista, mikä haastateltavissa mahdollisesti tapahtui kurssin aikana. Jos toistaisin tutkimukseni uudelleen, muokkaisin kuitenkin kysymyksiäni yksityiskohtaisemmiksi ja selkeämmiksi, jotta haastattelutilanne toimisi sujuvammin.

Yllättävä kokemus oli kuitenkin ensimmäinen haastatteluni Laurin kanssa, koska hänen kokemuksensa eivät vastanneet esioletuksiani. Jouduin jo alkajaisiksi miettimään omia lähtökohtiani uudelleen. Mietin, odotinko näkeväni oman kokemukseni jokaisessa haastateltavassa. Myöhemmin ilmeni, että Lauri oli koulutustaustaltaan hyvin erilainen kuin muut haastateltavat, sillä hän oli opiskellut luovuuteen perustuvan koulutuksen tyyppistä aihepiiriä aikaisemmin. Esiin nouseville kokemuksille löytyi siis uudenlaista ymmärrystä. Oma reflektointini jo alkuvaiheessa herätti minut silti terveelliseen pohdintaan ja odotusteni arviointiin, josta oli minulle hyötyä koko tutkimuksen ajan. Pyrin siirtämään aluksi syrjään ennakko käsitykseni

siitä, että tutkimani kurssin koulutus näytti tuottavan positiivisia kokemuksia niin musiikin opiskelijoille kuin ammattimuusikoillekin.

Laurin vastauksista ilmeni, ettei hänen identiteettinsä kriisiytynyt silloin, kun lähtökohta ”klassisessa soittimen opiskelussa” oli alun perinkin erilainen kuin muilla haastateltavilla. Kun haastattellessa sain koko ajan ei-vastauksia, aloin tuntea kysymykseni epäolennaisiksi ja aloin kysellessäni hyppiä joidenkin kysymysten yli ja poikkesin näin suunnittelemistani kysymyksistä. Haastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (1984) mukaan vuorovaikutustilanne, jossa sain vastaukseksi, että ”mikään ollut uutta”, ”mikään ei ollut muuttunut”, ja että ”kaikki oli hallinnassa jo ennen kurssia”. Meidän välillämme ollut vuorovaikutus muuttui pikkuhiljaa. Haastattelun edetessä kyseenalaistin esioletuksiani ja luovuin myös jostain sillä hetkellä epäoleellisilta tuntuvista kysymyksistä. Laurin haastattelussa toteutui Gadamerin (1980) ajatus, jonka mukaan marginaaliin jääviä haastateltavia huomioitaessa tutkijan on kuunneltava itselle vieraitakin tulkintoja (emt., 136–137; Gadamer 2000, 300–307). Haastattelu johti lähestymistapani ja menetelmieni muutoksiin ja toi uuden lähestymistavan aineistoni analyysiin. Muiden haastateltavien kohdalla en sen sijaan kokenut tällaisia muutoksia vuorovaikutuksessa. Vaikka Lauri oli ainoa mies tutkittavien ryhmässä, koin muutoksen haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa johtuvan nimenomaan hänen koulutustaustastaan eikä hänen sukupuolestaan.

Yksi kurssilaisista oli haastattelun aikoihin opiskellut oppilaanani pääinstrumenttinaan jo kolme vuotta. En mainitse hänen nimeään tässä kohdassa, jottei tunnistaminen soittimen perusteella olisi mahdollista. Haastattelutilanteessa hän antoi hyvin positiivisia vastauksia ja sanoi ensin kaiken kurssilla olleen ”kivaa”. Tämän voisi tulkita viittaavan miellyttämisenhaluun. Koska usein vastauksia seurasi esimerkkejä omista oivalluksista ja uusista ideoista sekä niiden soveltamisista, katsoin vastausten olevan ”tosia” eikä vain miellyttämismielessä sanottuja. Virheiden pelon voimakkuus oli minulle hänen kohdallaan kuitenkin yllätys, sillä hän ei oppilaanani ole vaikuttanut koskaan millään lailla aralta tai pelokkaalta.

Mielenkiintoisinta ehkä omalta kannaltani oli se, että kurssin aikaan soittotunneillani käynyt kurssilainen koki tunneharjoitukset helppoina ja hän oli erittäin hyvä esittämään kurssin aikana draamaan ja tunteisiin liittyvää ilmaisua. Soittotunneilla hän oli omassa soitossaan paljon suppeampi ilmaisussaan. Vaikka hänen vahvuutensa kurssilla oli loistava itseilmaisuus, vahvuus ei ollut siirtynyt musiikilliseen ilmaisuun. Hän toi esiin moneen kertaan haastattelussa, kuinka hän oli aikaisemmin pelännyt virheitä ja pitänyt soittoa vakavana asiana. Hän piti myös musiikin tekemistä kurssilla vaikeana asiana. Pelko ja paineet veivät häneltä kyvyn tulkita mu-

siikkia vahvasti soittonsa kautta. Hänen soittoilmaisunsa parani myös soittotunneilla Luovat muusikontaidot -kurssin jälkeen. Hänen suhtautumisensa esiintymiseen ja motivaationsa soittamiseen muuttui muuttaen samalla hänen ilmaisukykyään muusikkona vapaampaan suuntaan.

Kuten aiemmin todettiin, yhden kurssin seuraaminen ja kahdeksan haastateltavan kokemukset eivät ole yleistettävissä suomalaisiin muusikkoihin. Syvälle luotaavat haastattelut ovat aina yksilöllisiä, ja ihmiset kokevat asioita eri tavoin. Tällainen projektiluontoinen taidekoulutus on kuitenkin tärkeää sekä musiikin opiskelijoille, ammattimuusikoille että muille ryhmille, jotka ovat projektien kohteena. Yhteisöllisyyteen tähtäävän toiminnan suuntia pohdittaessa voi Deweyn (1938) mukaan kyseessä olla kasvattava toiminta vain, jos oppimisprosessissa on tilaa uusille suunnille ja jos demokraattisen toiminnan periaatteet ovat läsnä prosessin joka vaiheessa. Tämä näyttäisi esimerkiksi Heimosen ja Westerlundin (2008) mielestä edellyttävän sitä, että

pedagogisia ratkaisuja ei tehdä esimerkiksi yksinomaan paremmin soivan musiikillisen lopputuloksen näkökulmasta, vaan ennen kaikkea kasvattavan kokemuksen näkökulmasta: siitä näkökulmasta, kuinka jokaisen oppilaan on mahdollista saada tasapuolisesti kokeilla ja osallistua. Pedagogista toimintaa ei ohjaisi niinkään ajatus, kuinka tehdä esimerkiksi mahdollisimman taidokas konsertti, vaan kuinka saada kaikki oppilaat demokraattisesti osallistumaan ja kuinka luoda toimiva, toiminnasta nauttiva yhteisö, joka tekee työtä yhteistä tavoitetta varten. (Emt., 192.)

Luovat muusikontaidot -kurssi tarjoaa puitteet tämän kaltaiselle lähestymistavalle. Projektien loppuesitykset syntyvät kurssilaisten valitessa esityksiin kurssin ”parhaita paloja”, ja esityksistä tulee persoonallisia ja ainutkertaisia, mutta myös musiikillisesti tasokkaita.

5.5 JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA

Klassisena muusikkona koen, että Deweyn (1938, 105) ajatus ”välineistä, jotka eivät toimi” olisi mielenkiintoinen ja syventävä lähestymistapa klassisten muusikoiden improvisaatio-opiskelun tutkimukseen. On mielenkiintoista, ettei klassisen muusikon koulutuksen saaneen muusikon virtuositeetti riitä improvisointiin, opitun uudenlaiseen yhdistämiseen. Luovat muusikontaidot -kurssilla kurssilaisia johdatellaan improvisaatioon antamalla heille ensin hyvin tarkat rajat soiton suhteen. Kurssin edetessä rajat ja ohjeet vähitellen jatkossa vähenevät. Olisikin hyödyllistä tutkia, tuottaako improvisoinnin opetus ilman rajaavaa ohjausta soittajalle saman vapautumisen kokemuksen kuin tutkimallani kurssilla.

Mielenkiintoiseksi koen myös kysymyksen, voidaanko nuorten soiton harrastajien virheiden pelon syntymistä tutkia tarkemmin. Kokemukseni kouluttajana Helsingin seudun musiikkiopiston jousiorkesterin projektissa 1999 herätti mielenkiintoni nuorten harrastajien kokemusten tutkimiseen. Kun pyysin jokaista 10–12-vuotiasta nuorta vuorollaan soittamaan yhden pitkän, lyhyen ja ruman äänen, melkeinpä kukaan nuorista ei kehdannut soittaa rumaa ääntä soittimellaan. Olisi mielenkiintoista tutkia, miksi heillä on pelkoja soittonsa suhteen jo noin nuorella iällä.

Olisi myös mielenkiintoista tutkia, millaiset muusikot ja musiikin ammattiopiskelijat eivät hakeudu Luovat Muusikontaidot -tyyppiseen koulutukseen. Miksi he eivät koe tarvitsevänsä luovuutta soittoilmaisussaan ja työssään? Ovatko he jo luovia ja ilmaisukykyisiä muusikoidessaan? Onko heidän soittonsa ”luovempaa” kuin kurssille osallistuvien muusikoiden? Luovat Muusikontaidot -kurssien osanottajista jopa 90 % on havaintojeni mukaan naisia. Miksi tämän tyyppinen koulutus ei kiinnosta miehiä? Olen myös havainnut, että suuri osa niistä opiskelijoista, jotka ovat kiinnostuneet pedagogiasta, hakeutuvat tämän tyyppisille kursseille. Miksi luovuus on hyvä ominaisuus opettamisessa mutta ei soittamisessa? Olisi myös mielenkiintoista tietää, kuinka paljon opettajien asenne vaikuttaa ammattiopiskelijoiden kurssisivalintoihin.

Edelleen olisi kiinnostavaa tutkia, miten Luovat Muusikontaidot -kurssin käyneet muusikot ovat hyödyntäneet oppimaansa omassa työssään vuosien varrella ja miten he ovat kehittäneet omia sovellutuksiaan koulutuksesta. Kiinnostavaa olisi myös tutkimus, millainen soitonopetus vapauttaisi nuoria harrastajia suhtautumaan soittoon ja improvisaatioon kuten tämän tutkimusaineiston Lauri, joka vaihtoi pääaineekseen vapaan säestyksen jo teini-iässä. Olisiko Laurin inho klassista soitonopiskelua kohtaan voitu välttää? Miten soitinpedagogiikkaa voisi kehittää niin, että Laurin kaltainen nuori voisi yhdistää klassisen soitonopiskelun ja vapaan säestyksen opiskelun positiivisella ja rakentavalla tavalla?

6 DISKUSSIO

Yhteiskunta ja vuorovaikutustaidot

Suomessa vaikuttaisi Routarinteen (2004) mukaan vallitsevan yksilökeskeinen kulttuuri, jossa arvostetaan yksilöllisiä ratkaisuja ja henkilökohtaista menestystä näkyvämmiin kuin yhteisöllisyyttä. Kilpailuyhteiskunnan säännöt on sisäistetty myös muusikon ammateissa: on pakko pärjätä, päästä eteenpäin uralla ja elämässä. Enää ei riitä, että tulee hyväksytyksi yhteisössä sellaisena kuin on, vaan jokaisen pitää lunastaa paikkansa suoriutumalla tehtävistään paremmin kuin ympärillä olevat. Määräaikaiset virat lisäävät työntekijöiden tarvetta osoittaa pätevyytään ja korvaamattomuuttaan. Työpaikat eivät ole enää varmoja, samalla tavoin kuin perhe pysyvänä yhteisönä ei enää ole itsestäänselvyys. Kokemus pitkäaikaisen yhteisön jäsenyydestä, esimerkiksi perheessä, suvussa, pysyvässä koululuokassa tai työpaikassa on käymässä harvinaisemmaksi. Sen sijaan henkilökohtaisten, vaihtuvien ja lyhytaikaisten sosiaalisten yhteisöjen merkitys kasvaa. Taideprojektien määrä on lisääntynyt, sillä rahoitusta saadaan helpommin juuri lyhytaikaisiin hankkeisiin. Lyhytaikaisten yhteisöjen jäsenyys vaatii yksilöltä myös enemmän aktiivisuutta. Uuden ryhmän vuorovaikutuskäänteiden oppiminen ja niihin sopeutuminen on raskasta ja joskus pelottavaakin. Vuorovaikutustaidot ovat tärkeä väline hyväksytyin aseman saavuttamiseksi yhteisössä. Samalla vuorovaikutustaitojen hallinnasta on tullut tärkeä osa yksilön osaamista.

Kilpailu on voimakas elementti vuorovaikutuksessa. Kilpailu tähtää yksilön menestykseen ja erottumiseen edukseen joukosta sekä synnyttää vertailua ja lisää siten epäonnistumisen pelkoa. Kilpailu voi olla myös tiedostamatonta. Kun samassa ryhmässä on muutamakin jäsen, joka haluaa erottua ryhmässä edukseen, kilpailuasetelma on syntynyt, vaikka siihen ei tietoisesti pyritä. Usein ajatellaan, että kilpailun välttäminen tarkoittaa tyytymistä keskinertaisuuteen. Kuitenkin rakentavassa vuorovaikutuksessa jokaisella on myös mahdollisuus näyttää erinomaisuutensa ja valjastaa se yhteiseen käyttöön, edellyttäen, että tunnustaa toistenkin erinomaisuuden.

Kilpailu on tullut jäädäkseen myös musiikkialalle. Se on usein osa solistista soitonopiskelua. Opiskelijat haluavat tuoda kilpailuissa omaa osaamistaan esille, ja opettamisessa on houkutus mukautua ulkoisiin odotuksiin ja näin pyrkiä varmistamaan oma tai oppilaan menestyminen musiikin ammattilaisena. Solistinen koulutus on ikään kuin kaupallistunut, kuten aiemmin

todettiin. Oppilaiden menestyksellä voi olla vaikutusta opettajan palkkaan musiikkiyliopistomme uudessa palkkausjärjestelmässä. Esittäjän kannalta olisi kuitenkin olennaista, että hän voisi kokea itsensä hyväksytyksi riippumatta siitä, millaisia hänen esityksensä ovat olleet. Siksi olisikin syytä pohtia, sopiiko toimintamalli kaikille ammattiopiskelijoille.

Yksilökeskeisen kulttuurin vahvistuessa ja kilpailun lisääntyessä ihmisten välisten vuorovaikutustaitojen tärkeys voi unohtua. Yksilöiden kohdatessa vaihdetaan, muokataan ja luodaan kuitenkin uutta tietoa. Ilman vuorovaikutusta tiedolla ja taidolla ei ole merkitystä ryhmän ja yhteiskunnan kannalta. Eri yksilöiden tiedon sisällöt ovat harvoin kilpailuasetelmassa, yhteen sovittamattomia tai toisensa pois sulkevia. Ongelmia aiheuttaa usein enemmänkin tapa, jolla asioita ilmaistaan. Jotta yksilöiden välinen tiedonsiirto ja yhteisten rakenteiden muodostaminen olisi mahdollista, olisi hyvä kiinnittää huomiota erilaisiin ilmaisukeinoihin. Vuorovaikutustaitojen merkitys kasvaa, kun puhutaan syvällisestä oppimisesta, innovaatioista ja uuden luomisesta.

Sosiaalisten taitojen puute koetaan yhteiskunnassamme myös ongelmaksi. Jokelan koulun ampumistapaukset marraskuussa 2007 nostivat esiin keskustelua siitä, miten esimerkiksi luokaton lukio vaikuttaa nuoriin. Psykologian professori Lea Pulkkinen (2007) arvosteli lukiojärjestelmää, sillä Pulkkinen mukaan lukio ei tue tarpeeksi nuorten persoonallisuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tiedollisesti lukio tarjoaa Pulkkinen mielestä nuorille paljon hyvää, mutta identiteetin rakentamiselle ei jää aikaa. Pulkkinen korostaa, että nuorilla pitäisi olla mahdollisuus myös epäonnistua koulusuorituksissa ilman, että se ratkaisee tulevaisuuden valintoja. Tutkimusaineistostani nousee esiin ”mokaamisen” taidon tärkeys. Se olisi tärkeä taito kaikille lukiolaisille. Jos lukio ei enää tue nykynuoren sosiaalisten taitojen kehittymistä, kelle jää vastuu niiden taitojen kehittämisestä? Voimmeko luottaa siihen, että alakoulu ja yläkoulu pystyvät opettamaan nuorille kaikki tarvittavat taidot? Pitäisikö ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ottaa vuorovaikutustaitojen koulutus osaksi omaa peruskoulutustaan?

Taideaineiden opetus on Ahon (1997) mukaan vähentynyt yläkoulussa viime vuosien aikana. Tutkimuksissa on Ahon mukaan osoitettu, että taideaineiden opiskelu parantaa muun muassa oppimista ja keskittymiskykyä, kehittää sosiaalisia taitoja ja opettaa sietämään paremmin erilaisuutta. Taideaineiden opetuksen vähentyminen on osaltaan vaikuttamassa tulevaisuudessa siihen, että ulkopuolisten kouluttajien vetämät yksittäiset taideprojektit lisääntyvät. Vaikka projektit eivät mitenkään voi korvata taideaineiden opetusta, erilaisten projektien avulla taidetta voidaan kuitenkin tuoda kouluissa lähemmäs jokaisen ihmisen arkipäivää.

Koulutuksen tarpeellisuus

Kun arvioidaan luovien taidepainotteisten kouluprojektien tarpeellisuutta, esiin voi nostaa Francois Matarasson (1997) tutkimuksen projektien vaikutuksista nuoriin Englannissa ja Irlannissa. Matarasso toteaa tutkimuksessaan, että osallistuneista 92 prosenttia oli saanut uusia ystäviä, 87 prosenttia oli kiinnostunut jostain uudesta, 88 prosenttia kokeili jotain sellaista, mitä ei ollut ennen tehnyt, 80 prosenttia tuli luottavaisemmaksi omaa osaamistaan kohtaan, 77 prosenttia oli tyytyväisempi, 48 prosenttia tunsu olonsa paremmaksi tai terveemmäksi, ja 85 prosenttia nuorista sanoi haluavansa osallistua tulevaisuudessakin tällaiseen projektiin. Tulokset viittaavat samansuuntaisiin havaintoihin, joita minullakin on ollut kouluttaessani nuorten ryhmiä kouluissa. Projektien vetämiseen tarvittavien taitojen tarve olisi hyvä ottaa huomioon tulevan muusikon koulutuksessa. Ammattikorkeakoulujen ja Sibelius-Akatemian pitäisi voida entistä paremmin vastata koulutuksessaan tähän perustarpeeseen, jotta muusikot voisivat vastata yhteiskunnan uusiin vaatimuksiin. Orkesterit ovat kouluttaneet muusikoitansa Suomessa 1990-luvulla (ks. luku 2.1.3 Koulutuksen aloittaminen Suomessa) ja orkesterimuusikot tekevät luovia musiikkiprojekteja kouluissa edelleen. Taidot on koettu hyödyllisiksi ja tarpeelliseksi siis myös orkesterimuusikon työssä.

1960-luvun alussa Gunther Schuller (1998) esitti, että on olemassa kolmas musiikin valtavirta, joka johdetaan kahdesta päävirrasta: klassisesta musiikista ja jazzista. Kolmas valtavirta sisältää säveltämistä, improvisointia ja esittämistä, tuoden musiikit yhteen erottelematta niitä liikaa. Tämä kolmas valtavirta on Schullerin mukaan konsepti, joka sallii kaikenlaisen musiikin – kirjoitetun, improvisoidun, perinteenä siirtyneen, traditionaalisen, kokeilevan – yhdistyä, saada vaikutteita toisistaan ilman kilpailua tai kyseenalaistamista. (Emt., 413.) Tämä ”kolmas valtavirta” kuuluu Gregoryn (2005) mukaan Guildhall School -oppilaitoksen perusopetuksen piiriin kaikilla osastoilla ja kaikilla opetuksen tasoilla. Koulutus on monipuolista ja muusikot voivat hyödyntää oppimaansa ammatissaan yksilöllisesti. Gregoryn mukaan uutta julistavat ideat tai mekaaniset laadun varmistuksen toimintakriteerit ovat liian usein esteenä luonnolliselle lahjakkuudelle ja potentiaalille. (Emt., 295.) Muusikoiden koulutusta tulisi mielestäni muokata yksilöllisempään suuntaan, jotta se perustuisi yhteisille arvoille ja kollektiiviselle vastuulle. On toivottavaa, että tällaisessa uudenlaisessa ympäristössä esiintyjien, säveltäjien, kouluttajien ja opettajien voimavarat tulevat paremmin valjastettua tulevaisuuden koulutuksen kehittämiseen.

Musiikkiopistojen tehtävä on moninainen. Ne kasvattavat suurimmaksi osaksi harrastajia, jotka ovat tulevia musiikin suorkuluttajia ja konserteissa kävijöitä. Opetut taidot ovat heillä parhaimmillaan hyödynnettävissä harrastuksissa läpi eliniän, varsinkin jos osaaminen ei ole pelkästään nuotteihin sidottua. Musiikkiopistojen pitäisi antaa hyvä ja monipuolinen pohjakoulutus myös tuleville ammattimuusikoille, jotta virheiden pelko ei rajoittaisi heidän oppimistaan tai soittimen hallintaan, vaan he voisivat jo musiikkiopistovaiheessa nauttia luovuudesta ja soittamisen vapaudesta musiikin ilmaisussaan.

Konservatorioiden ja musiikkikorkeakoulujen tulisikin reagoida uusiin tarpeisiin ja odotuksiin nykyajan yhteiskunnassa. Koulutuksen suunnittelussa voisi miettiä sitä, mitä klassisen koulutuksen saanut muusikko voisi osata: mitä annettavaa hänellä voisi olla instrumentin hallintansa, tulkinnallisten taitojensa, yhteissoittotaitojensa ja opetustaitojensa lisäksi? Ammattitaito on myös yhteydessä työympäristöön ja sen mahdollisuuksiin. Mikäli muusikot haluavat tulevaisuudessa työllistyä, heidän tulisi olla luovia, muuntautumiskykyisiä esiintymisissään sekä efektiivisiä tehdessään yhteistyötä erilaisissa työympäristöissä.

Tämän tutkimuksen valossa olisi oleellista ja tärkeää, että ammattimuusikoiden peruskoulutuksessa otettaisiin riittävästi huomioon soittajan ohjaaminen vapaampaan soittoilmaisuun. Kun asenne omaan soittamiseen on luova ja ennakkoluuloton, virheiden pelko ja täydellisyyden tavoittelu ei rajoita soittajaa liikaa. Vaikka esimerkiksi orkesterimuusikon työssä yksilöllinen luovuus olisikin useimmiten taka-alalla, tietoisuus sen olemassaolosta on silti voimavara. Orkesterimuusikko pystyy hyödyntämään luovaa ilmaisuaan paremmin sooloesiintymisissään ja kamarimusiikkia soittaessaan.

Myös opetustyössä luovuus on hyödynnettävissä. Kun opettaja vain pitää huolen pedagogisten päämääriensä toteutumisesta, hän voi keksiä luovia, päämääriä tukevia tapoja lähestyä uusia asioita. Oma luovuus opetuksessa voi synnyttää ilmapiirin, jossa opiskelijalla on vapaus kokeilla omaa luovuuttaan ja omia rajojaan turvallisesti. Silloin ilo soitossa ja taiteen tekemisessä on mukana koko ajan, teknisen, tyyllillisen ja laadullisen hiomisen rinnalla. Kuten Huh-tasen (2004, 3) tutkimus osoitti, Sibelius-Akatemian opiskelijat kokevat vahvana nimenomaan muusikkoidentiteettinsä, eikä soitonopettajaidentiteetti ole kovin usein tunnistettavissa, siitä huolimatta että opetukseen kuuluu myös opetusharjoittelua. Vaikka kyse on ammattiin tähtäävistä opiskelijoista, vaikuttaa oman kokemuksen mukaan heidän käsityksensä tulevaisuuden työnkuvasta ainakin osin jäsentymättömältä. Opintojen alussa opiskelijoiden ajatuksissa on voinut olla jopa päätoimisen esiintyvän solistin ura, vaikka tavoite ei kotimaassamme ole rea-

listinen kuin muutamille valovoimaisimmille tähdille. Soitonopiskelun edettyä opiskelija on kenties huomannut, että tulevaisuudessa nimenomaan opetustyö, orkesterissa soittaminen tai kamarimusiikin tekeminen ovat realistisempia uravaihtoehtoja. Soittimen luonteesta riippuu, onko opetusvirkoja haettavana vai onko orkesterityö ainoa vaihtoehto. (Esimerkiksi harpun, matalien vaskien, oboen, fagotin ja muutamien muiden soitinten opetukseen monia virkoja ei ole. Pianisteille ei ole puolestaan tarjolla juurikaan orkesterivirkoja.) Haasteena ammattioppilaitoksille onkin saada opiskelijat aidosti kiinnostumaan pedagogiikan opiskelusta.

Soitinpedagogiikan yksi keskeisiä tavoitteita on mielestäni saada opiskelija tiedostamaan, millä tavoin häntä itseään on opetettu soittotunneilla. Luentoja ja opetuksen ohjaamisen avulla voidaan edelleen laajentaa opiskelijan näkökulmaa opettamiseen, jotta jokainen voi tehdä valintoja oman opetuksensa suhteen. On kuitenkin haasteellista tehdä uusista näkökulmista niin monipuolisia ja käytännönläheisiä, että niitä voi jokainen helposti omaksua ja soveltaa omaan opetukseen.

Kaiken kaikkiaan soitonopetuksessa ja tradition siirtämisessä on tultu pisteeseen, jossa kaikkea traditiota ja tietoa esityskäytännöistä ei enää ehditä siirtää koulutuksen aikana oppilaalle. Myös koulutusajat ovat lyhentyneet viime vuosina. Tulevaisuudessa tämä tarkoittaa osittain sitä, että ammattiopiskelijat hakeutuvat entistä useammin jatko-opintoihin ulkomaille, jotta soittotaitojen kehittymiselle ja kypsymiselle jää enemmän aikaa. Osin tämä tarkoittaa myös sitä, että koulutuksessa tulisi miettiä, mikä tieto on olennaista ja mikä on pakko jättää vähemmälle. Tärkeäksi asiaksi nousisi opetettavien asioiden priorisointi kunkin opettajan opetuksessa. Opettajat voisivat myös tulevaisuudessa erikoistua entistä enemmän eri osa-alueiden opettamiseen. Tämä luonnollisesti edellyttäisi, että opiskelijat voivat opiskella monien eri erikoisosaajien johdolla omaksuakseen kaiken tarvittavan tiedon.

Muutosta ei kuitenkaan synny vain opetussuunnitelmia muuttamalla. Borban (1989) mukaan on suuri virhe, jos kuvitellaan koulun ja organisaation muutoksen tulevan pelkästään ulkoapäin esimerkiksi muuttamalla rakenteita, uudistamalla opetussuunnitelmia tai opetusta, ostamalla välineitä ja hankkimalla tietokoneita. Tällöin ei todellisia ongelmia ole tiedostettu. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa todetaan muun muassa, että ”perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä” (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 5).

Opiskeluympäristön määritelmän yhteydessä todetaan tavoitteena olevan myös

avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri. Hyvä opiskeluympäristö mahdollistaa oppilaan vuoro-vaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjännitteisyyden kehittymisen. Se myös kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota sekä mahdollistaa turvallisen kasvun ja kehityksen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

Tavoitteet ovat tärkeitä ja olennaisia musiikin perusopetuksessa. Ne jäävät kuitenkin ”ulkoapäin” tulleiksi opetussuunnitelman perusteiksi niin kauan, kun opettajilla ei ole taitoa niiden toteuttamiseen käytännön opetuksen tasolla. Tehokas oppimisympäristö onkin Borban (1989) mukaan mahdollinen vain, jos muutos lähtee organisaation sisältä, sillä sen suurin voimavara on henkilökunnassa, ihmisissä. Organisaation kehitysprosessi alkaa edetä, kun ihmisissä saadaan aikaan muutoksia siten, että he luottavat itseensä ja muihin. Myös Ojasen (1990) mukaan ihmisresurssien kehittäminen on tärkeää. Ihmiset ja heidän mukanaan instituutiot saavat aikaan ihmeitä, mikäli heidän resurssejaan voimistetaan täyteen potentiaaliinsa niissä tehtävissä, joita he suorittavat. Muutos lähtee siis soitonopettajista, ei koulutuksen sisällön kuvauksen muutoksista. Ensin pitäisi vakuuttaa soitonopettajat siitä, että luovuus on osa musiikin harrastajan ja ammattimuusikon identiteettiä.

Toivoisin tutkimustulosteni avulla vakuuttavani kollegoitani luovan soittoilmaisun vapautumiseen tähtäävän koulutuksen tarpeellisuudesta. Muutos lähtee meistä itsestämme, halustamme oppia uutta ja halustamme laajentaa perspektiiviämme. Joskus on hyvä luopua ennakkokäsityksistä ja oppia jotain sellaista, joka jopa kriisiyttää omaa toimintaa ja ammatillista näkemystä. Kriisin avulla voi syntyä uusi ja laajempi näkemys klassisesta muusikkoudesta ja siihen tarvittavasta koulutuksesta.

Sibelius-Akatemiassa luovaan ilmaisuun keskittyvä koulutus on jo vapaavalintaisena opintona tarjolla. Muutamat ammattikorkeakoulut ja toisen asteen oppilaitokset ovat myös tarjonneet tämän tyyppisiä kursseja opiskelijoilleen parina vuonna, ja monissa musiikkiopistoissa on opettajien täydennyskoulutuksen jälkeen syntynyt uudenlaisia luovia projekteja osana opiston opetustarjontaa. Kaksi soitonopettajakollegaa on myös saanut viran, jossa osa opetuksesta sisältää luovien muusikontaitojen opettamista musiikkiopistossa. Alku muutokselle on siis lupaava. Luovuus voisi kuitenkin olla entistä merkittävämpi osa muusikkoutta tulevaisuudessa. Se voisi olla oleellinen osa tradition siirtämistä klassisen muusikon koulutuksessa. Ilman nuotteja tapahtuva koulutus, joka perustuu mielikuvituksen henkiin herättämiseen ja asioiden ennakoimattomuuteen sekä nopeaan reagoimiseen, koetaan vapauttavana ja tarpeellisenä asiaina. Jokaiselle opiskelijalle pitäisi tarjota mahdollisuus kehittää omia ainutlaatuisia kykyjään

mahdollisimman monipuolisella tavalla. Parhaimmillaan muutos voi täydentää muusikon osaamista ja auttaa häntä yhä persoonallisempaan soittoilmaisuun.

Maamme on Heimosen (2002) mukaan kuuluisa siitä, että se tuottaa väestön määrään nähden paljon huippumuusikoita maailmalle (emt., 192). Koulutuksen systemaattisuus on taannut tasaisen lähtötason, josta on ollut hyvä lähteä kouluttamaan huippumuusikoita. Nyt olisikin haasteena varmistaa, että taidokkaaseen osaamiseen kuuluisi myös luova muusikkous, vapautuneisuus ja parempi itsetuottamus. Silloin opetusmeidän korkeatasoisuus ja monipuolisuus takaisivat entistä paremman tulevaisuuden monille lahjakkaille muusikoille. Musiikkioppilaitokset kasvattavat tulevia musiikin suurkuluttajia. Ne voisivat kasvattaa myös uusia, entistä luovempia ammattimuusikoita, jotka osaisivat paremmin vastata yhteiskunnan tarpeisiin. Laistosten tulisi kantaa vastuuta monipuolisesta muusikoiden koulutuksesta. Tällöin eivät klassiset muusikot kokisi jäävänsä alakynteen muuttuvassa maailmassa. Olisi pidettävä opiskelija Marjan kokemuksen mukaisesti huolta siitä, että jokaisen muusikon pää pysyy ideoita tuottavana pohjattomana kaivona, ja että jokainen voi luottaa omaan luovuuteensa voimavaranaan.

Lähteet

- Aho, K. 1997. Taide ja todellisuus. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Toinen, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Aldrich, R. & White, J. 1998. The national curriculum beyond 2000: the QCA and the aims of education. Perspectives on Education policy. London: Institute of Education, University of London.
- Anon. 2000. Performance and communication skills in music: training and development. London. Guildhall School of Music and Drama.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Aristoteles. Nikomakhoksen etiikka. Suomentanut ja selitykset laatinut Knuuttila, S. Helsinki: Gaudeamus 1989.
- Arjas, P. 1997. Iloa esiintymiseen. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Benediktsson, G. 2000. Music Through Other Senses. London: Guildhall School of Music and Drama.
- Bereitter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry in to the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court.
- Bernstein, R. J. 1983. Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bleicher, J. 1980. Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique. London: Routledge.
- Boden, M. 2004. The creative mind: Myths and mechanisms. Toinen painos. London: Routledge.
- Borba, M. 1989. Esteem builders. California: Jalmar Press.
- Brenner, M. 1978. Interviewing: The social phenomenology of research instrument. Teoksessa M. Brenner, P. Marsh & M. Brenner (toim.) The social context of method. London: Groom Helm, 122–139.
- Bould, D. & Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is Reflection in Learning? Teoksessa D. Bould, & R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning experience into learning. New York: Kogan Page, 7–17.
- Calderhead, J. 1989. Reflective Teaching and Teacher Education. Teaching and Teacher Education, 5, 1, 43–51.
- Csikszentmihalyi, M. 1988. Society, culture, and person: A systems view of creativity. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) The nature of creativity. New York: Cambridge University Press, 325–339.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. Creativity: flow and the psychology of discovery and Inventions. New York: Harper Collins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. Finding flow. The psychology of engagement with everyday life. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. 1999. Implications of a systems perspective for the study of creativity. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 313–338.
- Davison, J. W. 2000. Establishing Good Practice in Music Education, The Case of PCD, Department. London. Guildhall School of Music and Drama.
- Dewey, J. The Middle Works: 1899-1924 (MW), The Collected Works of John Dewey 1882–1953. J. A. Boydston (toim.) 15 vols. Carbondale & Evansville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1933 [1910]. How we think. Boston: D.C. Heath Company.

- Dewey, J. 1997 [1938]. *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. 1991 [1938]. *Logic. The theory of inquiry. The later works of John Dewey*, Volume 12. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dilthey, W. 1976. *Selected Writings*. Toim. H. P. Rickman, London: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. 1996. Experts and exceptional performance. Evidence on maximal adaptation on task constraints. *Annual Review on Psychology* 47, 273–305.
- Ericsson, K. A. 2003. The search for general abilities and basic capabilities: Theoretical implications for the modifiability and complexity of mechanisms mediating expert performance. Teoksessa R. J. Sternberg & E. Grigorenko (toim.) *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 93–125.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimukseen I*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino, 24–42.
- Findley, J. J. 1906. (toim.) *The school and the child. Being selections from the educational essays of John Dewey*. London: Blackie and Son.
- Fleith, D. S., Rodrigues, M. A. M., Viana, M. C. A., Cerqueira, T.C. S. 2000. The Creative Process of Brazilian Musicians. *The Journal of Creative Behavior* 34, 1, 61–75.
- Gadamer, H-G. 1979. *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H-G. 1980. The Universality of the Hermeneutical Problem. Teoksessa J. Bleicher (toim.) *Contemporary Hermeneutics. Hermeneutics as Method, Philosophy, and Critique*. New York: Routledge & Kegan Paul, 136–263.
- Gadamer, H-G. 1997. Reflections on My Philosophical Journey. Teoksessa L. E. Hahn (toim.) *The Philosophy of Hans Georg Gadamer. The Library of Living Philosophers*. Vol. XXIV, 3–63.
- Gadamer, H-G. 2000. *Truth and Method*. Toinen, korjattu painos. New York: Continuum.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka - Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press.
- Gardner, H. 1993. *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Goodwin, L. D. & Goodwin, W. L. 1984. Are validity and reliability “relevant” in qualitative evaluation research? *Evaluation & Health Professions* 7, 4, 413–426.
- Gregory, S. 2005. The creative music workshop: a contextual study of its origin and practice. Teoksessa G. Odam & N. Bannan (toim.) *The Reflective Conservatoire, Studies in Music Education, The Guildhall School of Music and Drama, Research Studies* 4, London: Ashgate, 279–299.
- Grundy, S. 1982. Three models of action research, *Curriculum Perspectives*. Teoksessa D. Bould & R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning: What is Reflection in Learning?* New York: Kogan Page, 23–34.
- Guilford, J. 1966. Basic problems in teaching for creativity. Teoksessa C. Taylor & F. Williams (toim.) *Instructional media and creativity*. New York: John Wiley & Sons, 71–103.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagenttien voimavarana. Teoksessa S. Aho & J. Heikkilä (toim.) *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 48, 39–86.
- Heimonen, M. 2002. *Music Education & Law. Regulation as an instrument*. Väitöskirja. Sibelius Academy. *Studia Musica* 17. Helsinki: PB-Printing.

- Heimonen, M. 2005. Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. (EST-julkaisusarja 13.) Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.) Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino, 177–195.
- Heino, T. & Ojala, M-L. 1999. Musiikkioppilaitokset lukuvuonna 1997–1998. Teoksessa T. Heino & M-L. Ojala (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Opetushallitus. Arviointi 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino, 9–66.
- Higgins, K. M. 1991. The music of our lives. Philadelphia: Temple University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1984. Merkityksen ongelma haastattelututkimuksessa. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos, A3.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulu University Press.
- Honneth, A. 1995. Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts. Oxford: Polity Press.
- Howe, K. & Eisenhart, M. 1990. Standards for qualitative (and quantitative) research: a prolegomenon. Educational Researcher 19, 4, 2–9.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistämisenä. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 22. Helsinki: Hakapaino.
- Hyry, E-K. 1997. Millaista olisi luova soitonopetus? Musiikkikasvatus 2, 2, 43–52.
- Jans, M. 2007. Improvisation Models of the 15th and 16th Centuries. Luento Sibelius-Akatemiassa 17.9.2007.
- Johnstone, K. 1996. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Suom. S. Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino.
- John-Steiner, V. 2002. Creative collaboration. Oxford: Oxford University Press.
- Jukola, T. 1997. Musiikinopettajien ja musiikinohjaajien kokemuksia yleisökasvatus - prosessista. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu tutkielma.
- Junttu, K. 2010. Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla. Raportti; Sibelius-Akatemia. <http://www.junttu.net> (luettu 12.3.2010).
- Kampmeier, V. R. 2000. The Impact of RSI of Creativity in Musicians. London: Guidhall School of Music and Drama.
- Karhunen, E. M. 1997. Hei me sävelletään. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro Gradu tutkielma.
- Karhunen, E. M. 1998. The education Pilot Project for Finnish Orchestras in 1994-1995. Musiikkikasvatus 3, 1, 77–79.
- Kemmis, S. 1985. Action Research and the Politics of Reflection. Teoksessa D. Bould & R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning experience into learning. New York: Kogan Page, 139–163.
- Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of thrustworthiness. The American Journal of Occupational Therapy 45, 3, 214–222.
- Kurkela, K. & Tawaststjerna, E.T. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa T. Heino & M-L. Ojala (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1999. Opetushallitus. Arviointi 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino, 89–152.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja n:o 11. Musiikin tutkimuslaitos, Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino.

- Kurkela, K. 1994. Yksityisen ja yhteisen rajalla – musiikin esittämisen emotionaalisista ja kognitiivisista ulottuvuuksista. Teoksessa R. Tähkiö (toim.) *Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä*. Juva: WSOY, 77–115.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen, 13–15.
- Kushner, S. 1986. *Working Dreams*. UK, University of East Anglia.
- Kushner, S. 1988. *A Musical Education, Innovation in the Conservatoire*. London. Guildhall School of Music and Drama.
- Kuusisto, I. 2009. Haastattelu 14.9.2009.
- Kvale, S. 1989. To Validate Is to Question. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur, 73–92.
- Laakso, E. 2008. Haastattelu 1.9.2008.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 26–43.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73. Turku: Painosalama.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lonka, K., Hakkarainen, K., Wirtanen, S. & Paavola, S. 2006. Kollektiivinen luovuus – and all that jazz!. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta kollegiaalisesta opetuksesta ja kasvatuksesta*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–158.
- Luukkonen, M. 2002. Improvisoinnista iloa opiskeluun. *Rondo* 40, 3, 30–33.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. 2002. The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.) *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives of the future of education*. Cambridge, MA: Blackwell, 47–58.
- Maslow, A. H. 1968. *Creativity in self- actualizing people*. New York: Van Nostrand Rheinhold.
- Matarasso, F. 1997. *Use or Ornament – The Social Impact of Participation in the Arts*, England: Comedia.
- Mervola, K. 1997. Education - prosessin mahdollisia vaikutuksia muusikon ammattikäsitteeseen. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro Gradu tutkielma.
- Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. Teoksessa Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus* 30, 31–39.
- Moon, B. 1996. *A guide to the National Curriculum*. UK: Oxford University Press.
- Moore, G. & Webster, J. 1996. *Beyond Education – A Model for the Future?* Arts Council of England. The Royal Philharmonic Orchestra.
- Moran, S., & John-Steiner, V. 2004. How collaboration in creative work impacts identity and motivation. Teoksessa D. Miell & K. Littketon (toim.), *Collaborative creativity. Contemporary perspectives*. London: Free Assosiation Books, 11–25.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nettl, B. 2005. Concepts. Teoksessa Gray, L. (toim.) *Improvisation I. Concepts and Practices*. Grove Music Online. <http://www.grovemusic.com>. (luettu 10.10.2009).
- Neuhaus, H. 1973. *Pianonsoiton taide*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Niemistö, R. 2004. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Tampere: Tammer-Paino.

- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nurmi, K. E. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. 7, uudistettu painos. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 28.
- Nykänen, P. 2001. Musiikkioppilaitosten opettajien työtodellisuus ja työtyytyväisyys. Suomen musiikinopettajien liiton jäsenkysely. Helsingin Kasvatustieteen laitos.
- Odam, G. & Bannan, N. 2005. Prelude: the developing conservatoire. Teoksessa G. Odam & N. Bannan (toim.) *The Reflective Conservatoire, Studies in Music Education, The Guildhall School of Music and Drama, Research Studies 4*, Ashgate, 16–17.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajakoulutuksessa. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education* 14, 535–557.
- Palmer, R. E. 1969. *Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Payne, S. L. 1951. *The art of asking questions*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Paynter, J. 1982. *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peggie, A. 1997. *Musicians go to School – Partnership in the Classroom*. London: London Arts Board.
- Polanyi, Michael 1962 [1958]. *Personal Knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Polanyi, Michael 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan.
- Pulkkinen, L. 2007. Haastattelu julkaistu teksti TV:n sivulla 13.11.2007. YLE.
- Radouy-Rogier, R. 2000 *The Impact of Physical Tensions on Sound Productions, CPD-kurssin raportti*. London, January 2000.
- Renshaw, P. 1989. *The Place of Competitions in the Personal and Musical Development of Young People*, Gresham lecture, 6.11.1989, London.
- Renshaw, P. 1992. *Orchestras and the Training Revolution*. *British Journal of Music Education* 9, 61–70.
- Renshaw, P. 1993. *The Management of Creativity in Schools, Colleges and Arts Organizations*. Gresham College, London.
- Ricoeur, P. 1988. *Time and Narrative*. Vol. 3. Chicago: The University of Chicago Press.
- Roberts, B. A. 2000. A North American response to Bouij: Music education student identity construction revisited in Sweden. Teoksessa R. R. Rideout & S. J. Paul (toim.) *On the Sociology of Music Education II. Papers from the Music Education Symposium at the University of Oklahoma*. Amherst, MA: University of Massachusetts, 63–74.
- Rogers, C. R. 1976. Towards a theory of creation. Teoksessa A. Rothenberg & C. R. Hausmann (toim.) *The Creativity Question*. Durham, NC: Duke University Press, 296–305.
- Rogers, C. 1986. 1992. *Client-centered therapy*. Lontoo: Constable.
- Rosenthal, S. B. 1993. *The Individual, the Community, and the Reconstruction of Values*. Teoksessa J. Stuhr (toim.) *Philosophy and the Reconstruction of Culture*. Albany, NY: Sunny Press, 59–78.
- Routarinne, S. 2004. *Improvisoi!* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Routarinne, S. 2007. *Valta ja vuorovaikutus*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Ruth, J.-E. 1984. *Luova persoona, prosessi ja tuote*. Teoksessa R. Haavikko & J.-E. Ruth (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös, 13–35.

- Schaffer, S. 1994. Making up discoveries. Teoksessa M. Boden (toim.) Dimensions of Creativity. Cambridge, MA: MIT, 13–51.
- Schuller, G. 1997. The Compleat Conductor. Oxford: Oxford University Press.
- Schuller, G. 1998. Contemporary Composers on Contemporary Music. New York: Da Capo Press.
- Sibelius-Akatemia. Opinto-opas 2000. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino.
- Sibelius-Akatemia. Opinto-opas 2009–2010. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Simonton, D. K. 1983. Formal Education, Eminence and Dogmatism: The curvilinear relationship. Journal of Creative Behavior 17, 149–162.
- Sloboda, J. A. 1985. The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. 1995. Defying the crowd. New York: Free Press.
- Sulkunen P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Opetus hallitus. http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen (luettu 5.8.2009).
- Taylor, C. 1994. The politics of recognition. Teoksessa A. Gutmann (toim.) Multiculturalism. Examining the politics of recognition. Princetown: Princetown University Press, 25–73.
- Tikkanen, R. 2001. Haastattelu 27.2.2001.
- Toom, Auli 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom & J. Onnismä & A. Kajanto (toim) Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Gummerus, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 52–54.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!”. Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden Lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Studia Musica 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387–398.
- Uusikylä, K. 1996. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Juva: Atena.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 42–53.
- Uusikylä, K., & Piirto, J. 1999. Luovuus, Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. Tampere: Tampere University Press.
- Waters, S. 2000. Living without Boundaries. Bath: Bath College of Higher Education Press.
- Veijola, T. & Ritaluoto, A. J. (toim.) 1998. Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Väisänen, R. 1992. Musiikkisymposium repii tradition pakkopaitaa. Sanomalehti Karjalainen 11.6.1992.
- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David Elliotin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Licensiaatin tutkimus. Oulun yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Wallas, G. 1926. The Art of Thought. New York: Franklin Watts.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. Sosiometria muutoksen voimavarana. (suom. K. Kaila) Juva: WS Bookwell.

LIITTEET

LIITE 1

HAASTATTELUKYSYMYKSET ENNEN KURSSIN ALKUA,
PUOLISTRUKTUROITU KAAVAKE:

Sukupuoli
Ikä
Soitin
Missä opiskelet/opiskelit?.....
Milloin valmistuit?.....
Työpaikkasi?.....
Miksi lähdit kurssille?.....
Mitä haluaisit kurssilta oppia?.....
Miksi?.....
Kuvaile, millainen olet muusikkona.....
Vahvuutesi ja heikkoutesi muusikkona?.....
Millaiseksi koet ilmaisukykyysi muusikkona?.....

LIITE 2

KURSSIN LOPUKSI, TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

Onko kuva itsestäsi muusikkona muuttunut kurssin jälkeen?

Miksi?

Ovatko vahvuutesi ja heikkoutesi muusikkona muuttuneet?

Miksi?

Onko ilmaisukykyysi muusikkona muuttunut?

Miksi?

Mikä koulutuksessa oli mielestäsi helppoa/vaikeaa?

Miksi ?

Millaisia lisävalmiuksia sait työhösi?

Mikä oli mielestäsi olennaisinta koulutuksessa?

Mikä oli mielestäsi turhaa?

Mitä jäit kaipaamaan?

Miten koulutus on vastannut odotuksiasi?

Onko kuva itsestäsi esiintyjänä muuttunut?

Miten se on muuttunut?

Onko kuva itsestäsi luovana ihmisenä muuttunut?

Miten se on muuttunut?

Ovatko työskentelymuodot sopineet sinulle? (eri osa-alueiden läpikäynti)

Mikä niissä on ollut hyvää?

Miksi?

Mikä on ollut vaikeaa?

Miksi?

Onko kuva omasta luovuudestasi soittajana tai opettajana muuttunut?

Miten kuvailisit muutosta?

Mikä oli koulutuksen anti omalle taiteelliselle kasvullesi? (taiteellinen, henkinen, sosiaalinen, musiikillinen ajattelu)

Vaikuttiko koulutus sinun tapaasi ajatella, toimia, suunnitella?

Miten sovellat oppimiasi taitoja omassa työssäsi tulevaisuudessa?

Kuvaile itseäsi muusikkona.

LIITE 3

RYHMÄHAASTATTELU

En ollut suunnitellut tarkkoja kysymyksiä etukäteen. Näytin videolle taltioimiani esityksiä koulutuksen eri vaiheista ja annoin ryhmän keskustella ja kommentoida.

Haastattelusta tehtyjä kysymyksiä:

Miltä tuntuu nähdä yksittäisiä esityksiä uudelleen?

Muistatteko mitä mielessänne liikkui esityksen aikana?

Mitä mieltä olette nyt esityksestänne?

Toteutuiko se niin kuin halusitte?

Vastasivatko nämä katsotut esitykset teidän mielikuvianne niistä?

Tuliko yllätyksenä se, miltä esitys näytti videolta katseltuna?

Oliko esityksissä eroja?

Miltä mielestänne soitto kuulosti?

Kuvasiko musiikki teidän mielestänne sitä mitä pitikin?

Mitkä asiat saivat teidät uskaltamaan kokeilla eri soittotapoja?

Mikä auttoi eniten siihen, että uskaltauduitte heittäytyä kuuntelemaan, sopimatta etukäteen mitään?

Jäikö joku asia vielä mietityttämään videon katselun jälkeen?

LIITE 4

LUOVAT MUUSIKONTAIDOT -KOULUTUKSEN KUVAUS KOKONAISUUDESSAAN

ENSIMMÄINEN KOULUTUSVIIKONLOPPU

ENSIMMÄINEN KOULUTUSPÄIVÄ, La 10.11.2001, klo 14.30–18.00, Kansallisooppera

Kouluttajat: Joan Morgan, laulaja, Sari Siikander, näyttelijä, Riitta Tikkanen, musiikki opettaja

Kurssilaiset: 3 soitonopettajaa musiikkiopistosta, 5 opiskelijaa Sibelius-Akatemiasta, 6 kouluopettajaa

Käytiin kierros, jossa jokainen esittäytyi, kertoi taustoistaan ja odotuksistaan kurssin suhteen.

IMPROHARJOITUSTEN TAUSTAA

Sari kertoi improvisaatioteatterin synnystä (Keith Johnstone) ja koulutuksen taustasta.

KEHON VIESTINTÄÄ

Sari kävi läpi kehon asentojen viestit: mikä oli kehollisesti torjuvaa viestintää ja mikä avointa viestintää.

KOULUTUKSEN TEEMA

Sari painotti, että tämän koulutuksen tavoitteena on "iloinen itsensä häpäisy" ja että kurssin mottona on MOKA ON LAHJA. Vain yrittämällä ja uskaltautumalla ottamaan epäonnistumisen riskin voi todella oppia uutta. Usein mokaamisen kautta vasta oppii uutta.

LÄMMITTELYHARJOITUS

Ensimmäiseksi lämmittelyharjoitukseksi Sari ohjasi "Kani Kani" -harjoituksen, jossa opeteltiin heittäytymään leikkiin täysin rinnoin huutamalla ja ottamalla katsekontaktia, antamaan vuoroa seuraavalle ja reagoimalla nopeasti vaihtuviin tilanteisiin. Mokatessaan sai tuulettaa aplodien kera.

Koulutuksen ideaan kuului yksinkertaisten leikkien ja lämmittelyharjoitusten avulla purkaa epäonnistumisen pelkoa ja totuttaa opiskelijat sellaisiin tilanteisiin, jossa epäonnistumisten kautta opittu ja omaksuttu rohkeus auttoi vaativammissa tilanteissa ja tehtävissä heittäytymään itse tehtävään pienemmillä paineilla. Näin jokaisella oli mahdollisuus tavoittaa helpommin omaa luovaa prosessiaan.

YHTEISTYÖHARJOITUS

Sarin ohjasi harjoituksen, jossa ryhmän piti muodostaa erilaisia muotoja ilman sanojen tai eleiden viestintäapua. Kun harjoituksesta jälkeenpäin keskusteltiin, Sari totesi, että tässä harjoituksessa voi hyvin havainnoida, millainen rytmi kullakin on. Ei ole oikeaa tai väärää rytmiä, on vain erilaisia rytmejä, joita on sovittava yhteen. Tee mana tässä harjoituksessa oli, että jokainen voi luottaa itse siihen, mihin ollaan menossa. "Neuvomalla vien kaverilta löytämisen ilon". Ideana oli kunnioittaa toisen rytmiä ja tunnistaa, minkälainen rytmi itsellä on ja millaisen rytmin omaavan henkilön kanssa yhdessä tekeminen on vaikeampaa. Tiedostamisen jälkeen voi helpommin muuttaa omaa käyttäytymisrytmiään ja parantaa siten ryhmätöiden sujuvuutta.

YHTEISTYÖHARJOITUS PAREITTAIN

Sari antoi samankaltaisia kehollisia tehtäviä pareille. Kaikki parit tekivät tehtäviä yhtä aikaa, jotta mokaamisen pelko olisi ollut mahdollisimman vähäinen. Ohjeena oli ottaa toiselta saamansa ensimmäinen tarjous vastaan ja jatkaa sitä omalla tarjouksella. Harjoituksessa opeteltiin siis hylkäämään oma idea ja tarttumaan toisen tarjoukseen.

Parityöt jatkuivat siten, että parit laskivat vuorotellen kolmeen. Sitten ykkönen korvattiin taputuksella. Seuraavaksi kakkonen korvattiin napsutuksella ja lopuksi kolmonenkin korvattiin jalan tömähdyksellä.

Sari totesi, että rationaalisille ihmisille alkuharjoitus oli helpompi, toiminnallisille ihmistyypeille loppuharjoitus oli helpompi. Tarkoituksena oli tunnistaa oma tyyppinsä. Harjoitus näytti tuntuvan hauskalta ja kirvoitti naurua joka puolella.

NIMIEN OPETTELU

Nimiharjoituksessa keskityttiin suuhun katsomiseen ja yhdessä tekemiseen.

RYHMÄDYNAMIIKKAHARJOITUS

Harjoituksessa haettiin piirissä seisovalle ryhmälle sopivaa rytmiä luettelemalla numeroita järjestyksessä 1:stä 20:neen silmät suljettuina.

PARITYÖSKENTELY, TYRMÄYS JA HYVÄKSYNTÄ SANOILLA

Sari kirjoitti paperille sanoja, joilla kurssilla olijoita oli tyrmätty ja hyväksytty. Sari esitti opiskelijan kanssa kohtauksen ja dialogin, jossa toinen osapuoli käytti vain kirjoitettuja sanoja dialogissa. Käytiin keskustelua siitä, kuinka kohtaaminen tyrehtyi tyrmäyksiin ja toisaalta taas meni eteenpäin hyväksynnän myötä.

Pareittain harjoiteltiin myös tyrmäystä ja hyväksyntä keskusteluharjoituksien avulla.

RYHMÄSSÄ TYÖSKENTELYÄ

Riitta ohjasi harjoituksen, jossa piirissä seisoen taputus lähetettiin vierustoverille. Kun taputus oli sujuvaa, lähetettiin siihen toiseen suuntaan samaan aikaan. Ideaa varioitiin monella lailla. Kehon liike ja katsekontakti oli lähettämässä ja vastaanottamisessa aina mukana.

Seuraavassa harjoituksessa toisiaan seurasivat taputus ja oman nimen sanominen ääneen. Nimen sanomisen yhteyteen lisättiin myös liike ja siihen sopiva ääni. Jäljelle jätettiin kaikilta lopuksi pelkät äänet ja Riitta alkoi ohjata äänistä kappaletta yhdistellen erilaisia ääniä, vuorotellen sooloa ja tuttia tai erilaista dynamiikkaa.

Joan jatkoi pyytämällä erilaisia ääniä, esim. "kolme eri ääntä ja keinuva pulssi". Hän lisäsi aina jo syntyneen päälle uusia määreitä äänille ja rytmeille, yksityiskohdat sai jokainen pyyntöä mukaillen keksiä itse. Näin rakennettiin muutama toimiva laulaen improvisoitu kappale.

Kaikki ottivat soittimet esiin. Opiskelijoilla ja soitonopettajilla olivat omat soittimet mukanaan, kouluopettajat käyttivät esillä olevia rytmisoittimia. Joanin johdatellessa improvisoitiin lisää kappaleita samalla periaatteella, nyt vain ääni tuotettiin soittimilla eikä laulaen.

ENSIMMÄINEN KOULUTUSVIIKONLOPPU

TOINEN KOULUTUSPÄIVÄ, Su 11.11.2001, klo 9.30–17.00, Kansallisooppera

Kouluttajat: Joan Morgan, laulaja, Sari Siikander, näyttelijä, Riitta Tikkanen, musiikinopettaja

LÄMMITTELYHARJOITUS

Sari ohjasi "hedelmäkoriharjoituksen", jossa osallistujat reagoivat nopeasti valitsemansa hedelmäsanan kohdalla vaihtaen paikkaa. Se, joka jää ilman istumapaikkaa, sanoi uuden hedelmän nimen. Alkuharjoitus oli neutraali, koska valitut sanat oli annettu. Harjoitus muutettiin sellaiseksi, että kysyjällä oli mahdollisuus kysymyksen muodossa kertoa samalla jotain itsestään ja muut voivat paikanvaihdoillaan myös paljastaa jotakin itsestään.

STATUSHARJOITUKSIA

Sari antoi alastatuksen ja ylästatuksen asento-ohjeita kahdelle ryhmälle, ja kaikki keskustelivat kuvitteellisessa cocktail tilaisuudessa keskenään samanlaisten ja erilaisten statushenkilöiden kanssa.

Palautekeskustelussa purettiin tunteja erilaisista kohtaamisista. Sari totesi, että ihminen tuntee olonsa turvallisemmaksi ollessaan saman statuksen seurassa. Jos statukset luokitellaan neljään luokkaan ykkösen ollessa eniten ylästatus ja nelosen ollessa eniten alastatus, suurin osa ihmisistä kuuluu 2- ja 3 statuksiin. Ylä- tai alastatus ei ole hyvä tai huono, status on parhaimmillaan vain ikään kuin keinulauta, joka keikkaa ja muuntuu sen mukaan, kenet kohtaamme. Ihanteellinen tilanne on sellainen, missä luemme eleistä ja viestinnästä toisen statuksen ja muutamme omaa statustamme sen mukaan. Kun tunnistamme oman statuksemme, meidän on myös helpompi harjoitella muita statuksia. Ihmisillä voi olla myös monenlaisia statuksia erilaisissa tilanteissa: virallisia ja epävirallisia tilanteita varten, työelämää ja perhe-elämää varten.

Sari täydensi vielä statusten piirteitä havainnollistaen niitä selkein demonstraatioin. Hän kertoi, että ihmiset odottavat kohtaavansa lempeitä ylästatusihmisiä vain elämän ja kuoleman ammateissa (lääkärit, papit, poliisit). Muissa ammateissa status voi olla mikä tahansa. Kaikki statukset voivat olla negatiivisia tai positiivisia. Todettiin, että jokainen varmaan löytää esimerkkejä omista kouluopettajistaan. Löytyy negatiivinen ylästatusopettaja, jota pelätään ja inhotaan, alastatusopettaja, jolla on kurinpito-ongelmia sekä luotettava ja turvallinen statusmestari, joka kykenee tarvittaessa kurinpitoon ja myös mukavaan toveruuteen.

Esimerkkinä käytettiin myös rakastunutta paria. Molemmat nostavat toisen statusta ja laskevat omaansa. Keskusteltiin myös yhdessä siitä, miten autot tai tavarat ovat statusmerkkejä.

STATUSHARJOITUS

Pienryhmissä harjoiteltiin erilaisia statusharjoituksia. Neljä henkilöä sai kukin tietää oman ja vain oman statusnumeron (1–4) Sarilta. Tilanteeksi annettiin ”välitunti opettajanhuoneessa”. Sekä katsojien että ”opettajanhuoneessa keskustelevien opettajien” tuli arvata statusjärjestys käydyn keskustelun avulla. Statusten havainnollistaminen herätti runsasta keskustelua. Monet kertoivat hyvinkin avoimesti omista kokemuksistaan. Esille nousi esimerkiksi murre statuksen muokkaajana.

IMPROVISAATIOTA INSTRUMENTEILLA

Joan jatkoi koulutusta täsmentämällä yhteissoiton improvisaatio-ohjeita:

Tiedätkö, mitä haluat sanoa soitollasi? Tiedosta aina tunne. Tiedätkö mitä muut ryhmässä tahtovat sanoa? Menetkö mukaan tunteeseen vai valitsetko vastakohtan? Jos soittava ryhmä on iso, mieti, mihin liität oman toistuvan rytmikuviosi. Tue kokonaisuutta tai yksityiskohtia, älä peitä sooloja.

Tällä alustuksella lähdettiin tekemään kysymyksiä, joihin toisen piti vastata myöntävästi tai kieltävästi (esim. ”Lähdetkö kahville?” – ”Lähden”). Huomiota kiinnitettiin puherytmiin. Seuraavaksi kysymys sanottiin itse keksityllä kielellä, samoin vastaus. Nyt puherytmi ja puheen nuotti tuli selvemmin esiin. Todettiin, että toinen antaa lahjaksi jo kielen, vastaaja voi käyttää annettua kieltä hyväkseen vastatessaan. Seuraavaksi kysymys- ja vastauskierros tehtiin laulaen ja koetettiin suoriutua ilman elekieltä, joka tähän asti oli luontevasti kulkenut harjoituksessa mukana. Seuraava kierros toteutettiin silmänsä kiinni. Ilman näkökykyä laulukysymykset ja vastaukset kuulostivat selvästi selkeämmiltä, eikä suorituspainetta tuntunut olevan niin paljon kuin aikaisemmin. Seuraavaksi sama harjoitus toteutettiin omilla soittimilla soittaen. Soitto tuntui olevan luonnollinen jatko edeltäville harjoituksille, ja palautekeskustelussa kurssilaiset sanoivat, että soittaminen tuntui helpolta.

IMPROHARJOITUS SOITTAEN

Joan valitsi kolme soittajaa, joista kaksi soitti rytmisesti toistuvaa rytmikuviota – riffiä – ja yksi soitti sooloa. Ensimmäistä riffin soittajaa autettiin antamalla erilaisia tunnetilaan ja tunnelmaan liittyviä ohjeita, muut miettivät, soittavatko samaa vai vastakohtaa edelliselle.

Joan ohjasi kaksi erilaista esimerkkiä, sitten opiskelijat jatkoivat itse ohjaamista. Lopuksi Joan ohjasi koko ryhmälle improvisaation ”aurinkoisesta metsästä”. Ryhmä tuntui soittavan todella antaumuksella, yhdessä he löysivät hyviä musiikillisia ideoita ja soitinyhdistelmiä.

RYHMÄLLE IMPROTEHTÄVÄT

Aiheeksi annettiin eläinten kuvaileminen soittimilla ja nokkimisjärjestys (statukset) eläimille. Ryhmät saivat kehittää tarinan eläimistä, aikaa tehtävään annettiin 15 min.

Esitysten jälkeen ryhmät antoivat palautetta toistensa esityksistä. Tunnelma oli innostunut ja positiivinen. Opiskelijat sanoivat ryhmissä työskentelyn sujuneen hyvin. Kaikki olivat saaneet sanoa mielipiteensä ja ideansa ja yhdessä oli päästy yhteisymmärrykseen myös lopputuloksesta.

LAULUIMPROA VOKAALEILLA

Kaikki kävelivät tilassa, Riitta soitti sointukulkua flyygelillä ja kaikki lauloivat vokaaleilla melodiaa tai yksittäistä ääntä, joka sopi sointuihin. Sari kehotti löytämään erilaisiin tunnetiloihin sopivia vokaaleita. Lopulta valittiin mieleisin vokaali, keräännettiin flyygelin ympärille ja laulettiin yhdessä, sooloja sai laulaa yhteisen laulun päälle.

Harjoitusta jatkettiin muuttamalla kieli ”skipperiskieleksi” eli ”siansaksaksi”, joka kuulosti venäjältä. Oikeita venäjän kielen sanoja ei saanut käyttää. Jokainen lauloi vuorollaan pienen pätkän sooloa ja antoi sitten soolovuoron seuraavalle. Ensimmäisen kierroksen jälkeen purettiin tilannetta ja Sari antoi lisää ohjeita. ”Ota vastaan ideoita, oma soolo ei tärkeä, anna aikaa itsellesi vaikka välisoiton avulla, pidä taukoja.” Sitten kierroksia jatkettiin matkimalla ranskaa, italiaa ja kiinaa. Kielen myötä Riitta vaihtoi myös säestystyyliä kielen kulttuuriin sopivaksi. Harjoituksen purku ja tarkemmat ohjeet auttoivat monia vapautumaan ja laulamaan enemmän tilanteeseen heittäytyen.

IMPROVISOINTIA RYHMITÄIN

Sari jakoi ryhmän kahtia ja ryhmät jatkoivat vuorotellen lauluimprovisaatiota aiheina tango ”särkynyt sydämet” sekä humppa ”metsurin vapaapäivä”.

TAIDEMALLI

Sari puhui siitä, kuinka ihmisillä on erilaisia toimintamalleja eri tilanteista selviytymiseen. Kaikki mallit ovat tarpeellisia, mutta juuri tässä harjoituksessa ja yleisesti tämän koulutuksen harjoitteissa tärkein väline on taidemalli, jossa prosessi on tärkeämpi kuin tulos, jossa ei tiedetä, mihin ollaan menossa. Mallissa ei ole yhtä oikeaa totuutta. Siinä leikitään ja luodaan uutta, ollaan ikään kuin flow-tilassa. Konemallissa on yksi oikea totuus, joka tarkistetaan joltakin tai jostakin. Siinä mallissa rikkinäinen korvataan uudella. Ajattelu on mustavalkoista, oikeaa ajatusta puolustetaan (esim. lääkärin ammatissa tarpeellinen toimintamalli). Systeemisessä mallissa on jo enemmän harmaan eri sävyjä ja monia totuuden mahdollisuuksia. Totuus syntyy yhteistyössä, ja mallia voidaan kutsua myös ”sekä-että” -malliksi.

NELIÄÄNISET MADRIGAALIT

Sari ohjasi neljän hengen ryhmille neliäänisen madrigaali-improvisaation. Riitta säesti ryhmiä pianolla. Keksittiin jokaiselle oma lause laulettavaksi ja yksi kerrallaan jokainen keksi lauseeseen sopivan melodian. Ohjeeksi annettiin, että ensimmäinen laulaa pohjamelodiaa, yksinkertaisesti ja matalalta. Muut melodiat rakentuivat ”sointuäänissä” siihen päälle. Kun kvartetti oli valmis, sai jokainen vuorollaan yhdistellä omaa ja toisen lausetta ja laulaa lauseita yhdistelemällä oman soolon. Soolojen jälkeen yritettiin löytää yhteinen lopetus.

Palautekeskustelussa kävi ilmi, että monet kokivat helpommaksi esittää improvisaation ilman etukäteen sopimista. Ryhmätyön aika kului heidän mielestään liiaksi puhumiseen ja liian vähän tekemiseen. Kurssilaiset olivat hämmästyneitä huomiostaan, sillä eivät olleet olettaneet kokevansa niin. Sari painotti ryhmätöissä tekemisen tärkeyttä puhumisen sijaan. Oli tärkeää improvisoida ilman sopimista ja pitää hyvät ideat kehitellen niistä eteenpäin.

TOINEN KOULUTUSVIIKONLOPPU

ENSIMMÄINEN KOULUTUSPÄIVÄ, La 1.12.01, klo 14.30–18.00, Kansallisooppera

Kouluttajat: Sari Siikander, näyttelijä, Riitta Tikkanen, musiikinopettaja

LÄMMITTELYHARJOITUS

Sari ohjasi ”evoluutioharjoituksen”, jossa esitettiin ameeboja, torakoita, jäniksiä, gorilloita ja ihmisiä. Hahmon vaihto perustui ”kivi, sakset, paperi” -peliin. Erilaisten hahmojen liikkeitä ja ääntelyä ja kohtaamisten koomisuus saivat ihmiset vapautumaan nopeasti, ja tunnelma oli vapaan tuntuinen harjoituksen loputtua.

LIKEHARJOITUS

Koko sali-tila jaettiin kolmeen osaan. Osat määriteltiin pehmeän pyöreäksi, neutraaliksi ja kovan kulmikkaaksi. Sari jakoi ryhmän salin molempiin päihin. Ryhmät lähtivät kulkemaan salin poikki liikkuen määritelmien mukaan pehmeästi, neutraalisti tai kovasti (tai päinvastoin, riippuen lähtöpaikasta). Muutaman harjoituksen jälkeen kouluttajat soittivat pehmeää musiikkia taustamusiikiksi, sitten musiikki muutettiin kovaksi ja kulmikkaaksi. Samaan aikaan liikkuminen jatkui salissa.

Harjoituksen tuntemuksia purettiin välittömästi. Musiikki teki kontrastia liikkumiseen joko myötäillen liikettä tai tehden vastakohtaisen liikkumisen vaikeaksi. Lopuksi Riitta esitteli Victor Vasarely’n kuvataideteoksen ”Gotha”, johon harjoituksen idea perustui. Kuvassa tila on jaettu kolmeen osaan alkaen ympyrämuodoista päättyen kulmikkaisiin muotoihin, keskellä on toisiinsa sekoittuvia sotkettuja muotoja.

RYTMIHARJOITUS

Riitta ohjasi rytmiharjoituksen, jossa kaikki taputtivat ensin perusrytmiä, jossa oli 8 iskua. Sitten jakauduttiin neljään ryhmään, ja kullekin ryhmälle Riitta opetti kaksi omaa iskua tuosta kahdeksan iskun sarjasta. Kun kaikki olivat oppineet omat iskunsa, jokaisesta ryhmästä yksi siirtyi seuraavaan ryhmään opettamaan omat iskunsa heille. Näin kahden iskun rytmien opetus siirtyi ryhmästä toiseen. Ryhmät keksivät rytmin lisäksi liikkeen, johon lisättiin ääni. Kaikki opettelivat lopuksi toistensa äänet ja liikkeet, ja niistä syntyi hieno yhteisesitys. Ryhmät saivat myös tehtäväksi suunnitella esityksen, jossa A-osassa oli rytmi, B-osassa pehmeä ääni ja liike, C-osassa kova ääni ja liike. Ryhmillä oli kolme minuuttia aikaa sopia yksityiskohdista ennen esitystä.

Tämän rytmiharjoituksen opettamisen aikana tapahtui kouluttajalle virhe. Viimeinen ryhmä saikin vahingossa yhden päällekkäisen rytmi-iskun toisen ryhmän kanssa, ja yksi isku jäi kokonaisuudesta pois. Tämä ”virhe” muutti kokonaisrytmiä paljon omaperäisempään suuntaan, ja rytmin alkukohta ikään kuin vähitellen vaihtoi myös paikkaa. Itse asiassa harjoitus toimi kouluttajien mukaan suunniteltua paremmin, ja näin päästiin todistamaan myös kouluttajan näkökulmasta koulutuksen motto: ”Moka on lahja!”.

(Tutkijan kommentti: Tämän tyyppistä koulutusta ei ole ennen yritetty vangita paperille juuri samanlaisista syistä. Harjoitukset sinällään eivät ole tärkeitä vaan tulos, mihin niillä pyritään. On myös hyvin tavallista, että päivän harjoitukset on suunniteltu valmiiksi ja sitten kesken kaiken niitä muutetaan, koska ryhmä onkin nopeampi tai hitaampi, arempi tai rohkeampi. Seuraamalla orjallisesti tehtyjä harjoituksia voidaan saada aikaan enemmän haittaa kuin hyötyä, jos ryhmän ominaisuudet ja harjoitukset eivät täsmää keskenään. On erittäin tärkeää ymmärtää päämäärät, joihin harjoitusten avulla pyritään. Kun olen seurannut koulutusta edellisten vuosien aikana, olen havainnut, ettei yksikään koulutusviikonloppua ole ollut täsmälleen samanlainen. Harjoituksia on jäänyt pois, uusia tullut tilalle, päämäärät ovat tarkentuneet. Missään asiassa ei ole jämähdetty paikalleen, vaan uusien materiaalien avulla on aina pyritty uudistumaan ja kehittymään.)

SANARYTMIHARJOITUS

Kaikki saivat valita oman herkkuruokalajinsa linnan juhlista. Käveltiin tilassa sanoen tuota valittua ruokalajia ääneen, Riitta soitti pianolla taustamusiikkia. Sanoista alkoi syntyä sanarytmiä. Rytmejä sanottiin eri tavoilla ja taputettiin. Riitta veti harjoituksen, jossa sanomiseen käytettiin eri äänenkorkeuksia ja liukumisia korkeudesta toiseen. Poimittiin myös jokin sana, jota kaikki toistivat hiljaa, kovaa, ilman pulssia, laulaen eri äänissä glusterina. Kurssilaiset tekivät sen jälkeen omat ryhmätyöt sanarytmeistä. Riitta demonstroi lopuksi, miten viikonpäivät taputetaan ja selvitti, miten miltei kaikkea voi käyttää materiaalina sanarytmeihin.

HAHMON RAKENNUS

Sari ohjasi hahmon rakentamista. Hän sanoi sen olevan ikään kuin esiintyjän turva näyttämöllä. Ensin on mahdollista liioitella hahmon suhteen, sitten luottamuksen kasvaessa voi muuttaa hahmoa normaalimpaan suuntaan. Hahmoja rakennettiin liikkeen, aikakauslehden kuvan, passikuvan sekä irvistelyn avulla. Palautekeskustelussa kaikki sanoivat hahmon syntyvän luontevasti tehdyillä harjoituksilla.

HAHMOT SOITTAEN

Sama harjoitus vietiin soittamiseen. Toiset tekivät liikkuvia hahmoja, toiset tukivat hahmojen karaktääriä soittaen. Materiaalina hahmonrakennuksessa käytettiin aikakauslehden kuvia. Palautekeskustelussa kurssilaiset sanoivat kokeneensa työn helpoksi.

TOINEN KOULUTUSVIIKONLOPPU

TOINEN KOULUTUSPÄIVÄ, Su 2.12.01, klo 9.30–17.00, Kansallisooppera

Kouluttajat: Sari Siikander, näyttelijä, Riitta Tikkanen, musiikinopettaja

LÄMMITTELYHARJOITUS

Sarin aloitti päivän opettamalla harjoituksen "Maija lähti matkalle ja otti mukaansa...". Tehtävänä oli muistaa edellisten henkilöiden sanomat tavarat oikeassa järjestyksessä ja lisätä vuorollaan oma tavaransa mukaan.

SANALEIKKEJÄ

Sari ohjasi harjoituksen, jossa sanottiin samalla kirjaimella alkavia sanoja. Piti keksiä assosiaatio edellisestä sanasta aloittaen uusi sana samalla kirjaimella. Jos ei heti keksinyt uutta sanaa, voi aloittaa mikä tahansa sana uudella kirjaimella. Sari kommentoi, että monet tuntuivat assosioivan sanojansa aikaisemmin sanotuista sanoista. Vaikeinta oli odottaa vain juuri edellistä sanaa ja assosioida suoraan siitä uutta sanaa. Seuraavalla kierroksella lähetettiin sanoja toiselle tavu kerrallaan ja tehtiin sanoista lauseita. Jatkettiin myös samalla kirjaimella alkavia sanoja peräkkäin niin kauan, kunnes niistä muodostui lause.

TARINANKERRONNAN RUNKO

Sari kävi läpi tarinan kerronnan rungon:

Olipa kerran...Joka päivä...Kunnes eräänä päivänä...Siitä johtuen...Kunnes viimein...Siitä päivästä lähtien...

Ryhmien tehtävänä oli kertoa tarinoita em. mallin mukaan. Lopuksi ryhmät saivat esittää valmistelematta tarinaa sana kerrallaan, yksi ryhmä kerrallaan. Sari painotti, että kun ensimmäiset 5–6 lausetta ovat positiivisia, tarina pelastuu. Pitää kuunnella tarjouksia ja reagoida niihin.

LÄMMITTELYHARJOITUS

Yksi henkilö meni oven ulkopuolelle, muille Sari kertoi lauseen, joka ulkopuolella olevan piti saada sanomaan. Harjoituksen tarkoituksena oli harjoittaa viestinnän ja vuorovaikutuksen taitoja: miten otetaan ideat vastaan ja jatketaan ideoita uusiin suuntiin.

ESINEILLE UUSIA KÄYTTÖTARKOITUKSIA

Riitta esitteli joitain tavallisia tarvikkeita, kuten muovirasiaa, vispilää ja sanomalehteä. Niille piti keksiä uusi käyttötarkoitus ja esittää se pantomiimina toisille.

Ryhmätöiden aiheena oli valita yksi esine ja kehitellä sen esineen ympärille pantomiimina esitetty tarina. Tehtävänä oli saman tarinan esittäminen myös soittimilla soittaen. Lopuksi kaikki esitetyt musiikilliset ideat yhdistettiin ja tarinoista luovuttiin. Kootuista musiikillisista ideoista koottiin yhdessä uusi musiikkiesitys.

Kun syntynyt kokonaisteos oli esitetty, kouluttajat totesivat, että tästä voitaisiin nyt lähteä laajentamaan teosta käyttämällä syntynyttä musiikkia pohjamateriaalina. Materiaalista voitaisiin etsiä ensimmäisenä viikonloppuna käsiteltäviä pehmeää, neutraalia, kulmikasta, ylös-alas-vastakohtia, riffien rakennusta ja sooloja yms. Kouluttajat totesivat, että yhteisimprovisaatiossa melkein mitä tahansa voidaan käyttää materiaalina.

KOULUPROJEKTtien TEEMOJEN ALUSTUS

Kouluttajat kertoivat, että keväällä tehtävien kouluprojektien taustateoksena ja teemana oli ”Tuhkimo”. Tarkoitus on käydä projektiryhmäläisten kanssa katsomassa Tuhkimo-baletti Kansallisoopperassa tammikuussa 2002, ennen projektien alkua. Riitta jakoi aiheesta materiaalia kaikille myös monisteina. (Tarinan juoni + musiikillisia teemoja ja elementtejä)

Koulutusviikonlopun viimeisenä ryhmätyötehtävänä oli kehitellä musiikkia ja suunnitella projektiin joku harjoitus Tuhkimo-teemasta.

KOLMAS KOULUTUSVIIKONLOPPU

ENSIMMÄINEN KOULUTUSPÄIVÄ, La 12.10.2002, klo 14.30–18.00, Kansallisooppera

Kouluttajat: Anna Kuoppamäki, musiikinopettaja, Elina Stirkkinen, näyttelijä, Riitta Tikkanen, musiikinopettaja

LÄMMITTELYHARJOITUS

Elina ohjasi nimileikin, jossa omaa nimeä sanottaessa piti koskettaa paria. Kun parin nimi sanottiin, piti juosta karkuun ja vaihtaa paikkaa.

KONTAKTIHARJOITUS

Elina ohjasi erilaisia kontaktiharjoituksia, joissa pareittain tehtiin peilikuvaliikkeitä, ensin rajoitetusti, sitten vapaammin. Pareittain toimittiin myös harjoituksessa, jossa toinen ohjasi marionettinukkena liikkuvaa pariaan. Näissä harjoituksissa opeteltiin visuaalisella tasolla vuorovaikutusta, jossa toinen antaa idean ja toinen ottaa sen vastaan. Elina jatkoi harjoitusten viemistä eteenpäin tarkentamalla välillä ohjeita. Lopuksi kaksi paria improvisoi kahden marionettinukken kohtaamisen. Syntyi upea näytelmä.

SANATTOMAN VIESTIN HARJOITUS

Elina ohjasi harjoituksen ”Täältä me tulemme”. Harjoituksen ideana oli se, että opeteltiin liikkumaan ja reagoimaan yhtenä ryhmänä sekä tekemään myös pantomiimiesityksiä yksilönä yksilölle.

REPLALAPUT

Elina kehotti jokaista kirjoittamaan lapulle muutaman lauseen, jotka olivat mielenilmaisuja. Laput kerättiin. Kaksi henkilöä tuli aina esittämään yleisön päättämään aihetta, esim. ”kahvila, jossa asiakas ja tarjoilija”, ”jääkiekkojoukkueen vanhemmat”. Tärkeää oli, että improvisoidun kohtaamisen alku oli hyvin positiivinen ja huoleton, ongelmia ei saanut olla. Kun kohtaus oli saatu kunnolla käyntiin, tuli molempien vuorotellen lukea yksi lappu ja sisällyttää lause keskusteluun sellaisenaan. Tärkeää oli kuunnella toista tarkasti, silloin tarina eteni hienosti.

LÄMMITTELYHARJOITUS

Seisottiin piirissä. Kaikki vetivät kuvitellun aseesiin yhtä aikaa ja sanoivat samalla yhdessä ”aha”. Ensiksi Elina veti aseesiin, ja muut seurasivat mahdollisimman yhtä aikaa, sitten kuka tahansa sai vetää aseesiin, ja

muiden piti seurata. Ideana oli venyttää odotusaikaa äärimmilleen. Harjoituksen ideana oli jännite ja sen purkaminen. Harjoituksen tarkoitus oli nostaa ryhmän vireystasoa.

SANAHARJOITUS

Anna antoi sanat kolmelle ryhmälle. Ensimmäiseksi ryhmän tehtävänä oli sanojen pilkkominen, vokaalikappaleen valmistaminen ja esitys. Toinen tehtävä oli miettiä esitykseen koreografinen liike mukaan. Kaikki ryhmät esittivät koreografialliset esityksensä neutraalina, negatiivisena ja positiivisena.

Kouluttajat ideoivat, että em. harjoitukseen voisi introksi liittää esimerkiksi mallisanan ja ryhmässä ohjatun demonstraation. Myös silmät kiinni piirissä istuen voisi kokeilla vokaaleiden ja konsonanttien sanomista, ja etsiä niille yhteistä rytmää.

KOLMAS KOULUTUSVIIKONLOPPU

TOINEN KOULUTUSPÄIVÄ, Su 13.10.2002, klo 9.30–17.00, Kansallisooppera

Kouluttajat: Anna Kuoppamäki, musiikinopettaja, Elina Stirkkinen, näyttelijä, Riitta Tikkanen, musiikinopettaja

LÄMMITTELYHARJOITUS

Elina ohjasi reaktionopeuteen perustuvan lämmittelyharjoituksen. ”Mokaan” reagoitiin hurraahuudoin.

KINEETTINEN TANSSI

Elina ohjasi harjoituksen, jossa parit lähtivät hakemaan yhteistä liikettä oikean käden ranteet toisiaan koskettaen. Ohjeena oli, ettei kumpikaan ”vie” liikettä, vaan syntyy yhteinen liike, yhteinen tanssi. Riitta soitti liikkeelle taustamusiikkia.

TUNNEHARJOITUKSIA

Elina kertoi erilaisia tunteen etsimistarinoita. Kaikki makasivat selällään lattialla tarinaa kuunnellen ja lopuksi huusivat kokemansa tunteen ääneen ulos kehosta.

VERINEN VEITSI

Anna ohjasi harjoituksen, jossa jokainen istui hiljaa silmät kiinni lattialla. Kouluttajat kiersivät koskettamassa jokaisen sylissä auki olevia kämmeniä ja kuiskasivat kaikille erikseen jonkun esineen nimen (sametti, liukas kala, kissanpentu jne). Jokaisen tehtävänä oli miettiä, mitä kuvitteelliselle esineelle tekisi, miltä se tuntuu kädes-
sä, halusiko joku tuottaa ääntä pidellessään sitä käsissään? Omia tuntemuksia kuvailtiin sitten myös soittimilla. Jokainen kuvaili valitsemaansa sanaa soittamalla, muut yhtyivät soittoon vuorollaan ja lopuksi arvasivat soitettun sanan. Pienemmät ryhmät valitsivat kaksi sanaa ja harjoittelivat niistä esitettävän kappaleen.

IMPROVISOINTI TUNNETILOILLA

Anna ja Elina ohjasivat parit improvisoimaan soittimilla neutraalia ja negatiivista sekä neutraalia ja positiivista yhteissoittoa. Harjoituksen tavoitteena oli löytää vuoropuhelua soittimilla soittaen sekä etsiä tunneilmaisun ääripäitä. Lopuksi kaikki soittivat yhdessä saman tehtävän.

LÄHELLÄ–KAUKANA

Riitta ohjasi harjoituksen, jossa ideana oli suunta ja aikakäsitys, tilan hahmotus sekä tilan kokeminen. Piirissä vaihdeltiin puolia kävellen silmät auki tai kiinni, ääntä muodostaen tai hiljaa. Riitta kertoi tämän olevan hyvä harjoitus kouluryhmille. Sen voi tehdä turvallisesti ryhmässä, ja silti siinä voi aistia ja kokea yksin asioita.

ÄÄNIMAAILMA

Anna ohjasi harjoituksen, jossa istuttiin piirissä silmät kiinni. Yhdessä äänneltiin vokaaleja tai konsonantteja ja äänimaailmaa vaihdettiin uusien impulssien mukaan. Tässä harjoituksessa tila hahmottui voimakkaasti. Anna jakoi ryhmän kahtia, ja toinen ryhmä teki lattialla silmät kiinni istuvalle ryhmälle äänimaailmaa heidän ympärillään liikkuen. Harjoituksessa ilmiö ”lähellä ja kaukana” hahmottui selkeästi, samoin tila. Ryhmätyönä suunniteltiin äänimaailma, jossa oli tila-kontrasteja.

SEXY, SMELLY, FANI

Elina veti improvisaatioteatteriharjoitusta, jossa neljä henkilöä päättivät kukin, mitä halusivat muiden kolmen henkilön olevan suhteessa itseensä:

Kuka on mielettömän hauska henkilö? Kuka on mielettömän seksikäs, rakastettava henkilö? Kuka on mielettömän vastenmielinen, haiseva henkilö?

Kukaan ei tiennyt toistensa valintoja. Sovittiin, että nämä henkilöt viettivät syntymäpäiviä. Neljän hengen improvisaationäytelmissä selvisi hyvin äkkiä, mitkä olivat kunkin määritelmiä toisistaan. Elina painotti jälleen sitä, että kuuntelu ja siihen reagoiminen on harjoituksessa tärkeitä.

NELJÄS KOULUTUSVIIKONLOPPU

ENSIMMÄINEN KOULUTUSPÄIVÄ, La 26.10.2002, klo 14.30–18.00, Kansallisooppera

Kouluttajat: Anna Kuoppamäki, musiikinopettaja, Elina Stirkkinen, näyttelijä, Riitta Tikkanen, musiikinopettaja

LÄMMITTELYHARJOITUS

Elina ohjasi harjoituksen, jossa parit laskivat kolmeen ensin numeroilla, sitten korvaten yksi kerrallaan numerot liikkeillä.

RYTMIHARJOITUKSIA

Anna opetti taputusrytmin, joka sitten toistettiin kaanonissa. Seuraavaksi jokainen taputti kehorytmeinä soolo-rytmin yhteisen taputuksen väleihin. Rytmä toistettiin myös yhdessä eri kehorytmien avulla.

Piirissä taputettiin myös 1–3 -iskun rytmejä, ja piirissä olijoita ”luettiin kuin nuotteja”. Kun iskun valintaperusteet oli keksitty, taputettiin rytmiä ryhmissä yhtä aikaa sekä myötä- että vastapäivään lukien. Sama toistettiin myös muuttamalla taputus lauluksi.

TUNNEPERHEET

Elina ohjasi neljän hengen ryhmissä improvisaatioesityksiä, joissa annettu aihe esitettiin erilaisissa tunnetiloissa ja tyyllilajeissa.

JUHLAKOHTAUS

Elina ohjasi kaksi ryhmää valmistamaan juhlakohtauksen, joka toimii mykkänä. Ryhmien piti tehdä selkeä esitys, jonka voi toistaa. Esityksen tuli olla neutraali. Aikaa kohtauksen valmistamiseen oli 15 min. Kun kohtaukset oli esitetty, ryhmä I teki ryhmä II:n esitykseen kolme erilaista taustamusiikkia ja päinvastoin. Ryhmät saivat valita lähtökohdakseen rytmin, tyyllilajin tai tunnetilan.

Kun esitykset eri musiikkeineen oli koettu, osallistujat kommentoivat, että esittäminen tuntui vaikealta ja pelottavalta jossain taustamusiikissa. Oli vaikea olla reagoimatta musiikkiin, sillä musiikki vaikutti liikkumiseen ja esityksen tempoon niin vahvasti. Myös tauoilla ja hiljaisuudella koettiin olevan vaikutusta esityksiin.

NELJÄS KOULUTUSVIIKONLOPPU

TOINEN KOULUTUSPÄIVÄ, su 27.10.2002, klo 9.30–17.00, Kansallisooppera

Kouluttajat: Anna Kuoppamäki, musiikinopettaja, Riitta Tikkanen, musiikinopettaja

LÄMMITTELYHARJOITUS

Anna ohjasi harjoituksen ”Yksi liikkuu, viisi liikkuu”. Riitta soitti taustamusiikkia ja Anna sanoi, montako ryhmässä sai kerralla liikkua. Sanoja ja eleitä ei saanut käyttää.

RYHMÄTYÖ

Riitta ja Anna jakoivat Pähkinänsärkijä-baletin juonen kahdelle ryhmälle. Materiaaliksi ryhmät saivat myös teoksen partituurista osat: ”Tinasotilaitten ja rottien taistelu” sekä ”Lumihiutaleiden tanssi”. Ryhmien tehtävänä oli poimia materiaalista 3–4 temaattista pääkohtaa kokonaisen projektin suunnittelua varten ja suunnitella yksi 1 ½ tunnin työpaja harjoituksineen. Yksi työpajan suunnitellusta harjoituksesta piti teettää toiselle ryhmälle, aiheena rytmi ja juonesta poimitut sanat. (Tehtävänä piti tehdä rytmikappaleen sanarytmeistä, apuna voi käyttää kehon rytmejä tai rytmisoittimia.) Tehtävänä oli tehdä myös yksi kappale musiikin pohjalta. Musiikille teemana taistelu ja lumihiutaleiden tanssi. Aikaa ryhmätyön tekemiseen annettiin 1 ½ tuntia.

RYHMÄTYÖ

Ryhmätyössä tehtävänä oli kehittää pieni tarina hahmoineen esityksen tueksi. Tarinaan yhdistettiin myös kaksi tehtyä musiikkikappaletta sekä muu kertynyt materiaali.

RYHMÄTYÖ

Viimeisessä ryhmätyössä ohjeena oli esitysten yhdistäminen yhdeksi yhteiseksi esitykseksi.

Anna painotti soveltamisen taidon tärkeyttä. Myös tekemisen periaate ja asenne olivat hänen mielestään tärkeitä. ”On taito antaa oma ammattitaito muiden käyttöön tukahduttamatta lasten luovuutta”. Riitta muistutti edessä olevista erilaisista tiimeistä tulevaisuuden työssä. Hänen mielestään oli tärkeää, että analyysi ja intensiteetti löytyvät tulevaisuudessa kaikissa suunnittelutiimeissä.