

# **Taiteilijuus laulunopetuksessa**

**Tapaustutkimus kolmen pop/jazz-laulun ja laulopedagogiikan opettajan  
käsityksistä laulajan taiteellisesta ajattelusta ja sen opettamisesta**

Tutkielma (Maisteri)

24.2.2016

Ville Laaksonen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>Taiteilijuus laulunopetuksessa – Tapaustutkimus kolmen pop/jazz-laulun ja laulopedagogiikan opettajan käsityksistä laulajan taiteellisesta ajattelusta ja sen opettamisesta</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>74+2</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Ville Laaksonen</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Kevät 2016</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan pop/jazz-laulunopettajien käsityksiä laulajan taiteilijuudesta, taiteellisesta ajattelusta sekä niiden opettamisesta. Tutkimuksen kysymykset ovat, millaista filosofista ajattelua laulunopettajien puhe taiteilijuudesta ja sen opettamisesta heijastaa, sekä minkälaista suhdetta valtaan ja vallankäyttöön laulunopettajien puhe taiteilijuuden opettamisesta kuvastaa.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu musiikki- ja taidefilosofian tarkastelusta sisältäen taiteen ja käsityön erojen määrittelyn, taiteellisen ajattelun määrittelystä erityisesti Juha Varton filosofisen ajattelun näkökulmasta sekä kriittisestä pedagogiikasta. Lisäksi tarkastellaan laulajuutta, muusikkoutta ja niihin liittyvää autenttisuutta.</p> <p>Tutkimus on tapaustutkimus. Sitä varten haastateltiin kolmea kokenutta laulopedagogia. He kaikki opettavat myös laulopedagogiikkaa ja osallistuvat opetussuunnitelmatyöhön. Haastattelut tehtiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jolloin teoreettisesta viitekehystä poimitut teemat jäsensivät haastattelua. Haastattelut analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimustuloksissa käy ilmi, että laulunopettajien käsityksissä taiteilijuudesta ja sen opettamisesta on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Taiteilijuutta määritteleviä asioita olivat muun muassa tunteiden ilmaiseminen, musiikin ja tekstin tulkinta, luovuus ja omaperäisyys. Taiteilijuus nähtiin vaihtelevasti opetuksen päämääränä ja sitä opetettiin pääosin yhdessä muiden laulamisen osa-alueiden kanssa. Opettajat suhtautuivat valtaan ja vallankäyttöön eri tavoin. Osa haastatelluista ei ajatellut käyttävänsä valtaa opettajana. Opetuksen päämääränä nähtiin opiskelijan henkilökohtainen kasvu eri painoituksin. Osa painotti enemmän taiteellista kasvua, osa tarkoituksenmukaista äänenkäyttöä. Opiskelijoita osallistettiin opetuksen sisältöjen määrittelemiseen vaihtelevasti.</p> <p>Tutkimuksen perusteella opettajilla ei ole yksimielistä linjaa pop/jazz-laulunopetukseen liittyvästä käsitteenmäärittelystä. Osallistamalla opiskelijat osaksi taiteilijuuden sekä opetuksen sisältöjen määrittelymistä voisi olla mahdollista edistää tasa-arvoa kriittisen pedagogiikan tavoitteiden mukaisesti.</p>	
<p><b>Hakusanat</b></p> <p>Laulaminen, populaarimusiikki, pop/jazz-laulu, taiteilijuus, musiikkipedagogiikka, kriittinen pedagogiikka, valta</p>	
<p><b>Lisätietoja</b></p>	

# Sisällys

1 Johdanto .....	5
2 Musiikki ja taide .....	7
2.1 Musiikin filosofiaa .....	7
2.2 Taito ja Taide .....	10
2.2.1 Käsityötaito .....	10
2.2.2 ”Varsinainen” taide .....	12
2.2.3 Hyvä ja huono taide.....	13
3 Taiteellinen ajattelu.....	15
3.1 Taiteellinen ajatteleva .....	15
3.2 Taiteellisen ajattelun opettaminen.....	18
3.3 Luovuus.....	19
4 Muusikkous ja laulajuus .....	22
4.1 Muusikkous .....	22
4.2 Autenttisuus.....	24
4.1 Laulajuus .....	24
5 Kriittinen pedagogiikka .....	27
5.1 Kriittinen pedagogiikka.....	27
5.2 bell hooksin osallistava pedagogiikka.....	28
5.3 Osallistava opettaja, radikaali kasvattaja .....	30
5.4 Kriittinen pedagogiikka ja musiikki.....	31
5.5 Yhteenveto .....	33
6 Tutkimusasetelma .....	34
6.1 Tutkimuksen kysymykset.....	34
6.2 Tutkimusmenetelmät.....	34
6.3 Aineiston kerääminen ja analyysi .....	36

6.4 Opettajaesittelyt.....	38
6.4.1 Cathrine Sadolin .....	38
6.4.2 Claudia Phillips .....	39
6.4.3 Aija Puurtinen.....	40
6.5 Tutkimusetiikan tarkastelu .....	40
7 Tutkimuksen tulokset.....	42
7.1 Taiteilijuus.....	42
7.1.1 Luovuus, omaperäisyys ja muusikkous .....	46
7.2 Taiteilijuuden opettaminen.....	47
7.3 Taiteilijaksi kasvamisen haasteet .....	51
7.4 Yhteenveto taiteilijuudesta ja sen opettamisesta.....	53
7.5 Laulunopetus ja valta .....	55
7.5.1 Opetussuunnitelma .....	60
8 Pohdinta .....	63
8.1 Johtopäätökset .....	63
8.2 Luotettavuustarkastelu .....	66
8.3 Jatkotutkimusaiheita.....	69
Lähteet.....	70
Liite: Teemahaastattelun kysymysrunko .....	75

# 1 Johdanto

Osallistuessani laulamista ja laulopedagogiikkaa käsitteleviin seminaareihin ja konferensseihin Suomessa ja Euroopassa olen huomannut, että alan tieteellinen keskustelu keskittyy pääasiassa äänenkäytön tekniikkaan, fysiologiaan ja akustiikkaan. Toisinaan saatetaan sivuta myös jotain psykologiaan liittyvää aihetta, kuten esiintymisjännitystä. Pedagogiikasta tai sen välittämistä arvoista ei kuitenkaan juuri käydä keskustelua. Pedagogiseksi kutsutun keskustelun sisältö rajoittuu useimmiten laulamisen teknisten seikkojen opetuskäytäntöihin eikä laulutaitteesta tai -taiteilijuudesta puhuta juurikaan. Myös erilaiset lauluoppaat ja -menetelmät lähestyvät laulamista lähinnä fysiologian, laulutekniikan tai teksti-ilmaisun näkökulmista.

Laulajana ja laulunopettajana pohdin jatkuvasti, mitä taiteilijuus tarkoittaa ja mitä on taiteellinen ajattelu. Olen myös kiinnostunut siitä, miten käsitys taiteilijuudesta heijastuu opetukseen. Voiko taiteilijuutta opettaa tai voiko siihen kasvattaa? On olemassa näyttöä siitä, että instrumenttien ja laulun yksilöopetus on keskittynyt taitojen välittämiseen (Gaunt ym. 2012, 27). Näen tämän ongelmallisena, koska pahimmillaan laulajan herkkyys sekä oma yksilöllinen ajattelu ja ilmaisu saattavat musertua esteettisten käytäntöjen opetteluun sekä teknisen taituruuden tavoittelun alle.

Olen pohtinut, miksi laulunopiskelijoiden ja muodollisesti koulutettujen pop/jazz-laulajien eniten arvostamat laulajat näyttäisivät olevan hyvin harvoin muodollisesti koulutettuja. Mitä näissä esikuvissa on sellaista, jota koulutetuissa laulajissa on vain harvoin? Voiko laulunopetus jopa estää taiteilijaksi kasvua? Jääkö taide ja taiteellinen ajattelu opetuksessa jonkin muun asian jalkoihin, kuten Juha Varto (2008a) esittää?

Toivon tämän tutkimuksen valaisevan ainakin joitain esittämiäni kysymyksiä. Tavoitteenani on myös, että tutkimukseni auttaisi minua pidemmällä tähtäimellä kehittämään omaa opetustani ja laulunopetusta yleisemmin niin, että ne tukisivat entistä paremmin kriittisen pedagogiikan esittämiä tavoitteita opetuksen demokratisoivasta, valtauttavasta ja osallistavasta vaikutuksesta. Nykyajan monikulttuurisessa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa ei ole enää välttämättä perusteltua rakentaa musiikinopetusta verrattain kapeiden käytäntö- ja toimintaympäristöjen pohjalle.

Kriittisen pedagogiikan toteuttamiseen käytännössä on monenlaisia haasteita (ks. Suo-

ranta 2007, Kauppinen 2010, hooks 2007, Regelski 2009a). Haasteet liittyvät yleensä yhteiskunnan vallankäytön rakenteisiin ja niiden näkymättömyyteen. Sitä mitä ei näe, on vaikea kyseenalaistaa ja muuttaa. Erityisesti laulajiin liittyvä taiteilijusdiskurssi näyttäisi olevan pitkälti kaupallisten toimijoiden, mm. levy-yhtiöiden ja median määrittelemä. Myös laulajan tekijyys on nostettu niin merkittäväksi, että kappaleista puhutaan niiden esittäjien, ei säveltäjien tai sanoittajien omistamina. Tutkimukseni tarkoitus on siksi selvittää, miten laulunopettajat määrittelevät taiteilijuuden, miten he opettavat sitä sekä millaista vallankäyttöä heidän taiteilijusdiskurssinsa ja puhe taiteilijuuden opettamisesta laulussa ilmentää.

Tutkimuskohteiksi valitsin kokeneita laulupedagogeja, jotka myös opettavat laulupedagogiikkaa sekä osallistuvat opetussuunnitelmatyöhön. Haastateltavien työn laulupedagogiikan opettajina voidaan olettaa antavan myös viitteitä siitä, minkälaisia arvoja ja käsityksiä välitetään tuleville laulupedagogisukupolville. Pop/jazz-laulun opetus on suhteellisen uusi ilmiö. Siitä kertoo myös se, että kukaan haastatteleistani opettajista ei ole saanut siihen itse muodollista koulutusta.

Vaikka pop/jazz-laulu on viime vuosina ollut suosittu maisterin tutkielmien aiheena (esim. Korpisaari 2011; Keskinen 2013; Kiesilä 2013; Arlin 2015), taiteilijuudesta tai taiteellisesta ajattelusta pop/jazz-laulussa ei ole tehty aiemmin tutkimusta. Pop/jazz-laulun tutkimus on keskittynyt pitkälle sen käytäntöjen sekä eri laulutyylien ja -tapojen akustisten ja fysiologisten tunnuspiirteiden tutkimiseen (ks. Harrison & O'Bryan 2015). Nähdäkseni tällainen näkökulma on hieman suppea ja siksi olen omassa tutkimuksessani halunnut lähestyä aihepiiriä eri näkökulmasta. Tutkimukseni alkuosiossa esitetään teoreettinen viitekehys, joka yhdistelee näkemyksiä eri suuntauksista kuten musiikintutkimuksesta, taidefilosofiasta ja pedagogiikasta. Nähdäkseni tällainen laajempi näkökulma valaisee tutkimuskysymyksiäni paremmin kuin pelkkään pop/jazz-lauluun keskittyvä viitekehys. Näin pystyn tuomaan esiin pop/jazz-laulun erityispiirteiden lisäksi sen suhdetta laajempaan taide- ja taiteilijuskeskusteluun.

## 2 Musiikki ja taide

Tässä luvussa esittelen musiikin filosofiaa ja sen kehittymistä nykypäivään. Huomio keskittyy musiikkiin taiteena ja siihen, kuinka taide määrittyy musiikissa eri filosofisten kantojen valossa. Lisäksi luvussa käsitellään taidon ja taiteen suhdetta ja eroja.

### 2.1 Musiikin filosofiaa

Musiikin filosofiassa musiikkia on käsitelty pääasiassa teoslähtöisesti (esim. Tarasti 2005, Torvinen 2005). Teoslähtöisyyteen on tosin Elliottin (1995) mukaan siirrytty vasta 1700-luvulla, jolloin kaunotaiteiden (engl. fine arts) käsite syntyi (ks. myös Goehr 2007). Tätä ennen antiikin filosofit tarkastelivat taidetta pikemminkin prosessin kuin lopputuloksen kannalta. (Elliot 1995, 22-23.) Tällaisia musiikin olemusta pohtineita filosofeja ovat olleet muun muassa Pythagoras ja Boëthius (Tarasti 2005, 161). Kirjoitustensa kokonaismäärään verrattuna antiikin sekä myös keskiajan filosofit ovat kuitenkin käsitelleet musiikkia suhteellisen vähän (Torvinen 2005, 83). Lisäksi musiikkisanan taustalla olevan antiikin Kreikan mousike-käsitteen merkitys on ollut laajempi ja käsittänyt esimerkiksi laulamista, tanssimista, tarinankerrontaa ja runonlausuntaa (Goehr 2007, 123). Collingwood argumentoi, että antiikin kreikan filosofit tarkoittivat taiteella ennen kaikkea käsityötaitoa (Collingwood 1938, 17-20). Musiikin filosofia on myös liitetty usein vain länsimaiseen taidemusiikkiin (Torvinen & Padilla 2005, 12). Regelskin mukaan perinteiset musiikin filosofiat voidaan jakaa kolmeen koulukuntaan: idealismiin, realismiin ja uusskolastiikkaan (Regelski 2005, 221). Näiden valossa voidaan tarkastella taidetta ja musiikkia sekä niiden oppimista.

Tarasti esittää, että Platonin mukaan musiikki ja taide on jonkin absoluuttisen, esimerkiksi kauneuden, jäljittelyä eli mimesistä. Musiikki on siis esitys eli representaatio, joka ei koskaan voi tavoittaa täysin esikuvaansa, ylimaallista universaalia ideaa. Tarastin mukaan tätä kutsutaan platonismiksi tai idealismiksi. (Tarasti 2005, 160.) Idealismien valossa taide ja musiikki nähdään ikuisten, muuttumattomien kauneuden ideoiden ilmentyminä. Idealistisessa kasvatuksessa tärkein oppiminen on älyllistä, koska tieto nähdään mielen hallitsemana. Kasvatus tähtääkin tiedon siirtämiseen ja säilyttämiseen, ei muutokseen. (Regelski 2005, 221.) Bowmanin mukaan idealismi on pitkään ollut hallitseva musiikin esteettinen filosofia (Bowman 1998). Regelskin mielestä se on johtanut

siihen, että musiikin olemuksen pohtiminen on keskittynyt musiikin älyllisiin ulottuvuuksiin. Musiikin sosiaaliset merkitykset ja keholliset kokemukset on nähty toissijaisina ja jopa häiriötekijöinä musiikin todellisen merkityksen ymmärtämiseksi. (Regelski 2005, 221-222.)

Aristoteleelle kauneus on aistein havaittavaa todellisuutta. Tästä näkökulmasta musiikki voidaan määritellä kahdella tavalla: Se on joko pelkästään sitä, mitä havaitaan, eli ääntä, sointia, säveliä, tai se on jonkin ”muun”, korkeamman ilmentymää. Tarasti kutsuu edellä mainittua kantaa realistiseksi. (Tarasti 2005, 160.) Regelskin mukaan realismi korostaa aistihavaintoja. Kuten idealismissa realismissa arvot nähdään muuttumattomina. Realismissa tämä pohjautuu luonnonlakiin. Hyvän taiteen odotetaan kuvastavan tai esittävän luonnollisen maailman järjestystä. Realistisen estetiikan valossa kehollinen kokemus nähdään idealistisen estetiikan tavoin epäkiinnostavana. Painoarvoa laitetaan sen sijaan musiikin symbolisille, älyllisille ja vertauskuvallisille ulottuvuuksille. (Regelski 2005, 222-223.) Regelskin mukaan sekä idealistiseen että realistiseen estetiikkaan pohjautuva opetus korostaa estetiikan valossa määritellyn hyvän musiikin asiantuntijuuden kehittämistä. Pääosassa on kuuntelemisen opetteleminen, koska opiskelijoilla ei katsota olevan riittäviä teknisiä taitoja toteuttamaan estetiikan määrittelemää hyvää musiikkia (emt., 223.)

Skolastiikka on filosofian laji, joka syntyi 1100-luvulla. Aristoteleen filosofia oli tullut silloin tunnetummaksi ja syrjäyttänyt Platonin korkeimman filosofisen auktoriteetin paikalta. Skolastiikalle on tyypillistä usko dialektiseen<sup>1</sup> ja syllogistiseen<sup>2</sup> päättelyyn. Russellin mukaan skolastisen metodin ongelmia ovat välinpitämätön suhtautuminen tieteeseen ja faktoihin, pyrkimys todentaa asioita ensisijaisesti päättelyn keinoin havainnon sijaan sekä kielellisten ja puheen hienouksien painottaminen. (Russell 1945, 433.) Uusskolastiikka on nykyaikainen filosofian laji, jonka pyrkimyksenä on uudistaa skolastiikkaa. Uusskolastiikalla (engl. neo-scholasticism) on Regelskin mukaan niin paljon yhteistä realismin kanssa, että sitä kutsutaan joskus skolastiseksi tai klassiseksi

---

<sup>1</sup> Dialektiikka on Aristoteleen filosofiassa väittelyn tai keskustelun muoto, jossa pyritään etsimään keskustelukumppanille hyväksyttävissä olevia premissejä (Smith 2015).

<sup>2</sup> Syllogistisella päättelyllä tarkoitetaan sellaista päättelyketjua, jossa johtopäätös tehdään pääpremissin ja alipremissin perusteella (Smith 2015). Esimerkiksi: Musisoiminen edistää terveyttä (pääpremissi). Laulaminen on musisoimista (alipremissi). Laulaminen siis edistää terveyttä (johtopäätös).

realismiksi. Myös uusskolastiikka korostaa rationaalista ajattelua, jota se pitää ihmisen arvokkaimpana ja jaloimpana ominaisuutena. Abstrakti ajattelu nähdään aistihavaintoja tärkeämpänä, jolloin arvot myös pohjautuvat rationaalisuuteen. Idealistisen ja realistisen estetiikan tavoin myös uusskolastisen ajattelun valossa musiikin teoreettinen ja älyllinen havaitseminen koetaan opetuksessa tärkeämmäksi kuin musiikin soittaminen tai tuottaminen. (Regelski 2005, 223-224.)

Regelskin mukaan niin idealismissa, realismissa kuin uusskolastiikassakin tieto, totuus ja kauneus nähdään muuttumattomina, yksilöiden kokemuksista riippumattomina faktoina. Regelskin mukaan useimmat esteettiset teoriat toisintavat tätä tiedonkäsitystä. Niinpä hänen mielestään ne eivät tarjoa relevantteja näkökulmia tarkastella musiikin tekemisen ja soittamisen todellista käytäntöä tai tämän tuottamaa mielihyvää. (emt., 225-226.)

Tarastin mukaan vasta 1900-luvun fenomenologisissa teorioissa on kyetty yhdistämään Platonin ajatus musiikista ”ideana” ja Aristoteleen ajatus musiikista ilmiönä. Edmund Husserlilta periytyvän fenomenologisen näkemyksen mukaan musiikki on tarkoitettua eli intentionaalista objektia. (Tarasti 2005, 161-166.) Musiikkia ei ole siis olemassa ilman siihen kohdistunutta ajattelua.

Regelski yhdistää ajatuksia fenomenologiasta ja muista nykyaikaisista filosofisista suuntauksista sekä sosiaaliteoriasta näkemykseensä musiikista praksiksena (Regelski 2005, 227). Regelskin mukaan taiteen ja musiikin arvo määräytyy sen kontekstin mukaan. Se riippuu siitä, mihin se on tarkoitettu. Näitä eri tarkoituksia, oli se sitten aerobic-musiikki tai ooppera, ei voida laittaa keskenään paremmuusjärjestykseen. (emt., 229.) Regelski ehdottaakin, että praksiin ottaa huomioon kaikki erilaiset ja muuttuvat musiikin käyttötarkoitukset, ei vain vakiintuneita tyylejä. Jopa hyvin institutionalisoitunut praxis voidaan nähdä pikemminkin kokoelmana yksilöiden välisiä yhteisiä ”tekemisiä” monimuotoisine merkityksineen, arvoineen ja hyötyineen. (emt., 232-233.) Regelskin praksiin näkökulma korostaa situationaalisuutta ja yksilön musiikille luomia merkityksiä ja arvoja eri konteksteissa (emt., 235).

Realismin, idealismin ja uusskolastiikan näkökulmasta tarkasteltuna pedagogiikkaa ohjaisivat muuttumattomat esteettiset arvot. Tällaisen ajattelun valossa laulunopetuksen tehtävä olisi kouluttaa laulamaan jollain tietyllä, oikeaksi katsotulla tavalla. Praksiin näkökulma taas haastaa pohtimaan, mitä tarkoitusta varten laulamista opetetaan. Tämä puolestaan määrittäisi, mitä opetetaan.

## 2.2 Taito ja Taide

Edellä tarkasteltiin näkökulmia musiikin filosofiaan ja oppimiseen. Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni kannalta oleellisia taiteen ja taidon eroja ja suhdetta. Fokus on siis tekijän intentioissa ja niiden vaikutuksessa taiteen määrittymiseen. Englantilainen filosofi R. G. Collingwood (1938) käsittelee taiteen määrittelyä sekä taiteen ja käsityötaidon eroja teoksessaan *The Principles of Art*. Hän esittelee kirjassaan teorian ”varsinaisen” taiteen (engl. *art proper*) määrittelemiseksi. Hänen teoriassaan taiteen keskiössä on tekijän ilmaisu ja tarkoitus. Nämä samat teemat tulivat esille haastatteluissa. Ilmaisua pidetään myös oleellisena tekijänä pop/jazz-laulajan taiteilijuudessa (Hughes 2014). Collingwood esittää selkeät rajat taidolle ja taiteelle. Lisäksi hän korostaa taiteilijan yksilöllistä kokemusta hieman fenomenologien tapaan.

### 2.2.1 Käsityötaito

Collingwoodin (1938) mukaan sanan taide (engl. *art*) nykyinen estetiikkaan kietoutuva merkitys on alkanut kehittyä vasta 1600-luvulla. Sitä ennen se on merkinnyt käsityötaitoa (engl. *craft*). Eli kun antiikin aikaisissa teksteissä puhutaan taiteesta, sanan merkitys on oleellisesti eri kuin nykyään. 1700-luvulla ryhdyttiin puhumaan kaunotaiteista (engl. *fine arts*, ransk. *les beaux arts*) ja 1800-luvulla pelkkä taide-sana saattoi jo tarkoittaa kaunotaiteita. (Collingwood 1938, 5-7.) Nykyaikainen ajatus musiikista itsenäisenä taiteena sekä musiikillisen taideteoksen käsite on syntynyt Goehrin mukaan vastaa 1700-luvun lopussa (Goehr 2007). Sitä ennen musiikki nähtiin uskonnollisen hartauden välineenä ja sitä tarkasteltiin ulkomusiikillisista näkökulmista (Goehr 2007, 139-147). Collingwoodin mukaan taide sanana on nykyään monimerkityksinen (Collingwood 1938, 1), mutta se tarkoittaa yleisesti muuta kuin käsityötaitoa (ks. myös Howard 1982, 9).

Collingwoodin mukaan taiteen määrittelemiseksi täytyy ensin määritellä, mitä on käsityötaito. Hän määrittelee käsityötaidon seuraavilla esimerkeillä niin, että mikäli jokin asia täyttää yhden tai useamman tunnusmerkin, se voidaan laskea käsityötaidoksi. Käsityötaito on keino tai väline, jolla päästään tiettyyn lopputulokseen. Tämä lopputulos on etukäteen kuviteltavissa. Lopputulos ja keinot ovat suhteessa toisiinsa niin, että suunniteltaessa lopputulos määrittelee käytettävät keinot ja toteutusvaiheessa keinot johtavat lopputulokseen. Käsityötaito vaatii jotain raakamateriaalia, jota taidolla työstetään joksikin muuksi. Aine pysyy käsityötaidolla työstämisessä samana, mutta muoto muuttuu. Erilaisten käsityötaitojen välillä on myös hierarkkinen suhde. Yhdenlainen käsityötaito

tuottaa lopputuloksena toisen käsityötaidon tarvitsemia raakamateriaalia, työvälineitä ja/tai osia. (Collingwood 1938, 15-17.) Laulamista tarkasteltaessa äänen tuottaminen ja tyyllilajien tunnuspiirteiden hallitseminen voidaan laskea käsityötaidoiksi tämän määritelmän mukaan.

Collingwoodin mukaan representaatio on aina väline jonkinlaisen tunteen herättämiseen, joten se ei ole myöskään ”varsinaista” taidetta (emt., 57). Collingwoodin mukaan representaatiota ilmenee kolmella asteella, osittain päällekkäin. Ensimmäinen aste on kirjaimellinen representaatio, joka pyrkii esittämään kohteensa täsmällisesti. Toisen asteen representaatiossa tekijä jättää esitettävästä aiheesta joitain elementtejä pois tai korostaa toisia. Kolmannella asteella tekijä pyrkii luomaan vastaanottajassa esitettävän asian luoman tunnereaktion. (emt., 52-56.) Esimerkki kirjaimellisesta representaatiosta voisi äänenkäytössä olla vaikkapa pyrkimys jonkin eläimen äänen matkimiseen. Jos taas laulaja pyrkisi täydellisen imitoimisen sijaan toistamaan ainoastaan eläimen äänen korkeuden vaihteluja, se olisi toisen asteen representaatiota. Samaan tapaan kolmannen asteen representaatiota voisi olla pyrkimys toisintaa leijonan karjunnan tuottama tunne-reaktio.

Collingwoodin mukaan myöskään magia (engl. magic) ei ole ”varsinaista” taidetta vaan käsityötaito (emt., 65-66). Collingwood määrittelee magian jonkin hyödylliseksi koetun tunteen ritualisoiduksi representaatioksi. Sen tarkoituksena on siis hyödyllisten tunteiden herättäminen. Esimerkiksi sadetanssin pyrkimys ei ole luoda sadetta vaan toivoa siitä. Myös uskonnolliset toimitukset voidaan laskea Collingwoodin teorian mukaan magiaksi. (Kemp 2012.) Esimerkiksi virsien laulaminen voidaan nähdä magiana, jonka tehtävänä voi olla tuottaa harras ja uskonnollinen tunnelma. Kemp tosin huomauttaa, että uskonnollisten rituaalien tai esineiden esteettisyys voivat vaikuttaa siihen, kuinka ne koetaan (Kemp 2012). Esimerkiksi kaunis ikoni voi tuottaa siis syvemmän uskonnollisen kokemuksen kuin ruma.

Collingwoodin mukaan myös viihdyttäminen (engl. amusement) on käsityötaito eikä siis ”varsinaista” taidetta. Kun magian tehtävä on herättää jokapäiväisessä elämässä hyödyllisiä tunteita, niin viihde on vain nautinnollista, ei hyödyllistä. Viihteen herättämät tunteet purkautuvat sen itsensä luomassa mielikuvitusmaailmassa, jolloin se ei vaikuta tavalliseen elämään, toisin kuin magia. (Collingwood 1938, 78-79.) Collingwoodin teorian valossa esimerkiksi poliittiset laulut voidaan nähdä maagisina, jos ne saavat kuulijoissaan aikaan esimerkiksi toivon tai yhteisöllisyyden tunteita. Toisaalta vanho-

jen, ajankohtaisuutensa menettäneiden poliittisten laulujen voidaan nähdä olevan magian sijaan enää ainoastaan viihdyttäviä.

Nykypäivänä viihdettäkin voidaan nähdäkseni pitää magiana riippuen siitä, kenen näkökulmasta sen tuottamien tunteiden hyödyllisyyttä tarkastellaan. Esimerkiksi kaupallisen televisioviihteen tehtävänä voi olla TV-kanavien näkökulmasta kuluttajien ostohalun kasvattaminen ja siten kulutushyödykkeiden myynnin lisääntyminen. Oleellisinta lienee kuitenkin, että Collingwoodin teorian näkökulmasta tämä ei ole ”varsinaista” taidetta.

### **2.2.2 ”Varsinainen” taide**

Collingwood esittää, että ”varsinainen” taide on tunteiden ilmaisua, mutta ei kuitenkaan etukäteen tiedostettujen tunteiden tuomista esiin. Ilmaisuuksiin liittyy tunteesta tietoiseksi tuleminen. Ilmaisuuksien yksilöllistää tunteen sekä johtaa mielenrauhaan tunteen ”päästyä ulos”, tultua ilmaistuksi. (Collingwood 1938, 109-110.) Ennen kuin taiteilija on ilmaissut tunteensa, hän ei tiedä, mikä tunne tarkalleen on kyseessä. Tunteiden ilmaiseminen on siis samalla omien tunteiden tutkimista. Taiteilijan yleisö ilmaisussa on ensisijaisesti hän itse ja vasta toissijaisesti joku, joka saattaa ymmärtää hänen ilmaisuaan. (emt., 111.) Collingwood muistuttaa, että tunteen kuvaileminen ei ole sen ilmaisemista. Kuvaileminen yleistää ja latistaa eikä kerro koko totuutta tunteesta. (emt., 113.)

Collingwood esittää, että koska taiteilija ei voi tietää etukäteen, mitä tunnetta hän ilmaisee, ennen kuin se on ilmaistu taiteen keinoin, ”varsinainen” taiteilija ei voi myöskään päättää etukäteen teoksensa muotoa. Näin ollen kirjailija ei voi ryhtyä etukäteen kirjoittamaan tragediaa tai komediaa, vaan ”varsinaisen” taiteilijan teoksen muodon voi määrittellä sen ominaisuuksien perusteella vasta jälkikäteen. (emt., 116.) Tällainen Collingwoodin esittämä tiukka rajanveto käsityön ja ”varsinaisen” taiteen välille on herättänyt arvostelua, vaikka muuten hänen teoriaansa taiteesta tunteiden ilmaisuna on kiitelty (ks. Langer 1953, 380-390, Howard 1982, Kemp 2012).

Itse pidän Collingwoodin esittämää teoriaa mielenkiintoisena välineenä taiteen eri ominaisuuksien tarkasteluun ja erotteluun. Jokin osa taiteellista prosessia voidaan nähdä ”varsinaisena” taiteena, osa taas käsityönä sekä representaationa, magiana tai viihteenä. Vaikka Collingwood ei käsittele taideopetusta, hänen teoriansa näkökulmasta voidaan tarkastella laulunopetuksen ja muun taideopetuksen sisältöjä.

### 2.2.3 Hyvä ja huono taide

”Varsinainen” taiteilija pyrkii siis ilmaisemaan tunnetta, mikä on samalla tietoiseksi tulemista ilmaistusta tunteesta. Collingwoodin mukaan tunteen ilmaiseminen ja sen ilmaiseminen hyvin ovat sama asia. Huonoa taidetta on sellainen, jossa sen tekijä pyrkii ilmaisemaan tunnetta, mutta epäonnistuu siinä. Taideteos voi olla joko hyvä tai huono. Huono taideteos on epäonnistunut yritys tulla tietoiseksi tunteesta. Tämä tarkoittaa tunteen väistämistä tai uskottelemista joksikin muuksi, kuin mitä se on. (Collingwood 1938, 280-285.) Langer on pitkälti samaa mieltä Collingwoodin kanssa. Hänen mukaansa hyvässä taiteessa tunteen ilmaisu on totuudenmukaista, huonossa taiteessa valheellista ja heikkolaatuisessa taiteessa epäonnistunutta. (Langer 1953, 380.)

Langer pitää ongelmallisena Collingwoodin ajatusta siitä, että taiteen voisi erottaa teoksen tekemiseen tarvittavasta taidosta. Hänen mielestään taiteilijan työtä määrittää tunesymbolien tekeminen, joka vaatii väistämättä käsityötaitoa tai tekniikkaa. Langerin mielestä Collingwoodin käsitys käsityötaidosta on rajoittunut sen mekaaniseen tarkasteluun. Hänen mukaansa taiteilija keksii tekniikkansa itse ja kehittää mielikuvitustansa sen myötä. Jokainen taiteilija joutuu opettelemaan omanlaisen, oman henkilökohtaisen todellisuutensa luomien ajatusten symboloimiseen soveltuvan käsityötaidon. Langer näkee taidon oleellisena hyvän taiteen tekemisessä, sillä taidon puute, väärä tai huono väline johtavat heikkoon taiteelliseen lopputulokseen. (Langer 1953, 387-388.) Howard yhtyy Langerin näkemyksiin ja muistuttaa, että taiteellinen luovuus on käytännössä myös ennen kaikkea taitoon liittyvää ongelmanratkaisua. (Howard 1982, 118.)

Langer ei ole myöskään yhtä tuomitseva viihteen suhteen kuin Collingwood. Hänen mielestään viihteellä ja taiteella on väistämättä läheinen suhde. Teokset voivat olla taidetta, vaikka ne olisivat viihdyttäviä. Oleellista on tekijän tarkoitus, vaikka viitekehys olisikin viihde. Käsityötaito luo edellytykset taiteen tekemiselle ja sen kehittäminen kehittää samalla tunneilmaisua, jossa tunteet ilmentyvät ja tulevat tiedostetuiksi symbolien kautta. Langer asettaa vastakkain taiteellisuuden ja rahvaanomaisuuden. Rahvaanomainen tekijä luulee virheellisesti tekevänsä kauniita tai hienoja teoksia. Oikea taiteilija taas näkee teoksensa taiteelliset mahdollisuudet huolimatta siitä, mitä varten sen on tehty. (Langer 1953, 388.)

Collingwoodin ajattelun valossa voidaan väittää, että pop/jazz-laulun opetus näyttäisi keskittyvän lähinnä käsityötaitoon. Langer kyllä muistuttaa käsityötaidon merkityksestä korkeatasoisen taiteen tekemisessä, mutta toisaalta korostaa omanlaisen, taiteilijan

omaan tarkoitukseen soveltuvan käsityötaidon kehittämistä. On aiheellista kysyä, onko tällaisen käsityötaidon kehittämiseksi paras lähestymistapa sellainen, jossa opetuksen sisällöt on määritelty tarkasti opetussuunnitelmassa.

### 3 Taiteellinen ajattelu

Tässä luvussa käsitellään taiteellista ajattelua erityisesti fenomenologisen taidefilosofin Juha Varton ajatusten pohjalta. Siinä missä Collingwood tekee jaon taiteen ja käsityötaidon välille, Varto puhuu puolestaan taiteellisesta ajattelusta ja tekniikasta. Luvussa käsitellään myös taiteellisen ajattelun opettamisen pedagogisia ulottuvuuksia sekä taiteellisen ajattelun suhdetta luovuuteen.

#### 3.1 Taiteellinen ajatteleminen

Varto esittää, että postmodernistinen diskurssi on korvannut taiteen käsitteen kulttuurilla. Taiteilijat ovat nykyään kulttuurityöntekijöitä ja taiteen erityislaatu on kadonnut (Varto 2008b, 47-48). Varto polemisoi ajattelemisen ylipäänsä olevan ilmiönä harvinaisen ja tapahtuessaan suorastaan ihme. Hänen mukaansa ihmiset toimivat, reagoivat ja toistavat, mutta eivät ajattele (Varto 2008b, 49-50).

Bell hooks (2010) piirtää yhtäläisyysmerkit ajattelun ja kriittisen ajattelun välille. Ajattelu on toimintaa, jossa teoria ja käytäntö kohtaavat, jossa kysymyksiin etsitään vastauksia. Hooksin mukaan lapset ovat luonnostaan kriittisiä ajattelijoita ja suorastaan intohimoisia ajattelijoita. Monet kuitenkin menettävät intohimonsa kasvatuksen tai koulutuksen vuoksi ja ryhtyvät suorastaan pelkäämään ajattelemista. Opiskelijat vierastavat kriittistä ajattelemista, koska on helpompaa ja mukavampaa olla oppimistilanteessa passiivisena. Kriittinen ajattelu vaatii koko oppimisyhteisön osallistumista. (hooks 2010, 7-10.)

Varton mukaan ajattelussa on kyse ihmettelemisestä tai yrityksestä avata mieltä jollekin, josta ei tiedä, kuinka sille pitäisi mieli avata. Ei ole oleellista kysyä, onko jokin asia olemassa, vaan kuinka se on meille merkityksellinen. Varto esittää, että taiteellinen ajattelu on mahdollista vain yksilöille. Sitä ei tapahdu joukossa. Oleellista on olla avoin maailmalle ja sen paljastumiselle. Jos ihminen tietää, mitä hän tahtoo tai odottaa jotain tiettyä, hän jää oman fantasiansa vangiksi, eikä kykene näkemään toisin, siis ajattelemaan taiteellisesti. (Varto 2008a.) Collingwoodin ajatus taiteesta etukäteen määrittämättömien tunteiden ilmaisemisena jakaa samoja piirteitä kuin Varton edellä esittämät ajatukset taiteellisesta ajattelusta. Collingwood korostaa Varton tavoin ilmaisun yksilöllisyyttä. He molemmat näyttäisivät myös pitävän oleellisena sitä, ettei taiteilija päätä etu-

käteen, mitä ilmaisee.

Taiteellisessa ajattelussa olennaista on ”*sitoutuminen* kokemukseen ja ajatusten tulosten *koetteleminen* kokemuksessa” (Varto 2008b, 63, kurssiivit alkup.). Taiteellinen ajattelu liittyy taiteeseen. Sen määrittely, mikä on historiallisesti ollut taidetta ja mikä ei, on kuitenkin mahdotonta (Varto 2008b, 52). ”Myytit, uskonnot, alkemia runouden luomat virtuaalimaailmat ja suuri osa filosofiaa ovat taiteellisen ajattelun tulosta” (Varto 2008b, 54). Ne kertovat maailmasta, joka ei ole ehkä todellinen tai hyödyllinen mutta silti merkityksellinen. Esimerkiksi kreikkalaisten myytit ja niiden hahmot ovat epäuskottavuudestaan huolimatta eettisesti ja draamallisesti kiinnostavia. Samoin kuin muut kaunokirjalliset, kuvalliset tai musiikilliset esitykset ne jättävät auki monia vastaanottamisen tapoja. Tämä pakottaa vastaanottajan ajattelemaan taiteellisesti, jotta hän voisi jäsentää ajatuksiaan ja ymmärtää kokemaansa. (Varto 2008b, 56-57.) Varto määrittelee taiteellisen ajattelun suorittamisen ja selviämisen vastakohtana, mikä on todellista taitamista (Varto 2008a).

Kun Langer puhuu edellisessä luvussa taiteellisuudesta ja rahvaanomaisuudesta, Varto asettaa vastakkain taiteen ja viihteen. Varton (2008b) mukaan taiteen ja viihteen ero on se, että viihde ei koskaan vaadi tekijältä eikä vastaanottajalta minkäänlaista merkitysyhteyden asettamista ja historian oivaltamista. Taide sen sijaan vaatii sitä sekä tekijältä että vastaanottajalta. Tämä on taiteellista ajattelua. (Varto 2008b, 60.) Viihde on siis jonkin jo määritellyn ajatuksen toistamista.

”Taiteellinen ajattelu auttaa skematisoimaan<sup>3</sup> minkä tahansa ajan - myös oman - ilmiötä ja näkemään ne *merkitysten historian* osina” (Varto 2008b, 61-62). Varto puhuu muodon ja materiaalin suhteesta taiteellisessa ajattelussa. Historian tuottama muoto sitoo taiteen tekijää jo pelkän tottumuksen ja kokemuksen perusteella (Varto 2008b, 62.) Tällaisina muotoina voidaan nähdä esimerkiksi teatterissa draama, komedia, tragedia ja säveltaiteessa sonaatti, sinfonia jne.

Varton mukaan opetettu muodollinen suhde taiteeseen ja tieto siitä ”mitä taide on” estää usein näkemästä materiaalia (Varto 2008b, 62). Tämän voi ymmärtää laulamisen kon-

---

<sup>3</sup> Skeema on yksi kognitiivisen konstruktivismiin keskeisistä käsitteistä. Sillä tarkoitetaan tietorakennetta, jolla yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Skeemat ovat sisäisiä malleja, jotka selittävät eri asioiden sisältöjä, toimintoja ja tapahtumien etenemistä. (Tynjälä 2000, 41.)

tekstissä niin, että musiikin ja laulun opetuksessa sekä yleisessä puheessa välitetty tieto laulamisen olemuksesta, siitä mikä on laulamista ja mikä ei, hämärtää kuvaa ihmisäänestä laulamisen materiaalina. Laulunopettajat puhuvat usein terveestä äänenkäytöstä, mutta sitä, mitä se tarkalleen on, ei ole määritelty selvärajaisesti. Näin vaatimus terveestä äänenkäytöstä on yksi esimerkki muodollisesta suhteesta laulamiseen.

Varto vertaa taidetta liikuntaan, jonka ainoa sanottava on oma tekonsa, kun taas taiteella on aina jotain muutakin sanottavaa. Selvimmin tämä näyttäytyy tanssissa. (Varto 2008a.) Varton näkemystä ”jostain muusta” voi verrata Heideggerin (1998) ajatukseen siitä, ettei taideteos esitä ensisijaisesti mitään, mutta silti on oltava olemassa jokin erotettava tekijä taideteoksen ja muun valmistamisen tuotteen välillä, esimerkiksi alkuperäisen maalauksen ja sen kopion. (Torvinen 2005, 87). Myös aiemmin esitelty Collingwoodin ajatus ”varsinaisesta” taiteesta jonkin sanoittamattoman tunteen ilmaisuna näyttäisi olevan lähellä Varton ajatusta ”jostain muusta”. Ehkäpä taide ilmaisee sellaisia tunteita, jotka ovat juuri ”jotain muuta”.

Varton mukaan taiteellinen ajattelemisen ei liity motoriseen tai fyysiseen kehittymiseen. Se ei myöskään synny itsestään. Taiteellista ajattelemista tekevät ja siinä voivat harjaantua sekä taiteilijat että taiteen vastaanottajat. Varton mukaan harjaantuminen on tyypillisesti helpompaa vastaanottajalle. (Varto 2008a.) Tarja Pitkänen-Walter (2006) toivoo tällaista harjaantumista taiteen katsojalta. Hän kirjoittaa maalauksen kokemisesta ja toivoo, että katsoja katsoisi maalauksia hieman kuten maalari itse, pidempään. Hän ehdottaa, että tällaisessa katsomisen tavassa piilee mahdollisuus näkemisen kliseiden ravisteluun. Tällainen katsomistapa vaatii rohkeutta irrottautua vallitsevista todellisuuden kuvista. (Pitkänen-Walter 2006, 58-59.)

Varton mukaan kaikilla ihmisillä on omat fyysiset ja motoriset rajansa, joihin he voivat yltää. Eri taiteissa nämä määrittelevät materiaalin mahdollisuudet (Varto 2008a). Laulamissa näiden rajojen voidaan nähdä liittyvän vaikkapa kurkunpään ja ääntöväylän muotoihin. Esimerkiksi kapea kilpiruston ja rengasruston väli voi vaikeuttaa äänenkorkeuden nostamista (Titze 2000, 238). Varto kirjoittaa, että fyysiset rajat ovat tärkeitä alueita taitamisen kannalta, mutta ne ovat vain ”liikuntaa” eikä niillä ole tekemistä itse taiteen kanssa (Varto 2008a). Varton ajattelu fyysisistä rajoista näyttäisi olevan linjassa Collingwoodin kanssa, joka erottelee tarkasti käsityötaidon ja taiteen. Varton ”liikunta” kuuluisi siis käsityötaidon piiriin.

### 3.2 Taiteellisen ajattelun opettaminen

Varton mielestä taideopetuksen ongelmana on usein se, että taidon oppimisen varhaisvaiheessa taiteen ”jokin muu” sanottava on sivuosassa. Siihen se saattaa myös jäädä. Taiteen sisällöistä ja taiteellisesta ajattelemisesta aletaan puhua vasta, kun taiteilijaksi pyrkivä katsotaan siihen riittävän ”kypsäksi”. (Varto 2008a, 74.) Tässä ilmentyy hieman samankaltainen ajatus, kuin aiemmin mainittu bell hooksin huoli siitä, että monet rupeavat pelkäämään kriittistä ajattelemista koulutuksen ja kasvatuksen myötä.

Varton mielestä taideopetuksen keskeinen haaste on osoittaa taiteen olevan arvokkaampaa kuin viihde. Taiteen ja viihteen ero tulee esille taitamisessa, jossa sekä tekijä että vastaanottaja voivat harjaantua. Varton näkemyksen mukaan viihde ei edellytä vastaanottajalta minkäänlaista harjaantumista eli tekijän taidon erojen tunnistamista. (Varto 2008a.)

Maurice Merleau-Ponty on yksi fenomenologisen filosofian kehittäjistä. Hänen mukaansa havainto on ruumiillisen olemassaolon alkuperäinen yhteys maailmaan. Havaintomme paikallistuu elävään ruumiiseemme. (Luoto 2012, 18-19.) Varto puhuu ruumiin sijasta lihasta. ”Ihmisen liha on kaikki tärkeä yhdessä: fyysiikka, kehollisuus, merkitykset, kontekstit, suhde maailmaan” (Varto 2008a). Lihassa ihminen ei vain opi vaan myös luo omasta kokemusmaailmastaan. Opettajan tehtävänä on syöttää opiskelijalle mahdollisia merkityksiä, joihin opiskelijan oma kokemus ehkä osuu ja joka auttaa tätä ymmärtämään lihaansa ja sen toimintaa laajemmin. (Varto 2008a.) Varton ajatukset ovat saman suuntaisia kuin Maurice Merleau-Pontyillä, vaikka tämä ei käsittelekään varsinaisesti taideopetusta. Kimmo Pasanen kirjoittaa, että Maurice Merleau-Pontyn mukaan ”taide antaa mahdollisuuden siirtyä minän ulkopuolelle” sekä ymmärtää minänä olemista tässä maailmassa (Pasanen 2006, 93). Leena Rouhiaisen mukaan Merleau-Ponty ehdottaa, että taiteilijan tehtävä on hahmottaa ja ilmentää omalakista ruumiillista tuntumaansa maailmaan. Taiteilijan työt esittävät taiteilijalle hänen taiteilijuutensa laadun suhteessa hänen aikaisempiin töihinsä ja muiden niille antamiin merkityksiin. (Rouhiainen 2011, 76-77.) Vaikka Collingwood ei ota kantaa taiteen opettamiseen, hänen ajattelustaan ”varsinaisen” taiteen olemuksesta tunteiden, joiden lähtökohta on aistihavainnot, ilmaisijana voi myös löytää hengenheimolaisuutta Varton ja Merleau-Pontyn näkemyksiin. Taiteilija luo heidän näkemystensä mukaan jotain, jota ei voi puhekeinoiksi sanoiksi.

Varto ehdottaa, että taiteen opetuksen tavoitteena voisi olla huippujen tuottamisen sijaan opiskelijoiden tekeminen itsessään hyviksi ottaen huomioon yksilölliset lihan erot. Tämä edellyttäisi sitä, että taiteellinen ajattelu olisi kaikessa taiteen opetuksessa tekniikoita tärkeämpää. Varton mukaan opetuksen tulisi antaa lupa useille ajattelutavoille ja pakottaa katsomaan ilmiöitä ulkoreunoilta, kaukaa tavanomaisesta. Tämä on avain taiteelliseen ajattelemiseen. (Varto 2008a.)

Yhteenvedon Varton ajatuksista voidaan esittää, että taiteellinen ajattelu on selviämisen ja suorittamisen vastakohta. Edellytys tälle on kriittisyys tavanomaisuutta kohtaan. Viihde on jonkin jo määritellyn ajatuksen toistamista ja taide sen vastakohta. Lisäksi Varton mielestä taiteellisen ajattelun tulisi olla taideopetuksessa tekniikoita tärkeämpää.

### **3.3 Luovuus**

Ovatko taiteellinen ajattelu ja luovuus sama asia? Varto esittää edellä, että taiteellinen ajattelu on jonkin jo määritellyn ajatuksen toistamisen vastakohta. Näin voisi ajatella, että se tarkoittaa jonkin uuden luomista. Seuraavaksi käsitelen luovuutta ja luvun lopussa sen suhdetta taiteelliseen ajatteluun.

Barrett (2005) esittää, että kiinnostus luovuuteen tutkimuskohteena on suhteellisen uusi 1900-luvulla alkunsa saanut ilmiö. Csikszentmihalyi näkee luovuuden taas erilaisten yksilöllisten tekijöiden sekä toimintakentän lopputuloksena. Gardnerista luovuus on osittain riippuvaista perinpohjaisesta ja syvällisestä pitkäaikaisesta sitoutumisesta toimintakenttään (Barrett 2005, 178-181.) Barrettin mukaan tämä näkemys muodostaa ongelman käsiteltäessä opiskeluyhteisössä tapahtuvaa luovaa toimintaa. Ei ole selvää, arvioidaanko luovuutta opiskeluyhteisön, musiikkikasvatusyhteisön vai jonkin laajemman yhteisön viitekehyksessä. (emt., 183.) Barrett kuitenkin muistuttaa, että lapsilla on oma musiikillinen toimintaympäristönsä jo olemassa heidän tullessaan musiikinopetuksen piiriin. Niinpä koulun tulisi ottaa tämä huomioon ja pyrkiä auttamaan lapsia kehittymään heidän omista musiikillisista lähtökohdistaan. (Barrett 189-191.) Vaikka Barrett puhuikin lapsista, sama tavoite voi nähdäkseni olla arvokas myös korkeammilla koulutusasteilla.

Myös Uusikylän mukaan luovuuteen liittyvä ajattelu riippuu sen kontekstista. Ihminen voi olla erittäin luova yhdellä osa-alueella olematta sitä toisilla. Hänen mielestään olisi-kin oleellista tunnistaa luovuuden eri alueita. (Uusikylä 2005, 43.) Uusikylän mukaan

luova yksilö on riippumaton, omaperäinen, riskinottaja, energinen, intuitiivinen ja epävarmuutta sietävä (emt., 45). Hänen mukaansa luovuuden kehittymistä voi estää koulutuksen ja kasvatuksen tarjoamat sellaiset haasteet, jotka pystyy ratkaisemaan vain yhdellä ainoalla oikealla tavalla (emt., 46). Luova ympäristö sen sijaan antaa jokaisen toteuttaa itseään vapaasti ilman vähättelevää arvostelua (emt., 49). Sisäinen motivaatio on oleellista luovuudelle ja sen kehittämiseksi opiskelijoille tulisi antaa mahdollisimman paljon valinnan mahdollisuuksia (emt., 51).

Varton mukaan luovuus vaatii taitamista, joka puolestaan vaatii koulutusta ja harjaantumista (Varto 2011). Tässä voi nähdä yhtäläisyyttä toimintakenttään sitoutumista korostaneiden Csikszentmihalyin, Gardnerin ja Uusikylän kanssa. Varto kuitenkin suhtautuu kriittisesti luovuus-käsitteeseen sekä kokee sen käytön olevan hämäävää ja sen ylenpalttisen käytön vievän huomion pois luovuuden edellytyksien pohtimisesta (Varto 2011).

Elliottin (1995) mukaan luovuuden käsitteeseen liitetään usein sellaisia käsitteitä kuin uusi, uniikki, innovatiivinen, omaperäinen ja mielikuvituksellinen. Hänen mielestään luovuuden määrittelemisen tarvitsee jonkin luovan toiminnan tuotteen, jota verrataan aikaisempiin saman taiteellisen viitekehyksen sisällä tehtyihin tekoihin. Elliott ei kuitenkaan tarkoita luovan toiminnan tuotteella vain sävellyksiä, vaan sisällyttää siihen myös esittämisen, sovittamisen ja improvisoinnin. Mikäli jokin näistä toiminnoista olisi aivan uutta, ennenkuulumatonta, vailla sidettä käytännön historiaan, sitä kuvailtaisiin oudoksi tai vieraaksi. Elliott korostaakin luovuuden määrittymistä suhteessa luovan tekemisen sosiaaliseen käytäntöön. (Elliott 1995, 215-217.) Hänelle luovuus riippuu musiikillisesta omaperäisyydestä ja toiminnan saavutusten merkityksellisyydestä omassa kontekstissaan (emt., 221). Elliottille luovuus on siis ikään kuin jokin tuotos, jonka laadun määrittelee jokin ulkopuolinen taho.

Varton kuvaamalla taitamisella, Uusikylän mainitsemalla luovuuden kontekstilla ja Csikszentmihalyin sekä Gardnerin kuvaamalla toimintakentän tuntemisella ja osallisuudella, jota Elliott puolestaan käyttää muusikkous-käsitteensä pohjana, voidaan nähdä yhtäläisyyttä. He kaikki näyttäisivät pitävän käytäntöihin liittyvää taitamista edellytyksinä luovuudelle. Toisaalta Elliott ei pidä kuuntelemista luovana toimintana (Elliott 1995, 220-221), kun taas Varton mielestä myös taiteen kokeminen vaatii taiteellista ajattelua ja siinä harjaantumista (Varto 2008a).

Elliott erottaa luovuuden ja spontaanin omaperäisyyden. Erityisesti lasten toiminnassa

esiintyy spontaania omaperäisyyttä, joka heitä arvioivien aikuisten näkökulmasta saattaa vaikuttaa epätavalliselta ja luovalta. Spontaani omaperäisyys ei Elliottin mukaan ole yleensä suhteessa tunnustettuihin käytäntöympäristöihin. Luova toiminta taas on hänen mukaansa intentionaalista ja päämääräohjautuvaa, vaikka tekijä ei aina pystyisikään kuvittelemaan täsmällistä lopputulosta etukäteen. Hänen tuotoksensa luovuutta tai keskinkertaisuutta arvioidaan sen käytäntöympäristölle olennaisilla kriteereillä. (Elliott 1995, 221-222.) Tämä Elliottin luovuuskäsityksen mukainen toiminta vaikuttaisi Collingwoodin teorian valossa ”varsinaisen” taiteen sijaan käsityöltä. Myös luovuuden tuotosten arviointi käytäntöympäristön asettamilla kriteereillä on nähdäkseni ristiriidassa sekä Collingwoodin että Langerin esittämien ajatusten kanssa taiteellisen tason arvioimisesta.

Barrett muistuttaa, että erilaiset luovuuskäsitykset ovat väistämättä kulttuurisidonnaisia ja kuvastavat niiden maailmankuvaa. Niinpä ne sisältävät myös erilaisia arvoja kuten yksilöllisen ja yhteisöllisen toiminnan arvostuksen sekä innovaation ja mukautumisen arvostuksen erot. Ne määrittelevät myös ne käytäntöympäristöt, joissa luovaa toimintaa voidaan tunnistaa ja harjoittaa. (Barrett 2005, 184.)

Edellä esitetyt näkemykset luovuudesta ja luovasta ajattelusta pitävät käytäntöympäristöä tai toimintakenttää oleellisina luovuuden toteutumiselle ja arvioimiselle. Luovuus eroaa tässä kohtaa aiemmin esitetystä taiteellisen ajattelun määrittelystä. Taiteellisella ajattelulla, niin kuin Varto sen esittää, ja luovuudella voidaan kuitenkin nähdä yhtäläisyyksiä esimerkiksi uutta luovaa ja omaperäistä toimintaa kuvaavina määreinä. Toisaalta luovuus nähdään enemmän ympäristön arvioimana ja siten sen ja yksilön yhteisenä tuotoksena, kun taas taiteellinen ajattelu tapahtuu yksilössä.

Kuten Barrett kirjoittaa, luovuus näyttäisi olevan vähintään ilmenemismuodoiltaan ennen kaikkea kulttuuri- ja käytäntöympäristösidonnaista ja ilmentyvän sosiaalisessa kontekstissaan. Taiteellisen ajattelun taas voi ajatella olevan jossain määrin yleistettävissä sosiaalisten kontekstien ulkopuolelle, vaikka siihen harjaannutaankin niissä. Samaan laajempaan yleistettävyyteen näyttäisi pyrkivän Collingwood taideteoriassaan.

Ehkäpä voidaankin ajatella, että luovuutta voi tapahtua muunkin kuin taiteellisen ajattelun tuloksena, mutta taiteellinen ajattelu vaatii aina luovuutta.

## 4 Muusikkous ja laulajuus

Tässä luvussa käsitellään muusikkouden ja laulajuuden määrittymistä. Näitä tarkastellaan myös suhteessa erilaisiin autenttisuuden lajeihin sekä taiteelliseen ajatteluun.

### 4.1 Muusikkous

O’Neillin mukaan länsimaisissa kulttuureissa muusikkous tarkoittaa usein kykyä soittaa jotain instrumenttia. Eri tieteenalat ovat kuitenkin esittäneet kasvavassa määrin kritiikkiä tätä kapeaa muusikkouden käsitettä kohtaan. Kritiikistä huolimatta sekä yleisessä että tieteen diskurssissa tehdään tyypillisesti jako muusikkoon ja ei-muusikkoon. (O’Neill 2002, 79.)

Elliott määrittelee muusikkouden (engl. musicianship) moniulotteiseksi tietämisen muodoksi, joka ilmentyy sanojen sijaan käytännössä. Se on käytännöllisen tiedon tai reflektiivisen käytännön muoto. Muusikkous on sidottu musiikillisiin käytäntöihin, joten, muusikkouden muodostavan tiedon sisällöllinen laatu vaihtelee esimerkiksi eri tyylien välillä. (Elliott 1995, 53-54.)

Elliottille muusikkous on luonteeltaan ennen kaikkea proseduraalista. Hänen mukaansa toimintaa pidetään nykyaikana ajattelun ja tietämisen ei-sanallisena muotona. Elliott näkeekin musiikillisen ajattelemisen tapahtuvan soittajan soittaessa jatkuvana toiminnallisena reagoitina aikaisempaan toimintaan ja sen suhteeseen musiikilliseen käytäntöön sidottuun tietoon. (Elliott 1995, 55-56.)

Elliott esittää, että neljä erilaista musiikillisen tietämisen muotoa vaikuttavat proseduraaliseen tietoon: formaali eli muodollinen, informaali eli epämuodollinen, impressionistinen sekä metakognitiivinen (engl. supervisory) musiikillinen tieto. Yhdessä proseduraalisen tiedon kanssa ne muodostavat muusikkouden. (Elliott 1995, 53.)

Formaali musiikillinen tieto muodostuu teorioista, kuvauksista, konsepteista sekä esimerkiksi notaatiosta (emt., 60-61). Informaali tieto puolestaan syntyy useimmiten kokemuksesta. Se muodostuu tyylin ja kontekstin tuntemisesta ja niihin sidotusta käytännön osaamisesta. Informaalin musiikillinen tiedon sisältö on siis hyvin riippuvaista kontekstista. (emt., 62-64.) Impressionistista tietoa voidaan kutsua myös intuitioksi. Se on

ikään kuin tuntemus siitä, miten eri tilanteissa pitäisi toimia. (emt., 64.) Kuten proseduraalinen ja informaali tieto myös impressionistinen tieto on situationaalista tietoa. Sitä ei voida Elliottin mukaan opettaa aidon musiikintekemisen ulkopuolella. (emt., 65.) Myös metakognitiivista tietoa voidaan pitää situationaalisena. Se säätelee musiikillista ajattelua pidemmällä aikavälillä suhteessa muusikkouden kehittymiseen. Metakognitiivinen tieto syntyy musiikilliseen toimintaan ja kanssakäymiseen liittyvissä kasvatuksellisissa konteksteissa, mutta siihen vaikuttaa myös keskustelu opettajien ja vertaisten kanssa näissä yhteyksissä. Ennen kaikkea siihen liittyy muiden musiikillisen tietämisen muotojen havainnointi ja koordinointi taiteellisten tulosten tavoittelussa. (emt., 66-67.)

Elliottin mukaan onnistuneen musiikintekemisen, esimerkiksi säveltämisen, esittämisen tai sovittamisen edellytyksenä on tieto niiden käytännöistä ja sen soveltaminen. Tähän liittyy ongelma siitä, että yleisö odottaa samalla sekä uskollisuutta käytännöille että yksilöllisyyttä. (Elliott 1995, 164-167.) Elliott näyttäisikin korostavan yleisön merkitystä taiteilijalle toisin kuin Collingwood (1938), jonka mielestä ”varsinainen” taiteilija tekee taidetta ensisijaisesti itselleen.

Johnson jakaa samoja näkemyksiä Elliottin kanssa. Johnsonin (2009) kriittisen tarkastelun mukaan klassisen muusikon muusikkous muodostuu korkealuokkaisesta instrumentin tai äänen hallinnasta, erittäin hyvästä nuotinlukutaidosta sekä ohjeiden seuraamiskyvystä. Lisäksi esiintyjien täytyy oppia ”tulkitsemaan” perinteen velvoittamien sääntöjen ja eleiden mukaan. Hyvät esiintyjät pystyvät lisäämään esitykseen jonkin verran omaa musiikillista ja emotionaalista panostaan, jolloin jäljittelyn ja autenttisuuden hiuksenhieno raja säilyy. Liika omaperäisyys ei ole suositeltavaa, koska sen ajatellaan rikkovan teoksen henkeä. (Johnson 2009, 19.)

Johnson muistuttaa, että klassinen musiikki on vain pieni osa nykyajan musiikkikulttuurista. Nykyajan musiikki ja samalla muusikkous ovat sidoksissa teknologiaan. Teknologia näyttelee tärkeää roolia musiikin tekemisessä, esittämisessä, kuuntelemisessa, tuottamisessa, jakelussa ja myynnissä. Kun klassisen musiikin historia on ensisijaisesti kirjallisessa muodossa, populaarimusiikin historia on kuultavissa. Johnsonin mielestä nykymuusikkoudelle oleellista on kuultavissa olevat musiikin elementit, joita äänenkorkeuden ja rytmin lisäksi ovat äänenvärit, tekstuuri, ilmaisu ja tuotannon erilaiset nyanssit puhumattakaan musiikin välittämistä kokemuksista, arvoista ja merkityksistä. (Johnson 2009, 22-24.)

## 4.2 Autenttisuus

Monissa kielissä, esimerkiksi englannissa tekijä-sanalla (author) viitataan yhteen ihmiseen, auktoriteettiin. Latinan auctor tarkoittaa perustajaa, luoja, rakentajaa, edustajaa ja mestaria. Läheistä sukua sille on autenttisuus (authenticity), joka suomessa kääntyy yleensä sanaksi aitous. Suomen kielen tekijä-sana on monimerkityksellisempi eikä välttämättä tarkoita ihmistä. (Mäkelä 2005, 451.) Peter Kivyn mukaan autenttisuutta käytetään usein nykyään musiikista puhuttaessa musiikin arvottamiseen, jolloin autenttinen musiikki tarkoittaa yhtä kuin hyvää musiikkia. (Kivy 1995, 1-2.)

Kivyn mukaan autenttisuus musiikissa voi tarkoittaa ainakin neljää asiaa: uskollisuutta säveltäjän esityksintentioille, uskollisuutta säveltäjän elinajan esityksintentioille, uskollisuutta säveltäjän elinajan esityksen äänimaailmalle sekä uskollisuutta omalle itselle, omaperäiselle, ei jonkun muun tyyliä matkivalle soittotavalle. Kolme ensimmäistä merkitystä ovat esimerkkejä historiallisesta autenttisuudesta. (Kivy 1995, 6-7.) Tietynlaisen autenttisuuden saavuttaminen voi vaatia Kivyn mukaan toisenlaisen autenttisuuden menettämistä. Esityksen persoonallinen autenttisuus voi siis tarkoittaa sen historiallisen autenttisuuden menettämistä. (Kivy 1995, 142.)

Autenttisuutta pitäisikin Kivyn mukaan tarkastella aina monikossa, autenttisuuksina. Hän vastustaa yksiselitteisiä musiikillisen esittämisen määrittäviä ideologioita ja pelkää, että erityisesti historiallisen autenttisuuden liika tavoittelu saattaa vieraannuttaa esittäjän persoonallisesta autenttisuudesta. (Kivy 1995, 285-6.)

Kivy tarkastelee autenttisuutta länsimaisen taidemusiikin näkökulmasta. Hänen erilaisien autenttisuuksiensa määritelmät ovat kuitenkin sovitettavissa nähdäkseni myös muuhun musiikkiin. Populaarimusiikin tyyleissä eri autenttisuuksien painotukset ja tärkeys voivat muuttua esimerkiksi niin, että säveltäjän ja muiden teoksen tekijöiden esityksintentioita ei nähdä lainkaan oleellisina. Eliottin määrittelemään muusikkouteen voidaan ajatella sisältyvän käsitys siitä, minkälainen autenttisuus on oleellisinta erilaisissa konteksteissa.

## 4.1 Laulajuus

Ammattilaulajuutta koskevia tutkimuksia on tehty vain vähän pop/jazz-laulun alueelta. Aihe vaikuttaisi kuitenkin suosituksi erilaisissa taiteellisten opintojen kirjallisissa opin-

näytetöissä, mutta vakavasti otettavia tutkimuksia aiheesta ei juuri löydy.

Hughes (2014) on tutkinut, mitä laulajan taiteilijuus tai taiteellisuus (engl. artistry<sup>4</sup>) merkitsee nykyajan populaarimusiikeissa (engl. PCM = Popular Culture Musics). Hughes muistuttaa, että PCM ei ole yhtenäinen genre vaan koostuu lukuisista eri käytännöistä ja tyyleistä. Tutkimuksessa haastateltiin 18 populaarimusiikin laulun kanssa toimivaa ammattilaista laulajista ja opettajista ääniteknikkoihin ja tuottajiin. (Hughes 2014, 287-300.) Huomionarvoista on se, että aiheesta ei kysytty vain laulajilta itseltään, vaan myös näiden kanssa yhdessä työskenteleviltä ammattilaisilta.

Nykyaikainen laulutaiteilijuus (engl. contemporary vocal artistry) identifioituu tutkimustulosten mukaan laulamiseksi tietyssä genressä tai tyylillä yksilöllisesti ilmaisten ja musikaalisesti. Siinä yhdistyy laulamisen tekniikka ja estetiikka niin, että laulaja osaa tuoda esiin vahvuutensa heikkouksien sijaan. Laulutaiteilijuus on ääni-ilmaisua, jonka kautta viestitään sanoitusten tulkintaa, musiikillisia elementtejä, tunteita, omaperäisyyttä, luovuutta ja intohimoa. Yksilöllisen ilmaisun merkitys korostui vastauksissa ja oli monen mielestä autenttisuuden perusta. (Hughes 2014, 290.)

Teknisiä ja musiikillisia taitoja pidettiin yleisesti oleellisina laulutaiteilijuudelle, mutta niiden määrittely ja sisällöt vaihtelivat. Esimerkiksi vireen hallintaa pidettiin oleellisena, mutta toisaalta osa vastaajista piti liian vireessä laulamista haitallisena tunteiden välittämiseksi. (Hughes 2014, 290-291.) Myös musiikkityylien ymmärtämistä ja niiden tunnuspiirteiden hallitsemista pidettiin tärkeänä aidolle taiteilijuudelle. Tämä tarkoittaa sitä, että taiteilijuus kiinnittyy tiettyyn tyyliin, koska eri tyylien tunnuspiirteet vaihtelevat paljonkin. (Hughes 2014, 292.) Laulutaiteilijuuden sijaan pitäisikin ehkä puhua laulutaiteilijuuksista.

Kurkelan (2005) mukaan laulajan autenttisuudelle olennaista on oma soundi, jonka pitäisi olla persoonallinen, erottuva ja mieleenjäävä. Toisaalta tyyli asettaa joitain rajoja. Esimerkiksi tangolaulaja ei voi muuttua uskottavaksi pop-laulajaksi, mikäli hänen ilmaisuunsa jää vähänkään tangolaulun maneereja. Rockestetiikkaa Kurkela pitää sikäli ristiriitaisena, että joissain tyyleissä saatetaan odottaa uutta ja ennenkuulumatonta, jatkuvasti uudistuvaa ilmaisua, mutta sellainen taas sopii huonosti hittipohjaiseen tuotan-

---

<sup>4</sup> Englannin artistry-sana ei käänny ihan suoraan suomeksi taiteilijuudeksi. Se saattaa merkitä joissain yhteyksissä vain taitoa tai käsityötaitoa.

toon. (Kurkela 2005, 308-310.)

Autenttisuus näyttäisi olevan oleellista taiteilijuuden kannalta, mutta sen määrittäminen sekä Kurkelan että Hughesin mukaan näyttäisi olevan vahvasti sidoksissa käytäntöympäristöön, samoin kuin muusikkous ja luovuus. Hughesin tutkimuksen haastatellut olivat toki yhtä mieltä yksilöllisen ilmaisun oleellisuudesta, mutta sen olemus ei tullut tutkimuksessa esille. Kivyn esittämän historiallisen autenttisuuden näkökulmasta pop/jazz-laulun taiteilijuudessa näyttäisi korostuvan säveltäjän tarkoituksen sijaan teoksen aikakauden soundi. Tässä on tosin hyvä huomioda, että oikean tyylin määrittävä teos voi hyvin olla myös sävellyksen myöhäisempi uudelleentulkinta.

Muusikkous sekä pop/jazz-laulajuus määrittyvät siis käytäntöympäristöissä. Vaikka omaperäisyys ja luovuus ovat tärkeitä tekijöitä, niiden ilmenemismuodon voidaan ajatella rajoittuvan käytäntöympäristön määrittelemiin normeihin. Esimerkiksi jazz-improvisointi voi olla uutta luovaa toimintaa, mutta siinä on omat sääntönsä. Omaperäistä autenttisuutta edellytetään, mutta liiallista omaperäisyyttä saatetaan pitää huonona asiana ja tyyliin kuulumattomana. Varton käsitys taiteellisesta ajattelusta näyttäisi puolestaan edellyttävän tietynlaista käytäntöympäristön sääntöjen rikkomista tai uudelleenjärjestämistä. Voidaan ajatella, että muusikko toistaa jo esitettyjä ajatuksia toimimalla käytäntöympäristön sääntöjen mukaan. Taiteellinen ajattelu taas on Varton mukaan jo määriteltyjen ajatusten toistamisen vastakohta. Vaikka taiteellinen ajattelu vaatii toimintakentän tuntemista ja taitamista, sille on nähdäkseni oleellista myös kriittisyys näitä kohtaan.

## 5 Kriittinen pedagogiikka

Tässä luvussa esittelen kriittistä pedagogiikkaa sekä sen perinteeseen kuuluvaa bell hooksin osallistavaksi pedagogiikaksi nimeämää opetuksellista lähestymistapaa. Hooks itse erottaa osallistavan pedagogiikan kriittisestä pedagogiikasta korostamalla hyvinvoinnin edistämistä (hooks 2007).

### 5.1 Kriittinen pedagogiikka

Kriittisen pedagogiikan pääperiaatteita ovat Abrahamsin (2005, 3-4) mukaan:

1. Kasvatus (engl. education) on keskustelua, jossa opiskelijat ja heidän opettajansa esittävät ongelmia ja ratkovat niitä yhdessä.
2. Kasvatus laajentaa opiskelijan käsitystä todellisuudesta. Opetuksen ja oppimisen tavoite on muuttaa sekä opettajan että opiskelijan tapaa havaita maailmaa.
3. Kasvatus on valtauttavaa siten, että tietäminen ei ole vain ymmärtämistä vaan myös kykyä muuttaa asioita.
4. Kasvatus tähtää muutokseen.
5. Kasvatus on poliittista.

Aittolan, Eskolan ja Suorannan (2007) mukaan kriittiselle pedagogiikalle on tyypillistä kriittinen tiedonintressi sekä muutoksen mahdollisuuksien etsintä oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta. Kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen teoria tai järjestelmä vaan se pitää sisällään erilaisia lähestymistapoja ja teoreettisia näkökulmia, jotka ovat saaneet vaikutteita muun muassa feministisestä tutkimuksesta, kriittisestä teoriasta sekä ranskalaisesta post-strukturalismista. (Aittola, Eskola & Suoranta 2007, 5-6.)

Kriittisestä pedagogiikasta käytetään myös nimitystä radikaali kasvatus. Sen tavoitteena on tiedostaa kasvatuksen poliittiset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Se pyrkii oikeudenmukaisempaan ja tasa-arvoisempaan maailmaan. Nämä tavoitteet ovat yhteisiä radikaalin kasvatuksen eri lähestymistavoille, teorioille ja käytännöille. (Suoranta 2005, 9-10.)

Radikaali kasvatus pureutuu asioiden juuriin ja arvioi kriittisesti sosiaalista todellisuutta (Suoranta 2005, 231). Radikaalin kasvatuksen tärkein tutkimusmenetelmä on ideologia-kritiikki. Sen tavoitteena on auttaa ihmisiä tiedostamaan yhteiskunnan epäoikeudenmu-

kaisuutta ja valtasuhteita, niiden vaikutuksia ihmisten omaan elämään sekä valtauttaa ihmiset kehittämään ratkaisuja ja vaatimaan niiden poliittista toteuttamista. Ideologiakritiikillä tarkoitetaan myös aikalaisdiagnostiikkaa eli tietyn aikakauden tulkintaa tieteen tai taiteen keinoin. Aikalaisdiagnostiikka on tärkeää toteuttaa ihmisten todellisen elämän keskellä. Oleellista ideologiakritiikille on käytännöllisen kokemuksen ja tieteellisen tiedon liittäminen yhteen praksikseksi eli yhteiskunnalliseksi tietoisuudeksi. (Suoranta 2005, 21-26.)

Radikaali kasvatusta on osallistavaa toimintaa kaikkialla, missä oppimista tapahtuu. Osallistaminen tarkoittaa ihmisten rohkaisemista oman elämänsä edellytysten pohtimiseen sekä elinolojensa parantamiseen. Osallistamisesta ja sen käytännöistä käytetään kirjallisuudessa erilaisia nimityksiä kuten kriittinen tiedostaminen, valtautumisen ja dialogisuus. (Suoranta 2005, 20.)

## 5.2 bell hooksin osallistava pedagogiikka

*”Osallistava pedagogiikka on kuitenkin oikeastaan ainoa opetustapa, joka todella saa opiskelijat innostumaan ja antaa opiskelijoille ja opettajille mahdollisuuden tuntea oppimisen iloa” (hooks 2007, 295).*

Bell hooksin kirjassaan Vapauttava kasvatusta<sup>5</sup> esittelemä kriittisen pedagogiikan perinteeseen kuuluva osallistava pedagogiikka on opetuksellinen lähestymistapa. Sen keskeisiä käsitteitä ovat erot, valta ja osallistaminen. (Vuorikoski & Rekola 2007, 20-24.) Osallistavan pedagogiikan sydän on kriittinen ajattelu (hooks 2007, 293).

Osallistava pedagogiikka pyrkii opettajan ja opiskelijoiden yhteistyöhön. Tämä edellyttää dialogista opettamista. Dialogisuus perustuu siihen, että jokaisen yksilön oma kokemus on tärkeä ja ainutlaatuinen. Opiskelijalle pyritään antamaan oma ääni. (Vuorikoski & Rekola 2007, 20-24.) Dialoginen kasvattaja on Värin (2004) mukaan ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, jonka tulee ottaa huomioon kasvatettavan näkökulma. Funktionaaliset päämäärät ja itsevaltainen kasvatustasenne ovat puolestaan dialogisuuden ideaalin vastaisia. (Väri 2004, 156.)

---

<sup>5</sup> Englanniksi Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Suoraan suomennettuna tämä tarkoittaisi Sukupuoli- ja luokkaerojen ylittämiseen opettaminen: Kasvatusta vapauden käytäntönä.

Osallistavassa pedagogiikassa tavoitteena on opiskelutilan muuttaminen tasa-arvoiseksi oppimisyhteisöksi, jossa niin oppilaat kuin opettajakin nähdään aktiivisina toimijoina. Hooksin ydinajatuksena onkin, että koulutuksen tulee toimia yhteiskuntaan sopeuttajan sijaan vapauttajana. (Vuorikoski & Rekola 2007, 20-24.)

Hooksin (2007) mukaan osallistava pedagogiikka on hyvinvointia korostava opetusfilosofia, toisin kuin kriittinen tai feministinen pedagogiikka. Opettajan tulee sitoutua ensin oman hyvinvointinsa edistämiseen, jotta hän voi opettaa opiskelijoita valtauttavalla tavalla. Hooks edellyttää, että opettajat ottavat riskejä, näyttävät haavoittuvuutensa ja kertovat kokemuksistaan liittäen ne teoreettisiin keskusteluihin. Opettajan täytyy laittaa itsensä alttiiksi kokonaisuksi eli tuntevana, ruumiillisena ja ajattelevana ihmisenä. (hooks 2007, 44-52.) Suorannan (2005, 15) mukaan radikaali kasvatusta korostaa pedagogista rakkautta ja välittämistä. Hooks (2000) pitää niitä on välttämättömyytenä.

Hooksin (2007) mielestä myös opiskelijoita täytyy kannustaa omien kokemusten jakamiseen. Tämä ei tarkoita vapaamuotoista rupattelua, vaan opiskeltavaan aiheeseen liittyvien omakohtaisten kokemusten jakamista. Opettajan tehtävä on ohjata keskustelua niin, että aiheessa pysytään. Toimivalle oppimisyhteisölle on myös oleellista, että kaikkien jäsenet kuuntelevat ja kunnioittavat toisiaan. (hooks 2007, 226-227.) Vaikka opettajalla on väistämättä enemmän valtaa, hän on silti oppimisympäristön luojana tasavertainen opiskelijoiden kanssa (emt., 229).

Tunteitaan ja kokemuksiaan jakamalla opettaja antautuu dialogissa avoimuuteen (Vuorikoski & Rekola, 22-23). Dialogiin antautuminen on hooksin (2007, 196) mukaan yksinkertaisimpia tapoja rikkoa rajoja ja ylittää raja-aitoja. Tällöin on tärkeää sallia ja pitää arvokkaina kaikki yritykset rajanylitykseen, jotta opetukseen vaikuttavia valtaasetelmia voidaan muuttaa ja kyseenalaistaa (hooks 2007, 197).

Hooksin (2010) mukaan on tärkeää, että ryhmäopetuksessa kaikki saadaan mukaan dialogiin ja jokaiselle annetaan oma ääni. Osallistava pedagogiikka tapahtuu yhteisössä ja siksi yhteisön muodostuminen ja yhteisöllisyys nähdään tärkeänä. Käytännössä tämä voi tapahtua esimerkiksi niin, että tavatessaan toisensa opiskelijat ja opettaja kirjoittavat ja kertovat lyhyesti esimerkiksi aiheesta ”elämäni rohkein hetkeni oli, kun...”. (hooks 2010, 19-20.)

Osallistava pedagogiikka korostaa yksilöllistä ajattelua ja oman äänen löytämistä. Siksi se koetaan myös valtauttavana. Osallistavan pedagogiikan myötä opettajan ja oppilaan

välillä on tasa-arvoinen suhde, joka kasvattaa kumpaakin osapuolta. Se luo luottamuksen ja sitoutumisen ilmapiirin, joka on aina läsnä todellisessa oppimisessa. Älykkyys ja tieto nähdään tällöin yhteisen hyvän vahvistajana. (hooks 2010, 21-22.)

Osallistavuus vaatii opettajaa olemaan läsnä. Opetustunti ei ole koskaan sama. Todellisesti osallistava opetustilanne on muutoksessa koko ajan, se elää ja on dynaaminen. (hooks 2007, 236.) Opettajalle haasteena osallistavan pedagogiikan toteuttamiselle on akateemisen koulutuksen perinne, joka on edellyttänyt, että opettaja on aina oikeassa. Opettajan täytyykin myöntää tietämättömyytensä ja luopua oman näkökantansa suojelemisesta. (hooks 2010, 10.) Hooksin mukaan on myös tärkeää huomata opettajan ruumiinkielen, sanavalintojen ja eleiden vaikutus. Vaikka opettajan pyrkimys olisikin purkaa valta-asetelmia, ne saattavat päinvastoin vahvistua. (hooks 2007, 212.) Osallistava pedagogiikka edellyttää opettajalta uusien menetelmien kokeilemistä. Haasteita tälle asettavat opiskelijoiden kunnioituksen menettämisen ja muutoksen pelko. On helpompaa pysyä vanhoissa menetelmissä. (hooks 2007, 218.)

### **5.3 Osallistava opettaja, radikaali kasvattaja**

*”Sitoutumalla osallistavaan pedagogiikkaan opettaja tunnustaa oman vastuunsa ja valtansa” (hooks 2007, 298).*

Radikaalille kasvattajalle on tärkeää tuntee itsensä ja oman elämänsä merkitys. Hänen täytyy sitoutua elinikäiseen itsekasvatukseen. (Suoranta 2005, 226.) Radikaalin kasvattajan täytyy pohtia yhteiskunnallisen todellisuuden lisäksi myös oman toimintansa perusteita ja seurauksia (emt., 227). Hänen täytyy uskaltaa olla eri mieltä ja olla välittämättä ennakkoluuloista tai yleisestä mielipiteestä (emt., 229). Radikaalin kasvattajan toimintaa, ajattelua ja tutkimusta luonnehtii myötätunto, joka johtuu todellisuuden keskeneräisyydestä (emt., 231). Oleellista on sekä tiedostaa että toimia; toimintaa maailman vääryyksistä on vähemmän kuin tietoa niistä (emt., 231).

Eija Kauppinen (2007, 79) muistuttaa, että opettajan työtä säätelevät lait, asetukset, alan kirjallisuus sekä kulttuurilliset normit, uskomukset ja ihanteet. Opettaja ei kuitenkaan välttämättä tiedosta toimivansa tällaisessa vallankäytön verkostossa (emt., 93). Kauppinen esittääkin, että vallankäytön suhteiden ymmärtäminen asettaa suurimman haasteen yleissivistävän koulutuksen toimijoille. Koulua koskevat ihanteet ja nykykäytänteet ovat hänen mielestään keskenään ristiriidassa. Muutokselle oleellista olisikin näiden ristirii-

tojen tunnustaminen ja sellaisen ajallisen ja henkisen väljyyden tarjoaminen opettajalle, että tämä voisi rohkeammin omaan pedagogiseen rakkauteensa luottaen pohtia toimintatapoja ja -mahdollisuuksia. (emt., 94.)

## 5.4 Kriittinen pedagogiikka ja musiikki

Thomas Regelski (2009) esittää, että musiikki ja musiikinopetus ovat kokoelma erikoistuneita käytäntöjä. Jotkut näistä käytännöistä elävät Regelskin mukaan omaa elämäänsä sen sijaan, että ne osallistuisivat koulutuksen ja musiikkikasvatuksen yhteiseen panokseen yhteiskunnalle ja kulttuurille. (Regelski 2009, vi-vii.)

Regelskin mukaan liian monet musiikin opettajat eivät ymmärrä oman opetuskäytäntönsä juuria yhteisöllisissä käytännöissä. Opettajien omat kokemukset opiskelijoina johtavat usein heidän opettajiensa opetuskäytäntöjen kritiikittömään hyväksymiseen. Hänen mukaansa musiikkikasvatus kouluissa kulkee tuttuja vanhoja polkuja siitä huolimatta, että yhteiskunta, musiikki sekä koulutus muuttuvat suuresti. (Regelski 2009, v.)

Abrahamsin (2005) mukaan kriittinen pedagogiikka pyrkii muuttamaan oppimisympäristön valta-asetelmaa siten, että opettaja ja opiskelija opettavat toisiaan (Abrahams 2005, 14). Hänen mukaansa kriittiseen pedagogiikkaan sitoutuneet opettajat näkevät itsensä opiskelijoiden kumppaneina. Musiikinopettajan tehtävä on valtauttaa opiskelija muusikoksi. Kriittinen opettaja on musiikin tuntija, joka asettaa tiedon oppilaalle relevanttiin ja ymmärrettävään kontekstiin sekä järjestää opetuksen niin, että se edistää opiskelijan muusikkoutta. (Abrahams 2005, 6.)

Kriittinen pedagogiikka on näkökulma, joka tarjoaa opettajalle ja opiskelijalle joustavan pedagogisen käytännön, toisin kuin tiettyyn opetusmenetelmään tai ohjelmistoon perustuvat opetukselliset lähestymistavat kuten Orff tai Kodály. Kriittinen pedagogiikka esittää, että musiikki vapauttaa sekä opettajat että opiskelijat nykyisistä musiikkia ja muusikoita koskevista mielikuvista ja rohkaisee kriittiseen ajatteluun, kriittiseen toimintaan ja kriittiseen tunteeseen. (Abrahams 2005, 8.)

Kriittinen pedagogiikka musiikinopetuksessa kannustaa kysymysten esittämiseen ja ratkaisuun musikaalisen sekä sanallisen dialogin välityksellä. Sen lähestymistapa kaataa muureja ”meidän” ja ”heidän” musiikin välillä sekä rohkaisee ajattelemaan, miten asioiden tulisi olla sen sijaan, miten ne ovat nykyhetkessä. (Abrahams 2005, 14.)

MayDay Group (2015), ryhmä musiikkikasvatuksen alan asiantuntijoita muodostettiin musiikkikasvatuksen käytäntöjen kriittistä tarkastelua varten. Ryhmä on laatinut kokonelman ihanteita, joiden tarkoitus on ohjata dialogia ja muutosta, jotka ovat siis kriittiselle pedagogiikalle olennaisia.

1. Kaikki musiikki ja musiikin oppiminen on kulttuurisidonnaista. Monimuotoiset yhteisöt tuottavat ja pitävät yllä monimuotoisia musiikillisia merkityksiä, arvoja ja yksilöllisiä käytäntöjä. Niinpä musiikin oppiminen onnistuu parhaiten, kun otamme huomioon ja reflektuimme kulttuurillisia konteksteja sekä olemme niistä kriittisesti tietoisia.
2. Koska musiikillisten toimintojen sosiaaliset, kulttuurilliset ja poliittiset kontekstit ovat olennaisesti sidoksissa ihmisen kaiken toiminnan luonteeseen ja arvoihin, musiikilliset toiminnot näiden toimintojen erilaisiin konteksteihin ja merkityksiin yhdistävä varma teoreettinen perusta on elintärkeä musiikkikasvatukselle niin tutkimuksessa kuin käytännössäkin.
3. Paikallisesti ja globaalisti sidoksissa olevina sosiaalisen muutoksen välittäjinä luomme ja ylläpidämme sekä vaikutamme musiikkien uudelleenmuotoutumiseen, musiikillisen tietämisen tapoihin sekä musiikillisen toiminnan tiloihin. Niinpä musiikkikasvattajien täytyy aina pyrkiä tarjoamaan tasa-arvoisia, monimuotoisia ja inklusiivisia musiikinoppimiskäytäntöjä.
4. Kuten kaikkia musiikillisen kulttuurin elementtejä, myös koulujen, korkeakoulujen ja muiden instituutioiden vaikutusta täytyy tarkastella järjestelmällisesti ja kriittisesti, jotta voidaan arvioida niiden vaikutuksen laajuutta ja suuntaa.
5. Sitoudumme vaalimaan jatkuvaa kanssakäymistä kaikkia perinteitä edustavien musiikkikasvattajien kanssa, etsimään tietoa musiikin ulkopuolisilta aloilta sekä tekemään yhteistyötä näiden alojen edustajien kanssa.
6. Meidän täytyy jatkuvasti hioa ja laajentaa tietämystä musiikkikasvatuksesta inklusiivisuuden, ajankohtaisuuden, teoreettisen ja käytännön kiinnostuksen suhteen.
7. Musiikin opetussuunnitelman ja musiikkikasvatuksen viitekehyksen ymmärtämiseen pyrkivän jatkuvan reflektiivisen pyrkimyksen täytyy toimia yhteisenä lähtökohtana musiikkikasvattajien ja musiikinopiskelijoiden vankkojen yhteisöjen vaalimiseksi.

8. Sitoudumme ymmärtämään teknologian ja median musiikille sekä musiikin oppimiselle tarjoamaa laajaa mahdollisuuksien ja rajoitusten kirjoa.

## 5.5 Yhteenveto

Edellä esitellyt kriittisen pedagogiikan suuntaukset korostavat dialogisuutta, opiskelijoiden valtauttamista sekä muutosta. Arvojen tarkastelua pedagogisen käytännön pohjana pidetään myös tärkeänä. MayDay Groupin ihanteissa muistutetaan musiikin itseisarvosta ja sen oleellisuudesta musiikkikasvatuksessa sekä musiikin ja musiikkikulttuurien yhteiskunnallisista ulottuvuuksista.

Elliott esittää, että tutustuttamalla opiskelijat laajaan kirjoon erilaisia musiikkikulttuureita edistetään kriittistä ajattelua (Elliott 1995, 209). Toisaalta hän muistuttaa muusikkouksien käytäntöympäristöjen eroista ja muusikkouksien kehittymisestä näiden ”sääntöjen” ja sisältöjen puitteissa (Elliott 1995, 54-55). Regelski kuitenkin varoittaa, että mikäli keskitytään liikaa käytäntöympäristössä hyväksi katsottuun ja unohdetaan musiikin rooli suuremman hyvän edistämiseksi, käytäntöympäristö voi muuttua liian itsenäiseksi ja kärsiä samanlaisesta museoitumisesta kuin taidemusiikki (Regelski 2005, 234).

Aiemmin esitelty Varton pohdinta taideopetuksesta ja sen järjestämisestä niin, että se antaisi luvan monille näkökulmille ja keskittyisi yksilöllisen taiteellisen ajattelun kehittämiseen opiskelijoiden näkökulmasta, on nähdäkseni linjassa kriittisen pedagogiikan arvojen kanssa. Varto tosin tarkastelee aihetta enemmän käytännön tasolla. Hän ei puhu varsinaisesti opiskelijoiden valtauttamisesta, mutta esittää sitä edistäviä konkreettisia esimerkkejä. Eräs näistä on tavoite opiskelijoiden tulemisesta itsessään hyväksi. Lisäksi Varton esiin nostama taiteen erityislaatuisuus viihteeseen verrattuna on omalla tavallaan yhteiskunnallinen kannanotto ja arvovalinta, johon hän pohjaa esittämänsä käytännön ratkaisuehdotukset. Myös tähtääminen muutokseen leimaa nähdäkseni Varton ajatuksia taideopetuksesta ja taiteellisesta ajattelusta.

## 6 Tutkimusasetelma

### 6.1 Tutkimuksen kysymykset

Pyrin tässä tutkimuksessa selvittämään laulunopettajien käsityksiä taiteilijuudesta ja sen opettamisesta. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista filosofista ajattelua laulunopettajien puhe taiteilijuudesta ja sen opettamisesta heijastaa?
2. Millaista suhdetta valtaan ja vallankäyttöön laulunopettajien puhe taiteilijuuden opettamisesta kuvastaa?

### 6.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja pyrkimyksenä on pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Arvot kuitenkin muovaavat sitä, mitä ja miten tutkija ymmärtää tutkimiaan ilmiöitä, joten tutkija ei voi irtisanoutua arvolähtökohdista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152.)

Eskolan ja Suorannan mukaan (1998) laadullinen tutkimus käsitetään karkeimmillaan aineiston muodon kuvaukseksi. Yksi tapa määrittellä laadullista tutkimusta on ollut määrittellä se kaikeksi sellaiseksi tutkimukseksi, joka ei ole kvantitatiivista eli määrällistä. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi ehdotetaan seuraavia: aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja tulosten esitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 13-15.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005) määrittelevät laadullisen tutkimuksen tyypillisiksi piirteiksi seuraavat asiat: tutkimus on luonteeltaan tiedon hankintaa, suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina, käytetään induktiivista analyysia, käytetään laadullisia metodeja aineiston hankinnassa, valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, tutkimussuunni-

telma muotoutuu tutkimuksen edetessä ja käsitellään tapauksia ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2005, 155.)

Tutkimukseni näkökulmana on tapaustutkimus. Yinin (1994, 147) mukaan tapaustutkimuksen tekeminen on perusteltua, jos tapaus on poikkeuksellinen ja se herättää yleistä mielenkiintoa tai se on jollakin muulla tavoin merkittävä. Laulunopettajien käsitys laulajan taiteilijuudesta sopii tähän kuvaukseen. Aiheesta ei ole aiempaa tutkimusta, vaikka laulajuutta on kyllä tutkittu identiteettinäkökulmasta (esim. Hughes 2014; Oakland 2014). Laulopedagogiikkaan liittyvissä tutkimuksissa keskitytään usein laulun tekniikkaan ja fysiologiaan tai opetustilanteen kuvailemiseen, kun itse olen kiinnostunut myös opetukseen ja taiteilijuuteen liittyvästä ja sitä ohjaavasta ajattelusta. Tätä voisi verrata taideteoksen tulkittamiseen. Sen sijaan että olisin kiinnostunut teoksen teknisestä toteutuksesta, olen kiinnostunut siitä, minkälaista tekijän ajattelu teoksen taustalla on ja miksi hän on päätenyt juuri tiettyihin teknisiin keinoihin sen ilmaisemiseksi.

Syrjälän (1994) mielestä tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen tutkimuksessa. Tapaustutkimuksen tekijää kiinnostaa se, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksia siitä. Syrjälä luonnehtii tapaustutkimusta seuraavien piirteiden avulla: yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosidonnaisuus. (Syrjälä 1994, 11-15.)

Yksilöllistäminen viittaa yksilöiden kykyyn tulkita inhimillisiä elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta. Kokonaisvaltaisuus merkitsee tutkittavan ilmiön tarkastelemista kokonaisuutena eri näkökulmista. Monitieteisyys viittaa siihen, että tutkimuksessa yhdistellään eri tieteiden teorioita ja menetelmiä. Luonnollisuudella tarkoitetaan sitä, että ilmiötä tutkitaan omassa luonnollisessa ympäristössään ilman keinotekoisia järjestelyjä. Tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineiston kokoamisessa. Tapaustutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan roolit eivät ole aivan selkeitä. Kummatkin ovat mukana tutkimuksessa tuntevinä, toimivina ja osallistuvina subjekteina. Joustavuudella tarkoitetaan sitä, että tietoa etsitään ja hankitaan sieltä, mistä sitä on saatavilla. Tapaustutkimuksen tekeminen on mahdotonta, mikäli tutkimuskohdetta ei pääse tutkimaan. Tärkeä tekijä on luottamus tutkijan ja tutkittavan välillä. Ilman sitä tutkittavasta ilmiöstä ei välttämättä saada totuudenmukaista informaatiota. Tapaustutkimus on arvosidonnaista siksi, että tutkija on mukana koko persoonallisuudellaan. Hänen arvomaailmansa on silloin erottamaton osa

tutkimusta. Tutkijan on kuitenkin tärkeää tiedostaa nämä arvot ja tuoda ne esiin. (Syrjälä 1994, 11-15.)

### **6.3 Aineiston kerääminen ja analyysi**

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty teemahaastattelulla. Haastattelin tutkimustani varten kolmea kokenutta laulunopettajaa: Cathrine Sadolinia, Claudia Phillipsia ja Aija Puurtista. Kaikki haastateltavat suostuivat esiintymään tutkimuksessani omilla nimillään. He ovat kokeneita pedagogeja ja vastaavat tahoillaan opetussuunnitelmatyöstä ja laulopedagogiikan opettamisesta.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005, 197) kuvailevat teemahaastattelua strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuodoksi. Teemahaastattelussa ei ole tarkasti määriteltyjä kysymyksiä, mutta haastattelun aihepiirit on määrätty etukäteen (Eskola & Suoranta 2005, 86). Pohdin aihepiiriini sopivia kysymyksiä vapaasti etukäteen, jonka jälkeen muotoilin niitä teoreettisen viitekehýkseni pohjalta. Tärkeimpiä teemoja olivat taiteilijuus ja taiteellinen ajattelu sekä sen suhde muusikkouteen ja ammattitaitoon, niiden ilmentyminen ja opettaminen laulussa sekä suhde vallankäyttöön.

Muodostin kysymyksistä rakenteen, jonka perusteella kävisin aiheet läpi haastateltavan kanssa. Olin haastattelutilanteessa kuitenkin avoin vaihtamaan järjestystä. Koska eri aiheet nivoutuvat yhteen, sain monesti jo alkuvaiheen kysymysten kohdalla vastauksia kysymyksiin, jotka olin ajatellut kysyä myöhemmin. Pyysin haastateltuja opettajia myös kertomaan lopuksi, jos heillä oli jotain aiheeseen liittyvää lisättävää.

Kansasen (2004, 93) mukaan kysyttäessä opettajilta heidän pedagogisesta ajattelustaan saadaan usein yksityiskohtaisia kuvauksia opetustilanteista eikä välttämättä niinkään taustalla vaikuttavista arvoista ja ajattelusta. Kaikki haastatteleman opettajat ovat kokeneita pedagogeja, joten olin luottavainen, että Kansasen esittämä huoli ei koidu ongelmaksi. Haastattelemistani opettajista opetustilanteen kuvailua käyttivät vastauksissaan jonkin verran Claudia sekä Aija. Cathrine kertoi enemmän käyttämistään menetelmistä yleisellä tasolla.

Toteutin haastattelun haastateltavien valitsemissa paikoissa heidän tutustuttuaan etukäteen lähettämäni teemalistaan. Cathrine Sadolinia haastattelin hänen koulunsa työhuoneessa Kööpenhaminassa. Claudia Phillipsin haastattelu tehtiin hänen kotonaan Pariisis-

sa. Aija Puurtista haastattelin Sibelius-Akatemian Töölönkadun toimipisteen ravintolassa. Nauhoitin haastattelut iPhoneen DropVox-ohjelmistolla. Nauhoitin haastattelut varmuuden vuoksi myös iPad-taulutietokoneella. Sovin haastateltavien kanssa, että litteroin haastattelun tarkasti jättäen kuitenkin ylimääräiset täytesanat ja miettimistaukojen äänneet pois. Menettelytavan tavoitteena oli selkeälukuinen teksti, joka kuitenkin ilmentää haastateltavan ajattelua mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Litteroin Aijan haastattelun kokonaan itse. Claudian ja Cathrinen haastatteluissa käytin apuna Elance-palvelun kautta löytämäni ulkopuolista henkilöä, jonka litteroimat tekstit tarkistin ja korjasin vielä itse. Käytin litteroinnissa apuna Logic Pro 9 ja X -ohjelmistoja, jonka avulla pystyin hidastamaan haastattelujen nopeutta. Lähetin litteroidut haastattelut haastateltaville ja pyysin heitä tarkistamaan ne ja tekemään halutesaan mahdollisia lisäyksiä. Purettuani haastatteluja halusin vielä kysyä muutaman tarkentavan kysymyksen Cathrinelta. Teimme täydentävän haastattelun Skypen välityksellä. Sovin kaikkien haastateltujen kanssa, että lähetän heille vielä tutkimusraporttiini tulevat suorat lainaukset tarkistettavaksi.

Koska tutkimukseni aihe on uusi, katsoin aineiston analyysiin sopivan teoriasidonnaisen analyysitavan. Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan teoriasidonnainen analyysi asettuu aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimaastoon. Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisempien teorioiden, havaintojen tai tietojen ei pitäisi vaikuttaa analyysin toteuttamiseen. Tämä on vaikeaa, koska voidaan ajatella, ettei täysin objektiivisiä havain-toja ole. Tutkija vaikuttaa niihin etukäteen valinnoillaan. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 97-98.) Teorialähtöisessä analyysissä nojataan tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Niistä luodaan analyysia ohjaava kehys. Teorialähtöisessä analyysissä tutkimuksen teoriaosassa hahmotellaan valmiiksi esimerkiksi kategoriat, joihin aineistoa verrataan. (emt., 99-100.) Teoriasidonnaisessa analyysissä edetään ensin aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa sitä ohjaamaan voidaan tuoda teoriaa. Teoriasidonnaisessa analyysissä tutkijan ajattelussa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita pyritään yhdistelemään eri tavoin. Tällöin aikaisempi tieto ei ole teoriaa testaavaa vaan pikemminkin uutta ajattelua luovaa. (emt., 98-99.)

Tarkastelin tutkimukseni aineistoa ensin sellaisenaan, mutta olin toki tietoinen teoreettisesta kehyksestä. Näin löysin aineistosta alkuperäisiä tutkimusongelmia syventäviä uusia kysymyksiä. Käytin aineistoni analyysissä työkaluna teemoittelua. Siinä aineistosta poimitaan sen sisältämät keskeiset, tutkimusongelmaa valaisevat, aiheet (Eskola & Suo-

ranta 2005, 174-175). Tätä teemoittelua ohjasi teoriaosassa esitelty viitekehys. Käytännössä analyysissä vuorottelivat aineistolähtöisyys ja teoriaohjaavuus, kuten Tuomi ja Sarajärvi esittävät olevan tyypillistä teoriasidonnaiselle analyysille.

## 6.4 Opettajaesittelyt

Tutkimukseeni haastattelemani henkilöt valikoituivat suhteellisen luontevasti. Haastateltuja yhdistää se, että he ovat kaikki kokeneita laulupedagogeja ja laulajia. He ovat kaikki naisia ja syntyneet 1950-luvun lopussa. Heidän opettamansa laulun ja laulupedagogiikan voidaan katsoa kuuluvan pop/jazz-kategoriaan<sup>6</sup>. Cathrine Sadolin ei tosin määrittele opetustaan mihinkään tiettyyn tyyliin kuuluvaksi, mutta käytännössä valtaosa hänen koulunsa koulutukseen hakeutuvista laulajista on taustaltaan pop/jazz-laulutyylin edustajia.

Tunsin kaikki haastateltavat etukäteen ainakin jollain tavalla ja tiesin, että heillä on toistaan poikkeavia näkemyksiä laulupedagogiikkaan liittyvissä kysymyksissä. Vaikka he kaikki opettavat samaa aihealuetta, he toimivat erilaisissa instituutioissa, joista osa on julkisia, osa yksityisiä.

### 6.4.1 Cathrine Sadolin

Cathrine Sadolin on tanskalainen laulaja ja laulupedagogi, joka tunnetaan Complete Vocal Techniquen (myöhemmin CVT), suomeksi Kokonaisvaltaisen äänenkäytön tekniikka, kehittäjänä. CVT sisältää lähes kaikki äänet, joita ihmisäänellä voidaan tuottaa. Siksi tekniikka ei keskity mihinkään tiettyyn tyyliin, vaan laulaja voi kehittää sen avulla mitä tahansa osa-alueita äänenkäytössään.

Cathrine on kouluttanut ensimmäiset valtuutetut CVT-opettajat vuonna 2003-2005. Vuonna 2005 hän perusti Complete Vocal Instituten (CVI) Kööpenhaminaan. Koulu tarjoaa eri mittaisia laulajakoulutuksia sekä kolme vuotta kestävästä laula-

---

<sup>6</sup> Tyypillisesti laulun opettaminen jaetaan klassiseen ja ei-klassiseen. Useimmiten laulunopettajia koulutetaan saman jaottelun perusteella. Käytän tässä tutkimuksessa termejä pop/jazz-laulu ja pop/jazz-laulupedagogiikka. Pop/jazz-laulu ja sen pedagogiikka ovat suhteellisen uusia aineita. Sibelius-Akatemiassa pedagogiikkaa on opetettu vasta joitain vuosia. Ainakin Suomessa pop/jazz-laulun opetus ja sen kehittäminen on ollut vahvasti naisvaltaista.

ja/laulunopettajakoulutuksen, josta valmistuu valtuutetuksi CVT-opettajaksi. Complete Vocal Institutella on toimintaa myös muissa Euroopan maissa, jossa se järjestää vuoden mittaisia sekä lyhyempiä kursseja.

Cathrine toimii nykyään CVI:n johtajana. Hän suunnittelee kurssien sisällöt sekä aika-  
taulut. Hän jakaa opetustehtävät koulussa opettaville opettajille. Sen lisäksi hän opettaa myös itse. Cathrinen tavoitteena on ollut luoda sellainen koulutus, jonka hän olisi itse halunnut. Opettajakoulutuksen sisältöjen kehittämisen ja opetussuunnitelman luomisen hän on tehnyt alunperin ensimmäisen ryhmän kanssa yhteistyössä niin, että sisältöjä on mukautettu osallistujien toiveiden ja palautteen mukaan kesken koulutustakin.

#### **6.4.2 Claudia Phillips**

Claudia Phillips on alkujaan amerikkalainen laulaja, mutta asunut vuodesta 1977 Ranskassa. Hän on nykyään myös Ranskan kansalainen. Claudialla ei ole muodollista koulutusta, koska sellaista ei ollut saatavilla muussa kuin klassisessa laulussa silloin, kun hän muutti Ranskaan. Lapsena Yhdysvalloissa asuessaan hän lauloi paljon koulussa, kuo-roissa ja musikaaleissa. Ranskaan muutettuaan hän alkoi esittää improvisoitua musiikkia muusikkoisänsä kanssa, mm. free jazzia. Claudia otti silloin muutaman laulutunnin klassisilta laulunopettajilta, mutta hän ei kokenut heidän pystyvän auttamaan häntä oman tyyllilajinsa haasteiden kanssa.

Claudia kertoo päätyneensä sekä laulajaksi että opettajaksi vahingossa. Hänen mukaansa Jazz-genressä esiintyjä pyydetään usein pitämään konserttien yhteydessä workshop. Niinpä hän piti esiintymisen ohella tällaisissa workshoppeja. 1990-luvun alussa hän alkoi opettaa Pariisissa Le Studio des Variétés'ssa. Koulu on tarkoitettu ammattilaulajille ja esiintyjille, joiden levy-yhtiöt, manageritoimistot tai vastaavat tahot maksavat opiskelun. Opetuksen erityispiirteenä on se, että laulajat opiskelevat intensiivisesti noin 15-20 tuntia muutaman kuukauden ajan. Laulajat edustavat tyypillisesti populaarimusiikin tyylejä popista ja rockista hip hoppiin ja afrikkalaiseen musiikkiin. Jazz-laulajat ovat opiskelijoina harvinaisempia ja klassisia laulajia ei opiskele koulussa lainkaan. Claudia opettaa nykyään koulussa pääasiassa laulunopettajia.

Pariisin lisäksi Claudia opettaa Bourgognessa Pôle d'Enseignement Supérieurin pop/jazz-musiikin osastolla. Hän myös johtaa osastoa ja on ollut suunnittelemassa sen kandidaatin tutkintoa, joka on ensimmäinen laatuaan populaarimusiikin alalla Ranskas-

sa. Claudia on ollut päävastuussa tutkinnon opetussuunnitelman laadinnassa kaikille instrumenteille, myös laululle.

Varsinaisen opetustyönsä lisäksi Claudia toimii Ranskan laulupedagogien yhdistyksen ja European Voice Teachers Associationin hallituksessa.

### **6.4.3 Aija Puurtinen**

Aija Puurtinen on laulaja, laulunopettaja, säveltäjä ja muusikko. Hän toimii nykyään Sibeliuksen Akatemiassa musiikkikasvatuksen lehtorina pääalanaan pop/jazz-laulu. Aija on valmistunut samasta koulutusohjelmasta musiikin maisteriksi sekä myöhemmin musiikin tohtoriksi. Sibeliuksen Akatemian lisäksi hän opettaa yksityisoppilaita. Hän kertoo päätyneensä opettajaksi, koska häntä pyydettiin ensin tuntiopettajaksi. Hän ei ollut ajatellut tekevänsä musiikinopettajan työtä, koska hänen oma taiteellinen uransa on ollut niin vahvasti mukana.

Sibeliuksen Akatemiassa on vasta muutaman vuoden ajan ollut mahdollista opiskella pop/jazz-laulupedagogiikkaa. Aija on suunnitellut laulupedagogiikka C ja D -opintojaksot ja sisällöt. Koska lehtorin tehtävänä on suunnitella ja kehittää opintosisällöt ja Aija on ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa pop/jazz-laulun lehtori Sibeliuksen Akatemiassa, opetuksen suunnittelu on lähes 100-prosenttisesti hänen vastuullaan. Hän arvioi tämän työn vaikuttavan noin 150-200 opiskelijaan. Aija toimii myös Suomen Laulupedagogit ry:n hallituksessa.

## **6.5 Tutkimusetiikan tarkastelu**

Tutkimuksen etiikkaan suhtaudutaan tutkimuksen eri perinteissä erilaisin tavoin. Yhdessä ääripäässä tutkimusetiikan ongelmat liittyvät vain itse tutkimustoimintaan. Toisessa ääripäässä ihan kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat nähdään moraalisisina valintoina. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 125.) Oman tutkimukseni päämääränä on ollut kehittää laulunopetusta. Tutkimuskysymyksen toisena tarkoituksena on paljastaa laulunopetuksessa ilmentyviä valtarakenteita ja siten edistää tasa-arvon toteutumista.

Ihmisoikeudet näyttelevät tärkeintä osaa ihmisiin kohdistuvien tutkimusten eettisissä perusteissa (Tuomi & Sarajärvi 2006, 128). Olen parhaani mukaan selvittänyt osallistujille tutkimukseni tavoitteet ja menetelmät ja he ovat kaikki vapaaehtoisesti suostuneet

osallistumaan tutkimukseen. Haastattelut ovat olleet luottamuksellisia. Jokainen haastateltava on kuitenkin suostunut esiintymään tutkimuksessani omalla nimellään. Haastateltavat ovat saaneet tarkastettavakseen ensin oman haastattelunsa litteroidun version sekä myöhemmin tutkimusraporttiin sisällytetyt lainaukset. Olemme sopineet yhdessä lainausten kielenkäytön muokkaamisesta.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on määritellyt kriteerejä hyvälle tieteelliselle käytännölle. Hyvän tieteellisen käytännön kriteerit korostavat rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen osa-alueissa. Tutkimuksessa käytettävien menetelmien tulee olla tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä. Lisäksi muiden tutkijoiden työtä tulee kunnioittaa muun muassa viittaamalla heidän tutkimuksiinsa asianmukaisesti. Tutkimuksen eri vaiheet tulee tehdä sekä syntynyt tietoaaineisto tallentaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Olen pyrkinyt hyvään tieteelliseen käytäntöön. Olen parhaani mukaan viitannut totuudenmukaisesti aikaisempiin tutkimustuloksiin. Lisäksi olen raportoinut tutkimustulokset sekä käytetyt menetelmät totuudenmukaisesti ja läpinäkyvästi. En ole tietoisesti tehnyt tieteellistä vilppiä. Tieteellistä vilppiä olisi esimerkiksi keksittyjen, vääristeltyjen tai luvatta lainattujen havaintojen ja tulosten esittäminen omina (Tuomi & Sarajärvi 2006, 130).

## 7 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen tuloksia. Tulokset on jaettu teemoittain verraten ensin haastateltujen vastauksia keskenään ja sitten tarkasteltu vastauksia teorian valossa. Selkeyden vuoksi jokaisen sitaatin alussa lukee, kenen se on. Sitatit on suomennettu, silloin kun alkuperäisen kieli on ollut englanti. Alkuperäiset versiot on sisällytetty alaviitteeseen.

### 7.1 Taiteilijuus

Haastateltujen käsityksissä taiteilijuudessa ilmeni sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Claudialle se merkitsee tunteen välittämistä sekä musiikin tulkintaa, myös tekstin tulkintaa silloin, jos se on tärkeää. Cathrine on tässä osittain samoilla linjoilla kuin Claudia. Hänelle taide on esittäjän tarkoituksessa, intentiossa. Laulaja voi sekä tiedostaa että olla tiedostamatta tätä tarkoitusta, mutta Cathrinen mukaan sellainen on kuitenkin aina olemassa. Cathrine korostaa taiteen tapahtumista vastaanottajan näkökulmasta sekä esittäjän ja vastaanottajan kommunikaatiota. Hän muistuttaa, että näiden esitykselle antamat merkitykset saattavat olla hyvinkin ristiriitaisia. Niinpä kaikki laulaminen on Cathrinellemme taidetta, ja vastaanottajan tehtäväksi jää määritellä esitys oman makunsa ja mieltymyksensä mukaan.

*Claudia: Sanoisin, että mitä se [taiteilijuus] on, se on musiikin tulkintaa, ja tekstin, kun teksti on tärkeä. Mitä se ei aina ole.<sup>7</sup>*

*Cathrine: Joka kerta, kun avaat suusi, siinä on kyse taideteoksesta (...) Milloin tahansa, kun nouset lavalle, haluat sanoa jotain. Jo sinulla on jokin viesti, jonka haluat välittää, niin joku kutsuisi sitä taiteeksi (...) Joten taidetta on oikeastaan, jos sen [tekemisen] takana on jokin intentio, tarkoitus.<sup>8</sup>*

---

<sup>7</sup> I would say what it is, is the interpretation of music, and text when the text is important, which is not always the case.

<sup>8</sup> Everytime you open your mouth ... it's about artistic piece of work ... Anytime you go on stage, you want to say something. If you have a message to convey, then somebody would call it art ... So art is actually if there is some intention behind it, if there is a purpose

*-Cathrine: Mutta taidetta voi olla missä vain ja missä vain tässä viestinnässä voi tapahtua väärinkäsityksiä ja yleisö ajattelee "Vau, se oli upeaa, rakastin sitä". Ja toinen takana istuva sanoo: "Huh, se oli huonointa koskaan kuulemaani, inhosin sitä". Ja molemmat kuuntelivat samaa perhanan esitystä. Joten kaikessa mitä teemme, on kyse ihmisten välisestä kommunikaatiosta, se on niin yksilöllistä.<sup>9</sup>*

Aijan mielestä taiteilijuus-sana tarvitsee lisämääreitä kuten omaperäinen, yksilöllinen. Taiteilijuuteen liittyy hänen mielestään luovuus sekä ”syvä käsitys” omasta tekemisestä. Aija ajattelee, että keskiverron ja kaupallisen musiikkiformaatin sisällä voi myös olla taiteellinen. Ehkä siksi hän haluaa syventää taiteilijuus-sanaa lisämääritelmillä. Hänelle on tärkeää, että laulajalla on omaa sanottavaa. Aikaisempia esityksiä kopioiva esitys on vielä kehitysvaiheessa eikä näyttäisi silloin täyttävän taiteen merkkejä.

*Aija: Mä antaisin sille taiteilijuus-sanalle tällöisiä lisäkäsitteitä, että voi olla omaperäinen, yksilöllinen ... ja sillä tavalla luova, että siinä kuuluu sellainen yksilöllinen luovuus ja syvä käsitys siitä omasta tekemisestä ... Mä linkitän sen mielelläni kaikkeen musiikkityyliin ja sen takia mä laittaisin siihen näitä tällöisiä lisätermejä. On originelli tapa tai on yksilöllinen tapa, persoonallinen, ei kopioiva tai karaoke-henkinen laulaja. Että luo jokaiseen, vaikka laulais niin kuin toisten artistien materiaalia, niin tuo silti siihen semmoista omaa ilmettä.*

Myös Claudia kytkee taiteilijuus-käsitteen luovuuteen. Luovuus merkitsee hänelle ennen kaikkea improvisaatiota. Hän kuitenkin korostaa, ettei hän tarkoita sillä scat-laulua tai mihinkään tyyliin sidottua improvisaatiota. Claudialle improvisaatio tarkoittaa olemista läsnä hetkessä, akuuttia kuuntelemista. Se tarkoittaa mahdollisuutta reagoida luovasti joka kerta erilaisena toistuvaan esitystilanteeseen.

*-Claudia: Joten luovuus tarkoittaa minulle myös improvisaatiota (...) Siinä on kyse hetkessä olemisesta ... tarkkaavaisesta kuuntelusta, itsensä*

---

<sup>9</sup> But there could be art anywhere, it could go wrong anywhere in this line [of communication] and the audience sitting go "Wow, that was fantastic, I loved it". And the other one sitting back there is going to say "Huh, that was the worst I've ever heard, I hated it". And they both listened to the bloody same performance. So, that's what comes into everything we do which is communication between persons, that is so individual.

*kuuntelemisesta, miltä tuntuu fyysisesti, tunnetasolla, psykologisesti, äänellisesti. Ja miltä sinusta itsestäsi tuntuu, miltä soittokumppanisi tuntuvat, miltä tila tuntuu ja miltä yleisö tuntuu ... Joten luovuus tarkoittaa minulle myös improvisaatiota ... ja hetkessä olemista, äärimmäisen tarkkaavaisen kuuntelun tilassa olemista.<sup>10</sup>*

Claudian ja Aijan näkemykset taiteilijuudesta kohtaavat monin paikoin. Molemmat tuovat esiin luovuuden ja melkein piirtävät yhtäläisyysmerkin luovuuden ja taiteilijuuden välille. He myös mainitsevat molemmat jonkun toisen esityksen kopioimisen olevan taiteilijuuden puutetta tai kehittymättömyyttä. Cathrine näyttäisi ajattelevan, että kaikki voivat olla taiteilijoita ja taide määrittyy sekä tekijän että yleisön toimesta. Jo pelkkä suun avaaminen ja äänen päästäminen riittää taiteeksi. Toisaalta myös Claudia ottaa vastaanottajan merkityksen esiin korostaessaan tunteen välittämisen merkitystä.

Claudia ja Aija määrittelevät kuitenkin muusikkouden kiinnostavasti eri tavoin. Jos taiteilijuus on Aijalle sidoksissa ennen kaikkea luovuuteen, muusikkous on yleissivistystä, eri tyylien tuntemista ja niiden vaatimien soitto- tai laulutaitojen hallitsemista.

*Aija: Muusikkous, vois ajatella siitä, että sulla on hyvä yleissivistys eri musiikkityyleistä ja sä pystyt nopeasti hyppäämään tyylistä toiseen ja tavallaan luomaan uskottavasti sitä tyyliä sun soittotavalla ... Mut laulajana sulla myöskin pitää olla, tai ei oo ainakaan vahingollista, jos sulla on niinku yleissivistystä eri musiikin genreistä ja jopa musiikin historiasta.*

Claudialle muusikkous ja taiteilijuus merkitsevät samaa. Sen sijaan hän näkee eron taiteilijan ja esimerkiksi musikaaliammattilaisen välillä.

*Claudia: Jos haluat toimia ammattilaisena esimerkiksi musikaaleissa, joten käyt koelauluissa ja sellaisissa, tai laulat covereita big bandissa tai, tiedäthän, kaikkea sellaista ... Minun kanssani et pystyisi oppimaan kaikkea mahdollista siitä, kuinka laulaa paljon erilaista ohjelmistoa, ja tiedäthän, todella saavuttaa*

---

<sup>10</sup> So creativity for me means also improvisation ... It's about being in the moment ... to have that sense of acute listening, listening to yourself where you are today physically, emotionally, psychologically, vocally. Where you are today and where are the people you are playing with at and where is the space and where is the audience ... So creativity means for me means also improvisation ... and to be present in the moment, to be in this state of this extreme acute listening.

*sellaista teknistä hallintaa, jotta pystyisit tekemään sen, ja tekemään ne roolit musikaaleissa. Minä en ole hyvä opettaja siihen.*<sup>11</sup>

Claudia näyttäisi jättävän ainakin oman opetuksensa ulkopuolelle sellaiset musiikin ammattilaisuuden lajit, jotka vaativat suhteellisen selkeiden ulkoa asetettujen raamien täyttämistä. Niiden vaatimat taidot, jotka voisi monin paikoin rinnastaa Aijan kuvailemiin muusikon taitoihin, eivät myöskään kuulu sisällöltään Claudian suunnittelemaan opetussuunnitelmaan.

Vaikka laulaja ei laulaisi omia kappaleitaan, hän voi olla Claudiasta kuitenkin taiteilija. Claudia kutsuu tulkitsijaksi (ransk. interpret) sellaista taiteilijaa, joka laulaa hänelle tehtyjä kappaleita.

*-Claudia: Minulle se on aika paljon sama asia, työ on samanlaista kuin jos kirjoittaisit oman materiaalisi. Se on oman äänen löytäminen ja oman omaperäisen äänen löytäminen ja persoonallisuuden [löytäminen].*<sup>12</sup>

Cathrinesta muusikkous määrittyy siinä viitekehyksessä, missä siitä puhutaan. Hänestä sillä voidaan viitata joko taiteilijuuteen tai ammattitaitoon (craftmanship). Näin Aijan määritelmä muusikkoudesta tarkoittaisi suurin piirtein samaa kuin Cathrinen määritelmä ammattitaidosta. Muusikkous on Cathrinelle taas liukuvampi käsite. Tällaiseen ammattitaitoon näyttäisi viittaavan myös Claudia kuvaillessaan sellaista ohjelmiston ja tekniikan osaamista, jota musikaalit tai cover-bändissä laulaminen vaativat.

*-Cathrine: Jos puhutaan ihmisistä, kuinka älykkäitä he ovat tekemisessään, siis puhuessa tekniikasta ja muusta, voisin sanoa "Hän on niin loistava muusikko" tarkoittaen, että hän on ammattitaitoinen, hänellä on [hyvä] tekniikka, hän voi soittaa mitä vain. Mutta silloin en puhu lainkaan hänen taiteilijuudesta.*

---

<sup>11</sup> If you want to be professional in musicals for example, so you are going to be doing auditions and things like that, or you are going to be singing covers in, in like a big band or you know, you know all that kind of stuff, it's great. I just would send you to another teacher.

<sup>12</sup> That's for me just pretty much, the work is the same as when you are writing your own stuff. It's finding your voice, and finding your originality and your personality.

*Voisin myös sanoa "ah, hän on upea muusikko" tarkoittaen, että rakastan hänen taidettaan. Se riippuu kontekstista.<sup>13</sup>*

### 7.1.1 Luovuus, omaperäisyys ja muusikkous

Kaikki haastatteleman opettajat jakavat sen ajatuksen, että laulutaiteilijudessa on kyse ilmaisusta ja tulkinnasta. Erityisesti Aija ja Claudia pitävät omaperäisyyttä, luovuutta ja persoonallisuutta tärkeinä taiteilijuuden elementteinä. Myös Hughesin (2014) tutkimuksessa esiintyi samankaltaisia määritelmiä.

Claudia määrittelee luovuutta ja sen roolia tarkemmin. Hänelle hetkessä oleminen ja tunne sekä tuntuma ovat oleellinen osa laulajan luovuutta, jossa korostuu laulajan oma sisäinen maailma. Claudian ajattelussa voi nähdä yhteyden Merleau-Pontyn (ks. luku 3.2) ajatukseen siitä, että taiteilijan tehtävä on hahmottaa ja ilmentää omalakisista ruumiillisista tuntumaansa maailmaan.

Cathrine puolestaan näyttäisi jakavan Collingwoodin (1938, 285) arvostelua (esim. Dilworth 2004) herättäneen käsityksen siitä, että mikä tahansa ele tai äännähdys voi olla taidetta. Toisaalta Cathrine on muuten pitkälti päinvastaisella linjalla Collingwoodin kanssa. Cathrine puhuu enemmän laulajan tarkoituksesta ja viestistä kuin tunneilmaisusta. Hänelle taiteessa korostuu vastaanottajan henkilökohtainen kokemus ja tulkinta. Oleellista ei siis ole kuullun asettaminen merkitysyhteyteen, mitä Varto pitää välttämättömänä taiteelliselle ajattelulle (ks. luku 3.1), vaan se miltä se tuntuu. Sillä ajatuksella, että mikä tahansa voi olla taidetta, Cathrine jättää vastuun taiteellisen sisällön pohdinnasta täysin laulajalle itselleen.

Huomionarvoista on se, että Cathrinen puhuu välillä yleisön maksuhalusta menestyksen tai onnistumisen mittarina. Tästä näkökulmasta ja Collingwoodin teorian valossa tarkasteltuna laulaminen sortuisi vain rahanansainnan välineeksi ja työkaluksi. Mikäli laulaja pyrkii miellyttämään yleisöä maksua vastaan, kyse on pikemminkin taiteesta magiana

---

<sup>13</sup> If we are talking about people and how clever they are in what they do, I mean, talking about technique and things, I could say "he's such a brilliant musician". That means he knows his craft, he has the technique, he can play anything but that won't say anything about his artistry. I could also say "ah, he's a fantastic musician" means I love his art.

kuin tunneilmaisuudesta.

Haastateltujen käsityksiä muusikkoudesta voidaan verrata Elliottin muusikkouden määrittelmään (1995, 53-71). Aija vaikuttaisi korostavan tyylinmukaisia laulu- ja soittotapoja, jotka voidaan nähdä muusikkouden proseduraalisena tietämisenä. Hän tuo esiin, että laulajan tulisi tuntea näitä laajasti. Lisäksi hän korostaa myös formaalin tietämisen muotoja kuten teorian ja historian tuntemista.

Elliottin mukaan musiikista puhuttaessa käsityötaidon käsite liitetään tekniseen osaamiseen ja näppäryyteen eikä sillä käsitetä muusikkouden informaaleja, impressionistisia eikä metakognitiivisia ulottuvuuksia (Elliott 1995, 70). Tämä määrittely toistuu jossain määrin haastattelemini opettajien puheessa, mutta ainakin Cathrine liittyy siihen myös muita taitoja kuin teknisen taituruuden.

Claudialle muusikkoudessa oleellista on omaperäinen luovuus ja taiteellisuus, mitä hän ei koe oleelliseksi tai ainakaan riittävässä määrin tarpeelliseksi sellaisessa musiikin tekemisessä, jossa täytyy pysyä tiukoissa tyylin tai ohjaajan määrittämässä raameissa. Näin Claudian muusikkokäsitys eroaa ainakin painotuksiltaan Elliottin esittämästä. Käytännösidonnaiset musiikillisen tietämisen muodot eivät näyttäytyä niin tärkeinä kuin luovuus ja sen kehittäminen, joita voidaan verrata Kivyn omaperäisen autenttisuuden käsitteeseen (ks. luku 4.2).

Cathrine ei halua määritellä muusikkoutta tarkemmin, vaan esittää sen olevan tilannesidonnaista. Toisaalta hänen esimerkkinsä piirtävät kaksi erilaista kuvaa muusikkoudesta. Toisaalta oleellista voi olla tekninen taituruus ja laaja tyylien tunteminen, mitä Aija myös painotti. Toisaalta oleellista voi olla myös se, mitä tunteita laulaja herättää.

## **7.2 Taiteilijuuden opettaminen**

Haastattelemini laulunopettajien käsitykset taiteilijuuden opettamisesta peilautuvat ymmärrettävästi heidän käsityksiinsä taiteilijuudesta. Cathrinen koko pedagogiikan ytimenä on laulajan omat tavoitteet ja toiveet. Opettajan tehtäväksi jää silloin auttaa laulajaa kehittämään tämän itsensä haluamia osa-alueita. Koska Cathrinen mielestä laulajan taiteilijuuden ytimessä on tarkoitus (purpose) ja viesti (message), työskentely keskittyy joko auttamaan laulajaa ymmärtämään omaa tarkoitustaan tai kehittämään sen kommunikointiin liittyviä asioita. Cathrine kutsuu näitä opettajan työvälineitä tekniikoiksi ja

menetelmiksi. Esimerkiksi tulkinnan opettaminen on hänelle menetelmä, samoin eri soundien tuottamiseksi tarkoitetut tekniikat.

*Cathrine: Kyllä, sanoisin, että tulkinta tarkoittaa [samaa asiaa kuin taiteellinen ajattelu]. Tulkinta, se on menetelmä. Puhumme menetelmästä. Se on kuten tekninen laulaminen, meillä on tekniikka siihen. Taiteellinen näkemys, sitä varten sinulla on tulkinta [menetelmänä] ja paljon muuta.<sup>14</sup>*

Aija mainitsee ilmaisun olevan oikeastaan sama asia kuin taiteilijuus. Ilmaisun on hänestä sekä tekstin, että melodian tulkintakykyä.

*Aija: Mä katson, että taiteilijuus vaatii luovuutta, että jos mulla on ilmaisu mukana koko ajan.*

Cathrine ajattelee, että kaikille taiteilijoille yhteinen tärkeä asia on olla ja tulla tietoisiksi omista tavoitteistaan sekä miettiä, miksi he ylipäänsä tekevät taidetta. Laulunopetuksessa hän useimmiten työskentelee aiheen parissa yksittäisten kappaleiden tulkinnan kanssa, koska ihmiset yleensä haluavat sitä. Yhtenä osana vuoden ja pidempään kestäviä koulutuksia on Ambitions-workshop, jonka tarkoituksena on auttaa laulajia jäsentämään motiivejaan ja tavoitteitaan selkeämmin. Cathrine myös muistuttaa, että laulajat hakeutuvat hänen koulunsa opetukseen, koska he haluavat kehittyä laulajina. Suurimmalla osalla laulajista motiivina on Cathrinen mukaan halu ilmaista itseään paremmin.

*Cathrine: Omien tavoitteidensa tiedostaminen, ajattelen sen olevan erittäin tärkeää ... Mielestäni on erittäin tärkeää kaikille taiteilijoille pohtia, miksi he tekevät [taidetta]. Ja saada selville heidän oma tarkoituksensa, mikä on heidän tarkoituksensa ylipäänsä. Jos he eivät pysty siihen, [on tärkeää] ainakin saada selville, mikä heidän tarkoituksensa tässä laulussa ... tai missä tahansa, mitä he tekevät.<sup>15</sup>*

---

<sup>14</sup> Yeah, I would say it is. When you say interpretation, this is a method. We are talking about the method. It is like, say, technical singing. You have technique. Artistic views, then you have interpretation and a lot of other stuff there.

<sup>15</sup> I think that being aware of where you want to go, I think that is very important ... I think what is very important for all artist is to consider why they are doing it. And finding out what is their purpose, what is their overall purpose. If they can't do that, at least find out what is their purpose with this song ... or whatever they are doing.

Kaikki haastattelemani laulunopettajat ajattelevat, että taiteilijuuden voisi erottaa tekniikasta ja tyylistä. Samalla he kuitenkin toteavat, että he eivät oikeastaan itse erota niitä tai tekevät niin vain harvoin opettaessaan. Erityisesti Claudia ja Aija näyttäisivät mielellään opettavan taiteilijuutta ja ilmaisua mieluummin muiden asioiden ohessa kuin erikseen ja pitävän sitä tapaa edullisempänä.

*Cathrine: Kyllä, sen voi tehdä helpostikin. Mutta mikä olisi sen tarkoitus? ... Ajattelen itse asiassa, että kaikkea pystyy opettamaan. Toki se voi olla erittäin hankalaa, koska joitain asioita täytyy todella opiskella kovasti pystyäkseen leikkelemään ja analysoimaan, ennen kuin voi opettaa sitä.<sup>16</sup>*

*Claudia: Kyllä, mutta itse henkilökohtaisesti, joskus teenkin niin, mutta en kovin usein, koska oma juttuni ... miten päädyin opettamaan ja laulamaan. En ole esimerkiksi erityisen haltioitunut fysiologiasta ... Ajattelen, että jollain tasolla ne [tyyli, tekniikka ja käytänteet] ovat aina yhteydessä tunteeseen.<sup>17</sup>*

*Aija: Mun mielestä voi. Parhaimmillaan mun mielestä, esimerkiksi mä ajattelin opettajan kannalta, niin se mitä mä käytän pedagogiikassa, se kulkee koko ajan käsi kädessä. Et opetellaan luovilla työskentelymetodeilla tekniikkaa ja ilmaisu kuuluu ihan perusharjoituksiin. Et mä herättelen, pyrin herättelemään niinkuin mun oppilaassa niitä ajatuksia.*

Claudialle laulun opettamisen päämäärä on taiteellinen kasvu, mutta hän muistuttaa, ettei sen tarvitse olla sitä kaikille opettajille. Claudiasta opettamisen ainoa tarkoitus on se, että ihmiset pystyvät ilmaisemaan itseään vapaammin, pitämään hauskaa ja saamaan laulamista mielihyvää. Tässä hän muistuttaa samankaltaisista musiikin hyvää tekevästä ulottuvuuksista, kuin Regelski (2005, 234). Claudia mainitsee, että onneksi on monenlaisia opettajia, ja hän edustaa vain yhtä tyyppiä. Bourgognen koulussa, jonka opetussuunnitelmaa Claudia on suunnitellut, tavoitteena laulajille on luominen, luovaksi taiteilijaksi tu-

---

<sup>16</sup> Yeah, you can easily do that. But what should be the purpose? ... I actually believe that you can teach everything. Of course, it can be very difficult because some of the things you really have to study hard to dissect before you can teach it.

<sup>17</sup> You can, but I personally, I sometimes do but not very often because my own personal thing, because of my way, the way I got into teaching, the way I got into singing. I am not very fascinated by the physiology, for example ... I think that on some level it's always going to be connected to the emotion.

leminen. Osana opintoja kaikki laulajat sekä instrumentalistit joutuvat myös tekemään itse musiikkia.

*-Claudia: [Laulunopetuksen päämäärä] on olla luova taiteilija, ei, ei ison äänen saaminen ... oman äänen löytäminen, identiteetin löytäminen ja sen luominen.<sup>18</sup>*

Aija ei suoraan vastaa, että laulunopetuksen päämäärän tulisi olla taiteilijuus. Sen sijaan hän korostaa lauluinstrumentin hallintaa ja luovuutta.

*Aija: No, semmonen yksi iso päämäärä on, että laulaja oppisi tuntemaan ja käyttämään sitä omaa instrumenttiansa ja sitä luovuutta ... sitä psykofyysistä kokonaisuutta, mut omiin tarpeisiinsa mahdollisimman hyvin.*

Aijan mielestä opiskelijoiden täytyy tutustua myös sellaisiin tyylilajeihin, joista he eivät pidä. Heitä täytyy haastaa kokeilemaan myös epämiellyttäviltä tuntuvia asioita.

*Aija: Mä opetan niinku oppilasta, en niinku metodia vaan oppilasta, jonka kautta me yritetään yhdessä löytää niitä sopivia reittejä ja ei aina niin, että se ois oppilaalle miellyttävän reitti vaan mä tuon myöskin semmosia kulmia, jotka voi olla kiusallisia hetkellisesti, mutta parhaimmillaan ne avaa sitten.*

Vaikka opiskelija saakin suuntautua myös omiin lempityyleihinsä, Sibelius-Akatemian pop/jazz-laulun opetussuunnitelmassa on pakollisena blues/gospel/R'n'B-tyylipaketti. Aija pitää kyseistä tyyliajakokonaisuutta hyvin tärkeänä, ja ajattelee sen antavan pohjaa myös muista pop/jazz-tyyleistä ammentavalle ilmaisulle.

*Aija: Se on äänenkäytöllisesti niin laaja spektri, et mikään muu genre ei ole tavoittanut sitä. Sieltä löytyy, jos ajatellaan äänenkäytöllisesti, kaikki mahdollinen ... Päägenre voi olla [esimerkiksi] jazz, et se [blues/gospel/R'n'B] on vaan sit yks osa-alue, joka antaa pohjaa jazz-osaston koko tälle muulle musiikilliselle annille.*

Cathrinelle laulunopetuksen päämäärät riippuvat täysin laulajasta. Hänen mielestään on tärkeää, ettei opettaja aseta päämääriä laulajalle tai ole kunnianhimoinen tämän puoles-

---

<sup>18</sup> The goal is to be a creative artist and not, not to have a big voice ... finding their voice, finding their identity and creating it.

ta.

*Cathrine: Mielestäni on erittäin tärkeää olla olematta kunnianhimoinen laulajan puolesta. Joten ajatukseni on yrittää saada selville, mitä laulaja haluaa, koska en itse halua laulajalta mitään. Joten yritän pitää oman kunnianhimoni laulajan suhteen, makuni ja visioni [opetustilanteen] ulkopuolella, pitää ne ulkopuolella ja yrittää saada selville, mitä laulaja haluaa. Ja sitten teemme sitä [mitä laulaja haluaa].<sup>19</sup>*

Cathrinen kuvailema toimintatapa on looginen verrattuna hänen ajatuksiinsa siitä, että hänen mielestään laulajille on tärkeää pohtia oman laulamisensa motiiveja ja tarkoitusta. Vastuun antaminen laulajalle käsiteltävistä aiheista voi ehkä kannustaa juuri tällaiseen ajatteluun ja auttaa tätä kehittämään käsityötaitoaan omiin tarpeisiinsa, kuten Langer esittää taiteilijan tekevän (Langer 1953, 387). Toisaalta Varto muistuttaa, että mikäli ihminen tietää, mitä haluaa, hän ei pysty näkemään toisin eikä siis kykene taiteelliseen ajatteluun (Varto 2008a). Varton näkökulmasta voidaan pohtia, kannustaako sellainen lähestymistapa, jossa opiskelija esittää ihan kaikki toiveet opiskelun päämääristä, taiteelliseen ajatteluun. Voiko opettaja kannustaa opiskelijaa taiteelliseen ajatteluun, ellei hän haasta tätä ajattelemaan toisin?

### 7.3 Taiteilijaksi kasvamisen haasteet

Taiteilijaksi kasvua voi hidastaa sekä Cathrinen että Aijan mukaan opettajan negatiivinen asenne ja keskittyminen laulajan ongelmiin niiden ratkaisemisen sijaan.

*Aija: No ilman muuta mä olen nähnyt hyvin negatiivishenkistä opetusta. Niinkun mä itse en usko sellaseen, että ongelmalähtöisesti lähdetään työskentelemään. Et haetaan vaan, ei tavallaan saa palautetta siitä, mikä on hyvää, vaan siitä, että mitä pitää korjata. Et toi ei onnistu, huono, huono, huono. Niin se ei voi mun mielestä kehittää.*

---

<sup>19</sup> I think it's very important not to have any ambitions on the singer's behalf. So, my idea is to try to detect what is that the singer wants, because I don't want anything with the singer. So I will try to keep out my ambition from the singer, my taste, my vision for the singer, keep those things out of it, and try to detect what is it that the singer wants and then we go for that.

*-Cathrine: Mikäli opettaja lähestyy laulajaa erittäin negatiivisesti. Mielestäni yleensä se estää taiteellista kasvua.<sup>20</sup>*

Lisäksi Cathrinen mielestä haittaa voi olla siitä, jos opettaja antaa oman makunsa vaikuttaa liikaa opetukseensa. Tähän Cathrine mainitsee poikkeuksena tilanteet, joissa esimerkiksi näytelmän ohjaaja antaa ohjeita näyttelijöille ja laulajille. Silloinkin Cathrine pitää tärkeänä, että näyttelijälle jää tilaa toteuttaa itseään.

*-Cathrine: Sanoisin, että mikäli joku yrittää työntää omaa makuaan ... kaikki sellainen, kun ihmiset yrittävät antaa liian suoraa oman makunsa mukaisia ohjeita. Se olisi minulle turn off.<sup>21</sup>*

Claudia korostaa opettajan mukautumista opiskelijan luonteeseen ja persoonallisuuteen. Mikäli opettaja epäonnistuu tässä, kommunikaatio opettajan ja opiskelijan välillä hankaloituu. Tämä voi hidastaa opiskelijan taiteellista kasvua. Myös liika omien mielikuvien ja käsitysten siirtäminen voi olla haitallista ja Claudia myöntää sortuneensa tähän aloittaessaan opettajana.

*Claudia: Jotkut ovat herkempiä, kiinnostuneempia tunteesta. Toiset ovat älyllisempiä ja opettajien täytyy mukautua opiskelijoiden [persoonallisuuteen] ... [Aloittelevana opettajana] ajattelin, että ”ooh, tuo mielikuva toimii minulle hyvin”, se korjasi ongelmani. Tajuan, mitä se tarkoittaa ja tiedän, mitä teen kun ajattelen sitä, mutta en tajunnut, että se ei toimi toiselle.<sup>22</sup>*

Myös Cathrine korostaa opettajan ja laulajan välistä viestintää. Opettajan on tärkeä saada selville, mitä laulaja haluaa, jotta hän voi auttaa tätä oppimaan sen. Tätä varten Cathrine on kehittänyt kommunikaatiomallin, joka on opettajan työkalu laulajan ”positiivisen toiveen” selvittämiseksi.

---

<sup>20</sup> If the teacher approaches the singers really negatively, I think that usually it prevents artistic growth.

<sup>21</sup> I would say if somebody put on their taste too much ... everything when people is trying to give too direct directions with a lot of taste influenced, that would be a turn off for me.

<sup>22</sup> Certain people are more sensitive, more into feeling. Other people are more cerebral and teachers have to adjust to the students and not the contrary. ... [In the beginning as a teacher] I thought, ohh, that, that image works well for me. That's fixed to me, I understand what that that means, I understand what I am doing when I think about that image, but I am not realizing that it didn't work for the other person

Aija ottaa lisäksi esiin kokonaisuuden hallinnan sekä esiintymisen merkityksen taiteellisen kasvun edellytyksinä. Vain terveen äänen harjoittelu ilman tunneilmaisua voi olla hänestä ongelmallista.

*Aija: Ne [taiteellista kasvua estävät tekijät] on ehkä sit sellaisia persoonakohtasia, että jää liikaa kiinni vaikka fysiologiaan, rupee tuijottamaan, unohtaa sen kokonaisuuden, tuijottaa vaan.*

*Aija: Mut et jos sä opettelet vaan ääntä ja sanotaan, et sä teet sen fysiologisesti oikein, et sä et vahingoita itseäsi, ku sit jos pitäis yhtäkkiä liittää se tunne, niin se, se saattaa kestää aika kauan. Kun mä opetan niin, että se tunne on koko ajan siinä mukana ja oikeaoppinen äänenkäyttö eikä niin, että se tunne on erillinen asia kuin ääni, vaan et ne on sama asia.*

*Aija: Koko ajan, siinä kehittymistilassa, missä sä olet milloinkin sul on oikeus esiintyä ja sun velvollisuus on esiintyä.*

Esiintymistä korostaa myös Elliott (1995) osana autenttista käytäntöympäristöä, jossa muusikkous voi kehittyä. Toisaalta voidaan argumentoida, että esiintyminen ei ole välttämättä oleellinen osa kaikenlaisia muusikkouksia. Sen edellyttämisen voidaan ajatella arvottavan joitain muusikkouden lajeja toisia oleellisemmiksi.

## **7.4 Yhteenveto taiteilijuudesta ja sen opettamisesta**

Cathrinen opetuksen lähtökohtana on laulajan omat toiveet. Niinpä myös taiteilijuuden kehittämisen tulee lähteä hänen mielestään opiskelijan omista toiveista ja siitä, että tämä kokee sen juuri tässä hetkessä ja tämän opettajan kanssa tarpeelliseksi kehittämiskohteeksi. Myös Cathrinen suunnitellut opetussuunnitelmat korostavat laulajan omia toiveita ja niiden sisällöt ovat vain ehdotuksia aiheista, joita laulajat voivat opiskella. Mikäli Cathrine toimii opettamisen sijaan taiteellisena tuottajana, hän jakaa vastuun taiteellisesta lopputuloksesta yhdessä laulajan kanssa.

Claudian mielestä taiteilijuudessa tärkeintä on kaikkiin musiikin elementteihin kohdistuva luovuus sekä laajemmassa mittakaavassa että spontaanina reagoitina tähän hetkeen. Tätä on hänen mielestään tärkeää myös opettaa kaiken tasoille laulajille. Hän vaikuttaisi kokevan luovuuden kehittämisen siinä määrin tärkeäksi, että hänen laiti-

maansa populaarimusiikin kandidaatintutkinnon opetussuunnitelmaan kuuluu kaikille opiskelijoille oman musiikin tekeminen.

Aijalle taiteilijuudessa tärkeintä Claudian tavoin on niin ikään luovuus. Aija vaikuttaa kuitenkin näkevän tärkeänä myös eri tyylien ja äänenkäyttötapojen kokeilemisen sekä musiikin sekä erityisesti tekstin tulkinnan. Erityisesti terve äänenkäyttö ja eri tyylien tunteminen muodostavat suuren osan opetussuunnitelman sisällöistä. Aija itse vaikuttaisi haastavan opiskelijoita oman mukavuusalueensa ulkopuolelle tutustumaan luovuutensa, vaikka nämä eivät itse sitä välttämättä sillä hetkellä haluaisikaan.

Claudialla laulunopetuksen päämäärä on ennen kaikkea laulajan ilmaisun vapauttaminen ja kasvu luovaksi taiteilijaksi. Tämä aihe on läsnä hänen opetuksessaan koko ajan myös muita asioita harjoiteltaessa, eikä Claudia erottele taiteilijuuden opettamista. Cathrine taas antaa opettamansa laulajan määrittellä opetuksen päämäärät täysin itse. Hän vaikuttaisi jaottelevan opetuksensa eri osa-alueita harjoittaviin menetelmiin, kun taas Claudia ja Aija puhuvat eri osa-alueiden jatkuvasta integroinnista. Kun Cathrine ja Claudia jättävät tarkempien tavoitteiden määrittelyn opettamilleen laulajille itselleen, Aija puolestaan määrittelee huomattavasti konkreettisemmin laulunopetuksen päämääriä, eikä pidä taiteilijuutta välttämättä ensisijaisena tavoitteena.

Haastateltujen ajatuksia voidaan peilata Juha Varton käsityksiin taiteellisesta ajattelusta ja sen opettamisesta. Haastatelluista opettajista Claudia näyttäisi olevan eniten yhtä mieltä Varton kanssa siitä, että taiteellisen ajattelun tulisi olla etusijalla opetuksessa (ks. luku 3.2). Claudian ajatus opetuksen tavoitteista korostaa opiskelijan oman äänen ja identiteetin kehittymistä ja samalla hän muistuttaa, ettei tekninen taituruus tai tietynlainen soundi ole päämäärä. Tämä on linjassa myös Varton ajatuksen kanssa siitä, että opiskelijan tulisi kehittyä itsessään hyväksi (ks. luku 3.2). Cathrinen lähestymistavan, jossa vastuu opetettavista asioista annetaan opiskelijalle itselleen, voidaan ajatella tukevan tavoitetta tulla itsessään hyväksi. Toisaalta se ei suoraan vaikuttaisi kannustavan taiteelliseen ajatteluun, vaan jättää sen laulajan vastuulle.

Aija ei tuo taiteellisen ajattelun merkitystä esiin yhtä paljon. Hän korostaa ilmaisun merkitystä, mutta toisaalta nostaa ennen kaikkea esiin monipuolisen äänenkäytön sekä blues-tyylin. Hän perustelee sen tärkeyttä tyyliissä esiintyvän äänenkäytön monipuolisuudella sekä sen historiallisella vaikutuksella muihin tyyliin. Aijan näkemykset näyttäisivät olevan lähinnä Elliottin (1995) praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa, jossa korostetaan muusikkouden tai oikeastaan erilaisten ja eri tyyli-lajien muusikkouksien

kehittämistä autenttisissa toimintaympäristöissä. Toisaalta voidaan kysyä, kuinka autenttista eri musiikkityylien harjoittelu voi ylipäänsä olla laulunopetukseen käytetyissä luokkatiloissa. Päädytäänkö silloin keskittymään erilaisten formaalien tietojen, kuten skaalojen ja tietynlaisten soundien harjoitteluun?

## 7.5 Laulunopetus ja valta

Opettajan ja oppilaan suhteen kuvailemisesta löytyy haastateltujen välillä eroja. Selkeimmät erot löytyvät Cathrinen ja Aijan välillä. Claudia on näkemyksiltään jossain heidän välimaastossa.

Aija ei ajattele käyttävänsä valtaa opettajana. Hän ylipäänsä vierastaa vallankäyttöä ja liittää sen arviointitilanteisiin. Aija viittaa useamman kerran opetussuunnitelman asettamiin päämääriin, joiden puitteissa opetuksen sisältö täytyy järjestää. Hän kertoo, että arviointitilanteissa kuullaan arviointilautakunnan lisäksi oppilasta sekä hänen opettajaansa.

*Aija: Mä en sano, et mä käyttäisin valtaa [opettajana], vaan mä yritän niinku luoda, avata [oppilalle] sitä koko ilmaisun spektriä, koska sieltä löytyy ilmaisullisesti tosi paljon asioita.*

*Aija: Se sana vallankäyttö, mä vierastan sitä tosi paljon (...) sä saat sen kuulostamaan niin ankaralta.*

*Aija: Silloin kun ollaan niinkun oppilaitoksessa, jossa on tietyt, noudatetaan tiettyjä opetussuunnitelmia (...) joka tähtää vaikka tasosuoritukseen, niin se et meillä täytyy olla joku yhtenäinen ajatusmaailma siitä, et mitä me arvioidaan siellä, siitä esityksestä.*

Cathrinesta vallankäyttö viittaa siihen, että olisi olemassa jokin valtataistelu. Siksi hän ajattelee vallankäytöstä puhumisen olevan tarpeetonta, koska opettajana hänen tehtävänsä on kunnioittaa laulajaa ja tämän toiveita ja päämääriä. Opetustilanteen tulisi olla Cathrinen mielestä tasavertainen niin, ettei vallasta puhuminen ole tarpeellista. Tasavertaisuutta korostaakseen Cathrine ei käytä opetettavistaan sanaa oppilas tai opiskelija, vaan kutsuu heitä aina laulajiksi. Hän näkee opetuksen yhteistoiminnallisena oppimistilanteena, jossa laulaja määrittelee joko suoraan itse tai opettajan avustuksella ne asiat, joita haluaa kehittää. Opettaja ja laulaja ratkovat yhdessä ongelmaa, jonka tuloksena

laulaja oppii haluamansa asian ja opettaja oppii, kuinka kyseinen asia opetetaan laulajalle. Cathrinen mielestä opettajalla ei pidä olla minkäänlaisia vaatimuksia laulajalle tai kunnianhimoa laulajan puolesta. Opettajan tehtävä on toimia opetustilanteessa laulajan ”palvelijana”.

*Cathrine: Ajattelen, että minun on erittäin tärkeää kunnioittaa laulajaa. Jos jostain syystä en kunnioittaisi laulajaa, tämä [opetus] menisi ihan metsään. Mutta en pidä itseäni laulajaa parempana. Ja siksi en myöskään kutsu laulajaa opiskelijaksi tai oppilaaksi. Kutsun häntä laulajaksi, koska opettaja on vain joku, joka opettaa, ja laulaja laulaa. Opettaja- ja laulaja-sanat eivät tarkoita sitä, että meillä olisi jokin tasoero. Ja kun opetan, minulla ei ole tai tähtään siihen, että meillä ei ole tasoeroa.<sup>23</sup>*

*Cathrine: Joten näen sen [opetustilanteen] paljon enemmän yhteistyönä. Työskentelemme ongelman parissa yhdessä. Ongelma saattaa olla laulajan ääni, mutta en voi toimia ilman laulajaa ja laulaja ei voi tietenkään toimia ilman minua. Muuten hän ei olisi tullut [luokseni].<sup>24</sup>*

Poikkeuksen muodostaa tilanne, jossa Cathrine on palkattu taiteelliseksi tuottajaksi. Silloin hän tuo oman taiteellisen panoksensa lopputulokseen.

*Cathrine: Siinä on iso ero. Laulutuottajaksi minut on palkattu makuni vuoksi, opettajaksi minut on palkattu kykyjeni vuoksi. Silloin minun ei pidä antaa oman makuni vaikuttaa.<sup>25</sup>*

Aija puhuu oppilaista ja opiskelijoista, mutta ajattelee toisaalta näitä kollegoinaan. Hän

---

<sup>23</sup> I think it's really important that I respect the singer. If I for some reason don't have respect for the singer, this is going to go really wrong. But I don't find myself superior to the singer. That's why I also don't call it a student or a pupil. I call it a singer, because a teacher, that's just somebody who teaches, and the singer sings. Using 'teacher' and 'singer' doesn't indicate that we are on different levels, and when I teach, I don't have any, or I aim at not having any difference in level.

<sup>24</sup> So I see it much more of a collaboration we are working together on the issue, the issue might be the singer's voice, but I can't do it without the singer, and the singer obviously can't do it without me otherwise he wouldn't have come.

<sup>25</sup> There is a big difference there. As a vocal producer, they hire my taste. As a teacher they hire my skills, so I should have no taste when hired as a teacher.

kuitenkin muistuttaa, että hänellä on pidempi ja laajempi kokemus kuin opiskelijalla. Siksi hän opettaa niitä asioita, joita hän itse tarvitsee lavalla taiteilijana.

*Aija: Mun käsitys ei ole mestari-kisälli, vaan mä opetan mestari-mestari, mä katson, että kaikki nää opiskelijat on mun kollegoita, et mul on vaan, mä tulen vähän eri kulmasta, mul on erilainen niinkun, mul on ehkä pidempi kokemus, joka ei tarkoita sitä, et mä oisin parempi ... Se tarkoittaa sitä, että mulla on tarjota vaihtoehtoja enemmän. Mä oon niinku perehtynyt tähän aiheeseen pedagogina ja artistina ja taiteilijana ja mä opetan niitä asioita, mitä mä tiedän, että edelleen tarvitaan lavalla ja mitä mä itse tarvitsen.*

Aija kertoo vaativansa laulajilta eri asioita riippuen heidän tasostaan.

*Aija: En mä edes vaadi yläastelaulajilta samoja asioita kuin välttämättä semmoselta, joka on päässyt Sibelius-Akatemiaan.*

*Aija: Mä vaadin, että on kykyä tekstianalyysiin ja mä herättelen sitä myöskin niinkuin nuorissa laulajissa ... Mulle ei riitä tekstin käänös, vaan mikä sen käänöksen takana se tarina on. Kaiken ikäisillä, mutta mitä pidemmälle mennään, sitä syvempiä tekstianalyysijä.*

Aija tekee jaon Sibelius-Akatemian opetuksen ja muun opetuksen välille. Sibelius-Akatemiassa laulajan täytyy tutustua eri musiikkityyleihin ja niiden historiaan. Laulussa tehtävissä tasosuorituksissa laulajien täytyy pystyä fraseeraamaan tyylipuhtaasti tiettyjä tyyllilajeja. Tämän perusteella Sibelius-Akatemian pop/jazz-laulun opiskelun sisällöt näyttäisivät tukevan ennen kaikkea Aijan määritelmän mukaista muusikkoutta. Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmassa (2015) ja tasosuoritusohjeissa on kuvailtu tarkasti, mitä erilaisia tyyllilajeja ja tekniikoita laulajan tulee ottaa haltuun. B-tasosuorituksen keskeisenä sisältönä on soitto- ja laulutekniikan ja erityylisten fraseeraustapojen haltuunotto (Sibelius-Akatemian OPS 2015.)

*Aija: Mut sit laulajana, laulajana sulla myöskin pitää olla, tai ei oo ainakaan vahingollista, jos sulla on niinku yleissivistystä eri musiikin genreistä ja jopa musiikin historiasta. Mutta se ei ole aina tarpeellista, varsinkin jos sä pyörit, olet niinku tuolla vapailla markkinoilla, et sulla on joku yksillölinen musiikkityyli, mitä sä haluat tehdä, sä sävellät itse omaa materiaalia ja sä oot niinku luova siinä. Mutta et Sibelius-Akatemian puitteissa. Meillähän liittyy pedago-*

*giikka siihen laulunopiskeluun, että sun täytyy tutustua eri musiikkityyleihin niinku historiallisesti. Mä opetan myöskin sitä.*

Merkillepantavaa on, että Aija on itse suunnitellut ja kehittää edelleen pop/jazz-laulun opetussuunnitelmaa, johon opetuksen sisällöt perustuvat. Aija kuvailee omassa opetuksessaan luovuuden herättelemisen ja kehittämisen olevan tärkeässä osassa ja jatkuvasti läsnä myös tekniikan opetuksessa. Siksi onkin kiinnostavaa, että se ei näy lainkaan sisältönä opetussuunnitelmassa.

Jos Cathrinen opetuksen lähtökohta on aina laulajan toiveissa, Aijan opetus vaikuttaisi tapahtuvan enemmän hänen itsensä johdolla. Kun Cathrine antaa opettamansa laulajan määrittellä työskentelyn aiheen, niin Aija taas ottaa enemmän vastuuta opetuksen sisällön määrittämisestä.

*Aija: Vastaus ei ole mulle, että okei, sulla ei tapahdu [mitään]. Jos mä pyydän sua tekemään, mä puhun oppilaasta, että okei, mä annan jonkin ilmaisullisen karaktäärin, että okei arrogantti ja herätellään, niinku mä myöskin kuvailen sitä enemmän, mä annan jotakin tyyppjä, joita voi miettiä ja yritän löytää semmosen sopivan hahmon, jota vois niinku imitoida ... Et mä kuulen ja mä kaivan sen, vaikka se ois nuppineulan kokoinen se juttu, niin mä haluun niinku sieltä löytää sitä kannustusta.*

Claudia liittyy kysymyksen vallankäytöstä siihen, kuinka paljon opettaja antaa oman makunsa vaikuttaa opetukseen. Claudia kertoo ajatelleensa aikaisemmin kuten Cathrine, että opettajan tulisi jättää oma taiteellinen makunsa opetustilanteen ulkopuolelle. Hän on kuitenkin muuttanut mieltään, koska on kokenut sen käytännössä mahdottomaksi. Kysymys on Claudiasta hankala ja hän on pohtinut ja pohtii sitä edelleen paljon. Samoin kuin Cathrine, hän muistuttaa taiteessa olevan aina kyse jossain määrin subjektiivisesta käsityksestä. Siksi hän kokee opettajan taidekäsityksen vaikuttavan väistämättä opetustilanteeseen.

*Claudia: Sanoin aikaisemmin aina niin, että täytyy jättää oma maku, taiteellinen maku ulos käytävään, tiedäthän (...) Nyt en enää sano niin, koska on mahdotonta olla täysin neutraali ...kun puhumme taiteesta, se on aina*

*subjektiivista jossain määrin (...) Toisaalta raja on hienovarainen (...) se on erittäin hienovarainen kysymys.*<sup>26</sup>

Claudia on kuitenkin Cathrinen tavoin vahvasti sitä mieltä, että opettajan tulee mukauttaa opetustaan oppilaan oppimistyyliin.

*-Claudia: Uskon tähän vahvasti, että opettajan täytyy mukautua oppilaan [oppimistyyliin].*<sup>27</sup>

Myös Cathrine myöntää olevan mahdotonta jättää oma taiteellinen maku pois täysin opetustilanteesta. Hänen mielestään on kuitenkin tärkeää yrittää. Cathrinen ja Claudian mielestä on hyväksyttävää ottaa opetustilanteessa esille asioita ja esittää vaihtoehtoja, joista laulaja voi valita. Cathrinen mukaan on tärkeää muistuttaa eri vaihtoehtojen tasa-vertaisuudesta ja jättää valinta täysin laulajalle itselleen.

*-Cathrine: Tietysti se ei ole mahdollista sataprosenttisesti, mutta ainakin voimme yrittää ... On erittäin vaikeaa pysytellä täysin objektiivisena. Se ei ole mahdollista. ... Mutta voit näyttää vaihtoehtoja ... ja sitten voimme kysyä, mistä vaihtoehdosta laulaja piti eniten.*<sup>28</sup>

Tässä kysymyksessä voidaan nähdä vivahde-eroja haastateltujen opettajien välillä. Aijan mielestä opettajan vastuulla tulisi olla haastaa oppilasta kokeilemaan erilaisia asioita, vaikka ne olisivatkin tämän mukavuusalueen ulkopuolella. Claudian mielestä opettajan pitäisi jättää makunsa huomioimatta, mutta hän voi esittää huomaamistaan asioista eri vaihtoehtoja ja kokeilla niitä laulajan kanssa pienten muutaman tahdin mittaisten laulunpätkien kanssa. Cathrinen näkemyksen mukaan opettaja voi ottaa huomaamiansa asioita esiin, mutta laulaja päättää täysin, haluaako opettajan auttavan niiden vai jonkin muun asian kanssa.

---

<sup>26</sup> I used to say all the time, you have to leave ... your artistic taste out in the hallway, you know... And now I don't say that anymore, it's because it's impossible to be completely neutral ... When we are talking about art, so there is always going to be some subjectivity there ... On the other hand there's a very fine line ... It's a really delicate question.

<sup>27</sup> I believe this very strongly that the teacher needs to adjust to the with the student.

<sup>28</sup> Of course it's not possible to do 100% but at least we can try ... It's very, very difficult to completely stay objective. It's not possible ... but you can show possibilities ... and then we can ask the singer which option he or she likes the most.

### 7.5.1 Opetussuunnitelma

Edustamiensa instituutioiden opetussuunnitelmista haastatelluilla vaikuttaisi olevan eriäviä käsityksiä. Claudia puhuu enemmän koko koulutusohjelman opetussuunnitelmasta, kun Aija taas viittaa yleensä pop/jazz-laulun opetussuunnitelmaan.

Aija peilaa kysymyksiä selkeästi eniten Sibelius-Akatemian kontekstissa. Hän myös perustelee joitain vastauksiaan sillä, että ne ovat Sibelius-Akatemian käytänteitä tai opetussuunnitelman määrittelemiä tavoitteita sekä kertoo toimivansa opettajana eri tavalla instituutioiden ulkopuolella tapahtuvassa yksilöopetuksessa. Aija ei kuitenkaan tuo haastattelussaan esille, että hän olisi eri mieltä Sibelius-Akatemian käytänteistä ja opetussuunnitelmasta, tai että hän haluaisi niitä muutettavan jotenkin.

Claudian mukaan Bourgognen opetussuunnitelmaan on pyritty saamaan mahdollisimman paljon väljyyttä opiskelijoiden omien toiveiden täyttämiseksi. Hän kuitenkin muistuttaa, että yliopiston vuoksi tutkinnossa on joitain elementtejä, jotka on pakko sisällyttää siihen.

*Claudia: Riippuen siitä, keitä opiskelijat ovat, me muutamme asioita. Meillä täytyy olla silti perusasiat yliopiston kanssa, koska se on erittäin virallista, tiedäthän. Meillä täytyy olla sitä, tätä ja tuota ja se kaikki on määriteltyinä. Mutta noiden raamien sisällä yritämme tehdä kaikesta mahdollisimman avointa. Joten noiden laatikoiden sisällä, jotka meidän täytyy täyttää, meillä on paljon joustoa toimia vapaasti.<sup>29</sup>*

Cathrinen mukaan opiskelijat päättävät opetuksen sisällön hyvin pitkälle myös hänen koulussaan. Kolme vuotta kestävä opettajakurssin opetussuunnitelma on tehty yhteistyössä ensimmäisen kurssin opiskelijoiden kanssa, joista osa nykyään opettaa tulevia opettajia. Opetuksen sisältöjä kehitetään edelleen opiskelijoiden toiveiden mukaan. Cathrine ei oikeastaan peilaakaan vastauksiaan koulunsa toimintatapoihin, koska ne vaikuttaisivat olevan linjassa hänen oman ajattelunsa kanssa.

---

<sup>29</sup> Depending on who the students are we are changing things. We have to still have the basic stuff with university because that's very official, you know. We have to have this and this and this and that's all written down. But inside those we try to make everything as open as possible. So inside those boxes we have to fill in we have a lot of leeway to be able to have a lot of freedom.

Kaikki haastatteleman opettajat näkevät opiskelijansa ikään kuin kumppaneinaan, mitä Abrahams (2005, 6) pitää yhtenä merkinä opettajan sitoutumisesta kriittiseen pedagogiikkaan. Toisaalta Cathrine ja erityisesti Aija eivät pidä vallankäyttö-sanasta. On mielenkiintoista, että Aija ei näyttäisi ajattelevan sitä valtaa, joka hänellä on opetussuunnitelman kehittäjänä, varsinkin kun hän perustelee joitain opetuskäytäntöjään opetussuunnitelman sisällöillä. Pop/jazz-laulupedagogiikan opetussuunnitelma onkin oikeastaan täysin Aijan käsialaa (Keskinen 2013, 64). Se ei sisällä taiteilijuuden opettamista lainkaan, vaan keskittyy enemmän fysiologiaan, tyylien tuntemiseen ja ääniharjoituksiin (Keskinen 2013, 86-87). Opiskelijoiden rooli opetuksen sisältöjen suunnittelussa on lähinnä antaa palautetta. Tämä tapahtuu virallisen palautejärjestelmän kautta mutta esimerkiksi pedagogiikkaopiskelijoiden kohdalla myös vuosittaisella ryhmäpalautekeskustelulla.

*Aija: [Opiskelijat osallistuvat opetuksen suunnitteluun ja tavoitteiden laadintaan] vuosittaisilla palautteilla, ihan niinkuin tällanen ryhmäopetuspalautte tulee ja sit sieltä mä arvioin aina.*

Haastatelluista ainoastaan Claudia kommentoi vallankäyttöä opetussuunnitelman näkökulmasta. Hän tunnustaa yliopisto-opetukseen liittyvien säädösten vaikuttavan osaltaan opetussuunnitelman sisältöön, mutta kertoo tekevänsä parhaansa opiskelijoiden osallistamiseksi vaikuttamaan opetuksen sisältöihin. Cathrine toisaalta ei joudu mukautumaan vastaaviin säädöksiin, joten hänellä on vapaat kädet opetussuunnitelman kanssa. Sitä kuitenkin kehitetään jatkuvasti opiskelijoiden eli maksavien asiakkaiden toiveiden perusteella.

Regelskin mukaan opetussuunnitelman ytimessä on kysymys arvoista. Opetussuunnitelman sisältöön voi mahduttaa vain tietyn määrän opetettavaa, joten siihen sisällytettävien ja pois jätettävien asioiden valinnassa on kyse arvovalinnoista. (Regelski 2005, 220.) Sibelius-Akatemian pop/jazz-laulun opetussuunnitelman sisältö on vahvasti tekniikka- ja tyyliilajilähtöinen, jolloin sen voidaan nähdä pitävän niitä sisältöjä oleellisina ja arvokkaina. Aijan puheen ja hänen opettamansa aineen opetussuunnitelmassa voidaan nähdä mielenkiintoinen ristiriita.

Monien erilaisten musiikkityylien sisältyminen opetussuunnitelmaan heijastaa Elliottin praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa. Siinä useiden musiikkikulttuurien opiskelu on tärkeä osa monikulttuurista kasvatusta, koska itselle vieraiden musiikkien opiskelu aktivoi henkilökohtaisten oletuksiemme, mieltymyksiemme, arvojemme ja ajattelun uudel-

leenarviointia (Elliott 2005, 9-10). Tästä näkökulmasta eri tyylejä kattava opetussisältö voi olla perusteltu. Voidaan kuitenkin kysyä, kehittävätkö nämä sisällöt taiteellista ajattelua, vai onnistuisiko se paremmin opiskelijoiden valtauttamisella myös opiskelusisältöjen määrittämiseen. Oleellista lienee myös kysyä, millä perusteilla sisällöt valitaan. Mihin opinnoilla tähdätään? Kaikki haastatteleman opettajat kuitenkin pitivät taiteellista ilmaisua tärkeänä ja kertoivat sen olevan osa opetustaan. Voisiko olla niin, että jos taiteellisten sisältöjen sanallistaminen koetaan haastavaksi, kirjoitettuun opetussuunnitelmaan päätyy ainoastaan helposti sanallistettavia aiheita?

Tyylilajeihin ja käytäntöympäristöihin sitoutuneen muusikkouden kehittäminen voidaan ajatella olevan jossain määrin ristiriidassa kriittisen pedagogiikan tavoitteiden kanssa (ks. luku 5), jos ajatellaan, että muusikko pääsee vaikuttamaan käytäntöympäristöönsä vasta, kun on tarpeeksi hyvä ulkopuolelta asetettujen vaatimusten valossa. Tästä käsitteäkseni myös Juha Varto puhuu, kun mainitsee taiteellisen ajattelun jäävän muiden asioiden jalkoihin opiskelussa (Varto 2008a).

## 8 Pohdinta

### 8.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen kaksi oleellisinta kysymystä olivat, millaista filosofista ajattelua laulunopettajien puhe taiteilijuudesta ja sen opettamisesta heijastaa, sekä minkälaista suhdetta valtaan ja vallankäyttöön laulunopettajien puhe taiteilijuuden opettamisesta kuvastaa.

Haastattelemani opettajat olivat suhteellisen yksimielisiä siitä, että yksi taiteilijuuden elementeistä laulussa on tunteiden ilmaisu. Claudian vastauksissa heijastui eniten jonkin sellaisen tunteen ilmaisu, jota ei voi pukea sanoiksi. Claudialla ilmeneekin samankaltaista ajattelua kuin aiemmin esitellyssä Collingwoodin teoriassa. Toisaalta Claudia korosti myös situationaalisuutta, alati muuttuvaa esitystilannetta ja siihen reagointia. Aija puhui myös ilmaisusta, mutta ainakin opettamiseen liittyen hän puhui siitä niin, että haetaan tiettyjä tunnetiloja ja laajennetaan sitä kautta äänen soinnillisia ulottuvuuksia. Tunteet tai tunnetilat olivat siis opetuksessa ikään kuin työkaluja. Collingwoodin teorian näkökulmasta ei siis välttämättä olisi kyse niinkään opiskelijan tunteiden ilmaisusta, vaan opettajan syöttämien tunnetilojen näyttelemisestä. Itse tulkitsen niin, että Claudian opetusta ohjaisi eniten pyrkimys tunteiden ilmaisuun.

Taiteilijuuden opettamisesta puhuttaessa Claudia toi esiin kehollisen kokemuksen improvisoinnissa. Hän näyttäisi olevan myös lähimpänä Juha Varton ajattelua siitä, että taiteellisen ajattelun tulisi tulla tekniikkaa ennen. Cathrine ei oikeastaan ottanut kantaa siihen, vaan esitti, että opiskelijan tulisi määritellä opetuksen tavoitteet. Hän kuitenkin myönsi, että yleensä laulajat haluavat työskennellä ainakin hänen kanssaan tekniikan parissa. Aija puhui ilmaisun hyödyntämisestä myös tekniikan opiskelussa. Hänestä laulunopetuksen päämäärä kuitenkin oli lauluinstrumentin kehittäminen omiin tarpeisiin. Claudia mielestä laulunopetuksen päämäärä oli luovaksi taiteilijaksi kehittyminen omista lähtökohdista käsin. Tässä näkyy mielestäni myös hengenheimolaisuus Varton kanssa, jonka mielestä opiskelijoita pitäisi opettaa itsessään hyväksi.

Haastateltujen puhe ilmensi vaihtelevaa suhdetta valtaan ja vallankäyttöön laulunopetuksessa. Claudia tunnisti opettamiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvään vallankäytön ja oli pohtinut sen problematiikkaa. Cathrine ja Aija suhtautuivat torjuvasti vallankäyt-

tö-sanaan. Aija sanoi, ettei hän ajattele käyttävänsä opettajana valtaa. Cathrine taas ajattelee opetuksen yhteistyönä, jonka tavoitteet määrittelee laulaja. Siksi hän ei nähnyt ainakaan omassa opetuksessaan mitään valta-asetelmaa. Aija piti opiskelijoita kumppaneinaan, mutta huomautti, että hänellä on asiantuntemuksensa ja pidemmän kokemuksensa vuoksi laajempi käsitys pop/jazz-laulussa tarpeellisista asioista. Aija myös käytti useasti puheessaan vaatia-sanaa sanoen vaativansa opiskelijoilta erilaisia asioita.

Aijan ja Cathrinen torjuva suhtautuminen vallan ja vallankäytön pohtimiseen voi selittyä ehkä sillä, jos vallankäyttö ymmärretään vain negatiivisena tuomitsemisena eikä sitä tarkastella esimerkiksi asiantuntijuuden, instituution ja statuksen tuoman vallan näkökulmasta.

Cathrinen puheessa heijastuu opiskelijan osallistaminen ja valtauttaminen päättämään opetuksen sisällöstä lähes täysin. Tältä osin sen voisi ajatella olevan linjassa kriittisen pedagogiikan tavoitteiden kanssa ja edistävän tasa-arvoa ainakin opetustilanteessa. Claudia ja myös Cathrine toisaalta myönsivät, että vaikka opettajan tulisi pyrkiä jättämään oma makunsa opetustilanteen ulkopuolelle, se on käytännössä mahdotonta. Silti siihen tulisi pyrkiä.

Nähdäkseni opettajan ja opiskelijan yhteistoiminnallista oppimista voi tapahtua kahdella tasolla. Joko opettaja määrittelee, mitkä asiat ovat oleellisia ja opettaa näitä. Opettaja oppii samalla, kuinka juuri tälle opiskelijalle opetetaan kyseisiä asioita. Jos taas opettaja ja opiskelija yhdessä määrittelevät opiskelun sisällön, he molemmat oppivat, mistä opettavassa aiheessa on kyse. Samalla opettaja oppii opettamaan oppilasta. Ensimmäisessä tavassa korostuu opettajan asiantuntijuus. Jälkimmäisessä tavassa opettajan ja opiskelijan tasa-arvo käsitteenmäärittelyssä ja opetussisältöjen valinnassa.

Kukaan opettajista ei tuonut puheessaan varsinaisesti esiin pop/jazz-laulun ja laulunopetuksen yhteiskunnallista ulottuvuutta. Claudia vaikutti suhtautuvan kriittisimmin musiikin tekemiseen kaupallisista lähtökohdista ja kertoi kieltäytyneensä esimerkiksi laulunopettajan töistä television kykykilpailuissa. Mielestäni laulunopetus ei ole siinä määrin muusta maailmasta irrallaan, etteikö olisi hyödyllistä pohtia, kuinka sen puitteissa voitaisiin edistää myös tasa-arvoa. Tämä vaatii ensin nykyisten rakenteiden ja käytäntöjen kriittistä tarkastelua ja sen seurauksena mahdollisia muutostoimenpiteitä. Jos esimerkiksi musiikkityyliä ja erilaisten äänenkäyttötapojen tasavertaisuutta edistetään ja vaalitaan, annetaan samalla viesti muunkin tasa-arvon puolesta.

Tutkimustuloksissa ilmeni lisäksi kaksi mielenkiintoista alkuperäisiä tutkimuskysymyksiäni sivuavaa aihetta. Ensimmäinen koskee muusikkouden määrittymistä ja siihen liittyvää diskurssia. Toinen aihe on opettajien puheen suhde opetussuunnitelmaan.

Haastattelemieni opettajien käsitykset muusikkoudesta vaihtelivat paljonkin. Aijan näkemyksen mukaan muusikkoudessa oli ensisijaisesti kyse tyylinmukaisista soittotavoista ja teknisestä taidosta, ei välttämättä ensisijaisesti taiteellisuuteen liittyvästä luovuudesta. Claudialle muusikkous oli sama asia kuin luova taiteilija. Cathrine korosti muusikkouden kontekstisidonnaisuutta ja lähestyi sitä yleisön näkökulmasta. Hänelle muusikko voi tarkoittaa sekä taitavaa soittajaa että koskettavaa taiteilijaa. Claudian voisi ajatella siis peräänkuuluttavan muusikkoudessa ennen kaikkea Kivyn mainitsemaa omaperäistä autenttisuutta, kun taas Aija korostaa enemmän historiallisen autenttisuuden merkitystä.

Erilaiset käsitykset muusikkoudesta herättävät mielenkiintoisia kysymyksiä esimerkiksi siitä, miten muusikkokäsitys vaikuttaa musiikkikoulutukseen ja päinvastoin? Jos musiikkikoulutuksen tehtäväksi ajatellaan muusikoiden kouluttaminen, muusikko-käsitteen määrittely vaikuttaa väistämättä koulutuksen sisältöihin. Voisiko musiikkikoulutuksen sisältö olla erilainen, jos ajateltaisiin koulutettavan säveltaiteilijoita eikä muusikoita? Historiallista autenttisuutta sekä tietynlaisen tekniikan ja tyylin hallintaa korostava muusikkous johtaa todennäköisesti erilaiseen opetukseen kuin sellainen muusikkous, jossa korostuu omaperäinen autenttisuus ja taiteellinen ajattelu. Taiteelliseen ajatteluun tähtäävä opetus voidaan nähdä mielestäni opiskelijaa valtauttavampana kuin historiallista autenttisuutta korostava opetus.

Kysyin haastattelemiltani opettajilta opetussuunnitelmasta alun perin tarkoitukseni saada tietoa opiskelijoiden osallistamisesta opintojen sisältöjen määrittelemiseen. Vastauksissa ilmeni erilaisia käytäntöjä tähän liittyen. Cathrinella opiskelijat olivat olleet jo alusta lähtien mukana opetussuunnitelman sisältöjen määrittelemisessä. Claudia muistutti tietyistä tutkinnon muotoon kuuluvista velvoitteista, mutta kertoi pyrkivänsä jättämään sisältöjen määrittelyt mahdollisimman avoimiksi, jotta opetuksessa saadaan toteutettua opiskelijoiden toivomia sisältöjä. Aijan vastausten perusteella opiskelijat voivat vaikuttaa antamalla palautetta, mutta he eivät ole mukana varsinaisessa päätöksenteossa.

Aijan vastauksista heijastui taiteilijuuden ja erityisesti ilmaisun tärkeys osana laulunopetuksen sisältöjä. Hän kertoi ilmaisun olevan läsnä hänen omassa opetuksessaan koko

ajan. Siksi onkin yllättävää, että ilmaisun rooli opetussuunnitelman kuvailemissa sisäl- löissä on olematon, varsinkin kun Aija itse vaikuttaa vahvasti niiden määrittelemisessä.

On kiinnostavaa huomata myös, että kaikki haastattelemani opettajat puhuvat eniten laulamisesta esitystilanteessa. Näin he vahvistavat sellaista laulajakuvaa, jossa oleellista on live-esiintyminen yleisön edessä. Luovuus ja oman musiikin tekeminen tulevat esiin sekä Claudialla että Aijalla. Niiden harjoittamiseksi kuvaillut keinot olivat kuitenkin aika perinteisiä, lähinnä laulukirjoitusta. Pop/jazz-laulunopetuksen ulkopuolelle jää esimerkiksi studiotyöskentely sekä uuden teknologian yhdistäminen omaan laulami- seen.

Mikäli pop/jazz-laulunopetusta haluttaisiin kehittää erilaisia laulajuuksia tukevaksi, se vaatisi nähdäkseni tarkistuksia opetussuunnitelman sisältöihin. Lisäksi tarvittaisiin muu- toksia opetuksen puitteisiin esimerkiksi rakentamalla sellaisia opetustiloja, jotka mah- dollistaisivat esimerkiksi autenttisen studiotyöskentelyn harjoittamisen. On pohdinnan arvoista, voisiko laulunopetus ja muu musiikinopetus perustua opiskelijoiden kanssa käytyyn tasavertaiseen dialogiin heti perusteista lähtien. Nähdäkseni tämä voisi onnistua valtauttamalla opiskelijat tasa-arvoiseksi osallisiksi toimintaympäristöjensä määrittele- miseksi käytävissä keskusteluissa ja toimenpiteissä.

Tutkimukseni opettajilla ei ollut täysin yhtenevää käsitystä taiteilijuudesta tai muusik- koudesta. Jos eroja tulee näin pienellä otoksella, voidaan ehkä odottaa niitä olevan isommassakin joukossa. Käsitteiden epämääräisyys voi johtaa ehkä siihen, että opetuk- sen päämäärätkin saattavat jäädä epäselviksi niin opettajan kuin opiskelijankin mielessä. Jos opiskelija saisi määritellä taiteilijuuden ja muusikkouden merkityksiä dialogissa opettajan kanssa ja osallistua siten opetuksen sisältöihin ja myös sen kehittämiseen, opetus voisi johtaa paremmin niin opiskelijan tarpeisiin sopivan käsityötaidon kuin myös taiteellisen ajattelun kehittymiseen.

## **8.2 Luotettavuustarkastelu**

Eskolan ja Suorannan mukaan tutkija joutuu pohtimaan laadullisessa tutkimuksessa sen luotettavuutta läpi tutkimusprosessin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa taas keskitytään tavallisesti vain mittauksen luotettavuuden tarkasteluun. (Eskola & Suoranta 2005, 209- 211.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2006, 135) pitävät johdonmukaista kokonaisuutta tär- keimpänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tarkasteltaessa tutki-

muksen objektiivisuutta tulisi erottaa havaintojen luotettavuus sekä niiden puolueettomuus. Puolueettomuutta tarkasteltaessa myönnetään, että tutkijan subjektiivinen näkemys vaikuttaa tiedon arvioimiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133.)

Luotettavuuden arvioinnissa käytetään usein reliaabeliuden ja validiuden käsitteitä. Näiden käsitteiden käyttämistä laadullisen tutkimuksen yhteydessä on kuitenkin myös kritisoitu (Tuomi & Sarajärvi 2006, 134). Niitä on yleensä käytetty puhuttaessa mittamisesta ja ne perustuvat alun perin sille oletukselle, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen tietoon. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.)

Reliaabeliudella voidaan tarkoittaa sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Laadullisessa tutkimuksessa tämä on ongelmallista ihmiselle tyypillisen ajassa tapahtuvan muutoksen vuoksi. Toisessa arviointitavassa tulos määritellään reliaabeliksi, jos kaksi arvioija päätyy samaan tulokseen. Tämän tekee ongelmalliseksi tutkijoiden subjektiivisuus, joten kahteen täysin samanlaiseen tulkintaan päätyminen olisi epätodennäköistä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 187-188.)

Olen pyrkinyt parantamaan tutkimukseni reliaabeliutta sillä, että tutkittavat ovat saaneet litteroidut haastattelunsa luettavaksi. He ovat saaneet kommentoida, selventää ja tehdä lisäyksiä niihin ilman tarkempaa aikarajaa. Olen myös lähettänyt tutkittaville heidän tutkimusraporttiin valikoituneet sitaattinsa. Olettaisinkin, että haastatteluista saatu tieto on pysynyt riittävän muuttumattomana muutaman vuoden kestäneen tutkimusprosessin aikana. Oman haasteensa toi se seikka, että haastattelut tehtiin eri kielillä. Aijan ja Claudian haastattelut tehtiin heidän äidinkielillään, Aijan suomeksi ja Claudian englanniksi. Cathrinen haastattelu tehtiin englanniksi, joka ei ole hänen äidinkieltään. Eri käsitteet saavat hieman erilaisia merkityksiä eri kielissä ja käännoistyössä joutuu aina tekemään valintoja. Siksi olen selkeyden vuoksi sisällyttänyt englanninkieliset alkuperäiset sitaatit tutkimusraporttiini.

Laadullisen tutkimuksen kannalta validiuden käsitteitä ovat rakennevalidius, sisäinen validius ja ulkoinen validius. Rakennevalidius liittyy siihen, käytetäänkö tutkimuksessa sellaisia käsitteitä, jotka heijastavat tutkittua ilmiötä. Sisäinen validius liittyy syyseuraussuhteen todentamiseen. Ihmistieteissä kausaalisuus on monimutkaisempi kuin kahden muuttujan välinen yhteys, joten lähinnä sitä voidaan käyttää ymmärtämään siihen liittyviä uhkatekijöitä. Ulkoinen validius tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä. Tämä ei ole useinkaan mahdollista laadullisessa tutkimuksessa, joten se voidaan korvata vaatimuksella ihmisen tutkimisesta luonnollisissa oloissa, eli ekologisella vali-

diudella. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188.) Tutkimuksessani en ole varsinaisesti etsinyt syy-seuraussuhteita vaan eroja ja yhtäläisyyksiä sekä tutkittavien että teoreettisen viitekehysten kanssa. Tämän tarkoituksena on ollut tuottaa uutta ymmärrystä ja avata uusia tulkintatapoja tutkittavaan aiheeseen. Ekologisen validiuden olen ottanut huomioon siinä, että haastateltavat saivat valita haastattelupaikat itse. Nauhoituksessa käytetty tekniikka oli myös mahdollisimman vähän tilannetta häiritsevää.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa muun muassa triangulaatiolla. Sillä tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, teorioiden ja tiedonlähteiden yhdistämistä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2001, 139-141.) Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt tutkimusaineistoon ja teoriaan liittyvää triangulaatiota. Olen pyrkinyt valitsemaan kolme riittävän erilaista ja silti samankaltaista tutkimuskohdetta. Lisäksi tutkimukseni teoreettinen viitekehys nojautuu eri tieteenaloihin kuten filosofiaan, musiikkitieteeseen ja pedagogiikkaan.

Tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa suurin haaste liittyy nähdäkseni omaan asemaani tutkijana, suhteisiin tutkimuskohteisiin ja subjektiivisiin näkemyksiini. Tunsin kaikki haastattelemani opettajat etukäteen, mikä oli nähdäkseni edellytys aiheen kannalta sopivien tutkimuskohteiden valikoitumiseen. Cathrine Sadolin on ollut opettajani ja olen valmistunut hänen oppilaitoksestaan valtuutetuksi Complete Vocal Technique –opettajaksi. Aija Puurtinen on minulle tuttu Sibelius-Akatemiasta. Vaikka hän ei ole varsinaisesti opettanut minua henkilökohtaisesti, olen seurannut hänen mestarikurssejaan, ja hän on ollut arvioimassa tasosuorituksiani. Lisäksi olen toiminut luottamustehtävissä samoissa toimielimissä hänen kanssaan. Claudia Phillipsiin olen tutustunut laulukonferensseissa ja seurannut hänen opetustaan siellä. Hän oli minulle etukäteen tuntemattomin haastateltava.

Omat kokemukseni laulunopetuksesta ovat ennen Complete Vocal Technique –opettajaksi opiskelua olleet hyvinkin opettajajohtoisia. Opettaja on yleensä tarjonnut laulettavia lauluja ja ohjannut kohti oikeaa soundia sekä kommentoinut tekniikkaa. Cathrinen vastauksissakin esiin tullut vahva opiskelijälähtöisyys ja sen soveltaminen käytäntöön on ollut osa pedagogisia opintoja Complete Vocal Institutessa. Olen kokenut sen itselleni sopivaksi lähestymistavaksi ja soveltanut sitä omassa opetustyössäni sittemmin. Samalla kokemani kontrasti tämän uuden ja vanhan opetuskäytännön välillä on saanut minut pohtimaan niiden arvoperusteita ja merkityksiä. Tämä tutkimus on myöskin osa prosessia, jolla pyrin osaltani lisäämään ymmärrystä sekä myös käytännön ky-

kyä dialogiin erilaisten pedagogisten lähestymistapojen välillä. Vaikka oma tulokulmani aiheeseen on lähellä yhden haastateltavan lähestymistapaa, olen pyrkinyt eri tavoin lisäämään objektiivisuutta sekä tuomaan avoimesti esiin oman subjektiivisuuteni. Itse tutkimusaiheeni taiteilijuus ja sen opettaminen on ollut yksi keino, sillä minulla ei ollut siitä vahvoja ennakkokäsitystä eikä teoreettista tietoa etukäteen.

### **8.3 Jatkotutkimusaiheita**

Tutkimukseni avaa useita eri väyliä jatkotutkimukselle. Luonnollisesti samaa aihetta voisi tutkia isommalla otoksella. Eri instrumenttien tai jopa eri taiteen alojen opettajien ottaminen mukaan voisi tuottaa mielenkiintoista uutta tietoa. Tutkimukseni opettajilla ei näyttänyt olevan yhtenäistä näkemystä taiteilijuudesta ja sen opettamisesta. Olisi kiinnostavaa selvittää löytyisikö yhteneväisyyksiä tai yhteneväisiä eroja suuremmalla otoksella.

Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia tässä tutkimuksessa sivujuonteena esiin tullutta opetussuunnitelman ja opetuksen suhdetta. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu itse opetusta, vaan se tuli esille ainoastaan opettajien puheessa. Aihetta voisi tutkia niin, että aineisto muodostuisi opetussuunnitelmasta, sen tekoprosessista, itse opetuskäytännöstä eli laulutuntitilanteista sekä mahdollisista opettaja- ja opiskelijahaastatteluista tai -kyselyistä. Tämä voisi paljastaa tietoa opetussuunnitelmatyön tehokkuudesta sekä opetussuunnitelman ja opetuksen vastaavuudesta. Samalla se voisi paljastaa niiden ilmentämiä valtasuhteita.

Eräänä mielenkiintoisena väylänä jatkotutkimukselle näen toimintatutkimuksen, jossa voisin hyödyntää tämän tutkimuksen myötä saamaani uutta tietoa ja näkemystä. Tutkimukseni toi esiin sen, että taiteelliseen kasvuun opetuksen päämääränä suhtaudutaan eri tavoin. Oman näkemykseni mukaan olisi kiinnostavaa kehittää laulunopetusta sellaisella tavalla, jossa yhdistyisi taiteellinen kasvu opetuksen päämääränä sekä kriittisen pedagogiikan esittämät tavoitteet valtauttamisesta ja osallistavuudesta. Nähdäkseni olisi aiheellista pohtia laajemmin, onko se relevanttia pop/jazz-laulunopetuksen viitekehyksessä, vai pitäisikö sellaiselta arvopohjalta lähtevän laulunopetuksen kehittyä omaksi aineekseen. Joka tapauksessa näen sen tarpeelliseksi.

## Lähteet

- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. Teoksessa *Visions of Research in Music Education*, 6. <http://www.rider.edu/~vrme> (haettu 9.8.2015).
- Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.). 2007. *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Arlin, E. 2015. "Tää pitää jonkinlaisen prosessin käynnissä koko ajan": neljän pop/jazz-lauluopiskelijan muodostaman ryhmän kokemuksia itsenäisen ryhmäoppimisen mahdollisuuksista ja haasteista. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Barrett, M. 2005. *A Systems View of Musical Creativity*. Teoksessa *D. Elliot Praxial Music Education*. New York: Oxford University Press
- Bowman, D. 1998. *Philosophical perspectives on music*. New York: Oxford University Press.
- Collingwood, R. 1938. *The Principles of Art*. Lontoo: Oxford University Press
- Dilworth, D. 2004. *Artistic Expression as Interpretation*. [http://homepages.wmich.edu/~dilworth/Artistic\\_Expression\\_as\\_Interpretation.pdf](http://homepages.wmich.edu/~dilworth/Artistic_Expression_as_Interpretation.pdf) (haettu 1.11.2015).
- Elliott, D. 1995. *Music Matters - A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M. & Hallam, S. 2012. Supporting conservatoire students towards professional integration: one-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research* Vol. 14, No. 1, March 2012, 25-43.
- Goehr, L. 2007. *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*. New York: Oxford University Press.
- Harrison, S. & O'Bryan, J. 2014. *Teaching Singing in the 21st Century*. New York: Springer.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvatustiete*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- hooks, b. 2010. Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. Lontoo: Routledge.
- Howard, V. 1982. Artistry: The work of artists. Indianapolis: First Printing.
- Hughes, D. 2014. Contemporary Vocal Artistry in Popular Culture Musics: Perceptions, Observations and Lived Experiences. Teoksessa S. Harrison & J. O'Bryan (toim.). Teaching Singing in the 21st Century. New York: Springer.
- Johnson, R. 2009. Critically Reflective Musicianship. Teoksessa T. Regelski & J. T. Gates (toim.) Music Education for Changing Times. New York: Springer.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, E. 2007. Kasvattajan rakkaus - vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.). Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi: Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämänkulku. Tampere: Juvenes Prints.
- Kemp, G. 2012. Collingwood's Aesthetics. Teoksessa Stanford Encyclopedia of Philosophy. <http://plato.stanford.edu/entries/collingwood-aesthetics> (haettu 3.8.2015).
- Keskinen, A. K. 2013. Vocal Pedagogy and Contemporary Commercial Music: Reflections on Higher Education Non-classical Vocal Pedagogy in the United States and Finland. <http://ethesis.siba.fi/files/nbnfife201306103898.pdf> (haettu 1.1.2016).
- Kiesilä, I. 2013. Matematiikkaa ja laulajan flowta: Rytmiikan opetus pop-jazzlaulutunneilla. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Korpisaari, K. 2011. Korkeakoulusta valmistuneen pop/jazz-laulajan instrumenttihan-  
ta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kivy, P. 1995. Authenticities: Philosophical Reflections on Musical Performance. Ithaca: Cornell University Press.
- Kurkela, V. 2005. Hittilistat ja rock-asette - Rockin ja popin estetiikkaa etsimässä. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla Musiikin filosofia ja estetiikka - Kirjoituksia taitteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Langer, S. 1953. Feeling and Form. Lontoo: Lowe and Brydone Limited.

- Luoto, M. 2012. Ajattelun ote – Johdannoksi Merleau-Pontyn filosofiaan. Teoksessa Maurice Merleau-Ponty – Filosofisia kirjoituksia (toim. M. Luoto & T. Roinila). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Mayday Group. 2015. <http://www.maydaygroup.org/about-us/action-for-change-in-music-education/>. (haettu 3.12.2015).
- Merleau-Ponty, M. 2012. Filosofisia kirjoituksia (toim. M. Luoto & T. Roinila). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Mäkelä, T. 2005. ”Everybody’s doing it.” Säveltaiteilijan auktoriteetti ja tekijyyden illuusio. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla Musiikin filosofia ja estetiikka - Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Oakland, J. 2014. Negotiating an ’Opera Singer Identity’. Teoksessa S. Harrison & J. O’Bryan (toim.). Teaching Singing in the 21st Century. New York: Springer.
- Pasanen, K. 2006. Maurice Merleau-Ponty aistivan minän filosofi. Teoksessa M. Merleau-Ponty Silmä ja mieli (suom. Kimmo Pasanen). Tallinna: AS Pakett
- Regelski, T. 2005. Curriculum- Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies. Teoksessa D. Elliot Praxial Music Education. New York: Oxford University Press.
- Regelski, T. 2009. Esipuhe. Teoksessa T. Regelski & J. T. Gates (toim.) Music Education for Changing Times. New York: Springer.
- Regelski, T. 2009. Conclusion: An End Is a Beginning. Teoksessa T. Regelski & J. T. Gates (toim.) Music Education for Changing Times. New York: Springer.
- Rouhiainen, L. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Taiteen jälki - Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä (toim. Eeva Anttila). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Russell, B. 1945. The History of Western Philosophy. New York: Simon & Schuster.
- Sibelius-Akatemian OPS. 2015. <http://www.uniarts.fi/tutkintovaatimukset-sibelius-akatemia-tasosuoritukset-jazz-kansanmusiikki-ja-popjazz> (haettu 27.1.2016).
- Smith, R. 2015. Aristotle’s Logic. Teoksessa Stanford Encyclopedia of Philosophy. <http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-logic> (haettu 1.2.2016).
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-61.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Kirjayhtymä.
- Tarasti, E. 2005. Näkökulmia musiikin filosofiaan. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka - Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Titze, I. 2000. Principles of Voice Production: Second Printing. Yhdysvallat: National Center for Voice and Speech.
- Torvinen, J. 2005. Matkalla Heideggerista musiikkiin. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka - Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (haettu 28.1.2016).
- Uusikylä, K. 2005. Voiko luovuutta opettaa?. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.
- Varto, J. 2008 Kohti taiteellista ajattelamista. Nettilehti Synnyt/Origins 2/2008. <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/2-2008> (haettu 19.5.2013).
- Varto, J. 2008 Taiteellisesta ajattelemisesta. Nettilehti Synnyt/Origins 3/2008. <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/3-2008> (haettu 19.5.2013).
- Varto, J. 2011 Tutkimus taiteen laitoksella. Nettilehti Synnyt/Origins 1/2011. [http://arted.uiah.fi/synnyt/1\\_2011/1\\_2011varto.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/1_2011/1_2011varto.pdf) (haettu 27.4.2014).
- Vuorikoski, M. & Rekola, H. 2007. Suomenkielisen painoksen johdanto. Teoksessa b. hooks Vapauttava kasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Värri, V. 2004. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy
- Yin, R. K. 1994. Case study research: design and methods. Second edition. Applied

social research methods series 5. Lontoo: Sage.

# Liite: Teemahaastattelun kysymysrunko

## Taustatiedot

Nimi, ikä, tausta opettajana, mitä teet nyt? Millä lailla osallistut ja vaikutat opetuksen suunnitteluun?

## Taiteilijuus laulussa

Miten taiteilijuus ilmenee laulamissa? Mitä se on, mitä ei? Voiko sitä erottaa taidosta, tekniikasta, tyylistä tai käytännöistä? Miten taiteilijuus eroaa muusikkoudesta? Onko laulajien, muiden muusikoiden ja taiteilijoiden taiteilijuudessa yhdistäviä tekijöitä, mitä?

## Taiteilijuus laulunopetuksessa

Mikä laulunopetuksen päämäärä on? Onko laulunopetuksen tavoitteena taiteilijuus? Ovatko laulunopetuksen tavoitteet yhteisiä kaikille laulajille?

Opetatko taiteilijuutta osana laulunopetusta tai erikseen? Miten? Miten sitä pitäisi opettaa? Voiko taiteilijuuden opettamista erottaa laulunopettamisen muista osa-alueista? Mitä muita osa-alueita on? Käytkö keskustelua taiteilijuuden opettamista kollegoidesi kanssa?

Onko laulunopetuksessa joitain elementtejä, jotka voivat toimia taiteilijaksi kasvamista vastaan?

## Vallankäyttö

Oletko kohdannut opetustilanteita, joissa käsityksesi taiteilijuudesta on ollut ristiriidassa oppilaan kanssa? Miten olet menetellyt? Miten käsityksesi taiteilijuudesta vaikuttaa opettamiseesi ja sen suunnitteluun sekä tavoitteiden laadintaan?

Näetkö vallankäytön kannalta mahdollisia ongelmia, joita opettajan taidekäsitys voi muodostaa? Oletko itse kohdannut sellaisia?

Osallistuvatko opiskelijat opetuksesi suunnitteluun tai tavoitteiden laadintaan? Miten?

## **Englanniksi**

Name, age, background in teaching, describe your current job. How do you influence and participate in planning singing teaching?

## **Artistry**

How is artistry and artistic thinking being manifested in singing? What is it and what is it not? Can you separate artistry from skill, technique, style and practices? How is artistry different from musicianship? Is there something common in artistry and artistic thinking of singers, other musicians and artists from other disciplines? What is it?

## **Artistry in teaching**

What is the goal of teaching singing? Is it artistry? Are the goals of singing teaching common to all singers?

Do you teach artistry as a part of other subjects or separately? How? How should it be taught? Is it possible to separate teaching artistry other areas and subjects of singing teaching. What are these other subjects? Do you discuss teaching artistry with your colleagues? Is there any elements in singing teaching that can slow down or prevent artistic growth?

## **Power**

Have you been in teaching situations where your concept of artistry has contradicted student's concept of it? What did you do? How does your concept of artistry influence your teaching, planning and setting of the goals for students?

Do you see any problems regarding power and the exercise of it that the concept of art and artistry of a teacher could create? Have you witnessed this? Do your students participate in planning of your teaching and setting out the goals?