

ACTA

UNIVERSITATIS OULUENSIS

Eeva Kaisa Hyry

MATTI RAEKALLIO
SOITONOPETUKSENSA
KERTOJANA JA
TULKITSIJANA

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA,
KASVATUSTIETEIDEN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN YKSIKKÖ,
OULUN YLIOPISTO

E

SCIENTIAE RERUM
SOCIALIUM



EEVA KAISA HYRY

**MATTI RAEKALLIO
SOITONOPETUKSENSA KERTOJANA
JA TULKITSIJANA**

Esitetään Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Linnanmaan
Savonsalissa (L4) 29. marraskuuta 2007 klo 12.00

Copyright © 2007
Acta Univ. Oul. E 95, 2007

Työn ohjaaja
Professori Leena Syrjälä

Esitarkastajat
Dosentti Jukka Husu
Professori Erik T. Tawaststjerna

ISBN 978-951-42-8634-6 (Paperback)
ISBN 978-951-42-8635-3 (PDF)
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514286353/>
ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)
<http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

OULU UNIVERSITY PRESS
OULU 2007

Hyry, Eeva Kaisa, Matti Raekallio as a narrator and interpreter of his music teaching

Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu, P.O.Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Acta Univ. Oul. E 95, 2007

Oulu, Finland

Abstract

Teaching of music, especially instrumental music, has rarely been the interest of researchers. This thesis explores the music teaching of a well known Finnish piano teacher and artist Matti Raekallio, describing his practical knowledge and theoretical tenets and their formation during the different phases in his life. The practical knowledge of a music teacher is experiential knowledge that takes shape in practical situations. It shows especially in the teaching-related interactions of music lessons. The teacher's practical knowledge manifests in his practical theory, which guides his teaching and includes his notions of the human being, learning and knowledge.

The research tasks developed in the course of the research process and can be defined as follows: 1. What kind of shape do the elements of Raekallio's practical theory take in his life story? 2. What kind of teaching strategies and styles does he use in his piano lessons? 3. What kind of teaching stories are told in piano lessons? 4. How do the teacher and his students tell about their mutual relationships and their relations to music? The teaching of instrumental music is also approached from the viewpoint of the master–apprentice tradition it is usually connected with. And in addition to the actual research questions, the way in which this tradition is told in this research is also considered. The study is based on a narrative approach. Most of the data was collected by observing Raekallio's piano lessons and by interviewing both him and his students. This data was then analysed using content analysis and narrative methods of analysis.

The results of this study broaden our conception of a music teacher's work. The teacher uses versatile teaching strategies, both verbal and nonverbal. Raekallio's teaching style includes his way of speaking, of being present and of giving feedback during his piano lessons. The exploration of teaching styles proved to be a fruitful starting point in the research of the moral dimension of music teaching. Examining teaching stories opened up the socialising significance that teaching has; through these stories future pianists and piano teachers are narrated into their cultural environment. These teaching stories show the teacher's pedagogical content knowledge as narrative knowing. With the help of narrative knowing, the teacher ties together knowledge that makes possible the production of a music performance, starting from notes and ending in a musical performance. The findings reinforce our conceptions of the teacher's significance in the teaching of instrumental music. In the stories of both students and the teacher, the significance of the teacher was clear during the different stages of development as a musician and especially during the stage of professional studies as a guide into the culture and practices of the field.

The concepts and theory of educational sciences proved necessary and handy tools even in the research of music teaching. To popularise or model the contextual thinking of teaching related to the teaching of music, more descriptive research in the field is needed as well as descriptions of various everyday teaching events, the teaching of students of different ages, etc. The future challenges that this research points out include research of the narrative character of teachers' knowledge in general. How do teachers use storytelling in teaching, into what kind of stories are the things to be taught woven?

Keywords: music teaching, narrative inquiry, pedagogical content knowledge, practical theory, teacher student relationship, teacher's practical knowledge

Hyry, Eeva Kaisa, Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsejana

Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto,
PL 2000, 90014 Oulun yliopisto

Acta Univ. Oul. E 95, 2007

Oulu

Tiivistelmä

Soitonopetus on ollut harvoin tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Tässä työssä tarkastellaan tunnetun suomalaisen pianopedagogin ja -taiteilijan Matti Raekallion soitonopetusta, kuvaten hänen praktista tietoaan ja teoriaansa sekä sen muotoutumista elämän eri vaiheiden aikana. Soitonopettajan praktinen tieto on opettajan kokemuksellista tietoa, joka syntyy käytännön tilanteissa ja joka näkyy oppitunneilla etenkin opetuksen vuorovaikutustilanteissa. Opettajan praktinen tieto manifestoituu opettajan praktisessa teoriassa, joka ohjaa hänen opetustaan ja johon kuuluvat hänen käsityksensä ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta.

Tutkimustehtävät muotoutuivat prosessin aikana seuraaviksi: 1. Millaiseksi Raekallion praktisen teorian ainekset muotoutuvat hänen elämäntarinassaan? 2. Millaisia opetusstrategioita ja -tyylejä soittotunneilla käytetään? 3. Millaisia opetustarinoita soittotunneilla kerrotaan? 4. Millaiseksi opettaja ja opiskelijat kertovat suhteensa toisiinsa ja musiikkiin? Tarkastelen soitonopetusta myös siihen liitetyn mestari–kisälli-perinteen näkökulmasta ja varsinaisten tutkimustehtävien lisäksi pohdin, millaiseksi mestari–kisälli-perinne voidaan kertoa tämän tutkimuksen perusteella. Tutkimus on lähestymistavaltaan narratiivinen. Päättökäsitteiden keräsin havainnoimalla Raekallion pitämiä soittotunteja sekä haastatteleamalla häntä ja hänen oppilaitaan. Aineiston analysoin sisällönanalyysia ja narratiivisen tutkimuksen analyysitapoja käyttäen.

Tutkimustulokset laajentavat käsitystämme soitonopettajan työstä. Opettaja käyttää monipuolisia opetusstrategioita, niin verbaalisia kuin nonverbaalisia. Raekallion opetustyyliin tulivat esille hänen puhetapansa sekä hänen tapansa olla läsnä soittotunneilla ja antaa palautetta. Opetustyylin tutkiminen näyttää olevan hedelmällinen lähtökohta opettajan työn moraalisen ulottuvuuden tutkimiseksi myös soitonopettajan työssä. Opetustarinoiden tutkiminen avaa opetuksen sosiaalistavaa merkitystä, sillä niiden kautta tulevat pianistit ja soitonopettajat kerrotaan kulttuuriseen yhteisöön. Niissä näkyy opettajan niin sanottu pedagoginen sisältötieto narratiivisena tietämisenä, jonka avulla opettaja sitoo yhteen tiedon, joka mahdollistaa kappaleen työstämisen nuottikuvasta alkaen aina kappaleen esitykseen saakka. Tutkimus vahvistaa käsityksiämme opettajan merkityksestä soitonopetuksessa. Opettajan ja oppilaiden kertomuksissa näkyi selvästi opettajan merkitys soittajataipaleen eri vaiheissa ja erityisesti ammattivaiheen opinnoissa johdattamassa alan kulttuuriin ja käytänteisiin.

Tutkimuksessa käytetty kasvatustieteen käsitteistö ja teoria on osoittautunut tarpeelliseksi ja toimivaksi työkaluksi myös soitonopetuksen tutkimuksessa. Soitonopetukseen liittyvän opetustilanneajattelun yleistämiseksi tai mallintamiseksi tarvitaan lisää alan kuvailevaa tutkimusta ja kuvauksia erilaisista arkipäivän opetustapahtumista ja esimerkiksi eri-ikäisten opettamisesta. Tutkimuksen jatkoasteena nähdään yleisestikin opettajan tiedon narratiivisen luonteen tutkiminen. Miten opettajat käyttävät kertomista opetuksessaan, esimerkiksi millaisiin tarinoihin opettavat asiat kerrotaan?

Asiasanat: narratiivinen tutkimus, opettaja–oppilas-suhde, opettajan praktinen tieto, pedagoginen sisältötieto, praktinen teoria, soitonopetus

Kiitokset

Väitöskirjan tekeminen on paljolti yksinäistä puurtamista. Kuitenkaan se ei synny vain tutkijan kammiossa vaan myös vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kiitos teille kaikille, jotka olette syventyneet kanssani keskustelemaan tutkimuksestani. Kiitos teille kaikille, jotka olette tukeneet ja kannustaneet tutkimukseni eri vaiheissa.

Erityiset kiitokset esitän työni ohjaajalle professori Leena Syrjälälle. Olet rohkaissut alusta alkaen, jo tutkimusaiheeni valinnassa, vaikka se vähän tutkittuna alueena asettaa vaatimuksensa ohjaajallekin. Olet kannustanut itsenäiseen työskentelyyn ja ajatteluun. Tukeksi on ollut tärkeää tutkimusprosessin tiukoissa tilanteissa, ja toiveikkoudellasi olet luonut uskoa työn onnistumiseen.

Työni ei olisi päässyt edes alkuun ilman Matti Raekallion suostumusta ja sitoutumista tutkimukseni päähenkilöksi. Kiitos, kun kerroit minulle kokemuksiasi ja näkemyksiäsi soitonopetuksesta ja musiikin tekemisestä. Kiitos, että pääsin pianotunneillesi, soitonopetuksen salattuun puutarhaan, ensin mestarikurssin oppilaana ja sitten tutkijana. Pedagogin asenteella kannustit minua myös jatkamaan tutkimustani eteenpäin.

Merkittäviä tutkimuksellisia keskusteluryhmiäni ovat olleet tutkijatapaamiset professori Syrjälän johtamissa ja Suomen Akatemian rahoittamissa tutkimusprojekteissa (nro 47330, nro 200894) ”Opettajana muutosten keskellä – Narratiivisbiografinen näkökulma opettajan työhön ja elämään”, ja ”Opettaja paikkaansa etsimässä”. Näissä projekteissa ovat olleet mukana Oulun yliopiston tutkijat Raija Erkkilä, Eila Estola, Leena Hyvönen, Saara-Leena Kaunisto ja Maarit Mäkelä sekä Jyväskylän yliopiston tutkijat Hannu L.T. Heikkinen ja Rauno Huttunen sekä myöhemmin mukaan tulleet Ulla Keski-Filppula ja Minna Uitto. Kiitokset teille kaikille vauhdikkaista seminaaritapaamisista, keskusteluista ja rohkaisuista pitkin matkaa. Erityisesti kiitän professori Leena Hyvöstä, jonka kanssa olemme projektissa tutkineet opettajien musiikillisia elämäkertoja. On ollut ilo työskennellä kanssasi. Yhdessä kirjoittaessamme olet opettanut minulle rohkeutta katsoa asioita ja ilmiöitä ennakkoluulottomasti. Keskustelumme on lisännyt ymmärrystäni musiikin asemasta ja merkityksestä koulussa ja opettajankoulutuksessa. Arvokasta on ollut kannustuksesi tutkimukseni ensiaskelista sen viime metreille saakka.

Tutkimukseni alkuvaiheen tärkeä keskusteluryhmä on ollut professori Heikki Ruismäen johdolla kokoontunut Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen jatkokoulutusryhmä. Kiitän teitä kaikkia yhteisistä keskusteluista ja työhöni saamasta palautteesta ja kannustuksesta.

Käsikirjoitustani ovat tiedekuntamme seminaareissa opponeet Airi Hirvonen, Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen, Ari Sutinen ja Minna Uitto. Esitän teille kiitokset rakentavasta palautteesta. Sen ansiosta vielä tarkensin ja yhtenäistin tutkimukseni peruskäsitteiden määrittelyä.

Käsikirjoitukseni esitarkastajia dosentti Jukka Husua ja professori Erik T. Tawaststjerna kiitän arvokkaista huomioista, jotka auttoivat väitöskirjan viimeistelyssä ja viitoittavat tietä myös tulevaan tutkimukseen.

Kiitos FT Minna Sääskilahdelle suomenkielisen kieliasun tarkistamisesta ja tutkimukseni sisältöä koskevista huomioista. Kiinnostavaa oli kuulla, ettei hänkään, niin kuin Raekallio tai minäkään, halunnut stilisoida puhesitaatteja, vaan koki ne sellaisenaan lähes autenttisina, puhetilanteen tunnelmaa välittävinä. Suomenkielisen tiivistelmän kääntämisestä englannin kielelle kiitän KM Pauliina Rautiota.

Saamani ulkopuolinen rahoitus on mahdollistanut päätoimisen tutkimuksen teon vuosien 2001–2005 aikana. Merkittävin on ollut monivuotinen tutkijakoulu-paikka opetusministeriön rahoittamassa kasvatusalan valtakunnallisessa KASVA-tutkijakoulussa, Oppiminen, opetus, kehitys ja kasvatus -tohtoriohjelmassa. Tutkijakoulun tapaamisissa olen saanut ohjaajilta arvokasta palautetta tutkimuksellisten ajatusteni eteenpäin kehittämiseksi ja vertaistukea muilta tohtoriopiskelijoilta. Kiitokset teille siitä. Tohtoriohjelmamme myöntämät apurahat ovat mahdollistaneet myös osallistumiseni useisiin alan kansallisiin ja kansainvälisiin konferensseihin. Suomen Kulttuurirahaston Aino ja Einari Haakin rahastoa kiitän sen myöntämästä vuoden työskentelyapurahasta, jonka avulla olen voinut oivallisesti täydentää päätoimisen tutkimustyön jaksoa KASVA-tutkijakoulun eri vaiheissa.

Nykyistä työnantajaani, Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikköä, kiitän viimeksi kuluneiden vuosien haastavista työtehtävistä didaktiikan ja menetelmäopintojen opetukseen liittyvinä. Toisaalta uusien opetuskurssien suunnittelu on vienyt aikaa tutkimuksen viimeistelyltä, mutta niitä opettaessani olen tehnyt oivalluksia soitonopetuksen luonteesta osana muuta opetusta sekä pohtinut lisää tutkimukseni menetelmällisiä lähtökohtia. Kiitän työnantajaani myös joustavista työjärjestelyistä prosessini kriittisissä kohdissa, saattaessani käsikirjoitustani kuntoon esitarkastusta varten sekä prosessin loppumetreillä ennen tutkimuksen lopullisen painoversion valmistumista.

Tutkimukseni videoaineiston käsittelyyn saamastani teknisestä tuesta kiitän Esa Kuneliusta. Väitöskirjani taitosta esitän kiitokseni Janne Oinakselle. Hänen painoasua koskevat kommenttinsa sekä huomiot lähdeluettelosta siivittivät työn painoversion valmistumista. Toni Mäntyö ja Janne Oinas auttoivat tutkimukseni

sani olevien nuottien skannaamisessa ja niiden saattamisessa painokuntoon, mistä teille kiitokset.

Ympärilläni on ollut kollegoita tai ystäviä, jotka ovat seuranneet tutkimusprosessiani hyvin läheltä. Katri Jokikokon ja Minna Uiton kanssa olemme vuosien varrella pohjineet ja vieneet eteenpäin tutkimusaiheitamme sekä kirjoittaneet yhdessä artikkeleita ja esitelmiä. Kiitos teille yhteistyöstä ja arjen kannustuksesta. Mari Mielityistä kiitän keskusteluista, joissa olemme tarkastelleet tutkimukseni peruskäsitteitä. Tärkeitä ovat olleet myös monen työpäivän päätteeksi pyöräilyt Tuiraan, jossa olemme huuhtoneet tutkimustyön tuskanhikeä Oulujoessa. Kiitos Paula Turuselle kannustuksestasi koko tutkimusprosessin ajan. Innokkaasti olemme pohjineet opetuksen teorian ja käytännön suhdetta sekä hyvän opetuksen edellytyksiä. Leena Käyhköä kiitän keskusteluista tutkijan työn eettisistä haasteista. Niiden ääressä olen pysähtynyt miettimään, miksi, miten ja kenelle tutkimustani teen. Oliver Beihammerin kanssa olemme keskustelleet taiteilija-opettajan ammatillisista haasteista, ja häneltä olen saanut apua saksankielisen tutkimustekstin lukemiseen. Hän on seurannut tutkimukseni ylä- ja alamäkiä, kannustanut ja vienyt vuorille ja tuntureille tuulettamaan. Oliver, danke für deine Hilfe und Ermutigung.

Ilman yhtä ryhmää soitonopetuksen tutkimus olisi vajaa. Kiitos teille kaikille Raekallion piano-oppilaille, jotka annoitte luvan tulla seuraamaan pianotuntejanne tai kerroitte kokemuksianne soitonopiskelusta. Erityisesti kiitän ”Katria”, ”Jaakkoa” ja ”Samia” luottamuksestanne tutkimustani kohtaan.

Olen kiitollinen vanhemmilleni, jotka kannustivat koulunkäyntiin ja opiskeluun. Heidän myönteinen asenteensa loi maaperää, josta on ollut hyvä ponnistaa tutkijanuralle. Äiti on edelleen matkassa mukana. Hänelle omistan tämän tutkimuksen.

Oulussa 15.10.2007

Eeva Kaisa Hyry

Sisältö

Abstract

Tiivistelmä

Kiitokset	7
Sisältö	11
Aluksi	15
1 Johdanto	19
2 Teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat	23
2.1 Soitonopetus tutkimuskohteena	23
2.2 Soitonopetuksen olemus	26
2.2.1 Opetuksen yleiset piirteet soitonopetuksessa.....	26
2.2.2 Mestari–kisälli-perinne.....	28
2.3 Opettajan ajattelun tutkimus	30
2.4 Näkökulmia opettajan praktiseen tietoon ja teoriaan	34
2.5 Narratiivinen lähestymistapa.....	40
2.5.1 Kertomus, tarina ja narratiivi.....	42
2.5.2 Kertomukset aineistona	43
2.5.3 Kerrottu elämä vai eletty kertomus	45
2.5.4 Narratiivinen tietäminen.....	46
3 Tutkimuksen toteuttaminen	49
3.1 Tutkimusaineiston keruu.....	51
3.1.1 Vaihe I: lisensiaatintutkimuksen aineisto	51
3.1.2 Vaihe II: täydentävä lisäaineisto	53
3.2 Aineiston käsittely ja analyysi	57
3.2.1 Oppituntiaineiston analyysi	59
3.2.2 Haastatteluaineiston analyysi	62
4 Matti Raekallio – muusikko ja pedagogi	65
4.1 Aineiston luenta	65
4.2 Matti Raekallion tie taiteilijaksi ja opettajaksi.....	66
4.2.1 Raekallion musiikillinen elämäntarina	67
4.2.2 Soitonopettajien ohjauksessa.....	69
4.2.3 Kisällistä mestariksi.....	73
4.3 Raekallion praktisen teorian pääperiaatteet.....	78
4.3.1 ”Mestari-teos on aina suurempi kuin sen kaikkien esitysten summa”.....	78
4.3.2 ”Ei tässä mitään mystistä ole”	81

4.3.3	”Oivallusta lisäävää tää opettaminen”	82
5	Soittotunnilla	85
5.1	Opetusstrategia ja -tyyli	86
5.2	Soittotunnin kuvaus	89
5.3	Harjoitteluun ohjaamista, sanallistamista ja mallintamista	99
5.4	Ehdotuksia, läsnäoloa ja positiivista palautetta	106
6	Pianonsoiton opetustarinoita	111
6.1	Opettajan pedagoginen sisältötieto	112
6.2	Aineiston luenta	114
6.3	Kappaleen tarina	115
6.4	Säveltäjän tarina	119
6.5	Muusikkotarina	121
6.6	Kuulijatarina	123
6.7	Tarinoiden tulkinta ja johtopäätöksiä	124
6.7.1	Musiikin narratiivinen luonne	124
6.7.2	Soitonopettajan taitotieto	126
6.7.3	Soitonopetus kulttuurina	129
7	Soitonopetus suhteissa olemisena	131
7.1	Aineiston luenta ja kerronta	132
7.2	Soitonopiskelijat Katri, Jaakko ja Sam	133
7.3	Opiskelijat toistensa kannustajina ja kilpailijoina	135
7.4	Suhde tulevaan ammattiin	136
7.4.1	”Jos aikoo musiikilla elättää opettajaksi pianisti päätty”	136
7.4.2	Taiteilijaksi vai pedagogiksi?	138
7.5	Suhde musiikkiin	140
7.5.1	”Vinksautanu intohimo musiikkiin ja soittamiseen”	140
7.5.2	Soittamisen motiivit	141
7.6	Opettaja–oppilas-suhde	143
7.6.1	Kuuliaisuutta, muusikkouksien kohtaamista ja arjen juhlaa	143
7.6.2	Kunnioitusta, välittämistä ja valtaa	147
8	Yhteenveto	151
8.1	Musiikki soitonopetuksen lähtökohtana	151
8.2	Soitonopetus tulkintana	153
8.3	Me-intentio soitonopetuksen siivittäjänä	155
8.4	Soitonopetus mestari–kisälli-suhteena	156
9	Tutkimuksen arviointi ja pohdinta	161
9.1	Sisäinen luotettavuus	162

9.2 Resonanssi.....	164
9.3 Eettiset kysymykset.....	168
9.4 Soitonopetuksen tutkimuksen tulevia haasteita.....	171
Lopuksi	173
Lähteet	175
Liitteet	187

Aluksi

Preludi

Tutkimukseni alkuvaiheessa kysyin, millaista soitonopetus olisi parhaimmillaan. Olin opiskellut klassista pianonsoittoa eri opettajien johdolla, nuoruusiällä musiikkiopistossa ja alan ammattiin valmistuen konservatoriossa sekä myös niin sanotuilla pianonsoiton mestarikursseilla ammattiopiskelujeni aikana. Kokemukseni oli, että toisen opettajan tunneilla olin oppinut paremmin kuin toisen. Hyvällä pianotunnilla opetus oli vaikuttanut asiantuntevalta ja haastavalta sekä selkeyttänyt oman harjoittelun tavoitteita. Näihin tunteihin oli liittynyt myös musiikin tekemisen ilo. Ajattelin, että hyvässä soittotunnissa on jotain samasta prosessista kuin tunnilla soitettavan teoksen säveltämisessä, uuden luomista. Tutkimukseni ensimmäinen työnimi olikin ”Luova soitonopettaja”. Tapaustutkimuksen kohteeksi valitsin tunnetun suomalaisen pianotaiteilijan ja -pedagogin Matti Raekallion, mahdollisen luovan opettajan, jonka pianonsoiton mestarikursseille olin itsekin osallistunut ja jonka tunneilla olin kokenut oppivani. Mestarin kuva on aina kiehtova, lähes mystinen. Tätä kuvaa halusin selvittää ja demystifioida sekä opetusta seuraamalla että opettajaa haastattelemalla. Raekallio suostui mielellään tutkimukseeni, mikä helpotti tutkimuksen aloittamista ja myös rohkaisi tutkimuksen tekoon.

Aloittaessani tutkimusta olin myös tutkiva opettaja. Olin opettanut pianonsoittoa noin kymmenen vuoden ajan, ensin sitä opiskellessani ja sitten soitonopettajaksi valmistuttuani. Opetuskokemusta minulla oli alle kouluikäisistä aikuisiin ja alan harrastelijoista musiikin ammattilaisiksi opiskeleviin. Pohdin myös opettajana, millaista olisi hyvä soitonopetus ja miten hyväksi opettajaksi tullaan; usein kuulin kollegojen sanovan, että opettamaan oppii vain opettamalla. Sen aikaisessa 1990-luvun alun soitonopetuskulttuurissa hyvän opetuksen tärkeänä kriteerinä näyttivät olevan oppilaan suoritukset tai esitykset, joita arvioitiin esimerkiksi kurssitutkinnoissa tai oppilasmatineoissa. Tutkintotilanne saattoi olla opettajalle myös ainoa tilaisuus, jolloin hän koki saavansa kollegoiltaan palautetta työstään.

Tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen osoitti, että soitonopetukseen liittyvää tutkimusta on vähän. Kasvatustieteen yleiset opettajatutkimukset ja etenkin opettajan ajatteluun liittyvät tutkimukset sen sijaan antoivat viitteitä, miten tutkimuksen teko voisi edetä. Kasvatustiede tuntui tieteenalana luonteeltaan maaperältä

myös siitä syystä, että ennen soitonopettajaopintojani olin opiskellut kasvatustieteitä luokanopettajan koulutusohjelmassa. Tärkeältä alkoi tuntua opettajuuden kuvaaminen ja määrittäminen soitonopettajatutkimuksessa jo senkin takia, että näitä kuvauksia on vähän. Tutkimuksen alusta lähtien halusin mennä mukaan soittotunneille havainnoimaan soittotunnin moninaisia tapahtumia, jotta voisin kuvata niitä tutkimuksellisesti.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa, lisensiaatintutkielmassani, kuvasin Raekallion soitonopetusta ja soittotunnin kulku ja tapahtumat alkoivat muotoutua tutkimustekstiksi nuottikuvineen. Aloin hahmottaa soitonopetusta myös opettajatutkimuksen käsitteistön kautta. Pyrin selvittämään Raekallion opetuksen perustana olevia periaatteita, käsityksiä ja uskomuksia, joissa näkyi hänen suhteensa oppilaaseen, opetettavaan aineeseen, musiikkiin ja pianonsoittoon sekä häneen itseensä soittajana ja opettajana. Tämän pohjalta tarkastelin Raekallion henkilökohtaista niin sanottua praktista teoriaa, joka näytti ohjaavan hänen opetustaan.

Interludi

Lisensiaatintutkielman jälkeen suunnittelin tutkimukseni laajentamista kahden opettajan avulla, jotka olisivat opettajia eriasteisista oppilaitoksista mutta kuitenkin ammattiopiskelijoita opettavia. Toinen olisi ammattikorkeakoulun opettaja ja toinen ruotsalaisesta musiikkikorkeakoulusta. Teinkin keväällä 2002 aineistonkeruumatkan Ruotsiin, jossa haastattelin yhtä musiikkikorkeakoulun pianonsoitonopettajaa ja hänen kolmea oppilastaan sekä seurasin ja videoin näiden kolmen oppilaan soittotunnit, yhden jokaiselta. Pikimmiten matkan jälkeen aloin käydä läpi aineistoa ja totesin, että lisätapaus ei ehkä avaisikaan soitonopetusta merkittävästi lisää aikaisempaan tutkimukseeni verrattuna. Toisaalta se se voisi tuottaa uutta tietoa erilaisesta soitonopetuskulttuurista ja suomalaisen ja ruotsalaisen soitonopetuskulttuurin vertailu voisi sellaisenaan olla mielenkiintoista. Ruotsin matka selkeytti tutkimukseni tavoitetta ja tutkimusasetelmaa: jatkamalla Raekallion kanssa ja katsomalla hänen opetustaan vielä lähempää voisin syventää aikaisemmassa tutkimuksessa esiin nostamieni käsitteiden ja ilmiöiden tutkimista ja mahdollisesti yhden tapauksen avulla voisin selvittää soitonopetusta yleisemmäläkin tasolla.

Postludi

Tutkimus on edennyt lisensiaatinvaiheen kautta väitöstutkimukseksi. Tutkimusprosessin ensimmäisen vaiheen jälkeen luovuin luovuus-käsitteestä, vaikka saatoinkin todeta Raekallion opetukseen liittyviä luovuuden elementtejä. Luovuuden määrittely on niin moniselitteistä ja monitieteistä, että tässä tutkimuksessa se olisi vienyt liikaa tilaa itse opetuksen tutkimuksesta. Jatkoin tutkimusta kuitenkin saman opettajan, Matti Raekallion, kanssa ja täydensin tutkimusaineistoa seuraamalla lisää hänen pitämiään oppitunteja sekä haastatteleamalla häntä ja hänen oppilaitaan.

Tutkimusprosessini aikana olen siirtynyt vähitellen pianonsoiton harjoittelukopista ja opetusluokasta tutkijan kammioon. Soitonopettajan työn jätin lisensiaatinvaiheen jälkeen ja keskityin tutkimustyöhön. Kuitenkin myös tutkimuksen toisessa vaiheessa olen pysytellyt soittotunneilla mukana syventäen soittotunnin tapahtumien ja opettajan toiminnan kuvausta tuntien aikana. Edelleen olen kiinnostunut opettajan ajattelusta ja hänen toimintaansa ohjaavasta käytännöllisestä teoriasta. Tutkimuskohteekseni nimeän lopulta soitonopetuksen.

1 Johdanto

Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa vähän tutkitusta soitonopetuksen alueesta sekä kasvatustieteen että musiikkialan kirjallisuuteen perustuen, empiirisesti tutkien sekä tutkijan omia kokemuksia hyödyntäen. Tutkimuskohteena on soitonopetus, jota tarkastelen pianonsoitonopettajan näkökulmasta rajaten pianonsoiton opettajat klassisen musiikin alueella työskenteleviin, alan ammattikoulutuksen saaneisiin soitonopettajiin. Tarkastelun lähtökohtana on tapaustutkimus, joka kohdistuu yhteen pianonsoitonopettajaan, harkinnanvaraisesti valittuun suomalaiseseen pianopedagogiin ja pianotaiteilijaan Matti Raekallioon. Valinnan perusteena oli se, että hän on tunnettu ja arvostettu pianopedagogi ja myös se, että olin itse osallistunut hänen mestarikursseilleen ja kokenut hänen opetuksensa asiantuntevana, haastavana sekä oman harjoittelun tavoitteita selkeyttävänä. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään Matti Raekallion opetusta hänen elämäkerrallisessa kontekstissaan ja siltä pohjalta laajentamaan ymmärrystä pianonsoiton opetuksesta erityisenä opettamisen alueena.

Opetukseen kohdistuvana tutkimukseni voidaan määritellä didaktiikan alaan kuuluvaksi; onhan tutkimuskohteeni yleinen osa, opetus, yksi didaktiikan tärkeimmistä tutkimuskohteista. Näen didaktiikan siis laajempaan kuin pelkästään kouluun liittyvänä (ks. Kansanen 1990, 13–14; Uljens 1997, 92). Pianonsoittoa ja musiikkia koskevana väitöstyöni voi määritellä myös alan ainedidaktiseksi tutkimukseksi, jossa tarkastelen soitonopetuksen sisältöä ja menetelmiä sitoen tarkasteluni myös alan omaan traditioon, niin sanottuun mestari–kisälli-perinteeseen. Toisaalta liikun myös yleisen didaktiikan alueella tukeutuessani alan käsitteistöön ja teoriaan.

Vaikka tutkimus on aiheensa puolesta musiikkikasvatuksen tutkimusta, sen teoreettinen viitekehys perustuu kasvatustieteen käsitteisiin ja yleisiin opettajatutkimuksiin. Syynä tähän on se, että soitonopetukseen ja etenkin soitonopettajiin liittyvää tutkimusta tai teoriaa on vähän – onhan koko musiikkikasvatus akateemisena itsenäisenä tieteenalana vielä nuori. Soitonopetuksen tutkimus on kuitenkin tärkeää, sillä maassamme toimii kymmenen alan ammattiin valmistavaa ammattikorkeakoulua sekä yksi varsinainen musiikkikorkeakoulu, Sibelius-Akatemia. Lisäksi koko maan kattava musiikkioppilaitosverkosto mahdollistaa valtion tukeman soitonopetuksen kymmenille tuhansille lapsille ja nuorille.

Tutkimus sijoittuu opettajan ajattelun tutkimukseen, jonka yleisesti esitettynä päämääränä on ”ymmärryksen lisääminen siitä, mitä opettaja ajattelee ja miksi hän toimii niin kuin toimii eli miksi opettaminen on sitä, mitä se on” (Clark &

Petterson 1986, 256). Tässä tutkimuksessa soitonopettajan ajattelua lähestytään miksi-kysymysten sijaan miten-kysymyksen avulla: tutkimuksen päämääränä on selvittää, miten soitonopettajan opetuskäytännöt muodostuvat. Tutkimuksessani hahmotan opettajan ajattelua narratiivisen lähestymistavan näkökulmasta, jossa opettajan tieto ja ajattelu nähdään osana opettajan elämää. Tämä merkitsee sitä, että pyrin ymmärtämään Raekallion opetusta hänen elämäkerrallisessa kontekstissaan: olen kiinnostunut hänen kertomuksistaan, joissa hän kuvaa kokemuksiaan koko opiskelija- ja opettajauransa ajalta. Näin tutkimukseni liittyy narratiiviseen opettajatutkimukseen, jota edustavat omassa tutkimuksessani lähinnä James Calderhead (1990, 1993), Jean Clandinin ja Michael Connelly (1994, 1995) ja Connelly ja Clandinin (1985, 1997), Freema Elbaz (1983, 1990) ja Elbaz-Luwisch (1997, 2004a, 2004b, 2005), Sigrun Gudmundsdottir (1990, 1995, 2001), Geert Kelchtermans (1993, 1994, 2005) sekä Leena Syrjälä (2001). Narratiivisuus merkitsee tässä tutkimuksessa myös aineiston analyysitapaa ja opettajan tietämisen tapaa Jerome Brunerin (1986, 1987, 2002) narratiivisen tietämisen kautta ymmärrettynä.

Soitonopetuksen näen muun opetuksen tapaan toimintana, jolla on pedagoginen tarkoitus eli pyrkimys edistää oppimista. Yhden tapauksen, yhden äänen kautta soitonopetus halutaan nostaa yleisen tarkastelun kohteeksi. Soitonopetusta tarkastelen opettajan toiminnan praksiksena. Käsitteellisesti lähestyn opetuskäytännöitä niin sanotun opettajan praktisen tiedon ja teorian kautta. Opettajan praktisella tiedolla ymmärrän käytännön toimijan tietoa, joka oppitunneilla näkyy etenkin opetuksen vuorovaikutustilanteissa. Suuri osa tästä tiedosta on opettajan kokemuksellista, niin sanottua hiljaista tietoa tai näkymätöntä tietoa, jota opettajien itsensä on vaikea artikuloida, sillä he tietävät enemmän kuin osaavat sanoa. Opettajan praktinen teoria on hänen käytännön työtään ohjaava teoria, jossa näkyvät hänen ihmiskäsityksensä sekä hänen suhteensa oppilaaseen ja opetettavaan aineeseen. Sen taustalla ovat opettajan arvot hänen valintojaan ohjaavina. Opettajan praktinen tieto manifestoituu hänen praktisessä teoriassaan.

Tutkimuksen päätehtävänä on kuvata tapaustutkimukseen perustuen soitonopettajan praktista tietoa sekä tarkastella hänen praktista teoriaansa ja sen muotoutumista elämäkerrallisessa kontekstissa. Päätehtävä jakaantuu neljään osatehtävään:

1. Millaiseksi Raekallion praktisen teorian ainekset muotoutuvat hänen elämäntarinassaan?
2. Millaisia opetusstrategioita ja -tyylejä soittotunneilla käytetään?

3. Millaisia opetustarinoita soittotunneilla kerrotaan?
4. Millaiseksi opettaja ja opiskelijat kertovat suhteensa toisiinsa ja musiikkiin?

Tässä tutkimuksessa tutkin opettajan praktista tietoa ja teoriaa niiden komponenttien, opetusstrategioiden ja -tyylien (luku 5) sekä opettajan pedagogisen sisältötiedon (luku 6) kautta. Opettajan pedagogista sisältötietoa tarkastelen erityisesti opettajan narratiivisena tietämisenä, jonka avulla opettaja organisoii sisältöä opiskelijoille kertomusten muotoon. Nämä kertomukset nimeän tässä tutkimuksessa opetustarinoiksi. Oleellista on, että opettajan praktinen tieto ja teoria rakentuvat opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, jota tarkastelen luvussa 7.

Tarkastelen soitonopetusta myös siihen liitetyn mestari–kisälli-perinteen näkökulmasta ja varsinaisten tutkimustehtävien lisäksi pohdin, millaiseksi mestari–kisälli-perinne voidaan kertoa tämän tutkimuksen perusteella. Kokoan tätä koskevan tarkasteluni tulokset yhteenveto-osiossa luvussa 8.4.

Tutkimusaineisto koostuu litteroiduista Raekallion haastatteluista, hänen pitämiensä oppituntien nauhoituksista tai videoinneista sekä näillä tunneilla olleiden opiskelijoiden haastatteluista. Aineistoon kuuluu myös Raekallion kirjoittamia tai hänestä kirjoitettuja artikkeleita. Lisäksi aineistossa on yksi oppitunti, josta on tehty vain kirjalliset muistiinpanot ja yksi tuntikertomus, jonka yksi mestarikursin oppilas kirjoitti tunnistaan haastattelun sijaan. Aineistoon kuuluvia pianotunteja on kaikkiaan viisitoista (15), joista kolmetoista (13) on Raekallion niin sanotun pianonsoiton mestarikursseilla pitämiä tunteja ja kaksi (2) tavallista soittotuntia. Opiskelijahaastatteluja on kymmenen (10), joista seitsemän (7) on mestarikursiopiskelijoiden ja kolme (3) Raekallion ”tavallisten” oppilaiden haastatteluja. Mestarikursseihin liittyvä aineisto on kerätty lisensiaatintutkielmaa (Hyry 2002) varten Oulussa ja Tampereella v. 1997–1998. Tavallisiin tunteihin liittyvä aineisto on kerätty Raekallion työpaikassa Sibelius-Akatemiassa joulukuussa 2002. Raekallion haastatteluja on aineistossa kolme (3), joista kaksi on tehty mestarikurssien yhteydessä ja kolmas joulukuussa 2002.

Aineiston analyysissä on käytetty sisällönanalyysiä ja narratiivisen tutkimuksen analyysitapoja. Soittotuntien kulku ja tapahtumat on analysoitu sekä sisällönanalyysiä että narratiivisen tutkimuksen lukutapoja käyttäen (osatutkimustehtävät 2 ja 3). Raekallion kahdesta ensimmäisestä haastatteluaineistosta ja hänen kirjoittamastaan tai hänestä kirjoitetusta artikkeliaineistosta on tehty narratiivinen analyysi muodostamalla hänen kertomuksistaan synteesi, jonka tuloksena on hänen elämänvaiheitaan ja uransa käännekohtia myötäilevä juonellinen elämäntarina (osatutkimustehtävä 1). Raekallion kolmen tavallisen opiskelijan haastatteluai-

neistosta sekä Raekallion kolmannesta haastatteluaineistosta on muodostettu sisällönanalyysia ja narratiivista analyysia käyttäen opiskelijoiden musiikillisia elämäntarinoita sekä vuoropuheluita opettajan ja opiskelijatovereiden kanssa (osatutkimustehtävä 4).

2 Teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksessani olen lähtenyt liikkeelle yleisistä opettajatutkimuksista ja etenkin opettajan ajattelun tutkimuksesta. Kohdentaakseni tutkimukseni soitonopetukseen olen selvittänyt niitä kuvauksia tai tutkimuksia, joissa soitonopetusta tarkastellaan sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Seuraavassa esittelen näitä tutkimuspolkuja ja alan aikaisempaa kirjallisuutta. Kuvaan ensin soitonopetukseen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia. Tämän jälkeen tarkastelen opettajan ajattelun tutkimuksen taustaa ja käsitteitä. Lopuksi syvennän päätutkimuskäsitteideni opettajan praktisen teorian ja teorian tarkastelua. Teoreettisten lähtökohtien selvittämisen jälkeen kuvaan tutkimukseni metodologiaa pyrkien selvittämään, mitä narratiivinen lähestymistapa tarkoittaa tässä tutkimuksessa.

2.1 Soitonopetus tutkimuskohteena

Soitonopetukseen liittyvää pedagogista kirjallisuutta on runsaasti¹ – nuotinlukua, tekniikkaa tai tulkintaa ohjaavana. Vähemmälle ovat sen sijaan jääneet kirjoitukset, joissa olisi keskusteltu opettamisesta ihmissuhdetyönä ja tuotu esille oppilaiden ja opettajan välisten suhteiden merkitystä työn perustana. Syy näiden kysymysten välttämiseen tai laiminlyöntiin liittyy siihen, että perinteisesti soitonopetus on ollut opettajajohtoista, kuten Lucinda Macworth-Young (1990, 73) sitä kuvaa: ”Opettajalla on hallitseva rooli ja oppilas nähdään alistuvana ja epäitsenäisenä oppijana.” Macworth-Young (1990) epäileekin, että suurin osa soitonopetusta koskevasta kirjallisuudesta on kirjoitettu tiedon jakajaa varten.

Vasta 1990-luvun kirjallisuudessa näkyy mielenkiintoa soitonopetukseen liittyvään psykologiseen tai sosiaaliseen puoleen. Alan suomalaista kirjallisuutta edustaa Kari Kurkelan (1993) teos *Mielen maisemat ja musiikki*, musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Kurkela (1993) käsittelee laajasti musiikkia harrastuksena ja ammattina, analysoi musiikin tekemisen motiiveja ja niiden taustoja sekä pohtii positiivisia ja negatiivisia musiikkikokemuksia. Eri-tyistä painoa kirjassa saa opettajan ja oppilaan välisen suhteen tarkastelu. Opettaja–oppilas-suhde on tärkeä teema myös toisessa suomalaisessa alan kirjassa *Matka pianon soittamiseen*, jonka pianopedagogi Mervi Kianto (1994) on kirjoittanut kollegoitaan varten.

¹Melko kattavan kuvan alan kirjallisuudesta, esimerkkinä pianonsoitonopetus, saa tutustumalla esimerkiksi kahden suomalaisen pianotaiteilijan ja -pedagogin Matti Raekallion (1996) ja Margit Rahkonen (1994) taiteellisen tohtoritutkimuksen kirjallisen osan lähdeluetteloon.

Muusikoista tehdyt elämäkerralliset tutkimukset ovat myös laajentaneet soitonopetuksen kuvaa. Maria Manturzewska (1990) kuvaa puolalaisten muusikoiden ammatillisen kehittymisen prosessia osana koko elämänsäkaarta. Lauren Sosniak (1985a, 1985b) kuvaa amerikkalaisten konserttipianistien elämää lapsuuden ensimmäisistä soittokokemuksista lähtien. Jane Davidson, Derek Moore, John Sloboda ja Michael Howe (1998) tutkivat Iso-Britanniassa olevien nuorten instrumentalistien kehittymistä. Näissä kaikissa kolmessa tutkimuksessa pohditaan soitonopetusta oppilaan näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää opettajan merkitystä muusikoiden kehittymisen eri vaiheissa: aluksi lapsuudessa, sitten nuoruudessa, kun soittaminen on jo vakavampaa ja lopuksi aikuisena ammatillista uraa valittaessa. Sosniakin (1985a, 1985b) sekä Davidsonin ja muiden (1998) tutkimukset ovat samalla myös lahjakkuustutkimuksia tai eksperttitutkimuksia, joissa etsitään vastauksia kysymyksiin, miten ja miksi nuorista ihmisistä kehittyy korkean tason lahjakkuuksia tai ekspertejä ja miten opettaja vaikuttaa opiskelijan musiikillisen kyvyn kehittymiseen eli mitkä ovat kehitystä edistävän opettajan ”avainpiirteitä” (key characteristics).

Opettajan näkökulmaa soitonopetukseen tuovat elämäkerralliset, omaelämäkerralliset tai muut kirjoitukset sellaisista muusikoista, jotka ovat työskennelleet jossain vaiheessa uraansa myös opettajina tai ainakin puhuvat opettamisesta. Tällaisia muusikoita ovat esimerkiksi suomalainen Ralf Gothoni (1998) ja venäläinen Heinrich Neuhaus (1986). He ovat alansa asiantuntijoita, jotka ovat omistaneet ehkä koko elämänsä musiikille. Heidän kertomuksensa ja puheensa omista opettajistaan, heidän ajatuksensa, kokemuksensa ja filosofiansa opettamisesta ja musiikista ovat myös arvokasta omaelämäkerrallista lähdekirjallisuutta soitonopetuksen tutkimuksessa.

Soitonopettajan puhetta voi kirjaimellisesti lukea Donald Schönin (1987) teoksesta *Educating the Reflective Practitioner*, jossa Schön kuvaa yksityiskohtaisesti sellon-, viulun- ja pianonsoiton mestarikurssiopetusta (mts. 175–216). Kuvauksellaan Schön (1987) haluaa tehdä ekspertin, mestariopettajan, toimintaa ikään kuin näkyväksi. Hänen tavoitteenaan on osoittaa, kuinka mestarin työskentelyyn liittyyvää toiminnan reflektointia (reflection-in-action) voidaan kehittää myös oppilailta. Schönin (1987) tapaan tässä tutkimuksessa on tapaustutkimuksen esittelyssä tarkkaa mestariopettajan toiminnan kuvausta (luku 5).

Koko soitonopetuksen kuvaa on pyritty tarkastelemaan saksalaisessa Christoph Richterin (1993a, 1993b) toimittamassa käsikirjakokoelmassa. Omassa artikkelissaan Richter (1993c) käsittelee soitonopetusta monipuolisesti: hän määrittelee soitonopetuksen tehtäviä (Aufgabe), kuvaa soitonopettajan koulutusta Sak-

sassa, luokittelee soitonopetuksen malleja ja metodeja ja pohtii myös taiteen ja pedagogiikan suhdetta. Soitonopetuksen tutkimuskirjallisuudessa Richterin tutkimus on perusteellisuudessaan ja laajuudessaan harvinainen ja siksi se on ollut merkittävää lähdekirjallisuutta etenkin tämän tutkimuksen alkuvaiheessa.

Soitonopetuksen tutkimuksessa ei siis ole vahvoja perinteitä. Kiinnostus alan tutkimukseen näyttää kuitenkin viriävän, ja esimerkiksi maamme yliopistoissa ja Sibelius-Akatemiassa tutkimuksia tehdään sekä opettajista että opiskelijoista. Vuosituhannen alun väitöskirjoissa mielenkiinnon kohteena on ollut etenkin soittamisen motivaatio. Mikko Anttila (2000) on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton motivaatiota ja soittotuntien tunneilmapiiiriä sekä kirjallisen kyselyn että teemahaastattelujen avulla. Erja Kosonen (2001) kuvaa murrosikäisten pianonsoittajien kokemuksia pianonsoitosta harrastuksena. Fenomenologista lähestymistapaa käyttäen hän on etsinyt niitä merkityksiä, jotka liittyvät nuoren pianonsoittoon soittomotivaatiota virittävinä ja ylläpitävinä. Kirsi Vikman (2001) tuo soitonopetuksen tutkimuksen piiriin pianonsoiton alkuopetuksen. Toimintatutkimuksen avulla hän on selvittänyt uuden soitonopetusmenetelmän, kuvionuotimenetelmän, käyttöä pianonsoiton alkuopetuksessa. Hän tuo samalla esiin pianonsoiton ja sen opettamisen erilaisia näkökulmia ja kokoaa ne ”pianonsoiton opetuksen monidimensioiseksi malliksi” soveltaen mallin luomiseen Howard Gardnerin lahjakkuusteoriaa (mts. 72).²

Useissa alan uusimmissa väitöstutkimuksissa on käytetty elämäkerrallista tai narratiivista lähestymistapaa. Airi Hirvonen (2003) on selvittänyt pianonsoiton ammattiopiskelijoiden musiikillisen lahjakkuuden kehittymistä ja identiteetin rakentumista sekä erityisesti musiikkikilpailujen merkitystä opiskelijoiden kokemana. Kaija Huhtasen (2004) ja Ulla-Britta Broman-Kanasen (2005) tutkimusaineistona on ollut soitonopettajien elämäkertoja. Huhtasen (2004) tutkimuskohteena ovat pianistiksi koulutettujen naisten kokemukset soitonopettajaksi tulemisestaan. Broman-Kanasen (2005) on selvittänyt soitonopettajan elämänkaarta sekä historiallisesta että elämähistoriallisesta näkökulmasta: Hän kuvaa, kuinka soitonopetus siirtyi ”olohuoneesta luokahuoneeseen” musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittämisen myötä 1960-luvulta lähtien. Soitonopettajana olemista hän tarkastelee jakamalla elämäkerta-aineistoaan kahden sukupolven, pioneereiden ja identiteettiään etsivien, kertomuksiksi. Tutkimuksen otsikon metafora ”luokahuoneen kyn-

²Gardner nimeää moniälykkysteoriassaan (theory of multiple intelligences) seitsemän eri lahjakkuutta, kykyä tai intelligenssiä, joita ovat lingvistinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, ruumiillis-kinesteettinen, musikaalinen, intrapersoonallinen (kyky ymmärtää itseä) ja interpersoonallinen (kyky ymmärtää toisia ihmisiä) (ks. esim. Gardner 1993).

nyksellä” kuvaa osuvasti sekä yleisestä että yksityisestä näkökulmasta soitonopettajuuden kehittymistä muusikkoudesta kohti opettajaprofessiota. (Mt.)

Edellä kuvattujen uusimpien tutkimusten tavoin myös tässä tutkimuksessa on käytetty narratiivista lähestymistapaa. Kuitenkin lähestyn soitonopetusta ja soitonopettajana olemista vain yhden opettajan ja hänen opiskelijoidensa kertomusten kautta. Muista tutkimuksista poiketen aineistona on haastattelujen lisäksi myös oppitunteja, pianotunteja. Broman-Kanasen (2005) käyttämään metaforaan viitaten voisin sanoa, että tutkimuksessani olen astunut luokkahuoneen kynnyksen yli. Tutkimusaineiston oppituntiaineistoa kerätessäni olen ollut konkreettisestikin luokkahuoneessa mukana soittotunnin tapahtumissa. Soitonopetuksen kuvaamisessa ja soitonopettajan työn ymmärtämisessä soittotunnit ovat olleet tutkimuksessani tärkeä aineisto. Tieteenteoreettisesti sitouttava askel tässä työssä on, että olen ottanut soitonopettajuuden kuvaamisen ja tutkimisen pohjaksi yleiset opettajatutkimukset ja erityisesti opettajan ajattelun tutkimuksen. Lähtökohtanani soitonopettajuuden pohtimiselle on ollut ajatus tai esiyymmärrys, että opettajuudessa on jokin syvin olemus riippumatta esimerkiksi opetettavasta aineesta. Opettajuus ilmenee aina opettamisessa, jossa jotakuta opetetaan ja johon kuuluu oleellisena osana vuorovaikutus opettajan ja opetettavan välillä.

2.2 Soitonopetuksen olemus

2.2.1 Opetuksen yleiset piirteet soitonopetuksessa

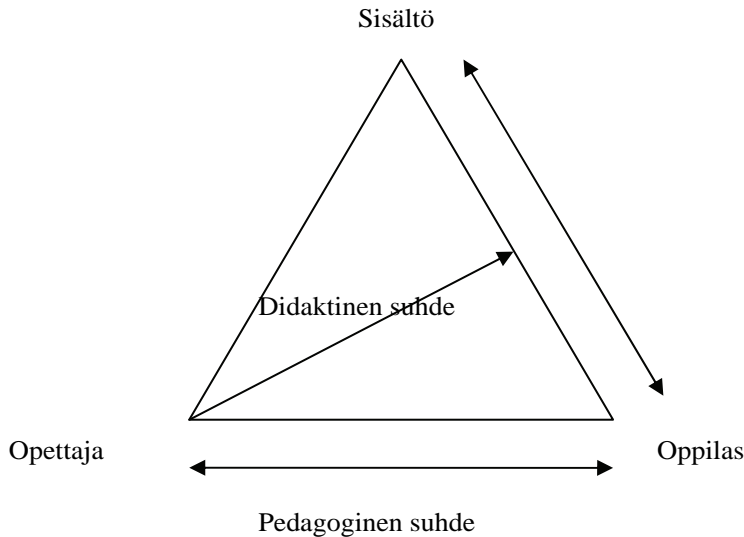
Lähtökohtanani soitonopetuksen tutkimiseksi on koskenniemeläinen käsitys opetustapahtumasta kokonaisuutena, jolle on ominaista kasvatustarkoitus (Koskeniemi 1978, 41). Katson opetustapahtumaa lisäksi Matti Koskeniemen mainitsemasta optimistisesta näkökulmasta: opetuksen tarkoituksena on mahdollistaa oppilaan myönteisten kehitystaipumusten toteutuminen (mts. 53). Näin ollen ymmärrän myös soitonopetuksen sisältävän käsitteenä idean oppilaan ohjaamisesta, opastamisesta ja neuvomisesta oikeaan suuntaan. Soitonopetuksella on siis pedagoginen tarkoitus eli pyrkimys edistää oppimista. (Vrt. esim. Siljander 2002, 50.)

Kuten muutakaan opetusta ei soitonopetustakaan voi irrottaa yhteydestään, vaan opetukseen vaikuttaa monta muuttujaa: opettajat, oppilaat, opetuksen tavoitteet, oppiaine ja yhteiskunnalliset kehysmuuttajat (ks. Lahdes 2000, 141; Uusi-kylä 1998). Soitonopetustapahtuman jäsentämiseksi olen hahmottanut sitä ope-

tuksesta usein esitetyn niin sanotun didaktisen kolmion kautta, joka koostuu opettajan, oppilaan ja oppiaineen tai opetettavan sisällön välisestä suhteesta (ks. esim. Bengtsson 2001, 145; Kansanen & Meri 1999; Siljander 2002, 51–52; Storbom 1986). Didaktinen kolmio kuvaa opetuksen eroa muihin kasvatusmuotoihin: opetuksessa kasvattajan ja kasvatettavan suhde ei ole välitön vaan välillinen, jolloin välissä on opetettava aine (sisältö). Opettaminen on aina jonkin opettamista jollekulle (Bengtsson 2001, 145; McEwan 1989, 64). Hunter McEwan (1989, 64) selvittää tämän väitteen olevan toinen opetuksen kahdesta tärkeästä epistemologisesta päätelmästä. Toinen päätelmä on oppimista koskeva: opetus on intentionaalista toimintaa ja sen päämääränä on muuttaa oppilaiden uskomuksia, toimintaa ja käyttäytymistä. Soitonopetuksen sisältönä voidaan pitää musiikkia ja siihen liittyvän taidon opettamista eli tässä tutkimuksessa pianonsoittoa. On huomattava, että sisältö tulee ymmärtää tässä laajasti, jolloin kyse ei ole pelkästään aineen opettamisesta vaan myös ohjaamisesta tulevaan ammattiin, johon kuuluu tietty kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti.

Didaktisen kolmion näkemistä kokonaisuutena pidetään tärkeänä mutta käytännössä mahdottomana. Yleisimmin analysoidaan vain parittaisia suhteita. Tavallisin lähtökohta on opettajan ja oppilaan välisen suhteen eli pedagogisen suhteen tarkastelu (kuvio 1). Pedagoginen suhde nähdään asymmetrisenä, vaikka oppilas olisi aikuinen, opettajalla on jotain sellaista, mitä oppilaalla ei vielä ole. (Kansanen & Meri 1999, 112–115.) Puhuessaan lasten opetuksesta Max van Manen (1991, 74) korostaa pedagogisen suhteen kaksoismerkitystä, opettaja huolehtii lapsesta nyt mutta myös siitä, mitä lapsesta tulee.

Opettaja on myös suhteessa toiseen suhteeseen, joka on oppilaan ja sisällön välinen suhde, ja tällöin puhutaan didaktisesta suhteesta (kuvio 1). Oppilaan ja sisällön välinen suhde tulee näkyvästi esille opiskeluna, opetussuunnitelmassa olevien tavoitteiden ja päämäärien suuntaamana, ja opettajan tehtävänä on ohjata tätä suhdetta. Suhteen näkymätön osa viittaa siihen, että oppiminen on oppilaassa tapahtuva prosessi ja emme lopultakaan voi tietää, mikä oppimisessa on opetuksen tulosta. Jos opetuksessa painottuu didaktisen suhteen tärkeys, se johtaa sisällön ja opettajan eksperttiyden korostamiseen. Oppilaaseen keskittyminen tekee opettajasta pedagogisesta suhteesta huolehtijan. (Kansanen & Meri 1999, 112–115; ks. myös van Manen 1991, 74–76.) Opettajan ammatin ytimenä on Pertti Kansanen ja Matti Meren (1999, 107) mukaan keskittyminen oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen, opiskeluun.



Kuvio 1. Pedagoginen ja didaktinen suhde didaktisessa kolmiossa Kansanen ja Meren (1999, 112–114) mukaan.

Tutkimukseni päähenkilö on opettaja, ja myös didaktisen kolmion katseluhorisontti avautuu opettajan näkökulmasta. Tarkastelen soitonopetusta pääasiassa opettajan toiminnan ja kertomusten kautta, ja kiinnitän tutkimukseni niin sanottuun opettajan ajattelun tutkimukseen (luku 2.3). Tosin luvussa seitsemän laajenan horisonttia tarkastelemalla soitonopetuksen suhteita opettajan kertomusten lisäksi oppilaiden kertomusten kautta. Yhteenveto-osiossa (luku 8) pohdin vielä didaktisen kolmion suhteita ja painopisteitä soitonopetuksessa sen perusteella, miten ne tutkimusaineistoni perusteella asettuvat.

2.2.2 Mestari–kisälli-perinne

Soitonopettajan toiminnan ymmärtämiseksi olen lähestynyt sitä myös opettamisesta esitettyjen paradigmojen kautta. Muun muassa Geoffrey Squires (1999)³ ja

³Squires (1999) lähestyy opettajuuden ontologiaa kysymällä, mitä opettajat tekevät. Hän kokoaa käsitteitä opettamisesta esittämällä siitä seitsemän eri paradigmaa. Näitä ovat opettaminen (1) yleisenä aktiviteettina (as a common-sense activity), (2) taiteena (as an art), (3) käsityönä (as a craft), (4) sovellettavana tieteenä (as an applied science), (5) systeiminä (as a system), (6) reflektiivisenä toimintana (as a reflective practice) ja (7) kompetenssina (as a competence).

Kenneth Zeichner (1983)⁴ ovat koonneet käsityksiä opettamisesta ja opettamaan oppimisesta ja nimenneet ne eri paradigmojen alle. Soitonopetus nähdään usein mestari–kisälli-suhteeseen perustuvana käsityöläisperinteen (craft) jatkumona (ks. esim. Kemp 1996, 231; Tait 1992, 532). Tämän paradigmaattisen lähestymistavan mukaan tieto opettamisesta kasaantuu enimmäkseen yrittämisen ja erehdyksen kautta, jolloin se on kokeneen toimijan tietoa ja myös toistoa vaativien yksityiskohtaisten taitojen rutinoitumista. Koska opettamistilanteet ovat monimuotoisia, mestariutta pidetään tarpeellisena, mutta ei riittävänä edellytyksenä hyvälle ammatin taitajalle. Näin kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa. (Zeichner 1983, 5.) Paradigman vahvuutena voidaan pitää sen yhteyttä konkretiaan, mutta samalla se voidaan nähdä myös heikkoutena, kuten Squires käsityöläismetaforin sen ilmaisee: oppilaat eivät ole materiaaleja ja oppiminen ei ole ihmiskäden työ (artifact), vaan opettaminen ja oppiminen ovat ihmisten kanssa toimimista, merkitysten luomista (Squires 1999, 8–10).

Käsitys opettamaan oppimisesta pitää sisällään yleisemmän käsityksen oppimisesta. Edellä kuvattu yrittämisen ja erehdyksen kautta tapahtuva opettamaan oppiminen viittaa behavioristiseen oppimisenäkemykseen, jossa oppija nähdään tiedon (passiivisena) vastaanottajana, kuuntelijana ja suorittajana ja jossa oppimisen tuloksena on tiedon ja taidon akkumuloituminen (ks. esim. Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148–151, 195–196). Tällaiseen oppimiskäsitykseen perustuva määrittely opettamisesta ja opettamaan oppimisesta ei vastaa nykyisiä käsityksiämme opettajuudesta ja sen kehittymisestä, kuten seuraavassa luvussa (luku 2.3) tulee esille.

Myös tässä tutkimuksessa jäsenen soitonopetusta mestari–kisälli-perinteen kautta. Kerron Raekallion elämätarinan opettaja–oppilas-ketjuna ja tarkastelen musiikin ja soittotaidon oppimista ja opettamista mestarin ja noviisin välisenä suhteena. Kuitenkin tutkimukseni yksi tavoite on laajentaa käsitystämme soitonopetuksesta, ja pyrin tarkastelemaan soitonopetusta monipuolisesti niin, että en sovita sitä vain yhteen paradigmaattisen lähestymistapaan vaan kerron mestari–kisälli-opetusta aineistooni perustuen uudella tavalla.

⁴Zeichner (1983) kokoaa käsityksiä opettamisesta ja siitä, kuinka ihminen oppii opettamaan neljään paradigmaan: behavioristinen (behavioristic), persoonallinen (personalistic), käsityöläisperinteeseen liittyvä (traditional-craft) ja tutkimuksellinen (inquiry-oriented). Näistä persoonallinen viittaa opettajan kehittymiseen kasvuprosessina. Muut paradigmat ovat lähellä Squiresin (1999) esittämää luokitusta: behavioristinen - common-sense, craft - craft, inquiry-oriented - reflective action.

2.3 Opettajan ajattelun tutkimus

Tutkimukseni voi sanoa kiinnittyvän opettajan ajattelun tutkimukseen, joka sai alkunsa 1970-luvulla. Siihen asti opettajatutkimukset keskittyivät positivistiseen paradigmaan liittyen opetustapahtumiin, jolloin haluttiin lähinnä selvittää, kuinka opettajan pitäisi toimia saavuttaakseen tietyn (toivotun) päätekäyttäytymisen. Tämän prosessi–produkti-ajattelun rinnalle ja myös kritiikkinä sen kapea-alaisuuteen virisi uudenlainen opettajatutkimus. Philip Jacksonin (1968) *Life in Classrooms* pidetään yhtenä ensimmäisistä tutkimuksista, joissa pyrittiin kuvaamaan ja ymmärtämään opettajan käyttäytymisen pohjalla olevia henkisiä prosesseja. Tämä puolestaan merkitsi opettajan ajattelun merkityksen korostamista, ja alettiin puhua opettajan ajattelun professionaalisuudesta. (Clark & Peterson 1986; Tornberg 1994.) Vuonna 1983 opettajan ajattelun tutkimuksen edistämiseksi perustettiin kansainvälinen järjestö ISATT, The International Study Association on Teachers and Teaching, jonka yksi tärkeä tavoite on ollut edistää opettajan ajattelun tutkimuksen teorianmuodostusta.⁵

Opettajan ajattelun tutkimuksen alkua seuraavina vuosikymmeninä opettajan ajattelun tutkimuksessa keskityttiin opettajan opetustilanneajattelun, suunnittelun, reflektiivisen ajattelun sekä opettajan ajattelua ohjaavien teorioiden ja uskomusten tutkimukseen (Tornberg 1994, 20). Tärkeänä päämääränä on ollut ymmärryksen lisääminen opettajan ajattelusta ja toiminnasta etsien vastausta kysymykseen, miksi opettaminen on sitä, mitä se on. Tutkimusmateriaalina on ollut esimerkiksi opettajan laatimia kirjallisia suunnitelmia suullisesti täydennettynä, teemahaastatteluja, päiväkirjoja tai vapaamuotoisia keskusteluja. Tutkimusmenetelminä on käytetty muun muassa seuraavia:

- Opettaja verbalisoi ajatuksiaan tekemisensä aikana, esimerkiksi oppituntia suunnitellessaan, siis ajattelee ääneen (thinking aloud).
- Opetustapahtuma taltioidaan ja esitetään sen jälkeen uudelleen, jolloin opettaja raportoi ajatuksiaan ja päätöksiansäan opetustapahtumasta (stimulated recall).
- Opettajalle esitetään ja kuvaillaan opetustilannetta ja häntä pyydetään tekemään siitä päätelmiä (policy capturing).
- Opettajia pyydetään kirjoittamaan tekemistään suunnitelmista ja kommentoimaan kirjoittaessaan, miksi he ovat päätyneet valintoihinsa (journal keeping).

⁵Tietoa ISATT:sta esimerkiksi järjestön internetsivuilta html-muodossa: <http://www.isatt.org/> [viitattu 13.3.2007].

(Clark & Peterson 1986; Calderhead 1990.)

Kaikkien näiden menetelmien tavoitteena on ollut selvittää, miten opettajan tieto rakentuu ja miten se näkyy hänen toiminnassaan. Tällainen tutkimus on keskittynyt erilaisiin tiedon lajeihin, ajatteluun tai käyttäytymiseen, joita opettajat kehittävät työskennellessään (Calderhead 1990, 155). Myös niin sanotut no- viisitutkimukset kuuluvat tähän kategoriaan. Keskeisenä on ollut tällöin kysymys, kuinka opettaja oppii opettamaan. Tietoa on saatu muun muassa tutkimalla opetta- jaopiskelijoiden kokemuksia opettamaan oppimisesta harjoitteluprosessin aikana (esim. Calderhead & Shorrock 1997).

Uudet opettajatutkimukset ovat olleet yhteydessä opettajuuden käsitteen sisäl- lön muuttumiseen tutkimuskirjallisuudessa. Enää ei puhuta hyvän opettajan kri- teereistä oppilaiden hyvää oppimista selittävänä ominaisuutena. Sen sijaan esi- merkiksi viime vuosituhannen lopun tutkimuskirjallisuudessa on tarkasteltu opet- tajassa tapahtuvia muutoksia. Opettajuuden kehittyminen on nähty prosessina, jossa korostuvat yksilöllinen oppimisstrategia ja oppimisen subjektiivinen luonne. (Niemi 1995, 3–4.) Opettajuuden kehittymistä ja opettajan ammatillista kasvua on kuvattu etenkin reflektiivisenä toimintana⁶ (Kiviniemi 1997; Russell & Kortha- gen 1995; ks. myös Ojanen 1996, 51). Oppilaiden oppimisen on nähty olevan yhteydessä siihen, miten opettaja ajattelee ja toimii sekä mitkä ovat hänen arvonsa ja uskomuksensa (esim. Hargreaves 1994). Opettajuuden merkitystä ovat lisän- neet myös koulun uudistuksista saadut kokemukset, joiden mukaan opettaja on avainasemassa muutosprosessissa – uudistusten onnistumisessa ratkaisevaa on opettajan kyky uudistua (Hargreaves 1994, ix).

Opettajan ajattelun tutkimuksessa on pyritty kehittämään opettajan ajattelua ja sen kehittymistä koskevaa teoriaa ja malleja. Vielä 1990-luvulla tutkimuksen ongelmana pidettiin heikkoa teorianmuodostusta ja sen seurauksena tutkimustu- losten vaikeaa sovellettavuutta käytäntöön esimerkiksi opettajankoulutuksessa (Calderhead 1993, 12–13). Hajanaisuus on näkynyt myös käsitteiden ja termien kirjavuutena ja niiden käyttönä eri tavalla eri yhteyksissä. On puhuttu esimerkiksi

⁶Reflektiivistä toimintaa voidaan pitää luonteeltaan rationaalisena toimintana, vastakkaisena totunnais- ten tapojen mukaan toimimiselle. Prosessia voidaan kuvata reflektion kaksinaisuusluonteen avulla. Ensini- näkin reflektiiossa on kyse omakohtaisten toimintakäytäntöjen ja ajattelutapojen kehittämistä syven- tymällä omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen tarkasteluun ja analysointiin. Toiseksi reflektiiossa pyritään ottamaan etäisyyttä arkipäivän tilanteisiin ja saamaan syvällisempiä valmiuksia omien toimintatapojen suunnitteluun käsitteellistämällä ja abstrahoimalla ilmiöitä, toimintoja ja ajatte- lutapoja. (Kiviniemi 1997, 16–28.) Reflektiota voidaan pitää välineenä arkirutiinista irrottautumiseen ja sitä myötä uusien ajattelumallien luomiseen (Ojanen 1996).

opettajan tiedosta (teacher knowledge⁷), praktisesta tiedosta (practical knowledge⁸), pedagogisesta tiedosta (pedagogical knowledge⁹), pedagogisesta ajattelusta¹⁰, professionaalista tiedosta (professional knowledge¹¹) ja ammatillisesta kehitymisestä (professional development¹²). Kaikkiin näihin termeihin ja teorioihin liittyvissä sisällöissä on kuitenkin yhteistä se, että opettajan tieto nähdään professionaalisenä, käytännön toiminnassa syntyvänä ja näkyvänä, opettajan persoonallisena tietona. Feiman-Nemserin ja Flodenin (1986) mukaan opettajan ammatin professionaalisuuden kieltäminen on aikoinaan pohjautunut käsitykseen, että opettaminen perustuu pikemminkin tunteisiin ja impulsseihin kuin reflektioon ja ajatteluun. Opettajan muuttuvaa roolia pohdittaessa 1990-luvulla tuli käsitteenä esille opettajan uusi professio, uusprofessionaalisuus. Hannele Niemi toteaa, että keskusteluissa opettajan professiosta aiemmin tavoitteena oli ollut nostaa opettajan ammatti suoritustason ammatista itsenäiseksi, korkean tason koulutusammattiksi eli professioksi, jossa opettajan ammatti nähdään itsenäisenä, ääripäänä opettajan roolin alisteiselle asemalle. Uudessa professionaalisuudessa on korostettu myös opettajan työn itsenäisyyttä, vastuullisuutta, opettajan oman aktiivisen panostuksen merkitystä mutta erityisesti työn eettistä luonnetta. Niemi tarkoittaa, että perimmäisenä tavoitteena uusprofessionalismissa on ollut inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen. (Niemi 1995, 29; Niemi 1996; ks. myös Niemi 2005, 193.)

Edellä mainittu käsitteiden hajanaisuus voidaan tulkita myös rikkautena, joka on avannut ja myös vahvistanut nykyisiä käsityksiämme opettajan työn persoonallisesta luonteesta ja opettajana kehittymisen elinikäisestä prosessista. Vastavasti uudet käsitykset näkyvät myös keskusteluissa opettajankoulutuksen päämääristä. Esimerkiksi Fred Korthagenin (2001) mukaan oleellisempaa, kuin että opiskelijat vain tietäisivät paljon opettamisesta, on auttaa opiskelijoita tulemaan opettajiksi ja kouluttaa hyviä opettajia, jotka ymmärtävät itseään opettajina.

⁷Esim. Day, Calderhead & Denicolo (1993).

⁸Esim. Day (1990), Elbaz (1983).

⁹Esim. Gudmundsdottir (1995), tarkemmin sanoen Gudmundsdottir käyttää ilmaisua ”pedagogical content knowledge”.

¹⁰Esim. Kansanen (1996).

¹¹Esim. Clandinin & Connelly (1995).

¹²Esim. Kelchtermans (1993).

Aristoteelisin käsittein sanottuna opettajan työtä voidaan ymmärtää siis sen praksiksen kautta¹³. Tästä näkökulmasta edellä olevista termeistä opettajan praktinen tieto on nähdäkseen osuvin kuvaamaan (soiton)opettajan tietoa. Anneli Laurialan (2004) määritelmää mukaillen praktinen tieto on opettajan kokemuksellista tietoa, joka syntyy käytännön tilanteissa ja suuntautuu käytännön tilanteisiin. Opettajan praktisen tiedon voi sanoa manifestoituvan tai ilmentyvän opettajan niin sanotussa praktisessa teoriassa (mts. 26), joka on hänen käytännön työtään ohjaava henkilökohtainen käyttöteoria. Opettajan ajattelun tutkimuksen alusta alkaen sen yhtenä erityisenä kohteena on ollut juuri opettajan praktinen teoria (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 1). Se on myös tässä tutkimuksessa pääkäsitteenä edellä määriteltyyn tutkimukseeni toiseen pääkäsitteeseen, opettajan praktiseen tietoon, liitettyä. Praktisesta teoriasta käytetään myös nimitystä käyttöteoria, kuten edellä ilmeni. Tästä lähtien pitäydyn tässä tutkimuksessa kuitenkin käsitessä praktinen teoria, jossa praktinen on praksiksen johdannainen. Seuraavassa luvussa (2.4) pyrin avaamaan lukijalle lisää ymmärrystäni opettajan praktisestä tiedosta ja praktisesta teoriasta tässä tutkimuksessa.

Opettajan ajattelun tutkimuksessa on ollut myös toisenlaisia painotuksia, joissa opettajan tietoa ja ajattelua on tarkasteltu osana opettajan elämää. Tämän holistisen tutkimustavan lähtökohtana on ollut narratiivinen ja elämäkerrallinen lähestymistapa tutkimukseen, usein koko tutkimuksen tekoa ohjaavana. Tutkimustavan uranuurtajina on mainittu muun muassa Michael Connelly ja Jean Clandinin (1985) sekä Freema Elbaz (1983), jonka ensimmäinen alan tutkimus *Teacher thinking: a study of practical knowledge* ilmestyi 1980-luvulla. (Ks. esim. Calderhead 1990, 155–156.)

Alkuvaiheen opettajien elämäkertatutkimuksesta alan tutkimus on edennyt yhä narratiivisempaan suuntaan, jossa korostuu opettajien kertomusten kuunteleminen mahdollisuutena selvittää opettajien työtä motivoivia arvoja, uskomuksia ja käsityksiä (Elbaz-Luwisch 2005, xi). Kertomusten vahvuutena voidaan pitää sitä, että niillä voidaan tavoittaa opettajan kokemuksia omasta työstään ja opettajat pääsevät kuvaamaan työtänsä ja opettajana olemistaan omalla kielellään. Gudmundsdottir, myös yksi narratiivisen opettajatutkimuksen uranuurtajista, painottaa, että nimenomaan narratiivinen tutkimus on mahdollistanut koulutyön tutkimuksen, jossa opettajien 'ääni' (voice) kuuluu myös tieteellisessä diskurssissa

¹³Aristoteles erottaa praksiksen ja poiesiksen puhuessaan inhimillisestä toiminnasta ja sen päämääristä. Aristoteleen mukaan on olemassa toimintaa, jonka päämäärä on siinä itsessään (praxis) ja toimintaa, joka tähtää johonkin ulkoiseen päämäärään (poiesis). (Ks. esim. Bowman 2002, 69–71; Toiskallio 1993, 75–80.)

heidän elämäntarinoidensa ja 'praktiikan kielen' (language of practice) kautta (Gudmundsdottir 2001, 228–229). Edellytyksenä on myös ollut, että ymmärtävä tutkimus ylipäänsä on legitimoitunut kasvatusalalla johtavaksi tutkimukseksi (mts. 228–229).

Narratiivinen tutkimus on tuonut esille myös opettajan tunteet. Kun 1900-luvun viimeisillä vuosikymmenillä opettajuutta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa haluttiin korostaa opettajan tietoa, jopa vastakohtana tunteisiin tai impulsseihin perustuvaan opettajan osaamiseen (Feiman-Nemser & Floden 1986), uuden vuosituhannen opettajatutkimuksissa opettajan tunteille annetaan uudenlaisia merkityksiä. Näissä tutkimuksissa on kiinnostuttu etenkin siitä, kuinka opettajat selviytyvät arkityössään koulun ja yhteiskunnan muutospainneissa. Tutkimuksissa on haluttu tehdä näkyväksi opettajien työhön liittyviä tunteita ja ristiriitoja. Opettajan ja hänen työnsä kuvaamiseksi on käytetty muun muassa sellaisia käsitteitä kuin kutsumus, sitoutuminen, huoli ja haavoittuvuus. (Ks. esim. Elbaz-Luwisch 2004a; Estola 2003; Kelchtermans 2005; Syrjälä, Estola & Uitto 2005; Zembylas 2004.) Tutkimuksissa on nostettu esiin myös 'paikan' merkitys opettajan työssä, sekä maantieteellisenä että sisältäpäin koettuna (Elbaz-Luwisch 2004b; Erkkilä 2005). Eila Estola (2003) on kiinnittänyt huomiota opettajan työn ruumiillisuuteen (embodiment). Hän osoittaa opettajakertomusten kautta, kuinka opettajatyön ihmissuhteisiin perustuva moraalitieteellinen konkretisoituu ruumiillisena työnä, jossa esimerkiksi koskettaminen, hellyys ja läheisyys tulevat esiin.

Tässä tutkimuksessa painottuu narratiivisuus ja elämäkerrallisuus Elbaz-Luwischin (2005, xi) kuvaamalla tavalla. Pyrin ymmärtämään Raekallion opetusta ja opettajaksi tuleamista ja opettajana olemista hänen elämäkerrallisessa kontekstissään. Olen kiinnostunut hänen kertomuksistaan, joissa hän puhuu opettamisestaan, mutta tarkastelen häntä myös opetustilanteissa kertovana opettajana. Näin pyrin tavoittamaan soitonopetuksen ja soitonopettajan praktiikan kieltä, jonka ymmärrän alan käytännöissä rakentuvana ja ilmenevänä toiminnan kielenä. Käytännön toimijan kertomusten kautta tavoitettava praktiikan kieli mahdollistaa myös opettajan praktisen tiedon tavoittamisen. (Vrt. Yinger 1987.) Luvussa 2.5 määrittelen tarkemmin, mitä narratiivisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa, ja samalla tarkennan kertomuksen käsitteen määrittelyä.

2.4 Näkökulmia opettajan praktiseen tietoon ja teoriaan

Kuvatakseni soitonopetusta ja ymmärtääkseni soitonopettajan toimintaa olen valinnut tutkimukseeni opettajan praktisen tiedon ja teorian käsitteet. Niitä käy-

tään tutkimuksissa myös synonyymisesti, kuten Katri Aaltonen (2003, 86) osoittaa kootessaan niiden määritelmiä eri tutkimuksista. Omassa tutkimuksessani käytän molempia käsitteitä eri merkityksessä. Seuraavassa kerron praktisesta teoriasta esimerkin soitonopetuksen alueelta. Opettajan työskentelyn soittotunnilla voi nähdä jatkuvana päätöksentekona, jossa opettaja oppilaan soiton perusteella antaa tälle neuvoja ja ohjeita soivien mielikuvien toteuttamiseksi ja soiton parantamiseksi (vrt. Kansanen 1996, 45–46). Tilanne on myös vuorovaikutusta, jossa oppilaan sekä opettajan reagointi näkyvät heidän soitossaan tai puheessaan, eleissään ja ilmeissään. Kokenut opettaja voi havainnoida ja nähdä ei vain oppilaan fyysisistä tilaa vaan myös psyykkistä tilaa, kuten pelkoa, itseluottamusta ja torjuntaa (Richter 1993c, 490–492). Opettajan toiminnassa voi painottua esimerkiksi musiikillisen suorituksen valmistaminen, harjoitteluun ohjaaminen, oppilaan rohkaiseminen tai psyykkisesti turvallisen tilan luominen. Tällaisessa tilanteessa opettajan valintoja ja päätöksentekoa ohjaavat hänen omakohtainen kasvatusteoriansa sekä hänen käsityksensä ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta, eli ne toimivat hänen praktisena teorianaan. Tässä prosessissa merkityksellinen rooli on arvoilla, jotka suuntaavat valintaa. (Kiviniemi 1997, 21; Niemi & Kohonen 1995, 16; Ojanen 1996, 57.)

Edellä määritin opettajan praktiseen teoriaan sisältyväksi hänen opetustaan ohjaavan omakohtaisen kasvatusteoriansa sekä hänen käsityksensä ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta. Katri Aaltonen ja Harri Pitkäniemi (2001, 405) ehdottavat, että vasta kun käyttötiedon osatekijät¹⁴, joihin edellä luetteleman praktisen teorian alueiden voidaan katsoa kuuluvan, ovat jäsenyneet loogisesti ja muodostavat keskenään toimivan kokonaisuuden, voidaan puhua praktisesta teoriasta praktisen tiedon sijaan. Perc Marlandin (1997) sekä Wilfred Carrin ja Stephen Kemmisin (1986, 110–111) tapaan opettajan praktisen teorian määrittelemiseksi lähtökohtanani kuitenkin on, että jokaisella opetuslalla olevalla, myös soitonopettajalla, on praktinen teoria, jonka avulla työn konteksti ja tarkoitus ymmärretään. Opettajan praktinen teoria on opettajan henkilökohtainen teoria, joka ohjaa hänen käytännön toimintaansa. Se muodostuu läpi elämän mutta etenkin ammatillisten opintojen ja työelämän aikana (Marland 1997, 7). Praktiset teoriat ovat käytännöllisiä, käytännössä testattuja, mihin praktinen teoria -käsitteen 'praktinen' viittaa. Etenkin kokeneen opettajan praktinen teoria on toimiva, käytännössä hyväksi havaittu. Sen sijaan aloittelevan opettajan praktinen teoria voi olla hyvinkin

¹⁴Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 404–405) käyttävät termiä käyttötieto praktisen tiedon sijaan ja käyttötiedon osatekijöillä he tarkoittavat esimerkiksi arvoja, uskomuksia ja strategioita.

yksinkertainen, käytännössä testaamaton. (Marland 1997, 7–8.) Käytännön pohjalta nousevat teorit ovat luonteeltaan myös moraalisia, sillä opettajan toiminta itsessään sisältää moraalisia merkityksiä: opetus vaikuttaa oppilaaseen, ja vaikutus voi olla oppilaan kannalta hyödyllinen ja/tai haitallinen (Hansen 2001, 826). Näin opettajan toiminta on enemmän kuin toimivaa praktiikkaa – se on myös moraalisia käytäntöjä (Hansen 1998; Husu 2002, 23–24).

Kuten jo aiemmin määrittelin (s. 33), opettajan praktisen teoriaan sisältyvän praktisen tiedon ymmärrän käytännön toimijan tietona, joka oppitunneilla näkyy etenkin opetuksen vuorovaikutustilanteissa. Praktinen tieto voi olla yksinkertaista, ohjeiden antoa tai reseptejä muistuttavaa. Edellä kuvatun esimerkin tapaan se voi olla myös monimuotoista ja kompleksista tietoa, jonka avulla kokenut opettaja voi ymmärtää oppitunnin tapahtumia, ennakoida tunnin kulkua ja suunnitella toimintaansa. (Marland 1997, 6.) Tällainen tieto toimii teorian tapaan opettajan käytännön toimintaa ohjaavana praktisena teoriana. Praktinen teoria-käsitteessä 'teoria' ilmentää juuri tätä syy-seuraus-suhdetta opettajan praktisen teorian ja hänen toimintansa välillä (ks. Marland 1997, 39–40). Huomautettakoon, että teorialle annetaan tässä yhteydessä käytännön toimijan teoriana eri merkitys kuin tieteelliselle teorialle (ks. esim. Niiniluoto 1980, 193; Siljander 2002, 93–94). Opettajan praktinen teoria on hänen henkilökohtainen teoriansa, hänen omaan tilanteeseensa rajoittuva, ja sellaisenaan se ei ole siirrettävissä toiseen tilanteeseen, esimerkiksi toisen opettajan toimintaan.

Suuri osa opettajan praktiseen teoriaan sisältyvästä praktisestä tiedosta on opettajan kokemuksellista, niin sanottua hiljaista tietoa (tacit knowledge) tai näkymätöntä tietoa, jota opettajien itsensä on vaikea artikuloida. Alun perin Michael Polanyi (1967) pyrki tällä ilmaisullaan kuvamaan sitä, mitä tiedämme, mutta emme osaa kertoa. Schön (1983) käytti ilmaisua professionaalisen tiedon selittämiseen: parhaat ammattilaiset tietävät enemmän kuin osaavat sanoa. Kuvattaessaan asiantuntijatietoa Michael Eraut (1994, 15) ilmaisee saman asian eri sanoin, ihmiset eivät tiedä, mitä he tietävät. Opettajatutkimuksissa kuten myös tässä tutkimuksessa opettajan hiljainen tieto voidaan ymmärtää käytännön toimijan tietona: praktikot tietävät enemmän kuin sanovat (esim. Ojanen 1996, 51). Se on tietoa, jota ei ole jäsennetty tietoisesti mutta joka on toiminnan kannalta hyvin tarkoitukseenmukaista. Tähän viittaa praktisestä teoriasta käytetty nimitys implisiittisenä teoriana. (Ks. Siljander 2002, 93–94.) Praktisestä teoriasta käytännön toimijan teoriana on puhuttu myös tietoisena praktisena teoriana. Opettaja voi olla tietoinen hyvän opetustapahtuman toteutuksesta ja jäsentää sen teoreettisesti sekä myös vakuuttua siitä käytännössä toimivana teoriana. (Siljander 2002, 94.) Tässä tutki-

muksessa tutkijan tehtävänäni on rekonstruoida, tuottaa näkyväksi ja kielelliseen muotoon tietyn opettajan praktinen teoria, joka voi nähdäkseni sisältää sekä opettajan implisiittisen että tietoisin praktisen teorian aineksia.

Edellä käyttämäni Siljanderin (2002) teos viittaa hermeneuttis-henkitieteellisen pedagogiikan edustajan Erich Wenigerin teoria–käytäntö-suhdetta koskevaan määrittelyyn. Wenigerin (1952) mukaan puhdasta käytäntöä tai puhdasta teoriaa ei ole olemassakaan, käytäntö ja teoria luovat tai edellyttävät toisensa. Hänen mukaansa kasvattajan toiminnan taustalla on aina jokin teoreettinen perusasenne ja pedagoginen teoria on väline kasvatustoiminnan ymmärtämiseksi sekä kehittämiseksi. Weniger erittelee teoria–käytäntö-suhteen kolmitasoisena teoriana, jossa ensimmäinen taso on käytännön toimijan piilevä tai eietoinen teoria (teoria 1), toinen taso on toimijan tietoinen käyttöteoria (teoria 2) ja kolmas taso on tieteellinen teoria (teoria 3). (Weniger 1952, 7–22; ks. myös Siljander 2002, 93–96, 1988, 54–70.) Ymmärrän edellä mainitsemani opettajan implisiittisen praktisen teorian viittaavan Wenigerin teoria 1:een ja opettajan tietoisin praktisen teorian teoria 2:een. Tutkijan empiirinen rekonstruktion Raekallion soitonopetusta ohjaavasta praktisesta teoriasta tulee nähdäkseni lähelle Wenigerin kolmannen tason teoriaa, tieteellistä teoriaa.

Miksi praktista teoriaa kannattaa tutkia? Opettajan praktinen teoria tarjoaa perustan siihen, mitä opettajat tekevät ammatillisesti, ja sen tutkiminen auttaa meitä ymmärtämään opettamisen professionaalisuutta (Aaltonen 2003, 77; Marland 1997, 8). Kuten edellä ilmeni (s. 31), oppilaiden oppimisen nähdään olevan yhteydessä opettajan ajatteluun ja toimintaan. Marland korostaa, että opetuksen laatu on suorassa suhteessa praktisen teorian laatuun. Hänen mukaansa praktinen teoria määrittää opettajien ammatillista tasoa ja opetuksen parantaminen riippuu opettajien kapasiteetista ja halusta parantaa praktista teoriaansa. (Marland 1995, 132, 1997, 8–9.) Nähdäkseni Marland viittaa praktisen teorian laadulla opettajan tiedostettuun ja jäsentyneeseen praktiseen teoriaan, jonka taustalla voidaan pitää opettajan reflektiivistä toimintaa eli omien ajattelutapojen ja käytänteiden käsitteellistämistä, analysoimista ja kehittämistä (ks. Marland 1997, 9). Aaltonen (2003, 88) esittää praktisen teorian laadun määrittelyyn kongruenssivaatimusta, joka voi olla sisäistä tai ulkoista ristiriidattomuutta. Sisäinen kongruenssi on praktisen tiedon osa-alueiden, esimerkiksi omaa opettajaroolia, opettamista ja oppiainesta koskevien mielikuvien, keskinäistä ristiriidattomuutta ja johdonmukaisuutta. Ulkoinen kongruenssi on esimerkiksi opettajan praktisen tiedon yhdenmukaisuutta opetustoteutuksen tai kasvatustieteellisen tiedon kanssa. Lähtökohtana Aalto-

sella on, että edellä mainittujen ristiriidattomuuksien toteutuminen tekee opettajan tiedosta teoriaa.

Opettajan ajattelun tutkimuksessa esiin nostetut opettajan praktisen tiedon ja teorian käsitteet ovat tässä tutkimuksessa teoreettisina apuvälineinä soitonopettajuuden tutkimiseksi ja ymmärtämiseksi. Lähestyn tutkimuskohdettani soitonopetusta kahdella tasolla, sekä opettajan ja myös opiskelijoiden kertomusten että opituntien havainnoinnin kautta. Teen opettajan praktisesta teoriasta ja tiedosta päätelmiä sen perusteella, millaiseksi hän itse sen kertoo ja millaisena se opetustilanteessa, toiminnassa näyttäytyy. Kuitenkaan nämä tasot eivät ole erillisiä, vaan Connellyn ja Clandinin (1985) tavoin ymmärrän opettajan praktisen tiedon olevan hänen toiminnassaan, joten praktinen tieto tulee näkyväksi hänen opetuksessaan. Näin se ei ole vain käsitteellistä vaan myös toiminnassa, mielessä ja ruumiissa olevaa tietoa. Narratiivisen tutkijan tavoin myös ymmärrän, että opettajan toiminnassa näkyvä praktinen tieto on hänen persoonallista tietoaan, jossa ovat läsnä menneisyyden kokemukset ja tulevaisuuden odotukset. Kertomistilanteessa opettaja tulkitsee nykyisyyttä sekä menneen kokemuksiin että tulevaisuuden suunnitelmiin ja odotuksiin perustuen. (Elbaz 1991, 3.) ”Opettajan persoonallinen praktinen tieto” on Mark Johnsonin (1989) käyttämä ilmaisu, jolla on tarkoitus kiinnittää huomiota tapaan, jolla opettajat ymmärtävät maailmansa. Tämä ymmärrys puolestaan vaikuttaa siihen, miten he jäsentävät opetuskokemuksiaan ja ovat vuorovaikutuksessa oppilaiden, näiden vanhempien ja kollegoiden kanssa. (Mts. 361.)

Opettajan praktista tietoa on pyritty jäsentämään tutkimuksissa eri tiedonalueisiin. Pamela Grossman (1997) on koonnut opettajan tietoon liittyviä tutkimuksia vuosina 1983–1992 ja jakanut tämän perusteella opettajan tiedon seuraavaan kuuteen sisältöalueeseen: (1) sisältötieto (knowledge of content), (2) tieto oppijoista ja oppimisesta (knowledge of learners and learning), (3) yleinen pedagoginen tieto (knowledge of general pedagogy), (4) opetussuunnitelmatieto (knowledge of curriculum), (5) kontekstitieto (knowledge of context) sekä (6) tieto itsestä (knowledge of self). Myös Anneli Niikko (1999, 18) on koonnut eri tutkijoiden käsityksiä opettajan tiedonalueista tutkiessaan akateemisen opettajan tiedonalueita. Niikon (1999) tutkimustulosten raportoinnissa akateemisen opettajan tiedonalueiden luokittelu näyttää yhteneväiseltä Grossmanin (1997) sisältöalueiden kanssa. Vastaavasti Aaltonen (2003, 86) on koonnut opettajan praktista tietoa koskevia tutkimuksia, joiden perusteella hän nimeää opettajan praktisen tiedon alueiksi seuraavat: tieto opettajasta itsestään, tieto opetuksen ympäristöstä, opiskelijoita koskeva tieto, oppiainetta koskeva tieto, opetussuunnitelma- ja päämäärätie-

to sekä opettamista koskeva tieto. (Aaltonen 2003, 86). Myös Aaltosen (2003) luokittelu näyttäisi yhteneväiseltä Grossmanin (1997) luokittelun kanssa. Marland (1997, 15–41) puolestaan esittää opettajan praktisesta teoriasta mallin, jossa hän kuvaa praktisen teorian ”komponenttien” suhdetta toisiinsa. Eri komponenteiksi hän nimeää arvot ja uskomukset, opettajan ominaisuudet, strategiat, päämäärät, periaatteet, oppilaiden olotilat ja kontekstuaaliset piirteet. Komponentit on kehystetty mallia kuvaavassa kuviossa arvojen ja uskomusten komponenteilla, millä on haluttu osoittaa, että arvot ja uskomukset läpäisevät kaikki muut komponentit. Marland (1997, 42) nimeää vielä erikseen opettajan pedagogisen sisältötiedon ainakin osittain hänen praktiseksi tiedokseen. Tätä Marland perustelee sillä, että pedagoginen sisältötieto on opettajan toiminnan tulos. Tutkimuksissa opettajan praktinen tieto ja pedagoginen sisältötieto on erotettu myös opettajan erillisiksi tiedonalueiksi (esim. Aaltonen 2003, 17).

Tässä tutkimuksessa edellä kuvaamani Marlandin (1997) käsitys praktisen teorian komponenteista on ohjannut tutkimuksen alkuvaiheessa ajatustani, miten opettajan praktista tietoa ja teoriaa voitaisiin empiirisesti tutkia. Aloitin tutkimalla soitonopetuksen opetusstrategioita, joilla pyrin kuvaamaan sitä, kuinka musiikkia opetetaan. Opettajan kerronnan tulkitsin opetuksen yhtenä menetelmänä tai strategiana; se oli pikemminkin tutkimukseni tulos opettajan pedagogista sisältötietoa kuvaavana elementtinä kuin lähtökohtana opettajan praktisen teorian tutkimiseksi (Hyry 2002, 97–98). Tässä tutkimuksessa nimeän sekä opetusstrategiat että opettajan pedagogisen sisältötiedon opettajan praktisen tiedon ja teorian komponenteiksi, joita tutkin omina alueinaan. Opettajan tiedon erityisyyteen on haluttu kiinnittää huomiota nimenomaan pedagogisen sisältötiedon käsitteellä pyrkien selittämään sitä, miten opettajat opettavat oppiainettaan niin, että se tulee oppilaille ymmärrettävään muotoon. Sillä on viitattu usein kokeneiden opettajien ymmärrykseen heidän opettamansa aineen sisällöstä. Luvussa kuusi määrittelen käsitettä tarkemmin ja tutkin sitä pianotunneilla kerrottujen, niin sanottujen opetustarinoiden kautta. Termi opetustarina viittaa Gudmundsdottirin (1990) käyttämään opetussuunnitelmatarinan (curriculum story) käsitteeseen.

Valitsemani käsitteet voidaan ymmärtää myös opetuksen oleellisina osatekijöinä. Opetuksen kuvaamiseksi on hahmoteltu kokonaisuudelle, joissa on pyritty kuvaamaan kaikki siinä olennaisesti vaikuttavat tekijät ja niiden yhteisvaikutus (esim. Uljens 1997, 65). Opetusta käsittelevästä kirjallisuudesta Kansanen (2004, 25–35) nostaa esiin kuusi peruskäsitettä, joilla opetusta on yleisesti kuvattu ja jotka voidaan esittää myös niitä koskevinä kysymyksinä seuraavin parein: opetussuunnitelma – miksi?, sisältö – mitä?, metodi – miten?, konteksti – missi?, oppi-

las, opiskelija, oppija – kuka? sekä opettaja – kuka?. Opettajan praktisen tiedon tarkastelemiseksi keskityn näistä käsitteistä erityisesti opetuksen sisältöön ja metodiin. Sisällöllä viitataan useimmiten oppiaineeseen ja opetusmenetelmällä tarkoitetaan tavallisesti konkreettista työtapaa tai opetusmuotoa, jonka mukaan opiskelaan (Kansanen 2004, 29–32). Näkökulmani on opettajan, ja kohdennan opetuksen sisällön ja metodin tarkastelun soitonopettajan opetuksen sisältöä koskevaan tietoon ja hänen käyttämiinsä opetusmenetelmiin.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opetuksen sisältöä siis opettajan pedagogisen sisältötiedon kautta ja kysymystä ”miten soittoa opetetaan?” pohdin opetusstrategia-käsitteen avulla selvittäen, millaisia opetusstrategioita soittotunneilla käytetään. Tässä yhteydessä viitataan opetusstrategialla sellaiseen opettajan toimintaan ja päätöksentekoon, joka on luonteeltaan oppimista tukevaa ja ilmentää opettajan pedagogista tahdikkautta (ks. van Manen 1991). Näin se on nähdäkseni lähellä myös Kansanen määrittelemää opettajan pedagogista ajattelua, jota hän kuvaa opettajan päätöksentekona, jatkuvana ratkaisujen ja valintojen tekemisenä. Tavallisesta ajattelusta pedagoginen ajattelu eroaa Kansanen mukaan siinä, että se kohdistuu nimenomaan opetustapahtumiin. (Kansanen 1995, 9–11; 1996, 45–46; ks. myös Kansanen 2000, 2–3.) Luvussa viisi määritelen opetusstrategia-käsitettä tarkemmin ja tarkastelen opetuksen miten-kysymystä myös opettajan tyylin kautta: millainen on opettajan oma persoonallinen tyyli. Tyylin kautta pyrin lähestymään opettajan työn moraalista ulottuvuutta, esimerkiksi opettajan tapaa antaa palautetta opiskelijalle.

Kuten jo didaktisen kolmion yhteydessä tuli esille, opettajaa ja hänen toimintaansa ei voi irrottaa yhteyksistään. Oleellista on, että opettajan työ on suhteissa olemista ja että myös hänen praktinen tietonsa rakentuu ja ilmenee opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Siksi myös tässä tutkimuksessa lähestyn opettajan praktista tietoa ja teoriaa ei vain tuntiaineiston kautta, vaan erityisesti myös opettajan ja oppilaiden kertomusten kautta, joissa nämä suhteet tulevat kerrotuiksi. (Luku 7.)

2.5 Narratiivinen lähestymistapa

Tutkimukseni metodologiseksi lähestymistavaksi olen valinnut narratiivisen tutkimusotteen. Käsitteenä narratiivisuus on monimerkityksinen. Usein selitetään, ettei narratiivinen tutkimus muodosta yhtenäistä ja selvärajaista teoreettis-metodista rakennelmaa, vaan sitä kuvataan pikemminkin avoimena keskusteluverkostona, jota yhdistää kertomuksen käsite. Yhteistä kuitenkin on se, että tarina

nähdään siinä keskeisenä ajattelun ja elämän jäsentämisen muotona. (Esim. Hänninen 1999, 15–16; ks. myös Syrjälä 2001, 213.)

Narratiivisuudella on syvät juuret filosofiassa, kirjallisuudessa ja kielitieteessä. Gudmundsdottir (2001, 229) toteaa, että narratiivisuus on tutkimusgenrenä tulkinnallisen tutkimuksen sivuhaara, jonka juuret ovat Schleiermacherin hermeneuttisessa ihmistieteessä ja Diltheyn henkítieteissä. Kiinnostus narratiivisuuteen on kuitenkin viime aikoina kasvanut usealla tutkimusalalla. Yleisesti puhtaankin narratiivisesta käänteestä, jolloin narratiivin käsite on tullut niin psykologiaan, kasvatukseen, yhteiskuntatieteisiin, politiikan tutkimukseen, terveystutkimukseen, teologiaan kuin kognitiivisiin tieteesiin (Hyvärinen 2004b, 1). Narratiivisen käänteen taustana voidaan pitää luopumista positivistisesta tiedeihanteesta ja laadullisen tutkimusotteen nousemista kvantitatiivisen tutkimusotteen rinnalle. Tämä tapahtui lopullisesti 1990-luvun aikana. Käänteestä Hannu Heikkinen (2002) selvittää, että narratiivisuuden ja sitä lähellä olevien käsitteiden käyttö on kasvanut räjähdysmäisesti tutkimuskirjallisuudessa 1980-luvun puolivälistä alkaen. Myös Suomessa narratiivisuuteen liittyvien väitöskirjojen määrä on lisääntynyt selvästi samana aikana. (Mts. 16.)

Kasvatustieteelliseen tutkimukseen tarinan käsite teki lopullisen läpimurtonsa, kun kansainvälisessä *Teaching and Teacher Education* -lehdessä julkaistiin narratiivinen teemanumero vuonna 1995¹⁵ (Syrjälä & Uitto 2004). Kirjoittajina olivat useat narratiivisen opettajatutkimuksen uranuurtajat kuten Gudmundsdottir ja Elbaz-Luwisch. Kuitenkaan narratiiviset kuvaukset opetuksesta (school practice¹⁶) eivät ole mitään uutta, kuten Gudmundsdottir (2001) huomauttaa. Niiden juuret ulottuvat 1700-luvun lopulle ja 1800-luvun alkuun. Keski- ja Pohjois-Euroopassa keskusteltiin tuolloin esimerkiksi päivälehdissä koulun toiminnasta, ja keskusteluissa oli mukana opettajien lisäksi myös pappeja, maanviljelijöitä, kirjailijoita ja runoilijoita. Opettajat kirjoittivat narratiivisia kuvauksia omasta toiminnastaan, sillä heillä oli halu kertoa muille omista kokemuksistaan. Kuitenkin opettajan ääni vaikenä virallisissa diskursseissa 1850-luvulla, ja vasta 140 vuotta myöhemmin se alkoi taas voimistua. Opettajan äänen hiljaista kautta Gudmundsdottir

¹⁵Teaching and Teacher Education 13(1).

¹⁶Gudmundsdottir käyttää opetuksesta teaching-sanana sijaan termiä school practice viittaamaan siihen, että se sisältää sekä opettajan toiminnan että myös sen, mitä oppilas oppii opetuksen tuloksena (Gudmundsdottir 2001, 226). Käännän Gudmundsdottirin termin school practice suomenkielisellä *opetus*-sanalla, joka viittaa opettajan toimintaan mutta ei välttämättä pidä sisällä oppilaan oppimista, kuten ei myöskään englannin vastaava teaching, toisin kuin esimerkiksi ruotsin lära- tai saksan lehren-verbi. Kuitenkaan opetusta ei voi suomeksikaan ymmärtää ilman oppilasta ja pyrkimystä oppimiseen, sillä opetus on opettajan ja oppilaan vastavuoroista toimintaa. (Kansanen 2004, 52–63.)

selittää opettajankoulutuksen vakiintumisella vuoteen 1850 mennessä, jolloin opettajankouluttajan professio syntyi. Legitimoidakseen kasvatustieteen tieteenalana opettajankouluttajat halusivat ottaa etäisyyttä opettajien diskurssiin. Vasta 1990-luvulla, 140 vuotta myöhemmin, opettajan ääni alkoi taas voimistua, kun alan tutkijat löysivät uudelleen narratiivisen tutkimuksen ja huomasivat, että se sopii hyvin opetuksen kuvamiseen ja analysoimiseen. (Mts. 228.) Narratiivisissa opettajatutkimuksissa opettajan ääni on yhä voimistunut. Opettajat ovat usein tutkijan ”kanssa-tutkijoita”, oman alansa asiantuntijoita, jotka kertovat opetuksestaan ja joita kuunnellaan ja joiden äänen halutaan kuuluvan myös tutkimusraporteissa, kuten myös tässä tutkimuksessa.

Seuraavassa määrittelen tarkemmin narratiivisuutta, sen suhdetta lähikäsitteisiinsä tarinaan ja kertomukseen sekä siihen liittyviä ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia. Tämän jälkeen tarkennan, mitä narratiivisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston luonteena ja analyysitapana sekä tietämisen tapana, niin sanottuna narratiivisena tietämisenä.

2.5.1 Kertomus, tarina ja narratiivi

Narratiivisessa tutkimuksessa käytettävä käsitteistö on varsin laaja, ja sitä käytetään monella tapaa. Narratiivisen tutkimuksen kertomuksen ja tarinan käsitteet ovat osa arkipäiväämme, ja näiden lisäksi käytetään narratiivin käsitettä. Käsitteiden arkipäiväisyys ja tavallisuus on ongelmallista siinä mielessä, että niihin liittyy jo sanoina arvolutautumia ja mielikuvia. Esimerkiksi *tarina*-sana saatetaan liittää arkikeskustelussa satuihin, mielikuvitukseen jne. Narratiivisessa tutkimuksessa eri tutkijat käyttävät näitä kertomuksen, tarinan ja narratiivin käsitteitä eri tavoin. Samalla tavalla puhutaan myös narratiivisesta tutkimuksesta sekä kerronnallisena (Hyvärinen 2004a) että tarinallisena (esim. Hänninen 1999).

Kertomuksen, tarinan ja narratiivin käsitteitä on pyritty erottamaan toisistaan. Esimerkiksi Matti Hyvärinen ja Varpu Löyttyniemi (2005) mainitsevat, että kirjallisuustieteessä kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa sen alakäsitteenä. Tarinalla taas viitataan kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakulkuun, mistä arkikielessä käytetään sanaa juoni. Kertomus on tarinaa laajempi kokonaisuus sisältäessään tarinan, henkilöt, kertojan sekä jonkin materiaallisen olomuodon (kirjoitettu/puhuttu kertomus) tai kerrontatilanteen. Näin samasta tarinasta voi olla useita toisistaan poikkeavia kertomuksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–192; ks. myös Sintonen 1999, 62–63.) Clandinin ja Connolly (1994, 416) toteavat, että narratiivi (narrative) on sekä ilmiö että metodi. Tämän eron säilyttämiseksi he

kutsuvat ilmiötä kertomukseksi (story) ja tutkimusta narratiiviseksi (narrative). Monet tutkijat (esim. Heikkinen 2002, Hänninen 1999) käyttävät käsitteitä kuitenkin synonyymeina.

Myös tässä tutkimuksessa ymmärrän kerronnallisuuden ja narratiivisuuden käsitteet synonyymisesti. Analyysin yhteydessä käytän termejä narratiivinen analyysi (narrative analysis) ja narratiivien analyysi (analysis of narratives), sillä nähdäkseni ne ovat omassa yhteydessään jo vakiintuneita käsitteitä etenkin alan englanninkielisessä kirjallisuudessa. Vastaavasti puhun narratiivisesta tietämisestä viitaten erityisesti Brunerin (1986) esittämään jakoon tiedon luonteesta narratiivisena ja paradigmaattisena. Pysin kuitenkin suomenkielisyyteen ja suosin kerronnallisuuden käsitettä narratiivisuuden sijaan ja vastaavasti pyrin käyttämään myös kertomuksen tai tarinan käsitettä narratiivin sijaan. Tutkimuksessani myös kertomuksen ja tarinan käsitteet voidaan ymmärtää synonyymisesti. Kuitenkin olen nimennyt tutkimukseni lähestymistavaksi narratiivisen lähestymistavan, jolla pyrin kartoittamaan edellä mainitsemani kaikki termin merkitykset tässä tutkimuksessa.

2.5.2 Kertomukset aineistona

Kertomusta määritellään eri tieteiden alueella eri tavalla. Tutkimuksessani määritelen kertomusta yhteiskuntatieteiden ja etenkin kasvatustieteiden kontekstissa. Clandinin ja Connelly (1994, 416) määrittelevät tärkeiksi narratiivisiksi termeiksi seuraavat: aika, paikka, juoni, henkilö ja näyttämö. Näyttämö tai paikka viittaa siihen, missä toiminta tapahtuu, missä henkilöt elävät kertomusta ja missä kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti näyttelee rajoittavia ja mahdollistavia rooleja. Tämän tutkimuksen suurena näyttämönä voisi nähdä suomalaisen musiikinopetusjärjestelmän, jonka piirissä sekä opettaja että suurin osa opiskelijoista ovat eläneet. Vaikka mielenkiintoni kohteena tässä työssä ei ole tämän järjestelmän kuvaaminen, se näkyy väistämättä opettajan ja opiskelijoiden kertomuksissa. Se on myös luettavissa artikkelissamme, jossa on kuvattu suomalaista musiikinopetusjärjestelmää kolmen erilaisen kertomuksen kautta ja jossa yhtenä kertomuksena on tästä tutkimuksesta irrotettu opettajan kertomus. (Ks. Hyvönen, Hirvonen & Hyry 2005.) Toiseksi suureksi näyttämöksi voisin nimetä tässä tutkimuksessa länsimaisen taidemusiikin, jonka ympäröiminä sekä opettaja että opiskelijat ovat eläneet lapsuudestaan lähtien. Soitonopetuksen luokkahuone voisi olla tutkimukseni pieni näyttämö, jossa henkilöinä ovat opettaja ja oppilaat ja jossa opetus tapahtuu kahdenvälisissä opettaja–oppilas-suhteissa. Koska itse olen toiminut näillä

näyttämöillä sekä alan opiskelijana että opettajana, minulla on kokemusta niistä myös estradilta käsin, sisältäpäin katseltuna. Tutkimukseni luotettavuustarkastelussa on kuitenkin syytä palata tutkimukseni suurelle ja pienelle näyttämölle ja pohtia, miten tutkimani opetus asettuisi toisenlaisille näyttämöille, mikä on sen suhde kouluopetukseen ja miten luokkahuone muuttuu opettajan vaihtuessa.

Kertomuksen tärkeä piirre on sen juoni. Opettaja ja hänen kolme opiskelijaansa ovat kertoneet musiikilliset elämäntarinansa, jotka ovat rakentuneet aika-akselille menneisyys–nykyisyys–tulevaisuus. Juonen näkökulmasta aika voi rakentua myös akselille alku–keskikohta–loppu (Linde 1993, 106–111.) Lähtökohdanani on ollut, että voin ymmärtää kertojieni kokemuksia aika-akselin näkökulmasta katsellen kerrontahetkestä sekä menneeseen että tulevaan. Osassa kertomuksia tulevaisuudesta kerrottiin vasta, kun pyysin heitä jatkamaan kertomustaan tulevaisuutta pohtien, ikään kuin juonellistamaan kertomustaan lisää.

Tutkimuksessani käytän juonellistamista myös aineiston uudelleen kertomiseksi. Olen irrottanut soittotuntiaineiston peräkkäisistä tapahtumista episodeja, pieniä kertomuksia, joilla on alkukohta, keskikohta ja loppu (ks. luku 6.2). Niille on luonteenomaista kausaalisuus, olen nimennyt niitä niiden intentioiden perusteella ja tämän pohjalta kuvannut ja selittänyt opetusta. Näin niistä voi tunnistaa Lindén (1993, 111) mainitseman kertomuksen oleelliset piirteet, ajallisen jatkuvuuden, tapahtumien peräkkäisyyden ja myös tapahtumien kausaalisuuden (Linde 1993, 111). Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) tarkentavat, että elävä kertomus voi myös kyseenalaistaa kausaalisuuden sen sijaan, että se vahvistaisi tapahtumien välillä syyn ja seurauksen yhteyttä. Toisaalta kertomus voi jäädä myös auki, ilman lopetusta.

Edellä jo mainitsin opettajan ja oppilaiden musiikillisista elämäntarinoista, joissa kertomuksen käsite on myös läsnä. Tässä on syytä tarkentaa elämäntarinnan suhdetta sen lähikäsitteisiin elämäkertaan, omaelämäkertaan ja elämänhistoriaan. Elämäkerralla (biography) tarkoitetaan yleensä jonkin henkilön elämänkulusta tehtyä kirjallista jäsenystä, ja se on yleensä jonkun muun kuin henkilön itsensä tekemä. Omaelämäkerta (autobiography) on puolestaan itse kirjoitettu, oma jäsenys elämästä. Elämäntarina tai elämäkertomus (life story) viittaa henkilön vapaamuotoiseen kertomukseen omasta elämästään (Huotelin 1994, 76), niin kuin tässä tutkimuksessa. Opettaja ja oppilaat ovat kertoneet elämäntarinaansa siitä näkökulmasta, miten se on rakentunut muusikoksi ja alan opettajaksi tulemisena. Tämän perusteella olen nimennyt ne musiikillisiksi elämäntarinoiksi. Kun ihmisen omaa elämäntarinaa täydennetään esimerkiksi läheisten haastatteluilla, saadaan elämänhistoria (life history). (Huotelin 1994, 76.) Goodson (1992, 6–7,

2000, 22) tarkoittaa opettajatutkimuksen yhteydessä elämänhistorialla opettajien yksittäisten elämäntarinoiden sijoittamista historiallisiin ja sosiaalisiin yhteyksiin, mikä näkyy tässä tutkimuksessa musiikillisten elämäntarinoiden sijoittamisena mestari–kisälli-perinteeseen. Tässä tutkimuksessa elämäkerrallisuus on siis yksi osa tutkimuksen narratiivisuutta. On kuitenkin huomattava, että kaikki elämäkerrallinen tutkimus ei ole lähestymistavaltaan narratiivista tutkimusta ja vastaavasti kaikki narratiivinen tutkimus ei ole elämäkerrallista.

2.5.3 Kerrottu elämä vai eletty kertomus

Narratiivisuuden kentällä käydään jatkuvaa keskustelua elämän ja kertomuksen välisestä suhteesta toisiinsa. Olennaisena kysymyksenä on esitetty, onko elämä kertomuksen muodossa jo valmiina sisältäen alun, keskikohdan ja lopun – elääkö jokainen kertomustaan vai eikö kertomuksia eletä. Keskusteluissa voidaan nähdä kaksi ääripäätä. Toisessa ääripäässä inhimillinen kokemus rinnastetaan kertomukseen eli ihmiset elävät kertomuksia ja ovat kertovia olentoja (esim. Connelly & Clandinin 1997, 31; ks. myös Hyvärinen 2004a). Toisessa ääripäässä voidaan ajatella olevan näkemys, jonka mukaan elämä ja kertomus ovat toisistaan irrallaan ja kertomuksen muoto on peräisin taiteesta, ei elämästä. Kertomuksia ei eletä tai löydetä, vaan ne kerrotaan tai kirjoitetaan. (Ks. Hyvärinen 2004a.) Tutkijana minun on siis esitettävä kysymys, ymmärrätkö tutkittavieni elävän kertomuksiaan tai tulkitsevan elämänsä kertomuksina ja missä määrin tämän tutkimuksen kertomukset ovat tutkijan tulkintoja.

J. Amos Hatch ja Richard Wisniewski (1995, 129) lainaavat E. M. Bruneria (1984), joka jakaa elämän elettyyn (a life as lived), koettuun (a life as experienced) ja kerrottuun (a life as told). Elämä elettyinä viittaa siihen, mitä todella tapahtui. Elämä koettuna koostuu ihmisen omista mielikuvista, tunteista, haluista, ajatuksista ja merkityksistä. Elämä kerrottuna eli elämänhistoria on narratiivi, johon vaikuttavat kulttuuriset kertomisen konventiot, kuulijat ja sosiaalinen konteksti. Yleensä narratiivisilla tutkijoilla on pääsy vain elämään kerrottuna. Nähdäkseni E. M. Brunerin näkemys sijoittuu edellä kuvattujen ääripäiden välimaastoon, jolloin elämä saa kertomuksen muodon vasta kerrottaessa. Näin ymmärrän tässä tutkimuksessa: opettajan ja oppilaiden kertoma on heidän tapansa jäsentää elämäänsä ja heidän tulkintaansa elämästään. Toisaalta ymmärrän, että kertomuksemme eivät ole uniikkeja vaan meillä on yhteinen tarinavaranto, jossa yksittäiset kertomukset edustavat myös jotain yleistä sitoutuen kulttuuriseen, historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiinsa. Tästä näkökulmasta voi pohtia, miten tämän tutkimuk-

sen yksittäisen opettajan Raekallion tarina edustaa jotain yleisempää tai voisiko se rikastuttaa alan tarinavarantoa.

Jos kertomusta tarkastellaan suhteessa realistiseen totuuskäsitykseen, sitä voidaan pitää toisen asteen tulkintana tapahtuneesta. Ensimmäisen asteen tulkinta viittaa siihen, miten tapahtumat on koettu. Kuitenkaan minulle kertomuksen tutkijana ei ole niinkään oleellista selvittää, onko kerrottu tapahtunut totta, vaan olen pikemminkin kiinnostunut merkityksistä, joita ihmiset antavat kokemuksilleen ja joita voidaan siis kertomusten kautta tutkimuksessa tavoittaa. Tästä näkökulmasta kokemuksellisuutta voidaan pitää kertomuksen yhtenä tärkeänä määrittäjänä. Kerrottavuus voidaan kuvata myös tiheänä tai ohuena sen mukaan, miten kertomus välittää kokemusta. (Ks. Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005, 191–192.) Toisaalta tutkijana pyrin totuuteen ymmärtäen, että tulkintojen ja sosiaalisen todellisuuden vastaavuutta on vaikea mitata tai testata, koska sosiaalinen todellisuus muodostuu muuttuvista tulkinnoista. Minulla ei siis ole koko totuutta tutkimastani, vaan voin ainoastaan kertoa tämän tutkimuksen tarinan niin totuudenmukaisesti kuin mahdollista.

2.5.4 Narratiivinen tietäminen

Tässä tutkimuksessa tarkastelen narratiivisuutta myös tietämisen tapana ja etenkin opettajan praktisen tiedon luonteena. Käsitteeni narratiivisesta tietämisestä perustuu Brunerin esittämään jakoon tietämisen tavoista. Brunerin (1986) mukaan ihmiset tulkitsevat ja jäsentävät todellisuutta kahdella tavalla: loogis-tieteellisesti eli paradigmaattisesti ja kertomuksellisesti eli narratiivisesti. Ne ovat toisistaan poikkeavat kaksi erilaista kognitiivista mallia, tietämisen ja ajattelun tapaa (modes of thought). Hyvin muotoiltu looginen argumentti poikkeaa radikaalisti hyvin kirjoitetusta tarinasta. Loogis-tieteelliselle ajattelulle ovat tyypillisiä muodolliset kuvaukset ja selitykset, käsitteellistäminen, yleistäminen, objektiivisuus, hypoteesit ja oikeaksi todistaminen. Esimerkkinä tästä Bruner mainitsee tieteellisen ajattelun. (Mts. 11–13.)

Kertomuksellinen eli narratiivinen ajattelu liittyy ihmisten arkielämän tapahtumiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Sen avulla jäsennetään ja kommentoidaan omia ja toisten tekemisiä. Narratiivinen ajattelu on eräänlaista arkijärkeä. Ihmiset luovat arkipäivän toimintaan liittyviä kertomuksia, jotka koostuvat ihmisten toiminnan takana olevista psykologisista tekijöistä. Kertomukset vastaavat sellaisiin kysymyksiin kuten, ”mitä ihmiset tekevät”, ”miksi” ja ”mitä siitä seuraa”, eli kertoja tulkitsee ihmisten toimintaa ikään kuin siinä olisi juoni. Kertomuksen tulkintaan

vaikuttaa kuulijan ja kertojan yhteinen tieto maailmasta, asioiden taustasta ja tieto siitä, miksi kertomus kerrotaan. (Bruner 1986, 12–14.) ”Kertomus imitoi elämää, elämä imitoi kertomusta” (Bruner 1987, 13). Toisaalta kertomukset siis luovat todellisuutta, mutta toisaalta ne ovat versioita todellisuudesta (Ihanus & Lipponen 1997, 258). Edellisen luvun otsikkoon, kerrottu elämä vai eletty kertomus, viitaten voisi todeta, että Brunerin mukaan kertomuksessa on läsnä elämä kerrottuna ja elettyinä.

Bruner antaa siis termille narratiivi kahdenlaisia merkityksiä. Toisaalta Bruner tutkii ihmisen tarinan rakentumista narratiivisena ajatteluprosessina. Toisaalta hän tutkii myös narratiivisen ajattelun tuotteita eli ihmisten kertomia tarinoita, jotka perustuvat heidän omiin kokemuksiinsa. (Ks. myös Tolska 2002, 22–23.)

Edellä mainitun narratiivikäsitteksen ymmärtämiseksi brunerilaisesta näkökulmasta on vielä tarpeellista tarkastella toiminnan, ajattelun ja kielen välisiä yhteyksiä. Brunerin näkemyksiin ovat merkittävästi vaikuttaneet sekä Piaget että Vygotsky. Bruner korostaa, että toiminta on pohja symboliselle ajattelulle ja siis kieltä primaarisempi rakenne. Brunerin mukaan kieli muovaa aikaisia kognitiivisia prosesseja mutta ei kuitenkaan ajattelua kokonaan. Bruner pitää toimintaa kieltä ensisijaisempana rakenteena ja kieltä ajattelun ”työkaluna”. Vygotsky on vaikuttanut merkittävimmin Brunerin ajatuksiin kielen ja ajattelun välisistä yhteyksistä. Bruner korostaa kulttuurin merkitystä mielen kehittymiselle. Hänen mukaansa sosiaalinen interaktio, kieli ja opetus ovat siinä tärkeässä roolissa. Narratiivin käsitteellä Bruner liittyy myös tunteet osaksi toimintaa, kieltä ja ajattelua. Hänen mukaansa emootiot ja tunteet ovat mukana prosessissa, jossa ihminen konstruoi maailmaa ja antaa sille merkityksiä. (Tolska 2002, 9–20.)

Konstruktivistiksi tunnustautuen Bruner (1986, 110) toteaa, että ihmiset luovat maailmoita eri tavoin, esimerkiksi arkielämän, taiteen ja tieteen avulla, ja mikään näistä versioista ei ole sen todellisempi kuin toiset. Näin ollen narratiivia voidaan pitää yhtä merkittävänä tapana luoda maailmaa kuin loogis-tieteellistäkin (ks. myös Tolska 2002, 19). Brunerin käsityksellä narratiivisesta tietämisestä voidaan perustella kertomusten käyttöä myös tässä tutkimuksessa, sillä ymmärrän että tutkimukseni opettaja ja opiskelijat merkityksellistävät kokemuksiaan kertomuksissaan sekä musiikillista elämäntarinaansa kertoessaan että oppitunneilla puhuessaan. Tässä tutkimuksessa erityinen kiinnostuksen kohteeni on narratiivinen tietäminen (soiton)opettajan tietämisen tapana, jota tarkastelen tutkimalla soitonopetuksen niin sanottuja opetustarinoita. Niiden avulla pyrin selittämään, kuinka opettaja tekee oppilaalleen ymmärrettäväksi oppiainettaan, musiikkia ja pianonsoittoa eli mikä hänen tulkintansa siitä on (luku 6).

Brunerilainen käsitys tietämisestä näkyy myös narratiivisen tutkimuksen analyysitavoissa. Donald Polkinghorne (1995) nimeää kaksi narratiivisen tutkimuksen päätyyppiä: narratiivien analyysi (analysis of narratives) ja narratiivinen analyysi (narrative analysis). Narratiivien analyysi perustuu paradigmaattiseen ajatteluun ja päättelyyn ja narratiivinen analyysi narratiiviseen tietämiseen. Käytettäessä tutkimuksessa narratiiveja paradigmaattisesti tutkimusaineistona olevia kertomuksia analysoidaan ja niistä etsitään esimerkiksi yhteisiä teemoja ja piirteitä. Narratiivisessa analyysissä tuloksena on juonellinen kertomus. Tutkija järjestää aineistonsa ja tekee siitä synteesiä kertomukselliseen muotoon. (Mt.) Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin, miten olen tässä tutkimuksessa käyttänyt Polkinghorne nimeämiä narratiivisia analyysin tapoja.

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tapaustutkimuksen kohteena tässä tutkimuksessa on yksi soitonopettaja ja hänen soitonopetuksensa. Olen havainnoinut, kirjannut ja analysoinut harkinnanvaraisesti valitun yhden tunnetun suomalaisen pedagogin ja taiteilijan, pianisti Matti Raekallion, opetusta pianonsoiton mestarikurssilla sekä tavallisilla oppitunneilla. Suurimman osan aineistosta olen kerännyt videoimalla tai nauhoittamalla kasetille neljäntoista (14) eri oppilaan soittotunnit, joiden pituudet vaihtelevat 60:stä 90 minuuttiin. Lisäksi oppituntiaineistoon kuuluu yhdestä tunnista tehdyt kirjalliset muistiinpanot. Aineistona on myös Raekallion kolme (3) haastattelua, joita täydentävät hänen kirjalliset tuotoksensa, lähinnä väitöskirja ja lehtiartikkeleita¹⁷ sekä Raekalliosta kirjoitetut artikkelit. Aineistoon kuuluu myös kymmenen (10) opiskelijan haastattelut sekä yhden opiskelijan oppitunnistaan tekemä kirjallinen tuntikertomus.

Tutkimusaineisto on hankittu kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen aineistoon kuuluu lisensiaatintutkimusta (Hyry 2002) varten koottu aineisto, joka on kerätty kolmen pianonsoiton mestarikurssin yhteydessä. Toisen vaiheen aineisto on hankittu lisäaineistoksi lisensiaatintutkimuksen jälkeistä jatkotutkimusta varten tavallisten oppituntien seurannan yhteydessä. Taulukossa 1 on yhteenveto eri aineistojen keruun ajankohdista ja paikoista. Tutkimuskysymyksiin olen vastannut käyttäen sekä ensimmäisen että toisen vaiheen aineistoa (ks. taulukko 2).

Seuraavassa kerron tutkimusaineiston keruusta tarkemmin sen kahdessa eri vaiheessa (luku 3.1). Aineiston käsittelyä ja analyysia kuvaan tässä luvussa pääpiirteittäin (luku 3.2). Jatkan analyysin kuvausta kunkin tulosluvun yhteydessä selvittäen erilaisia lukutapoja, joita olen käyttänyt kyseiseen tuloslukuun liittyvään tutkimuskysymykseen vastatessani.

¹⁷Artikkelit on julkaistu musiikkilehti Rondossa v. 1991–2001.

Taulukko 1. Yhteenveto haastattelu- ja oppituntiaineiston keruun ajankohdista ja paikoista.

Ajankohta ja paikka	Aineisto		
	Oppituntiaineisto	Opettajan haastattelut	Opiskelijahaastattelut
I VAIHE			
Marraskuu 1997	5 (opisk.) x 60 min.	Raekallion	2 opiskelijahaastattelua;
Mestari kurssi Oulussa	- kasettinauha	1. haastattelu	1 kirjallinen opiskelijan tuntikertomus
Joulukuu 1997	5 (opisk.) x 60 min.		2 opiskelijahaastattelua
Mestari kurssi Oulussa	- video		
Kesäkuu 1998	2 (opisk.) x 90 min.	Raekallion	3 opiskelijahaastattelua
Mestari kurssi Tampereella	- video	2. haastattelu	
	1 (opisk.) x 90 min.		
	- kirjalliset		
	muistiinpanot		
II VAIHE			
Joulukuu 2002	2 (opisk.) x 90 min.	Raekallion	3 opiskelijahaastattelua
Tavallinen opetus	- video	3. haastattelu	
Sibelius-Akatemiassa			
kesto 3 päivää			

Taulukko 2. Tutkimuskysymykset ja niihin vastaamiseen käytetty pää tutkimusaineisto. Tutkimuskysymykseen vastaava tulosluku on merkitty tutkimuskysymyksen yhteyteen sulkeisiin.

Tutkimuskysymys	Aineisto		
	Oppituntiaineisto	Opettajan haastattelut	Opiskelijahaastattelut
Tutkimuskysymys 1. (luku 4)		Millaiseksi Raekallion praktisen teorian ainekset muotoutuvat hänen elämäntarinassaan?	
Tutkimuskysymys 2. (luku 5)	Millaisia opetusstrategi- oita ja -tyylejä soittotun- neilla käytetään?		
Tutkimuskysymys 3. (luku 6)	Millaisia opetustarinoita soittotunneilla kerrotaan?		
Tutkimuskysymys 4. (luku 7)		Millaisiksi opettaja ja opiskelijat kertovat suhteensa toisiinsa ja musiikkiin? (käytetty vain II vaiheen haastatteluaineistoja)	

3.1 Tutkimusaineiston keruu

3.1.1 *Vaihe I: liseniaatintutkimuksen aineisto*

Liseniaatintutkimuksen aineiston keräsin pianonsoiton mestarikursseilla, joista kaksi pidettiin Oulun konservatoriossa syyslukukaudella 1997 ja yksi Tampereen konservatoriossa kesällä 1998. Mestarikurssien soittotuntiaineistona on 13 Raekallion pitämää pianotuntia, joista taltioin videolle seitsemän (7), kasettinauhalle viisi (5) ja yhdestä (1) tein vain kirjalliset muistiinpanot. Tuntien kesto on 60–90 minuuttia. Lisäksi haastattelin edellä mainituista opiskelijoista seitsemää (7) opiskelijaa heidän tuntinsa jälkeen, ja yksi opiskelijoista halusi tehdä tunnistaan kirjallisen kertomuksen.

Alun perin tarkoitukseni oli aloittaa aineiston keruu seuraamalla Raekallion kolmipäiväistä mestarikurssia syksyllä 1997 Kuopion konservatoriossa. Kurssi kuitenkin peruttiin. Onnekseni kuulin Matti Raekallion jo sovitusta yhden päivän opettajavierailusta Oulun konservatoriossa lukuvuonna 1997–1998. Sovin Raekallion kanssa hänen opetuksensa seuraamisesta näillä yhden päivän mestarikursseilla. Oulun konservatorion entisenä opiskelijana ja soitonopettajana minun oli helppo sopia käytännön järjestelyistä tuntien seuraamiseksi.

Yleensä mestarikurssit kestävät useita päiviä ja oppilas käy myös useammalla tunnilla kurssin aikana. Kesällä järjestettävät mestarikurssit voivat olla jopa kahden viikon intensiivikursseja. Käytännössä mestarikurssi tarkoittaa sitä, että oppilas on ennen kurssille tuloa valmistanut kurssilla soitettavaa ohjelmistoa yleensä oman, vakituisen opettajansa kanssa. Kappale saattaa olla jo niin pitkälle harjoiteltu ja työstetty, että seuraava vaihe on sen esittäminen julkisesti. Toisaalta kesäkurssilla on mahdollisuus saada opetusta kesken lomakauden ja opiskelijat voivat soittaa kurssilla myös ”uusia” kappaleita, joita he ovat loman aikana harjoitelleet itsenäisesti. Raekallion mestarikursseilla oppilaat soittivat yleensä vakituisen opettajansa kanssa valmistelemaan kappaleita. Kappaleet saattoivat olla lähes esityskuntoon työstettyjä, mutta myös keskeneräisiä, eri harjoitteluvaiheessa olevia.

Tutkimukseen osallistuneista mestarikurssiopiskelijoista suurin osa oli ammattiopiskelijoita (9 opiskelijaa) ja loput soitossaan pitkällä olevia musiikkiopistolaisia (4 opiskelijaa). Iältään he olivat 15–25-vuotiaita. Opiskelijat olivat yhtä lukuun ottamatta suomalaisia. Myös opetuskielenä oli enimmäkseen suomi, mutta

yhtä oppilasta Raekallio opetti ruotsiksi ja yhtä saksaksi.¹⁸ Kysyin kaikilta opiskelijoilta heidän suostumustaan oppitunnin taltioimiseen. Selitin heille, että taltiointi oli tarkoitettu yksityiskäyttöön, tutkimuksen tekoa varten. Opiskelijat näyttivät suhtautuvan asiaan myönteisesti.

Ensimmäisenä seurantapäivänä Oulun konservatoriossa marraskuussa 1997 äänitin viiden oppilaan soittotunnit (á 60 minuuttia) kasettinauhalle. Tästä kahden viikon päästä tallensin Oulun konservatoriossa saman määrän tunteja videonauhalle. Oulun kurssien opiskelijoista haastattelin neljää: kahta heti soittotunnintunnin jälkeen ja kahta puhelimessa. Yksi opiskelija antoi palautteen tunnista kirjallisena. Haastattelut olivat lyhyitä. Opiskelijat vastasivat lähinnä seuraavanlaisiin kysymyksiin: millainen oli tunnin tunnelma, jännittikö, mikä oli tunnin kohokohta, miten opetus poikkesi aikaisemmin saadusta opetuksesta. Joidenkin opiskelijoiden kanssa keskustelut sekä Raekallion opetuksesta että yleensäkin soitonopetuksesta ovat jatkuneet haastattelun jälkeenkin. Näihin opiskelijoihin olin tutustunut jo aikaisemmin Oulun konservatoriossa työskennellessäni.

Seuraavana kesänä 1998 seurasin kolmen päivän ajan Raekallion mestari-kurssia Tampereella. Nauhoitin videolle kahden opiskelijan soittotunnit (á 90 minuuttia). Haastattelin myös molempia opiskelijoita oppituntien jälkeen. Lisäksi haastattelin Tampereella vielä yhtä opiskelijaa, jonka soittotunnista olin tehnyt vain kirjallisia muistiinpanoja. Tampereella seurasin lisäksi kolmen opiskelijan tuntia, joista tein vain muistiinpanoja mutta jotka eivät siis kuulu varsinaiseen tutkimusaineistoon. Haastattelukysymykset opiskelijoille olivat samantyyppisiä kuin Oulussa. Haastattelut olivat kuitenkin kestoiltaan pitempiä, ja Tampereen opiskelijoiden kanssa keskustelin enemmän myös heidän aikaisemmista soitonopiskeluistaan. Useita päiviä kestänyt kurssi mahdollisti tutustumisen opiskelijoihin myös oppituntien jälkeen ja haastattelun teemojen syventämistä ”epävirallisissa keskusteluissa”.

Matti Raekalliota haastattelin aineistonkeruun I vaiheessa kaksi kertaa, ensimmäisen kerran marraskuun kurssilla Oulussa ja toisen kerran Tampereen kesäkurssilla. Ensimmäinen haastattelu oli varsin vapaamuotoinen, sillä alun perin emme olleet sopineet tiiviin opetuspäivän ohjelmaan haastattelua. Yllättäen siihen jäi kuitenkin aikaa viimeisen opetustunnin jälkeen ennen Raekallion kotimatkaa Helsinkiin. Haastattelutilanteen alussa esittelin Raekalliolle tutkimuksen taustoja, aihetta, ongelmanasettelua ja metodologiaa. Haastattelun teemoja olivat Raekallion

¹⁸Näiden kielten lisäksi Raekallio opettaa myös englanniksi ja venäjäksi.

elämänhistoria sekä opettajana että soitonopiskelijana, hänen opetustilanneajattelunsa ja opettajuus–taiteilijuus-dilemma hänen kokemanaan.

Ennen Tampereen kurssia olin aloittanut Oulussa seuraamieni soittotuntien ja haastattelujen analysointia kevätlukukaudella 1998. Tämän pohjalta suunnittelin tuntien seuraamista Tampereella sekä Raekallion toista haastattelua. Tampereella Raekallio kertoi lisää etenkin ulkomailla opiskelustaan, kokemuksistaan erilaisista opettajista ja eri kulttuureista. Hän kuvaili myös omaa harjoittelu- ja työskentelyprosessiaan ja niiden kehittymistä opiskeluajoista lähtien. Haastattelun aikana palattiin myös lapsuuden kokemuksiin, soittajauran alkutaipaleelle ja kokemuksiin ensimmäisistä soitonopettajista. Muita teemoja olivat opettaja–taiteilija-uran käännekohtat sekä musiikin merkitys sen ammatilliset merkitykset ylittävänä, henkilökohtaisena kokemuksena.

3.1.2 Vaihe II: täydentävä lisäaineisto

Kun olin tehnyt päätökseni jatkaa tutkimustani lisensiaatinvaiheen jälkeen saman opettajan kanssa, aloin suunnitella lisäaineiston keruuta lisensiaatintutkimuksessa esiin nostamieni teemojen syventämiseksi. Halusin etenkin selvittää lisää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, johon perehtyminen oli jäänyt aikaisemmassa tutkimuksessa vähäiseksi. Ajattelin, että haastattelemalla Raekallion vakituista oppilaita sekä seuraamalla heidän tuntejaan saisin tutkimusaineistoa, jonka perusteella voisin ymmärtää soitonopetuksen opettaja–oppilas-suhteita paremmin. Olin jo ennalta muotoillut alustavan tutkimuskysymyksen, millaiseksi opettaja ja opiskelijat kertovat suhteensa toisiinsa ja etenkin sen vastaamiseen pyrin uuden aineiston avulla. Mielessäni oli myös jo lisensiaatintutkimuksessa näkyviin kirjoittamani kysymys, miten Raekallion opetus mahdollisesti poikkeaa mestarikursiopotuksesta hänen opettaessaan vakituista oppilastaan, ja uuden aineiston tavoitteena oli saada näkökulmia myös tähän kysymykseen.

Oppituntien havainnointi

Ennen lisäaineiston keruuta olin joulukuun 2002 alussa yhteydessä Raekallioon sähköpostitse ja sovimme tutkimusprojektin jatkamisesta. Ehdotin, että hän valitsisi itse kaksi tai kolme erilaista oppilasta, tapausta, joiden tuntia voisin seurata ja videoita. Valinnan perusteeksi ehdotin, että oppilaat olisivat eri vaiheessa olevia tai että heidän opettamisensa asettamat haasteet opettajalle olisivat erilaisia. Kerroin myös, että tarkoitukseni olisi haastatella näitä opiskelijoita samalla kertaa.

Raekallion tiistain lukujärjestyksessä olevat kolme peräkkäistä oppilasta näyttivät sopivilta tapauksilta: yksi ulkomaalainen tohtoriopiskelija, yksi perusopintojen loppuvaiheessa oleva ja yksi aloitteleva eli kuten Raekallio itse kirjeessään kuvasi:

Sattuu niin, että juuri tiistai-ip ja illalla on peräkkäin kolme hyvinkin eri vaiheessa (suhteellisesti puhuen!) olevaa opiskelijaa: – – Sam – – loppututkintonsa tehnyt ja kotimaassaan mm. levyttänyt tohtoriopiskelija, joka valmistaa tutkintoonsa viiden konsertin sarjaa – – Jaakko – – suunnittelee vielä uusia kilpailuja ja mm. loppututkintoaan ensi kevääksi; ja Katri – – ”Sibelius-akateemisen” opintotiensä alussa.

Tämän aineiston opiskelijoita puhuttelen siis nimillä, jotka on muutettu.

Sain Raekalliolta opiskelijoiden sähköpostiosoitteet ja sovin jokaisen kolmen opiskelijan kanssa tuntien seurannasta, videoinnista ja tunnin mittaisesta haastattelusta. Opiskelijat suhtautuivat asiaan myönteisesti, tai ainakaan heitä ei tarvinnut suostutella. Näin keräsin oppituntiaineiston ilman erillisjärjestelyjäkin yhtenä päivänä. Ennen tuntien seuranta haastattelin Raekalliota 1,5 tunnin ajan hänen luokassaan. Opetuspäivän päätteeksi haastattelin opetusluokassa vielä päivän viimeistä oppilasta Katria. Jaakon ja Samin haastattelut olivat seuraavana päivänä. Jaakon haastattelun paikkaa ja aikaa jouduimme sovittelemaan hänen täyden aika-aulunsa vuoksi. Hänen pyynnöstään haastattelu tapahtui erään tavaratalon kahviossa, mahdollisimman lähellä hänen seuraavaa menopaikkaansa. Rauhallista nurkkapöytää ei löytynyt, ja keskityimme haastatteluun väliin hiljaisemmassa ja väliin äänekkäämmässä tilassa. Samia haastattelin Sibelius-Akatemiassa rauhallisessa luokassa.

Opiskelijahaastattelut

Kuten edellä jo mainitsin, suunnittelin lisäaineiston haastatteluaineiston käyttöä mielessäni yksi selkeä päätarkoitus eli opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tutkiminen soitonopetuksessa. Samalla pidin kuitenkin mielessäni myös muita tutkimustehtäviä siitä näkökulmasta, että niitä selvittäessäni voisin mahdollisesti käyttää tätä aineistoa tarkentavana tai täydentävänä aineistona. Todettakoon, että tässä vaiheessa tutkimusprosessia olin yhä vakuuttuneempi kerronnallisen tutkimusaineiston mahdollisuuksista kuvata ihmisen kokemuksia monipuolisesti. Siksi pyrin haastattelutilanteissa saamaan ihmisiä kertomaan, kuten kuvaan sitä tässä luvussa myöhemmin. Tässä mielessä lisäaineiston opiskelijahaastattelut

olivat erilaisia verrattuna aikaisempiin opiskelijahaastatteluihin, jotka olivat lyhyempiä, toteavampia ja kuvauksellisesti ohuita.

Ennen aineistonkeruumatkaa olin esitellyt itseni opiskelijoille soitonopettajatutkijana samalla, kun kysyin heidän suostumustaan oppitunnin videointiin ja haastatteluun sähköpostitse. Samassa kirjeessä kerroin myös, että olen tehnyt jo aiheesta lisensiaatintutkielman ja tarkoitukseni olisi kerätä lisäaineistoa pianonsoiton opetukseen liittyvää väitöskirjaa varten. Haastattelujen alussa vielä tarkensin lähtökohtiani. Kerroin, että tutkimukseni on opettajatutkimusta kohdistuen opettajaan Raekallioon ja opiskelijahaastatteluiden avulla haluan laajentaa kuvaa opettajasta ja hänen opettamisestaan. Tällä pyrin selventämään heille sitä, että tutkimukseni ei ole varsinaisesti opiskelijatutkimusta (vrt. esim. Hirvonen 2003) vaan päähenkilönä on opettaja.

Haastattelussa pyrin saamaan aineistoksi kertomuksia rohkaisemalla haastateltavia vapaaseen kerrontaan. Haastattelutilanteen alussa ilmaisin sen haastateltaville selittäen, että minulla on joitakin kysymyksiä mutta että he saavat itse kertoa vapaasti. EK: ”Idea on se että sää saat ite aika vapaasti kertoa. Mää sitte jotakin tarkennan.” (JH.) EK: ”You can tell as much as you want” (SH). Tavoitteena oli saada rikkaampi aineisto, kuin perinteinen teemahaastattelu olisi tuottanut. Epistemologisena taustaoletuksena tässä on, että samalla, kun ihminen kertoo, hänellä on pyrkimys tuottaa ymmärrettävä arkipäivän kertomus, joka koostuu ihmisen takana olevista psykologisista tekijöistä ja jossa käy ilmi tapahtumien kulkuun vaikuttavia syitä ja tavoitteita (ks. Bruner 1986, 12–14; Saastamoinen 1999; ks. myös Bruner 2002, 101–103). Näin hänellä on kertoessaan käytettävissä runsaampi tietovarasto, kuin hänellä olisi esimerkiksi vastatessaan käsitteellisellä tasolla olevaan yksittäiseen kysymykseen.

Aloituskysymyksen muotoilin vapaasti kunkin haastateltavan kohdalla. Jaakon ja Samin haastattelussa aihe oli sama eli oman elämäntarinan kertominen. Esimerkiksi Jaakolta kysyin: ”Kertosit itte miten sää oot nyt tässä ja miten sää oot Raekallion oppilaana – –. Voit lähteä vaikka lapsuudestakin liikkeelle.” Vastauksensa Jaakko aloittikin lupaavasti: ”Pitkä tarina – –.” (JH.) Kerronta eteni molemmilla kronologisesti lapsuuden kokemuksista musiikillista uraa seuraten Raekallion oppilaaksi tuloon asti. Tässä vaiheessa Jaakko jatkoi kerrontaansa kohdistuen sen Raekallion opetukseen ja hänen oppilaanaan olemiseen ja Samin kertomus jatkui esitettyäni hänelle Raekallion opetusta kokevan kysymyksen. Kaikkien haastateltavien suhde Raekallioon tuli kerrottua myös muiden opettajasuhteiden kautta. He joko kuvasivat sitä muutoksena suhteessa aikaisempaan saamaansa opetukseen tai vertasivat opettajia keskenään.

Katrin haastattelussa luontevaa oli lähteä liikkeelle juuri haastattelua edeltäneestä tunnista, jonka läpikäymisen aloitin kysymällä tunnin kohokohtia. Tästä etenimme Katrin kokemuksiin ensimmäisestä opiskeluyksystä Sibeliuksen Akatemiassa ja erilaisista opettajista. Haastattelun keskivaiheilla tuli puhe ensimmäisestä soitonopettajasta, ja samassa yhteydessä Katri muisteli lapsuuden kokemuksiaan ja vanhempiensa merkitystä soittajaurallaan.

Haastattelijana pyrin olemaan passiivinen mutta kuitenkin kertojan tarinaa myötäilevä kuulija vahvistaen kertomusta non-verbaalisin elein tai lyhyin ääninähdöksin. Kuitenkin olin myös aktiivinen haastattelija. Saatoin tarkentaa kertomusta tarpeen mukaan lisäkysymyksillä. Esimerkiksi kun Sam kuvasi Raekallion opetusta ”mukavana ja miellyttävänä” (SH), kysyin, mikä siitä tekee sellaista. Aktiivisuuteen kuului myös oman ammatin, soitonopettajan tunnustaminen tilanteissa, vaikkakaan en siihen tietoisesti pyrkinyt. Esimerkiksi kysymyksessäni Jaakolle hyvän opettamisen kriteereistä näkyi opettajan näkökulmani. EK: ”Riippuu vähän mistä perspektiivistä sitä kattoo ja minkä ikäisiä oppilaita – – mitä kaikkea siihen liittyy tai minkälaista se [hyvä opettaminen] on?”

Haastatteluissa oli myös teemahaastattelun piirteitä. Siinä oli pääteema – opettajan ja oppilaiden väliset suhteet – ja olin ennakolta kirjannut kysymysten muotoon tietyt teemat tai aiheet, jotka näin oleellisiksi pääteeman avaamiseksi. Kysymykset liittyivät opiskelijoiden elämänselitykseen, Raekallion opetukseen ja hänen oppilaanaan olemiseen, eri opettajiin, alalle hakeutumiseen, alan kannustuksiin, musiikin merkitykseen, tulevaisuuteen ja ”hyvän opettajan” ominaisuuksiin. Haastattelun aikana pidin kysymykset mielessä ja otin niiden aiheet esille tilanteissa, joissa niihin saattoi tarttua ikään kuin edellisen vastauksen jatkona tai syventelynä. Tarvittaessa otin niitä esille uutena aihealueena tai teemana edellisen kertomuksen päätyttyä. (Ks. Liite 1. Opiskelijahaastattelun ennalta kirjatut kysymykset ja teemat haastattelujen aikana.)

Mitään opettaja–oppilas-suhdetta koskevia teoreettisia valintoja tai sitoumuksia en ollut tehnyt, vaan tarkoituksenani oli lähestyä ilmiötä aineistolähtöisesti. Ontologisena perusratkaisuna kuitenkin oli, että voin ymmärtää haastateltaviani syvällisemmin vain heidän elämäntarinansa kautta. Siihen liittyen yhtenä teemana oli tulevaisuus, jota lähestyin pyytämällä heitä kuvittelemaan ”musiikillista elämänsä” vuonna 2010. EK: ”Jos sä nyt sit aattelet elämääs vaikka tuonne vuoteen 2010 elikkä tuonne seitsemän kaheksan vuoden päähän, mitä sä kuvittelet mitä se vois olla ja mitä musiikki merkitsee sun elämässä?” (JH.) Kysymys oli ilmeisen onnistunut, sillä vastaukset olivat runsaita ja monitasoisia. Niissä peilattiin suh-

detta musiikkiin, soittamiseen ja tulevaan ammattiin, ja niissä näkyi tulevaisuuden pelkoja ja toiveita.

Opettajan haastattelu

Opettajan haastattelu oli koko tutkimusaineistossa Raekallion kolmas haastattelu. Kun Raekallio oli ”ilomielin” lupautunut jatkamaan tutkimusprojektissani, ehdotin hänelle jo ennen opiskelijatapausten valitsemista kolmatta haastattelua, jonka tarkoituksena olisi ”syventää ja täydentää aineistoa ja keskustella aikaisempien ja uusienkin teemojen pohjalta”. Opettajan haastattelun tein samoin periaattein kuin edellä kuvatut opiskelijoiden haastattelut. Pääteema oli sama eli opettajan ja oppilaiden väliset suhteet. Opettajahaastattelussa pyrin avaamaan sitä pyytämällä opettajaa kertomaan oppilaistaan osin samojen aiheiden kautta kuin opiskelija-haastatteluissa tyyliin, miten opettaja näkee luokan merkityksen oppilaille, miten opettaja ajattelee olevansa opettajaesimerkkinä oppilailleen, millaisena opettaja ajattelee musiikin merkityksen oppilailleen, minkä opettaja ajattelee motivoivan oppilaita, minkä opettaja ajattelee auttavan oppilaita jaksamaan alalla ja miten opettaja arvelee musiikin näkyvän oppilaiden elämässä vuonna 2010. Muita toteutuneita teemoja olivat suhtautuminen erilaisiin oppilaisiin, toimiva/toimimaton opettaja–oppilas-suhde, työskentely erilaisten oppilaiden kanssa, koulutuksen mentaliteetti – solisteja vai opettajia –, kilpailujen merkitys alalla ja oma tulevaisuus. (Ks. Liite 2. Opettajahaastattelun ennalta kirjatut kysymykset ja teemat haastattelun aikana.)

Haastattelun alussa pyysin Raekalliota luonnehtimaan oppilaitaan. Sen jälkeen esille tulleita teemoja (luokan merkitys, kilpailujen merkitys, koulutuksen mentaliteetti, Raekallio opettajaesimerkkinä, suhtautuminen erilaisiin oppilaisiin) käsiteltiin yleisesti, kunnes pyysin häntä kuvaamaan kolmea valitsemaansa oppilasta sekä työskentelyään näiden kanssa Tämän jälkeen opettaja–oppilas-suhteet tuli kerrottua pääosin näiden kolmen tapauksen kautta. Haastattelun lopuksi Raekallio mietti oman uransa vaihteita ja nykyistä tilannettaan suhteessa uraansa sekä suuntasi katsettaan myös tulevaisuuteen.

3.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Aineiston käsittelyn aloitin heti ensimmäisen mestarikurssin jälkeen Raekallion haastattelun litteroinnilla sanasta sanaan. Oulun kurssien oppitunteja litteroin kevätkaudella 1998. Kymmenestä taltioimastani mestarikurssitunnista litteroin seit-

semän, joiden joukossa olivat kaikki viisi videoitua tuntia. Seitsemännen tunnin kohdalla totesin, että litteroitua aineistoa oli riittävästi senhetkistä tutkimustani (Hyry 2002) varten. Aineisto alkoi jo toistaa itseään ja päättelin, että litteroinnin määrä on riittävä. Litteroin tunnit sanasta sanaan, ja lisäksi kirjasin jonkin verran myös asiayhteyksiin liittyviä opettajan tai oppilaan ilmeitä, eleitä, äännähdyksiä tms. Etenkin videoiduista tunteista oli helppo kirjata muutakin kuin puhetta. Videoiminen näytti siis mahdollistavan monipuolisemman kuvauksen opetuksesta, kuin kasettinauhalle taltioiduista oppitunneista olisi puheen ja soiton perusteella voinut muodostua.

Myös lisäaineiston kaksi soittotuntia litteroin sanasta sanaan, mutta kolmannen tunnin litteroinnista luovuin. Opetus tunnilla oli englanniksi ja totesin, että englanninkielinen oppituntiaineisto olisi minulle liian vaikea pätevä analyysin ja tulkintojen tekemiseen. Tämän tunnin olen jättänyt kokonaan pois aineistosta. Opiskelijoiden kaikki haastattelut litteroin sanasta sanaan, myös vieraskieliset. Samoin litteroin myös kaikki Raekallion haastattelut sanasta sanaan äännähdyksiin, jotka lähinnä olivat naurahduksia. Sen sijaan puhetempoa tai esimerkiksi pitempiä hiljaisia kohtia ei ole kirjattu.

Oulussa mestarikurssit pidettiin opetusluokassa ja äänentoisto lyhyen etäisyyden päästä oli hyvä. Taltioidusta puheesta en kuitenkaan saanut aina selvää ja tällöin käytin litteroidessa merkintää epl (epäselvä lause) tai eps (epäselvä sana). Näitä merkintöjä en ole kuitenkaan jättänyt tässä raportissa oleviin lainauksiin. Tampereen kurssi pidettiin konservatorion kaikuisassa salissa. Joko akustiikan tai videonauhurin riittämättömän äänentaltiointikyvyn vuoksi puhe videoiduissa oppitunneissa on siinä määrin epäselvää, että luovuin Tampereen tuntien litteroinnista. Mietin kyllä uusien tuntien seuraamista Tampereen kurssin tuntien tilalle. Hylkäsin kuitenkin ajatuksen ja tyydyin Tampereen kurssilta tekemiini kirjallisiin muistiinpanoihin ja haastatteluihin. Nimittäin ennen Tampereen kurssia olin kuitenkin jo analysoinut aineistoa ja alkanut hahmotella aineistosta nousevia perusteemoja ja ajattelin Tampereen kurssia ikään kuin tarkistusmatkana ja vahvistusmatkana esittäen kysymyksiä: onko aineisto riittävä, onko jotain oleellista jäänyt tunneilta kirjaamatta ja pitävätkö Oulun kurssien perusteella tekemäni päätelmät paikkansa.

Aineiston analysointi alkoi litteroitujen soittotuntien ja haastattelujen luennalla. Samaan aikaan luin myös Raekallion kirjoittamia artikkeleita ja hänen taiteelliseen tohtoritutkintoon kuuluvaa opinnäytetyötään sekä Raekalliosta kirjoitettuja artikkeleita. Raekallion ajatusmaailmaan tutustuin myös hänen levyjensä ja niiden selosteiden välityksellä. Pianopedagogien päivillä Kuopiossa 13.–14.2.1999 seu-

rasin hänen luentoaan ja iltakonserttiaan. Kuvaani Raekalliosta ovat vaikuttaneet myös muutamat keskustelut hänen entisten oppilaidensa kanssa.

Viittaan tekstissä aineistoon erilaisin lyhentein. Ne on selitetty liitteessä 3. Tekstin sisässä olevat suorat lainaukset on merkitty lainausmerkkien sisään. Pitkät suorat lainaukset on sisennetty ja kirjoitettu kursiivilla. Poisjätöt on merkitty kahdella peräkkäisellä ajatusviivalla lukuun ottamatta virkkeen sisällä olevin suorien lainauksien alkuja.

3.2.1 Oppituntiaineiston analyysi

Mestarikurssin oppituntien litterointeja lukiessani ja videoituja tunteja katsellessani mielessäni oli muutamia kysymyksiä: millainen on tunnin kulku, miten Raekallio opettaa ja millaisia asioita hän painottaa. Tarkkailin, miten hän sanoillaan luo oppilaille ”soivia mielikuvia” ja millaista hänen kielensä on. Tarkkailin, miten hän vahvistaa sanomisiaan ja antamia ohjeita eleillään ja soitollaan. Näiden pohjalta aloin hahmottaa Raekallion opetusstrategiaa, sekä verbaalista että non-verbaalista. Erityistä painoa hänen puheissaan tuntui saavan soiton harjoittelu. Tutkimustuloksissa (luku 5.3) kuvaan Raekallion opetusstrategioita kolmen kategorian avulla nimeämällä ne harjoitteluun ohjaamiseksi, sanallistamiseksi ja mallintamiseksi.

Myös haastattelemini oppilaiden kommentit tunteista auttoivat ”näkemään” Raekallion opetusta. Esiin alkoi nousta teemoja, jotka näyttivät toistuvan läpi koko aineiston. Oppilaat puhuivat hyvästä ilmapiiristä ja harjoitteluunsa saamastaan avusta. Näitä samoja ilmiöitä tarkkailin soittotuntien tallenteilta. Raekallion meta-ajattelu alkoi hahmottua lisää lukiessani hänen haastattelujaan ja kirjoituksiaan. Totesin, että Raekallion idea, ajatus tai periaate oli luettavissa tai tulkittavissa hänen haastattelustaan tai omista kirjoituksistaan ja sen käytännön toteutuksen saattoi nähdä myös hänen opetuksessaan. Hän puhui musiikin merkityksestä, vapauden merkityksestä, vastuun merkityksestä; hän vertasi itseään sademetsäoppaaseen tulkintojen etsimisessä omassa harjoituskopissa tai soittotunnilla yhdessä oppilaan kanssa – koskaan ei tiedä, mitä on vastassa. Näin nousseista ajatuksista ja teemoista alkoi hahmottua Raekallion opetuksen perustana oleva meta-ajattelu pohjana hänen opetustaan määrittävälle käytännölliselle teorialle.

Raekallion tunteja seurattessani mietin, miten hänen mestarikurssiopetuksensa poikkeaa hänen muusta opetuksestaan. Kysyin asiaa Raekalliolta itseltään jo ensimmäisellä haastattelukerralla Oulussa. Raekallio totesi, että hänellä on jokin peruslähestymistapa, joka on samanlainen riippumatta opetustilanteesta:

Ei se musta kyllä oikeastaan hirveesti eroa siis sillain – – siis sillain [innostuu] kyllä siinon tiettyjä eroja – – elikkä mun oppilaalle tulee sitten vähitellen niinku [naurahtaa] liiankin tutuks [periaatteet ja metodit] – – mutta tuota ei siinä musta peruslähestymistavassa oo. (RH1.)

Raekallio kuvasi tätä lähestymistapaa seuraavasti:

Että sitä kuitenkin niinku tuijottaa niitä nuotteja, tuijottaa siihen sen käsiin ja koittaa kuulla miten nää asiat niinku suhtautuu toisiinsa, siis se mitä sieltä kuuluu ennen kaikkea, mutt sitten metodeina nuottien ja käsien tuijottaminen tietysti niinku sen kuullun kuulokuvan ruotimisen konsteina (RH1).

Näitä Raekallion periaatteita ja metodeja halusin selvittää. Mitä tapahtuu Raekallion ajatuksissa hänen kuullessaan oppilaan soittoa, miten hän lähtee oppilaan kanssa muodostamaan uutta kuvaa kuullun perusteella, miten oppilas saa mielikuvan kappaleesta ja miten Raekallio neuvoo oppilasta harjoittelemaan mielikuvien toteuttamiseksi soivana kuvana? Raekallio (1999a, 19) kuvaakin pianonsoittoa ”illuusioiden taiteena”:

Suurimmat pianon ominaisuuteen aiheuttamat soittajan vaikeudet liittyvät minusta soittimen valtaviin mahdollisuuksiin. Tarkemmin sanoen: ne liittyvät illuusioihin, jotka soitin mahdollistaa ja samalla vaatii.

Mestarikursstillakaan soitonopettaminen ei voi olla vain ”nuottien ja käsien tuijottamista”, vaan kysymys on myös opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Kysyin Raekalliolta hänen omia kokemuksiaan ja näkemyksiään opettaja–oppilas-suhteen toimivuudesta tai toimimattomuudesta. Raekallion vastausten peilaaminen oppilaiden kommentteihin ja kokemuksiin sekä koko opetustilanteeseen oli lisensiaatintutkimuksessani lähtökohtana opettaja–oppilas-suhteen tarkasteluun hänen opetuksessaan.

Lisäaineiston soittotunteja lukiessani kiinnitin yhä enemmän huomiota opettajan tyyliin tai tapaan tarkkaillen hänen eleitään, liikkeitään ja ilmeitään. Kävin tunnit aluksi läpi kahden kategorian avulla. Ensimmäiseen kategoriaan kirjasin tuntitoimintoja ja opettajan käyttäytymistä sekä kurssivilla opettajan puheesta alleviivaamani merkityksellisiä kohtia. Toiseen kategoriaan tiivistin alleviivaamani tuntitapahtumat tyyliin opettaja ehdottaa, seuraa, kehuu, viittaa, ohjaa. Samaan sarakkeeseen poimin myös opettajan käyttämiä mielikuvia ja metaforia kyseisen tuntitapahtuman litteroidusta tekstistä. Analyysin tässä vaiheessa tunnistin aineistosta myös opetustarinoita, joita olin jo analysoinut aikaisemmasta aineistosta

työstäessäni mestarikurssiaineistoa eteenpäin ennen lisääineiston keruuta. Lisäsin nyt analyysitaulukkoon kolmannen kategorian, storykategorian, opetustarinoita varten. Samaan tilaan kirjasin myös opetusstrategioita kuvaavia tapahtumia ja ilmauksia. Lopulta tiivistin ensimmäisen ja toisen kategorian samaan sarakkeeseen toiminta-kategoriaksi. Tässä vaiheessa analyysikategorioita oli siis kolme eli toiminta-, strategia- ja storykategoria. Mahduttaakseni analyysitaulukon yhdelle sivulle strategiat ja storyt on kirjattu samaan sarakkeeseen yhteisen strategia/story-nimisen kategorian alle. (Ks. Liite 4. Esimerkki soittotunnin analyysistä.)

Lisääineistoa kerätessäni yksi tavoite oli tutkia enemmän opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, ja tunteja lukiessani kyselin yhä enemmän, miten Raekallio suhtautuu oppilaaseen, miten hän reagoi oppilaan kysymyksiin ja tekemisiin ja miten hän on läsnä tunnilla. Käsitteellisesti tämä viittasi kysymykseen, millainen tapa tai tyyli Raekalliolla on ja miten se mahdollisesti erottaa hänet jostakusta toisesta opettajasta.

Katrin tuntia (O13) analysoidessani aloin kiinnittää huomiota Raekallion puhetapaan, runsaaseen konditionaalin sekä kannattaa-verbin käyttöön. Nimesin ensimmäisen puheentavan ”ehdotuspuheeksi” ja toisen ”kannatuspuheeksi”. Lisäksi kolmanneksi analyysiyksiköksi otin ”faktapuheen”. Tämän jälkeen tarkkailin, mitä Raekallio ehdottaa ja mikä on kannatettavaa ja milloin puhe on faktapuhe. Ehdotuspuheessa opettaja käyttää 1. persoonan konditionaalia, esimerkiksi: ”Semmonen kiva vasuri kato siis [RS] tekisin vasurilla kevyemmin ton” (O13). Kannatuspuhe viittaa sellaisiin ilmauksiin kuin on hyödyllistä tai viisasta tehdä niin, kuten: ”Ett vaikk tää on piano se on niinku erikoisen intensiivinen tietenk – – ett se kannattaa ottaa musta mielestä hirveen tosissaan ei Schenkerin sanat vaan ton paikan karaktääri” (O14).” [Opettaja oli juuri kertonut, mitä musiikianalyttikko Schenker on kirjoittanut tästä erityisestä kohdasta Beethovenin so-naatissa.] Faktapuhe sisältää usein palautetta tai mielipiteen ilmauksia toteavaan sävyyn, esimerkiksi: ”Se on parempi mutta se on musta pikkusen sillain hidas semmonen (O13).” Katrin tunnista (O13) analysoin 38 ilmausta faktapuheena. Niistä noin puolet sisälsi palautetta opiskelijalle tämän soitosta ja kolmannes tek-nisiä ja musiikillisia ohjeita kappaleen harjoittelemiseksi joko kotona tai tunnin aikana. Analyysitaulukkoon lisäsin uuden kategorian, tyyli-kategorian, jonka alle kirjasin näitä puheentapoja. Merkitsin siihen erikseen palautetta sisältäviä puheen kohtia. Myönteisen palautteen perässä on plusmerkki (+). (Ks. liite 4.)

Lukiessani koko soittotuntiaineistoa saatoin todeta, että Katrin tunnilta (O13) analysoimiani kolmea puhetapaa Raekallio käytti kaikilla oppitunneilla. Tulosi-

ossa en enää erikseen tarkastele näitä puheen analyysin yksiköitä, vaan viittaan niihin tekstin sisässä etenkin opettajan tyyliä tarkastelevassa luvussa 5.4, mutta myös muualla tekstissä.

Etsin myös uusia lukutapoja lisääineistoa analysoidessani. Luin tunteja pyrkien hahmottamaan niitä jaksoissa tai tapahtumina, tuntiepisodeina, joissa on alku ja loppu sekä selkeä intentio. Episodit nimesin intention perusteella, kuten liitteen 4 episodi ”Fraasin muotoilu”. Episodin eri vaiheet on numeroitu 1–5 vaiheeseen. Edelleen mahdolltaakseni analyysitaulukon yhdelle sivulle kirjasin tuntiepisodit tyyli-kategorian alle samaan sarakkeeseen kuin puhetavat. (Ks. Liite 4.) Toisaalta puhetavat ja episodit sopivat myös sisällöllisesti samaan tyyli-kategoriaan, sillä episodien kautta pystyin kuvaamaan lisää Raekallion tyyliä, hänen reagointiaan oppilaaseen ja hänen keskustelutapaansa. Tunteja analysoidessani totesin, että näillä tunneilla oppilaan puhetta ja hänen sanallista reagointiaan on enemmän kuin mestarikurssin tunneilla, ja osan episodeista nimesin neuvotteluiksi. Niiden tavoitteena näytti olevan erilaisten musiikillisten ja soittimellisten ratkaisujen perustelu sekä uusien parempien ratkaisujen tai vaihtoehtojen löytäminen. Tulosten luvussa 5.4 kokoon oleellimmat opettajan tyyliä kuvaavat piirteet.

3.2.2 Haastatteluaineiston analyysi

Lisäaineiston haastattelujen litteroinnin aloitin heti aineiston keruun jälkeen. Katrin ja Raekallion haastattelut litteroin vuoden 2003 alussa ja Jaakon ja Samin haastattelut saman vuoden kesän aikana. Litteroidun haastattelutekstin käsittelyn aloitin tiivistämällä sitä. Alleviivasin merkitystihentymiä ja kirjoitin ne tiivistettynä alkuperäisen tekstin logiikkaa ja merkityksiä noudattaen ja pyrkien olemaan tarkkana, että en kirjoittaisi omia tulkintoja. Osuvia ilmaisuja ja kielikuvia poimin sellaisenaan kursivoituina. Otsikoin tekstikokonaisuuksia sen mukaan, mistä tekstissä puhuttiin, siis samalla teemoitin tekstiä eli tein alustavaa luokitusta. Suurimmaksi osaksi otsikot ja niitä koskeva puhe liittyvät haastattelijan kysymyksessä esiintyneeseen aiheeseen kuten taulukon 3 esimerkissä, jossa otsikkona on ”Tulevaisuus 2010”. Kyseisessä haastattelukohdassa pyydän opiskelijaa kuvaamaan, mitä musiikki voisi merkitä hänelle tulevaisuudessa, esimerkiksi vuonna 2010, siis kahdeksan vuoden kuluttua haastattelutilanteesta. (Ks. Taulukko 3.)

Taulukko 3. Esimerkki haastatteluaineiston tiivistämisestä ja teemoittamisesta.

Litteroitu teksti alleviivauksineen	Tekstin tiivistys otsikkoineen
<p>EK: Tota semmonen mua kiinnostaa että jos sä nyt sit aattelet elämääs vaikka tuonne vuoteen <u>2010</u> elikkä tuonne seittemän kaheksan vuoden päähän, mitä sää kuvittelet <u>mitä se vois olla ja mitä musiikki merkitsee sun elämässäs?</u></p>	<p>Tulevaisuus 2010</p> <p>musiikin merkitys omassa elämässä</p>
<p>J: Siis tota määhän oon siinä mielessä erikoisasemassa että mulla on tilaisuus aika paljon tutustua tämmöseen soolosoittamisen nousuihin tuolla ympäriinsä että <u>tiedän mitä se on ja mitä siinä vaaditaan</u> ja kuinka <u>toivotonta on nykyään luoda</u> semmosta <u>täysin siihen perustuvaa uraa</u>. Että se <u>vaatii ihan tolkutonta omistautumista</u> ja semmosta niinku <u>tunneliasennetta</u> että ei juuri muuta sitten nää ku tota mutta se niinku onneksi sitte <u>ei oo</u> niin että mä nyt sitä edes välttämättä pelkästään haluaisin että tota mun mielestä <u>opettaminen on kauheen kiinnostavaa</u> hommaa tota että kyllä mää varmaan sitte <u>sitä ja sopivassa määrin esiintymistä</u> yhdistämällä toivon että voisin ammatin sitte luoda mutta vaikea sitä on nyt sanoa että missä ja missä muodossa tarkalleen jotain <u>hyviä oppilaita ja pari keikkaa silloin tällöin se ois mukavaa</u></p>	<p>sanoo tietävänsä mitä soloistin ura on; sen vaatimukset ja myös mahdollisuus luoda uraa pelkästään soolosoittamiseen perustuen. <i>vaatii ihan tolkutonta omistautumista ja semmosta niinku tunneliasennetta</i></p> <p>opettaminen kiinnostaa</p> <p>tulevaisuuden ammattitoive: opettamista ja sopivassa määrin esiintymistä</p> <p><i>hyviä oppilaita ja pari keikkaa silloin tällöin</i></p>

Opiskelijoiden musiikillista elämänuraa koskevan kerronnan teemoitin ikäkausien liittyvien vaiheiden perusteella: lapsuus ja ensimmäinen opettaja, murrosikä, haakeutuminen ammatilliseen koulutukseen ja siellä opiskelu. Lisäksi nostin erilliseksi teemaksi vanhempien merkityksen ja roolin uralla kehittymiseen. Muita merkittäviä opiskelijahaastatteluista esiin nostamiani teemoja olivat suhde opettaja ja Raekallioon, soittamisen motiivit sekä tulevaisuuden näkymät. (Ks. Liite 5.) Raekallion haastattelusta nostin esiin seuraavat 21 teemaa: opiskelijoiden luonnehdinta, luokan merkitys opiskelijoille, opiskelijoiden välinen kilpailu, kilpailujen merkitys, koulutuksen mentaliteetti - solisteja vai opettajia?, Raekallio opettajaesimerkkinä, suhtautuminen erilaisiin opiskelijoihin, toimiva opettaja–oppilas-suhde vs. konfliktitilanteet, opiskelijoiden urapööröinnit, kolmen opiskelijan esitely, työskentely oppilaiden kanssa, opiskelijoiden tulevaisuus, merkittävä opettaja – mistä tulee, hyvän opetuksen kriteerit, jaksamisen lähteet alalla, opettajuus–taiteilijuu-dilemma, oma tulevaisuus, mestarikurssitoiminnan merkitys, harjoitte-

lun ja pedagogiikan suhde, oman uran merkittäviä tilanteita ja opettajia sekä merkittäviä kokemuksia oppilaiden kanssa. Teemat olivat yhdensuuntaisia esittämieni haastatteluteemojen kanssa (ks. s. 57). Liitteessä 6 on esimerkki Raekallion haastattelun analyysistä yhden teeman ”luokan merkitys opiskelijoille” alla.

Tiivistämisen jälkeen kokosin opiskelijahaastattelut siten, että kirjasin jokaisen teeman alle jokaisesta opiskelijahaastattelusta sitä koskevat edellä kuvaamani tiivistykset. Tämän teemoittelun (liite 5) perusteella saatoinkin todeta, että kerronnan teemat olivat jokaisessa opiskelijahaastattelussa lähes samat, lukuun ottamatta teemaa ”opettaja esikuvana”, joka jäi Katrin haastattelussa toteutumatta. Tähänastista analyysia voisi kuvata aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115) tai Polkinghornen (1995, 12–13) tarkoittamana narratiivien paradigmaattisena analyysinä, jossa tutkimusaineistona olevia kertomuksia analysoidaan ja niistä etsitään esimerkiksi yhteisiä teemoja ja piirteitä.

Analyysin seuraavassa vaiheessa luin litterointeja edelleen ja tarkkailin koomaani tiivistysten kokoelmaa nostaakseni esiin mahdollisia uusia hienosyisempiä koko opiskelija-aineistolle yhteisiä teemoja. Prosessi näytti pysähtyvän tähän, sillä vaikka haastattelujen teemat olivat samat, oppilaiden kuvaamat kokemukset ja niihin pohjautuvat kertomukset olivat monella tapaa erilaisia. Lähestyin tältä pohjalta aineistoa uudella tavalla rakentaen jokaisesta opiskelijasta kertomuksen, jossa tuli esille menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus suhteessa musiikkiin ja sen opiskeluun. Kertomukset rakentuivat eri teemojen pohjalta seuraavasti: musiikillinen elämänura lapsuudesta Raekallion oppilaaksi tuloon asti, kokemukset Raekallion oppilaana olemisesta, suhde opiskelijatovereihin, tulevaisuuden pelot ja toiveet sekä musiikin merkitys elämässä. Tätä analyysitapaa voisi kutsua Polkinghornen (1995, 15–16) nimeämäksi narratiiviseksi analyysiksi, jossa tutkija järjestää aineistonsa ja tekee siitä synteisiä kertomukselliseen muotoon ja jossa tuloksena on juonellinen kertomus. Tässä tutkimuksessa tuloksena on kolme erilaista opiskelijan musiikillista elämäntarinaa. (Luku 7.) Luvussa 7.1 kuvaan lisää, miten käytän aineiston kertomisessa sekä opiskelijoiden että Raekallion haastatteluja.

4 Matti Raekallio – muusikko ja pedagogi

Tässä luvussa pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: millaiseksi Raekallion praktisen teorian ainekset muotoutuvat hänen elämäntarinassaan. Kerron ensin Raekallion elämäntarinan ja sen jälkeen kokoan Raekallion opetusta koskevaa praktista teoriaa kolmen ydinlauseen avulla. Aineistoesimerkit ovat lisensiaatintutkimuksen aineistosta, mutta olen tarkistanut niitä koskevien tulkintojeni yhtäpitävyyden lisäaineistossa. Raekallio kertoi esimerkiksi nuoruuden ajan opiskelukokemuksistaan myös kolmannessa haastattelussa, ja sen perusteella saatoin todentaa aikaisemman aineiston perusteella kirjoittamaani Raekallion elämäntarinaa. Raekallion praktista teoriaa kuvaavat lauseet tiivistävät hänen opetustaan ohjaavia tärkeimpiä periaatteita mestarikursseilla ja tavallisilla oppitunneilla.

4.1 Aineiston luenta

Kerron Matti Raekallion elämäntarinan käyttäen sen perustana lisensiaatintutkimuksen haastatteluaineistoa sen mukaan, miten hän on sen itse minulle kertonut. Lisäksi aineistona on ollut Raekalliosta kirjoitettuja tai hänen itsensä kirjoittamia lehtiartikkeleita ja luvun 4.2.1 kertominen perustuu myös mestarikurssien oppituntiaineistoon. Olen lukenut aineistoa vertikaalisesti pyrkien hahmottamaan hänen elämäntarinaansa menneisyyden, nykyisyyden ja myös tulevaisuuden kautta. Olen myös käyttänyt horisontaalista lukutapaa erottaen aineistosta siellä esiin tulleita merkittäviä ihmisiä, ydinkokemuksia ja elämän käännekohtia. Kuten monen muunkin muusikon elämäntarinassa myös Raekallion elämäntarinassa merkittäviä ihmisiä ovat olleet hänen opettajansa, joten kerron hänen elämänsä myös hänen opettajiensa kautta (luku 4.2.2) ja laajennan sen myös mestari–kisällikertomukseksi (luku 4.2.3).

Raekallion musiikilliseen elämäntarinaan (luku 4.2.1) olen tiivistänyt hänen muusikon elämäntarinansa ja samalla kerron siihen myös Raekallion opetusta ohjaavat periaatteet. Olen kirjoittanut sen minä-muotoon ja erottanut muusta tekstistä kurssiivilla ikään kuin Raekallion omana puheena. Olen rakentanut sen niin, että siinä näkyvät hänen praktisen teoriansa pääperiaatteet, hänen suhteensa oppilaaseen, opetettavaan aineeseen, musiikkiin ja pianonsoittoon sekä myös häneen itseensä sekä soittajana että opettajana. Se perustuu lisensiaatintutkimuksen haastattelu- ja oppituntiaineistoon, Raekallion kirjoittamiin artikkeleihin (Raekallio 1991, 1995, 1999a, 1999b) sekä yhteen Raekalliosta kirjoitettuun artikkeliin (Pietilä 1996). Etsin aineistoja lukiessani niistä yhteneväisyyksiä tarkkaillen, miten

Raekallion sanat ja teot ovat yhtä – miten hänen mainitsemaansa periaate näkyy soittotunnilla hänen opetuksessaan (ks. myös luku 3.2.1). Näitä periaatteita tarkastelen yksityiskohtaisemmin luvussa 4.3.

4.2 Matti Raekallion tie taiteilijaksi ja opettajaksi

Raekallio tunnetaan merkittävänä suomalaisena pianopedagogina, mutta myös hänen uransa esiintyvänä taiteilijana on mittava. Pianonsoiton opettamisen Raekallio aloitti Sibelius-Akatemiassa heti opiskelujensa jälkeen pianodiplomin soittuaan. Hän opettaa samassa työpaikassa edelleenkin pianonsoiton professorina. Vuodesta 2005 lähtien hänellä on ollut professuuri myös Saksassa, Hannoverin yliopistossa ja syksystä 2007 lähtien Juilliard Schoolissa New Yorkissa. Lisäksi Raekallio on pitänyt mestarikursseja useissa Suomen konservatorioissa, ammattikorkeakouluissa sekä kesän musiikkileireillä ja myös ulkomailla.

Pianopedagogisten opintojen suhteen Raekallion tausta on hyvin toisenlainen kuin esimerkiksi tämän päivän soitonopiskelijalla, jonka opintoihin sisältyy sekä solistisia että pedagogisia opintoja.¹⁹ Varsinaista pedagogiikkaopetusta Raekallio ei ole saanut, vaan hän on oppinut opettamaan opettamalla, käytännön kautta. Häntä voisi pitää siis pedagogiikan itseoppineena, kuten hän asian itsekin ilmaisee. Pedagogista ajatteluaan hän on kehittänyt myös lukemalla pianonsoittoa käsittelevää kirjallisuutta ja opiskelemalla pianonsoittoa.

¹⁹Soitonopettajaksi voi Suomessa opiskella Sibelius-Akatemiassa tai ammattikorkeakouluissa. Opettajan tehtäviin valmistavat oppilaitoksissa eri pedagogiikkakurssit tai pedagogiset opinnot. Sibelius-Akatemian ensimmäisen pianopedagogiikan kurssin opintojen tavoitteena on ”saada valmiudet pianonsoiton alkeisopetukseen”. Opintojaksoon sisältyy muun muassa pianotekniikan perusteita ja pianotekniikan opettamisen systematiikkaa, pianonsoiton alkeismetodiikka eri-ikäisillä sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteet. Opiskelijat tutustuvat soitto-ohjelmistoon, ja heillä on harjoitusoppilaita. Yksi sisältöalue on ”taiteellinen ilmaisu ja esiintyminen alkeisopetuksessa”. Pedagogiikan toisella kurssilla ”tavoitteena on saada valmiudet pianonsoiton opetukseen kaikessa ammattikoulutukseen valmistavassa ja harrastetavoitteisessa koulutuksessa, erityisesti musiikkiopistoissa”. Uusina sisältöinä mainitaan muun muassa piano-oppilaan taitojen kehittymisen yleiset peruslinjat, opetusmenetelmät oppilaan taitojen karttuessa ja pianomusiikin eri tyylien didaktiset erityispiirteet. Pianopedagogiikan kolmannen kurssin tavoitteena on muun muassa ”oppia tuntemaan laajasti pianopedagogisia metodeja ja suuntauksia, saada valmiudet opetustapahtuman, oppimateriaalin ja pianonsoiton opetusmenetelmien erittelyyn ja arviointiin”. (Sibelius-Akatemian opintosuunnitelmat 2007–2008, 42–43). Ammattikorkeakoulussa, esimerkkinä Oulun seudun ammattikorkeakoulu, soitonopettajaksi (musiikkipedagogiksi) suuntautuvan pedagogisiin opintoihin sisältyy instrumenttididaktiikkaa, yleisdidaktiikkaa, neljä opetusharjoittelujaksoa sekä muita yleisempään opettajuuteen viittavia opintojaksoja. Pedagogiikan sijaan puhutaan siis didaktiikasta. (Oulun seudun ammattikorkeakoulun opinto-opas 2007–2008.)

Mä en oo koskaan opiskellu mitään pedagogiikkoja missään. Että mä oon sil-lain pedagogiikan täysin itseoppinut siin mielessä. Mä olin tietysti lukenut pianonsoittoa käsittelevää kirjallisuutta, sen lisäksi että mä olin opiskellu pia-nonsoittoa eri paikoissa. Ja sitten myöskin se, että mä olin opiskellu sitä eri paikoissa, niin se oli pedagogisesti aika hyvä lähtökohta just koska ei ollut sellaista yhtä selkeätä koulukuntaa, mitä mä oisin koittanut jatkaa suoraan, vaan ne oli selvästi erilaiset nää paikat missä mä opiskelin siis Lontoossa ja Wienissä ja Venäjällä, ja ne tavallaan tekivät toistensa jotkut hölmöilyt vähän niin kuin kyseenalaisiksi, ehkä oli semmonen valmiiks sekoitettu soppa siinä. (RHI.)

Raekallion ura esiintyvänä taiteilijana alkoi opiskeluvuosien jälkeen. Tosin ensi-konsertin Raekallio piti Helsingissä jo opiskeluaikanaan. Sittemmin hän on esiin-tyntynyt säännöllisesti niin kotimaassa kuin ulkomailla. Soolokonserttiohjelmissaan hän on keskittynyt usein yhden säveltäjän tuotannon monografiseen esittelyyn. Esimerkiksi vuosina 1990–1991 hän esitti ensimmäisenä suomalaisena pianistina Beethovenin kaikki 32 pianosonaattia kahdeksan konsertin sarjoina, kahdeksan kertaa. Ensimmäisen sarjan hän soitti Turussa ja viimeisen Yhdysvalloissa. Beet-hoven-konserttisarja oli osa Sibelius-Akatemian taiteellisen linjan tohtoritutkin-toa. Myöhemmin tutkinto täydentyi teoriaosuudella, tutkimuksella pianonsoiton sormitusvalinnoista (ks. Raekallio 1996). Koko uransa ajan Raekallio on konser-toinut. Esimerkiksi tämän tutkimuksen ilmestymisvuonna 2007 hän on soittanut yksittäisiä resitaaleja Japanissa ja New Yorkissa Yhdysvalloissa. Ohjelmistossa ovat olleet muun muassa Chopinin 12 etydiä op. 25.

Raekallio on tehnyt myös lukuisia levytyksiä. Esimerkiksi Tampereen kau-punginorkesterin kanssa hän on levyttänyt Aarre Merikannon pianokonsertot n:o 2 ja 3 sekä Turun kaupunginorkesterin kanssa Palmgrenin pianokonserton n:o 3, *Metamorphoses*. Prokofjevin pianosonaateista hän on tehnyt kokonaislevytyksen. Raekallion soittamana on taltioitu myös Toivo Kuulan pianosävellykset.

4.2.1 Raekallion musiikillinen elämäntarina

Mikään ihmelapsi en ollut. Olin jo 11-vuotias, kun aloitin pianotunnit ystävälli-sen, sukkaa kutovan tädin luona. Pääsy Turun musiikkiopistoon kaksi vuotta myö-hemmin oli minulle ehdottoman ratkaisevaa – ja valtava kulttuurishokki myös, sillä kotoani en saanut mitään klassisen musiikin perintöä. Ensimmäinen opetta-jani musiikkiopistossa oli vasta valmistunut ja työstään hyvin innostunut opettaja.

Hänen ohjauksessaan edistyin niin hyvin, että hän jo ensimmäisen vuoden jälkeen ehdotti siirtymistäni talon pääopettajalle, joka oli siihen aikaan paikallinen pianoguru.

Pääopettajan kanssa opintoni lähtivät etenemään fanaattisesti. Sain haastavia kappaleita soitettavakseni, harjoittelin niitä intohimoisesti. Aloin käydä konserteissa ja luin kaikkea mahdollista pianoon liittyvää kirjallisuutta. Kolmen musiikiopistovuoden jälkeen olin niin vakuuttunut halustani jatkaa soittoani ammattiin asti, että lopetin lukion ja aloin harjoitella kahdeksan tuntia päivässä. Soitin pianon loppututkintoni Sibelius-Akatemiaan, kun olin 23-vuotias. Ennen tutkintoni kuitenkin täydensin opintojani ulkomailla, Lontoossa, Wienissä ja Leningradissa. Etenkin työskentely Wienin opettajan kanssa oli taiteellisesti antoisaa.

Aloitin opettamisen Sibelius-Akatemiassa heti opiskelujen jälkeen ja siitä lähtien olen työskennellyt siellä. Olen opiskellut pedagogiikan enimmäkseen opettamalla, siinä mielessä olen opettajana itseoppinut. Tietenkin jo ennen kuin aloitin opettamisen, olin lukenut pianonsoittoa käsittelevää kirjallisuutta ja lisäksi opiskellut pianonsoittoa eri paikoissa. Minusta se oli pedagogisesti aika hyvä lähtökohta; ei ollut sellaista yhtä ainoata, ylivoimaista pianistisen ajattelun koulukuntaa, joka olisi tarjonnut automaattisia vastauksia työni perustaksi. Olen työskennellyt enimmäkseen sellaisissa pedagogisissa tilanteissa, joissa työ tähtää musikaalisesti korkeatasoisten sävellysten julkiseen esittämiseen. Niinpä opetukseni lähtökohtana ovat kappaleen asettamat vaatimukset, sekä omasta että oppilaan näkökulmasta katsoen. Aluksi yritän selvittää, miten oppilas haluaa kappaleen soittaa ja vertaan sitä omaan käsitykseeni kappaleesta. Yritän tehdä synteessin noista molemmista kuvista. Ei niin, että kappale olisi jotenkin pyhä, vaan että me kaikki pianistit olemme kuitenkin samassa veneessä. Kenelläkään meistä ei ole lopullista kuvaa kappaleesta, mestariteos on aina suurempi kuin sen kaikkien mahdollisten esitystensä summa; aina siitä paljastuu uusia asioita, jotka näyttävät aikaisemmin jääneen huomaamatta.

Opettamisprosessi todella tuo oivalluksia sekä opettajalle että oppilaalle. Tietenkin opettaminen vie aikaa – jatkuvasti sekä tuntien aikana että niiden jälkeen huomaa, ettei itse ole omien kappaleiden suhteen sellaisessa kunnossa kuin mitä voisi olla, jos olisi enemmän aikaa harjoitella. Kuitenkin ne ajatukset ja ideat, joita saa tunneilla, korvaavat menetettyä harjoittelu-aikaa.

Suurin motivaationi soittamiseen on yksinkertaisesti se, että haluan soittaa. Jo kolmen vuoden ikäisenä olin sellainen lapsi, joka vain itsekseni istui ja luki; samalla tavalla olen nauttinut työskentelystä pianon ääressä. Toisaalta se on jatkuvaa ongelmanratkaisun harjoitusta, tekniikan ongelmien ratkomista käytännön

tilanteissa, toisaalta se voi olla matka sellaisiin kokemuksiin, jotka ovat kielen tavoittamattomissa. Kun ajattelen musiikin syvempää merkitystä elämässäni, siis yli ammatillisten merkitysten, onhan se tavallaan symbolitason versio koko muusika elämästä. Kun mietin, missä määrin voin pianistina kääntää musta-valkoiselle koskettimistolle sellaisia asioita, jotka ovat yhteydessä omaan persoonallisuuteeni ja luonteeseeni, samalla mietin, että ilman pianoa voisin olla sietämättömän mustavalkoinen ihminen. Elämän jännitteitä, ristiriitoja, aggressioita voi yrittää käsitellä musiikin sallimalla symbolisella tasolla, etenkin teoksissa, jotka ovat jollain tavoin ”rannattomia”, joihin melkein hukkuu. Ei missään muualla musiikissa kuin ainoastaan pianon ääressä tai kapellimestarin korokkeella voi yksi ihminen olla vastuussa niin paljosta ja olla niin syvällä – se on ainutlaatuista.

4.2.2 Soitonopettajien ohjauksessa

Matti Raekallio ei omien sanojensa mukaan ole mikään pianistinen ihmelapsi.²⁰ Hän aloitti pianonsoiton vasta 11-vuotiaana yksityisen opettajan johdolla. Ensimmäinen opettaja on jäänyt mieleen ”ystävällisenä tätinä”, ”se [opettaja] kuto sukkaa samalla siinä kun mä soitin” (RH1). Parin vuoden opiskelun jälkeen ”taso oli semmosta kuin Bachin menuetti – – mun bravuuri Chopinin c-molli preludi Aaron kolmosesta” (RH2). Raekallio pyrki bravuurikappaleellaan Turun konservatorioon ja 13-vuotias vasta-alkaja hyväksyttiin talon oppilaaksi.

Mä pyrin Chopinin c-molli preludilla ja tota, sitä kerrotaan, tullu aika tunnetuksi se juttu. Mä tykkäsin mä soitin hirveen hyvin, mutta [naurua] se oli kuulemma semmonen esitys, että mulla oli pedaali pohjassa jatkuvasti ja kaikki rytmit päin seinää. Se oli oma sovitus, sen kappaleen jokaisessa tahdissa oli oma rytmi – – joku oli kuitenkin ajatellu – – jotain oli livahtavinaan siinä taustalla, joku fraasin poikanen – – jos nyt otetaan kokeeks vuodeksi ja katoetaan, mitä sitten tapahtuu. (RH1.)

Raekallio aloitti piano-opintonsa melko myöhään verrattuna moniin muihin konserttipianisteihin. Manturzewskan (1990) ja Sosniakin (1985a) tutkimuksissa ol-

²⁰Yleinen käsitys on, että musiikin ammattilaisen kehityskaareissa näkyvät jo lapsuudessa poikkeukselliset musiikilliset taipumukset. Howen, Davidsonin, Mooren ja Slobodan (1995, 162–163) mielestä tätä harhaanjohtavaa käsitystä ovat vahventaneet erilaiset elämäkerralliset kuvaukset ihmelapsista, kuten esimerkiksi Rubinsteinista tai Mozartista. Tutkimukset eivät kuitenkaan tue tätä yleistä näkemystä. Esimerkiksi Sosniakin (1985a, 1985b) ja Manturzewskan (1990) tutkimuksen ammattimuusikoista vain harvat olivat varhaislapsuudessaan osoittaneet poikkeuksellista musikaalisuutta.

leet pianistit olivat aloittaneet soittamisen alle kymmenvuotiaina (ks. myös luku 2.1). Manturzewska (1990, 137) päätteleeekin, että mestaritason saavuttaminen on mahdotonta, mikäli pianistin tai viulistin koulutus alkaa vasta yhdeksännen ikävuoden jälkeen, olipa oppilas kuinka lahjakas tai motivoitunut tahansa. Raekallion kohdalla tämä ennuste ei ole toteutunut – huolimatta myöhään aloitetuista piano-opinnoista hän on tällä hetkellä kansainvälisestikin arvostettu konserttipianisti.

Ihmelapsikertomuksen sijasta Raekallion soitonopiskelun kehityskaaressa näkyy soitonopettajan merkitys soitonopinnoissa edistymiseen. Myös muissa tutkimuksissa on todettu, että on olemassa tiettyjä soitonopettajan piirteitä, jotka ovat yhteydessä oppilaan opinnoissa edistymiseen (esim. Davidson, Howe & Sloboda 1997; Davidson ym. 1998; Manturzewska 1990; Sosniak 1985a, 1985b; ks. myös luku 2.1).

Opintojen alkuvaiheessa näyttää olevan tärkeää, että opettajan ja oppilaan välillä on hyvä suhde. Opettaja koetaan ystävällisenä, lämpimänä, kannustavana, jopa rakkaana ”toisena äitinä” (Sosniak 1985a, 44; Davidson ym. 1998, 155), miksei myös ”sukkaa kutovana ystävällisenä tätinä” (RH1). Opintojen edistyessä opettajan ammatilliset taidot ja tiedot saavat merkitystä. Oppilas arvostaa osaavaa opettajaansa ja oppilaan musiikillinen maailmankuva avartuu innostuneen ja taitavan opettajan ohjauksessa. (Sosniak 1985a, 57–59; Davidson & muut 1998, 155; Manturzewska 1990, 134.) Merkittävä opettaja Raekalliolle näyttääkin olleen ensimmäinen musiikkiopiston opettaja, jonka pianistinen ammattitaito ja musisointiin innostava opetus kannustivat intensiiviseen soittoharrastukseen.

Ja se oli ihan uus maailma mulle tota. Mulla oli ekana vuonna sellanen just vähän aikaa sitte valmistunu hyvin nuori opettaja. – – Hän oli ihan fantastinen mun mielestä, kauheen innostava ja semmonen tietäväinen ja innostunut itse – – ehkä kaikkein tärkeintä, semmonen niinku innostus ja semmonen jotenkin positiivinen suhtautuminen musiikkiin. – – ett se kiinnostus kasvo niinko satoja prosentteja sen vuoden aikana sitä asiaa kohtaan. (RH1.)

Manturzewska (1990, 134) korostaa, että myöhemmän soiton edistymisen kannalta on tärkeää kehittää tässä vaiheessa²¹ (ennen 14. ikävuotta) erityisesti teknisiä

²¹Manturzewska (1990) erottaa tutkimuksensa perusteella musiikillisen kehityksen kuusi eri vaihetta (stages), joista kolme ensimmäistä (I-III) käsittävät ikäkaudet ennen valmistumista ja ennen ammatillista vakiintumisen vaihetta:

I kehitysvaihe (ikävuodet 0–6) on sensoris-emotionaalisen herkkyyden ja spontaanin musiikillisen ilmaisuuden ja toiminnan kausi.

II kehitysvaihe (ikävuodet 6–14) on intentionaalinen, ohjatun musiikillisen kehityksen vaihe.

valmiuksia. Näitä valmiuksia Raekallio sai kehittää etenkin siirtyessään konservatorion ”pääopettajalle” ja saadessaan yhä haastavampia kappaleita soitettavakseen. Erityisenä kappaleena Raekallio mainitsee Beethovenin pianosonaatin c-molli op. 10, n:o 1, lempinimeltään *Pikku pateettinen*, joka mullisti nyt 15-vuotiaan soitonopiskelijan maailmaa.

Että pääs sen [pääopettajan] luokalle yleensä oli silloin semmonen iso juttu, joka pisti potkuu tekemiseen. – – yks tärke kappale siinä oli, mikä niinku jotenki kolahti aika ratkasevasti – – se pisti soittaaan mut Beethovenin opus 10 numero ykköstä, c-molli ja se oli semmonen, hoksasi että täähän on itte asia-sa siis tässä on kaikenlaisia mahdollisuuksia tässä. Mää tietysti soitin sen niin kuin se olis ollu Götterdämmerung tai siis sillain niinku koin sen – – niinku maailmanlopun meininki, mut siis soitin sen tietysti huonosti, mut siis hirveän voimakas kokemus se oli se kappale. Ja se oli kyll yks hyvin tärke pointti, tärke hetki siinä.²² (RH2.)

Teknisten valmiuksien osalta Raekallion musiikillinen kehitys sijoittui siis myöhäisempään ikävaiheeseen kuin Manturzewskan (1990) tutkimuksen muusikoilla. Kuitenkaan tätä ei tarvitse nähdä pelkästään kehitystä hidastavana asiana, sillä myöhemmällä iällä aloitetut soitto-opinnot voivat ohjata soittajan työskentelyä analyttisempaan suuntaan ja kehittää oman soiton reflektointia.

Myöhäisestä alusta oli ehkä haittaa motoristen toimintamallien varhaisten automatisointimahdollisuuksien mennessä ohi. Siitä saattoi toisaalta olla myös hyötyä: työskentelytavat ohjautuivat alusta lähtien tietoisiksi ja rationaalisiksi, ja kenties erilaisten mallienkin valikoima tuli näin laajemmaksi kuin aivan pikkulapsena opettajaa matkien olisi käynyt. (Raekallio 1996, 3.)

Pääseminen musiikkiopiston pääopettajan ohjaukseen oli ratkaisevaa Raekallion ammatillisten opintojen kannalta. Jo ensimmäisen vuoden aikana hän vakuuttui halustaan soittaa. Kolmantena vuonna hän lopetti lukion ja alkoi harjoitella kahdeksan tuntia päivässä. Hän alkoi myös käydä innokkaasti konserteissa ja syvensi tietojaan perehtymällä alan kirjallisuuteen. (RH2.) Mestariopettajan ohjauksessa

III kehitysvaihe (ikävuodet 18–24 eli valmistumiseen asti) on taiteellisen persoonallisuuden muodostumisen ja kehittymisen vaihe.

Vaiheet (IV–VI) kuvaavat ammatillisen uran eri vaiheita aina eläkevuosiin asti. (Mts. 130–137.)

²²Tällaista käänteentekevää, koko elämään vaikuttavaa yhtäkkistä kokemusta tietyllä lahjakkuuden alueella voidaan kuvata termillä kristallisoiva kokemus (crystallizing experience). Sillä voidaan selittää erityislahjakkaan (talented) yksilön identifioitumista tietyllä lahjakkuuden alueella. (Freeman 1999, 75; Kemp 1996, 140–141.)

oli muitakin tulevia taiteilijoita, varhain aloittaneita, soitossaan pitkällä olevia, joiden joukossa Raekallio koki olevansa kuin ”kilpikonnan gasellien seurassa”. Osallistumisen mestariluokkaan hän koki kuitenkin vaativuudessaan hyvin innostavana samoin kuin koko silloisen musiikkiopiston ilmapiirin. (Pietilä 1996.) Myös muissa tutkimuksissa tulee esiin mestariopettajan merkitys koko oppilaan persoonallisuuden kehittymiselle, etenkin siinä vaiheessa, kun opiskelu alkaa suuntautua ammatillisesti. Opettaja on oppilaan musisoinnin esikuva tai malli, ja pidemmällä oleville oppilaille on tärkeää saada kuva opettajastaan myös esiintyvänä muusikkona: opettaja voi soitollaan lunastaa oppilaittensa kunnioitusta (Davidson ym. 1998, 156; ks. myös Richter 1993a, 490–491). Mestariopettaja ei keskeytä pelkästään soittamiseen, vaan vaikuttaa myös opiskelijan koko elämään, arvoihin ja elämänfilosofiaan. Hän voi auttaa jopa tekemään henkilökohtaisia päätöksiä. (Manturzewska 1990, 134–135; ks. myös Richter 1993c, 491; Sosniak 1985a, 57–59.)

Turun vuosien jälkeen Raekallio täydensi opintojaan ulkomailla. Varsinaiseen tekniikan kuntokouluun Raekallio koki joutuvansa opiskellessaan Wienin musiikkiakatemiassa. Tärkeä ”tekninen kynnys ylitettäväksi” oli Wienin opettajan johdolla soitetut Chopinin etydit opus 10. ”Se oli hirveen tärkeä niinku sillain ton aparaatin kehitykselle – ensimmäinen systemaattinen iso teknisesti tosi vaikee kokonaisuus, minkä mä tein.” (RH2.) Ennen Wienissä opiskeluaan Raekallio oli opiskellut Lontoossa vuoden ajan. Lontoon opetuksen Raekallio koki ”teknisenä” ja ”sormikeskeisenä”, ”musiikillisesti siitä ei saanu irti paljoakaan” (RH2). Merkityksellisemmäksi tulivat kolme vuotta kestäneet opinnot Wienissä: ”Yleismusiikillisesti hirveän antoisa plus sitten teknisesti mun mielestä jotenkin järkevempi ja niinku monipuolisempi [kuin Lontoo]” (RH2). Wienin opiskeluvuosien merkitys ei ollut kuitenkaan vain ”teknisen aparaatin kehittäminen”. Nimittäin ulkomaisten opintojen alkuvaiheessa Lontoossa Raekallio koki, että hänen musiikillinen kehityksensä oli vielä kovin keskeneräistä. Lontoon vuoden jälkeen Wienin musiikillisesti monipuolinen opetus tuntui korvaavan tätä vajetta. Wienin opettaja oli työllensä antautunut muusikko, ”joka niinku eli sillä ammatilla ja niinku aamusta iltaan seitsemän päivää viikossa ympäri vuoden”. (RH2.) Työlleen antautuneessa opettajassa Raekallio näki myös kahlitsevia piirteitä: ”Joka oli aina niinku oikeassa periaatteessa ja ei kyselly mitään kysymyksiä, koska vastaus ois ollu kuitenkin väärä [naurua]. Se oli vähän semmonen ahdistava siinä mielessä.” (RH2.)

Wienin vuosien jälkeen Raekallio suoritti Suomessa asepalveluksen. Sen jälkeen hän lähti vielä vuodeksi opiskelemaan Venäjälle. Leningradin konservatori-

on opettajaansa Raekallio luonnehtii ”pianistisesti vähemmän ansioituneeksi” (RH2). Aktiivinen suomalainen soitonopiskelija käytti kuitenkin tilaisuuden hyväkseen ja seurasi muiden opettajien opetusta. Venäjän opiskelun tärkeintä antia olivatkin paikalliset konsertit ja yleensäkin tutustuminen toisenlaiseen kulttuuriin.

Mutt siin oli kuitenkin mahollisuus kuulla kuitenkin muitten opettajien tunteja, mitä mä koko ajan tein kanssa ja se oli taas sit hyvin mielenkiintoista. Kuulin muun muassa sen Sokolovin opettajan Halfinin tunteja paljon ja jopa niin, että se Sokolov oli joskus siinä läsnä. Ett ne tuli siihen ihan niin kuin keskustelemaan ja tollain. Se oli hurjan jännää. Ja sitte ne konsertit, jotka oli fantastisia siinä Filharmonian salissa just se akustiikka ja kaikki ne. (RH2.)

Useiden opettajien ohjauksessa Raekallion ammattiopinnot edistyivät nopeasti kohti orastavaa pianotaiteilijan uraa. Vuosikymmen Chopinin c-molli preludin esityksen jälkeen Raekallio soitti Sibelius-Akatemiaan pianon loppututkintonsa saaden ensimmäisenä soittajana täydet 25/25 pistettä.

Opiskeluvuosien jälkeen Raekallio on tarttunut entistä haastavampiin kokonaisuuksiin. Kun tavallaan opettajat ovat ”tehneet itsensä tarpeettomiksi”, entisen oppilaan on oltava valmis kohtaamaan haasteet yksin. Soittajan virstanpylväitä eivät enää ole opettajan vaihdokset, vaan uusien musiikillisten haasteiden kohtaaminen.

Nuo Beethovenin sonaatit kokonaisuutena oli kyll semmonen, joka selvitti kyllä kappaleitten opettelemisesta ja sonaattimuodosta ja sen käsittelystä – – aika monesta asiasta – – isojen kokonaisuuksien tekeminen suht lyhyellä ajalla. – – Ja kyllä siihen väliinkin sattu muutamii, siis muutamit isot konsertot sellasii Rahmaninovin kolmas, Bartokin kakkonen, Brahmsin kakkonen. Sillon kun mä tein niitä kaheksakytluvun alussa, niin kyll kukin niistä oli semmonen ikään kuin etappi, jonka jälkeen oli sitten helpompaa tehdä seuraavia. Ett se vähän niinku kappaleittain itte asiassa menee noi, kappaleitten mukaan etapit. (RH2.)

4.2.3 Kisällistä mestariksi

Raekallion muusikon kehityskertomus voidaan nähdä myös kisälli–mestarikehityskertomuksena (vrt. esim. Järvelä 1993). Muusikoilla on yleensä takanaan pitkä musiikillinen koulutus: soitonopinnot alkavat usein jo 6–7-vuotiaana ja jatkuvat sitten valmistumiseen asti, siis ainakin seuraavat 15 vuotta. Tosin Raekalli-

olla tämä kehitysvaihe jäi lyhyemmäksi myöhäisesen aloittamisiän vuoksi. Suurin osa tästä ajasta on kahdenkeskistä opetusta, ja opettaja–oppilas-suhteet voivat olla hyvinkin pitkiä. Soitonopetuksessa taitava mestariopettaja ohjaa oppilasta kohti yhä vaativampia soittotehtäviä. Mestari eli opettaja antaa neuvoja oppijalle (noviisille, kisällille) eli oppilaalle tehtävän suorittamiseen siihen asti, kunnes tämä saavuttaa eksperttitason. Kun oppilaan soitto on eksperttitasolla, mestarin apua ei enää tarvita. Mahdollisesti uusi ekspertti alkaa puolestaan itse opettaa noviiseja. Näin kävi myös Raekalliolle hänen valmistuttuaan Sibelius-Akatemiasta ja siirryttyään opettajaksi entiseen opinahjoonsa.

Oppipoikaopetuksen malliin on liitetty myös enkulturaation käsite: sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihminen omaksuu tiedon lisäksi myös tietoon kulturealisesti liittyvät tekijät (Brown, Collins & Duguid 1989; Järvelä 1993). Soitonopetuksessa tämä voisi merkitä muun muassa sitä, että opettaessa esimerkiksi tietyn aikakauden musiikkia opetuksessa välittyy myös ajalle tyypillisiä arvoja ja ihanteita.²³ Tämä edellyttää sitä, että opettaja hallitsee opettamansa musiikin tyylipiirteineen ja on sisäistänyt ”musiikkinsa”, on siis ekspertti.²⁴

Suppeimmillaan oppipoikaopetuksen voi nähdä soitonopetuksessa mallioppimisena, jossa oppilas imitoi mahdollisimman paljon opettajansa soittoa. Tähän liittyy ajatus mestariopettajasta autenttisen tiedon välittäjänä pitkässä opettaja–oppilas-ketjussa; mestari tietää, miten jotakin musiikkia on soitettava. Näitä mestarin ominaisuuksia on havaittavissa esimerkiksi Raekallion Wienin opettajassa, joka oli ”aina oikeassa”.

²³John Sloboda (1985) puhuu enkulturaatiosta kuvaillessaan musiikillisen lahjakkuuden kehittymistä. Slobodan mukaan ihminen omaksuu spontaanisti musiikillisia taitoja jo syntymästä alkaen, eli enkulturaatio tapahtuu ilman tietoista opetusta ja harjoittamista. Kymmenennen ikävuoden jälkeen harjoittamisen merkitys kasvaa. Enkulturaatio antaa siis pohjan opiskella musiikillisia erityistaitoja, esimerkiksi jonkin soittimen hallintaa tai säveltämistä harjoittamisen avulla. (Mts. 194–215.)

²⁴David J. Elliot (1995, 43) puhuu tässä yhteydessä musiikillisista sosiokulttuurisista käytännöistä (practises), joiden parissa musiikkia tai pikemminkin eri ”musiikkeja” (musics) opitaan ja opetetaan. Elliot (1995, 49–71) määrittelee ensin laajasti muusikkoutta ja kuvaa sitten muusikkouden kehittymistä seuraavalla viisiportaisella asteikolla, joka on käytössä muissakin eksperttitutkimuksissa (esim. Berliner 1988): 1. noviisi (novice), 2. edistynyt aloittelija (advanced beginner), 3. kompetentti (competent), 4. etevä (porficient) ja 5. ekspertti (musical expert or artist). Ekspertillä on Elliotin (1995) mukaan syvä situationaalinen musiikillinen ymmärrys. Hän ei ainoastaan ratkaise kaikkia sävellyksen esittämiseen liittyviä ongelmia, vaan hän myös etsii ja löytää uusia mahdollisuuksia artistiseen ilmaisuun. Tässä yhteydessä Elliot viittaa myös luovuuteen ja toteaa, että ekspertillä on ”luovaa lupauksellisuutta”. (Mts. 71.)

Soitonopettajaketjuja jäljittäessään soitonopiskelija voi huomata olevansa esimerkiksi ”Beethovenin oppilas seitsemännessä polvessa”.²⁵ Voidaan kuitenkin kysyä, mitä ”aidosta beethoveniaanista tulkinnasta” on välittynyt opiskelijalle, mitä on jäänyt pois ja mitä on tullut tilalle. Voi vain aavistella sen tulkintakirjon, joka on välittynyt ja uudelleen väritynyt tuossa lähes kahdensadan vuoden ketjussa tämän päivän soittajalle, lähtien Beethovenin omasta soitosta, jota hänen oppilaansa Carl Czerny kuvaa seuraavasti (Molsen 1982, 66–67):

Kun Beethovenin soitto oli huomattavaa valtavan voimansa, luonteenomaisen ilmeikkyytensä ja ennenkuulumattoman virtuoosisuuden ja juoksutusten takia, Hummelin esitys oli puhtauden ja selkeyden mallikappale, ja siroimman eleganssin ja herkkyyden; kaikki vaikeudet oli laskelmoitu aikaansaamaan suurin ja ällistyttävien vaikutus, mihin hän pääsi yhdistämällä Clementin soittotavan – joka niin viisaasti on mitoitettu soittimen mukaan – Mozartin tyyliin. Oli siksi aivan luonnollista, että suuri yleisö asetti hänet etusijalle pianistina, ja pian kaksi mestaria oli vastakkaisilla puolilla, jotka vastustivat toisiaan katkeran vihamielisesti. Hummelin kannattajat syyttivät Beethovenia pianon pahoinpitelystä, kaiken siisteyden ja kirkkauden puutteesta, pedaalinkäytöstä joka aiheutti vain kammottavaa melua – ja sitä paitsi villien, luonnottomien, epämelodisten sävellysten kirjoittamisesta, jotka olivat vieläpä muodoltaan epäsäännöllisiä. Toisaalta Beethovenin kannattajat sanoivat, että Hummelilta puuttuu aito mielikuvitus, että hänen soittonsa on monotonista kuin posetiivin, ja hänen sormiensa asento muistuttaa hämähäkkiä, ja että hänen sävellyksensä ovat vain sovituksia Mozartin ja Haydnin teemoista.²⁶

Czernyn kuvauksessa näkyvät myös 1800-luvun alun kaksi pianonsoiton koulukuntaa. Mozartin oppilas Hummel kuului koulukuntaan, joka painotti tekstuurin selkeyttä ja kirkkautta ja teknistä sujuvuutta. Beethoven puolestaan kuului koulukuntaan, joka korosti soinnin tärkeyttä, laajaa dynaamista asteikkoa, orkestraalisia efektejä, esityksen dramaattisuutta ja runsaan teknisen voiman käyttöä. (Grout 1996, 592.) Kianto (1994) kuvaa näiden pianonsoiton koulukuntien kehittymistä 1990-luvulle asti. Kuvauksessa tulee hyvin esiin se, kuinka yksittäiset mestarit

²⁵Esimerkiksi itse voisin todeta olevani Lisztin oppilas viidennessä sukupolvessa ja Beethovenin oppilas seitsemännessä sukupolvessa seuraavaa opettaja–oppilas-ketjua jäljittäen: Ludwig van Beethoven (1770–1827) – Carl Czerny (1791–1857) – Franz Liszt (1811–1886) – Aleksandr Ziloti (1863–1945) – Ilmari Hannikainen (1892–1955) – Tapani Valsta (1921) – Airi Hirvonen (1960) – Eeva Kaisa Hyry (1963).

²⁶Suomennos on Mervi Kiannon kirjasta (ks. Kianto 1994, 86).

ovat vaikuttaneet pianotekniikan ja tulkintojen kehittymiseen. Toisaalta kritiikitön suhtautuminen mestarien oppeihin on aiheuttanut väärintymmärryksiä. Esimerkiksi sormikoulukunnan edustajan Charles Hanonin etydikokoelma vuodelta 1900, nykyäänkin käytetty, sisältää lyhyitä harjoituksia, joita on tarkoitus toistaa niin kauan ja niin nopeasti, että ne sujuvat lähes automaattisesti. Tämä automaatio taas mahdollistaa uuden vaativamman suoritustason. Väärinkäytös tapahtuu Kiannon mukaan silloin, kun soittaja keskittyy vain nopeuden kehittämiseen ja mekaaniseen suoritukseen ja ikään kuin sulkee korvansa kuulemasta esimerkiksi äänen sointia. (Mts. 83–101.)

Vielä 1970-luvulla Raekallio törmäsi koulukuntaeroihin opiskellessaan eri maissa. Lontoon ”sormikoulukuntamaisen” ja wieniläisen kokonaisvaltaisemman opetuksen jälkeen hän tutustui venäläiseen koulukuntaan. Venäläisestä pianokoulusta puhuttaessa soittoon liitetään nykyään sellaisia tunnusmerkkejä kuin tekninen täydellisyys, jalostunut sointi ja tunteen intensiteetti (esim. Raekallio 1999b). Aikamme yksi tunnetuimmista ja arvostetuimmista pianisteista on Grigori Sokolov, jota pidetään nimenomaan venäläisen pianotaiteen suuren tradition jatkajana. Grigori Sokolov itse kuitenkin protestoi koulukunta-ajattelua vastaan: ”Ei ole olemassa venäläistä pianokoulua – on vain joukko loistavia persoonallisuuksia. Heitä on mahdotonta nipuuttaa yhteen.” Venäläisen koulutusjärjestelmän merkitys on hänen mielestään siinä, että se poimii nuoret lahjakkuudet esiin riittävän ajoissa. (Kuusisaari 1999.) Raekallion (1999b) mielestä venäläisen piano-opetuksen perustana on kuitenkin mestari–kisälli-suhteeseen perustuva mallioppiminen, jossa opettaja on kiistaton auktoriteetti. Venäläiset suuruudet ovat hänen mielestään poikkeuksia, jotka ovat pystyneet hyödyntämään koulutuksensa hyvät puolet, kuten lähes täydelliset soittimenkäsitteilyn taidot, ja samalla ovat myös kehittäneet omaa taiteellista ilmaisuaan. Esimerkkeinä Raekallio mainitsee Sergei Prokofjevin ja Vladimir Horowitzin, jotka vahvoina muusikkopersonallisuuksina ”ovat pystyneet vastustamaan konformistista ympäristöään ja jopa itse luoneet uusia normeja, joita sitten tietysti pienemmät hahmot kiirehtivät täyttämään”. (Mt.)

Voidaan kuitenkin todeta, että opettaja–oppilas-ketjut vaikuttavat myös tämän päivän muusikon identiteettiin. Kuuluisien opettajien johdolla opiskeleminen on meriittiä, joka varmasti mainitaan esimerkiksi konserttiohjelmassa. Mestarin oppia haetaan myös lukuisilta mestarikursseilta, joita esimerkiksi Suomessa järjestetään kesäisin eri musiikkileireillä. Opettajina on yleensä sekä suomalaisia että ulkomaalaisia ansioituneita pedagogeja. Suomalaisia soittajia opiskelee myös ulkomailla, ja esimerkiksi päästötodistus kansainvälisesti arvostetusta musiikkioppilaitoksesta, kuten New Yorkin Juilliard Schoolista tai Wienin musiikkikorkea-

koulusta, on varmasti merkittävä lisä ansioluettelossa. Samoin Suomeen, lähinnä Sibelius-Akatemiaan, on tullut musiikin opiskelijoita ulkomailta suomalaisten mestarien oppiin.

Mallioppimisen ja siihen liittyvän autoritaarisuuden näkökulmasta oppipoikamallia voisi tuskin pitää minään modernina oppimiskäsityksenä.²⁷ Kuitenkin tutkimalla siihen liittyvää enkulturaatiota ja yhdistämällä siihen uusia tiedonrakentumismalleja oppipoikamallin mahdollisuuksia ja merkitystä on alettu arvioida uudelleen: oppipoikaopetuksen mallia pidetään opetuksen perusmuotona 1990-luvun oppimiskäsitykseen liittyvässä *situated cognition* -ajattelussa, jossa yhdistetään konstruktivistisen oppimiskäsityksen²⁸ peruseriaatteita sekä tiedon sosiaalista luonnetta korostavia näkemyksiä. Brownin, Collinsin ja Duguidin (1989) mukaan oppimiseen liittyvä toiminta, käsitteellinen tieto ja ympäröivä kulttuuri ovat erottamattomat ja yhtä ei voi ymmärtää ilman kahta muuta. Esimerkiksi abstrakteja käsitteitä ei pitäisi opettaa vain irrallisina tekstiesimerkkeinä vaan niiden todellisessa yhteydessä. Oppimisen tulisi tapahtua *situated cognitio* -ajattelun mukaan todellisen tekemisen, aktiivisen ajattelun ja ongelmaratkaisun kautta, jossa ekspertin (opettajan) tehtävänä on tukea oppimista (*scaffolding*).²⁹

Jos soitonopetus halutaan nähdä *situated cognition* -tyyppisenä oppipoikaopetuksena, se ei voi olla vain traditionaalista oppipoikaopetusta, tulkintamallien tai konkreettisten käden taitojen (tekniikan) opettamista. Oppilaiden olisi harjoitettava myös metakognitiivisia taitoja: opettaja ei anna valmista ratkaisua, vaan ohjaa oppilasta refleктоimaan suoritustaan ja ottamaan itse vastuuta. Oppilaan olisi siis tiedostettava ja analysoitava sekä musiikkia että itse soittotapahtumaa eli oltava

²⁷Oppimiskäsitys, ks. esim. Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora ja Poskiparta (1990).

²⁸Konstruktivistinen oppimiskäsitys on ollut 1990-luvulla vallalla oleva oppimiskäsitys (paradigma). Siinä on korostunut yksilön merkitys, oppilas oman tiedonsa rakentajana: uusi tieto liitetään aiemmin opittuun, siis maailma ikään kuin konstruoidaan uudelleen aiemmin opitun perusteella. (Ks. esim. Kumpulainen & Mutanen 1999; Rauste-von Wright 1997.) Konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen oppimisteoria. Ongelmalliseksi konstruktivismi on nähty silloin, kun se korostaa subjektin merkitystä eikä ota huomioon oppimisen sosiaalista luonnetta (esim. Siljander 1998, 2002, 214–218).

²⁹Scaffoldingin periaate voidaan nähdä Rogoffin (1990) tapaan jo pienten lasten kasvatuksessa. Vanhemmat ikään kuin luonnostaan auttavat lasta oppimaan. Esimerkiksi jo sylivauvojen kanssa leikitään ja lauletaan vaikkapa ”Paka, paka, pullaa, äiti leipoi pullaa, ensin antoi siskolle, sitten antoi isälle ja puolet pisti omaan (lapsen) suuhun”. Ensin opitaan yksittäisiä sanoja (isä, äiti, sisko, suu), ja vähitellen lukuisien toistojen jälkeen sanat asettuvat yhteyksiinsä (minun suu, sinun suu) ja lapsi alkaa kommunikoida niillä aikuisen kanssa. Rogoff (1990, 95) korostaa leikin ja rutiinien oppimisen merkitystä lapsen koko kehityksen kannalta. Esimerkiksi monet lapsen ensimmäisistä sanoista ovat juuri niitä sanoja, jotka ovat esiintyneet leikeissä tai esimerkiksi sosiaalisissa rutiineissa (”*heř*”, ”*anna*”).

aktiivinen.³⁰ Vertaamalla omia suorituksiaan opettajan suorituksiin hän voi korjata mahdollisia virheitään ja konstruoida uudelleen toimintojaan. (Vrt. Järvelä 1993.)

4.3 Raekallion praktisen teorian pääperiaatteet

Tarkastelen Raekallion soitonopetusta koskevaa praktista teoriaa apunani kolme ydinlausetta, jotka ovat suoria lainauksia Raekallion omasta puheesta tai tekstistä. Lauseiden tarkoituksena on kuvata astrahoidusti Raekallion niitä peruseriaatteita tai käsityksiä, joihin hänen toimintansa opettajana näyttää perustuvan. Samalla ne selittävät myös Raekallion taiteilijatoiminnan lähtökohtia – ovathan Raekallion toiminnassa sekä opettajuus että taiteilijuus vahvoja alueita, toisiinsa kytköksissä olevia. Päätelmieni havainnollistamiseksi otan ydinlauseiden lisäksi vielä lainauksia Raekallion omasta puheesta tai kirjoituksista.

4.3.1 ”Mestariteos on aina suurempi kuin sen kaikkien esitysten summa”

Raekallion praktinen teoria selittyy vahvimmin musiikin kautta. Opetuksen lähtökohtana on musiikki, ja opetus tähtää kappaleiden saattamiseen esityskuntoon, musiikillisiin esityksiin. Opetustyön mielekkyyteen liittyy oleellisena opettavan aineen, musiikin, soitettavien kappaleiden pitäminen tärkeänä ja arvokkaana, kuten Raekallio itse sen ilmaisee:

Mestariteos on aina suurempi kuin sen kaikkien esitysten summa – – . Jos tässä hommass yleensä on jotakin mieltä, niin silloin se on ennen muuta sitä kautta, että tuossa kappaleessa on jotain järkeä, kappaleet on tärkeitä. Niitten tarjoilemisesta tässä on oikeastaan kysymys ja niitten pohtimisesta ja esittämisestä yleensä. (RH1.)

³⁰On todettava, että näitä uusia vuorovaikutusmalleja alettiin vuosituhannen vaihteessa peräänkuuluttaa keskusteluissa Suomen musiikkioppilaitoksen kehittämiseksi. Ongelmaksi oli koettu nykyisen järjestelmän kurssitutkintoihin nojautuva hierarkisuus ja jäykkyys, jolloin oppilaiden tarpeet olivat jääneet huomiotta. Keskustelu liittyy myös eri musiikilajien arvottamiseen ja kysymykseen, mitä musiikkia musiikkiopistoissa pitäisi opettaa – perinteistä länsimaista taidemusiikkia vai esimerkiksi vapaasäestystä tai niin sanottua kevyempää musiikkia, siis nuorison valtakulttuuria lähempänä olevaa musiikkia. (Ks. esim. Aukia 1999; Kuusisaari 1998; Lempinen 1998; ks. myös Lehtonen 2001; Kosonen 2001, 90–101.)

Musiikki ja sen esittäminen nähdään yleensäkin tyypillisenä lähtökohtana mestariopettajan opetuksessa, ja siihen liittyy usein näkemys autoritaarisesta opettajasta (esim. Kemp 1996; 231; Schön 1983, 175–176; Tait 1992, 532). Mestariopettaja Raekallion puheessa sen sijaan korostuvat musiikin jaetut merkitykset ja pyrkimys välttää juuri perinteistä mestariopettajan autoritaarista roolia.

Siinä ei yritäkään nähdä mitään opetuskuvaa siitä kappaleesta, vaan sitä ajattelee ihan koko ajan vaan sitä, mitä toi kappale mun mielestä on, toisaalta minkä näkönen kuva siitä kappaleesta on yleensä, onko sitä olemassa ollenkaan, ett mun mielestä ei, mun mielestä kappale syntyy aina jokaisen kuulijan ja kokijan päässä vasta. Ehkä se on tavallaan just helpompi lähtökohta, kun ei oo semmosia mitään varmoja tietoja siitä, että Haydinhan on sitten tällaista – – ja Bachhan on – – . (RH2.)

Taiteilijana Raekallio on kuitenkin tinkimätön musiikin asettamien vaatimusten suhteen. Tämä kuvastuu usein soittotunnin avausrepliikissä ensimmäisen musisoinnin jälkeen, kuten Lisztin etydin soittajalle: ”Ett son hirveen hyvä, ett se lähtökohta tai se niinku mahdollisuus soittaa nopeesti [Lisztin etydi] on sulla selvästi olemassa ja sitä suuremmalla syyllä sulla on suuri vastuu siitä, että sä teet oikein kunnolla sen nopeuden (O1).”

Kasvaminen musiikin vaatimuksiin on samalla kasvamista sekä käytännön muusikon työssä että taiteilijana. Beethoven-soiton ongelmia pohtiessaan Raekallio (1991) kuvaa niitä valintoja, joita soittajan on tehtävä teokseen tutustumisesta lähtien. Ensin on löydettävä mahdollisimman autenttinen, säveltäjän alkuperäistä tekstiä vastaava nuotti.³¹ Sen jälkeen ”paitsi että on luettava nuottikuva jokaista pilkkua myöten, on tiedettävä, miten eri asioita jokin legatokaari tai sen puuttuminen on saattanut merkitä silloin, kuin mitä se nyt kirjoitettuna ja sen mukaisesti luettuna ja soitettuna merkitsisi” (mts. 25). Siis soittajan on tiedettävä musiikin historiaa ja -teoriaa voidakseen rakentaa omaa tulkintaansa. Tämä ei vielä Raekallion mielestä riitä, vaan hän kehottaa tutustumaan myös muiden muusikoiden käsitteisiin klassikkoteksteistä esimerkiksi perehtymällä heidän toimittamiinsa editioihin tai levytyksiin: ”Ne laajentavat kuvaa siitä maailmasta, joka näihin sonaattihin inhimillisinä kokemuksina saattaa sisältyä (mts. 25)”. Mestari-teos ei ole enää pelkkä sonaatti, vaan se laajenee yleisinhimilliseksi, yhteisesti jaetuksi kokemukseksi: ”Mutta ennen kaikkea vertaamalla omaa yleiskuvaansa Beethovenin

³¹Musiikkikirjallisuudessa puhutaan ’urtexteista’ eli nuottiteksteistä, jotka ovat mahdollisimman autenttisia. Esimerkiksi kaksi tunnetuinta Beethovenin sonaattien urtext-editioita ovat Henle-Urtext ja Wiener Urtext.

sonaatista tai sonaattien kokonaisuudesta aikalaisten tai edeltäjien käsityksiin oppii jotakin sekä Beethovenista, teoksesta, kollegoista että itsestään (mts. 25).”

Raekallion käsitys musiikista ja sen merkityksistä näyttää samanlaiselta, kuin mihin Swanwick (1979) päätyy tarkastellessaan musiikkiin liittyviä merkityksiä ja tunteita. Musiikki ei ole pelkästään tietyissä järjestyksessä olevia ääniä, jotka harjaantunut soittaja tietyllä tavalla tulkitsee, vaan se saa aikaan merkittäviä kokemuksia niille, jotka pystyvät virittäytymään siihen. Musiikki on yksi tapa ymmärtää maailmaa ja siihen liittyviä kokemuksia, se on metafora koko olemassaolosta. (Mts. 7–39.) Raekallio puhuukin musiikista symbolitason versiona koko elämästä:

Sillä [musiikilla] on tietenkin nää siis ilmeiset ammatilliset merkitykset pois lukien tai niitten ylitte – – se on siis semmonen ikään kuin tavallaan symbolitason versio koko tuosta muusta elämästä koko ajan. Sehän se olennainen pointti siin tavallaan on – – jotenkin semmonen tapa niinkun laajentaa sitä skaalaa ja myöskin niin kuin ilmaista sellasia juttuja, mitä muuten ei oikein tuu ilmasseeks tai pysty ilmaseen normaalielämässä. Ja siis mä en tarkoita pelkästään soittamista enkä ehkä ennen kaikkeakaan soittamista, vaan sitä musiikkia jotenkin niinkun sinänsä siis niinku kuunneltuna tai soitettuna tai olemassa olevana niinku ajateltuna sillain. Sehän on yks tapa kokea kans sitä, ett ihan siis vaan niinku päässä. (RH2.)

Edellä kuvattu musiikkikäsitys sopii hyvin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian näkemyksiin musiikin merkityksistä. Tunnetuimpia alan edustajia on Reimer, jonka mukaan musiikki jäsentää ihmisen subjektiivista maailmaa ja toimii itsetunteuksen välineenä laajentamalla tunnekokemuksen aluetta. Reimer käsittää tunteen (feeling) laajassa mielessä ihmiselle ominaisena tapana kohdata maailma, pikemminkin synonyyminä subjektiviteetille kuin psykologisille emootioille. (Reimer 1989, 33–53; ks. myös Väkevä 2004, 346.) Vastaavasti Gothoni (1998, 154–155) puhuu musiikin merkityksestä tunteen kokemuksena: ”Musiikissa voimme ilmaista olennaista, ilman, että edes tiedämme, mitä tarkoitamme. Me voimme paljastaa syvimmätkin tunteemme riippumattomina perillemenosta ja palautteesta.” Hän vertaa musiikkia sanalliseen kommunikointiin ja kielelliseen vuorovaikutukseen, joka on hänen mukaansa rajallisempaa, kuin musiikilla pystytään ilmaisemaan: ”Ihminen on varmaankin enemmän, kuin mitä itsestään kykenee ilmaisemaan [kielellisessä vuorovaikutuksessa] (mts. 155).”

4.3.2 ”Ei tässä mitään mystistä ole”

Vaikka pianonsoitto on Raekalliolle (1999a) myös ”illuusioiden taidetta” ja soittajan työkalu piano ”ihmeellinen tajunnan työkalu, jolla voi tavoittaa kaikkein eteerisimpiä, herkimpiä, intiimeimpiä ja vaikeimmin lähestyttäviä tunteja”, raadollinen soittajan arki on kuitenkin usein yksinäistä harjoittelua kappaleen nuottien lukemisesta sen esittämisvaiheeseen asti. Raekallion luonteelle tämä tuntuu sopivan: ”Tykkään jotenki olla ittekseni ja tehdä jotain tai lukea tai jotain tollaista että se sopii mun luonteelleni asioitten tekeminen. Ja toi on sit, niinku huomaa että se puuree se harjoittelu.” (RH1.)

Suuret harjoittelumäärät ovat tyypillisiä huippumuusikoille, alansa eksperteille. Tutkittaessa aikuisten viulunsoiton opiskelijoiden harjoittelumääriä todettiin selvä yhteys harjoittelumäärien ja professionaalisuuden välillä (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993). Tutkimuksessa nimetyt ”parhaat viulistit”, potentiaaliset solistit, olivat 21 ikävuoteen mennessä harjoitelleet soittoa arviolta 10 000 tuntia eli kaksinkertaisen määrän verrattuna ”musiikin opettajien” harjoittelumääriin (mts. 379).³² Siis valmis kappale, soiva esitys on jäävuoren huippu koko teokseen käytettyyn harjoitteluun ja sen vaatimaan aikaan ja energiaan verrattuna. Tämä näkyy myös koko soitonopetuksessa harjoittelun korostamisena.

Kun musiikki on sekä opettajan että oppilaan yläpuolella, musiikkiteoksen notaatio saa sekä opettajan omassa harjoittelussa että opettamisessa merkittävän roolin. ”Se [musiikkiteoksen sisältämä informaatio] pitää pystyä kaivamaan sieltä esiin. Kyse on kommunikoinnista säveltäjien kanssa.” Tässä kaivuprosessissa Raekallio korostaa ongelmalähtöisyyttä ja oivalluksen merkitystä. Tästä näkökulmasta hän näkee myös opettamisen ongelmanratkaisuna. (Hottinen 2001.) Prosessia hän ei näe kuitenkaan vain kognitioihin perustuvana vaan koko ihmisen persoonallisuuteen vaikuttavana:

Jokin oivallus saattaa liittyä kappaleen jonkin rakenteen yksityiskohdan ymmärtämiseen, mutta samalla se syventää emotionaalista kokemusta. Samoin

³²Tutkimus tehtiin Berliinissä (tutkimusajankohtana Länsi-Berliinissä). Paikkana oli Music Academy of West Berlin (Hochschule der Kuenste). Kaikkiaan muodostettiin kolme ryhmää:

- 1) ”parhaat viulistit”,
- 2) ”hyvät viulistit”,
- 3) ”musiikin opettajat”.

Ryhmien 1 ja 2 opiskelijat olivat suuntautuneet taiteilijan uralle. ”Parhaat viulistit” olivat opettajiensa arvioimana potentiaalisia kansainvälisiä solisteja. ”Musiikin opettajat” valittiin musiikkikasvatuksen osastolta, koska opettamisen arvioitiin olevan tulevaisuudessa olevan heidän työnsä. (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993, 373.)

kuin jonkin fyysisen, teknisen ongelman ratkaisu, koska sitten pystyy soittamaan paremmin, voimakkaammin, herkemmin, selkeämmin, mitä tahansa. Kytkökset on koko persoonan kaikkiin elementteihin yhtä aikaa. (Hottinen 2001.)

4.3.3 ”Oivallusta lisäävää tää opettaminen”

Jokainen soitonopettaja joutuu miettimään, onko hän taiteilija vai pedagogi. Sama kysymyksenasettelu näkyy jo koulutuksessa: pitäisikö opiskelu omistaa enemmän taiteelliseen toimintaan kuin tulevan ammatin kysymyksiin miettimiseen vai pitäisikö jo opiskeluaikana luoda silmäys ammatillisiin ongelmiin ja käsitellä niitä laajemmissa pedagogisissa yhteyksissä (vrt. esim. Huhtanen 2004, 186–187).

Raekallion opetuksen yhtenä perustana voidaan pitää hänen omaa taitelija-toimintaansa, omaa soittamistaan, joka on auttanut häntä perehtymään soiton ”realisointiongelmiin”. Richter (1993c) korostaa opettajan omaa soittamista musiisoimisen monimutkaisen prosessin ymmärtämisessä: vain opettajan oma toiminta voi auttaa häntä ymmärtämään alueen problematiikkaa. Siis soitonopettajan pitäisi myös itse musisoida, mutta ei välttämättä korkeimmalla taiteellisella tasolla.³³ Soittaessaan ja harjoitellessaan opettaja joutuu tutkimaan samalla omaa praktiikkaansa sekä siihen liittyviä vaikeuksia ja mahdollisuuksia. Tällöin hän voi paremmin tunnistaa ja ratkaista myös oppilaan ongelmia ja löytää esimerkiksi uusia harjoittelumetodeja. (Mts. 490–491.) Ilmeisesti Richter viittaa siihen, että toimiminen taiteilijana ja oma soitto edistävät oman työskentelyn reflektointia ja sitä myötä antavat mahdollisuuden parantaa oppilaiden kanssa työskentelyä. Tarkastelemalla Raekallion opettajuutta edellä kuvatulla tavalla voidaan samalla vastata Richterin (1993c, 487) soitonopettajalle esittämiin vaatimuksiin: ”Yleisesti ymmärrettynä soitonopettajan tehtävä on itsestään selvä: pätevoittää nuoret ja vanhemmat oppilaat ja opiskelijat musisoimaan.”³⁴ Tämän tehtävänannon jälkeen

³³Yleisesti tunnettuahan on, että suuret taiteilijat eivät välttämättä ole parhaita pedagogoja. Tämän toteavat muun muassa sekä Richter (1993c, 491) että Neuhaus (1986, 173–174).

³⁴Suomen kielessä ei ole tarkkaa käännöstä saksan *musizieren*-verbille (engl. *make music*). Tässä yhteydessä käännän sen suomen kielen sanalla *musisoida*. Toinen mahdollinen käännös voisi olla ’tehdä musiikkia’. Käsitän *musisoida*-verbin samansuuntaisesti kuin mitä Small (1999), joka käyttää englannin verbiä *to music*. Hän sisällyttää musisoimiseen (*musicking*) kaikkea sitä aktiiviteettia, joka liittyy musiikin esityksiin (*performance*): ”To music is to take part, in any capacity, in a musical performance.” Tämä ei tarkoita pelkästään esiintymistä vaan myös kuuntelua, säveltämistä, esityksen harjoittamista tai osallistumista mihin tahansa aktiviteettiin, joka vaikuttaa esittämiseen. (Mts. 12.)

Richter selvittää musisoimiseen liittyviä kykyjä, valmiuksia ja asenteita kuvataksseen soitonopettajan tehtäviä tarkasti (mts. 487–492).

Yleinen käsitys on, että musiikkipedagogisiin opintoihin päätyvät ne, joilla ei ole tarpeeksi kapasiteettia taiteellisiin opintoihin (ks. esim. Brändström 1997, 67; Richter 1993c, 511). Raekallio kokee opettamisen ja esiintyvänä taiteilijana toimimisen kuitenkin toisiaan tukevinä toimintoina: ”Se on oivallusta lisäävää tää opettaminen hirveen monella tavalla – – hyödyllistä ittelteen, joutuu sanomaan sellaisia harjoittelumekanismeja, itte aattelee, että soittaisitpa ittekki tollain” (RH1). Harjoittelumekanismien lisäksi opettaja pohtii myös omaa taitelijuuttaan, tulkintojaan ja voi kokea oppilaiden erilaiset tulkinnat omaa näkemystä syventävinä ja laajentavina kokemuksina.

Jos oppilaaseen on ottanut sen asenteen, että antaa ihmisten olla sellasia kuin ne on, niin sillon siit hyötyy itte kaikkein eniten nimenomaan soittajana muunmuassa. Mullon nytkin joitain sellaisia oppilaita, jotka ovat sillain esiintyjinä, voisin tota puhua esiintymisestä, semmosia romanttisempia, niinkuin spontaanimpia ja kokeiluhalusempia ja fantasiapitosempia ja se on fantastinen juttu [nauraa] sanon siinä loppujen lopuks jotain kauheen aika pientä ja mietin siinä samperi soikoon sentään toi on hyvä fraaseeraus ja sitte vielä kun siitä maksetaan. Se on aika ovela juttu. (RH1.)

Vähän on tietoa siitä, kuinka työelämässä olevat soitonopettajat yleensä kokevat tämän taiteilija–pedagogi-asetelman. Enemmän on selvitetty koulun musiikinopettajien kokemuksia. Ongelmia musiikinopetukseen koulussa näyttää aiheuttavan oppiaineen vähäinen arvostus. Opettajia turhauttaa myös se, ettei oman muusikkouden kehittämiseen ole tarpeeksi aikaa tai mahdollisuuksia opetustyön ohella. (Cox 1999, 43.) Richter (1993c) arvelee, että soitonopettajalla on työssään paremmin taiteellisen kehittymisen mahdollisuuksia kuin koulun musiikinopettajalla. Jos taiteellista toimintaa ei lasketa työvelvollisuuksiin, opetustoiminta voi olla sellainen rasite, että oma taiteellinen toiminta saattaa ehtyä. Useat soitonopettajat kuitenkin soittavat myös itse esimerkiksi orkestereissa tai erilaisissa kamarimusiikkiyhtyeissä, ja näitä aktiviteetteja voidaan pitää edellytyksenä myös heidän pedagogiselle toiminnalleen. (Mts. 512.)

Huhtanen (2004) tuo esille pianonsoitonopettajan koulutuksen ja ammatin epäsuhdan: koulutus tähtää esittäjäksi, pianistiksi valmistumiseen, vaikka todennäköisin työ on opetustyö. Soitonopettajaksi tuleminen ei ole Huhtasen mukaan kiinnostavaa opetustyön vähäisen arvostuksen vuoksi. Broman-Kanasen (2005) tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että suomalaiset soitonopettajat harrastavat

taiteellista toimintaa jonkin verran opetustyön ohella. Jotkut soittavat kamarimusiikkia, joku on aktiivinen säveltäjä, joku esiintyy aktiivisesti, mutta yleensä viitataan ajanpuutteeseen taiteellisen toiminnan esteenä. Samassa tutkimuksessa ilmenee, että osa opettajista on entisiä orkesterimuusikoita, jotka ovat siirtyneet taiteelliselta puolelta kokonaan opetuspuolelle. (Broman-Kananen 2005.)

Myös Raekallio viittaa opettaja-taiteilijan työssään ajanpuutteeseen. Opettaminen vie aikaa, ja usein se aika on pois omasta harjoittelusta: ”Jatkuvasti huomaan sekä tuntien aikana että tuntien jälkeen että ei nyt vaan oo semmosess kunnoss omien kappaleitten suhteen ku vois olla, jos ois enemmän aikaa harjoitella” (RH1). Toisaalta menetetty aika voi korvautua opetuksen luovissa prosesseissa:

Aikaa 24 tuntia vuorokaudessa kaikilla eikä yhtään enempää, että se on se. Toisaalta se on taas synti se, että semmoset ajatukset ja ideat mitä siellä saa, niin kyllä ne hirveen pitkälle korvaa sitä semmosta aikaa – – että jos päämäärä on selvillä sitä aikaa tarvitaan huomattavasti vähemmän, tuohan selvittää sitä päämäärää. (RH1.)

5 Soittotunnilla

Tämän luvun tavoitteena on vastata toiseen tutkimuskysymykseen: millaisia opetusstrategioita ja -tyylejä soittotunneilla käytetään. Tarkastelu perustuu kaikkiin aineistoon kuuluviin soittotunteihin, sekä lisensiaatintutkimusta (Hyry 2002) varten kerättyihin että sen jälkeiseen lisäaineistoon eli niin sanottuihin tavallisiin tunteihin.

Tarkastelun lähtökohtana ovat olleet lisensiaatintutkimuksessa esittämäni käsitteet ja tutkimustulokset soitonopetuksen strategioista. Lisensiaatintutkimuksen soittotuntien analyysi oli pääosin aineistolähtöistä. Tuntitapahtumien analyysin apuna käytin kuitenkin musiikin opettamisen strategioita ja tyylejä käsittelevää Taitin (1992) artikkelia, jossa hän määrittelee näihin liittyväksi toimintaa ja vuorovaikutusta. Musiikinopettajan strategioita kuvatessaan Tait (1992) jakaa ne kahteen suurempaan kategoriaan, verbaalisiin ja nonverbaalisiin. Yksittäinen strategia voi olla esimerkiksi huolellisesti valitun sanaston käyttöä tai tehtävän mallintamista soittamalla. Opettaja voi käyttää eri tilanteissa erilaisia strategioita ja strategioiden yhdistelmiä. Näistä erilaisista strategioiden yhdistelmistä muodostuu useita opetustyyliä, osana opettajan opetusprofiilia. (Mts. 525.)

Tässä tutkimuksessa pyrin syventämään käsitystäni soitonopetuksen strategioista ja tyyleistä sekä teoreettisesti että käyttämällä lisäaineistoa, johon kuuluu Raekallion kahden tavallisen soitto-oppilaan pianotunnit. Tavoitteena on selvittää, miten Raekallio opettaa musiikkia ja pianonsoittoa sekä millaista toimintaa ja vuorovaikutusta hänen oppitunneillaan on. Tässä yhteydessä opetusstrategian käsitettä on laajennettu viittaamaan sellaiseen opettajan toimintaan ja päätöksentekoon, joka on luonteeltaan oppimista tukevaa ja ilmentää opettajan pedagogista tahdikkuutta (ks. van Manen 1991).

Seuraavassa tarkastelen ensin opetusstrategian ja opetustyylin käsitteitä sekä niiden lähikäsitteitä. Tämän jälkeen kuvaan, miten olen käyttänyt aineistoa tutkimustehtävää selvittäessäni. Luvun tulososiossa on ensin kuvaus yhdestä soitto-tunnista nuottiesimerkkeineen. Kuvauksen tarkoituksena on antaa lukijalle mahdollisuus muodostaa mielikuva Raekallion soitonopetuksesta ja yleensäkin soitto-tunnin moninaisista tapahtumista ja toiminnoista, jotta lukija voi myös itse tehdä päätelmiä sekä puhtaasta kuvauksesta että tutkijan tulkinnoista. Yhden soittotunnin kuvauksen jälkeen tarkastelen niitä päätelmiä, jotka olen tehnyt kaikkien aineistoon kuuluvien soittotuntien perusteella.

5.1 Opetusstrategia ja -tyyli

Opetusstrategioita voidaan pitää keinoina, joiden avulla opetuksen päämääriin pyritään. Strategia käsitteenä voi herättää konnotaatioita kognitioita korostavasta toiminnasta ja käsityksen opettajasta järkiperaisesti toimivana agenttina (vrt. Krüger 1998, 21). Lähden määrittelemään opetusstrategia-käsitettä sisällyttäen sen alle Marlandin (1997) tapaan termit opettamisen malleista (models of teaching) opettamisen tahdikkuuteen (tact of teaching), siis opetuksen makromaailmasta sen mikromaailmaan (ks. Marland 1997, 28–29).

Opettämisen malleilla on viitattu opettamiseen ongelmanratkaisuprosessina, jonka tavoitteena on auttaa oppilasta laajentamaan tapaansa lähestyä ongelmaa nyt ja tulevaisuudessa. Näin ollen jokainen opettämisen malli voitaisiin nähdä myös oppimisen mallina. (Joyce, Weil & Shown 1992, 392.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna myös pianonsoiton opettamista voidaan pitää ongelmanratkaisuna, kuten Raekallio itsekin toteaa: ”Se on ongelmien huomaamista, määrittelyä ja ratkaisemista sekä tekstin että soiton fyysisen prosessin kannalta.” (Hottinen 2001.) Soittajan pitää siis ratkaista, miten hän saa aikaan nuottikuvasta haluamansa soivan ”illuusion” (Raekallio 1999a) lähtökohtanaan sävelletty musiikillinen teksti [nuotti].

Raekallion opetuksen lähtökohtana ja päämääränä voidaan pitää musiikkia ja sen esittämistä. Hänen oppilaansa ovat usein ammattiopiskelijoita, solistisessa koulutusohjelmassa opiskelevia tai soitonopettajiksi valmistuvia, joiden opiskelu tähtää myös solistisiin valmiuksiin. Mestarikursseilla ja kesäleireillä oppilaina voi olla myös nuorempia soittajia, innokkaita ja lahjakkaita alan harrastajia, joista moni hakeutuu myöhemmin alan ammattikoulutukseen. ”Ja mä oon jotenki semmosissa pedagogisissa yhteyksissä toiminut lähinnä, että työ tähtää niitten kappaleitten esittämiseen jossain vaiheessa, tutkinnossa, konsertissa tai jossain, että kappaleen julkinen esitys on se päämäärä.” (RH1) (Ks. Hyry 2002, 86.) Kuvaillessani sitä, miten Raekallio opettaa musiikkia ja pianonsoittoa, kuvaan samalla niitä strategioita, joiden tavoitteena on musiikillisen esityksen luominen.

Musiikki ja sen esittäminen nähdään yleensäkin tyypillisenä lähtökohtana mestariopettajan opetuksessa, osana vahvaa mestari–kisälli-perinnettä (esim. Schön 1983, 175–176; Tait 1992, 532). Opetuksen on nähty perustuvan niin sa-nottuun oppipoika–mestari-käsityöläismalliin (apprentice–master craftsman model), jossa korostuu opettajakeskeisyys (Kemp 1996, 231). Tait (1992) on kuvannut sitä konservatorion mestariopettajan mallina, jossa opettaja, päämääränään musiikillinen esitys, analysoi suoritusta tai esitystä, toteaa ongelmat ja ehdottaa

parannuksia. Tait toteaa myös yleisen musiikin opetuksen mallin perustuvan usein tähän mestariopettajamalliin. (Mts. 532.) Monissa soitonopetuksen tutkimuksissa soitonopetuksen käytäntöjä on tarkasteltu tästä perinteestä käsin ja kiinnostuksen kohteena on ollut etenkin soitonopetuksen tehokkuus – millainen opetus johtaa parhaaseen mahdolliseen oppilaan musiikilliseen suoritukseen. On tutkittu esimerkiksi piano-opettajien tuntikäyttäytymistä ja todettu, että aktiiviset opettajat muun muassa ”mallintavat” enemmän ja antavat myös enemmän palautetta oppilailleen (Siebenaler 1997). Viulunsoiton opettamista koskevassa tutkimuksessa todettiin, että mallintamisessa tehokkainta on ”suora mallintaminen” ilman ”sana-helinää”. Viulunsoiton opiskelijat saivat koeasetelmassa aikaan tarkimman suorituksen opettajan antaessa pelkästään soivan musiikillisen esimerkin. (Rosenthal 1984.) Marilyn Kostka (1984) on tutkinut opetuksen tehokkuutta suhteessa soitto-tunnin ajankäyttöön, opettajan vahvistamiseen sekä oppilaan tarkkaavaisuuteen.

Soitonopetuksen tutkimuksessa alkaa olla myös toisenlaisia painotuksia. Esimerkiksi Anna-Lena Rostvall ja Tore West (2003) ovat kiinnostuneet soitonopetuksen vuorovaikutusmalleista. Soitonopiskelun ja -opetuksen strategioita tutkiesaan Vanessa Young, Kim Burwell ja David Pickup (2003) ovat käyttäneet etnografista lähestymistapaa. Monika Nerland (2004) lähestyy soitonopetuksen käytäntöjä diskurssianalyysin avulla tutkiakseen niitä kulttuurisissa yhteyksissään.

Tässä tutkimuksessa opetusstrategioita tutkitaan yhtenä osana opettajan praktisen teorian komponentteja, jotka vaikuttavat opettajan käytäntöön ja jotka heijastavat myös hänen opetustaan ohjaavia arvoja ja uskomuksia. Selvitän edelleen soitonopetuksen näkyviä käytäntöjä, mutta erityisen kiinnostuksen kohteena ovat soitonopetuksen näkymättömät käytännöt. (Ks. s. 36.) Tästä näkökulmasta katsoen opetusstrategian kiinnostavia lähikäsitteitä ovat van Manenin (1991) tahdikkuus (tact) tai huomaavaisuus (thoughtfulness), David Hansenin (1993) tyyli (style) sekä Gary Fenstermacherin (2001) tapa (manner). Tahdikkuutta voidaan pitää laajana käsitteenä, joka kattaa kaiken kohtaamisen ja vuorovaikutuksen, jossa opettaja voi edistää oppilaan kehittymistä (Husu 2002, 42). Van Manen (1991, 130) kuitenkin huomauttaa, että kaikkea opettajan tekemistä, esimerkiksi rutiineja ja teknisiä piirteitä, ei voi kuvailla tahdikkuutena.

Hansen (1993, 2001) korostaa opettajan työn moraalista ulottuvuutta. Hän käyttää termiä tyyli ilmaistakseen sillä opettajan persoonallisia tapoja, jotka sisältävät eleitä, ruumiin liikkeitä, kasvojen ilmeitä ja äänensävyjä. Siihen kuuluu opettajan tapa olla läsnä, esimerkiksi hänen reagoimisensa oppilaan kysymyksiin ja tekemisiin. Näin ollen se on näkyvää, mutta sen kautta voidaan päästä kiinni näkymättömään. Hansenin mukaan opettajan tyyli voi selittää enemmänkin kuin

vain hänen persoonallisuuttaan tai opetuksen arkipäivän piirteitä. Se voi heijastaa myös opettajan odotuksia ja mielenkiinnon kohteita, jotka ohjaavat hänen pyrkiänsä. (Hansen 1993, 397–399.) Kuten edellä jo ilmeni, myös Tait (1992, 525) puhuu musiikinopetusta kuvatessaan opettajan opetustyyleistä, jotka muodostuvat opetusstrategioiden erilaisista kombinaatioista muovaten opettajan opetusprofiilia. Taitin tyylin määritelmässä korostuu tilannekeskeisyys ja tyylin muuntuvuus, jolloin opettaja muuttaa tyyliään oppilaiden tarpeiden ja opetuksen päämäärän mukaan (ks. Tait & Haack 1984, 90). Näin ymmärrettynä tyylin käsite viittaisi etenkin opettajan käyttäytymiseen, josta voidaan tehdä yleisiä luokituksia (vrt. Hansen 1993, 399). Tässä tutkimuksessa opettajan tyyli ymmärretään Hansenin (1993) tapaan pysyvämpänä, joskin kehittyvänä piirteenä. Se on persoonallinen mutta opettajalle itselleen osin tiedostamatonkin, jonka kautta hän ”valaa hengen” työhönsä, kuten Jukka Husu (2002, 53) kristallisoi. Tämän perusteella osuvampaa olisi puhua opetustyylin sijasta opettajan tyylistä.

Myös Fenstermacher (2001) nostaa esiin opettajan työn moraalista puolta. Tavan käsitteen esille tuomisen lähtökohtana on ollut huomion kiinnittäminen opettajan rooliin nuorten moraalisen ja älyllisen kehityksen ruokkijana (mts. 640). Aluksi Fenstermacher esitti sen kontrastina behavioristiselle metodin käsitteelle, mutta myöhemmin hän on korostanut niiden yhteensulautuvuutta. Hänen mukaansa opettaja käyttää useita metodeja kultivoidakseen oppilaan moraalista ja älyllistä kykyä ja näillä metodeilla näyttää olevan merkittävä voima oppilaiden moraaliseen ja älylliseen kehitykseen. (Mts. 640, 650–651.) Fenstermacher otti tavan käsitteen filosofisesta kirjallisuudesta, ja aristoteelisesta näkökulmasta käsin hän toteaa, että metodi viittaa tietoon ja tapa hyveellisuuteen (mts. 640–641). Näin ollen tavan käsitteen voisi ymmärtää opettajan toiminnan ”phronesiksen”³⁵ kautta.

Edellä selvittämäni teoreettisen käsitetarkastelun ja kuvaamani analyysin (luku 3.2.1) pohjalta pyrin tutkimustuloksissa kuvaamaan soittotunnin tapahtumia ja soitonopetuksen käytäntöjä monipuolisesti mutta myös kiinnittäen huomion opet-

³⁵Aristoteelisin käsittein opettajan tiedon tutkiminen voidaan nähdä osana opettajan toiminnan, opettajan ”praksiksen” tutkimista – millaista tietoa opettaja käyttää opettaessaan? Opettajalla on oppiainetta ja opettamista koskevaa analyyttistä, teoreettista tietoa (episteme) ja teknistä osaamista, niin sanottua ”tietää miten” -tietoa (tekhne), mutta näiden takana oleva opettajan kysymys ”kuinka minun tulisi toimia tässä tilanteessa” kuvaa opettajan tiedon käytännöllistä viisautta, phronesista. Phronesis eroaa tekhnestä, käytännöllisestä taitavuudesta, siinä, että se sisältää arviointia ja harkintaa sosiaaliseen toimintaan liittyvänä. (Bowman 2002, 69–71.) Arkikielen termein phronesista on kuvattu yleisenä tilannetaajuna, suhteellisuudentajuna ja ihmissuhteita koskevana ymmärryksenä (esim. Siitonen 2004, 275).

tajan persoonalliseen ajatteluun ja toimintaan. Käytän strategia-käsitettä luvussa 5.3 kuvaamaan niitä keinoja tai metodeja, joiden avulla opetuksen päämääriin pyritään lopullisena tavoitteena musiikillisen esityksen luominen. Ongelmana en näe tässä tutkimuksessa sitä, että strategia-käsitteeseen liitetään Krügerin (1998, 21) mainitsema käsitys opettajasta ”järkiperäisesti toimivana agenttina”. Nimitetään Raekallion tohtoriopintoihin liittyvän kirjallisen työn tutkimusaiheena on ollut ”Sormituksen strategiat” (Raekallio 1996) ja sama analyttisyys, jolla hän lähestyy pianonsoiton sormituksen ongelmia, näkyy myös hänen opetuksessaan. Lähestyäkseen soitonopetuksen ”näkökenttää” käytän käsitettä opettajan tyyli. Samoin kuin Hansen (1993) viittaa sillä sekä opettajan persoonalliseen tapaan toimia, esimerkiksi puhetapoihin (s. 61), että opettajan tapaan olla läsnä tai hänen tapansa antaa palautetta. Raekallion tyyliä sanallistan luvussa 5.4.

5.2 Soittotunnin kuvaus

Olen valinnut sattumanvaraisesti videoiduista mestarikurssin soittotunneista yhden soittotunnin (O8). Opiskelija on noin 15-vuotias tyttö, joka on aloittanut pianonsoiton opiskelun jo ennen kouluikää ja on soittamisessaan jo pitkällä moniin muihin ikätovereihinsa verrattuna. Tunnilla soitetaan Aram Hatsaturjanin pianokappaletta *Toccata*. Kuvaan soittotunnin kulkua ja tapahtumia yksityiskohtaisesti. Olen hahmottanut tunnin yhdeksänä toisiaan seuraavana vaiheena tai jaksoneina. Jaksojen otsikot kuvaavat tunnin tapahtumia tai kappaleeseen liittyviä olennaisia teemoja. Lopuksi tunnin tapahtumista esitetään yhteenveto. Tässä alaluvussa käyttämäni oppituntiviittaukset ja -esimerkit ovat kaikki samalta tunnilta (O8), enkä käytä erillisiä viittausmerkintöjä. Opetuksen havainnollistamiseksi mukana on nuottiesimerkkejä.³⁶

Esittely

Tunnin alussa opettaja ja oppilas esittäytyvät. Oppilas kertoo soittavansa Hatsaturjania ja antaa opettajalle nuotit. Oppilas alkaa soittaa keskittyneesti ja intensiivisesti. Opettaja istuu penkillään oman soittimensa ääressä, seuraa nuoteista, seuraa soittajaa, tämän käsiä sekä tekee merkintöjä nuotteihin, ja hänen päänsäkin heilahtaa välillä Hatsaturjanin sykkeessä.

³⁶Nuotit ovat peräisin Boosey & Hawkesin toimittamasta Hatsaturjanin *Toccatan* editiosta (Khachaturian 1932).

Oppilas soittaa Toccatan sujuvasti, ulkoa. Väärän soinnun lipsahtaessa oppilas kurtistaa otsaansa, mutta soitto jatkuu kuitenkin ilman keskeytyksiä. Heti soiton päätyttyä oppilas kääntää katseensa opettajaan ja saa välittömästi palautteen: ”Oikein hyvä. Musta sä saat paljon paljon irti tästä. Son ihan oikein kivan kuulosta, siis se on semmonen kappale, joka ei välttämättä toimi ittestään, siin täytyy niinku tehdä kaikenlaisia asioita. Ja musta teet oikein hyviä juttuja – –.”

Aika ja tyyli

Ensimmäisen palautteen annettuaan opettaja alkaa kertoa toccatan taustasta ja historiasta. Hän esittelee Prokofjevin, Schumanin ja Bachin toccata-tyyppelijä ja soittaa myös esimerkkejä. Sitten hän kokoaa esityksensä liittäen sen tunnilla soitettuun toccataan ja antaa oppilaalle lisää palautetta tämän soitosta kehuja edelleen mutta esittäen saman tien parannusehdotuksen.

Mutta tää on vähän niinku sekotus niistä kahdesta [Bach ja Prokofjev]. Sil-lain että tässä on niinku kontrastoivia asioita, vapaita jaksoja, improvisoituja jaksoja suorastaan ja sitte on toisaalta tämmösiä niinku tää alku, joka on hirveen marcato. Musta tota sä teet hyvin luontevasti just näit improvisaatio-asioita ja tempon vaihdokset on hyviä ja matkalla kadenssi kivasti ja kaikkee tollasta. Mä tykkään tosta kaikesta. Musta sä voisit tota alkuu pikkasen niinku vielä jämäköittää, sois hirveen selvä kontrasti, sois aivan rautanen rytmi tuossa.

Rautainen rytmi

Seuraava kymmenminuuttinen kuluu ensimmäisen taitteen (nuottiesimerkki 1, taitteen alku) työstämiseen ja nimenomaan rytmin tarkentamiseen.

Allegro marcatissimo ♩ = 120

The musical score consists of five systems of two staves each. The first system starts with a piano introduction marked 'f' and a tempo of 120. The second system begins the main piece with a piano (p) dynamic and a crescendo (cresc.) marking. The third system continues the piece with various articulations. The fourth and fifth systems show the piece developing with more complex rhythmic patterns and articulations.

Nuottiesimerkki 1. Hatsaturjan: Toccatan alkua, tahdit 1–11.

Opettaja kuvailee rytmiiä lisää ja selventää sitä myös voimakkaalla tititoimi-
sella: ”Sois hirveen hyvä jos sois niinku kiveen hakattu – – ta-ka-ta-ka tu-ka-ta-ka
tsinga tsanga – – ihan täysin rytmissä. Koita miltä se tuntuis.” Oppilas kokeilee ja

opettajan mielestä soitto paranee, vaikkakaan opettaja ei ole vielä täysin tyytyväinen. Vielä kahteen kertaan opettaja antaa parannusehdotuksia, jolloin hän tehostaa kielenkäyttöään ja puhuu muun muassa ”armottoman ankarasta” rytmistä. Hän vahvistaa asiaa vielä soittamalla oppilaan mukana.

Ikään kuin tuokion lopuksi opettaja kiteyttää kappaleen alun harjoiteltavat kohdat ja ideat sekä antaa vielä yhden kielikuvan rytmistä. Kappaletta kuvitellaan myös esitystilanteeseen viittaamalla kuulijaan.

Siis se ongelma on lähinnä niinku niissä kaikkein helpoimmissa paikoissa niinku sanotaan ihan alussa ja sitte tossa noin. Son pikkusen niinku kärehtii niissä. Että piä niissä pikkusen niinku jarru päällä, mut muuten se oli hirveen hyvä nyt. Nyt se oli muuten hyvin tempossa. Silloin se on musta vaikuttava tuo alku, ett se on tosiaan niinku hirveen graniittinen, ettei mitään tapahdu minnekään. Ja sitte se ikään kuin selittyy kuulijalle, ett sitte kun se tulee eteenpäin, että mitä muuta sielä sitte on loppujen lopuksi.

Opettaja palaa kuitenkin vielä kappaleen alkuun. Hän haluaa tarkennusta synkooppisointuihin (nuottiesimerkki 2), jotka eivät olleet kohdallaan:

Nuottiesimerkki 2. Hatsaturjan: Toccata, tahdit 16–20.

”Jos ollaan ihan tarkkoja, toi vasurin synkooppisointu [tahdit 17–18] se tahtoo tulla pikkusen niinku aikasin – – pikkusen jarrua sielä nimenomaan.” Oppilas kokeilee ja opettaja antaa uusia mielikuvia synkooppien kohdalleen saattamiseksi: ”Jos noi soittais aina vähän myöhemmin kuin mitä tekis mieli, miltä se kuulostais.” Oppilas soittaa jälleen ja opettaja vakuuttuu, että jarrutusidea on hyvä: ”Tost vois kyllä löytää jotain, koska se on pikkusen epämääräinen joskus se vasurin sointu sulla.” Synkooppirytmien selkeyttämiseksi opettaja ehdottaa vielä sointujen

kosketuksen terävöittämistä lähes staccatoon. Oppilas soittaa ja tulos alkaa olla toivotun mukainen, rytmisesti tarkempi.

Vapaa alue

Rytmissen alun jälkeen kappaleessa on neljän tahdin mittainen paksuin soinnuin kirjoitettu suvantokohta, fortissimossa kylläkin (nuottiesimerkki 3).



Nuottiesimerkki 3. Hatsaturjan: Toccata, tahdit 23–29.

Opettaja puhuu ”vapaasta alueesta” ja samalla miettii ja kokeilee myös soittamalla, miltä vapaus käytännössä kuulostaa.

Ja mä luulen, että se vapaus vois olla semmosta, että tai mikä se nyt ois toss pääasia. [RS] toss tulee G-duurisoinnulla meno jos [RS] jos ottais sen viimeisen G-duurisoinnun vähän sillain niinku järeemmin, vähän sillain leveemmin ja vähän myöhässä. Se vois olla sopivan kuulonen, koitaks.

Oppilas kokeilee vapautta, ja saman tien opettaja viittaa myös jatkoon ja miettii ääneen kohtaa, jossa palattaisiin á tempo. ”Ja sitte luultavasti tempossa, mä en nyt osaa vielä osaa sanoa, katotaan – – [RS] – – luultavasti kannattaa ottaa heti paikalla tempo tuosta asti, koitaa vielä.” Oppilas soittaa suvantopaikan vielä ker-

ran, soittaa eteenpäin kokeillakseen siirtymistä tempoon. Opettaja antaa lyhyen rohkaisevan palautteen: ”Oikein hyvän kuulosta.”

Suuret soinnut

Näin tunti jatkuu. Siitä voisi erottaa vielä neljä jaksoa. Ensin paneudutaan käden käyttöön isojen sointujen soittamisessa (nuottiesimerkki 4).



The image shows a musical score for piano, consisting of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is common time (C). The score is divided into four measures. The first measure has a dynamic marking of *ff*. The second measure has a dynamic marking of *fff*. The third measure has a dynamic marking of *p*. The fourth measure has a dynamic marking of *p*. There are various musical notations including chords, single notes, and rests. The bottom staff has an '8va' marking under the first two measures, indicating an octave shift.

Nuottiesimerkki 4. Hatsaturjan: Toccata, tahdit 37–40.

Opettaja puhuu käden heilahtamisesta ja putoamisesta, rentoudesta. Oppilas epäilee ääneen osumistarkkuuttaan, mutta soitto alkaa kuulostaa muhkeammalta ja tarkkaakin se on. Lopuksi opettaja korostaa, että tärkeää ei ole se, kuinka korkealta käsi putoaa, vaan se, että tahdin 39 aikana, kohti tahdin 40 alkua, tapahtuu musiikillisesti dynaamista kasvua, jota kyllä voi säädellä käden liikkeellä. Liikettä on enemmän tahdin lopussa kuin alussa.

Vivace con brio

Sointurymistelyn jälkeen alkaa kappaleen *Vivace con brio* -osa (nuottiesimerkki 5).

Vivace con brio

Nuottiesimerkki 5. Hatsaturjan: Toccata, tahdit 41–49.

Tämän alkua opettaja pitää kappaleen vaikeana kohtana lähinnä sen takia, että siinä ei ole säveltäjän esitysmerkintöjä. Tässä kohti kappaletta kehitellään kuitenkin dynaamisia ideoita ja etsitään vibraton vaikutelmaa. Opettaja kyllä selventää vielä tekijänoikeuksia ja perustelee omia ideoitaan:

Tässä on musta niinku tään kappaleen semmosii jotenkin kaikkein vaikeimmin toimivia paikkoja, sit kun niitä tapahtuu aika vähän – – oisko semmonen mahdollista – – että vähän niinku häivyttäis ton ensimmäisen soinnun sointia – – ei soittais yhtäjaksoista fortee. Must se on muuten vähän tylsä. Siis sillain, että ottais niinku ison aksentin tohon ekalle soinnulle ja sit käsittelis näitä muita repetitioita vähän niinku semmosena vibratona siellä sisällä – – ei täällä lue mitään sellaista, mutta ei se mitään – – toi ois musta niinku yks semmonen järkevä kannanotto siihen, että mitä siinä niinku vois tapahtua.

Sointuvyörytys

Seuraavan työskentelyjakson kohteena ovat nopeat murtosointuvyörytykset (nuottiesimerkki 6).

The image shows three systems of musical notation for a piano piece. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The first system includes dynamic markings *m.s.*, *m.s.m.d.*, *m.s.*, and *m.s.*. The second system includes *m.d.* and *m.s.*. The third system includes *m.d.*, *m.d.*, *m.s.*, *m.s.*, and *m.s.*. The notation features rapid sixteenth-note passages and chords, characteristic of a toccata.

Nuottiesimerkki 6. Hatsaturjan: Toccata, tahdit 71–77.

Aluksi suunnitellaan pedaalinkäyttö ja sen jälkeen paneudutaan sointukuvioiden soittamiseen. Tekstiä ensin tavallaan yksinkertaistetaan ja selkeytetään soittamalla kulkuja kiinteinä sointuina. Tekstistä erotetaan myös kiinnekohtia, asteittaisia kulkuja, joita seuraamalla soitto jäməköityy. Opettaja kehottaa oppilasta itse miettimään, mikä on olennaista: ”Siin on just se, kun se on aika pitkä pätkä, joss tapahtuu kauheen vähän asioita, kantsii valita joku juttu, jota sä niinku seuraat. Ett se on minusta ihan up to you mitä sä sielä haluat seurata, mutta valkkaa joku [naurahdus].”

Andante espressivo

Nopeaa jaksoa seuraa Toccatan hidas osa, *Andante espressivo* (nuottiesimerkki 7).



Nuottiesimerkki 7. Hatsaturjan: Toccata, tahdit 109–111.

Hitaan osan tärkeänä elementtinä opettaja pitää oikean käden ylintä ääntä, melodiaa. Sen työstämiseksi kohta käydään läpi hyvin systemaattisesti, ääni ja käsi kerrallaan, tavoitteena ekspressiivinen legatomelodia ja säestävä vasemman käden kulku. Opettaja puhuu hierarkkisesta harjoittelemisesta, ja todellakin kaksikymmentä kertaa oppilas soittaa opettajan ohjeiden ja kommenttien jälkeen kohdan aina uudelleen. Opettaja rohkaisee oppilasta harjoittelemaan myös kotona edellä kuvatulla tavalla, paloittain, hierarkkisesti ja samaa kohtaa toistaen. Harjoitustavan järjestyttävyyttä opettaja perustelee sen soveltuvuudella muihinkin pianoteksteihin.

Että mä antasin pikkusen enemmän aikaa, kun sää harjoittelet sitä kotona, siis sulle ittelles antasin, jos olisin sinä, niin antasin enemmän aikaa. Mut se on hyvä tapa harjoitella, koska tolla sä saat ihan toisenlaisen soinnin siihen ja se on tavallaan niinku kolmitasoinen: vasurin säestys, oikean käden säestys ja oikean käden soolo, tolle. Just. Son vähän samantapaista kuin monta kertaa kuin Rahmaninovin toi pianoteksti, että on niin hirveen paljon tavaraa, siis paksuja sointuja ja tommosta ja tota jos on tehtävänä silloin se, että halua soittaa sen melodian hirveen melodisesti, niin se kannattaa ilman muuta ensiks aatella yksinään, ihan oikealla sormituksella elikkä poimi yksääninen melodia eroon tuosta tekstuurista ja soita pelkästään tota vähän aikaa [RS] niin tottuu kuuleen sen tommosena omana yksikkönään, omana kokonai-

senä yksikkönä ja sitte vasta ruvetaan pistää muita juttuja sinne mukaan siis semmosia säästysasioita. Se näyttää toi asioiden hierarkia hirveen selvältä.

Kertaus

Hitaan Andante espressivon jälkeen tulee ikään kuin *Toccatan* loppujakso. Opettaja toteaa jakson kertaavan luonteen. Kuitenkin kappale soitetaan loppuun asti, ja samalla kerrataan alkutunnin rytmin harjoittelua ja kehitellään edelleen murto-sointukuvioiden selkeyttä ja nopeutta. Koko tunnin päätteeksi opettaja vielä tiivistää kappaleen keskeiset harjoittelukohtat ja -ideat: ”Joo, oikein hyvä siitä tulee, ei mitään isompia vaikeuksia sulla, että tuota lähinnä niinku keskityt tom-moseen rytmiseen kontrolliin tuossa a-kohdassa, son tosi tärkeitä ja sitte teet semmosia soinnillisia harjoituksia siinä keskiosassa.”

Yhteenveto tunnista

Keskeistä tunnin kuluessa on musiikin suunnittelu tai muotoilu.³⁷ Tunnin alussa teos sijoitetaan ensin tyyllisesti ja ajallisesti tiettyyn yhteyteen ja ympäristöön. Opettajalla itsellään tuntuu olevan kappaleesta selkeä käsitys. Hän pyrkii luomaan myös oppilaalle kappaleesta selkeän kuvan, karakterin, ja korostaa sen kahta oleellista piirrettä, rytmisyyttä ja improvisatorisuutta. Nämä ovat myös tunnin tärkeimmät teemat.

Aluksi kappaletta soitetaan hitaammassa tempossa. Opettaja kuvailee rytmiä ikään kuin tarkentuvasti ”jämäkkä”, ”rautainen”, ”kiveen hakattu”, ”armottoman ankara” ja ”graniittinen”. Kun soiva lopputulos on intensiivinen ja täsmällinen ja tuo kuulijankin mieleen jotain alkukantaisen hurjaa, muotoilu on valmis.

Alun jälkeen seuraavaa suvantopaikkaa samoin kuin hidasta Andante espressivo -osaa muotoillaan dynaamisesti, tempollisesti ja soinnillisesti. Korostetaan forte–piano-kontrastia, ”dramaattista ritenutoa” ja kvartti–seksti-sointukulussa sointia väritetään pitkällä pedaalilla impressionistisesti, ”kellomaisesti”.

Opettajalla on selvä mielikuva kappaleesta. Kuitenkin tunnin kuluessa kappale ikään kuin luodaan ja muotoillaan uudestaan. Opettaja miettii erilaisia ratkaisuja ja vaihtoehtoja ääneen sekä kokeilee niitä itse, ja myös oppilas kokeilee. Kun

³⁷Schön (1987) pitää mestarikurssin soitonopetuksen tunnusomaisena piirteenä nimenomaan muotoilua tai suunnittelua, joka yksinkertaisimmillaan tähtää tiettyyn soivaan lopputulokseen pianotekniikkaa hyödyntäen mutta jonka päämääränä erityisesti on musiikillisen esityksen toteuttaminen (mts. 208–209).

opettajan mielestä lopputulos on sellainen kuin pitääkin, vastaten mielikuvia, hän selkeästi sanoo sen. Toisaalta lopullinen muotoilu voi jäädä myös avoimeksi, ainostaan oleellisimmat ideat selvitetään.

5.3 Harjoitteluun ohjaamista, sanallistamista ja mallintamista

Yksinkertaistaen soittotuntien tapahtumien voi sanoa koostuvan lukuisista toisiinsa seuraavista jaksoista, sekvensseistä. Yhteen jaksoon sisältyy ensin oppilaan soitto, sitten opettajan palaute ja uusi tehtävänanto ja lopuksi oppilaan reagointi pohjana taas seuraavalle jaksolle. Tätä voidaan kuvata opetussyklinä, jossa opettajan diagnoosi tilanteesta ja sitä seuraava palaute ovat pohjana oppilaan reaktioille ja nämä ovat puolestaan taas pohjana seuraavalle syklille (esim. Smith 1960, 235). Esimerkkinä on kaksi peräkkäistä sekvenssiä oppitunnilta O13. Olen merkinnyt hakasulkeisiin erottamani sekvenssin eri vaiheet:

OS [oppilaan soitto, 1. sekvenssi alkaa]

R: Noin se menee. Hurjan hyvä nyt. Kuulostaa vapaammalta. Se on yhtä aikaa vapaampi ja tarkempi. [opettajan palaute]

O: Joo

R: Hieno b. Pikkusen tää fraasi toss katkee. Ottasit sä tosta [uusi tehtävänanto]

OS [oppilaan reagointi, 2. sekvenssi alkaa]

R: Joo pari juttua toi vasurin motiivi tai vasurin kuvio mää en ottais mitään odotuksia siinä lopussa [opettajan palaute] [RS] se vaan niinku virtaa se vähän sillain [uusi tehtävänanto]

OS [oppilaan reagointi] (O13.)

Tyypillisesti tunti alkaa oppilaan soitolla ja useimmiten oppilas soittaa kappaleensa ulkoa. Sen jälkeen kappale käydään läpi osa osalta kiinnittäen huomiota teknisiin, musiikillisiin ja kappaleen harjoittelua koskeviin asioihin. Kuulemansa ja näkemänsä perusteella opettaja esittää usein parannus- ja muutosehdotuksia, esimerkiksi rytmin tarkennusta, soinnin eriyttämistä, dynamiikan laajennusta ja tempomuutoksia. Ehdotus voi liittyä yhteen fraasiin, tai laajimmillaan se muodostaa koko tunnin teeman, kuten esimerkiksi rytmi oli Hatsaturjanin Toccatan käsittelyssä kantava pääteema (O8). Richter (1993c, 489–492) toteaaakin, että kuullun

analysointi on soitonopettajan tärkeä työkalu. Kuuntelu on soiton mittapuu, sillä kuuntelun avulla voidaan hyvin kontrolloida esimerkiksi fraseerausta, klangia, artikulaatiota tai sitä, miten soittaja ymmärtää soittamansa.

Harjoitteluun ohjaaminen

Opettajan ehdotus on samalla tehtävä, johon käydään käsiksi pala palalta, vaihe vaiheelta. Kappaleesta irrotetaan harjoitusyksiköitä, joiden tarkastelu alkaa usein teknisen suorituksen tutkimisella. Kuin suurennuslasin avulla tutkitaan käden ja sormien asentoa, sormijärjestystä, ranteen käyttöä, käsivarren painoa ja koko käden käyttöä osana muuta kehoa ja osana koko instrumenttia. Opettaja ehdottaa esimerkiksi uusia soittotapoja tai antaa harjoitusohjeita. Oppilas kokeilee niitä saman tien soittimellaan, ja opettaja voi taas esittää parannusehdotuksia. Opettaja ikään kuin mallintaa tehtävän ja antaa sitten ohjeita harjoitteluun. Nämä ovat samalla selkeitä tehtäviä kotiharjoittelua varten. Opettaja korostaa harjoittelussa usein ”justeeraamisen”, työstämisen ja ratkaisevien toistojen määrän merkitystä. Toisaalta hän rohkaisee taloudelliseen harjoitteluun ja kiinnittämään huomiota harjoittelun kriittisiin kohtiin.

Opettaja korostaa usein eri harjoitustapojen yleistettävyyttä. Tällöin ne saavat lisää merkitystä ja niillä on oppilaalle myös sovellusarvo. Harjoitusyksikkö liitetään myös muuhun kappaleeseen, jolloin se saa lopullisen merkityksensä. Usein kappale sijoitetaan tyylillisesti ja ajallisesti yhteyteensä, ja opettaja esimerkiksi kertoo sen merkityksestä säveltäjän koko tuotannossa. Kappaleesta tulee kuin osa suurempaa prosessia.

Opettaja painottaa harjoittelua raakana työnä ja työtehtävinä, joihin on tartuttava ponnekkaisesti ja päämäärätietoisesti, mikäli soittaja haluaa edistyä ja saada soitolleen tietyn kvaliteetin. Debussyn *The Snow is Dancing* kappaleen alkuun opettaja esittää monenlaisia harjoittelutapoja hiljaisen ja tasaisen soinnin aikaansaamiseksi ja korostaa vielä oppilaan omaa kontrollia.

Pikkusen liian kova tais olla – – . Sun kantsii olla hirveen korvat auki kun sää harjoittelet sitä. Ett sä voit vähän niinku ettei ykskään ääni hyppää ulos. Sä voit kuunnella niinku vuoron perään, opetella kuuntelemaan niin kuin vuoron perään jokaista ääntä, kohdistaa huomion vuorotellen niin kuin jokaiselle äänelle erikseen, kun sä teet tätä ryhmää – – se on niinku hyödyllisempää silloin, kun siinä on vielä selviä semmosia tehtäviä, semmoisia, että siinä jotkut äänet hyppii esiin sieltä. Silloin se tosiaan puree tommonen harjoittelu, että

tuota sitt ku se sujuu, niin sitt siihen ei kantsi pistää liikaa aikaa, mut se täytyy varmistaa, ett se sujuu. (O5.)

Tunnin lopussa opettaja vielä kuin kerraten osoittaa työmaata ja harjoituksen merkitystä työn loppuun saattamiseksi.

– – siis semmonen niinku äärimmäinen kontrolloitu tarkka pianissimo on niinku se kehityksen päätepiste, johon sun kannattaa pyrkiä – – . Ett se on sitte niinku päätepiste, että se on tasaista ja pianissimoa, mutt tasaisuus ennen kaikkea. – – sä sait kuvan siitä, minkälaisii tehtävii, kuinka vaikeita tehtävii siin pitää olla. (O5.)

Myös Chopinin etydin soittajaa opettaja evästää tunnin lopulla harjoitusohjeilla ja varoittaa sitten oppimistasanteista ja turhautumisen tunteesta, jopa taantumisesta, osana uuden asian oppimisprosessia.

Ja tee pieniss pätkiss työtä, neljä tahtia kerrallaan on hyvä ja käsiä erikseen neljä tahtia nimenomaan. – – Joskus kun tää rupee meneen sitte paremmin. Siis se meni nytkin ihan ok, mutt kun sä otat tommosen uuden mekanismin käyttöön, niin varmaan on semmonen vaihe, että menee vähän aikaa huonommin, tulee sottasempaa ja kaikkea tuommosta muuta. Ett se on ihan, kuuluu asiaan. Mutt kun se sulla rupee menemään paremmin, niin sitte siin, kun sä pystyt soittaa sitä vähän niinku isommalla äänellä, niin myöskin vasemmalla äänellä kaikki äänet ulos, niin tuota alusta loppuun. Sit sä rupeat huomaan siinä paikkoja, jotka vaatii enemmän työtä kuin muut. Sit sun kannattis vähitellen aloittaa harjoittelu aina niistä paikoista, ett niinku niitä neljää tahtia. – – Sitte vaan teet kotona miljoona kertaa [naurua], kyll se sit rupee tulemaan. Tossa kantsii niinku henkisesti varautua, että se on niinku, jos sä koneella kirjoitat ensin kakssormisysteemillä ja siirryt kymmensormisysteemiin, siin tulee semmonen vaihe, että sä et osaa kumpaakaan. Se täytyy hyväksyä, ett se menee sillain se oppiminen. (O8.)

Opettaja vielä ikään kuin lohduttaa oppilasta, etteivät Chopinin etydit ole kenellekään helppoja, eivät opettajalle itselleen eivätkä edes Sjatoslav Richterille. Näin oppilaalle realisoituu kuva tehtävän haasteellisuudesta sekä harjoittelun merkityksestä ja luonteesta, myös siihen liittyvästä epävarmuudesta ja sen sietämisestä.

Ne on semmosii kappaleita nää Chopinin etydit, ett ne ei kyllä harjoittelemta koskaan mee. Se on raivostuttavaa just se, ett joskus nää tekee ja sitten, mäkin oon alottanu konsertisskin tällä, mutta tota, sit vaan, kun sitä uudes-

taan kattoo, ei perhana kuiteskaan sitte. Se on aina vaan sit ja Richter sanoo, lohdullista kyllä Richter kaikista ihmisistä sanoo, että se on harjoittelu niinku seulalla kantais vettä. [naurua] Aina vaan sitte tai siis kiveä vuorelle ja aina takasi ja yäh. Ei maha mittään, kuuluu asian luonteeseen. (O8.)

Opettajan ehdotukset eivät ole kuitenkaan laki vaan ehdotuksia [jotka tosin mestarin soittamana vakuuttavat kuulijansa]. Opettaja antaa vaihtoehtoja ja rohkaisee oppilasta löytämään ja kokeilemaan myös tämän omia ideoita. Toisaalta opettaja myös rohkaisee hylkäämään kelvottomia ideoita. Esimerkiksi Bachin soittajaa hän kannustaa arvioimaan kriittisesti ehdottamansa uuden soittotavan käyttökelpoisuutta.

Se on tietysti niinku toisentapanen liikerata kuin mitä sä oot tehny tähän asti. Ett sun pitää niinku kotona kattoo, että kannattaako se vai ei, siis että vaatii-ko enemmän energiaa sen oppiminen kuin mitä tuon vanhan korjaaminen niinku siitä vanhasta. – – Että jos se tuota sulla loksahaa niinku kätevästi paikalleen ja tuntuu niinku parempia tuloksia, että sulla on niinku tasasempi ja kevyempi soittaa, silloin se kannattaa niinku muuttaa. (O7.)

Harjoitteluun ohjaamista voidaan pitää opettajan tyypillisenä opetusstrategiana. Harjoitteluneuvoja esittäessään opettaja usein kuitenkin korostaa, että tärkeintä on soiva lopputulos ja harjoittelu on vain keino päästä siihen: ”Että jos sä soitat kaikki muuten mitä siellä on, niin se on sama ja se, miten sä sen teet. Että vaikka soittasit sen kynärpäällä.” (O5.) Bachin soittajaa hän neuvoo suhtautumaan antamiinsa ohjeisiin ”ei niinkään liikeasiana, vaan asiana, joka johtaa soinnillisiin tuloksiin”. ”Nuo liikkeet ei oo musta koskaan itsetarkotuksia. Se on tärkeää pitää mielessä tietysti.” (O7.)

Sanallistaminen

Soittotunnit ovat soiton ja puheen vuorottelua. Raekallio ensin kuuntelee, havainnoi soittoa ja oppilasta, koko tilannetta ja sen jälkeen ilmaisee ajatuksiaan ensin sanallisesti ja sitten myös soittamalla. Opettajan puhe on analysoivaa ja kuvailevaa: musiikkia ja soittoa analysoidaan ja mielikuvia luodaan kuvailulla. Kuulokuvien havainnollistamiseksi tarvitaan kykyä muodostaa mielikuvia (Richter 1993c, 489–492) ja haasteeksi tulee musiikillista kokemusta elävöittävien ja rikastuttavien sanojen käyttäminen (Tait 1992, 528).

Raekallio käyttää opetuksessaan paljon musiikkiin itseensä viittaavaa ammatillista sanastoa (ks. Tait 1992, 526), jonka pohjalle hän rakentaa verbaalisesti värikkäitä ja mielikuvia ruokkivia ilmauksia. *Toccataa* soittaessa rytmi tarkentuu marcaton sisällä jämäkästä rautaiseksi, armottoman ankaraksi ja lopulta graniittiseksi (O8). Rahmaninovin preludissa ylä-ääni saa trumpettimaisen soinnin ja teeman sävy on marcantti fanfaari (O3). Lisztin etydissä (op. 1) dynamiikan laajennus alkaa fraasin alussa nollapisteestä, äärimmäisestä pianissimosta:

Mutt nimenomaan toi on paikka, mille kuulija tai se, joka on yleisön osassa siinä, että mistä se kaari aina alkaa, ett se on hirveen tärkeä hetki – – . Ihan tollain, niin pianissimossa kuin minkään äänen saat koskaan, äärimmäinen pianissimo. Koita vielä, miltä semmonen tuntuu, niinku nollapisteestä. [OS] Mikä on hiljaisin tersi, siis cis-e, minkä sä voit soittaa? (O5.)

Analysoiva puhe liittyy usein kappaleen teknisten ongelmien ratkaisemiseen. *Toccatan* loppujuoksutuksista oppilas valittaa, että siinä ”menee sormet aivan solo-muun” (O8). Solmuja auotaan tarkastelemalla sormijärjestyksiä ja käden asentoa yksityiskohtaisesti.

Että se on siis pikkusen riskaabelia [RS] jos sulla on pelkkä kakkonen, että se voi niinku lipsua helpommin, ett se kantsii soittaa niinku joku tommonen sormipari sille, kun se on kerran intervalli [RS] – – kaks-kolme on muuten ihan hyvä, ko sä tuut tonne oikeen ylös, niin peukku on pikkusen sillain, että sitä joutuu niinku kääntään kättä vähän tollein, että kakkonen ja kolmonen on sikäli kätevä, että se on käsi aika suorana tuolla korkealla ja sitä voi pitää samana ihan koko ajan. Se on aika hyvä. (O8.)

Bachin fuugan trillin harjoittelemiseksi käden asentoa on tutkittava sormenpäitä myöten. Samalla kun trilliä puretaan, opettaja koko ajan testailee sormijärjestyksiä ja tekniikkaa omalla soittimellaan antaen oppilaalle soivan musiikillisen esimerkin.

Tota ensinnäkin mä pitäsin semmosessa paikassa, missä sormenpäät kannattaa pitää tosi lähellä elikkä [RS] – – ja tota sormenpäät, nimenomaan kolmonen sormenpäät lähellä sitä g:tä. Eli kun sää soitat sen [RS] tän näin, mä pitäisin sitä eetä hyvin vankasti paikallaan. Se kantsii kattoo sormijärjestyksiä. Sen jälkeen, kun sä oot soittanut [RS] tulee niinku e kolmosella, mä en ottais kyllä kakkosta tolle d:lle, koska siihen joutuu niinku käden aseman muuttaan

mun mielestä turhaan. Mä soittasin kolme kertaa peräkkäin laskevat kuviot kolmosella, elikkä [RS] – – . (O7.)

Soiton teknisten ongelmien ratkaisua monipuolistaa opettajan tietämys soiton fysiologiasta ja soittimen teknisestä toiminnasta. Edelliseen esimerkkiin liittyvällä soittotunnilla etsittiin tunnin alussa hyvää soittotapaa Bachin fuugaa edeltävään preludiin, sen hitaisiin murtosointukuvioihin. Opettaja tarkkaili oppilaan kädenkäyttöä ja ehdotti sitten soiton parantamiseksi kahta ”justeerausta”: sormien pitämistä lähempänä koskettimistoa ja lisää käsivarren ottamista mukaan liikkeeseen. Samalla opettaja näytti soittimellaan, mitä hän tarkoittaa. Opettaja viittasi oppilaan trillisoittotapaan (jota edellä oleva esimerkki koskee) ja otti sen esimerkiksi myös koko preludiin sopivasta soittotavasta: ”Soitit trillejä hirveen hyvin mun mielestä tiedätsä sillain just että sä käytät nimenomaan käsivartta ja sormia yleensä älyttömän hyvin, tulee koko käsivarsi mukaan siinä trillissä kummallakin kerralla kun niit oli niitä trillejä. Se on just tuossa sama toiminta, mitä mä aattelin ehoittaa.” Tämän jälkeen oppilas kokeili annettujen ohjeitten mukaan ja kysyi vielä sormenpäiden käytöstä suurempia intervaleja soitettaessa ja opettaja tarkensi, miten rystynen, kämmenselkä ja sormen nivelet asettuvat. Näin opettaja tuli ker-toneeksi oppilaalle soittotapaa analysoidessaan myös sen fysiologisia perusteita ja samalla pianon teknisiä mahdollisuuksia kokeiltiin sen toteuttamisessa:

O: Entä sitte kun on näitä suuria intervaleja, niin oisko sekin hyvä että nousee irti täällä tämä näin?

R: Joo, siis tota en tarkota että sormenpäät nousee irti. Tarkotan vaan sitä, että niinku toi rystynen tota niinku pikkusen kohois. Tarkoiton sitä, että niinku käsivarren paino mobilisoituu enemmän. Ett siis turvallisuussyistä mä en nosta sormenpäitä paljo irti. Sehän meinaa käytännössä sitä, että sormen asema toi kämmenen selän, kädenselän ja sormen tota 1 2 3 nivelen muodostama kulma muuttuu sillain, että se vois olla aluksi aika suorana ja tulla melkein 90 astetta niinku ylhäällä, mutta välttämättä senhän ei tarvitsisi irrota ollenkaan sen koskettimen. Mutt siis että kämmenen, kädenselän asento muuttuu, mutta sormenpää pysyis niin kontaktissa kuin se vain on mahollista. Paljon puhetta, nutta tavallaan niinku tämmöstä näin, sä voit vaikka pitää sitä vitosta alhaalla noin ja kallistella kättä sen varassa, että se pysyy koko ajan siellä alhaalla [OS] Vähän tälläin niinku puolelta toiselle. Sillain että jos sulla on tässä tämmönen kynä, tai joku muu niinku tommonen vipuvarsi tollain noin, mä tekisin niinku hirveen suurta liikettä tässä asennossa. Just, täsmälleen,

just tota mää, kyllä. Tota mää niinku kattelin vähän siellä jokaisella niinku heiluri-intervallilla puolelt toiselle ja periaatteessa siis tietysti sulla on samansuuntanen kuvio tai samansuuntanen liike sulla voi olla käytössä silloinkin ku sulla on monta samansuuntassta intervallia [RS] että paino ois pikkusen mukana käden käännössä – – [OS] Just noin. Koita vielä miltä se kädet yhteen tuntuis. (O7.)

Mallintaminen

Verbaalisen analyysin aikana tai sen jälkeen opettaja voi myös usein testata itse ehdotuksiaan soittimellaan, mallintaa. Esimerkiksi edellä kuvatut kaksi esimerkkiä, trillin purku ja preludin uuden soittotavan tekninen tarkastelu, ovat tyypillisiä opettajan palautteenantoon tai uuteen tehtävänantoon liittyviä tilanteita, joissa opettajan oma soitto ja puhe tukevat toisiaan kietoutuen kuin keskinäiseen vuoropuheluun. Oppilaan kasvot kirkastuvat, kun opettaja soitollaan vahvistaa sanomansa, jolloin oppilas saa vahvan mielikuvan lopputuloksesta. (O7.)

Soittaessaan opettaja voi samanaikaisesti reflektoida ääneen pohdiskellen teknisiä ja musiikillisia ongelmia sekä niiden mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja soittimella kokeillen. Vaihtoehtojen etsiminen ja niiden ääneen selittäminen sekä perusteleminen antavat myös oppilalle mahdollisuuden seurata opettajan keksintää. Richter (1993c) kuvaakin soitonopettajaa käsityöläismestarina, jonka pitäisi tietää soittimensa tekniset mahdollisuudet ja se, miten soittaja pystyy niitä toteuttamaan. Lisäksi hänen on tunnistettava musiikin ja koko opetustilanteen edellyttämät vaatimukset, jotta hän voi keksien ja kokeillen löytää tien musiikin realisoimiseksi. Richter nimittää tätä realisoimista metodin tajuamiseksi. (Mts. 495.)

Richter (1993c) korostaa yhtenä soitonopettajan tärkeänä pedagogisena ominaisuutena yleisestikin kykyä tehdä havaintoja. Opettajan on havaittava ja analysoitava ei vain oppilaan fyysistä tilaa, kuten liikettä tai soittotekniikkaa vaan myös psyykkistä tilaa kuten pelkoa, itseluottamusta tai torjuntaa. Richterin mukaan kokenut opettaja näkee myös ulkoisten ilmiöiden taakse, enemmän kuin hän edes osaa kysellä. Siis kokemattoman opettajan pitäisi oppia tuntemaan ja ymmärtämään oppilasta tämän soittoa tarkkailemalla ja seuraamalla. (Mts. 490–492.) Instrumenttiopetus tähtää jatkuvuuteen: se on pitkäaikaista työskentelyä soitto-tekniikan kehittämiseksi, hierarkkisia harjoituksia, johdonmukaista soittotekniikan rakentamista ja soittokirjallisuuteen tutustumista. On tärkeää selvittää, tarvitseeko soittoteknistä apua, tulkintaesikuvia, kuunteluvirikkeitä, kärsivällisyyttä, etäisyyttä, myötätunto tai henkilökohtaista juttuhetkeä. (Richter 1993c, 492.) Tai-

tin (1992) mukaan onnistuneeseen musiikinopetukseen kuuluu se, että opettaja kehittää opetusstrategioitaan ottamalla huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet (mts. 525).

5.4 Ehdotuksia, läsnäoloa ja positiivista palautetta

Kuten luvun 5.3 alussa ilmeni, pianotunnit koostuvat lukuisista toisiaan seuraavista jaksoista, jotka sisältävät myös palautetta. Opettaja antaa oppilailleen paljon positiivista palautetta käyttäen faktapuhetta (ks. s. 61). Hän myös perustelee, miksi oppilaan soitto on hänestä hyvää, kuten esimerkiksi Chopinin balladin (op. 23, n:o 1) pääteeman muotoilun yhteenvetona hän toteaa: ”Noin se menee. Hurjan hyvä nyt. Kuulostaa vapaammalta. Se on yhtä aikaa vapaampi ja tarkempi.” (O13.) Palautteen jälkeen hän voi saman tien esittää vielä uusia ideoita tai parannusehdotuksia, kuten edellä olevan esimerkin soittajalle hän sanoo hetkeä myöhemmin, konditionaalimuotoa, ehdotuspuhetta (ks. s. 61) käyttäen: ”Joo pari juttua toi vasurin motiivi tai vasurin kuvio mää en ottais mitään odotuksia siinä lopussa [RS] se vaan niinku virtaa vähän sillain.” (O13.)

Parannusehdotuksen jälkeen opettaja voi kannatuspuhetta (ks. s. 61) käyttäen ikään kuin rohkaista oppilasta työskentelemään eteenpäin. Esimerkiksi Chopinin *Valtamerietydin* (op. 25, n:o 12) soittajalle hän antaa tunnin alussa myönteistä palautetta tämän soitosta faktapuhetta käyttäen ja kehuu soittoa sujuvaksi. Sen jälkeen hän antaa teknisiä neuvoja ja harjoitteluohjeita perustellen niiden käyttökelpoisuutta. Neljä kertaa kannatuspuhetta käyttäen hän rohkaisee oppilasta työstämään etydiä lisää:

R: Siis tota niin, ihan sujuvastihan sä sen teit. Se on vanhempi – –.

O: No oon mää sitä soittanu.

R: Joo, ei mitään semmosta kauheen kardinaalista. Siis, en mä sitäkään tarkoita, että se valmis on. Mutta että se on ihan sujuvasti, ihan hyvä pohja sulla on siinä tehtynä. Ihan tollain puhtaasti niinku teknisen selkeyden kannalta, niin sun kannattaa kiinnittää huomiota oikeassa kädessä jokaisen tahdin kahteen viimeiseen ääneen. Ne on joskus olemassa, mutta joskus ei. Että sä pikusen nielaset niitä joskus. Sun täytys kattoo, että ne on aina jokaisessa tahdiss ihan yhtä paikallaan, on se sitten helppo tai vaikee tuo arpeggio, minkälainen tahansa arpeggio. Vasuria sun kannattaa soittaa yksinään paljon, siit ei kuulu kaikkia ääniä. Ett se on kyllä aika puhdasta sillain, mutta sä vähän

niinku teet sillain vähän niinku nielasemalla vasurin osuuden. Sillain, sä soitat sen kyllä paikalleen, sillain niinku että sormet on useimmiten oikeitten koskettimien paikalla, mutta aina ne ei mee alas. Kantsii kattoo että sä teet sen työn loppuun siinä mielessä. Ja tota, vasuri kantsii kattoo paljon ilman pedaalia, yksinään ilman pedaalia. (O4.)

Oppilaan soittaessa opettaja on aktiivisesti läsnä tunnilla, mukana soiton prosessissa. Se näkyy hänen ruumiinkieleessään, jolloin esimerkiksi kasvojen keskittynyt ilme seuraa musiikillisia tapahtumia tai kapellimestarin tapaan hän johtaa käsillään oppilaan soittoa. Välillä hän tekee lyijykynämerkintöjä oppilaan nuotteihin. Kuten on jo tullut aikaisemmin esille, tunneilla on enemmän oppilaan soittoa kuin puhetta. Kuitenkin opettaja reagoi innokkaasti oppilaan kommentteihin ja myös rohkaisee keskusteluun.

Keskustelunaiheet ja -tasot riippuvat siitä, missä vaiheessa opiskelija on soitossaan. ”Aloittelijan” (O13) tunnilla keskustelut olivat lyhyempiä ja koskivat teknisiä ongelmia. Seuraavassa tempokeskustelussa kuitenkin etsitään Chopinin balladiin (op. 23, n:o 1) yhden taitekohdan tulkintaa agogisin keinoin:

R: Tulossa on kovaa vauhtii. Se on hurjan

O: Mää en oo edelleenkään ihan varma haluanko mää soittaa sitä silleen ihan

R: Musta se ois hyvä noin, näin ku äsken. Onks tää liian nopee.

O: No ei ainakaan nopeempaa.

R: Ei tarttekaan nopeempaa, tää on hyvä tempo soita noin sitte. Kato silloin son kauheen ilmava ja kiva niinku painoton kun vertaa siihen ympäristöön mikä on aika tuhti tuolla.

O: Mää aattelin ett se kerkee jotenkin vähän elää siellä

R: Se on olennaisen tärkeetä – – siis ihan nimenomaan just noin. Kyllähän sää kerkesitkin. Siis ja aika hyvin teknisesti siis yksittäinen ääni vois olla pikkusen vielä selvempi mutta tommonen ois kauheen kivan kuulonen mun mielestä oikein kiva. Kannattaa jatkaa sun yhtä kiihtyvää nousua sen jälkeen. Jatka sen jälkeen miss se tapahtuu. [OS] Vielä [RS] noin suurta mä en koe [OS] tuo oli pikkusen liikaa [OS] Joo se on nyt sitten hyvä tän kohdan kans siis nää kaaret se on hauskaa se [RS] uskot sä että se kaaren ensimmäinen neljäsosa ois pikkusen pitempi [RS] tollain. (O13.)

Keskustelut oppitunneilla vielä pidemmällä olevien oppilaiden kanssa ovat lähellä kollegiaalisia keskusteluja. Tulkitsin yhden tunnin (O14) jatkuvina neuvotteluina erilaisten teemojen alla. Oppitunnin aikana opettaja ja opiskelija toivat esiin erilaisia ideoita ja näkemyksiään, ja keskustelun, jopa väittelyn, tuloksena opettaja teki yhteenvedon, kuten seuraavassa esimerkissä, jonka olen nimennyt episodiksi ”lopullisen tempon neuvottelu”. Puhetapana opettajalla on tässä neuvottelussa faktapuhe. Työskentelyn kohteena oleva kappale on Beethovenin pianosonaatti As op. 110.

R. Hyvä, hyvä, mainiota. Siis tämmönen tota näin. Yks mikä tässä on erikoista on tuo lopputempojen ratkaisu. Miten ne tekee siis. Se on siis hirveen mielenkiintoinen kysymys, että onks tää tapa ratkaista perusteltua vai ei, siis se riippuu onks tossa pilkku vai ei. Siis tässä on L'istesso tempo della fuga poi a poi di nuovo vivente.– . Jos siin ei oo pilkkua, se on niinkun sää teit. [Sana ”siin” viittaa Beethovenin tekstissä kohtaan, joka on sanojen ”fuga” ja ”poi” välissä.] Mutta jos siin on pilkku, niin silloin se on hitaampi. Tää on epätavallisempi ratkaisu, mutta tietysti, se kuulosti hirveen hyvältä.

O: Siis hetkinen

R: Katos, jos siinä olis pilkku,

O: Sois hitaampi

R: Nopeempi, paljon nopeempi

O: Niin nopeempi, nopeempi, fuuga suoraan fuuga temposta ja sitte se nopeutuu tänne.

R: Joo joo. Kato jos se on siis suoraan fuugan tempo

O: Wieder Auflebend

R: Niin mitä tarkoittaa poi a poi di nuovo vivente ja wieder auflebend. Onko se tempo vai onko se karakteri?

O: Mut wieder

R: Wieder auflebend mut sen jälkeen kun on kaikki lopussa

O: Mut eik se viittais siihen että ollaan siinä edellisessä josta ollaan sitten wieder auflebend

R: Mikä on se edellinen, jossa ollaan. Onko se tempo vai karakteri.

O: No joo. Okei.

R: Se se on. Se se on kato. Siis kummatkin on mahdollisia. Ett siis mä en sanos sitä ollenkaan, että tää on huono tää sun ratkaisu. Se on vaan epätavallisempi. (O14.)

Yllä olevassa esimerkissä opettaja sanoo kuitenkin viimeisen sanan. Hän ei kuitenkaan sano sitä autoritaarisella tavalla. Hän kysyy opiskelijan ajatuksista, ja episodin lopulla hän rohkaisee oppilasta tekemään oman ratkaisunsa lopullisesta temposta. Tämä episodi kuvaa hyvin opettajan kannustavaa tyyliä yleensäkin. Hän on kiinnostunut oppilaidensa ajatuksista, soitettavista kappaleista ja musiikin tekemisestä, ja hän haluaa ikään kuin yhdessä oppilaan kanssa ”luoda uudelleen” kappaleen tai niin kuin hän itse puhuu ”samassa veneessä olemisesta” oppilaan kanssa:

Ja just se [opetus] lähtee siitä kappaleesta ja nimenomaan sillain että mä koitan nyt ehkä automaattisestikin alkuvaiheessa aika tietoisestikin lähestyä sitä sillain, että miten tää henkilö yrittää soittaa sitä kappaletta ja mä vertaan sitä sitten siihen miten mä nään sen kappaleen eli noista kahesta mä koitan tehdä siitä sellaista yhdistelmää. Ei sillain, että mä sanosin että kappale on näin [hymähdys] niin kuin jostain Siinailta, vaan niin kuin sillain, että sitä ollaan samass veneessä tavallaan kuitenkin. (RH1.)

6 Pianonsoiton opetustarinoita

Aikaisemmin tuli jo esille, kuinka opettajan tiedosta on opettajan ajattelua koske-
vissa tutkimuksissa käytetty erilaisia termejä, joille yhteistä on, että ne viittaavat
opettajan henkilökohtaiseen tietoon, joka syntyy ja näkyy käytännön toiminnassa
(ks. s. 31). Tässä luvussa keskityn soitonopettajan tietoon tarkastelemalla sitä tut-
kimuskysymyksen 3 avulla: Millaisia opetustarinoita soittotunneilla kerrotaan?
Opettajan praktisen tiedon osalta keskityn opettajan pedagogiseen sisältötietoon
eli tietoon siitä, miten opetettavaa ainetta opetetaan. Tarkastellessani opettajan
pedagogista sisältötietoa suhteessa opettajan muuhun tietoon näkökulmaani on
avannut etenkin tutkimuksen alkuvaiheessa Grossmanin (1997) artikkeli opettajan
tiedosta (ks. s. 38). Opettajan pedagogisen sisältötiedon Grossman luokittelee
kuuluvaksi opettajan sisältötietoon, johon kuuluu myös tieto opetettavasta ainees-
ta.

Kun soitonopetus on oleellisesti myös soittotaidon opettamista, on syytä poh-
tia, mikä on tiedon ja taidon suhde ja millaista tietoa tarvitaan taidon opettamiseksi.
Usein todellisesta tiedosta on haluttu puhua vain silloin, kun se on propositiona-
aalista, väitteiden muodossa ilmaistavaa tietoa. Ilkka Niiniluoto (1992a, 5) tote-
aa, että ”taito on filosofian historian suuri laiminlyöty projekti”. Niiniluoto
(1992b, 53) käyttää taitoa koskevasta tiedosta sanaa taitotieto, jonka hän määritte-
lee eräänlaiseksi metataidoksi, ”kykyjen ja taitamisen takana olevaksi tietämiseksi,
joka mahdollistaa tai tehostaa taitojen harjoitusta”. Jaana Parviainen (2000,
148) huomauttaa, että vaatiessaan taito-opin kehittämistä Niiniluoto tulee samalla
implisiittisesti erottaneeksi taidon ja tiedon toisistaan. Tässä tutkimuksessa tulkit-
sen opettajan taitotietoa käyttämällä Michael Polanyin tietoteoriaa, joka näyttäisi
olevan hedelmällinen taidon oppimisen prosessin tarkastelussa, koska Polanyi
kiinnittää huomiota erityisesti taidon hiljaiseen, sanoiksi pukemattomaan tekijän
taitotietoon (luku 6.7.2).

Tutkimuskysymyksen muotoilu sisältää myös lähtökohdan opettajan tiedon
narratiivisesta luonteesta. Seuraavassa määrittelen ensin tarkemmin käsitettä opet-
tajan pedagoginen sisältötieto ja sitä, miten sen luonne voidaan ymmärtää narra-
tiivisena (luku 6.1). Sen jälkeen tarkastelen aineistoa ja sen analyysia, joiden pe-
rusteella olen tutkimuskysymykseen vastannut (luku 6.2). Luvuissa 6.3–6.6 esitte-
len erilaisia soittotunnin opetustarinatyypppejä ja teen niistä johtopäätöksiä luvussa
6.7.

6.1 Opettajan pedagoginen sisältötieto

Pedagoginen sisältötieto -käsitteen ensimmäisinä esille tuojina pidetään Lee Shulmania, joka määrittelee sen lyhyesti: miten esittää ja muotoilla asia niin, että se tulee muille ymmärrettäväksi. Shulman viittaa pedagogisella sisältötiedolla nimenomaan opettajiin ja opettamiseen liittyvään ainutlaatuiseen tietoon, opettajien tapaan tietää ja ymmärtää oppiainettaan. (Wilson, Shulman & Richert 1987, 114–117; ks. myös Gudmundsdottir 1995.) Pedagoginen sisältötieto yksinkertaisesti tulee näkyviin, kun kokeneita hyviä opettajia pyydetään kertomaan opetuksesta ja opetusta havainnoidaan (Gudmundsdottir, Reinertsen & Nordtømme 2000, 320) – niin kuin myös tässä tutkimuksessa. Shulmanin tapaan myös Gudmundsdottir (1995) toteaa, että kokeneilla opettajilla on usein ainutlaatuinen ymmärrys opettamansa aineen sisällöstä. Tästä hän käyttää nimitystä pedagoginen sisältötieto. Opettamisen Gudmundsdottir (1990, 107) määrittelee ”tietojen ja taitojen saattamisena sellaiseen muotoon, jonka opiskelijat voivat ymmärtää”. Pedagogista sisältötietoa pidetään arvokkaana käsitteenä, koska se kiinnittää huomiota opettajan tiedon ainutlaatuisuuteen (Marland 1997, 42).

Kasvatustieteellisen tutkimuksen kentässä Shulman edustaa anglosaksista, empiiristä tutkimusperinnettä. Hänen näkemyksensä opettajan pedagogisesta sisältötiedosta ovat innoittaneet tutkimuksiin, joissa on analysoitu luokkahuoneprosesseja ja opettamaan oppimista sisältötiedon näkökulmasta. Samaa ilmiötä on tutkittu myös saksalaisessa kasvatustieteen tradition piirissä, mutta erinimisellä Fachdidaktik-käsitteellä, joka nousee klassisesta saksalaisesta didaktiikan perinteestä, erityisesti hermeneutiikan edustajan Wilhelm Diltheyn (1833–1911) ja hänen oppilaittensa kehittälemästä niin sanotusta henkityieteellisestä pedagogiikasta ja didaktiikasta. Henkityieteellisen didaktiikan tärkein käsite on Bildung, jolla tarkoitetaan ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi. Oleellista on valita kasvatuksen sisältö, jonka yksilön halutaan kasvatustilanteissa omaksuvan ja jonka kautta odotetaan myös seuraavan sukupolven kehittävän sivistysperintöä. Valtio vastaa kasvatuksen sisällöstä. Saksalaisessa henkityieteellisessä didaktiikassa erityisesti Wolfgang Klafki on kehittänyt sisällön niin sanottua elementaarista ilmenemismuotoa: opetuksen sisällön pitäisi Klafkin mukaan edustaa jotain yleisempää, johon sillä tähdätään. Siinä pitäisi olla mukana myös tulevaisuuden näkökulma, ja tähän liittyen Klafkin opetusta koskeva kysymys olisi, mikä merkitys valitulla sisällöllä on lapsen tulevaisuudessa. (Gudmundsdottir, Reinertsen & Nordtømme 2000, 319–322; Kansanen 1999, 10–12; Klafki 1963, 135–143.) Suomalaisessa didaktiikassa on sekä empiirisen että henkityieteellisen

didaktiikan piirteitä. Opetuksen sisältöä ja malleja valitaan ja suunnitellaan valtion valvonnassa, mutta niitä myös testataan empiirisesti. Suomalaisen opettajan asemaa voidaan kaikkiaan pitää itsenäisenä: hän voi suunnitella ja järjestää opetustaan haluamallaan tavalla mutta kuitenkin yleisesti hyväksyttyä opetussuunnitelmaa ohjenuoranaan pitäen. (Ks. Kansanen 1999, 12.)

Keskittyessäni tässä tutkimuksessa soitonopettajan pedagogiseen sisältötietoon Shulmanin ja Gudmundsdottirin edellä kuvatut määritelmät ovat olleet lähtökohtanani. Ne saattavat välittää kuitenkin kuvaa opettajasta toimeenpanevana teknokraattina. Esimerkiksi van Manen (1994) kritisoi Shulmanin pedagogisen sisältötiedon määritelmää liiallisesta rationaalisuudesta, jossa opettajan työn moraalinen ulottuvuus jää huomiotta. Reiner Bromme (1995, 106) selvittää, että pedagoginen sisältötieto -käsitteen perinne on ”opettajatehokkuustutkimuksessa”, jossa sen avulla on pyritty kuvaamaan tuloksellista opetuskäytäntöä. McEwan (1992, 67) puolestaan varoittaa Shulmanin määritelmän epistemologisesta sudenkuopasta, johon Shulman on joutunut erottaessaan opettajan sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon määritelmät formaalisti toisistaan. McEwan viittaa myös Shulmanin määritelmän staattisuuteen. Hän näkee opetuksen pikemminkin hermeneuttisen kehän kautta, jatkuvana merkitysten tuottamisena. Jarmo Toiskallion (1993) mukaan pedagogisen sisältötiedon määritelmän ongelmana Shulmanin näkemyksessä on se, että tieto nähdään representaatioina, jotka siirretään oppilaille. Toiskallio (1993, 15) kysyykin, tulisiko sisältötiedon käsite korvata sisältösiivistyksen käsitteellä, jolla hän viittaa opetuksen hermeneuttiseen luonteeseen ja joka voisi sisältää sisältöä koskevan tiedon rinnalla opettajien opetussisältöön liittyvät uskomukset.

Jos opetustapahtumaa katsotaan Koskenniemen (1978) mainitsema optimistisesta näkökulmasta ja opettajan työ nähdään moraalisenä toimintana, myös pedagogisen sisältötiedon määritelmää on tarpeen tarkentaa. Tällöin se ei ole vain oppiaineksen saattamista opittavaan muotoon, vaan siihen kuuluu myös sellainen tieto, joka mahdollistaa oppilaan oppimiskokemusten laadun edistämisen. Opettajalla on esimerkiksi ymmärrystä siitä, mitä oppilaat pitävät vaikeana tai helppona tai mitkä ovat oppilaiden kohtaamia ongelmia asian oppimisessa. Se ei ole myöskään staattista, vaan opettajakin muuttuu opettaessaan. Ymmärrettäessä opettajan pedagoginen sisältötieto näin voidaan sitä pitää opettajan praktista teoriaa oleellisesti muotoilevana tekijänä, niin kuin myös tässä tutkimuksessa (vrt. esim. Marland 1997, 43).

Tutkimuksessani lähestyn pianonsoiton opettajan pedagogista sisältötietoa soittotunneilla kerrottujen opetustarinoiden kautta. Käyttämäni opetustarina-

termin juuret ovat Gudmundsdottirin (1990) käyttämässä opetussuunnitelmatarinan käsitteessä. Hänen mukaansa opettajat käyttävät kertomuksia apunaan saadakseen opetettavan asian ymmärrettäväksi opiskelijoille sekä itselleen. Näitä kertomuksia Gudmundsdottir nimittää opetussuunnitelmatarinoiksi (curriculum stories). Tutkimuksessaan Gudmundsdottir (1990) analysoi kahden noviisiopettajan ja kahden kokeneen opettajan opetussuunnitelmatarinoita yhteiskuntaopin alalta. Gudmundsdottirin mukaan erityisesti kokeneet opettajat pystyvät luomaan opetuksessaan monitasoisia rikkaita narratiiveja. Niissä ovat ydinajatuksia, jotka muotoilevat juonta ja samalla myös edistävät sitä yhdistäen meneillään olevan aiemmin opetettuun. Esimerkiksi veteranihistorianopettajan opettaessa useita kursseja Yhdysvaltojen historiaa siirtomaavallan ajoilta nykypäivään hänen käyttämistään narratiiveista voitiin analysoida yhtenä pääkertomuksena ”löytöjen aikakausi” -tarina. Kurssien vaihtuessa löytö saa uusia merkityksiä kolonialismista kapitalismiin. (Mts.)

Käytän opetustarinan käsitettä erottaakseni sen käsitteestä curriculum, joka viittaa opetussuunnitelmaan ja opetuksen järjestämiseen ja on laaja-alaisempi termi kuin didaktiikka (ks. Kansanen 1990, 16–17; Hudson 2002). Katson tässä yhden opettajan didaktisia ratkaisuja, miten hän järjestää oppiaineensa opittavaan muotoon ja erityisesti, miten hän luo oppiaineessaan merkityksiä kerronnan kautta. Näin pyrin tavoittamaan myös soitonopetuksen praktiikan kieltä (language of practice) ja sen avulla tarkastelemaan, miten soitonopetus on sosiaalisesti ja kulttuurisesti välittyntä ja miten oppilaita kasvatetaan tähän kulttuuriin. Tällainen tieto voi auttaa meitä ymmärtämään soitonopetusta sen omassa kontekstissaan. (Vrt. Gudmundsdottir 2001.)

6.2 Aineiston luenta

Tämän tulosluvun pääaineistona on käytetty videoituja soittotunteja. Jo lisensiaattitutkimuksessani tulini soittotunteja analysoituani johtopäätökseen soitonopettajan tiedon narratiivisesta luonteesta sen pohjalta, miten Gudmundsdottir opettajan tiedon narratiivisen luonteen on määritellyt. Tästä näkökulmasta luin mestarikurssiaineistoa uudelleen tunnistuen, miten säveltäjät ja muusikot kerrottiin opetukseseen. Kappaletta soitettaessa opettaja saattoi viitata kappaleen säveltäjän muihin teoksiin tai toisiin säveltäjiin valaistaakseen kappaleen luonnetta lisää. Hän viittasi opetuksessaan myös muihin muusikoihin selittäen esimerkiksi, miten joku toinen pianisti oli ratkaissut samassa kappaleessa teknisen ongelman. Nimesinkin tässä vaiheessa kertomukset ”säveltäjäkertomuksiksi” ja ”muusikkokertomuksiksi”

si”. Aloin kiinnittää huomiota siihen, miten opettaja puhui jokaisella tunnilla tyyliin ”kuulostaa hyvältä” mutta viitaten joillakin tunneilla sanallisesti mahdolliseen kuulijaankin ja siihen, millaisena kuulija soiton kokisi. Tämän kolmannen kertomustyyppin nimesin ”kuulijakertomukseksi”. Kunkin kertomustyyppin alle keräsin myös mestarikurssiaineiston tunneista niitä kuvaavia episodeja. Lisäksi luin tunteja ”harjoittelukertomuksina”, joiden perusteella saatoinkin päätellä, että opetus on jatkuvaa soiton harjoitteluun ohjaamista ja jokainen tunti itsessään on jo yksi harjoittelukertomus. Luin myöhemmin myös lisäaineiston tuntilitteroinnit tunnistaen vastaavanlaisia tuntikertomuksia ja samalla tavalla kategorisoitin ne näihin kertomustyyppeihin.

Lisäaineistoa lukiessani ja edellä kuvattuja kertomustyyppisiä nimetessäni aloin ymmärtää, kuinka musiikki ja sen tekeminen kerrottiin oppitunneilla sosiaalisuuteen, kulttuurisuuteen ja historiallisiin yhteyksiinsä. Kappale kerrottiin musiikillisiin ja historiallisiin yhteyksiinsä ja opettaja sekä oppilas kerrottiin musiikin tekijöiden ketjuun. Edellä kuvattu narratiivinen lukutapa innoitti myös pohtimaan, miten musiikissa ja musiikkiteoksissa itsessään voidaan nähdä narratiivisuus ikään kuin sisäänrakennettuna. Luvussa 6.7.1 teen siitä ehdotuksen lukijalle keskustelemalla musiikin narratiivisuudesta lähinnä Eero Tarastin (1988), suomalaisen musiikkisemiootikon, esittämien ajatusten pohjalta. Kun lisensiaatintutkielmassani toteutin, että soittotunneilla kappaleet muotoillaan uudelleen, niin tässä tutkimuksessa totean, että soitonopetus on myös kappaleiden ja niissä olevien narratiivien uudelleen kertomista. Näin aineistosta voidaan erottaa seuraavanlaisia narratiiveja: Kappaleesta itsestään rakennetaan narratiivi, kappale kerrotaan historiallisiin ja musiikillisiin yhteyksiinsä sekä soittaja/musiikintekijä kerrotaan sosiaalisuuteen ja kulttuurisuuteen yhteyksiinsä.

6.3 Kappaleen tarina

Soitonopetuksen lähdemateriaalina voi pitää esitettävien kappaleiden, sävellyksien, nuottipainoksia. Usein pyritään siihen, että käytössä olisi mahdollisimman autenttiset nuotit, joiden merkinnät vastaavat mahdollisimman tarkasti säveltäjän tekemiä merkintöjä (ks. esim. Arho 2003, 135–140). Klassisessa pianonsoitossa opiskellaan usein suurten mestareiden kappaleita viimeksi kuluneiden kolmen vuosisadan ajalta, lähtien barokkimusiikista nykypäivään.

Tavoitellessa sitä, miten opettaa kappaleen oppilaalleen niin, että tämä voisi ymmärtää sen, soitonopettaja käy samalla läpi omaa tapaansa hahmottaa, tietää kappale. Soitonopettajan sisältötiedolle voidaan asettaa vaatimuksia. Hänen on

esimerkiksi tunnettava nuottiteksti esitysmerkintöineen, kappaleen rakenne ja tyyli ja sen historialliset yhteydet. Tätä tietoa ja samalla myös soitonopettajan työtä kuvaa osuvasti maailmankuulu venäläinen pianotaiteilija ja pedagogi Heinrich Neuhaus (1986) kirjassaan *Pianonsoiton taide*:

Kaikkien instrumenttien opettajien (pidämme myös ihmisääntä instrumenttina) on ennen kaikkea oltava musiikin opettajia, toisin sanoen heidän on selitettävä ja tulkittava musiikkia. Tämä on erityisen tärkeää oppilaan kehityksen alkuasteilla: tällöin on kokonaisvaltainen opetusmetodi ehdottoman välttämätön. Ei riitä, että opettaja tekee oppilaan tietoiseksi teoksen niin sanotusta sisällöstä ja runollisesta muodosta, vaan hänen on myös analysoitava äärimmäisen pikkutarkasti muoto, rakenne sekä kokonaisuutena että yksityiskohtaisesti, soinnutus, melodia, polyfonia, pianistinen kirjoitustapa, lyhyesti hänen on samanaikaisesti oltava historioitsija, teoreetikko, säveltapailun, soinnutuksen, kontrapunktin ja pianonsoiton opettaja. (Neuhaus 1986, 178.)

Soitonopetuksessa on oleellista, että se on myös taidon, soittotaidon opettamista. Kun Neuhaus puhuu edellä olevassa lainauksessa pianistisesta kirjoitustavasta, sen voisi nähdä sellaisena opettajan tietona, jonka perusteella hänellä on ymmärrys siitä, miten jokin kappale voidaan toteuttaa pianolla teknisesti ja taidollisesti. Vastaavasti Richterin (1993c, 495) tapaan soitonopettajaa voidaan kuvata käsityöläismestarina, jonka pitäisi tietää soittimensa tekniset mahdollisuudet ja sen, miten soittaja pystyy niitä toteuttamaan. Käsityöläismestarin on tunnettava myös itsensä osana instrumenttia ja pianistille käsi on soittimen jatke. Esimerkiksi opettaessaan Lisztin etydiä opettaja pyytää oppilaalta kappaleen keskikohtaan tietynlaisia soittotapaa ”veto-staccatoa”. Opettajan kuvailtua lyhyesti soittotavan sormitekniikan oppilas kokeilee ja onnistuukin saamaan aikaan halutun staccato-soiton. Tämän jälkeen opettaja selittää vielä tarkemman lihaskuvauksen avulla, miten pianosta saadaan aikaiseksi mahdollisimman lyhyt ääni. (O1.)

R: Sitte tuota koko keskiosan staccatopätkää niin mä pyytäisin semmosta tekniikkaa, että mä vetäisin vielä enemmän sisäänpäin sormilla. Niin lyhyitä [RS] ääniä kuin mahollista, ei voimakkaita, mutta lyhytkestosia [kopinaa] Jokainen sormi niinku vähän liukuu kosketinta pikkusen [OS] Tuollain joo, kaikki, kyllä, kyllä oikein hyvä, joo.

O: Mää koitan vielä sitä siitä.

R: Koita pois [OS] Joo, hyvin pelaa tuo, nimenomaan tommonen. Son kaikkein lyhin ääni, mitä pianosta saa aikaan toi tommonen veto-staccato. Se johuu siitä, että siis nuo lihakset, mitä siin käyttää, on kaikkein pienimpiä ne on siis toisin sanoin sä tuut käyttäneeks viimisiä niveliä siinä, siis koukistaneeks sormia sillain, ett sulla on viimeinen nivel koukistuneena tällain näin. Sillon lihakset, jotka on sielä mukana, jotka koukistaa näitä menee tänne näin, kiinnittyy tohon noin – – on niinku kaikkein nopein koska koskettimen kielikin on kaikkein nopein, se on niinku kaikkein äkäisin ääni, joka tulee. Se ois semmonen tuo keskiosa. (O1.)

Jo edellisessä luvussa puhuin kappaleen uudelleen luomisesta tunnin aikana tai Schönin (1987) ilmausta käyttäen kappaleen uudelleen muotoamisesta (luku 5.3). Tunnin aikana kappale tai osa siitä ensin ikään kuin hajotetaan pienempiin osiin tai palasiin, joita muokataan teknisesti, soinnillisesti, dynaamisesti tai agogisesti. Ne eivät kuitenkaan jää irrallisiksi vaan ne sidotaan jollakin tavalla yhteyksiinsä. Edellisen esimerkin tunnin (O1) opetus alkoi kappaleen (Lisztin etydin) tempon tarkastelemisella tavoitteena soittaa nopeasti mutta tarkasti. Aluksi opettaja toteaa tekniikan olevan kunnossa ja oppilaan hallitsevan kappaleen vaatiman nopean soittamisen. Sen jälkeen aletaan pureutua alkujakson heleisiin, ja opettaja ehdottaa harjoitustempon hidastamista ja asioiden pikkutarkkaa katsomista. Kohtaan etsitään hiljaisempia sävyjä ja sitä muotoillaan agogisesti ja pedaalia käyttäen soinnillisesti. Tämän jälkeen harjoiteltu kohta sidotaan koko kappaleeseen ja sille annetaan merkityksiä koko teoksen aloittavana, ei vielä kaikkea paljastavana, ”taikaa” luovana. (O1.)

R: Selvä, hyvä. Se on musta just hyvä sellainen nopeus, mikä sitä hallitsee sulla toi tapahtumisen ja näppienkin nopeus – – kiireellistä työtä ton kvaliteetin ja sellasen niinku kontrollin terästämisessä sulla siinä – – hidastasi radikaalisti harjoitustempoa ja kattosit asiat pikkutarkasti ja pikkutarkassa mitta-kaavassa kuntoon. Se alkais nyt tuosta alkujaksosta tai tuossa alkujaksossa alkavista heleistä – – pitäis olla erillisiä nuotteja, sois tosi tärkeetä – – hele tai siis se voi olla yllättävän hidas [RS] – – ilman kuitenkaan että tempo hidastuu – – . Koitas onko sulla mahdollisuutta pikkusen antaa vielä aikaa sille lisää. [OS] – – . Selvä, sois nyt suurinpiirtein siellä. Sit saaksä vielä saman jutun himpun hiljempaa? [OS] Hyvä, kun sä hiljennät, aattele, ett sä vielä pehmennät sitä agogisesti elikkä tempollisesti vielä pikkusen lisää, ett son vielä jos mahdollista hitaampi se hele. [OS] Kokeile vielä lopuks una cordaa ja puolipedaalii [OS] – – . Koitas huvin vuoksi pikkusen pitempää pedaalia,

nimittäin tää on jo ihan semmoinen makuasia, nyt son sulla periaatteessa ihan kunnossa, mutta tuota kannattaa kokeilla sitä, ett miltä se tuntuu, jos pikkasen hämärtäis ääriviivoja tuommosella pitemmällä pedaalilla – – vähän niinku taikaa tulis enemmän siihen – – nää asiat ois hirveen sillain piilossa, ett ei tarvis näyttää kaikkia taitojaan. Tai tarttis näyttää taitojaan sillain hirveen fiksusti eli sillain niinku kontrollin kautta, just ei nopeuden kautta aluks ollenkaan. (O1.)

Tunnin aikana kappale ikään kuin kerrotaan uudelleen, jolloin se saa uusia merkityksiä ja voi hahmottua uudelleen sekä opettajalle että oppilaalle. Kertomuksella voi olla pääteema, mutta se voi sisältää myös lukuisia lyhyitä kertomuksia. Voi olla, että valotetaan vain yhtä puolta kappaleesta, kuten edellisellä esimerkkitunnilla ”tarkkuuspointtia”, jossa tarkkuus oli koko tunnin pääteema mutta myös edellisen esimerkin episodin, lyhyemmän kertomuksen, johtoajatus. Samoin Rahmaninovin preludia soitettaessa tunnilla keskityttiin yhteen asiaan, ja pääteemana oli soinnin selkeyttäminen ja rikastaminen (O3).

Valottamisnäkökulma riippuu oppilaasta ja hänen tasostaan mutta myös kappaleen valmiusasteesta. Edellisen esimerkin Lisztin soittajan päällimmäisenä kommenttina soitostaan tunnin jälkeen oli, että hän oli kokenut saaneensa apua harjoitteluunsa: ”Tuntuu hyvältä siinä mielessä – – just se tarkkuuspoinntti – – harjoittelukonstit, kun iteltä loppuu keinot kesken”. Hänelle kappaleen ”tekniikka-puoli” oli avautunut uudelleen. (OH1.) Rahmaninovin preludin soittaja puolestaan oli kappaleessaan teknisesti niin pitkällä, että tunnilla voitiin keskittyä juuri soinnillisiin asioihin. (O3.) Niihin liittyvän uuden sointimaailman harjoitusohjeineen oppilas koki rohkaisevina:

Harjoitusohjeet esimerkiksi tuli niin semmosia – – aika kivoja, ei ollu tullu ajatelleeksi. Se tavallaan oli aika mukava kokemus itellä, kun tuota se [opettaja] rohkas käyttää siinä kappaleessa aika rajua sis sointiskaalaa ja tuota se on tietenkin semmoinen asia, että pikkuluokassahan se on liian iso ääni, mutta salissa on ehkä sopiva. (OH3.)

Luvun 5.2 tuntiesimerkin tapahtumien kulku voidaan nimetä nyt uudelleen peräkkäisiksi episodeiksi otsikoidensa mukaisesti: aika ja tyyli, rautainen rytmi, vapaa alue, suuret soinnut, vivace con brio, sointuvyörytys, andante espressivo ja kertaus (O8). Tällä tunnilla keskityttiin monipuolisesti teknisiin, musiikillisiin ja tulkinnallisiin yksityiskohtiin sekä kokonaisuuksiin. Musiikillisena pääteemana tai

suurena kertomuksena oli ”rautainen rytmi”, mutta tuntiesimerkki osoittaa, että pääteeman alle mahtui useita sivuteemoja, episodeja, pieniä lyhyitä kertomuksia.

Kappaleiden opetustarinat eivät ole yhdensuuntaisia opettajalta oppilaalle, vaan kerronta tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan, oppilaan, kappaleen ja instrumentin välillä. Niissä on sanallistamista mutta vähintään yhtä tärkeää on soitto. Koko ajan opettaja ja oppilas ovat läsnä myös ruumiillaan soittaessaan. Ja silloinkin, kun ei itse soita, toisen neuvoja voi ajatella ruumiillaan. Itsellenikin on tuttu tilanne, jossa toisen opettajan soitonopetusta seurattessani mietin hänen ehdottamiaan soittotapoja, ensin hiljaa, ajatukseni esimerkiksi sormiin kohdistuen, ja pian jo sormillani tuolin reunaan naputtaen. Tai jos muistelen itseäni oppilaana pianotunnilla, yksi mielikuva on, että opetuksen aikana sormet ovat olleet kuin ajatusta nopeampia. Kun opettaja on jotain ehdottanut, saman tien olen kokeillut sitä pianolla. Toisin sanoen olen ensin soittanut ja sitten reflektoinut, miettinyt, miten se menikään.

6.4 Säveltäjän tarina

Kappaleita ei kerrota tunnilla vain omina irrallisina kertomuksinaan, yksittäisinä kappaleina, vaan niitä voidaan tarkastella suhteessa koko säveltäjän tuotantoon ja kehitykseen. Esimerkiksi Rahmanonovin preludia soitettaessa opettaja toteaa bassolinjojen ja monitasoisuuden merkityksen Rahmaninovin musiikissa yleensäkin (O3).

Son koko Rahmaninovissa hirveen tärkeä pointti tuo basson tai missä tahansa musiikissa, missäpä se nyt ei olis. Mut se on hirveen dramaattisesti kirjoitettu monta kertaa se bassolinja siellä, se kantsii tosiaan ottaa esille. – – Joo, ja sitte vaan tenoria hirveesti esiin siellä. Son taas hirveen tyypillinen Rahmaninov-tilanne toi vasurissa sillain että siinä on ton tenoristemman melodia ja sit se on niinku monitasoista sen lisäksi muutenkin. Tottakai se on monitasoista, että siinä on melodia plus säestys, mutt ett siinä on myöskin tuo säestys kakstasoinen. (O3.)

Lisztin varhaisen etydin (op. 1) opettaminen on esimerkkinä kappaleen kertomisesta tyyllisesti ja ajallisesti yhteyksiinsä ja sen merkityksestä säveltäjän koko tuotannossa ja kehityksessä. Opettaja kertoo kappaleen samankaltaisuudesta suhteessa Lisztin myöhempään tuotantoon ja erityisesti *Transkendentiaalsiin etydeihin*, ja samalla hän kuvaa kappaleen merkitystä säveltäjän kehitysprosessissa. Opettaja tuo esille myös kappaleen yhteyden Victor Hugon runoon, ja lopussa

etydiin liitetään mielikuvia ratsastuspoljennosta unkarilaisessa aromaisemassa. (O5.)

R: Tiedät sä tota siis, tunnet sä Lisztin etydeitä muuten, niit myöhempiä etydeitä?

O: En.

R: Kun nimittäin se on sillain, että tää on, tätä sanotaan pikku Mazeppaksi ja tota se Mazeppa, iso Mazeppa on siis neljäs sellaisesta sarjasta kuin Transkendenttietydeitä. Niitä on 12 kappaletta Lisztillä, joka on periaatteessa samantapainen, se on hyvin samanlaista musiikkia jossain mielessä kuin tää paitti se on niinku jättiläismäinen versio tästä näin. Siinä on samanlaista tekstuuriakin, siinä käytetään terssejä säestyksenä ja siinä on lisäksi semmonen melodia [RS] tai sitten on tämmösiä [RS] siinä on yhteistä, että kädet niinku risteilee toistensa lomitte, mutt nää on tämmösiä niinku samalla sormella soitettuja martellato-tersejä [RS] tommost noin, ett siis se on yks syy, että tän kehityksen päätepiste on tommonen etydi, se on yks syy antaa tolle poljennolle pikkusen enemmän painoa, siis [RS] tuo niinku ratsastuksen mieleen. Se että lopullinen Mazeppa-versio, se niinku liittyy ratsastukseen sikäläkin, ett se perustuu yhteen Victor Hugon runoon, joka kertoo semmosesta kassakapäälliköstä, jonka viholliset saa kiinni ja se sidotaan semmoseen villioriin selkään ja hevonen ajetaan arolle ja sitte se tietysti jostain löytää – –. Se on just semmonen hirveen niinku naturalistinen kuvaus se iso Mazeppa niinku ratsastus-poljennosta ja se on must sen takia hyvä, että toss on vähän sitä samaa tossa pikku Mazepassa. Tää on hirveen aikasin sävelletty, Liszt oli 12-vuotias, kun se sävelsi – – . Ett siinon tosiaan iduillaan, ihan samaa, mikä tulee sitte myöhemmin. (O5.)

Kappaleet voidaan kertoa myös musiikin historian jatkumona. Esimerkiksi Hatsaturjanin Toccataa opettaessaan opettaja kertoo toccatan taustasta ja historiasta. Hän esittelee Prokofjevin, Schumanin ja Bachin toccata-tyyppisiä ja soittaa myös esimerkkejä. Sitten hän kokoaa esityksensä ja liittää sen tunnilla soitettuun toccataan:

Mutta tää [Hatsaturjanin Toccata] on vähän niinku sekoitus niistä kahdesta [Bachin ja Prokofjevin toccatatyypit]. Sillain että tässä on niinku kontrastoivia asioita, vapaita jaksoja, improvisoituja jaksoja suorastaan ja sitte on toisaalta tämmösiä niinku tää alku, joka on hirveen marcato. (O8.)

Opettaja voi viitata myös muihin säveltäjiin ja heidän teoksiinsa. Viittausten avulla hän voi selventää kappaleen teknistä toteuttamista tai tulkintamahdollisuuksia. Esimerkiksi Palmgrenin *Kolmikohtauksisen nocturnon* (op. 72) ensimmäisen osan, *Tähdet tuikkivat*, mahdollista tulkintaa hän vertaa Ravelin *Gaspard de la Nuitin* ensimmäiseen osaan, *Ondineen*. Tavoitteena on tasaisen säestyskuvion soittaminen, ”neutraalimpi tausta”, jonka kanssa melodia ”toimii parhaiten”. (O9.)

Tota niin, mä tekisin ton ekan numeron sillain, että mä en paljon tekis ruba-toa siinä säestyskuviossa, mää aattelin, että ne on tähdet sillain niinku, vähän sillain niinku että ne ei ota osaa, että ne ei ota osaa siihen, mitä siellä tapahtuu alhaalla [naurahdus]. Se ois vähän semmonen neutraalimpi tausta, semmonen samanlaisena pysyvä. Ett tota niin, se on vähän tiedätsä samanlainen tilanne vähäsen, jos sä tunnet Ravelin Gaspard de la Nuitista ensimmäisen osan, Ondine, semmonen vedenneito [RS] Tommonen säestyskuvio koko ajan ja sen lisäksi semmonen melodia, joka myöskin toimii parhaiten, kun se pysyy ihan samanlaisena se säestys, että se ois semmonen neutraali [RS] Sadetta sillain. Ett se on vähän pikkusen saman tapainen. Totta kai siis jossain paikoissa on kaari vaihtuu toiseksi, niin aivan himpun verran, sillain että kuulija ei oikeastaan tajua, että se on mikään hidastus tai niinku vähäsen vähäsen vaan. (O9.)

6.5 Muusikkotarina

Soittotuntien aikana opettaja viittaa usein muihin muusikoihin. Nämä ”muusikkokertomukset” voivat liittyä kappaleen teknisten tai tulkinnallisten asioiden selventämiseen ja usein samassa yhteydessä harjoitteluprosessiin. Opettaessaan esimerkiksi Chopinin etydin (op. 25, n:o 12) peruskuvion tekniikkaa hän kertoo, miten hän itse sai ”ahaa-elämyksen” saman etydin soittamiseen seuratessaan sitä videolta Sokolovin soittamana. Opettaja kuvailee Sokolovin taitavaa soittoa ja samalla selittää tämän teknistä suoritusta. Lopuksi hän rohkaisee myös oppilasta harjoitteluun hitaasti, Sokolovin soittotapaa mielessä pitäen. (O4.)

Uskomattoman nopee, putipuhdas ja hirvittävän voimakas niinku vois kuvitella Sokolovin oikein kun – – innostuu. Se oli huomattavan havainnollinen se, että kun se soitti aika korkeelta ensimmäisen äänen [RS] tässä vaiheessa oli kummatkin kädet aivan ilmassa ennen sitä [RS] ja sit ehdottomasti ei niinku sambaa, vaan se oli hirveen sillain niinku rytmisesti artikuloitua [RS] ja se oli hirmusen voimakas nimenomaan. Ja se sai semmosen voiman aikaan tuol-

la pudotuksella, siis käyttämällä käsivarren painoja jokaisessa ryhmässä. Se oli aika opettavainen pikkuinen videopätkä. Että sitä kannattaa pitää mielessä ja harjoitellakin sillain hitaasti ja voimakkaasti käsiä erikseen sillain että kunnolla pudottaa [RS] ton sekstin ympäri pikkasen niinku heilahtaa ja kun on vitoselle päässy, irrottaa käden ja pudottaa uudestaan tällä tavalla, ei sen kummempaa. Koitappa oikein hitaasti, aika tukevasti. (O4.)

Granadoksen *Goyescan* soittajalle opettaja selventää sen tulkintatraditiota kertomalla Alicia de Larrochan tulkinnasta. Esimerkkiään opettaja perustelee sillä, että de Larrocha on opiskellut Granadoksen oppilaitten kanssa. ”Silloli suorat linkit siihen [Granadokseen] – se [tulkinta] on niinku semmonen aika tavallinen tuossa.” (O2.) Kun Chopinin balladin (op. 23, n:o 1) soittaja valittaa yhtäaikaisen ralletandon ja diminuendon tekemisen vaikeutta yhden fraasin lopussa, opettaja kehottaa oppilasta kuuntelemaan ranskalaisen pianistin Samson François’n tulkintaa samaisesta paikasta: ”Yks tyyppi joka tekee sen hetken hirveen hyvin on Samson François. Sun kantsii kuulla sitä.” Toisaalta hän kehuu tämän soiton ”eleganttiutta” ja toisaalta ihmettelee stringendon tekemistä: ”Just sillain tyyppillistä François’ta että se tekee vierekkäin hirveen nerokkaita ja älyttömyyksiä. Siis tekee stringendon että siin ois mahdollisuudet tehdä aivan uskomattoman hienon kuulonen siit kaaresta.” Tämän jälkeen opettaja selventää oppilaille, että tämän kannattaa kuunnella kyseisessä paikassa tietyn kahden tahdin väliä halutun lopputuloksen aikaansaamiseksi. (O13.)

Muusikkokertomuksiin kerrotaan myös opettaja itse. Hän voi kertoa, kuinka itse harjoittelisi samaa kohtaa, kuin työstää tunnilla oppilaan kanssa. Esimerkiksi Lisztin etydin soittajalle hän sanoo: ”Että ensiks kun mä rupeisin tämmöstä harjoitteleen mä ottaisin niinku jokaista tämmöstä pikku solua niinku monta kertaa toistasin peräkkäin ihan vaan niinku erikseen – – .” (O1.) Opettaja voi myös perustella ehdottamaansa omilla kokemuksillaan. Esimerkiksi Bachin preludin soittajalle hän ehdottaa ”leggieromaisen” tekniikan käyttöä lihastyön vähentämiseksi, ja yhtenä perusteena hän mainitsee omat hyvät kokemuksensa tekniikan toivuudesta. Kuitenkin opettaja selventää, että on muitakin kädenkäyttötapoja preludin soittamiseksi, ja samalla hän viittaa Horowitzin soittotapaan. Lyhyen episodin aikana sekä oppilas että opettaja kerrotaan samaan muusikkojen ketjuun tai joukkoon, joka työskentelee ”hyvien tulosten” aikaansaamiseksi:

Jos on tommosta nopeeta leggieromaista tekniikkaa, silloin se monta kertaa auttaa pitää sitä rannetta pikkusen korkeammalla, koska siis se siis vähentää lihastyötä, siis sillain sitä niinku enemmän pudottaa niit sormet tuost alas-

päin kuin niinku nostaa ja pudottelee – – . Mää kyll tiedän, ett toi on just hyvin semmonen makuasia ja vähän niinku käsikohtanen asia kanssa ja tottumusjuttu kanssa että mä oon jotenki itte tottunut tekemään tollasissa noin, mutta tottakai tiedän, Horowitz muunmuassa [naurua] soittaa toisella tavalla ja hyviä tuloksia tulee. (O7.)

6.6 Kuulijatarina

Kuten edellisessä luvussa tuli jo esille, Raekallion opetus tähtää soivaan lopputulokseen, ”julkiseen esitykseen” (RH1). Opettaja voi kertoa opetukseensa aktiivisen kuulijan, jolle on tärkeää kuulla esimerkiksi Listzin etydissä kaksi erillistä nuottia klusterin sijaan (O1) tai joka kaipaa melodiaa ikään kuin ”punaisena lankana” Palmgrenin *Kolmikohtauksisen nocturnon* (op. 72) osassa *Yön laulu* (O9).

Nimittäin nyt sä soitat niin nopeesti, että se kuulostaa melkein yhteen siis niinkun [RS] niinkun klustereita [RS] yhtä aikaa, mutt nimenomaan pitäis olla erillisiä nuotteja, sois tosi tärkeetä. Koitaksä suoraan, miten se onnistuis, jos sä vaan pyrit tekeen sen. [OS] Sillain just, että sekä sä että kuulija kuulee aina niinku [RS] niinku kaks eri nuottii siinä. (O1.)

Siis niin liiotellut nuo erot, siis tekstuurin sisällä melodian ja muiden liikkeitten välillä, että itte niinku hidastettuna pystyt kuuleen sen melodian sieltä [RS] sieltä välistä. Koitas vielä, tosi hitaasti [OS] Just, just [OS] Näin just. Toi ois hirveen hyvä kuulijan kannalta nimenomaan, ett se ois semmonen selvä punanen lanka mihin tarttuis siellä. (O9.)

Musiikin temporaalista luonnettakin pyritään hahmottamaan kuulijan korvin. Lisztin etydissä (op. 1) dynamiikan laajennus alkaa fraasin alussa nollapisteestä, äärimmäisestä pianissimosta, ja opettaja painottaa hetken tärkeyttä, jotta kuulija voi tavoittaa kaaren alun (O5). Hatsaturjanin *Toccatan* soittajaa opettaja kehottaa pitämään alun tempon hyvin tasaisena, mihin liittyvän tapahtumattomuuden kuulija voi ymmärtää vasta soiton edetessä, tapahtumien lisääntyessä (O8).

Mutt nimenomaan toi on paikka, mille kuulija tai se, joka on yleisön osassa siinä, että mistä se kaari aina alkaa, ett se on hirveen tärkeä hetki – – . Ihan tollain, niin pianissimossa kuin minkään äänen saat koskaan, äärimmäinen pianissimo. Koita vielä, miltä semmonen tuntuu, niinku nollapisteestä. [OS] Mikä on hiljaisin terssi, siis cis-e, minkä sä voit soittaa? (O5.)

Joo, se oli paljon parempi. Siis se ongelma on lähinnä niinku niissä kaikkein helpoimmissa paikoissa niinku sanotaan ihan alussa ja sitte tossa noin. Son pikkusen niinku kiirehtii niissä. Että piä niissä pikkusen niinku jarru päällä, mut muuten se oli hirveen hyvä nyt. Nyt se oli muuten hyvin tempossa. Silloin se on musta vaikuttava tuo alku, ett se on tosiaan niinku hirveen graniittinen, ettei mitään tapahdu. Ja sitte se ikään kuin selittyy kuulijalle, ett sitte kun se tulee eteen päin, että mitä muuta sielä sitte. (O8.)

6.7 Tarinoiden tulkinta ja johtopäätöksiä

6.7.1 Musiikin narratiivinen luonne

Kun muissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien tiedonhankinnan tapa näyttää olevan yhdenmukainen heidän opettamiensa aineiden tiedollisen rakenteen kanssa, voidaan tässä tutkimuksessa kysyä, miten edellä kuvattu opettajan narratiivinen tietäminen mahdollisesti selittyisi musiikin narratiivisen luonteen kautta (ks. Toiskallio 1993, 51). Peruskysymys tämän jälkeen on, kuinka voidaan väittää, että jokin musiikki olisi narratiivista. Kysymys on musiikkifilosofiaan ja musiikkiteeseen liittyvä ja erityisesti musiikkisemiootikkoja kiinnostava.

Tarasti (1988) lähestyy musiikin narratiivisuutta lähtemällä peruskysymyksestä, voiko musiikki sellaisenaan olla narratiivista. Hän esittelee Lehrdahlin ja Jackendorfin hierarkkisen musiikkianalyysimallin, puumallin, jossa musiikillisen teoksen narratiivinen liike voidaan analysoida rakenteellisella tasolla sekä rytmisesti että harmonisesti rakentuvina, psykologisesti jännitteisinä kaarina. Kaarien alun ja lopun välillä oleva jännitteisyys saa aikaan musiikillisen energisen liikkeen. Näin musiikki voitaisiin nähdä rakentuvan ilmaisusta, joilla on tietty semanttinen merkitys ja narratiivinen rakenne. (Mt.) Kun luvussa 6.5 olevassa esimerkissä Raekallio puhui yhden pianistin soittoa kuvatessaan kaaresta, josta olisi ollut mahdollista tehdä ”uskomattoman hienon kuulonen” (s. 122), sen voisi tulkita viittauksena juuri toisenlaiseen, tarkempaan tai syvällisempään musiikin rytmiseen käsittelyyn, musiikin jännitteisen rakenteen selkiyttämiseen, joka puolestaan olisi mahdollistanut kuulijan voimakkaammat psykologiset ”kaaren tuntemukset”.

Toinen tapa ymmärtää musiikin narratiivisuutta on nähdä se esimerkiksi soittajan narratiivisena kosketuksena tai sointina, kykynä esittää musiikkia narratiivisella tavalla, jossa musiikin esittäjä tai kuulija liittyy elementtejä sisäisestä varastostaan musiikillisiin rakenteisiin. Se ei ole enää musiikin rakenteissa olevaa nar-

ratiivisuutta, vaan musiikillisen kommunikaation prosessi, vuorovaikutusta musiikillisen subjektin ja objektin välillä. (Tarasti 1988, 113.) Opettajan tavoitteena voisi olla oppilaan vuorovaikutuksellisen narratiivisen soittokäden kehittäminen esimerkiksi hänen pyytäessään soittamaan Palmgrenin *Kolmikohtauksisen nocturnon* osan *Tähdet tuikkivat* alun tasaisena säestyskuviona, joka ei ”ota osaa siihen, mitä siellä tapahtuu alhaalla” (s. 121). Opettajan viittaukset kuulijaan (luku 6.6) voidaan vastaavasti nähdä musiikilliseen kommunikaatioprosessiin viittaavana. Opettaja puhuu kuulijasta tai yleisöstä, mutta yhtä lailla hän voisi tarkoittaa oppilasta oman soittonsa kuulijana, joka reagoi teokseen narratiivisesti.

Tarasti (1988) käsittelee musiikin narratiivisuutta myös temporaalisuuden näkökulmasta. Hänen mukaansa narratiivisuus voidaan ymmärtää yleisesti ihmisesä olevana kykyä tai pätevyytensä panna ajallisia tapahtumia tiettyyn järjestykseen, jatkumoon (”a syntagmatic continuum”), jossa on alku, kehittely ja loppu, ja näin myös musikologit voivat sen selittää musiikissa. (Mts. 114.) Myös Dilthey (1970) selittää musiikin narratiivisuutta sen temporaalisuuden kautta käyttäen esimerkkinä erityisesti melodian hahmottamista. Hänen mukaansa äänet seuraavat toinen toistaan siten, että edellinen antaa merkityksen seuraavalle ja kokiessamme musiikkia tässä hetkessä hahmotamme melodian kulun sekä menneen että tulevan kautta. Jokainen nuotti koetaan kuuluvaksi ajalliseen kokonaisuuteen, jonka osana se on. Musiikki voidaan ymmärtää yhtenä tapana ilmaista elämää. Dilthey korostaa, että musiikki esimerkiksi rytmisenä luomuksena (Gebilde) tai melodiana on kuitenkin enemmän kuin ilmaisu, sillä se puhuu kokemuksesta. Musiikin kautta annamme merkityksiä eli merkityksellistämme maailmaa. Dilthey päätyy siihen, että muusikko ei elä tunteessaan vaan musiikillisen maailman edistyvässä historiassa ja sen loputtomassa kehityksessä. (Dilthey 1970, 272–277.)

Samoin kuin muuta opetusta myös musiikin opetusta voidaan pitää yhtenä tapana kuvata maailmaa ja todellisuutta, maailman merkityksellistäjänä (vrt. Tolska 1993, 51). Jos lähdemme siitä, että musiikki ei viittaa itsensä ulkopuolelle, voimme todeta, että merkityksellistämme jatkuvasti kuulemiamme ääniä musiikkia ja kulttuuria koskevien kokemustemme perusteella (Leppänen & Rojola 2004, 78). Merkitykset eivät sellaisenaan siirry opettajalta oppilaalle, vaan pikemminkin ne luodaan: oppilas rakentaa maailmaansa omista lähtökohdistaan (ks. esim. Pettersson, Postholm, Flem & Gudmundsdottir 2000).

Musiikin opetuksen päämääränä Westerlund (2003) toteaa olevan musiikilliset merkitykset, joihin päästään musiikillisia tietoja ja taitoja käyttäen (mts. 10). Tässä luvussa olen tarkastellut niitä narratiivisuuden kautta ja soittotunneilla ne näyttävät rakentuvan tunteitoiminnassa ja opettajan ja oppilaan välisessä vuorovai-

kutuksessa. Oleellista soittotunnilla on, että vuorovaikutus ei tapahdu vain opettajan ja oppilaan välillä vaan myös musiikin ja instrumentin välityksellä. Richard Kennell (2002, 253) kuvaakin musiikkitunnin vuorovaikutusta neljänsuuntaisena keskusteluna opiskelijan, musiikillisen artefaktin, instrumentaalisen artefaktin ja opettajan välillä.

6.7.2 Soitonopettajan taitotieto

Kuten edellä kävi jo havainnollisesti esille Neuhausin lainauksesta (s. 116), soitonopettajalle ei riitä, että hän tuntee musiikin sisällöt, vaan lisäksi hänellä on oltava soittotaito. Hänen on tiedettävä, miten esimerkiksi pianoa soitetaan jonkin halutun soivan lopputuloksen aikaansaamiseksi ja toisaalta tämä tieto on ja myös näkyy tunnin aikana siinä taidossa, jolla hän kykenee sen soittamaan. Siihen kuuluu tieto siitä, kuinka soitetaan, mutta samalla se on osaamista.

Taidon oppimista voidaan selittää Polanyiin tietoteorian avulla. Polanyiin mukaan on olemassa tietoa, joka ei ole eksplikoitua ja artikuloitua vaan määrittelemätöntä, implisiittistä ja mykkää, niin sanottua hiljaista tietoa. Tietämisen kohteena olevaa ilmiötä, esinettä tai asiaa hän kutsuu kohdistuneeksi tiedoksi. Hiljainen tieto sisältää kahdenlaisesta tietoisuutta (awareness): kohdistunutta (focal) ja toisijaista tai täydentävää tai alitajuista (subsidiary).³⁸ Alitajuista tietämisen merkitystä Polanyi havainnollistaa yksinkertaisen taidon oppimiseen liittyvän esimerkin avulla. Vaikka osaamme uida, meillä ei ole ehkä pienintäkään käsitystä tai ideaa siitä, kuinka uimme. Olemme ainoastaan alitajuisesti tietoisia uimataitoon vaikuttavista asioista, mikä ei riitä tietämisen näkyväksi tekemiseen. (Polanyi 1969, 141–142). Vastaavasti pianisti voi soittaa kuin itsestään tiedostamatta sormien liikkumisnopeutta tai käden heilahdusliikkeen voimakkuutta. Toisaalta uimataittoa tai pianonsoittotaitoa ei voi oppia pelkästään opettelemalla tietoisesti suorituksen yksityiskohtia ja liittämällä niitä toisiinsa, vaan niiden oppiminen on kokonaisuus, joka on enemmän kuin osiensa summa. Kun pyrimme ymmärtämään kokonaisuuksia, kohdistunut ja alitajuinen tietäminen täydentävät toisiaan (Polanyi 1969, 125). Polanyi korostaa, että kaiken tietämisen pohjalla tai ainakin juurena on hil-

³⁸Subsidiary-termille ei ole yksiselitteistä käännettä. Polanyi (1962) selventää, että se [subsidiary knowledge] ei kuitenkaan ole sama kuin tiedostamaton tieto (unconscious knowledge), vaan se voi vaihdella tietoisuuden tasosta tietoisuuden ulottumattomissa oleviin tasoihin. Kohdistunut tietoisuus on sen sijaan aina tiedostettua (conscious). (Mts. 602.) Nähdäkseni suomenkielinen termi alitajuinen kuvaa parhaiten subsidiary-termiä. Kuitenkin se, mikä on alitajuisesti tiedettyä, on hiljaisesti tiedettyä ("what is subsidiarily known is tacitly known"), mutta toisaalta hiljaisessa tiedossa yhdistyvät alitajuinen ja kohdistunut tieto (mts. 602).

jainen tieto. Kokonaan eksplisiittinen tieto on hänen mukaansa mahdotonta. (Polanyi 1967, 55, 1969, 143.)³⁹

Jaana Parviainen (2000) selittää hiljaisen tiedon ja kohdistuneen tiedon välistä vuorottelua pianistin harjoitteluesimerkin avulla. Pianistin harjoittelussa uutta kappaletta hänen on ensin etsittävä yhteys nuottien ja sormien liikkeiden välillä. Harjoittelun avulla yhteys hahmottuu ja vahvistuu ja soitto muuttuu sulavammaksi. Soittotilanteessa on kuitenkin oleellista, että pianisti ei enää keskity sormiin vaan jättää ne hiljaisen tiedon varaan ja soittajan tietoisuus kohdistuu soittamisen tulkintaan. (Mts. 152–153.) Sormien jättämistä hiljaisen tiedon varaan voidaan Michael Polanyin termin kuvata ”asumisena” (indwelling), jolloin soittimesta on tullut sormien ja kehon jatke ja soittaja ”asuu” hiljaisessa tiedossa luottaen hiljaiseen tietoon (Polanyi 1969, 134; ks. myös Parviainen 2000, 152–153). Monelle soittajalle lienee tuttu Parviaisen (2000, 153) huomio, että mikäli muusikko kuitenkin soittotilanteessa kohdistaa huomionsa sormien liikkeisiin, hän voi sotkeentua soitossaan ja joutua lopettamaan.

Millaisia pedagogisia taitoja sitten vaaditaan soitonopettajalta taitotiedon opettamiseksi? Tässä tutkimuksessa opettajalla on ensinnäkin tietoa siitä, kuinka soitetaan eli siis hänellä on taitoa koskevaa sisältötietoa. Samalla hän pystyy pedagogisoimaan ja selittämään sitä sekä refleктоimaan ja purkamaan auki yhteyttä nuottien ja sormien tai käden liikkeiden välillä tehden ikään kuin näkyväksi hiljaista tietoaan. Esimerkiksi luvun 6.5 esimerkissä (s. 122) Raekallio selitti oppilaalle leggieromaisen sormitekniikan ja ranteen välistä yhteistyötä tietyn soinnin aikaansaamiseksi. Samalla hän itse kokeili, kuinka se toimi. Näin hän myös kehittää taitojaan opettaessaan ja samalla välittää niitä oppilaalleen. Hiljainen tieto voi välittyä oppilaalle tämän imitoidessa eli matkiessa opettajaansa, jolloin oppilas voi tiedostamattaan samaistua opettajaansa ja omaksua oleellisia piirteitä tämän soitosta (vrt. Kemp 1996, 231). Se voi välittyä myös analyttisemmin tekemällä oppimisena, joka edellyttää oppilaalta reflektiivisyyttä (ks. Parviainen 2000, 158–159). Polanyin (1969, 126) mukaan emme kuitenkaan voi oppia taitoa vain matkimalla eikä kukaan opettaja voi sitä meille lopullisesti opettaa, vaan meidän täytyy luottaa siihen, että saamme itse siihen tuntuman ja löydämme taidonnäytteen kuuluvan oikean tunnun.

³⁹Polanyin mukaan hiljaisen tietämisen rakenne kuuluu kaikkiin inhimillisiin taitoihin, kuten kielellisiin taitoihin tai päättelytaitoon, eikä vain kehollisiin taitoihin. Parviainen nimeää kuitenkin kehollista toimintaa ja kehollisia taitoja edellyttävän tietämisen ”keholliseksi tiedoksi” haluten näin erottaa sen hiljaisen ja kohdistuneen tietämisen erikoistapaukseksi. (Parviainen 2000, 155.)

Rutiinit kuuluvat oleellisena soittotaidon oppimiseen. Tarvitaan lukuisia toistoja, jotta yhteys nuottien, soittajan kehon ja soittimen välillä vahvistuu niin, että soitto sujuu kuin itsestään. Taidon opettaminen voidaan näin ollen nähdä myös rutiinien opettamisena, joka mahdollistaa taidon oppimisen (ks. Westerlund 2003). Edellä oleva Lisztin etydiä koskeva harjoitusneuvo (s. 122) ”mää ottaisin niinku jokaista tämmöstä pikku solua niinku monta kertaa toistasin peräkkäin ihan vaan niinku erikseen” on toisaalta kehoitus toistojen tekemiseen ja ohjaamista tiettyyn työskentelytapaan, mutta samalla Raekallio konditionaalipuheessaan kertoo omista rutiineistaan tyyliin ”tekisin itte näin” ja ”harjoittelisin itte näin”. Se voidaan nähdä myös kykynä asettua noviisiin asemaan, kykynä ajatella kuin noviisi, jonka taito ei vielä riitä kyseisen kohdan soittamiseen. Jim Minstrellin (1999, 225) mukaan tällainen taito on opettajan, pedagogin, hiljaista tietoa.

Reflektiiviseen taidon oppimiseen kuuluu oleellisena myös oppiminen yrityksen ja erehdyksen kautta. Soittajalta edellytetään herkkyyttä oman kehon liikkeiden tunnistamiseksi ja sopivien liikkeiden löytäminen ja tunnistaminen on aina yritys- ja erehdysprosessi (Parviainen 2000, 159). Edellä olevat opetustarinat voitaisiin lukea jatkuvana soiton kehittelynä, jossa oppilas testaa opettajan ehdottamia neuvoja omalla soittimellaan. Opettaja voi ensin verbaalisesti selittää, mihin hän pyrkii ja tämän jälkeen hän usein itse soittaa antaakseen oppilaalle kuulokuvan siitä, mitä hän tarkoittaa. Tämän jälkeen oppilas soittaa, ja soiton aikana opettaja sanoin, elein tai ilmein vahventaa oppilaan soittoa tai ehdottaa vielä lisäpärrannuksia. Hyvään soittoon pääseminen vaatii siis lukuisia toistoja mutta samalla myös kykyä hylätä sellainen, joka ei toimi. Näin oppiaineen taidon oppimisen yritys-erehdysluonne näkyy myös tunnin kulussa.

Edellä olevassa Bachin preludin opettamista koskevassa esimerkissä (s. 122) näkyy myös Raekalliolle tyypillinen opettajan itsekriittinen aspekti hänen neuvossaan leggiero-tekniikan käyttöä oppilaalle. Hän toteaa, että kyseinen soittotapa on ”makuasia”, ”käsikohtainen” ja ”tottumusjuttu” ja että hän on itse tottunut tekemään niin, mutta samalla hän tuo esille, että esimerkiksi toinen mestari Horowitz tekee sen eri tavalla. Oleellista hänen mukaansa on, että molemmilla tavoilla soiva lopputulos on hyvä. Tämän voi nähdä oppilaita rohkaisevana oppimisena, jossa jonkin tietyn taidon suorittaminen ei sinänsä ole päämäärä vaan ensisijaista on tekeminen itsessään, jonka kautta päästään hyvään tulokseen, hyvään soittoon (vrt. Parviainen 2000, 159).

6.7.3 Soitonopetus kulttuurina

Soitonopetukseen on vahvasti liitetty mestari–kisälli-kulttuuri ja etenkin siihen liittyvä taidon oppiminen nähdään usein mestari–kisälli-suhteeseen perustuvana käsityöläisperinteen jatkumona (esim. Kemp 1996, 231; Tait 1992, 532). Soitonopetuksesta on myös puhuttu suljettujen ovien takana olevana salaisena puutarhana, jossa opetus tapahtuu kahden kesken mestarin ja noviisin välillä ja jonne muilla ei ole pääsyä (Young, Burwell & Pickup 2003, 144; ks. myös Rostvall & West 2003, 214). Näissä näkemyksissä soitonopetusta on kuvattu mallintamiskulttuurina: opettajat opettavat, niin kuin heitä on itse opetettu, ja toisaalta oppilaan soitosta voi tunnistaa opettajan (ks. esim. Kemp 1996, 231; Kingsbury 1988, 44). Tähän mallintamiskulttuuriin Henry Kingsbury (1988, 41, 44) liittää myös ilmiön, että opettajan nimi mainitaan ohjelmalehdyksissä ja opettajan arvovalta kasvaa oppilaan menestyksestä.

Tämän tutkimuksen tuntitarinoissa näkyy myös mestari–kisälli-toiminta ja tietynlainen opetuksen mallintaminen, kuten edellä jo ilmeni ja joka on oleellista opetustoimintaa erityisesti taidon opettamisessa. Tuntikertomuksista saattaa päätellä kuitenkin opettajan reflektiivisen toiminnan ja valmiuden kyseenalaistaa sekä omia että muiden käytäntöjä.

Opettajan kertoessa soittajan muusikoiden ketjuun (luku 6.5) hän tulee samalla kuin kutsuneeksi pianistien ammatilliseen yhteisöön siihen haluavaa oppilasta, kuten Kennell (2002, 225) asian ilmaisee: ”The studio lesson is the interface between the professional community and the individual who aspires to join that community”. Työskentely pianistiyhteisössä ei kuitenkaan ole salattua, vaan kertomuksissa korostuu arkinen ahertaminen hyvän soiton aikaansaamiseksi.

Sinänsä hyvä tulos tai hyvä soitto on filosofisesti mielenkiintoinen. Se voi olla soittajan halua kehittää taitoaan ja ymmärrystään, pyrkimystä hyvään ja kauniiseen. Soittotaito saavutetaan kuitenkin vähitellen. Voidaan puhua myös elitistisestä kulttuurista, jossa vaalitaan jotain sellaista, joka vaatii kulttuuriin kasvamista, harjaantumista, oivaltamista ja taitoa (Arho 2003, 287). Soitonopettajan tuodessa esiin päämääriään ja ihanteitaan hyvän tuloksen saavuttamiseksi hän tuo samalla tekhnien rinnalle phronesiksen edustaen näin ei vain soittajan ammattitaitoa vaan myös ammatillista sivistystä. Omalla soittajan tai taiteilijan toiminnallaan hän on pedagogina ohjaamassa ja johdattamassa myös oppilastaan alalle ominaisen toimintakulttuuriin, soittajan ethokseen. Soiton oppimisessa opitaan siis hallitsemaan myös alan toimintakulttuuria, konkreettisista sormituksista sen kulturaali-

siin merkityksiin ja alan arvoihin, eli koko pianonsoiton praktinen kieli (vrt. Gudmundsdottir 2001).

7 Soitonopetus suhteissa olemisena

Edellisissä luvuissa olen tarkastellut soitonopetusta opettajan näkökulmasta. Tässä luvussa laajennan tarkasteluani opiskelijoiden suuntaan. Lähtökohtanani opetuksen tutkimiseksi on ollut ymmärrykseni opetuksesta opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena ja suhteissa olemisena. Opetuksen vuorovaikutuksen nimeän Kansasen (2004, 38) tapaan interaktioksi, joka viittaa vuorovaikutukseen ihmisen kanssa, siis inhimilliseen vuorovaikutukseen erotukseksi vuorovaikutuksesta ihmisen ja luonnon tai ympäristön kanssa. Interaktiota sinänsä voidaan pitää neutraalina käsitteenä, johon ei sisälly vaikuttamisen merkitystä. Kuitenkin opetuksen vuorovaikutuksella on pedagoginen tarkoitus, ja sen perusteella sitä voidaan pitää normatiivisena. Tätä interaktiota voidaan nimittää myös pedagogiseksi interaktioksi. (Mts. 38.)

Jo edellisissä luvuissa olen kuvannut soitonopetuksen pedagogista interaktiota, etenkin luvussa kuusi kuvatessani soittotunnin tapahtumia. Varsinaista interaktioanalyysia en ole kuitenkaan tehnyt (vrt. esim. Flanders 1970; Koskeniemi 1978), vaan olen tutkinut soitonopetusta opetusstrategioiden ja -tyylin kautta. Muun opetuksen tapaan olen hahmottanut myös soitonopetuksen sykleinä, joissa tapahtumat seuraavat toisiaan. Opetus ei ole kuitenkaan vain tapahtumien ketjua, vaan siinä ovat läsnä myös opettajan ja oppilaiden intentiot sekä kokemukset ja niiden reflektointi (vrt. Uljens 1997, 65). Tämän perusteella ymmärrän opetuksen suhteissa olemisena, johon myös pedagoginen interaktio perustuu (vrt. van Manen 1994, 135). Tässä luvussa pyrin avaamaan soitonopetusta nimenomaan sen suhteiden kautta jäsentäen niitä didaktisen kolmion avulla. Merkittävimpänä näistä suhteista on opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde, joka puolestaan on edellytyksenä opetuksen didaktiselle suhteelle eli opettajan suhteelle oppilaan ja oppiaineen väliseen suhteeseen (ks. luku 2.2.1). Tässä tutkimuksessa opetuksen suhteiden avaaminen edellyttää myös sen huomioonottamista, miten opettaja ja myös opiskelijat ovat suhteessa oppiaineeseen eli musiikkiin ja pianonsoittoon (luku 7.5). Tarkastelen suhdetta musiikkiin myös tulevan musiikkialan ammatin näkökulmasta (luku 7.4). Jo aikaisemmassa tutkimuksessani (Hyry 2002) tuli esille, kuinka opettajan suhde musiikkiin on hänen opetuksensa lähtökohta.

Aikaisemmassa tutkimuksessani totesin, että silloinen aineistoni ei mahdollistanut opettaja–oppilas-suhteiden tutkimista riittävästi. Aineistossa ei kuulunut tarpeeksi opiskelijoiden ääni. Oleellisena opettaja–oppilas-suhteessa näen sen kokemuksellisuuden: millaiseksi opettaja ja oppilas kokevat tämän suhteen ja millaisia merkityksiä he antavat sille. Näitä kokemuksia jäljitän tässä tutkimuksessa

kertojien näkökulman kautta kysyen, millaiseksi opettaja ja opiskelijat kertovat suhteensa toisiinsa. Lisäksi se sisältää tarkastelunäkökulman oppilaiden suhteista toisiinsa, joiden tutkiminen auttaa ymmärtämään, miten oppilaat positioivat itsensä suhteessa soittoluokkaansa, mikä on luokan merkitys soitonopetuksessa ja sen suhteiden rakentumisessa. Vaikka soitonopetus on pääosin yksityisopetusta ja tällaisessa opetustilanteessa vuorovaikutusta kahden ihmisen välillä, voidaan kuitenkin puhua tietyn opettajan soittoluokasta. Esimerkiksi Raekallion oppilaat ovat tekemisissä ja vuorovaikutuksessa keskenään ja myös yhdessä opettajansa kanssa ja näin myös yhdessä merkittäviä toimijoita tämän tutkimuksen soitonopetuksen pienellä näytännöllä (ks. s. 43; vrt. myös Kansanen 2004, 91).

7.1 Aineiston luenta ja kerronta

Tämän tulososion aineistona on käytetty tutkimuksen toisessa vaiheessa kerättyä haastatteluaineistoa, johon kuuluu Raekallion kolmas haastattelu sekä hänen kolmen vakituisen opiskelijansa haastattelu. Luvussa 3.2.2 selvitin jo alustavasti, miten olen käyttänyt tämän aineiston analyysissä sekä sisällönanalyysia että narratiivista analyysia. Sisällönanalyysin avulla nostin esiin opiskelijahaastattelujen yhteiset teemat (liite 5). Näiden perusteella rakensin jokaisesta opiskelijasta musiikillisen elämäntarinan, jossa tuli esille heidän menneisyytensä, nykyisyytensä ja tulevaisuutensa suhteessa musiikkiin ja sen opiskeluun. Kokosin elämäntarinat käyttäen niissä seuraavia yhteisiä teemoja: elämänura lapsuudesta Raekallion oppilaaksi tuloon asti, kokemukset Raekallion oppilaana olemisesta, suhde opiskelijatovereihin, tulevaisuuden pelot ja toiveet sekä musiikin merkitys elämässä. Näin tässä tutkimuksessa tuloksena on kolme erilaista opiskelijan musiikillista elämäntarinaa.

Edellä kuvattua analyysia tehdessäni aloin tarkastella opettaja–oppilas-suhdetta myös siitä kirjoitetun teorian valossa. Jo aikaisemmassa tutkimuksessani (Hyry 2002) olin selvittänyt Raekallion praktiikan ydintä kuvaten sitä kahden suhteen näkökulmasta: opettaja–oppilas, opettaja–musiikki. Nyt tulkitsen aikaisemman tutkimukseni pyrkimykseksi kuvata didaktisia ja pedagogisia suhteita soitonopetuksessa. Näin päädyin tämän luvun alussa esittämiini teoreettisiin lähtökohtiin ottaen myös tulosten tarkastelussa avuksi didaktisessa kolmiossa esitetyt opetuksen suhteet. Tulososion kirjoittaminen oli ongelmallista siitä syystä, että suhteet näyttivät erilaisilta sekä opettajan että eri oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Näin päädyin ratkaisuun, että kerron nämä suhteet ensin opiskelijan näkökulmasta, yksittäisen oppilaan äänellä, ja sen jälkeen annan tilaa opettajan kerto-

mukselle samasta aiheesta. Tällä pyrin dialogimaiseen kuvaukseen ja rakentamaan ikään kuin vuoropuhelua oppilaan ja opettajan välille myös tutkimustekstissä.

Aluksi esittelen opiskelijat ja kerron heidän musiikillisesta elämäntarinastaan sen osan, joka rajoittuu heidän lapsuudestaan Raekallion oppilaaksi tuloon asti Sibelius-Akatemian koulutusohjelmassa (luku 7.2). Luvussa 7.3 kuvaan luokan keskinäisiä suhteita. Opiskelijoiden ja opettajan suhdetta musiikkiin ja tulevaan ammattiin kuvaan luvuissa 7.4 ja 7.5. Luvussa 7.6. tarkastelen opettaja–oppilas-suhteita. Luvut 7.4–7.6 rakentuvat kaksiosaisesti. Kunkin luvun alku perustuu edellä kuvaamani aineistolähtöisen ja narratiivisen analyysin tuloksena rakennettuun oppilaiden ja opettajan vuoropuheluun. Tämän jälkeen kokoan tulokset ja tulkitsen niitä sekä teoreettisten käsitteiden avulla että muihin tutkimuksiin vertaamalla.

7.2 Soitonopiskelijat Katri, Jaakko ja Sam

Katri

Katri aloitti piano-opintonsa 6-vuotiaana konservatorion pedagogiikkaoppilaana. Hän siirtyi saman talon varsinaiseksi oppilaaksi kolme vuotta myöhemmin 9-vuotiaana. Tällöin vaihtui myös opettaja, joka oli tuttu jo hänen edellisen opettajansa, opiskelijaopettajan ohjaajana. Tällä toisella opettajalla hän jatkoi siihen asti, kunnes aloitti ammattiopintonsa ammattikorkeakoulussa toisella paikkakunnalla. Kahden vuoden ammattiopintojen jälkeen hän pääsi Sibelius-Akatemian solistiselle linjalle. Haastattelun ajankohtana hän oli ollut Raekallion oppilaana puoli vuotta. Opettajana Raekalliokaan ei ollut hänelle aivan uusi, sillä Katri oli käynyt Raekallion yksityistunneilla ennen Sibelius-Akatemiaan tuloaan. Katrilla on Akatemiassa myös toinen opettaja, joten hänellä voi olla viikossa kaksi tai jopa kolmekin soittotuntia.

Katri sanoo olevansa suvussa ainut muusikko. Musiikkiharrastuksensa Katri kokee perustuneen vapaaehtoisuuteen, mutta kuitenkin kotiväen tuki on ollut merkittävä: [EK: Mites sun vanhemmat on suhtautunu?] ”Hirveen kannustavasti aina – – tykkää molemmat hirveesti musiikista ja äiti varsinkin klassisesta – – en mä muista että ne ois koskaan pakottanu.” (KH.)

Hyvää opetusta Katri toteaa saaneensa alusta asti. Merkittävänä opettajana hän pitää toista opettajaansa, jonka ohjauksessa soittaminen oli mieluista harrastus

koko kouluajan. ”Osas [toinen opettaja] lempeällä tavalla – – murrosiän sun muun läpi silleen johdattaa – – sopiva ja luotettava – – pysy hyvän tuntuksena asiana se soittaminen.” Tässä vaiheessa Katrin soittaminen ei vielä ollut niin päämäärätietoista, ammattiin suuntautuvaa ja tästä syystä hän arvostaa opettajaansa, ”joka meni niinku oppilaan ehdolla aina”. Vasta opiskelu musiikkilukiossa ja tutustuminen vakavasti musiikkia harrastaviin koulukavereihin alkoi suunnata Katrin ajatuksia musiikkialalle: ”Alko tuntumaan järjettömältä ajatukselta lopettaa tai ihan niinku mahottomalta ajatukselta eikä mikään muu oikeasti enää kiinnostanu.” Ammattikorkeakoulussa hän alkoi sitoutua soittamiseen yhä vahvemmin. Hän koki myös edistyvänsä voidessaan rauhassa opiskella uuden opettajan johdolla. Opettajan vaihtumista hän kuvaa terveellisenä. (KH.)

Alko jotenki tajuamaan hiljalleen sen että minkälaista on se niinku oikee opiskelijaharjottelu tavallaan [aurua] ja semmonen työnteko – – kuvittelisin että menin kauheesti eteenpäin – – senki takia että ku omistautu niinku pelkästään sille no ei tietenkään pelkästään elämässä – – ei ollu mitään muuta koulua siinä ja häiritsemässä että oikeesti alko päämäärätietosemmin kehittää – – ja oli hyvä opettaja ja oli kauheen terveellistä vaihtaa opettajaa. (KH.)

Jaakko

Jaakko on kasvanut muusikkoperheessä ja soittaminen on ollut hänelle itsestäänselvyys pienestä pitäen. Hän kertoo, että vanhemmat eivät ole häntä soittamiseen pakottaneet: ”Hyvä kun kannustivat – – ei tuota todellakaan pakottanu.” Jaakolla on ollut kolme pitempiaikaista opettajaa. Ensimmäiselle piano-opettajalle hän meni alle kouluikäisenä. Opettaja vaihtui viisi vuotta myöhemmin, ja tällä opettajalla hän oli seuraavat viisi vuotta. Murrosiässä Jaakon soitto alkoi suuntautua ammattimaisuuteen, ja hän käytti aikaansa yhä enemmän soiton harjoitteluun fanaattisine sormiharjoituksineen. Hän aloitti opintonsa Sibelius-Akatemiassa nuorisosastolla Raekallion oppilaana ja tästä kahta vuotta myöhemmin hän jatkoi opintojaan solistisella linjalla.

Ensimmäisiä soitonopettajiaan Jaakko ei monisanaisesti kuvaile. Hän vain toteaa, että ”ihan positiivisia kokemuksia”. Toista opettajaansa hän kiittelee siitä, että tämä ohjasi häntä eteenpäin uudelle opettajalle: ”Yks tärkeä asia [opetuksessa] on se, että tietää millon päästää menemään. Tällä opettajalla oli kuitenkin vii-

sautta, että osas sitte ohjata eteenpäin.” Kolmesta opettajasta suhde Raekallioon on pitkäaikaisin, haastattelun ajankohtana seitsemän vuotta. (JH.)

Sam

Sami aloitti pianonsoiton 6-vuotiaana, ja hänen ensimmäinen piano-opettaja oli hänen äitinsä. Neljä vuotta myöhemmin hän pääsi konservatorioon ja valmistui sieltä 14-vuotiaana. Saatuaan kolme vuotta myöhemmin lukio-opinnot loppuun hän lähti Saksaan ja jäi sinne kuudeksi vuodeksi suorittaen ensin opettajan tutkinnon (’Diplom Musik Lehrer’) ja sitten kaksi vuotta jatko-opintoja. Kolmannen jatko-opintovuoden hän oli Suomessa Sibelius-Akatemiassa vaihto-oppilaana. Tämän jälkeen Sam aloitti Sibelius-Akatemian taiteelliset jatko-opinnot Raekallion oppilaana esittävän säveltaiteen ja tutkimuksen tohtorinkoulutusohjelmassa. Raekallio oli hänelle opettajana tuttu jo edellisen vuoden kesäkurssilta. (SH.)

7.3 Opiskelijat toistensa kannustajina ja kilpailijoina

Katri kertoo viihtyneensä uudessa opiskelupaikassaan. Aivan outona hän ei taloon tullut, sillä osaan opiskelijoista hän oli tutustunut jo musiikkileireillä. Vertaillessaan Sibelius-Akatemiaa edelliseen opinahjoonsa hän toteaa, että Sibelius-Akatemiassa kilpailu on kovempaa ja ”jotenkin ihmiset on niin tosissaan sen asian kanssa”. Raekallion oppilaiden ryhmätunneilla hän oli aluksi järkyttynyt opiskelijatovereidensa tasosta ja isoista ohjelmista. Keskustelu tunneilla ja kritiikin antaminen toi tunteen, ”ettei niinku päähän taputella”. Yleistunnelmaa ja ihmisiä hän kuitenkin pitää mukavina. (KH.)

Jaakko on kokenut nykyisen opiskelijayhteisön tiiviimpänä kuin aikaisemmin. ”Semmonen tiivis yhteisö – – enemmän tuntuu luokalta. Joskus oli enemmän semmosta porukkaa että vaan matkusteli ja tuli silloin tällöin tunnille.” Luokan ryhmätunteja hän pitää mielenkiintoisina tilaisuuksina, joissa keskustellaan. Ryhmätunnit antavat hänelle mahdollisuuden laajentaa kuvaa opettajasta ja opiskelijakavereista: ”Törmää erilaisiin soittajiin ja Matin erilaisiin reaktioihin”.

Ryhmätunnit ovat myös Samille mieluisia tilaisuuksia, joissa voi kuulla hyvin erilaisia mielipiteitä. Hän toteaa, että tytöt ovat mukavia ja yrittävät olla kohteliaita ja pojat kriittisiä. Hän itsekin mielellään kritisoi tunneilla ja ottaa myös kritiikkiä vastaan, kuitenkin niin että ensin kokeilee sopivatko annetut ohjeet ”hänen päälleen ja käsilleen” ja sitten hylkää tai hyväksyy ne. Opiskelijoiden keskinäisen kilpailun sijaan hän puhuu ”hauskan pidosta”. Kilpailuasetelman mahdottomuutta

hän selittää yhden opiskelijan ylivoimaisuudella, jonka kanssa on mahdotonta kilpailla (SH).

Nykyisestä luokastaan Raekallio toteaa, että opiskelijoilla on keskenään hyvä yhteishenki ja terve kilpailu, joka stimuloi. Opiskelijoiden keskinäisen kritiikin sävyä ryhmätunneilla hän pitää kannustavana ja kunnioittavana, joskin hän toteaa, että ”kaikki ottaa niin kauheen tosissaan – se ei oo mitään leikkipeliä”. Näillä tunneilla hän itse pyrkii olemaan ”vanhana isäntänä, seurailijana, joka ei paljon pyri puhumaan siellä että ennen kaikkea porukka itte hoitaa sen”. (RH3.)

Opiskelijat näyttävät olevan tekemisissä keskenään sekä opiskelupaikalla että jonkin verran myös vapaa-aikana. Opettajansa johdolla he muodostavat oman yhteisön, luokan. Opintojaan aloitteleva Katri on sopeutumassa uuteen opiskelijayhteisöönsä ja Raekallion oppilaista puhuessaan hän käyttää nimitystä ”Matin luokka”. Sitä vastoin pitkään Raekallion oppilaana ollut Jaakko kokee nykyisen luokan tiiviinä yhteisönä ja puhuu ”meidän luokasta”. Raekalliolle luokka on ”mun luokka”.

Opiskelijat ovat toisilleen kavereita, kilpailijoita ja kritikoita. Kun itseä vertaillaan pitemmällä oleviin soittajiin, kilpailu voidaan kokea ahdistavana. Tämä voi olla erityisesti aloittelevan opiskelijan ongelma, kuten Katrin tapauksessa ilmenee. Hän ei ole vielä oppinut ”talon tavoille”. Sen sijaan vanhemmat opiskelijat Jaakko ja Sam eivät niinkään puhu kilpailusta omassa luokassaan vaan pikemminkin yleisellä tasolla kilpailusta tulevista työpaikoista solistina. Opettaja näkee luokan kilpailun myönteisenä, opintoja edistävänä.

Luokan yhteistunnit näyttävät olevan opiskelijoille merkittäviä. Ryhmätunneilla opiskelijat sekä kritisoivat toisiaan että saavat itse palautetta omasta soitostaan. Vertaispalautteet koetaan arvokkaana, omaa työskentelyä avartavana, joskin kritisoinnin sävy voi tuntua ankaralta. Myös opettajan mielestä ryhmätunnit ovat oppimisen kannalta arvokkaita, sillä oppilaat hyötyvät saamastaan yhteisestä kritiikistä.

7.4 Suhde tulevaan ammattiin

7.4.1 ”Jos aikoo musiikilla elättää opettajaksi pianisti päätyy”

Niin Raekalliolla kuin myös hänen oppilaillaan on realistinen tulevaisuuden kuva pianistin työtehtävistä. He tietävät, että vain harva pianisti elättää itsensä esiintyvänä taiteilijana, joten ”opettaminen on ainoa tie” (SH). Edes kilpailuvoitot eivät

takaa riittävästi esiintymisiä, kuten Jaakko on joutunut kokemaan: ”Ne [kilpailuvoitot] on tuonu sitten jonkun verran töitä ja sitten ne työt on vähän lopahtaneet se on aika karua nykyään.” (JH.)

Jaakon tapauksessa opettajan työ on myös oma valinta. Hänen tulevaisuuden ammattitoiveena on opettamisen ja esiintymisen yhdistäminen: ”Opettaminen on kauheen kiinnostavaa hommaa – – varmaan sitte sitä ja sopivassa määrin esiintymistä yhdistämällä toivon että voisin ammatin sitte luoda – – joitakin hyviä oppilaita ja pari keikkaa silloin tällöin se ois mukavaa.” (JH.) Raekallio kokee helpottavana Jaakon realistisen suhtautumisen tulevaisuuteen. Hänen mukaansa Jaakolla on ”pedagogista kapasiteettia”, ja hän on vakuuttunut, että ”Jaakosta tulee todella merkittävä opettaja, joka pystyy periaatteessa opettamaan siis kaikkein vaativimmis yhteyksissä musiikkiyliopistotasolla”. Toisaalta Raekallio näkee mahdollisena Jaakon karriäärin jatkon, joka sisältää ”solistikonsertteja isojen kansainvälisten orkestereiden kanssa ja työskentelyä tasokkaissa kamarimusiikin kokoonpanoissa ikäpolvensä kärkiporukan kanssa”. Opettajan toiveena on, että Jaakko ehtisi kuitenkin viedä soittoaan mahdollisimman pitkälle, ennen kuin aloittaa opettamistaan. (RH3.)

Katrilille tulevan ammatin ajatteleminen on vaikea asia. Hän yrittää olla tiukasti ajattelematta tulevaisuutta, sillä opettaminen ei häntä tällä hetkellä kiinnosta ja ”kuitenkin jos aikoo musiikilla elättää opettajaksi pianisti päätty”. Toisaalta hän toteaa, että isompien oppilaiden opettaminen voisi olla musiikillisesti haastavaa ja sellaisenaan ajateltavissa oleva tulevaisuuden työnkuva: ”Sais opettaa pikkasen ehkä isompia ihmisiä silleen että oikeesti tehtäis jonkin verran sitä niinku musiikkia niin se vois tuntuu ihan hyvältä ajatukselta se opettaminenkin.” Mielellään Katri tähtäisi solistiuralle, jota hän ei kuitenkaan pidä omalla kohdallaan aivan realistisena ikänsä takia: ”Tyypit, joista nyt tulee oikeesti solisteja, niin ne ollu joskus kakstoistavuotiaina tuolla jossain niinku orkesterissa niin välillä tulee semmonen olo että on vähän vanha mutta vaikei tietenkään oo.” Pienen takaportin Katri kuitenkin jättää solistiuralleen: ”Eipäs sitä tietenkään tiedä jos tässä niin hirmuisesti kehitty, on mulla ainakin hyvät opettajat.” (KH.)

Raekallio arvelee, että Katri tuskin haaveilee paljon solistiurasta. Samoin kuin Katri itsekin hän pitää solistiuran mahdollisena esteenä sitä, että Katri ei ole ikäisekseen riittävän pitkällä: ”On semmosia, jotka on vieläkin pitemmällä, koska ei siis siinä mitään vikaa hänen soitossaan ollenkaan oo, mut on vieläkin häikäsevämpiäkin virtuooseja yksinkertaisesti jotka on jopa vieläkin nuorempia”. (RH3.) Jonkin solistiportin jättää opettajakin auki: ”Periaattees positiivisesti mä suhtaudun hänen mahollisuuksiinsa ilman muuta.” Opetustyössä hän uskoo Katrin

pärjäävän sen perusteella, että tämä on avoin, ihmisten kanssa toimeen tuleva. Hän arvioi, että Katri tulee olemaan ”pianistisesti valmis” ja opettaa ”pianistisesti kiinnostavassa talossa”. (RH3.)

Samoin kuin Katri myös Sam olisi mieluummin ajattelematta tulevaisuuttaan opettajana. Hän kyllä myöntää, että ei ole epäilystäkään, etteikö hän tulisi opettamaan; hän ei vain pidä itseään sopivana opettajan ammattiin. Häntä ahdistaa ajatus opettamisesta ihmisille, jotka ”eivät harjoittele ja halua oppia tai jotka vanhemmat ovat lähettäneet tunneille”. Sam olisi tyytyväinen kymmenen vuoden taiteilijanuraan, johon sisältyisi 10–20 konserttia vuodessa. (SH.)

Raekallio ennustaa myös Samille opettajan tehtäviä tulevaisuudessa, vaikka samassa yhteydessä Raekallio toteaa, että ”Sam on erittäin virtuoosinen ja on jo soittanut kaikkein vaativinta repertuaaria”. Raekallion mukaan nämä seikat eivät kuitenkaan yksinään riitä solistille, vaan Samin kohdalla tarvittaisiin vielä muutosta, persoonallista avautumista, jotta hänen musiikillinen kapasiteettinsa tulisi käyttöön. (RH3.)

7.4.2 Taiteilijaksi vai pedagogiksi?

Kaikille opiskelijoille mieluinen tulevaisuuden työ olisi esiintyvän taiteilijan työ. Toisaalta jokainen heistä tuo esille, että solistiura ei kuitenkaan ole realistinen tulevaisuudenkuva alalla vallitsevan kovan kilpailun takia. Lisäksi Katri pitää solistiuransa esteenä sitä, ettei hän ole ikäisekseen riittävän pitkällä.

Jokainen opiskelija myös myöntää, että todennäköisin tulevaisuuden työ on opettaminen. Ainoastaan Jaakolle se on myös toive tulevasta työstä, kun taas Katri ja Sam lähes kieltäytyvät ajattelemasta sitä asian ahdistavuuden vuoksi. Opettaja näkee Jaakon tapauksessa myös jonkinlaisen solistiuran mahdollisena. Sekä opiskelijoiden että opettajan käsitys näyttää kuitenkin olevan, että ”opettajaksi siis pianisti päätyy” sen takia, että joko taiteellista kapasiteettia ei ole riittävästi tai että kilpailu alalla on yksinkertaisesti liian kova.

Opettajana toimimiselle jokainen asettaa ehtoja suhteessa oppilaisiin. He haluaisivat opettaa hyviä oppilaita tai isompia oppilaita, joiden kanssa voisi keskittyä musiikin tekemiseen, siis lahjakkaita ja soittamiseen sisäisesti motivoituneita oppilaita. Parhaimmillaan opetustyö tukisi heidän omaa muusikkouttaan. Raekallion toiveet opiskelijoiden tulevasta työpaikoista, opettamisesta ”vaativimmissa yhteyksissä musiikkiyliopistotasolla” tai ”hyvässä talossa”, ovat samansuuntaisia kuin opiskelijoiden itsensäkin; mielekäs opetustyö olisi musiikillisesti haastavaa ja mahdollistaisi myös oman taiteellisen toiminnan jatkamisen opetustyön ohella.

Opettaja–taiteilija-dilemma näkyy vahvana tämän tutkimuksen opiskelijoiden kerronnassa. On ilmeistä, että opiskelijoilla on voimakas motivaatio taiteelliseen toimintaan ja kääntöpuolella ovat ensimmäiset soitinpedagogiikan kokemukset ja ammattiodotukset. Taustalla voi olla yleisempikin käsitys siitä, että musiikkipedagogisiin opintoihin ja alan ammattiin päätyvät ne, joilla ei ole tarpeeksi kapasiteettia taiteellisiin opintoihin (ks. esim. Brändström 1997, 67; Richter 1993c, 511).

Myös muissa alan tutkimuksissa näkyy ristiriita opettajana ja muusikkona olemisen välillä. Hirvonen (2003) on tutkinut viiden solistisen koulutuksen musiikinopiskelijan identiteetin rakentumista heidän kertomuksissaan. Hän on nimennyt ne solisti-identiteetiksi, muusikko-identiteetiksi, kamarimusikko-identiteetiksi sekä soitonopettaja-identiteetiksi. Opiskelijoiden kertomuksissa eri identiteetit painottuivat eri tavoin ja painotukset saattoivat myös muuttua. Samoin kuin Hirvosen tutkimuksessa myös tämän tutkimuksen kertomuksissa korostuu muusikko-identiteetti, jossa alan valinnan perusteena on musiikki tai soittaminen. Jaakon ajatus opettamisesta ”kiinnostavana hommana” on poikkeuksellinen myös suhteessa Hirvosen tutkimuksen kertomuksiin, joissa soitonopettaja-identiteettiä ei ollut juurikaan tunnistettavissa. Opiskelijat puhuivat hyvin vähän soitonopetustyöstä yleensäkin, vaikka he olivat opiskelunsa aikana huomanneet solistina toimimisen epätodennäköisyyden tulevaisuuden ammattina todennäköisemmän opetustyön sijaan. (Mts. 74–76.)

Huhtasen (2004) tutkimuksessa kolmetoista naissoitonopettajaa kertoo kokemuksistaan soitonopettajana. Huhtanen määrittelee tutkimuskohteeksensa ”pianistiksi koulutettujen naisten kokemukset soitonopettajaksi tulemisestaan” (mts. 3), missä on jo nähdäkseen viittaus koulutuksen ja tulevan ammatin ristiriitaan: koulutus tähtää esiintyvän pianistin työhön, ei opettajan. Huhtanen nimeää soitonopettajaksi tulemisen ”opettajaksi *joutumisen* [kursiivi alkuperäinen] kokemukseksi” (mts. 3), mikä kuvaa hyvin myös Katrin ja Samin suhdetta opettamiseen jo opiskeluvaiheessa, kun he vastentahtoisesti alkavat edes puhua opettamisesta tulevaisuuden työtehtävänä.

Soitonopetuksen taiteilija–opettaja-dilemmaa Broman-Kananen (2005) tarkastelee alan historiallista taustaa vasten. Broman-Kananen tutkimuksen ”pioneerit”, noin 1960-lopulla ja 1970-luvun alussa soitonopettajauransa aloittaneet, kertovat vielä yhtenäisen tarinan. He ovat olleet luomassa alan opetuskulttuuria ja työssään he ovat eksperttejä, jotka luottavat musiikin voimaan ja traditioon. (Mts. 109–111.) Uudemman sukupolven opettajia, 1950- ja 1960-luvulla syntyneitä, Broman-Kananen kutsuu identiteettiään etsiväksi sukupolveksi, jonka ”minä-

projektiin” kuuluu keskeyttämisiä, epäilyksiä ja kriisejä (mts. 174). He kokevat olevansa ”ylikouluttautuneita” tai ”väärinkouluttautuneita” ja sopimattomia opettamaan oppilaita, jotka eivät ole yhtä innokkaita harjoittelemaan kuin he itse ovat olleet. (Mts. 173–174.)

7.5 Suhde musiikkiin

7.5.1 ”Vinksahtanu intohimo musiikkiin ja soittamiseen”

Edistyminen soitossa vaatii intensiivistä, pitkäkestoista harjoittelua, yksinäistä työskentelyä soittimen ääressä päivästä toiseen, vuosi vuoden jälkeen. Kun tavoiteltu taiteilijanura on kaikesta harjoittelusta ja alalle antautumisesta huolimatta epätodennäköinen, soittamisen mielekkyyttä voi olla vaikea perustella järkisyillä: ”Vaikea selittää – – rationaliselta kannalta – – tarjolla muutama konsertti miljoonalla pianistilla, jotka soittaa kaikki samoja kappaleita ja jotka on soitettu miljoona kertaa aikaisemmin – – .” (JH.)

Merkittävimpänä soiton motivaation lähteenään opiskelijat ja myös opettaja pitävät musiikkia sinänsä. Musiikki voi olla elämäntapa, olennainen osa kaikkea. Sen parissa voi kokea elämyksiä, joita muualla ei saa, ja se tarjoaa onnistumisen tunteita. Taiteilijanuraan liittyvän epävarmuuden tunteen rinnalla on kuitenkin ”tunne oikeasta alasta” (JH) tai soittaminen koetaan ainoana asiana, joka todella osataan hyvin – ajatus elämästä ilman musiikkia tai soittamista on mahdoton, ”musiikki on elämäni” (SH).

Katrilla, ensimmäisen vuoden opiskelijalla, on paineita harjoitella ja saada aikaan ohjelmaa, jotta pysyisi mukana. Tiukan valintaseulan läpi saatu opiskelupaikka pitää lunastaa: ”Ettei viitti laiskotella.” Nykyinen elämäntilanne on Katrille mahdollisuus, jonka hän haluaa käyttää kaikin tavoin hyväkseen kehittyäkseen pianistina ja muusikkona. Kuluneen syksyn aikana hän arvioi harjoitelleensa enemmän kuin aikaisemmin, noin kuusi tuntia päivässä, ”koko päivä taukoineen tahtoo mennä” (KH). Samoin Sam puhuu jatkuvasta harjoittelusta, joka merkitsee hänelle työskentelyä soittimen ääressä noin 5–6 tuntia päivässä. Harjoitteluun voi kuitenkin tulla taukoja. Katri kertoo viikon kestäneestä motivaation puutteesta, jonka syyksi hän arvelee väsymystä tai sitä, että häntä vain ei huvita. Kuitenkin luvallisen vapaapäivän pitäminen on tunnolliselle opiskelijalle vaikeaa: ”Antais niinku luvan itelleen pitää vapaapäiviä eikä – – siksi että ei saa mentyä.” (KH.)

Sam voi olla harjoittelematta enimmillään 3–4 päivää ja senkin vasta konsertin tai tiukemman harjoitteluperiodin jälkeen (SH).

Soittaminen on työtä ja siihen voi kuulua oleellisena osana ”jokapäiväinen ruutiini, joka laittaa harjoittelukoppiin” (KH). Kannustuksena ja kohokohtina ovat kuitenkin onnistumisen tunteet ja soiton aikana koetut elämykset. Myös uudet kappaleet motivoivat ja harjoitteluun tulee tunne, että ”se ei oo mitään pakkopul-laa”. (KH.) Vaikka soiton harjoittelu voidaan kokea työläänä, musiikki sinänsä koetaan mukavana. ”Tympääntyneisyyttä musiikkiin ei ole tullut” (JH). ”Musiikin tekeminen on mukavaa mutta instrumentin soitto ei” (SH).

Raekallio päättelökin, että useimpia opiskelijoita auttaa alalla jaksamaan juuri musiikki ja sen tarjoamat elämykset: ”Monella ainaski ihan siis se musiikki – – antaa niin hirveesti elämyksiä – – elämyksien perässähän sitä juostaan siinä itte asiassa.” Hän korostaa myös musisoimisen tuomaa iloa: ”Miten kivan kuulosta se on kun se soi kilinä siinä.” Hän kuitenkin arvelee, että ”pelkästään musiikin estetiikka ja kauneus eivät riitä motivaation lähteeksi alalla, johon kuuluu raadollisina juttuina kilpailuja ja tutkintoja”. Oleellisinta on musiikin metaforinen taso: ”Mitä kaikkee se kilinä kaikkes kauneudessaan niinku edustaa – – miks se on niin kaunista kuin se on ja mitä se on, kun se on niin kaunista kuin se on.” Musiikin parissa työskentely peilaa hänen mukaansa pohjimmiltaan suhdetta koko elämään, sen ongelmiin ja niiden ratkaisemiseen ja voittamiseen. (RH3.)

Omasta roolistaan opiskelijoiden motivoijana Raekallio toteaa, että yksi hyvin oleellinen asia on motivaation ylläpitäminen ja lietsominen. Tiukan karsintaseulan läpäisseet opiskelijat ovat tosin hänen mukaansa ”superporukkaa” myös motivaationsa suhteen. (RH3.)

Noitten kans ei tarvi edes herättää [motivaatiota], ku se on pikemminkin ylläpitäminen ja lietsominen sillai kyllä se motivaatio on joka ikisessä siis oikein tosi vahva – – sikälähän mulla on ihan superfantastinen tilanne että toi on niin moneen kertaan valikoitunutta superporukkaa ku voi olla siis taitojensa ja lahjakkuuksiensa ja motivaationsa ja joka ikisessä suhteessa että tuota ei siin voi olla ku hiljaa tyytyväinen. (RH3.)

7.5.2 Soittamisen motiivit

Opiskelijoiden sitoutumista ja intoa soittamiseen sekä soiton harjoitteluun voidaan selittää käsitteellisen motivaation kautta. Käsitteenä motivaatio on kuitenkin laaja: motivaatiosta on olemassa lukuisia erilaisia teorioita, joilla pyritään selittä-

mään ihmisten käyttäytymistä (ks. esim. Ames & Ames 1984; Ruohotie 1998). Laajasti ymmärtäen motivaatio tarkoittaa käyttäytymistä viritävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaatio-käsitteeseen liitetään intentio-käsite: motivoituneella ihmisellä on jokin intentio eli hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä (Byman 2002, 26).

Motivaatiossa voidaan erottaa sisäinen ja ulkoinen motivaatio, jotka vaikuttavat esimerkiksi opiskelulle asetettujen päämäärien saavuttamiseen opiskelua viritävänä ja kannustavana. Yksilö on sisäisesti motivoitunut, jos hän tekee jotakin asian itsensä takia. Ulkoisesti motivoitunut työskentelee taas ulkoisten palkkioiden saavuttamiseksi. Ulkoisia palkkioita tehokkaampina pidetään yleensä sisäisiä palkkioita, jotka ovat kestoaltaan pitkäaikaisia ja voivat jäädä pysyvän motivaation lähteeksi. (Ruohotie 1998, 36–41.) Deci ja Ryan (1985) puhuvat motivaation kah-tiajaon sijaan niiden jatkumosta, jonka toisena ääripäänä on ulkoisen motivaation tyyppinä kontrolloitu, ulkoinen säätely ja toisena ääripäänä itsemääritely sisäinen säätely (sisäinen motivaatio). Ulkoisesta motivaatiosta saattaa tulla autonomista sisäistämisen kautta.

Opiskelijoiden vahvaa sitoutumista ja intohimoa soittamiseen ja soiton harjoitteluun voidaan selittää heidän sisäisellä motivaatiollaan. Kaikilla opiskelijoilla näyttää olevan vahva sisäinen motivaatio musiikkiin ja soittamiseen musiikin tekemisen mahdollistajana, sillä musisoiminen itsessään tuottaa heille riemua ja tyydytystä, musiikki itsessään motivoi. Merkittävänä koetaan soiton mahdollistamat elämykset. Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sènegal ja Vallières (1992) puhuvatkin yhdestä sisäisen motivaation tyyppistä⁴⁰, jolla he viittaavat yksilön pyrkimyksiin kokea tiettyihin toimintoihin liittyviä stimuloivia elämyksiä. Tavoiteltavia elämyksiä ovat esimerkiksi juuri esteettiset kokemukset. (Mts. 1006.)

Musiikin metaforista tai symbolista tasoa elämässään opiskelijat eivät opettajansa tapaan suoraan ilmaise. Kuitenkin ilmaukset ”musiikki on elämäni” tai ”musiikki on olennainen osa kaikkea” voidaan tulkita musiikin merkityksestä tapana ymmärtää maailmaa, metaforana olemassaolosta. Ne voidaan ymmärtää Amabilen (1983) tapaan myös luovan ihmisen sisäisenä motivaationa, intohimoisena haluna tehdä sitä, mitä tekee (mts. 14–15). Siinä näkyy sisäisen motivaation ominaisimmat piirteet: motivaatio on sisäisesti välittynyt ja se on yhteydessä ihmisen ylimmän asteen tarpeiden tyydytykseen, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeisiin (ks. Ruohotie 1998, 38).

⁴⁰Kaksi muuta sisäisen motivaation tyyppiä ovat Vallerandin ja muiden (1992, 1005–1006) mukaan sisäinen motivaatio tietää ja sisäinen motivaatio saattaa asiat loppuun.

Katrin puheet paikan lunastamisesta harjoittelun avulla voidaan tulkita ulkoisena motivaationa. Hän tekee niin kuin hänen, hyvän opiskelijan odotetaan tekevän ja ensimmäinen vuosi on näytön paikka. Tällaista ulkoisen motivaation tyyppiä Deci ja Ryan (1985) kutsuvat sisäistetyksi säätelyksi, jolla he tarkoittavat sitä, että säätely ikään kuin otetaan osaksi minuutta. Paikan lunastamiseen voi liittyä myös halu samaistua tai identifioitua ryhmään, joko yleensäkin Sibelius-Akatemian solistisiin opiskelijoihin tai Raekallion luokan opiskelijoihin, jotka myös arvostavat samaa käyttäytymistä ja intentiota eli kurinalaista harjoittelua tähtäimenä mahdollisimman hyvä soittotaito ja muusikkous. Näin ulkoisesti motivoitunut toiminta on yhä sisäistetympää ja autonomisempaa, minuutta rakentavaa (ks. Deci & Ryan 1985).

Motivaation ja opetuksen suhteen mielenkiintoinen kysymys on, voiko motivaatiota opettaa. Nykyisiin motivaatiokäsityksiin viitaten voitaisiin todeta, että opettaja tai kukaan muu ulkopuolinen henkilö ei voi motivoida oppilasta oppimaan – ihminen viime kädessä tuottaa itse oman motivaationsa (Byman 2002, 37). Voidaan vain luoda opetustilanteita tai -järjestelyjä, jotka mahdollistavat tai edistävät optimaalisen oppimismotivaation syntymisen. Oppilaidensa kohdalla Raekallio on tunnistanut näiden sisäisen motivaation jo olemassa olevana, ”jota ei tarvitse herättää”. Pikemminkin hän näkee tehtävänä oppilaiden motivaation säilyttämisen ja ”lietsomisen”.

7.6 Opettaja–oppilas-suhde

7.6.1 Kuuliaisuutta, muusikkouksien kohtaamista ja arjen juhlaa

Aloittaessaan opiskelun Sibelius-Akatemiassa Katri oli jo valmiiksi asennoitunut kasvaviin soitonopiskelun vaatimuksiin, harjoittelun lisäämiseen ja uuden ohjelmiston nopeaan valmistamiseen. Aikaisempaan opiskeluun verrattuna työmäärä on lisääntynyt ja Katrin mielestä hänen opiskelunsa on nyt ammattimaista opiskelua oikeasti. Aluksi Katria jännitti Raekallion soittotunneilla, mutta hän kokee vapautuneensa syksyn aikana, kun ”opettaja on tullut tutuksi ja joka kerta ei oo semmonen niinku näytön paikka, ett se tietää jo vähän minkälainen mää oon”. Raekallion opetuksessa Katria innostaa hänen saamansa tarkat harjoitteluohteet, reseptin omaiset tekniset ohjeet, jotka ”toimii sitte tilanteessa kuin tilanteessa”. Katri arvostaa myös Raekallion opetuksen analyttisyyttä ja oppilaan tietoiseksi saattamista: ”Olen esimerkiksi aina perustanut musiikilliset ratkaisuni lähinnä

intuitioon. Raekallio opettaa [oppilasta] tulemaan tietoisemmaksi ratkaisuihistaan, yrittää tuoda soittoon varmuutta, johdonmukaisuutta sekä kokonaiskuvaa ja kokonaisuuden hallintaa.” (KH.)

Raekallion soittotunneilla Katri kokee olevansa kuuliaisena vastaanottajana: ”Emmä niinku kauheesti käy kinastelemaan jos musta ei oikeasti tunnu että mä oon eri mieltä – – että kyllä mä aika hyvin uskon mitä mulle sanotaan toistaseksi [naurua].” Kuitenkin hän tarkentaa, että hän voi myös ”harata vastaan”, jolloin tunneilla syntyy opettajan kanssa keskustelua eri näkemyksistä ja ratkaisuihista, ja tähän hänen mukaansa Raekallio nimenomaan kannustaa. (KH.)

Katrin aloittaessa opintonsa Sibelius-Akatemiassa Raekalliolla oli ennakkokäsitys Katrista hyvänä soittajana. Merkittävänä kokemuksenaan Raekallio mainitsee Katrin yhden vaikuttavan Beethoven-esityksen ennen tämän pääsykokeita.

Beethovenin Pastoraali-sonaatti, jonka se soitti kerran tota siinä aika lähellä niitä kokeita todella mun mielestä hienolla tavalla, josta mä nimenomaan kans myöskin aattelin, että katos vaan. Mää en ollu siihen asti huomannu että tää on ihan tän kategorian muusikko, siis hyvä pianisti kyllä kaikkea tommosta mut siin oli se on niinku mones mieles hirveen hyvä se Pastoraali mä aattelin sillon just ett tää on itte asiassa aika kiinnostavaa, miten se ton musiikin kans hantteeraa. (RH3.)

Raekallio toteaa, että hänen työskentelynsä Katrin kanssa ei ole viimeksi kuluneen puolen vuoden aikana muuttunut. Katri on vielä ”opintojensa alussa”, joten oleellista on ratkaista käsityöläisongelmia eli oppilaan ongelmia instrumentaalisen käsityön kanssa. Haasteenaan Raekallio pitää sitä, sanooko hän asioita Katrille ymmärrettävästi. (RH3.)

Jaakon kolmesta opettajasta hänen suhteensa Raekallioon on pitkäaikaisin, haastattelun ajankohtana seitsemän vuotta. Jaakko on myös Raekallion nykyisistä oppilaista pitkäaikaisin. Jaakko toteaa tuttuuden Raekallion kanssa näkyvän opetustilanteissa muodollisuuksien välttämisenä kohti asioista keskustelemista, ”asioista, jotka ovat kiinnostavia meidän muusikkouksien kohtaamisessa”. Tähän kuuluu toisen mielipiteen ennakoiminen: ”Tietää mitä mieltä luultavasti tulee olemaan jostain jne. ja sitte mimmosia asioita yleensä hakee”. Tällaisen tilanteen huonona puolena Jaakko pitää yllätyksättömyyttä. Uuden opettajan kanssa työskentely voi hänen mukaansa virkistää, ja Jaakko onkin käynyt edellisenä vuonna pianotunneilla myös toisella opettajalla. Samassa yhteydessä hän kuitenkin kuin yhteenvetona toteaa, että ”Matti on hirveen mielenkiintoinen tyyppi – – paljon siltä saa aina”. (JH.)

Raekallion opetusta Jaakko kuvaa analyttisenä ja älyllisenä: ”Hirveen erilainen kuin kukaan muu – – analyttisyys – – peräänantamaton intellektuaalisuus on sen niinku näitä voimakkaita tunnusmerkkejä – – siltä pohjalta tulee sitte usein käsiteltyä asioita.” Hän kokee työskentelyn Raekallion kanssa dialogiin perustuvana ja avoimena: ”Dialogimaisuutta – – Matin kanssa on aina ollut jotenkin enemmän avoimempaa se niinku hahmollaan ei tapa vastaväitteitä etukäteen.” Toisen opettajan kanssa työskennellessään hän on katsonut parhaaksi asettautua kuuntelijan rooliin: ”ei siinä synny mitään hedelmällistä jos rupeaa väittämään vastaan – – parempi kuunnella mitä mieltä hän on ja sitten mennä kotiin ja miettiä haluuko toteuttaa niitä juttuja vai ei.” (JH.) Merkittävä opetustilanne Jaakolle on sellainen, kun hänelle tulee tunne siitä, että hän on opettajansa kanssa samoilla linjoilla ja opettajalta tulee hyvää palautetta. Esimerkkinä hän mainitsee Raekallion kanssa soittamansa Beethovenin pianosonaatit. Tilannetta selittävät hänen mukaansa opettajan erityinen tietämys ja kokemus sonaateista: ”Tietysti tämmöset Beethovenin sonaatit ku Matti on soittanu ne kaikki itse ja tehny niistä tutkimusta – – hänen musiikkiaan – – antosaa soittaa semmosia kappaleita, joista toisella on valtava kokemus ja tietopohja.” (JH.)

Raekallio arvioi Jaakon olevan oppilaistaan ammatillisesti pisimmällä, sekä instrumentaalisilta taidoiltaan että itsenäisenä taiteilijana, jolla on omaa sanottavaa. (RH3.) Hän kuvaa opetustilanteita Jaakon kanssa kollegiaalisina keskusteluinä, joihin kuuluu keskustelua ja väittelyä siitä, mihin soitossa pyritään. Hänen mukaansa Jaakko tulkitsee häntä hyvin, heillä on yhteinen kieli, jossa myös Jaakko puhuu ja ”Jaakolla on selvät sävelet”. (RH3.)

Merkittävänä kokemuksena työskentelystä Jaakon kanssa Raekallio kertoo Jaakon valmistautumisesta pianokilpailuun, jossa tällä oli yhtenä kilpailukappaleena Raekalliolle itselleenkin tärkeä kappale, ”mielikappaleita suorastaan”. Työjakso oli intensiivinen ja tuloksekas, Jaakko menestyi kilpailussa hyvin ja sai paitisi ensipalkinnon myös juuri tämän sonaatin esityksestään erikoispalkinnon. Opettajalle se oli kuin palkinto hyvin perille menneestä opetuksesta. (RH3.)

*Se oli kyllä tärkeä se siis sikäli että tommonen kappale johon niinku itte suh-
tautuu voimakkaasti voimakkaan emotionaalisesti ja sit ku huomaa että joka
ikinen juttu menee perille mist puhuu siinä. Se oli kyllä mulle itelleni aika
hauska huomata ett kerrankin että tämmönen tapaus olemassa. – – semmosta
sisällöllistä tai mulle itelleni niin tärkeitä juttuja siinä kappaleessa, jotka sit-
ten tosiaan tuli aika hienolla tavalla ulos siinä. (RH3.)*

Sam kokee työskentelynsä Raekallion kanssa hyvin miellyttävänä ja hauskana. Hän arvostaa Raekallion opetuksen ”normaaliutta”, ja oli pa kysymyksessä tavallinen tunti tai mestarikurssi, opetus on aina ”arjen juhlaa”. Hän pitää Raekallion opetusta hyödyllisenä, neuvoja antavana. Sam toteaa, että hän ei enää edes hämäästele Raekallion tietämystä, etenkin kun kysymyksessä ovat pianistiset tai tekniset asiat eli se, mitä voi näyttää pianolla. Tämän takia Sam sanoo itse kyselevänsä tunneilla. Opettaja on hänen mukaansa myös valmis kuuntelemaan oppilaitaan. Verratessaan Raekallion opetusta saamaansa aikaisempaan opetukseen Sam on sitä mieltä, että hän itse reagoi nyt luonnollisemmin – ennen hän vain kuunteli opettajaansa. (SH.)

Merkittävänä kokemuksena Sam mainitsee pianotunnit kesäkurssilla, jolla hän oli Raekallion oppilaana ensimmäisiä kertoja. Vaikuttavimpana hän koki sen, että kun hän soitti enemmän tai vähemmän valmiita kappaleita, opettaja hyväksyi joitakin sanoen vain pari asiaa ja todeten, että ”se on erittäin hyvä, en halua muuttaa siitä mitään”. Samin mielestä Raekallio pystyi näin erottamaan omat mielitymyksensä kappaleen osaamisesta. Samassa yhteydessä hän toteaa, että ”Raekallio on kannustava ja positiivinen opettaja, jopa silloin kun hän korjaa, hän yrittää olla positiivinen”. Toisaalta Sam olisi valmis vastaanottamaan opettajaltaan voimakkaampaa kritiikkiä ja painostustakin, vaikka hän toteaa, ettei tarvitse painostusta mutta ”joskus se on hyväksi”. Näitä positiivisia painostuksia Sam pyrkii itse järjestämään osallistumalla kilpailuihin ja myös konsertoimalla. (SH.)

Raekallion arvion mukaan myös Sam on ammatillisesti pitkällä oleva virtuosoinen soittaja. Suhdettaan Samiin Raekallio kuvaa muutoksella. Aluksi Raekallio oli tunnilla tarkkailijana ja tunnustelijana. Hän oli epävarma siitä, mitä hänen pitäisi tehdä tiettyjen asioiden muuttamiseksi Samin soitossa. Hänen mielestään Sam on jäänyt soitossaan liikaa analyysin taakse, ja soitto voisi olla intensiivisempää, värikkäämpää ja mielikuvituksekkampaa. Raekallio kokee, että nyt [haastattelun ajankohtana] puhe tunneilla on suurempaa ja että myös Samin soitto on edennyt analyysistä vapauteen. Raekallio selvittää, että hän on muutoksen haussa kuitenkin halunnut kunnioittaa Samin omia pyrkimyksiä ja lähestymistapaa musiikin tekemiseen. (RH3.)

Lähestymistapansa [Samin] – – niinkun erittelevä ja se on hänelle tärkeää että hän tietää miks hän tekee asioita niin mä halusin sitä myöskin seurata tai kunnioittaa jollain tavalla sitä pyrkimystä ja niinku sen mukaisesti semmosella kielellä niinkun edetä mut kuitenkin semmoseen siitä analyysistä vapautuvaan suuntaan jollain tavalla tai monipuolistavaan suuntaan – – (RH3.)

7.6.2 Kunnioitusta, välittämistä ja valtaa

Oppilaiden suhde opettajaansa on myönteinen. He arvostavat osaavaa opettajaansa tunnustaen tämän kokemuksen ja tiedon ja suhtautuvat häneen kunnioittavasti. Oppilaiden suhde opettajaansa kuitenkin varioi sen mukaan, missä vaiheessa he ovat soitossaan ja kuinka pitkään he ovat tunteneet opettajansa. Katrin ja Raekallion välisessä opettaja–oppilas-suhteessa korostuu pedagogiselle suhteelle tunnusomainen piirre asymmetrisyys: opettaja on sisällön hallitsija ja oppilaalla on pyrkimys tämän sisällön hallitsemiseen (Kansanen 2004, 75). Aloittelevalle Katrille opettaja on luotettava auttaja, jolta hän saa hyviä ohjeita soiton karikoiden välttämiseksi. Oppilas sanoo myös uskovansa mitä hänelle sanotaan eikä juuri esitä omia mielipiteitä. Hän myös luottaa opettajan taitoon luotsata hänet solistiuralle, mikäli hänellä muuten on siihen edellytyksiä. Pitemmällä olevien Jaakon ja Samin suhde opettajaansa on keskustelelevampi ja kollegiaalisempi, dialogisempi. He tekevät soitossaan enemmän itsenäisiä ratkaisuja ja ottavat siitä omaa vastuuta lähtien kappaleen harjoitteluprosessista sen lopullisiin tulkintoihin. Pisimpään Raekallion opetuksessa olleen Jaakon suhde opettajaan on kollegiaalisin, ja he ovat kuin keskustelukumppaneita matkalla yhteisten tulkintojen löytämiseksi. Jaakon ja Raekallion suhdetta opettaja–oppilas-suhteena voi tulkita siihen liitetyn keskeisen piirteen ”pedagogisen paradoksin” toteutumisenä, jossa opettaja on tehnyt itsensä ikään kuin tarpeettomaksi ja oppilas on ”valmis” (vrt. esim. Kansanen & Meri 1999, 112).

Opettaja–oppilas-suhteessa kunnioitus on molemminpuolista: Raekallio haluaa kunnioittaa erilaisia oppilaitaan ja myös erilaisia oppijoita. Hän puhuu kärsivällisyydestään oppimisvaikeuksia kohtaan, ja haluaa auttaa oppimishaluista, asiansa vakavasti ottavaa oppilasta etsien tämän kanssa yhdessä keinoja soiton ongelmien ratkaisemiseksi:

Sanotaan jos joillakin ihmisillä on vaikeeta oppia, niin mä oon ihan älyttömän kärsivällinen – – se on vaan sitte niinku tekniikkaa täytyy vaan löytää ne keinot, miten se tehään helpommaks – – vakavasti ottaminen on semmonen juttu mistä mä en osaa oikein tinkiä. (RH3.)

Edellä kuvattu esimerkki voidaan kertoa myös välittämisen tarinana. Esimerkiksi Noddings (2001, 99) määrittää opettaja–oppilas-suhdetta välittämisen (caring) kautta, kahden ihmisen kohtaamisena, suhteissa olemisena, jossa on sekä välittäjä (opettaja) että se, josta välitetään (oppilas). Välittäminen (tai huolehtiminen) liitetään usein lasten opetukseen. Tässä välittäminen tulee esille nimenomaan oppiai-

neen kautta. Opettaja haluaa kärsivällisesti auttaa oppilaitaan heidän soitonopiskelussaan. Oppilaan kokemus välittämisestä voi näkyä siinä, kun hän kertoo, että opettaja tietää jo vähän minkälainen oppilas hän on (KH), opettaja on valmis kuuntelemaan häntä (SH) tai opettajalta saa aina paljon (JH). Opettajan mainitsema ”vakavasti ottaminen” voidaan myös tulkita välittämisenä: opettaja pyrkii vahvistamaan oppilaiden kasvua ja edellyttää, että oppilaat tekevät parhaansa (vrt. Noddings 2001, 101).

Opettaja kunnioittaa oppilaitaan myös tulevana muusikkoina, ja opetus tähtää itsenäisten ammattilaisten kouluttamiseen, muusikon kasvussa auttamiseen. Hän haluaa antaa vastuuta oppilaille. Opettajan toivomus on, että oppilaat esimerkiksi itse päättävät soittamastaan ohjelmistosta, ”kappalelistasta”, kuitenkin yhteisen keskustelun jälkeen. Tavoitteena on oppilaan itsenäisyys, oman päätöksenteon kehittyminen kappaleissa, omien oppimisprosessien tunteminen sekä omien vahvuuksien löytyminen, nimenomaan oman kokemuksen kautta. Tällä opettaja tähtää myös siihen, että oppilaat oppisivat tiedostamaan oman kontrollin ja itseanalyysin merkitystä tärkeänä osana konserttitoimintaa. (RH 3.) Raekallio ikään kuin omalla esimerkillään opettaa sitä, mitä hän itsekin on muusikkona ja esiintyvänä taiteilijana. Tässä tulee esille opettaja–oppilas-suhteen erikoinen persoonallinen laatu: opettaja on tavallaan sitä, mitä hän opettaa. Samalla opettaja suuntaa oppilaita tulevaisuuteen oppiaineen eli musiikin ja pianonsoiton kautta. (Vrt. Kansanen & Meri 1999; van Manen 1991.) Van Manenin (1991, 74) tavoin voidaan tässäkin todeta opettaja–oppilas-suhteen kaksoismerkitys: hän välittää oppilaasta nyt mutta myös tulevaisuudessa.

Oppilaan asia ett mitä milloinkin missä vaihees tuo mitäkin ett sekin on yks juttu mikä täytyy oppia – – oma kontrolli se on konserttitoiminnas koko ajan se on yks tärke juttu, mitä ei opi muuten kuin lyömällä päätään seinään sen kans just. Ett ensiks arvioi pikkusen väärin omia oppimisnopeuksiaan tai töl-lasiaan ja se on vaan niinku kokeilemalla käytännön työssä opittava. (RH3.)

Opettajaa on tässäkin tutkimuksessa vaikea erottaa hänen opettamastaan aineesta suhteessa oppilaaseen (vrt. Kansanen & Meri 1999; van Manen 1991). Voidaan kuitenkin sanoa, että suhteeseen vaikuttaa oleellisesti se, missä vaiheessa oppilas on omassa soitossaan ja muusikoksi kasvamisessaan. Lähtökohtana Raekallion opetuksessa on, että koko opetustyö keskittyy ammattimaisuuteen tähtäävien pianistien kouluttamiseen (RH3). Siihen liittyy myös asian ”vakavasti ottaminen”: Raekallio odottaa oppilailtaan, että pianonsoitto on heille tärkeä alue elämässä.

Vaikee niinku tehdä hyvää työtä enää jos mä huomaan että tää on jollain tavalla semmosessa niinkun liian perifeerises asemassa tän henkilön prioriteeteissa, ett kosk mää itte otan sen niin siis ehkä naurettavan tärkeenä asiana ku mitä mä otan – – toisaalta just tää mun nykyinen luokka poikkeuksetta ottaa sen myös sillain hirmusen tärkeenä asiana – – semmonen juttu, josta mää haluaisin pitää kiinni. (RH3.)

Raekallio kuitenkin haluaa opettaa eri tavalla eri ihmisiä eri tilanteissa (RH3). Hänen suhdettaan eri oppilaisiin voidaan ymmärtää hänen itsensä kuvaileman kolmitasoisien mallien avulla. Ensinnäkin jos oppilas on alussa soitossaan yleensäkin tai kappale on alussa, opettaja tarkkailee, millaisia ongelmia oppilaalla on ”instrumentaalisen käsityön” kanssa. Toiseksi nuottikuva ja nuottien työstäminen on tärkeä vaihe opetuksessa. Opettaja suuntaa opetustaan sen mukaan, millaista oppilaan edeltävä itsenäinen työskentely nuottikuvan kanssa on ollut ja mitä havaintoja ja päätöksiä hän on siitä tehnyt. Siinä vaiheessa kun ”instrumentti on hallinnassa” ja nuottikuva työstetty pitkälle, puhutaan yleisistä asioista, tyyllillisistä ja puhtaasti esitykseen liittyvistä. (RH3.) Tämä luo myös keskustelevaa suhdetta oppilaaseen, mikä näkyy parhaiten opettajan suhteessa pitemmällä oleviin oppilaisiin Jaakkoon ja Samiin. Kuitenkin teknisiä ongelmia ratkotaan myös pitkällä olevien oppilaiden kanssa, joten opettajan on oltava ”valmis hyppimään” edellä kuvattujen tasojen välillä (RH3). Opettaja on siis jatkuvasti kuulolla etsien ja selvittäen, mikä on olennaista kunkin oppilaan kohdalla. Opetuksessa ei ole valmista kaavaa, vaan opettaja toimii tilanteiden mukaan. Tähän opettajan läsnäolemiseen hetkittäin ja tilanteittain van Manen (1991) viittaa pedagogisella hetkellä (pedagogical moment), jossa opettajalta edellytetään pedagogista tahdikkautta, opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista ja vuorovaikutusta, jossa opettaja voi edistää oppilaan kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Opettajan suhdetta oppilaisiinsa voidaan koota opettajan itsensä kuvailemien hyvän opetuksen kriteerien kautta. Raekallio puhuu ”asioitten välissä luovimisesta”. Siihen kuuluu toisaalta tradition välittäminen sukupolvelta toiselle ja toisaalta ihmisen auttaminen tulemaan omaksi itsekseen. Hänen mukaansa työskentely nimenomaan musiikin parissa antaa mahdollisuuden oppia tuntemaan itseään alan tradition tuntemisen kautta. (RH3.)

Asioitten siis niinkun välissä luoviminen tavalla tai toisella on yks hyvän opetuksen kriteeri – – toisaalta niinku välittää traditiota eteenpäin tälle ihmiselle ja sitä kautta sen ihmisen kautta muille seuraaville sukupolville jos halutaan ja toisaalta nimenomaan sitte auttaa sitä ihmistä tulemaan enemmän ja

enemmän omaksi ittekseen siinä niinku pääsemään sinuksi oman itensä kanssa enemmän ja enemmän. Ja siis kiva puoli siinä on se, että tää traditio toisaalta niinku auttaa siihen ku tää ala on semmonen ku se on ku se musiikki on semmosta ku se on ja kun siin pelataan siis nimenomaan aika kokonaisvaltaisella reaktiolla siihen musiikkiin niin sitä kauttahan se tietysti tulee just sitä kautta päästään tähän puoleen siitä siis tästä omasta involvmentista siihen asiaan. (RH3.)

Edellä kuvatun ”itseksensä tulemisen” näkökulmasta voidaan ymmärtää opettajan merkityksellisiksi tai tärkeiksi nimeämät hetket oppilaiden kanssa, joihin kuuluu se, että oppilas on itse mukana omassa soitossaan: ”Näihin tällaisiin mulle tärkeisiin hetkiin – – yleensä kuulunu aina se, ett jollain tavalla sit saa tunteen siitä, että tää soittaja on itte siinä mukana aika paljon siinä kappaleessa.” (RH3.)

Kun Raekalliota katsotaan opettajana alansa asiantuntijana ja kulttuurin välittäjänä, häntä voidaan pitää myös itsestään selvänä alan vallan haltijana ja käyttäjänä. Tätä asemaa eivät oppilaatkaan häneltä kiistä, vaan se näkyy, kuten edellä tuli jo esille, opettajan kunnioittamisena ja myös luottamuksena häntä kohtaan; oppilas uskoo mitä hänelle sanotaan (KH) ja opettajan neuvoja pidetään hyödyllisinä ja omaa soittoa eteenpäin vievinä (JH, SH). Raekallio on oppilailleen alansa auktoriteetti, mutta autoritäärisenä opettajana häntä ei voi pitää. Oppilaan kokemus on, että opettaja on valmis kuuntelemaan oppilastaan (SH) ja kannustaa keskustelemaan erilaisista näkemyksistä (KH). Opettajan valta voi näkyä myös hänen ruumiin asennoissaan, ilmeissään ja eleissään (ks. esim. Estola 2003). Tästä näkökulmasta Jaakon kuvaus Raekallion opetuksesta, ”se [Raekallio] niinku hahmollaan ei tapa vastaväitteitä etukäteen”, vahvistaa käsitystä opettajan pyrkimyksestä yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Toisaalta Jaakon kommentti herättää pohtimaan, miten tuntikertomus jatkuisi oppilaan esitettyä mahdolliset ”vastaväitteensä”. Käykö jälkikäteen niin, että opettaja kuitenkin asiantuntemuksellaan vakuuttaa oppilaansa omien väitteidensä paremmuudesta?

8 Yhteenveto

Tutkimuksen kohteena on soitonopetus, jota tutkin yhden tapauksen, suomalaisen pianopedagogin ja -taiteilijan Matti Raekallion soitonopetuksen kautta. Päätehtävänä on tarkastella Matti Raekallion soitonopetukseen perustuen soitonopettajan praktista tietoa sekä hänen praktista teoriaansa ja sen muotoutumista elämäkerrallisessa kontekstissa. Opettajan käytännön tilanteissa syntyvän ja näkyvän praktisen tiedon ja hänen käytännön työtään ohjaavan praktisen teorian kautta pyrin ymmärtämään, millaista on soitonopettajan ajattelu ja millaista toimintaa soitonopetus on. Päätehtävä jakaantuu neljään osatehtävään, joista ensimmäinen koskee Raekallion praktisen teorian muotoutumista hänen elämäntarinassaan. Toisessa ja kolmannessa osatehtävässä tarkastelen opettajan praktisen tiedon ja teorian komponenteiksi nimeämiäni opetusstrategioita ja -tyylejä sekä opettajan pedagogista sisältötietoa niin sanottujen opetustarinoiden kautta. Neljännessä osatehtävässä tarkastelen opettajan ja oppilaiden suhteita toisiinsa ja musiikkiin. Tutkimustehtäviä selvitin narratiivista lähestymistapaa käyttäen ja päätutkimusaineiston keräsin havainnoimalla Raekallion pitämiä soittotunteja sekä haastattelemalla häntä ja hänen oppilaitaan. Varsinaisten tutkimustehtävien lisäksi pohdin, millaiseksi soitonopetukseen liitetty mestari–kisälli-perinne voidaan kertoa tämän tutkimuksen perusteella.

8.1 Musiikki soitonopetuksen lähtökohtana

Raekallion opetuksen perustana nähdään olevan hänen praktinen teoriansa, johon tutkimuksessa sisällytetään hänen omakohtainen opetusfilosofiansa sekä suhde opetettavaan aineeseen, oppilaaseen ja tietoon. Raekallion praktinen teoria selittyy vahvimmin musiikin kautta: opetuksen lähtökohtana on musiikki, ja opetus tähtää kappaleiden saattamiseksi esityskuntoon, musiikillisiin esityksiin. Raekallion ilmaisut musiikin syvimmästä omakohtaisesta merkityksestä tulkitsen esteettisen musiikkikasvatusfilosofian näkemysten pohjalta tapana ymmärtää maailmaa, metaforana koko olemassaolosta. Musiikillisiä mielikuvia Raekallio pyrki kuitenkin demystifiomaan, konkretisoimaan, etsien niille pianistisia toteutustapoja. Päämääränä ei kuitenkaan ollut ”se ainoa oikea tulkinta”, vaan hän koki olevansa etsijä muiden muusikoiden joukossa – vasta erilaiset tulkinnat yhdessä luovat kokonaisuuden. Näihin muihin muusikkoihin hän luki myös oppilaansa, joiden kanssa työskentelyn hän koki omaa taiteilijatoimintaansa tukevana ja avartavana.

Tutkimuksessani käytän opetusstrategia-käsitettä viittaamaan niihin keinoihin tai metodeihin, joiden avulla soittotunnilla pyrittiin opetuksen päämääriin. Raekallio käytti opetuksessaan monipuolisia sekä verbaalisia että nonverbaalisia opetusstrategioita pyrkiessään musiikillisiin päämääriin (vrt. Tait 1992). Opetustilanteissa Raekallio käytti paljon musiikista itsestään peräisin olevaa ammatillista sanastoa (ks. Tait 1992, 526), musiikillisesti tarkkoja ilmauksia, muodostaessaan oppilaalle kuvaa koko kappaleesta tai työstämisen kohteeksi valitusta tietyistä kohdasta. Sanallisen kuvailun ja analyysin perustana voidaan pitää musiikin teorian tuntemusta, jonka perusteella kappaleen rytmiiä, harmoniaa ja muotoa hahmotetaan. Kappaleet sijoitettiin myös tyylillisiin ja ajallisiin yhteyksiinsä, mikä taas edellyttää musiikin historian tuntemusta. (Vrt. Richter 1993c, 493.) Raekallio käytti opetuksessaan myös mallintamista soittamalla itse, joko vahventaakseen sanomaansa musiikillisella ilmaisulla tai näyttääkseen soivan musiikillisen esimerkin. Tyypillistä Raekallion opetuksessa oli monipuolisten harjoitustapojen etsiminen ja kokeileminen tunnin aikana. Samalla se oli harjoitteluun ohjaamista kappaleiden työstämiseksi eteenpäin. Raekallion opetuksessa kuvastui vahva oman alueen sisältötieto, tiedollinen ja taidollinen osaaminen. Hänen käyttämänsä metodit olivat yhteydessä opetuksen sisältöön, opetus oli oppiaineensa näköistä.

Opetusstrategian yhteydessä tarkastelen myös opetustyyliä. Erotukseksi opetusstrategiasta pyrin opetustyylin käsitteellä lähestymään opetuksen näkymätöntä, opettajan työn moraalista ulottuvuutta. Hansenin (1993) ja Husun (2002, 53) tapaan määrittelen opetustyylin opettajan persoonallisena tapana toimia. Raekallion tyylissä tuli esille hänen puhetapansa sekä hänen tapansa olla läsnä soittotunneilla ja antaa palautetta. Hänen puheestaan analysoin kolmenlaista puhetta. Raekallio antoi opiskelijoille paljon positiivista palautetta nimeämäni ”fakta-puheen” muodossa perustellen, miksi opiskelijan soitto on hyvää. ”Ehdotus-puhetta” käyttäen hän esitti uusia ideoita ja parannusehdotuksia tyyliin ”tekisin itse näin”. ”Kannatuspuhe” viittasi ilmauksiin ”on viisasta tai hyödyllistä tehdä näin”. Raekallion opetuksessa kuvastui musiikkiin keskittyvä läsnäolo. Hän kuunteli opiskelijan soittoa tarkkaan ja antoi kuulemansa perusteella soitosta palautetta ja rohkaisi opiskelijoita myös esittämään omia näkemyksiä. Opetustyylin tutkiminen näyttäisi olevan hedelmällinen lähtökohta opettajan työn moraalisen ulottuvuuden tutkimiseksi myös soitonopettajan työssä (vrt. Hansen 2001).

8.2 Soitonopetus tulkintana

Lähtiessäni tarkastelemaan soitonopetusta käsitteellisesti totean, ettei sitä, kuten muutakaan opetusta, voi ymmärtää ilman opetettavaa sisältöä, opettamisessa opetetaan aina jotakin jollekulle. Opetuksen toinen tärkeä piirre on, että se on intentionaalista toimintaa ja sen päämääränä on saada aikaan muutoksia oppilaassa. (Ks. luku 2.2.1.) Soitonopetuksen intentionaalisuus on kietoutuneena opetuksen sisältöön. Raekallion opetuksen pohjavireenä tunnistan musiikista lähtevän innostuksen, syventymisen musisoimiseen ja halun luoda teos uudelleen yhdessä oppilaan kanssa. Opetuksen päämääränä oli opetuksen kohteena olevien teosten hyvä tulkinta esityksenä. Tuntikertomukset (luku 6) toivat esiin opettajan työskentelyn moraalini, halun työskennellä niin, että teos tulisi soitettua mahdollisimman hyvin, nuottikuvalla uskollisesti, aikaansa tulkittuna mutta myös tässä ja nyt, opiskelijan ja opettajan kokemusmaailmaan liittäen. Raekallion musiikin tulkinnan taustajatoksena oli, että yhtä ainoaa oikeaa tulkintaa kappaleesta ei ole olemassa, vaan teos itsessään on enemmän kuin sen tulkintojensa summa.

Opettajalla oli käsitys soitettavista kappaleista ja tietoa musiikista ja soittamisesta sekä taito soittaa itse. Hänellä on siis oppiainettaan, musiikkia ja pianonsoittoa koskevaa sisältötietoa, jonka pohjalta hän pyrki välittämään opetuksen kohteena olevaa sisältöä opiskelijalle, pedagogisoimaan sitä. Juuri tässä kohden voimme ymmärtää, että taiteilijat oman alansa eksperteinä eivät välttämättä ole parhaita opettajia, elleivät he pysty pedagogisoimaan taitoaan ja tietoaan. Toisaalta jos opettajalla ei ole opetuksen sisältöä koskevaa tietoa tai taitoa, hän ei pysty sisältöä myöskään opettamaan. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä opettajan pedagoginen sisältötieto tarkoittamaan opettajan taitoa opettaa sisältöä niin, että oppilaat sen voivat ymmärtää. Hyvällä soitonopettajalla on musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi pedagogista sisältötietoa.

Tulkinnat rakentuivat soittotunneilla opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Raekallio kertoi suuntaavansa opetustaan eri opiskelijoille sen mukaan, millaisessa vaiheessa opiskelija on soitossaan yleisestikin ja mitä tämä kappaleesta jo ennestään osaa. Jos kappale ja soittaja ovat alussa, opetuksessa painottuu soittoteknisten ongelmien ratkaisu. Oppilaan ymmärrys nuottikuvasta ohjaa sen työstämistä eteenpäin. Kun nuottikuva on selkiytynyt ja pianistinen taito on sen mukainen, opetuksessa keskitytään enemmän tyyllillisiin ja esityksellisiin asioihin. Opettaja siis muuttaa opetuksen sisältöä sen mukaan, mitä hän ajattelee opiskelijan jo siitä tietävän ja osaavan ja minkä hän katsoo olevan opiskelijalle tarpeen tämän taustan perusteella. Ymmärrän tämän prosessin tulevan lähelle

McEwanin (1989, 66) näkemystä opettamisesta pedagogisena tulkintana, jossa yhdistyy opettajan kaksi praktisen tiedon aluetta: opettajan sisältöä koskeva tieto sekä hänen käsityksensä ja uskomuksensa opiskelijan sisältöä koskevasta tiedosta. Nämä tiedon alueet mahdollistavat pedagogisen sisältötiedon.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajan pedagogista sisältötietoa niin sanottujen opetustarinoiden kautta. Niissä näkyy, kuinka pianokappaleet kerrottiin historiallisiin ja musiikillisiin yhteyksiinsä. Yhtenä esimerkkinä oli Listztin varhaisen etydin (op. 1), niin sanotun *Pikku Mazeppan* opettaminen (s. 119). Opettaja kertoi sen yhteydestä säveltäjän muuhun tuotantoon ja myös Victor Hugon runoon. Rae-kallion tapaan opettaja saattaa kuitenkin olla tietämätön opetustarinoistaan, hän ei ehkä edes tiedä käyttävänsä tällaista opetuksen organisoimisen mallia (Gudmundsdottir 1997, 109). Nimittäin lisensiatintutkimuksen tutkimustulokset luettuun Raekallio totesi, että ”en ollut tullut ajatelleeksi, että kertoilen opettaessani sellaisia juttuja kuin esimerkiksi se Mazeppa-stoori”. Enemmän asiaa ajateltuaan Raekallio löysi tätä narratiivista piirrettä opetuksestaan lisää: ”Joskus, ja varsinkin uusien oppilaiden tai sitten vanhojen oppilaiden, mutta uusien kappaleiden kanssa taidan niin tehdä, ihan alussa, kun kaikki työ piisin kanssa vielä etsii suuntaa.”

Opetustarinat avasivat myös opetuksen sosiaalistavaa merkitystä, sillä niiden kautta tulevat pianistit ja soitonopettajat kerrotaan kulttuuriseen yhteisöön. Opettaja selvensi kappaleiden teknisiä tai tulkinnallisia asioita viittaamalla muihin muusikkoihin ja heidän tapansa soittaa ja työskennellä. Kertomuksissa korostuvat pyrkimys hyvään soittoon ja arkinen aherrus tavoitteiden saavuttamiseksi. Gudmundsdottir (1997, 109) toteaa, että opettaja voi koko uransa ajan kehittää tarinoita opetuksensa järjestämiseksi erilaisia oppiaineiksi ja oppilaiden tarpeita tunnistaessaan. Kertoessaan hän tulkitsee opetusta yhä uudelleen.

Soitonopetus voidaan ymmärtää siis monitasoisena tulkintana oppiaineen luonteen vuoksi. Se on kappaleiden, musiikillisten artefaktien, tulkintaa, joka tapahtuu soittotunneilla opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Pedagogisena toimintana soitonopetus on pedagogista tulkintaa, jossa opettaja tulkitsee opetuksen sisältöä sovittaen sitä opiskelijoiden taustatietoon. Soitonopetuksen niin kuin muunkin opetuksen sisältö voidaan ymmärtää alan filosofin termein myös maailman kuvaamisen tapana (esim. Toiskallio 1993, 3) ja soitonopettajan praktisen tiedon olevan yhteydessä hänen tapansa ymmärtää maailmaa (Johnson 1989, 361). Soitonopetus on yksi tulkinta maailmasta. Opetus tulkintana maailmasta tulee ymmärrettäväksi, jos ajattelemme, että opetuksen kohteena ja tulkintana olevat sisällöt, tekstit, eivät ole vain oppikirjan tekstejä tai soitonopetuksessa nuottikuvia. Teksteiksi tai niiden analogeiksi voidaan McEwanin (1992) mukaan

lukea kaikki ihmisen toiminnat ja käytännöt, sosiaaliset instituutiot, kulttuuriset artefaktit ja taiteellisen luomisen tuotteet. Tulkinnan päämääränä on selvittää näihin liittyviä merkityksiä. Tämänkään tutkimuksen soittotunneilla ei tulkita vain pianokappaleita, vaan opetuksessa avautui myös alan sosiaalinen, historiallinen ja kulttuurinen konteksti. Oleellista McEwanin mukaan tulkintaprosessissa on, että jokainen teksti, jonka opettaja opettaa on jo tulkinta aikaisemmasta tekstistä ja jokainen toiminta, jolla opettaja selvittää merkityksiä, on uudelleen tulkintaa. Tätä prosessia McEwan kuvaa hermeneuttisen kehän pedagogisena versiona. (Mts. 64–65.)

8.3 Me-intentio soitonopetuksen siivittäjänä

Opiskelijoiden suhtautuminen Raekallioon oli kunnioittava. He arvostivat osaavaa opettajaansa ja kokivat saavansa apua kappaleittensa harjoittelemiseksi. Kurkelan (1993, 336–337) tapaan voidaan puhua positiivisesta opettajakuvasta, jolloin opettaja nähdään auttajana ja tukijana, neuvojana ja opastajana. Voidaan myös olettaa, että mestarikurssin opiskelijat olivat hakeutuneet kursseille vapaaehtoisesti, joskin ehkä oman opettajansa kannustamina, ja että myös he opiskelivat oman sisäisen motivaationsa innoittamina. Tällaisessa tilanteessa oppilas on vastaanottavainen – hän ehkä tulee tunnille pikemminkin saadakseen sieltä jotain uutta kuin vain esitelläkseen jo osaamaansa (ks. Kurkela 1993, 343–344).

Opettajana Raekallio näytti tiedostavan ”oppilaan hikisen tilanteen opin saunassa” (ks. Kurkela 1993, 345). Hän antoi opiskelijoille myönteistä palautetta näiden musiikillisista suorituksista, mutta samalla myös haastoi soittajan tavoittelemaan uusia musiikillisia päämääriä. Hän korosti sitkeän harjoittelun merkitystä päämäärien saavuttamiseksi. Samalla hän ikään kuin varoitti oppimisen tasanteista, jotka oppilaasta saattavat tuntua paikallaan polkemiselta mutta jotka ovat kuitenkin olennainen osa oppimisprosessia ja siten tuttuja myös mestareille. Kurkela (1993, 344–345) kuvaa tällaista opettajan toimintaa kyvyksi olla ”optimaalisesti frustroituva”, jolloin pyrkimyksenä on saattaa haasteet, turhautumisen tunteet ja oppimisen ilo tasapainoon. Tästä taas voi nousta hänen mukaansa räjähtävä motivaatio, intensiivinen halu oppia se, minkä tahtookin osata.

Opettaja kuitenkin suuntasi opetustaan erilaisten ja ammatillisessa kehityksessään eri vaiheessa olevien oppilaiden mukaan. Lisäaineiston perusteella voidaan todeta, että myös oppilaiden suhde opettajaansa varioi sen mukaan, missä vaiheessa he ovat soitossaan ja kuinka pitkään he ovat työskennelleet opettajansa kanssa. Ammattiopintojaan aloittelevalle opettaja oli luotettava auttaja, jolta saa

hyviä neuvoja soiton karikoiden välttämiseksi, kun taas valmistumassa olevan opiskelijan suhde opettajaansa oli keskustelelevampi, kollegiaalisempi.

Didaktisen kolmion näkökulmasta voidaan todeta, että Raekallion opetuksessa painottuu didaktinen suhde. Hänellä on vahva sisällöllinen asiantuntemus opettavasta aineesta, musiikista ja pianonsoitosta sekä myös taito opettaa sitä, mitä tässä tutkimuksessa kuvataan pedagogisen sisältötiedon kautta. Hän on muusikona ja taiteilijana oman alansa asiantuntija ja hänellä on pedagogin taito käsitellä ja selittää sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti oppiainettaan opiskelijalle ymmärrettävään muotoon. Tunneilla sekä opettaja että oppilaat suuntautuivat vahvasti opetuksen sisältöön, musiikkiin. He toimivat tavoitteisesti yhdessä kehittääkseen musiikillisia valmiuksia ja taitoja sekä valmistakseen kappaleita esityskuntoon. Tätä voidaan kuvata niin sanotulla me-intentiolla, jossa opettajalla ja oppilailla on yhteiset tavoitteet (Kansanen 2004, 102–103). Oleellista me-intention ymmärtämiseksi tässä tutkimuksessa on, että opettajalla ja oppilailla oli vahva omakohtainen suhde musiikkiin, ja että se koettiin yhtenä elämän tärkeimmistä asioista, mikä tulee esille etenkin lisääaineistossa (ks. luku 7.5). Opettajan toiminnassa tällaista voidaan kuvata niin sanottuna pyhädidaktiikkana: Raekallion ei tarvinnut virittää oppilaiden motivaatiota, vaan nämä olivat halukkaita opiskelemaan, jopa intohimoisia. (Kansanen 2000, 93–94, 2004, 101–102.)

8.4 Soitonopetus mestari–kisälli-suhteena

Raekallion ja myös hänen oppilaidensa musiikillisissa elämäntarinoissa oli havaittavissa samoja vaiheita ja piirteitä kuin muissakin muusikkojen kehittymistä koskevissa tutkimuksissa on todettu. Kasvaminen alan ammattilaiseksi on pitkä prosessi ja opinnot alkavat usein jo varhaislapsuudessa. Opettajalla on tärkeä merkitys opintojen edistymisessä. Eri ikä- ja kehitysvaiheissa oppilaan kehitystä näyttävät edistäneen tietyt opettajan piirteet: opintojen alussa musiikkiin innostava, ystävällinen opettaja, opintojen edetessä ammatillisesti tietävämpi ja musiikille omistautunut opettaja ja ammattiopintojen kynnyksellä niin sanottu mestariopettaja johdattamassa ”musiikin pyhimpään” (Sosniak 1985a, 59) vaikuttaen jopa koko elämää koskeviin ratkaisuihin ja arvostuksiin. (Davidson ym. 1998; Manturzewska 1990; Sosniak 1985a.) Merkittävää on, että soitonopiskelijat voivat usein valita mestarinsa samoin kuin mestarit oppilaansa. Raekallion musiikillisessa elämäntarinassa ilmeni, kuinka hän oli opiskellut useiden opettajien johdolla myös ulkomailla, ja vastaavasti Raekallion omat oppilaat kävivät säännöllisesti toisella opettajalla. Näin oppilas voi itse vaikuttaa musiikillisen elämäntarinansa rakentumi-

seen eri tavalla kuin monilla muilla aloilla opiskelevat. Tässä suhteessa soitonopetuksessa on säilynyt samanlaisia piirteitä, kuin on kuvattu esimerkiksi Beethovenin aikana. Beethovenin elämäkerrassa kerrotaan, kuinka Joseph Haydn hyväksyi hänet oppilaakseen vuonna 1792 ja kuinka puolestaan Beethoven kahdeksan vuotta myöhemmin hyväksyi oppilaakseen noin yhdeksänvuotiaan Carl Czernyn, heittäen tämän soitettua hänelle Mozartin C-duuri pianokonserton. Opettaja siis valitsi, hyväksyi oppilaansa. Toisaalta Beethoven ei ollut täysin tyytyväinen Haydnin opetukseen, sillä hän kaipasi ankarampaa kuria. Myöhemmin hän hakeutui toiselle opettajalle opiskelemaan etenkin kontrapunktia, ensin omalta opettajaltaan salaa. (Matthews 1985, 24–37.)

Soitonopetuksen persoonalliseen opettaja–oppilas-suhteeseen voi liittyä myös oppipoikamallin romantisointia. Kun opetus tapahtuu läheisessä mestari–oppipoika-suhteessa ja kun mahdollisesti opettaja toimii vielä esiintyvänä taiteilijana, luovan ammatin edustajana, niin kuin tässä tutkimuksessa, tätä voidaan pitää idealistisena oppimisympäristönä, vastakohtana esimerkiksi koulujen niin sanotulle massaopetukselle. Toisaalta romantisoinnin vastapainona mestari–oppipoikaopetusta on kritisoitu joillakin aloilla mestarin auktoriteettiin perustuvana autoritaarisena mallina, joka edistää jäljittelevää oppimista. (Ks. Nielsen & Kvale 1997, 134.) Jäljittelevään oppimiseen liitetään behavioristinen oppimiskäsitys, jonka perusmuotona on ärsyke–reaktio-assioatioiden (S–R) muodostuminen: kun oppijalle annetaan sopiva virike, hänessä käynnistyy prosessi, joka johtaa tulokseen. Oppilaan oikeat, ennalta määritetyt reaktiot ovat osoitus opetuksen onnistumisesta. Tällainen käsitys voi johtaa oppilaan näkemiseen passiivisena vastaanottajana, joka ei ota vastuuta oppimisestaan. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148–151, 195–196.) Opettajan autoritaarisuus soittotunnilla voi aiheuttaa oppilaan passivoitumista ja johtaa tilanteeseen, jossa ei ole tilaa keskusteluun tai erilaisten näkökulmien esittämiseen ja jossa oppilas lähinnä imitoi opettajaansa. Tämä voi estää oppilaan musiikillista kehittymistä ja oman roolin löytämistä musiikin tekijänä. (Tait 1992, 532.)

Jäljittelevän oppimisen sijaan puhuisin tässä tutkimuksessa mallioppimisesta todeten, että tämä tutkimus vahvistaa käsityksiämme mallioppimisen merkityksestä soitonopetuksessa. Soittotunnilla opettaja antoi oppilaalle taidokkaan suorituksen mallin, joka kohdistui kappaleen vaatimaan fyysiseen suoritukseen tai musiikilliseen ilmaisuun. Toisaalta soiton tekniikkaa ja tulkintaa ei voida erottaa toisistaan, sillä tietty musiikillinen ilmaisu tai kuulokuva vaatii tietynlaisen teknisen suorituksen, ja teknistä suoritusta voidaan pitää jo osana ilmaisua. Kuten Raekallio (1995, 22) muotoilee: ”Pianistin tekniikka ja tulkinta ovat yhtä ja samaa asiaa,

niitä ei voi erottaa toisistaan.” Mallintaminen saattoi tapahtua pelkästään soittamalla, jolloin oppilas voi oppia näkemänsä tai kuulemansa kautta, hiljaisesti. Usein opettajan mallisoittoon liittyi myös suorituksen sanallistaminen mallisoiton aikana tai sen jälkeen. Tällainen mahdollistaa sen, että oppilas voi seurata opettajan ongelmanratkaisua ja taidon kehittelyä ja omaksua niitä omaan soittoonsa ja soitonopiskeluunsa. Oleellista sanallistamisessa oli, että opettaja kommentoi myös oppilaan suorituksia, mikä tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden kehittää tämän oman toiminnan reflektointia (vrt. Nielsen & Kvale 1997, 134; Schön 1987, 212–216). Edellä kuvattu mallintaminen tulee lähelle niin sanottua kognitiivista oppi-oppikaopetusta, jossa ekspertin tehtävänä on tukea oppimista. Ekspertti (opettaja) on Järvelän (1993) mukaan ikään kuin valmentajan tai opastajan roolissa. Oppilas saa aina tarvittaessa apua, vihjeitä ja ehdotuksia oppimisprosessin suoritukseen. Tämä edellyttää, että opettajalla on kyky havaita oppilaan tarpeet. (Mts. 129; ks. myös luku 4.2.3) Myös Schön (1987, 212–216) kuvaa eksperttisoitonopetusta valmentamisena (coaching): mestariopettaja antaa käytännön neuvoja muun muassa todellisten ongelmien kohtaamiseen, ratkaisujen testaamiseen ja virheiden selvittämiseen.

Vaikka soitonopetuksesta voidaan puhua ”salaisena puutarhana” (ks. s. 129), mestarin ja noviisin välisenä tilana, jonne muilla ei useinkaan ole pääsyä, tämän tutkimuksen perusteella osuvampaa olisi puhua Klaus Nielsenin (2006) tapaan mestarin työskentelyn läpinäkyvyydestä. Läpinäkyvyys viittaa Raekallion, opettajan kykyyn tehdä musiikillinen suoritus näkyväksi ja kuuluvaksi sanallistamalla sitä ja soittamalla itse. Opettajan soitto voi olla osana palautteenantoa, reagoitina oppilaan esittämälle, jolloin oppilas saa opettajalta suoraa ja tarkkaa palautetta soitostaan. Näin opettaja on sekä omalla esimerkillään että palautteenannollaan ikään kuin asettamassa oppilaalle standardeja, joihin soiton harjoituksella pyritään (vrt. Nielsen 2006).

Mestari–kisälli-perinteen merkitys soitonopetuksessa liittyy oleellisesti taidon opettamiseen ja oppimiseen. Olennainen osa soitonopiskelusta on jatkuvaa soitotaidon opiskelua. Aloittelijalla tällaisen taidon oppiminen voidaan ymmärtää yksittäisten soitotekniikoiden oppimisena. Sen sijaan soitossaan pitemmällä olevalle tai alan ammattilaiselle, kuten muusikolle tai soitonopettajalle, on tärkeää, että hänellä on kapasiteettia käyttää hyväkseen noita tekniikoita niiden musiikillisissa yhteyksissä. On korostettu, että alalla, jolla ammatinharjoittajan praktinen tieto on kokemuksellista ja hänen käytännön toiminnassaan näkyvää, alan parhaat perinteet välittyvät suorassa ihmisten välisessä suhteessa, jossa näitä tietoja ja taitoja harjoitetaan (esim. Lauvås & Handal 1993, 102). Tähän näkemykseen voi nähdä

perustuvan mestarikurssitoiminnan, jota esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa pidetään oleellisena osana opetustoimintaa. Luvun kuusi tuntikertomuksissa tulee esille, kuinka pianonsoiton opiskelijalle ei opeteta vain alan tietoja ja taitoja vaan myös alan toimintamalleja ja arvoja. Tässäkin mielessä oppipoikajärjestelmää voidaan pitää tehokkaana ammattiin kouluttamisena, jossa opiskelija kasvaa alalle ominaiseen ajattelukulttuuriin ja jossa hän oppii alan praktisen kielen ja tulee alan yhteisön jäseneksi (vrt. Gudmundsdottir 2001; Nielsen 2006; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 169).

9 Tutkimuksen arviointi ja pohdinta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monin tavoin, ja arvioinnin kriteerit ovat jatkuvan keskustelun kohteena. Laadullisen tutkimuksen kriteereiksi Hatch ja Wisniewski (1995, 128–129) mainitsevat muun muassa sellaiset käsitteet kuin uskottavuus (plausibility), vakuuttavuus (persuasiveness), todentuntuisuus (verisimilitude), mukaansatempaavuus (compellingness), perusteluvoima (explanatory power), resonanssi (resonance) sekä moraalinen uskottavuus (moral persuasiveness). Näiden käsitteiden merkitykset näyttäisivät eroavan toisistaan lähinnä erilaisen näkökulman ja painotuksen mukaan. Perinteisten luotettavuuskäsitteiden rinnalle on siis noussut useita erilaisia luotettavuuden määritelmiä, ja Mary Gergen ja Kenneth Gergen (2000) puhuvat jopa laadullisen tutkimuksen validiteetikriisistä. Luotettavuus on myös yhteydessä totuusteorioihin. Kun lähtökohtana on, että tutkijan tulkinnat vaikuttavat aina todellisuuden kuvaamiseen, keskeiseksi kysymykseksi muodostuu, kuinka tulkita oikein ja esittää oikein toisen ihmisen ja kulttuurin kokemuksia (Lincoln & Denzin 1994, 579). Edelleen narratiivisen tutkimuksen haasteena on, mitä on kertomuksen todellisuus ja mitä se paljastaa tutkijalle tutkimuskohteestaan, kun sosiaalinen todellisuus nähdään ihmisen toiminnan ja ihmismielen tuotteena.

Arvioin tutkimustani kolmesta näkökulmasta. Tutkimukseni sisäisen luotettavuuden tarkastelussa pohdin, kuinka hyvin pystyn vastaamaan tutkimuskysymyksiin käyttämälläni aineistolla ja kuinka tutkijan tulkintani vastaavat tutkittavien käsityksiä ja tulkintoja eli kuinka yhteneväisiä kertomuksemme ovat. Tutkimukseni merkittävyyttä pohdin sen perusteella, mitä tämä tutkimus kertoo soitonopeudesta yleisesti ja mitä alan muita kertomuksia se tavoittaa. Käytän käsitettä resonanssi kuvaamaan, miten tutkimukseni resonoi alan muissa kertomuksissa. Se on lähellä Pertti Alasuutarin (1999, 250–251) esittämää suhteuttamisen näkökulmaa tutkimuksen yleistettävyyden kriteerinä. Vastaavasti Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 68) nimeävät laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden kriteeriksi siirrettävyyden, joka voidaan ymmärtää teorioiden tai teoreettisten käsitteiden yleistämisen lisäksi tutkimuksen havaintojen soveltumisena toiseen ympäristöön, toiseen tapaukseen. Tutkimukseni eettisyyden tarkastelussa pohdin erityisesti tutkittavien anonymiteetin ongelmaa. Mahdollisia jatkotutkimusaiheita esitän jo resonanssin tarkastelun yhteydessä, mutta kokoon ne vielä omaksi luvukseen.

9.1 Sisäinen luotettavuus

Vastaan tutkimuskysymyksiin erilaisia aineistoja käyttäen eli aineistotriangulaatiolla. Raekallion tarinan kertominen ja hänen praktisen teoriansa kuvaaminen perustuvat opettajan ja opiskelijoiden haastatteluihin, oppituntien nauhoituksiin ja opettajan omiin tai hänestä kirjoitettuihin artikkeleihin. Opiskelijoiden haastattelut eivät kuitenkaan olleet systemaattisia, sillä kaikkia opiskelijoita ei haastateltu ja haastattelukertoja oli vain yksi. Opiskelijahaastattelujen syventäminen olisi mahdollistanut opiskelijoiden kokemusten ja mielipiteiden monipuolisemman kuvauksen. Lisähaastattelut olisivat antaneet myös tietoa mestarikurssin merkityksestä osana mestarikursseille osallistuneiden opiskelijoiden muuta opiskelua. Myös opettajan tarinaa olisi voitu syventää haastattelemalla esimerkiksi hänen läheisiään, kollegoitaan, entisiä opettajiaan tai oppilaitaan. Raekallion haastatteluja olisi voitu syventää myös elämäkerrallisesti. Samalla olisi voitu muodostaa kuvaa taiteilijaksi kasvamisesta Sosniakin (1985a, 1985b) ja Manturzewskan (1990) tapaan. Näin tarina olisi voinut laajentua elämäkerraksi antaen aineksia jopa elämäkerrallisen romaanin kirjoittamiseen.

Lisensiaatintutkimuksessa kysyin, olisiko tutkimus antanut toisenlaisen kuvan Raekallion opettajuudesta ja tuonut esiin juuri arjen didaktiikkaa, mikäli tutkimukseen olisi osallistunut Raekallion vakinaisia oppilaita ja aineistossa olisi ollut myös heidän oppituntejaan ja haastattelujaan. Oliko aineisto siis pätevä tai riittävä (Eskola & Suoranta 1998, 216)? Totesin silloin, että käyttämäni aineisto antoi kuitenkin luotettavan selityksen tutkimustehtävään avaten Raekallion praktista teoriaa. Perustelin vastausta tutkimustilanteiden (soittotunnit) ennalta arvaamattomuudella olettaen, että juuri sellaisissa tilanteissa opettajan painotukset paljastuvat (vrt. Ojanen 1993, 33–34). Toiseksi perustelin käyttöteorian selvittämistä edellä kuvatulla aineistotriangulaatiolla, joka mahdollisti sisäisen logiikan tarkistuksen; missä määrin Raekallion puheet, ajatukset ja mielipiteet olivat yhtäpitäviä haastatteluissa, artikkeleissa ja soittotunneilla sekä miten hänen käyttöteoriansa tuli näkyväksi opetuksessa. Aineiston riittävyyden perusteluna oli myös saturatio, aineiston kylläntyminen. Tietyssä vaiheessa näytti siltä, että aineiston peruslogiikka alkoi toistua ja lisäaineiston kerääminen ei olisi tuottanut uutta tietoa (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 63). Lisäaineisto vahvisti lisensiaatintutkimuksessa tekemiäni tulkintoja. Seuraamalla myös hänen arjen opetustaan Sibelius-Akatemiassa saatoin todeta, että hänen mestarikurssididaktiikkansa oli myös hänen arjen didaktiikkaansa. Kuitenkin lisäaineiston analyysissä käyttämäni narratiivinen analyysi laajentaa ymmärrystä soitonopettajan tiedosta ja hänen didaktii-

kastaan. Lisäaineiston opettaja- ja opiskelijahaastattelut mahdollistavat opettaja-oppilas-suhteiden syvällisemmän tarkastelun kuin lisensiaatintutkimuksen aineiston haastattelut. Raekallion kolmea vakituista oppilasta koskevaa haastatteluaineistoa olisi vielä voinut syventää haastattelemalla heitä useamman kerran. Useita kertoja tapahtuva haastattelu voi lisätä haastateltavien luottamusta haastattelijaan, ja haastattelujen välillä oleva aika antaa haastateltaville mahdollisuuden reflektoida ja syventää seuraavia vastauksiaan (Polkinghorne 2007, 481).

Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta voidaan tarkastella myös uskottavuuden näkökulmasta: vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavan käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Kelchtermans (1994) esittää saman asian kysyen, onko tutkijan kuvaus haastatellusta sellainen kuin haastateltava ymmärtää sen itse olevan. Tähän kysymykseen on hänen mukaansa mahdollista vastata lähettämällä tutkimustulokset ja tutkijan tulkinnat haastatelluille ja käymällä ne yhdessä läpi siten, että tulkinnoista saavutetaan konsensus eli tekemällä kommunikatiivista validointia. (Mts. 104–105.) Toisaalta Eskola ja Suoranta (1998, 212) huomauttavat, että tutkimuksen uskottavuutta ei välttämättä lisää tulkintojen vieminen tutkittavien arvioitavaksi, sillä ”tutkittavat voivat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen”. Polkinghorne (2007, 482) tarkastelee tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksessa syntyneitä kertomuksia osallistujien (tutkittavien) merkitysten simulaationa. Hänen mukaansa tutkijan tehtävänä on tuottaa ilmaisuja, jotka vähentävät etäisyyttä tutkittavan kokeman merkityksen ja hänen siitä sanallistaman, siis kertomansa välillä. Tutkijan luomien tekstien validoinnin parantamiseksi myös Polkinghorne ehdottaa yhtenä vaihtoehtona tekstien lähettämistä tutkittaville joko useita kertoja tutkimusprosessin aikana uusien kysymysten esiin nostamiseksi tai vain kuvausten tarkistusta varten. Näin voidaan selvittää, vastaavatko ne merkityksiä, joita tutkittava antaa kokemuksilleen.

Tämän tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua kommunikatiivisesta validoinnista luotettavuuden kriteerinä. Ennen Raekallion tarinan (luku 4) lopullista kirjoittamista lähetin tekstin Raekalliolle tarkistettavaksi ja kommentoitavaksi. Tekstissä oli joitakin asiavirheitä, jotka korjasin Raekallion palautteen perusteella. Nämä kommunikoinnit kävimme sähköpostin välityksellä. Lisensiaatintutkimuksen raportin kirjoittamisen loppuvaiheessa lähetin Raekalliolle luettavaksi koko tutkielmaversion kokonaisuudessaan ja pyysin häntä kommentoimaan tekemiäni päätelmiä hänen opetuksestaan. Kysyin Raekalliolta, oliko hän jostakin eri mieltä, oliko tekstissä jotain, mitä hän ei halunnut raporttiin kirjoitettavan, oliko siellä yllätyksiä ja tunnistiko hän itsensä tekstistä. Mainitsin myös tekstissä olevat hänen puheensa lainaukset, joita olen vain vähän stilisoinut. Kysyin, haluaisiko hän

stilisoitavan niitä lisää. Luettuaan tekstin Raekallio antoi palautteen. Hän totesi tunnistavansa tekstistä itsensä, työtapsansa ja etenkin pyrkimyksensä. Hän sanoi tutkimuksen tuoneen esiin paljon sellaista, jota hän itse tiesi olevan opetuksessaan mukana, taustalla tai pinnalla. Toisaalta tutkimus tuotti hänelle myös yllätyksiä. Raekallion kertoman mukaan olen löytänyt hänen työstään sellaisia elementtejä, joista hän itse ei ollut edes tietoinen. Näitä hän ei halunnut ”kumota” tai ”kiistää”, vaan koki tiedostamattoman esiin tuomisen omaa itseymmärrystään lisäävänä. Palautteen saatua tein pari pientä korjausta tekstiin. Edellä kuvaamani tutkimus-tekstin validointi nähdäkseni parantaa tutkittavan kokemuksilleen antamien merkitysten tavoittamista sellaisina kuin hän itse ne tuntee (vrt. Polkinghorne 2007, 482). Puhesitaatit jäivät Raekallion palautteen mukaisesti lähes ennalleen, sillä hän totesi niiden sellaisenaan kuvaavan ”todellisuutta”.

Tutkimukseni arviointi jää myös lukijalle. Pyrkimyksenäni on ollut perusteellinen tutkimuksen teon raportointi, ja lukija voi arvioida sitä kirjoitetun raportin perusteella. Esimerkiksi aineistoesimerkkien perusteella hän voi arvioida, onko hän yhtä mieltä tekemistäni tulkinnoista vai näkeekö hän ristiriitoja aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen välillä. Toisaalta lukija voidaan ymmärtää myös tutkimukseni uudelleen tulkitsijana. Tämän taustalla on käsitys sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta tulkinnan kautta prosessissa, jossa ymmärryksen maailmasta rakentuu vähitellen ja jossa jokainen tulkinta on avoin uudelle tulkinnalle ja jossa tulkinnat ovat aikaansa sekä paikaansa sidottuja ja myös kielellisesti välittyneitä (Angen 2000, 384–385). Tämä tutkimus on yksi tulkinta soitonopetuksesta, ja lukija tekee siitä uudelleen tulkintansa.

9.2 Resonanssi

Tutkimukseni on yhden soitonopettajan opetusta koskeva tutkimus. Olenko tullut kertoneeksi vain yhden opettajan, Matti Raekallion tarinan? Raekallion musiikillisen elämäntarinan sisällä avautui kuitenkin myös muita tarinoita, joiden merkittäviä henkilöitä olivat muut opettajat ja näiden kautta myös Raekallio kertoi itsensä. Samoin kolmen Raekallion opiskelijan kertoessa itsestään heidän opettajansa kietoutuivat vahvasti kertomusten juoneen ja myös Raekallio kerrottiin hänen oppilaidensa musiikillisiin elämäntarinoihin. Näissä kaikissa tarinoissa näkyi opettajan merkitys soittajataipaleen eri vaiheissa ja erityisesti ammattivaiheen opinnoissa johdattamassa alan kulttuuriin ja käytänteisiin. Tutkimus vahvistaa käsityksiämme opettajan merkityksestä soitonopetuksessa, jopa koko oppilaan elämää luotaavana. Samalla se herättää kysymyksen ja mahdollisen jatkotutki-

musaiheen: miten soitonopettajat kokevat ja tunnistavat tämän vastuunsa oppilaan elämän ohjaajana.

Tarkastelen Raekallion opetusta myös mestari–kisälli-perinteen näkökulmasta. Tutkimus vahvistaa perinteeseen liitettyä malliopettamisen merkitystä soitonopetuksessa ja erityisesti sen merkitystä taidon opettamisessa. Tämän tutkimuksen opettajan ääni ei ollut kuitenkaan mestariopettajan autoritaarinen ääni, vaan siinä kuului myös oppilaan omaan aktiivisuuteen rohkaisevan ja vastuuseen kehoittavan opettajan ääni. Tutkimus monipuolistaa kuvaamme soitonopetuksesta toimintana, jossa voidaan hyödyntää sen perinteen hyviä puolia ja myös uudistaa perinnettä esimerkiksi viljelemällä moderneja oppimiskäsityksiä. Mestari–kisälli-opetuksessa korostui opettajan vahva oman alan osaaminen yhdistettynä opettajan omaan innostukseen aiheestaan, mikä loi tunneille eteenpäin vievän työskentelyn ilmapiirin. Tästä näkökulmasta voi miettiä, mikä saa kouluopettajan ja sitä myötä myös oppilaat innostumaan opetuksesta. Pitäisikö myös alakoulun opettajalla olla jokin vahva tiedon tai taidon alue opetuksessaan edistämässä opettajan ja oppilaiden yhteistä me-intentiota ja sitä myötä oppimista?

Teen tutkimuksessani päätelmiä oppiaineen ja opettajan tiedon kertomuksellisuudesta todeten, että alan ekspertti pystyy rakentamaan monitasoisia kertomuksia opetuksessaan. Soittotuntien opetustarinoissa oli moraalisia kertomuksia kehittämässä oppilaita hyvään työskentelyyn ja alan perinteiden vaalimiseen ja eteenpäin viemiseen. Voidaanko moraalialia muuten opettaakaan kuin kertomusten avulla, jotka kuvaavat kokemuksia ja intentioita, syitä ja seurauksia (vrt. MacIntyre 2004, 253–264). Kertomallani tavalla soitonopetus on avautunut alasta tietämättömille, tosin jollakin toisella opetuslalla työskenteleville, itseään jopa eimusikaalisiksi nimittäville. Luettuaan tutkimustani he ovat kommentoineet, että heillä on nyt käsitys siitä, mitä pianotunnilla tapahtuu. Soittotuntien opetustarinat ovat herättäneet heissä kysymyksen, miten opettajan narratiivinen tietäminen näkyy muiden oppiaineiden opetuksessa ja onko tarinallisuus siirrettävissä heidän alansa opetukseen. Kertomukset toisen opettajan didaktisesta toiminnasta ovat herättäneet pohtimaan oman opettajatyön didaktisia ratkaisuja, joten ne ovat resonoineet oman opettajuuden kanssa. Tutkiessaan opettajaksi opiskelevien praktista tietoa Carola Conle (1996) on käyttänyt resonanssin käsitettä kuvamaan juuri sitä, kuinka opiskelijat kertoessaan omista tai toisten kokemuksista liittivät kertomuksiinsa yksityiskohtaisia asioita nykyisen tai menneen kokemuksistaan. Näiden kahdenlaisten kertomusten välille opiskelijat loivat tiedostamattaan metaforisia vastaavuuksia, ja tätä prosessia Conle (1996) kutsuu resonanssiksi. Tämän perusteella olisi kiinnostavaa selvittää lisää, miten kertomuksia voitaisiin käyttää

myös opettajankoulutuksessa didaktiikan opetuksessa. Opiskelijat voisivat havainnoida sekä omaa että toisten opetusta, muodostaa niistä kertomuksia ja lukea niissä olevia kertomuksia. Tämä voisi edistää oman praktisen teorian kehittymistä sekä praktisen tiedon syventämistä ja ymmärtämistä.

Mikä on tällaisen yksittäisen mestariopettajatutkimuksen anti ja merkitys muille soitonopettajille – miten tutkimukseni resonoi toisessa soitonopettajassa? Raekallion praktista teoriaa selvitellessäni huomasin tutkimuksen lisensiaatinvaiheessa soitonopetustyössä ollessani samalla tutkiskelevani omaa soitonopettajuuttani. Voisiko tämä tutkimus olla samalla tavalla kaikupohjana jollekulle toiselle soitonopettajalle auttaen häntä miettimään omaa praktiikkaansa: Mitkä periaatteet ohjaavat opetustani, onko painotukseni musiikissa, kappaleen esityskuntoon saattamisessa vai jossakin aivan muussa? Miten minä rohkaisen oppilaitani? Miten opettaja–taiteilija-dilemma näyttäytyy minun elämässäni – onko minulla piikkiä lihassa ”neuhausilainen moite”⁴¹ siitä, etteivät opettajat riittävästi harrasta taiteellista toimintaa opetustasonsa parantamiseksi tai onko ”opettajaksi tuleminen” (vrt. Huhtanen 2005, ks. myös luku 7.4.2) työni lähtökohta? Mahdollisen soitonopettajalukijan arvioitavaksi kuitenkin jää, miten tämä tutkimus voisi auttaa soitonopettajaa reflektoimaan hänen omaa opettajuuttaan ja siten rohkaisemaan häntä ammatissaan kehittymiseen.

Mikä voisi olla yksittäisen tutkimuksen merkitys soitonopetuksen koulutukselle yleisestikin? Onko kuvaamani mestarin opetus hyvää soitonopetusta, esimerkiksi opetuksen huippulaadusta, johon tulee pyrkiä? Nimittäin muussa opettajatutkimuksessa on koettu tärkeäksi selvittää eksperttiopettajan mallia, jotta tiedetään, mitä kohti opettajia ollaan kehittämässä (Stenberg & Howarth 1995). Voidaan kuitenkin kysyä, kuka määrittää ekspertin ja onko hyvä opettaminen niiden opetusta, jotka on identifioitu eksperteiksi (ks. Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley 1988, 65; Elbaz 1990, 27). On selvää, että ammattiin tähtäävä soitonopiskelu vaatii opettajalta tiettyjä kykyjä ja valmiuksia, olipa opettaja niin sanottu tavallinen opettaja tai mestariopettaja. On selvää, että eri ikävaiheissa tarvitaan erilaisia opettajia, jolloin voi ajatella, että heidän mahdollinen opettajuutensa ja myös eksperttiytensä painottuisi eri tavalla. Esimerkiksi vasta-alkajaa

⁴¹Vanhahtavan arvokkaaseen ja paatokselliseenkin tyyliin Neuhaus (1986, 203) kirjoittaa: ”Pidän koko opetustyötä vahingoittavana, vakavana laiminlyöntinä sitä, että koulujemme ja oppilaitostemme opettajien valtava enemmistö ei yleensä lainkaan toimi esittävinä taiteilijoina. Tiedän varsin hyvin, kuinka paljon kyvykkäitä ja lahjakkaita ihmisiä heidän joukossaan on, jotka ilman mitään laajaa konserttitoimintaa tavoittelematta voisivat antaa oppilailleen hyviä tulkinnallisia esimerkkejä ainakin niistä kappaleista, joita tunneilla käydään läpi. Kuinka hyvä olisikaan, jos tämä harras toiveeni toteutuisi sääntönä kouluille ja oppilaitoksille! Sen ansiosta nousisi opetustaso huomattavasti.”

opettaessa haasteena voi olla soittimellisten perustaitojen kehittäminen ja innostavan ilmapiirin luominen soittotunneilla. Soitossaan pitkällä olevaa oppilasta opettaessa opetus voi painottua ammatillisiin opintoihin tähtäävien valmiuksien kehittämiseen tai ehkä opettaja kokee haasteenaan myös murrosikäisen nuoren kasvun tukemisen. Etenkin musiikkioppilaitoksissa joudutaan kysymään, opetaanko siellä tulevia ammattilaisia vai musiikin harrastajia. Poikkeako heidän opetuksensa toisistaan? Voidaan kysyä, onko nämä erilaiset vaateet otettu huomioon soitonopettajien koulutuksessa tai miten niiden tulisi näkyä koulutuksessa – vai onko kaiken soitonopetuksen esikuvana edelleen tietynlainen esityksiin tähtäävän mestariopettajan malli?

Jos soitonopetukseen liittyvää opetustilanneajattelua halutaan jollain tapaa yleistää tai mallintaa, tarvittaneen lisää alan kuvailevaa tutkimusta (vrt. Clark & Peterson 1986, 276–278; Tornberg 1994, 27). Tähän voitaneen sisällyttää myös monipuolisuuden vaatimus: tarvitaan kuvauksia erilaisista arkipäivän opetustapahtumista ja esimerkiksi eri-ikäisten opettamisesta. Tutkimusta voidaankin kritisoida opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen osalta ”pyhädidaktiikkaan” rajoittuvana kuvauksena: opiskelijat olivat halukkaita opiskelemaan eikä opettajan tarvinnut huolehtia opetusjärjestelyihin liittyvistä asioista. Jos opetettavana olisi kuitenkin oppilas, jonka soittomotivaatio on haussa, olisiko opettajalla käytössä ”arjen didaktiikka”, mahdollisesti tärkeimpänä tehtävänään motivaation virittäminen. (Vrt. Kansanen 2000, 93–94.)

Jos uudenlainen opettajatutkimus on antanut merkittäviä näkökulmia opettamisen persoonalliseen ja kompleksiseen luonteeseen, opettajien persoonalliseen ja ammatilliseen kehittymiseen ja alan opetuskäytänteisiin, niin vastaavasti soitonopettajan ajattelun tutkimus voisi monipuolistaa käsitystämme soitonopetuksesta (vrt. Cole 1997). Tässä tutkimuksessa käyttämäni narratiivinen lähestymistapa haastatteluineen ja soittotuntien seuraamisineen sopisi nähdäkseni hyvin soitonopettajatutkimukseen laajemminkin. Voidaan kuitenkin epäillä, onko opettajan työhön liitetty yksin tekemisen kulttuuri vielä tyypillisempää soitonopettajakulttuurille kuin muulle opettajakulttuurille – päästävätkö soitonopettajat luokkiinsa. (vrt. esim. Day 1999, 78–79; Hargreaves 1996). Voiko soitonopettajien työtä kuitenkaan ymmärtää ilman ymmärrystä siitä, mitä he itse siitä ymmärtävät (vrt. Day 1999, 55)? Jos soitonopetusta halutaan kehittää, se vaatii opettajien yhteistyötä, astumista ulos omasta luokasta.

9.3 Eettiset kysymykset

Olen pyrkinyt tuomaan eettisiä näkökulmia raportissani esille kuvatessani tutkimusprosessia, sillä eettiset kysymykset ovat olleet myös läsnä koko tutkimusprosessin ajan alkaen tutkimusaiheen ja tutkimushenkilöiden valinnasta. Narratiivisen lähestymistavan käyttäminen tutkimuksessa asettaa tutkijalle erityisiä eettisiä haasteita: tutkittavani ovat kertoneet minulle elämästään ja kokemuksistaan ja on itsestään selvää, että tutkijana minun tulee suojella heidän yksityisyyttään (vrt. Josselson 2007, 537). Tässä luvussa kokoan tutkimukseni eettistä pohdintaa ja tarkastelen erityisesti, mitä tutkittavan suojeleminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa. Pohdin myös, millaisia eettisiä haasteita asettaa tutkimukselle yhden päätutkimushenkilön valinta.

Valitessani tutkimushenkilöitä olen halunnut kunnioittaa heidän vapaaehtoista suostumustaan. Mestarikurssien oppilailta kysyin heidän suostumustaan tuntien seuraamiseen ja taltiointiin juuri ennen tuntia. Sanoin heille, että kerään soittotuntimateriaalia vain tutkimuskäyttöni, mutta olisin voinut kysyä heiltä asiasta aikaisemmin, jolloin heillä olisi ollut mahdollisuus kysyä myös minulta tutkimuksestani tarkemmin. Raekalliolta kysyin hänen suostumustaan sähköpostitse ja kun hän vastasi haluavansa osallistua tutkimukseeni ”ilomielin”, minun oli helppo aloittaa tutkimus ja myöhemmin sen toisessa vaiheessa myös jatkaa tutkimusta hänen kanssaan. Myös Raekallion kolmelta vakituisealta oppilaalta kysyin heidän suostumustaan tuntien seuraamiseen ja haastatteluun sähköpostitse. En valinnut opiskelijoita itse, vaan pyysin Raekalliota itseään valitsemaan vakituisten opiskelijoihinsa joukosta kolme erilaista. Sain Raekalliolta opiskelijoiden sähköpostiosoitteet, joiden kautta kysyin heidän suostumustaan. Kerroin heille tutkimukseni aiheesta ja eettisistä periaatteista korostaen anonymiteettia. Pyrin haastattelutilanteen alussa tuomaan heille esille, että tutkimukseni on opettajatutkimusta, jonka päähenkilönä on Raekallio ja että heitä koskevan haastatteluaineiston avulla haluan laajentaa kuvaani Raekalliosta opettajana. Opiskelijoita haastatellessani mielessäni oli opettaja–oppilas-suhteista selvä tutkimuskysymys, jonka vastaamiseen tätä aineistoa myös käytin. Aineisto houkutteli kuitenkin kertomaan myös opiskelijoiden musiikilliset elämäntarinat.

Vaikka pyrin selvittämään tutkimukseen osallistuneille tutkimukseni lähtökohtia ja tarkoitusta, en ole voinut tehdä sitä kaiken kattavasti. Tutkimusprosessin etenemistä ei voi tietää etukäteen ja esimerkiksi tutkimuskysymykset tarkentuvat tutkimusprosessin aikana ja voivat jopa muuttua kokonaan. Tutkija ei voi aineistonkeruuvaiheessa vielä tarkkaan tietää, miten hän aineistoaan käyttää. Voi käydä

niinkin, ettei hän käytä jotakin aineistoa ollenkaan, kuten itselleni kävi hylätessäni Ruotsista keräämäni aineiston (ks. luku Aluksi). Tutkittavat eivät siis voi tietää, mihin kaikkeen he suostuvat, ja tutkija ei voi tietää, millaisia tulkintoja aineistostaan tulee tekemään.

Tutkittavilleni olen antanut lupauksia, joista on pidettävä kiinni. Raekallion opiskelijoille sanoin pyrkiväni siihen, ettei heitä tunnistettaisi tutkimustekstistäni. Puhuttelen heitä peitenimillä ja heitä koskevasta tekstistä olen poistanut nimi- ja paikkatietoja. Kuitenkin suomalaisten muusikkojen joukko on pieni, ja musiikin alalla toimiva työni lukija poimi ennen työn esitarkastukseen lähettämistä tekstistäni yksityiskohdan, jonka perusteella hänellä oli ehdotus opiskelijan nimeämiseksi. Tämän jälkeen luin tekstiäni uudelleen pyrkien edelleen häivyttämään lisää mahdollisia tunnistetietoja.

Olen esitellyt tutkimustani myös alan tutkijatapaamisissa. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa Raekallio antoi luvan käyttää häntä koskevaa aineistoa vapaasti tutkimuskäyttöön. Kuitenkin olen lähettänyt hänelle luettavaksi seminaaripapereita, joissa olen käyttänyt häntä koskevaa aineistoa. Yhden opiskelijan videoita olen käyttänyt seminaareihin liittyvissä esitelmissäni havainnointiesimerkinä ja tältä opiskelijalta olen kysynyt hänen suostumustaan aineiston käyttöön. Esitelmissäni olen käyttänyt myös pysäytettyä videokuvaa yhdeltä soittotunnilta, ja opiskelijan henkilöllisyyden peittämiseksi hänen kasvojensa ääri viivoja on sutattu. Opiskelijan soittoasentoa katsoessani olen alkanut kuitenkin pohtia, onko se niin yksilöllinen, että soittajan tunteva voisi hänet kuvasta tunnistaa.

Raekallion opiskelijoille Katrille, Jaakolle ja Samille olen lähettänyt luettavaksi heitä koskevaa tekstiä. Vuonna 2003 esitin eräässä seminaarissa paperin, jossa käsittelin opettaja–oppilas-suhteita. Sitä ennen opiskelijat saivat luettavakseen paperin pohjana olevaa tutkimustekstiä, jossa oli heidän lyhyet musiikilliset elämäntarinansa ja jossa kerrottiin heidän suhteensa silloiseen opettajaan Raekallioon ja toisiin opiskelijoihin. Tarinoissa tuli esille myös muita heidän aikaisempia ja nykyisiä opettajasuhteitaan. Katri, Jaakko ja Sam ovat saaneet luettavakseen myös väitöstutkimukseni luvun 7, jossa käsittelen soitonopetusta suhteissa olemissä. Lähetin heille tekstin sähköpostin liitetiedostona ja saatekirjeessä kysyin: ”Voisitko ystävällisesti lukea luvun, etenkin itseäsi koskevaa osuutta ja kommentoida sitä. Onko siellä esimerkiksi jotain, jota et haluaisi itsestäsi mainittavan?” Raekallio on saanut luettavakseen väitöskirjan esitarkastusversion, jota hän pyynnöstäni myös kommentoi. Pyytämällä Raekalliolta ja opiskelijoilta palautetta tekstistä olen halunnut varmistaa, etten kirjoittaisi heistä mitään sellaista, mitä he eivät itse haluaisi heistä kirjoitettavan. Tutkimus ei saisi vahingoittaa ihmisiä eikä

heidän suhteitaan. Emme kuitenkaan voi tietää, miten eri lukijat tutkimusta tulkitsevat ja miten juuri tämän tutkimuksen tarinoita kerrotaan ja tulkitaan uudelleen.

Olen pyrkinyt eettisillä valinnoillani suojelemaan tutkittavia ja heidän ihmisuhteitaan, mutta en voi siis taata esimerkiksi tutkimuksessani esiintyvien opiskelijoiden ja muidenkaan henkilöiden tunnistamattomuutta ja voin vain kysyä, miten tutkimuksessani eri henkilöistä kertomani ja tulkitsemäni näkyvät heidän elämässään myöhemmin. Ruthellen Josselson (2007) toteaaakin, että narratiivisen tutkimuksen eettisten kysymysten ratkaisemiseksi ei ole keittokirjamaisia ohjeita, joiden tarkka noudattaminen voisi taata tutkimuksen eettisyyden. Eettisten ohjeiden sijaan osuvampaa on puhua myös tässä tutkimuksessa Josselsonin tapaan tutkijan eettisestä asenteesta, joka näkyy edellä kuvaamissani työssäni eettisissä valinnoissa ja lähtökohdissa ja jossa perusasetelma on, kuinka tutkijana voisin parhaiten suojeella ja kunnioittaa tutkittaviani säilyttäen kuitenkin työssäni tutkimuksellisen luotettavuuden. (Josselson 2007, 538.) Tämä tulee lähelle välittämisen etiikkaa, jonka Leena Syrjälä, Eila Estola, Minna Uitto ja Saara-Leena Kaunisto (2006) nimeävät tutkimuksensa keskeiseksi eettiseksi periaatteeksi. He korostavat, että narratiivisen tutkimuksen etiikka on käytännön toimintaa ihmissuhteissa. Samalla tavalla kuin tutkimuksessa opetus tuodaan esille suhteissa olemisena ja moraalisena toimintana, opettajatutkijalta voidaan odottaa ihmissuhdemoraalia, välittävää suhtautumista tutkittavaansa. (Mts. 184; ks. myös Noddings 1992, 15–20; ks. myös luku 7.6.2.)

Tutkimusjoukkoni on pieni, Matti Raekallio ja hänen kolmen mestarikurssin oppilaansa sekä hänen kolme vakituista opiskelijaansa Sibelius-Akatemiasta. Tutkimukseni koskettaa kuitenkin useampia opettajia ja oppilaita kuin edellä mainittu. Tutkittavani ovat kertoneet opettajistaan ja vastaavasti heidän tarinansa kietoutuvat heidän oppilaidensa tarinoihin. Tutkimuksella on seuraamuksensa, ja Elbaz-Luwisch (1997) korostaa, että painottuessaan työskentelyyn opettajien kanssa narratiivisella tutkimuksella on vaikutuksensa myös opettajan työhön, suhteisiin opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa, ja tutkimus voi vaikuttaa myös opettajan omiin opetuskäytänteisiin. Olen kertonut Matti Raekalliosta taiteilija-opettajana, kuitenkin ottaen tarkastelun lähtökohdaksi hänen opetuksensa, toimintansa pedagogina. Samalla se on yksi kertomus soitonopettajana olemisesta, mutta alan kertomuksena se koskettaa myös tuhansia muita soitonopettajina työskenteleviä. Jos olisin ottanut lähtökohdaksi Raekallion muusikkouden ja tuonut enemmän esille hänen suhdettaan musiikkiin ja hänen musiikillisia kokemuksiaan, tutkimus olisi erilainen ja voisi koskettaa enemmän muitakin musiikin alalla työskenteleviä kuin soitonopettajia.

Tutkimuksella on myös poliittisia seuraamuksia akateemisessa yhteisössä (Elbaz-Luwisch 1997; Erkkilä 2005, 140–142). Yhden tapauksen kautta olen liittänyt soitonopetusta opetuksen teoreettiseen tutkimukseen ja keskusteluun ja samalla myös tutkimukseni persoonallisesta tiedosta on tullut julkista tietoa. Tutkimukselani olen tuonut akateemisen keskustelun piiriin soitonopetuksen ja myös narratiivisen tutkimusotteen yhtenä vaihtoehtona tuottaa tieteellistä tietoa.

9.4 Soitonopetuksen tutkimuksen tulevia haasteita

Soitonopetusta koskeva tutkimus on vielä vähäistä. Alan tutkimus on tarpeen, jotta voisimme paremmin ymmärtää alan kulttuuria ja alalla toimivien opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä. Tässä tutkimuksessa soitonopetusta lähestytään yhden opettajan kertomusten kautta. Soitonopettajan äänen vahvistamiseksi tarvitaan lisää soitonopettajien kertomuksia, joissa he kuvaavat työtään ja opettajana olemistaan. Kuten olen jo aiemmin tuonut esille, tarvitaan lisää kuvailtavaa tutkimusta myös arkipäivän opetustapahtumista ja eri-ikäisten opettamisesta. Monipuolinen tutkimus mahdollistaisi soitonopetukseen liittyvän opetustilaneajattelun yleistämistä tai mallintamista. Tutkimuksessani käyttämä kasvatustieteen käsitteistö ja teoria on osoittautunut tarpeelliseksi ja toimivaksi työkaluksi myös soitonopetuksen tutkimuksessa. Näitä työkaluja voidaan kehittää soitonopetukseen tarpeisiin yhä sopivammiksi, kun alalta saadaan lisää tutkimusta.

Tutkimuksessani katselen soitonopetusta pääosin opettajan näkökulmasta. Horisontin laajentamiseksi tarvitaan tutkimuksia, joissa opiskelijat pääsevät kertomaan kokemuksistaan soittotunneilla. Opiskelijatutkimuksissa painopistettä voisi luontevasti siirtää oppimisen tutkimiseen. Tässä työssä oppimisen näkökulma tulee esille etenkin työn lopussa tarkastellessani soitonopetusta mestari–kisälli-suhteena ja pohtiessani siihen liittyviä oppimiskäsityksiä. Erityisesti soittotaidon opettamisessa ja oppimisessa mestari–kisälli-suhteen merkitys korostuu. Aihetta voisi tutkia lisää ja selvittää, miten yleensäkin opetuksessa voitaisiin hyödyntää mestari–kisälli-perinteen parhaita puolia mutta myös esimerkiksi uusia oppimiskäsityksiä viljellen. Lisätutkimusta tarvittaisiin myös siitä, miten taitoa voidaan opettaa ja oppia.

Opettajan ja opiskelijan käsitykset sisällöstä, oppiaineesta, suuntaavat heidän toimintaansa opetustilanteissa. Tutkimuksessani tarkastelen opettajan ja hänen kolmen opiskelijansa suhdetta musiikkiin. Tarkastelua voisi vielä kohdentaa lisää musiikkia ja pianonsoittoa koskevaksi. Opettajan näkökulmasta voisi pohtia, miten esimerkiksi opettajan suhde eri säveltäjiin tai musiikkityyleihin näkyy hänen

opetuksessaan tai opiskelijan soitossa. Voitaisiinko Raekallion opiskelijoiden soitolle nimetä joitakin yhteisiä tunnuspiirteitä?

Tutkimuksessa käyttämäni narratiivinen lähestymistapa on lisännyt ymmärrystäni opettajan tiedosta ja sen rikkaasta tarinavarannosta. Tutkimieni opetustarinoiden kautta aloin nähdä, kuinka tulevat pianistit ja soitonopettajat kerrotaan kulttuuriseen yhteisöönsä ja kuinka opettaja kertomusten avulla sitoo yhteen tiedon, joka mahdollistaa pianokappaleen työstämisen sen alkutahdeista kappaleen esittämiseen saakka. Tutkimuksen jatkoasteina ja omana erityisenä kiinnostuksen kohteena näen yleisestikin opettajan tiedon narratiivisen luonteen tutkimisen. Miten opettajat käyttävät kertomista opetuksessaan, esimerkiksi millaisiin tarinoihin opetettavat asiat kerrotaan?

Lopuksi

Lähes vuosikymmen on kulunut siitä, kun keräsin tutkimustani varten ensimmäistä aineistoa Raekallion pitämällä pianonsoiton mestarikurssilla Oulussa. Lähdin tutkimaan yhden pianonsoiton opettajan tarinaa, mutta tutkimusmatkallani on avautunut yhden tarinan kautta rikkaampi tarinavaranto, kuin alussa osasin ajatella. Monet muusikot, säveltäjät, alan opettajat ja opiskelijat on kerrottu tutkimukseni aineistoon. Tutkimus on avannut minulle alan praktista kieltä, joka on auttanut ymmärtämään paremmin soitonopetusta sen kulttuurisissa ja sosiaalisissa yhteyksissään. Soitonopetus on sidoksissa mestari–kisälli-perinteeseensä, ja yksittäiset opettaja–oppilas-suhteet ovat merkittäviä alan elämäntarinoiden rakentumisessa. Tutkimus on vahvistanut käsitystäni, että opettajuudessa on myös yhteisiä piirteitä, opetettavasta aineesta tai esimerkiksi oppilaiden ryhmäkoosta riippumatta. Opetus on aina suhteissa olemista ja opettajan ja oppilaan välistä interaktiota. Opettajan innostus omasta oppiaineestaan siivittää myös oppilaan innostusta ja sitä myöten oppimista.

Tutkimukseeni on osallistunut useita alan opiskelijoita, jotka ovat olleet aineistonkeruuvaiheessa iältään noin 15–25-vuotiaita. Joidenkin kanssa minulla on ollut mahdollisuus keskustella tämän jälkeenkin ja kuulla heidän musiikillisia elämäntarinoitaan. Joidenkin elämänvaiheista olen kuullut musiikkikilpailujen yhteydessä, kun osanottajat ovat kilpailujen radioinneissa tai lehtihaastatteluissa kertoneet itsestään, opettajistaan ja suhteestaan musiikkiin. Useat tutkimukseni kertojista ovat jatkaneet musiikin alalla, moni nykyään soitonopettajana työskennellen ja muutama solistiurallaan edeten.

Viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana alan koulutus on Suomessa muuttanut. Soitonopettajien ammatillinen koulutus on siirtynyt konservatorioista ammattikorkeakouluihin, joissa opetussuunnitelmiin on lisätty yleisiä pedagogisia opintoja ja kirjallisia opinnäytetöitä. Tämän voisi nähdä opettajuuden merkityksen korostamisena ja reflektoidun otteen kehittämisenä myös soitonopettajan koulutuksessa. Samaan aikaan on kysytty, mureneeko alan perinne ja onko alan eetos katoamassa, kun opiskelijat eivät kirjallisilta töiltään ehdi harjoitella tarpeeksi omaa instrumenttiaan. Ajatuksena on, että soittamaan oppii soittamalla ja mestarin tasoon yltääkseen on harjoiteltava intohimoisesti. Vain riittävä harjoittelu ja syvällinen paneutuminen instrumenttiin sekä musiikkiin mahdollistavat pääsyn musiikin salaiseen puutarhaan ja soittajan eetokseen.

Eräs tutkimukseni opiskelijoista on kysynyt minulta, olenko minä nyt parempi opettaja opetusta tutkituani. Tutkimusprosessin edetessä olen oppinut ymmärtä-

mään omaa soitonopettajuuttani paremmin ja olen hahmottanut omaa opetustani koskevia periaatteitani yleisestikin. Olen siis kehittänyt praktista teoriaani ja tässä mielessä voisin sanoa olevani nyt parempi opettaja kuin tutkimusta aloittaessani. Soitonopetus on oleellisesti myös taidon opettamista, ja tutkimukseni aikana olen tullut yhä vakuuttuneemmaksi opettajan oman soittotaidon merkityksestä soitonopetuksessa. Soittotaito on opettajan työkalu, jonka kunnossa pitämiseksi opettajan pitää myös itse soittaa ja harjoitella. Vähäinen soiton harjoitteluni tutkimusprosessin aikana ei ole pitänyt tätä työkalua niin hyvässä kunnossa, kuin sen soisi olevan, ja tässä mielessä tutkimuksen teko ei ole soittajan taitojani parantanut. Mutta aivan niin kuin Raekallio opetuksestaan totesi, että hänen soittotunneilla saamansa ideat korvaavat menetettyä harjoittelu-aikaa, voisin tässä yhteydessä todeta, että tutkimukseen käyttämäni aika on avannut minulle soitonopetusta ja opetusta tavalla, jota en koskaan olisi voinut saavuttaa vain pianon ääressä istuen ja soittaen.

Lähteet

- Aaltonen, K. (2003). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Aaltonen, K., & Pitkäniemi, H. (2001). Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32(4), 402–418.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. p.). Tampere: Vastapaino.
- Amabile, T. A. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Ames, R., & Ames, C. (Eds.). (1984). *Research on motivation in education. Vol. 1 Student motivation*. Orlando: Academic Press.
- Angen, M. J. (2000). Pearls, pith and provocation. Evaluating interpretive inquiry: reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research* 10(3), 378–395.
- Anttila, M. (2000). *Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soitotuntien ilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 58. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Arho, A. (2003). *Tiellä teokseen. Fenomenologinen tutkimus muusikon ja musiikin suhteesta länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa*. Studia musica 21. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Aukia, J.-P. (1999). Jokaisessa piilee säveltäjä. Vapaa säestys palauttaa vaistot ja luovuuden kunniaan. *Rondo* 37(2), 22–23.
- Bengtsson, J. (2001). Towards an ontological understanding of teaching. *Nordisk Pedagogik* 21(3), 134–148.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas*. London: Sage.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. In R. Colwell (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference*. New York: Oxford University Press, 63–84.
- Broman-Kananen, U.-B. (2005). *På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i musikläröinrättningarnas brytningstid*. Studia Musica 24. Helsinki: Sibelius-Akademin.
- Bromme, R. (1995). Was ist "pedagogical content knowledge?" *Zeitschrift für Pedagogik*. 33. Beiheft, 105–113.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18(1), 32–42.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research* 54(1), 11–32.
- Bruner, J. (2002). *Making stories*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk?* Visby: Godrings tryckeri.
- Byman, R. (2002). Voiko motivaatiota opettaa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (Toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.

- Calderhead, J. (1990). Conceptualising and evaluating teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education* 13(3), 153–160.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of teachers' thinking to professional development. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: Falmer Press, 11–18.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 413–427.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (Eds.). (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Columbia University: Teachers College.
- Clark, M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed). New York: Macmillan, 255–296.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice: toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 3(1), 7–27.
- Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal* 33(2), 297–325.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*. The Yearbook of the National Society for the Study of Education 84, 2. Chicago, Illinois: National Society for the Study of Education, 174–198.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1997). Narrative inquiry. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 81–86.
- Cox, G. (1999). Secondary school music teachers talking. *Music Education Research* 1(1), 37–45.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 188–206.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education* 46(1), 141–160.
- Day, C. (1990). The development of teachers' personal practical knowledge through school-based curriculum development projects. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 213–239.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Hong Kong: Falmer Press.
- Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (Eds.). (1993). *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London: Falmer Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dilthey, W. (1970). *Der Aufbau der geschrichlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 15–42.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies* 23(1), 1–19.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education* 13(1), 75–83.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004a). How is education possible when there's a body in the middle of the room? *Curriculum Inquiry* 34(1), 9–27.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004b). Immigrant teachers: stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)* 17(3), 387–414.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. Greenwich (Conn.): Information Age.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100(3), 363–406.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Acta Universitatis Ouluensis E 79. Oulu: Oulun yliopisto.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. (2003). *In the language of the mother – Re-storying the relational moral in teachers' stories*. Acta Universitatis Ouluensis E 62. Oulu: Oulun yliopisto.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan, 505–526.
- Fenstermacher, G. D. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies* 33(6), 639–653.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. London: Addison-Wesley.
- Freeman, C. (1999). The crystallizing experience: A study in musical precocity. *Gifted Child Quarterly* 43, 75–84.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gergen, M., & Gergen, K. (2000). Qualitative Inquiry: tensions and transformations. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1025–1046.
- Goodson, I. (1992). Studying teachers' lives: an emergent field of inquiry. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 1–17.

- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and teachers. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Møller (Eds.), *The life and work of teachers. International perspectives in changing times*. London: Falmer Press, 13–25.
- Gothoni, R. (1998). *Luova hetki*. Juva: WSOY.
- Grossman, P. L. (1997). Teachers' knowledge. In L. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education*. Oxford: Pergamon, 692–697.
- Grout, D. (1996). *History of western music* (5th ed.). New York: W. W. Norton.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 107–118.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Perspectives on narrative and teaching*. New York: Teachers College Press, 24–38. Retrieved 21.1.2002, from <http://www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/PCKNARR.html>
- Gudmundsdottir, S. (1997). Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 107–118.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research in school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research in teaching* (4th ed.). Washington D. C: American Educational Association, 226–240.
- Gudmundsdottir, S., Reinertsen, A., & Nordtømme, N. P. (2000). Klafki's didaktik analysis as a framework. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 319–334.
- Hansen, D. T. (1993). The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies* 25(5), 397–422.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in practice. *Teaching and Teacher Education* 14(6), 643–655.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 826–857.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher* 25(1), 12–19.
- Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 113–135.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, & L. Syrjälä (Eds.), *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 13–28.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Acta Universitatis Ouluensis E 61. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hottinen, M. (2001). Piano-opetuksen valtikka vaihtui. *Rondo* 39(9), 6–7.

- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1995). Are there early childhood signs of musical ability? *Psychology of music* 23(2), 162–176.
- Hudson, B. (2002). Holding complexity and searching for meaning: teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies* 34(1), 43–57.
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Studia Musica 22. Helsinki Sibelius-Akatemia.
- Huotelin, H. (1994). Elämäkerrat tutkimuksessa ja kasvatuksessa. Teoksessa A. Heikkinen, M. Kaarninen, & L. Kuusisto (Toim.), *Suomalainen ammattiin kasvattaja: lähtökohtia tutkimukseen*. Ammattikasvatussarja 11. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, 74–91.
- Husu, J. (2002). *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. Research in Educational Sciences 9. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Hyvärinen, M. (2004a). Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 41(4), 297–309.
- Hyvärinen, M., & Löytyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (Toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvönen, L., Hirvonen, A., & Hyry, E. (2005). Three stories about Finnish music education – what is the basis of its success? *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 6(2), 47–61.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ihanus, J., & Lipponen, L. (1997). Jerome Bruner, kulttuuripsykologia ja narratiivinen ajattelu. *Psykologia* 32, 253–260.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, M. (1989). Personal practical knowledge series. Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry* 19(4), 361–377.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 537–566.
- Joyce, B., Weil, M. with Beverly Showers (1992). *Models of teaching* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Järvelä, S. (1993). Opetusvuorovaikutuksen uudet haasteet. *Kasvatus* 24(2), 126–133.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1995). Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (Toim.), *Tutki, vertaile, arvioi: näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9–23.
- Kansanen, P. (1996). Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (Toim.), *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50.
- Kansanen, P. (1999). Mitä on didaktiikka? Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (Toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Tutkimuksia 203. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 5–16.

- Kansanen, P. (2000). Pedagogisen ajatteluni kehitys – itsenäisyyden illuusio. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri, & Y. Yrjönsuuri: *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi*. Juva: PS-kustannus, 61–107.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus: Juva.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching–studying–learning Process. *TNTEE Publications* 2(1), 107–116.
- Kansanen, P., Tirri, K. Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: theoretical landscapes, practical challenges*. American University Studies. Series XIV Education. Vol 47. New York: Lang.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 9(5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical study of teachers' professional development. In I. Carlgrenm, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 93–108.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching & Teacher Education* 21(8), 995–1006.
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament*. Oxford: Oxford University Press.
- Kennell, R. (2002). Systematic research in studio instruction in music. In R. Colwell (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a Project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, 243–256.
- Khachaturian, A. (1932). *Toccata* (Ed. Boosey & Hawkes). London: Anglo-Soviet Music Press.
- Kianto, M. (1994). *Matka pianon soittamiseen*. Keuruu: Otava.
- Kingsburg, H. (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kiviniemi, K. (1997). *Opettajuiden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin*. Studies in Education, Psychology and Sosial Research 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Klafki, W. (1963). *Studien zum Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Korthagen, Fred A. (in cooperation with Jos Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, T. Wubbels) (2001). *J. Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Koskeniemi, M. (1978). *Opetuksen teoriaa kohti*. Helsinki: Otava.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylä Studies in the Arts 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kostka, M. (1984). An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education* 32(2), 113–122.
- Krüger, T. (1998). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work*. Report no 1/2000. Bergen: Bergen University College.

- Kumpulainen, K., & Mutanen, M. (1999). Interaktiivitutkimus sosiokulttuurallisen ja konstruktivistisen oppimisen näkökulman viitekehyksessä. *Kasvatus* 30(1), 5–17.
- Kurkela, K. (1993). *Mielen maisemat ja musiikki* (2. korj. p.). Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kuusisaari, H. (1998). Antakaa oikeus harrastaa. *Rondo* 36(5), 5.
- Kuusisaari, H. (1999). Yksinäinen pianon titaani. *Rondo* 37(2), 14–17.
- Lahdes, E. (2000). Peruskoulun didaktiikan malleja ja teorioita. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri, & Y. Yrjönsuuri: *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi*. Juva: PS-kustannus, 109–148.
- Lauriala, A. (2004). Teacher knowledge and learning in a context of change. In M-L. Husso & T. Vallandingham (Eds.), *Teacher as a researcher. Pictures and perspectives of teacher professionalism*. Tutkiva Opettaja 1. Jyväskylä: TUOPE, 20–39.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtinen, E., Kinnunen, K., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E., & Poskiparta, E. (1990). *Oppimiskäsitys*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, K. (2001). Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* 36(5), 306–315.
- Lempinen, R.-L. (1998). Missä piileksii amatöörien reservi? *Rondo* 36(7) 30–33.
- Leppänen, T., & Rojola, S. (2004). Musiikki ja tutkimus. Feministisiä kytköksiä rakentamassa. Teoksessa M. Liljeström (Toim.), *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 70–89.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 575–586.
- Linde, C. (1993). *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (2004). *Hyveiden jäljillä* (alkuteoksesta After virtue: a study in moral theory (1985) suomentanut N. Noponen). Helsinki: Gaudeamus.
- Mackworth-Young, L. (1990). Pupil-centered learning in piano lessons: An evaluated action-research programme focusing on the psychology of the individual. *Psychology of Music* 18(1), 73–86.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music* 18(2), 112–139.
- Marland, P. (1995). Implicit theories of teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2. p.). Oxford: Pergamon, 131–136.
- Marland, P. (1997). *Towards more effective open & distance teaching*. London: Kogan Page.
- Matthews, D. (1985). *Beethoven*. (alkuteoksesta Beethoven suomentanut R. Kauko). Helsinki: Otava.
- McEwan, H. (1989). Teaching as pedagogic interpretation. *Journal of Philosophy of Education* 23(1), 61–71.
- McEwan, H. (1992). Teaching and the interpretation of texts. *Educational Theory* 42(1), 59–68.

- Minstrell, J. (1999). Expertise in teaching. In R. J. Stenberg & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 215–230.
- Molsen, U. (1982). *Die Geschichte des Klavierspiels in historischen Zitaten*. Balingen: Musik-Verlag.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning I hoyere musikkutdanning*. Universitetet I Oslo. NMH-publikasjoner 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Neuhaus, H. (1986). *Pianonsoiton taide* (saksankielisen käännöksen teoksesta Die Kunst des Klavierspiels (1968) suomentanut A. Gothóni). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Nielsen, K. (2006). Apprenticeship at the Academy of Music. *International Journal of Education Arts* 7(4). Retrieved 20.3. 2007, from <http://ijea.asu.edu>
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1997). Current issues of apprenticeship. *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research* 7(3), 130–139.
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevuutta? Teoksessa S. Ojanen (Toim.), *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–43.
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (Toim.), *Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000*. Keuruu: PS-kustannus, 187–218.
- Niemi, H., & Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niikko, A. (1999). *Akateemisen opettajan tiedonalueista*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 77. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Niiniluoto, I. (1980). *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. (1992a). Taito-kollokvion avaussanat. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen, & I. Niiniluoto (Toim.), *Taito*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 5–9.
- Niiniluoto, I. (1992b). Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen, & I. Niiniluoto (Toim.), *Taito*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 51–58.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, 99–105.
- Ojanen, S. (1993). Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (Toim.), *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 27–39.

- Ojanen, S. (1996). Reflektion käsité opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (Toim.), *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 50–61.
- Opettajan elämää*. Opettajan elämää -tutkimusprojektin kotisivut. Viitattu 25.10.2005, <http://www oulu.fi/ktk/life/Tutkimusprojekti/tietoa.htm>
- Oulun seudun ammattikorkeakoulun opinto-opas 2007–2008*. Viitattu 10.10.2007, <http://www.oamk.fi/opiskelijalle/rakenne/opinto-opas/>
- Parviainen, J. (2000). Kehollinen tieto ja taito. *Ajatus 57. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja*, 147–166.
- Pettersson T., Postholm, M. B., Flem, A. & Gudmundsdottir, S. (2000). *Cultural scaffolding: The arts and craft-teacher's mediation with her students with behavioural problems*. Paper presented at European Conference on Educational Research, ECER, Edinburgh, Scotland, 20–23.9.2000. Retrieved 16.4.2007, from <http://www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/ecertp.html>
- Pietilä, R. (1996). From a tortoise to a greyhound – and a profession. Matti Raekallio portrayed. *Finnish Music Quarterly 1*, 46–47.
- Polanyi, M. (1962). Tacit knowing: Its bearing on some problems of philosophy. *Reviews of Modern Physics 34*(4), 601–616. Retrieved 16.4.2007, from <http://prola.aps.org>
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. Hartsch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–23.
- Polkinghorne, D. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry 113*(4), 471–486.
- Raekallio, M. (1991). Beethovensoiton ongelmista. *Rondo 29*(4), 24–25.
- Raekallio, M. (1995). Tekniikka ja tulkinta: Kumpi ohjaa kumpaa? – Ajatuksia pianistin työstä. *Rondo 33*(1), 22–27.
- Raekallio, M. (1996). *Sormituksen strategiat*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Raekallio, M. (1999a). Pianonsoitto on illuusoiden taidetta. *Rondo 37*(2), 18–21.
- Raekallio, M. (1999b). Traditiot, politiikka ja luovuus. Venäläisen pianokoulun timantit syntyvät paineessa. *Rondo 37*(2), 42–44.
- Rahkonen, M. (1994). *Henki, soitinto ja tekniikka. Claude Debussyn 12 etydiä pianolle*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M., von Wright J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: Otava.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Richter, C. (Hrsg.) (1993a). *Handbuch der Musikpädagogik Band 2. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen*. Kassel: Bärenreiter.
- Richter, C. (Hrsg.) (1993b). *Handbuch der Musikpädagogik Band 3. Instrumental- und Vokalpädagogik 2: Einzelfächer*. Kassel: Bärenreiter.

- Richter, C. (1993c) Der Instrumental-(Vokal-)Lehrer. Im C. Richter (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik Band 2. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen*. Kassel: Bärenreiter, 487–520.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rosenthal, R. K. (1984). The relative effects of guided model, model only, guide only, and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalists' musical performance. *Journal of Research in Music Education* 32(4), 265–274.
- Rostvall, A.-L., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research* 5(3), 214–226.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Russell, T., & Korthagen, F. (Eds.). (1995). *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Saastamoinen, M. (1999). Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (Toim.), *Hegelistä Harreén, narratiivista nudistiin*. Kuopion yliopiston selvityksiä E10. Kuopio: Kuopion yliopisto, 165–192.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sibelius-Akatemian opintosuunnitelmat 2007–2008*. Esittävän taiteen koulutusohjelma, piano. Viitattu 10.10.2007, http://www.siba.fi/attach/ops0708_esko.piano.pdf
- Siebenaler, D. J. (1997). Analysis of teacher–student interactions in piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education* 45(1), 6–20.
- Siitonen, A. (2004). Ammatillisuus ja taidon käsite. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (Toim.), *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 266–278.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauokset*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (1998). Sivistys ja sivistyksellisyys. Bildsamkeit-käsitteen merkitys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. *Kasvatus* 28(2), 201–213.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sintonen, T. (1999). *Eminent identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina*. Jyväskylä: SoPhi.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Small, C. (1999). Musicking - the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research* 1(1), 9–21.
- Smith, B.O. (1960). A concept of teaching. *Teachers College Record* 61(5), 229–241.
- Sosniak, L. A. (1985a). Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books, 19–67.
- Sosniak, L. A. (1985b). One concert pianist. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books, 68–89.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a professional discipline*. London: Falmer Press.

- Stenberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). *A prototype view of expert teaching*. Educational Researcher 24(6), 9–17.
- Stormbom, J. (1986). *Pedagogik och didaktik: den herbartianska grunden*. Malmö: Liber Förlag.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor: NFER Nelson.
- Syrjälä, L. (2001). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M., & Kaunisto, S.-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen, & I. Sorvali (Toim.), *Etiikka ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Tait, M. J. (1992). Teaching strategies and styles. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research music teaching and learning: A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books, 525–534.
- Tait, M., & Haack, P. (1984). *Principals and processes of music education. New perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Tarasti, E. (1988). On the modalities and narrativity in music. In V. Rantala, L. Rowell, & E. Tarasti (Eds.), *Essays on the philosophy of music*. Acta Philosophica Fennica 43. Helsinki: Societas Philosophica Fennica, 110–131.
- Toiskallio, J. (1993). *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus*. Turun yliopiston julkaisusarja C 99. Turku: Turun yliopisto.
- Tolska, T. (2002). *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitely*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tornberg, A. (1994). Opettajan ajattelun tutkimuksesta. *Kasvatus* 25(1), 20–29.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning: a school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Uusikylä, K. (1998). Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. *Kasvatus* 29(2), 190–200.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. C., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement* 52(4), 1003–1017.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: Althouse Press.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 4(2), 135–170. Retrieved 24.5.2005, from <http://www.phenomenologyonline.com/max/articles/virtue.html>
- Vikman, K. (2001). *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 177. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Acta Universitatis Ouluensis E 68. Oulu: Oulun yliopisto.

- Weniger, E. (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim: Julius Beltz.
- Westerlund, H. (2003). Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 32(4), 7–21.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways' of knowing: Representations of knowledge of teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, 104–124.
- Yinger, R. J. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry* 17(3), 293–318.
- Young, V., Burwell, K., & Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study research project. *Music Education Research* 5(2), 139–155.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* 34(3), 3–9.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 185–201.

Julkaisemattomat lähteet

- Hyry, E. K. (2002). *Matti Raekallio ja opettamisen polyfonia*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Hyvärinen, M. (2004b). *The conceptual history of narrative: An outline*. Paper presented in the conference The Traveling Concept of Narrative 3–4.12.2004. Helsinki, University of Helsinki.
- Syrjälä, L., Estola, E., & Uitto, M. (2005). *Haavoittuvuus opettajan työssä*. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä 17–18.11.2005. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- Syrjälä, L., & Uitto, M. (2004). *The teacher's voice conjured up the captivating world of the story. Narratives and storytelling in teacher research and practice*. Paper presented in the conference The Traveling Concept of Narrative 3–4.12.2004. Helsinki, University of Helsinki.

Liitteet

Liite 1	Opiskelijahaastattelun ennalta kirjatut kysymykset ja teemat haastattelujen aikana	189
Liite 2	Opettajaahaastattelun ennalta kirjatut kysymykset ja teemat haastattelun aikana	191
Liite 3	Aineistoon viittavat lyhenteet	193
Liite 4	Esimerkki soittotunnin analyysistä	195
Liite 5	Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostetut opiskelijoiden kerronnan teemat	197
Liite 6	Esimerkki Raekallion haastattelun (RH3) analyysistä	199

Liite 1 Opiskelijahaastattelun ennalta kirjatut kysymykset ja teemat haastattelujen aikana

Ennalta kirjatut kysymykset:

1. Kerro itsestäsi, miten olet Raekallion oppilaana nyt?
2. Millaisia kokemuksia sinulla on pianonsoiton opetuksesta ja pianonsoiton opettajista?
3. Onko joku opettaja jäänyt erityisesti mieleen?
4. Millaisen prosessin seurauksena tulit Raekallion oppilaaksi?
5. Millaista työskentelyä on ollut Raekallion kanssa; alkuvaiheessa, miten muuttunut?
6. Musiikin merkitys elämässäsi.
7. Mikä sai sinut hakeutumaan alalle?
8. Keneltä olet saanut tukea opinnoissasi?
9. Voisitko visioida, kuka ja mikä olet vuonna 2010 ja miten musiikki vaikuttaa elämääsi?
10. Jos toimit opettajana, millainen opettaja haluaisit olla?

Taulukko 4. Teemat opiskelijahaastattelujen aikana.

Jaakko	Sam	Katri
- lapsuudesta opettajien kautta nykytilanteeseen	- taustaa lapsuudesta tulo Suomeen	- Raekallion opetus, kokemuksia opintojen aloittamisesta, ero aikaisempaan opetukseen
- Raekallion oppilaana	- uran vaiheista ja eri opettajia	- aikaisempi opiskelu
- Raekallion opetus	- työskentely Raekallion kanssa	- musiikki lapsuuden harrastuksena
- toinen opettaja	- oma suhde opettamiseen	- suhde Raekallioon
- ryhmätunnit	- tulevaisuus	- Akatemian ilmapiiri
- musiikki elämän teemana	- opettaja esikuvana	- tulevaisuus
- kohtaamiset	- itse opettajana	- musiikin merkitys
- lapsuuteen palaaminen (vanhemmat)	- kulttuurien ero	- merkittäviä kappaleita
- edellinen tunti	- harjoittelu	- esiintymistilanteita
- tulevaisuus	- opettajan vaikutus harjoitteluun	- merkittävä opettaja XX
- Raekallio ihanteena	- hyvän opettajan kriteerit	- rankimmat kokemukset
- hyvän opettamisen kriteerijä	- suhde opiskelijatovereihin	- muut harrastukset
- soiton mielekkyys	- kilpailu	- harjoittelu
- musiikin merkitys elämässä	- musiikin merkitys elämässä	- Raekallion opetuksen innostavuus
- kilpailu		- luokan merkitys

Liite 2 Opettaja haastattelun ennalta kirjatut kysymykset ja teemat haastattelun aikana

Opettaja haastattelun ennalta kirjatut kysymykset:

1. Kertoisitko jotain luokastasi, oppilaistasi?
2. Kun tapasimme edellisen kerran näissä merkeissä, kerroit jotain silloisista oppilaista, jotain heidän erilaisuudestaan. Miten kuvaisit suhdettasi erilaisiin oppilaisiin ja työskentelyä heidän kanssaan?
 - Onko työskentely joidenkin oppilaiden kanssa helpompaa?
 - Onko sinulla kokemuksia konfliktitilanteista ”homma ei toimi”, millainen sellainen tilanne on?
3. Pyysin sinua valitsemaan kolme erilaista oppilasta heidän tuntiensa videointia ja haastattelua varten. Kuvailisitko vielä noiden kolmen erilaisuutta?
 - Millaista työskentelyä on ollut heidän kanssaan?
 - Miten se on muuttunut vuosien aikana?
 - Tuleeko mieleesi merkittäviä tunteja tai tapahtumia, jotka ovat vaikuttaneet suhteeseesi oppilaisiin?
4. Jos ajattelet noita kolmea vuonna 2010, miltä kuvittelet heidän elämänsä näyttävän musiikin ja pianonsoiton suhteen silloin?
5. Millainen merkitys on musiikilla ja työskentelyllä sen parissa tällä hetkellä elämässäsi?
 - Jos kuvittelet itseäsi vuonna 2010, miltähän se silloin näyttää?
6. Millaiset ovat sinun käsityksesi hyvästä opettamisesta?

Teemat haastattelun aikana:

- luonnehdintaa oppilaista
 - luokan ilmapiiri
 - kilpailu yleensä
 - ryhmätunnit
 - oppilaiden välinen kilpailu
- kilpailujen merkitys
- koulutuksen mentaliteetti
 - solisteja vai opettajia?
- Raekallio opettaja esimerkkinä
- suhtautuminen erilaisiin oppilaisiin
 - toimiva opettaja-oppilas-suhde vs. konfliktitilanteet

- nykyinen opetus verrattuna Ruotsin kokemuksiin
 - oppilaiden urapäröinnit
- kolmen oppilaan esittely
 - erilaisuus suhteessa ammattiopintojen vaiheisiin
 - erilaiset opettaja–oppilas-suhteet
- kolmen oppilaan tulevaisuus [2010]
- hyvän opetuksen kriteerit

Liite 3 Aineistoon viittavat lyhenteet

JH	Jaakon haastattelu
KH	Katrin haastattelu
O	oppilas
O1, O2, O3, ...	,oppitunti 1, oppitunti 2, oppitunti 3, ..., oppitunti 14
O14	Viittaa oppitunnin tapahtumiin tai opettajan puheeseen tietyllä oppitunnilla Oulussa tai Tampereella tai Helsingissä, muussa tapauksessa puhuja selviää tekstiyhteydestä. Yhden tunnin kuvauksessa (luku 5.2) kaikki opettajan puheen lainaukset ja oppitunnin tapahtumien kuvailut ovat samalta tunnilta (O8) ja siksi oppituntiviitettä ei luvussa käytetä
OH1, OH3, OH4, OH5, OH7, OH9,	Opiskelijoiden haastattelut Oulussa, Tampereella tai Helsingis- sä.
OH10, OH11, OH12, OH13, OH14	Oppituntien ja opiskelijoiden haastattelujen merkinnät ovat yhteydessä keskenään siten, että sama numero viittaa samaan opiskelijaan, esimerkiksi oppitunti 1:llä (O1) olleen opiskelijan haastattelu on merkitty OH1:llä.
OS	oppilas soittaa
R	Raekallio
JH	Jaakon haastattelu
RH1	Raekallion ensimmäinen haastattelu
RH2	Raekallion toinen haastattelu
RH3	Raekallion kolmas haastattelu
RS	Raekallio soittaa
SH	Samin haastattelu

Liite 4 Esimerkki soittotunnin analyysistä

Taulukko 5. Esimerkki soittotunnin analyysistä

Aika	Litteroitu puhe	Toiminta	Strategia/story	Tyyli/episodi
	R: <u>Sen vaihdoksen hienosti</u> ja sen jälkeen sulla <u>ei oo mitään kiirettä</u> tohon tokaan son uutta fraasia...aikaa lisää	R. kehuu		palaute+ faktapuhe
	OS	<i>Hurjan hyvä nyt.</i>		
24:57	R: Noin se menee. <u>Hurjan hyvä nyt. Kuulostaa vapaammalta.</u> Se <u>on yhtä aikaa vapaampi ja tarkempi.</u>	<i>Kuulostaa vapaammalta...on yhtä aikaa vapaampi ja tarkempi</i>	palaute: "vapaampi ja tarkempi"	loppupalautte+ faktapuhe perustelu
	O: Joo			Fraasin muotoilu
	R: Hieno b. Pikkusen tää fraasi toss katkee. Ottasit sä tosta	R. ehdottaa		faktapuhe
25:18	OS			
25:44	R: Joo <u>pari juttua</u> toi vasurin motiivi tai vasurin kuvio mää <u>en ottais</u> mitään odotuksia siinä lopussa RS se vaan <u>niinku virtaa</u> se vähän sillain	<i>pari juttua</i> mielikuva: "virtaa"	muutosehdotuksia: -vasurin kuvio a tempo "	1. vaihe <i>pari juttua</i> ehdotuspuhe - tempo
26:01	OS			2. vaihe
26:23	R: Okei se <u>kannattaa kattoo nuotista. Hirveen kaunis muuten.</u> Otas tosta vielä kerran.	R oppilaan viereen <i>kannattaa kattoo nuotista. Hirveen kaunis muuten</i>		kannatuspuhe: nuotinluku, palautte+
26:27	OS			
26:44	R: Musta se <u>joskus lähestyt rallentandoa kun sulla on diminuendo tekisin diminuendon poco stringendo</u> sillain että se pysähtyis olenkaan ennen tota	R seisoo, pää mukana <i>tekisin diminuendon poco stringendo</i>	-tempo, agogiikka	3. vaihe ehdotuspuhe palautte
26:55	OS			
	R: Nyt on kaikki ... ralletando jäi tekemättä. Sen <u>lähestyminen on hirveen hyvä.</u> Toka rivi vaikka.	R nojaa seinään <i>lähestyminen on hirveen hyvä</i>		4. vaihe: ralletando faktapuhe
27:14	OS			
	R: Ota kerta vielä.	R johtaa, oppilaan viereen R nojaa		
27:20	OS			
27:57	R: <u>Suurin piirtein tollain.</u> Se <u>on musta hyvä, että se kun se rallentando tapahtuu vasta siellä</u>	<i>Suurin piirtein tollain</i> R paikalleen (ottaa nuotin) <i>hyvä, että se</i>	palautte-kuvaus, selvennys	loppupalautte

Aika	Litteroitu puhe	Toiminta	Strategia/story	Tyyli/episodi
28:07	<u>lopussa että se ei jatka</u>	<i>kun se rallentando</i>		mielipide, faktapuhe
	<u>hidastamistaan kauheen kauan.</u>	<i>tapahtuu vasta siellä</i>		
	<u>Se ois nimenomaan</u>	<i>lopussa</i>		ehdotuspuhe
	<u>semmosena kiva.</u>	<i>Se ois nimenomaan</i>		
	O: Kauheen vaikee tehdä sitä	<i>semmosena kiva.</i>	O. esittää ongelman	
	diminuendoa siinä.	<i>kantsii kuulla sitä</i>		
	R: <u>Yks tyyppi joka tekee sen</u>		pianistitarina	
	<u>hetken hirveen hyvin on Jean</u>			
	<u>Francois. Sun kantsii kuulla sitä.</u>			
	Mää on joskus puhunu siitä			
	tyypistä muuten sulle. [O: Joo			
	niin] Sen mää oikein muistan			
	sattumalta. Hirveen sillain			
	elegantisti sillain musta kevyesti			
	ja hienosti. Sit se tietysti tekee			
	hölmöillä että just sillain			
	tyypillistä Fracois'ta ett se tekee			
vierekkäin hirveen nerokkaita ja				
älyttömyyksiä. Siis tekee	R:lla käsi mukana			
stringendon ett siin ois	<i>nuotin kahen väliä</i>		puhe merkityksen	
<u>mahollisuudet tehdä aivan</u>	<i>kantsii must siin</i>		metsästämisestä	
<u>uskomattoman hienon kuulonen</u>	<i>kuunnella... koittasin</i>			
<u>siit kaaresta. Että nuotin kahen</u>	<i>tehä kauheen tarkat</i>	sävyn		
<u>väliä kantsii must siin kuunnella.</u>	<i>erot ton teeman</i>	monipuolistaminen	kannatuspuhe	
Ett sitte toi tekisin <u>koittasin tehä</u>	<i>kolmen kerran välillä</i>		ehdotuspuhe	
<u>kauheen tarkat erot ton teeman</u>				
<u>kolmen kerran välillä. Siis eka</u>				
<u>kerta sulla oli hirveen hieno.</u>				
Joka kohta se on just hyvä. Mut	käsi mukana <i>uus</i>			
tää <u>vois olla pikkusen niinku</u>	<i>asia...</i>	mielikuva:		
<u>uhkaavampi ja staattisempi siis</u>	<i>duetto se vois olla lisää</i>	"uhkaavampi ja		
<u>paikallaan pysyvämpi</u> enempi.	<i>esillä</i>	staattisempi"		
Myöskin <u>uus asia</u> joka tässä	<i>Viititkö ottaa</i>	ehdottaa dueton	uusi asia	
tulee on tuo <u>duetto se vois olla</u>		esille ottamista	ehdotuspuhe	
<u>lisää esillä. Viititkö ottaa</u> tost				
sama paikka ja sitte eteenpäin.			pyyntö	

Liite 5 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostetut opiskelijoiden kerronnan teemat

- elämänura
 - vanhempien merkitys ja rooli
 - lapsuuden kokemukset
 - ensimmäinen opettaja
 - murrosikä
 - hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen ja opiskelu ammatillisessa koulutuksessa
- suhde opiskelutovereihin
 - kilpailu
 - luokan merkitys
- merkittäviä opettajia ja tilanteita, kappaleita
- suhde opettaja Raekallioon
 - arvostuksia
 - kritisoiteja
- opettaja esikuvana
- oman soittamisen motiivit
 - suhde soittoon, harjoitteluun
 - kilpailu
- tulevaisuuden näkymä
 - tulevaisuus opettajana
 - tulevaisuus taiteilijana
- ihanneopettaja

Liite 6 Esimerkki Raekallion haastattelun (RH3) analyysistä

Taulukko 6. Esimerkki Raekallion haastattelun (RH3) analyysistä

Litteroitu puhe	Pääteema ja sen alla oleva aineiston tiivistys
<p>EK: Miten sää muuten näät tommosen <u>luokan merkityksen</u> noille oppilaille?</p> <p>R: Kyll must se on <u>aika suuri</u>. Siis <u>tota mä tiedän oikeestaan niinku omastakin kokemuksesta</u>, koska silloin kun mä opiskelin Turussa niin siihen aikaan sattuu niin, että musiikkiopiston oli tämmösiä niinkun sitte <u>tulevia ammattipianisteja yhtä aikaa muutamia</u>. Siellä oli XX ja XX ja XX ja minä. ja tota ei oltu kaikki ihan samalla luokalla mut kolme meistä oli ja tota huolimatta siitä että XX:llä oli eri opettaja niin kuitenkin siinä vallitsi semmonen aika selvä semmonen niinku <u>porukkahenki</u>. Ja kyll <u>se oli mulle hyvin vaikuttava</u> ja ilmeisesti nyt se asia edelleenkin on voimassa että kyllä tuommonen yhteishenki <u>luokan oppilaitten kesken ja semmonen terve kilpailu</u>, mikä siihen ilman muuta liittyy aina, niin se on ilmeisesti aika <u>stimuloiva ominaisuus</u>. Mä pidän tommosia <u>ryhmätunteja niinku niitte normaalien opetustuntien lisäksi aika säännöllisesti</u>, jossa on koko porukka paikalla ja jossa kaikki soittaa toisilleen ja kaikki kritisoi toisiaan. Se on <u>mun mielestä hirveen kiva henki siellä</u>. Kaikki ottaa niin kauheen tosissaan kyllä siis sen huomaa että se ei oo mitään leikkipeliä kenellekään mutta se <u>kritisoimisen sävy on kauheen kannustava ja arvostava kunnioittava ehtottomasti</u>. Ja mä en siihen <u>itte niinkun</u>, jonkulaisena niinku semmosena <u>vanhana isäntänä sitte</u> sanon lopuks pari sanaa siihen, muuta <u>en paljon pyri puhumaan siellä että ennen kaikkea porukka itte hoitaa sen</u>. Ja <u>siitä on ollu selvästi hyötyä</u> siis ihan <u>niitten kommenteista toisilleen</u> ku mä oon sitä seurannu mitä ne sitte vaikuttaa yhteinen kritiikki niin kyll se on hyvä</p> <p>EK: Niinku rinnakkaispalautetta.</p> <p>R: Juu nimenomaan. Joo kyll se must on hyvä asia. Ja <u>mitä mä nyt oon kattellu kyll niistä aika monet sitte niinku noin viihtyvä keskenään tuntien ulkopuolellakin</u> että tota ei nyt tietysti ihan koko luokka kokonaisuutenaan mutta siis semmosii pienryhmiä siellä on sisällä sitte jotka tulee oikein hyvin niinku</p>	<p>LUOKAN MERKITYS OPISKELIJOILLE</p> <p>merkitys aika suuri perustelu omalla kokemuksella – R:n opiskeluaikana Turussa yhtä aikaa tulevia ammattipianisteja</p> <p>Turun porukkahenki vaikuttava kokemus R:lle yhteishenki lk:n opp. kesken ja terve kilpailu stimuloi R:n mielestä</p> <p>pitää ryhmätunteja säännöllisesti porukka paikalla, kaikki soittaa kaikille ja kritisoi toisiaan kiva henki kaikki tosissaan ei mitään leikkipeliä opiskelijoiden kritisoimisen sävy kannustava, arvostava ja kunnioittava R. kokee itsensä <i>vanhana isäntänä</i>, joka loppujen lopuksi sanoo pari sanaa ei pyri puhumaan paljon porukka itte hoitaa <i>siitä on ollu selvästi hyötyä siis ihan niitten kommenteista toisilleen</i> yhteinen kritiikki hyvä</p> <p>näkee useimpien opiskelijoiden viihtyvän keskenään tuntien ulkopuolella</p>

Litteroitu puhe	Pääteema ja sen alla oleva aineiston tiivistys
<u>kavereinakin toimeen keskenään. Tai kaikki tulee toimeen keskenään, mutta jotku ihan selvästi on vielä kavereita sitte viel lisäksi keskenään.</u>	toteaa, että kaikki tulevat toimeen keskenään, mutta tunnistaa pienryhmät, jotka tulee kavereina toimeen
EK: Joo. Tää tilannehan vois olla sekin, että on niinku keskinäistä kilpailua sitten vai?	OPPILAIDEN VÄLINEN KILPAILU

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS

SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

78. Salovaara, Hanna (2005) Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning
79. Erkkilä, Raija (2005) Moniääninen paikka—Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa
80. Lasse Jalonen, Tapio Keranto ja Kari Kaila (toim.) (2005) Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkuspäivät Oulussa 25.–26.11.2004. Matemaattisten aineiden opettajan taitotieto—haaste vai mahdollisuus?
81. Salakka, Markku (2006) Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puheet. Paluusokki ja identiteetin monikulttuuriset jännitteet
82. Pennanen, Aatto (2006) Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista
83. Lindh, Matti (2006) Teknologiseen yleissivistykseen kasvattamisesta – teknologian oppimisen struktuuri ja sen soveltaminen
84. Saari, Mikko (2006) Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta
85. Karjalainen, Timo P. (2006) The environment in contexts: Environmental concern in the Komi Republic (Russia)
86. Leppälä, Reetta (2007) Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa
87. Kumpulainen, Kari (Ed.) (2007) Educational technology: opportunities and challenges
88. Vilppola, Tuomo (2007) Reaalipedagoginen toimintaprosessi—sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa
89. Lujala, Elise (2007) Lastentarhalyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki—toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938
90. Karsikas, Leevi (2007) Metsästyksen ongelmahu
91. Juuso, Hannu (2007) Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children
93. Leinonen, Piritta (2007) Interpersonal evaluation of knowledge in distributed team collaboration
94. Holappa, Arja-Sisko (2007) Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla—uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa

Book orders:
OULU UNIVERSITY PRESS
P.O. Box 8200, FI-90014
University of Oulu, Finland

Distributed by
OULU UNIVERSITY LIBRARY
P.O. Box 7500, FI-90014
University of Oulu, Finland

S E R I E S E D I T O R S

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM
Professor Mikko Siponen

B
HUMANIORA
Professor Harri Mantila

C
TECHNICA
Professor Juha Kostamovaara

D
MEDICA
Professor Olli Vuolteenaho

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM
Senior Assistant Timo Latomaa

E
SCRIPTA ACADEMICA
Communications Officer Elna Stjerna

G
OECONOMICA
Senior Lecturer Seppo Eriksson

EDITOR IN CHIEF
Professor Olli Vuolteenaho

EDITORIAL SECRETARY
Publications Editor Kirsti Nurkkala

ISBN 978-951-42-8634-6 (Paperback)

ISBN 978-951-42-8635-3 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

