



PEDAGOGISET METODINI – ollako vaiko eikö olla

Matti Laukkanen

Pedagoginen opinnäytetyö
Toukokuu 2009



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Laukkanen Matti	Julkaisun laji Pedagoginen opinnäytetyö (5 op)			
	Sivumäärä 30	Julkaisun kieli Suomi		
	Luottamuksellisuus ☐ Salainen _____ saakka			
Työn nimi PEDAGOGISET METODINI – ollako vai eikö olla				
Koulutusohjelma Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla				
Työn ohjaaja(t) Hannula Kaija				
Toimeksiantaja(t)				
Tiivistelmä Opinnäytetyössä tutkittiin minkälaisia pedagogisia metodeja, opetusmenetelmiä pop/jazz-pianon soiton ja improvisoinnin opettajalle (tässä tapauksessa kirjoittaja) kehittyä pitkän uran aikana suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa. Työ toteutettiin opettajan ja hänen entisen oppilaansa välillä käytynä keskusteluna. Tätä taustaa vasten reflektoitii hänen opetusmetodejaan, ajatuksiaan opettamisesta, ja kuvattiin hänen kykyään niiden avulla kohdata erilaisia opetukseen liittyviä ilmiöitä. Huomattiin että metodeja on vaikea käsitellä erillisinä ilmiöinä ja irrottaa niitä kokonaisuudesta, jonka muodostavat opetustilanne, oppilaan (oppilaiden) ja opettajan persoonallisuus. Opettajuus nähtiin kokonaisvaltaisesti summana, jonka osatekijöihin pilkkominen muistuttaa lähinnä amputointia.				
Avainsanat (asiasanat) musiikki, opettaja, oppilas, pedagogiikka, metodit, menetelmät http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/				
Muut tiedot				

Author(s) Laukkanen Matti	Type of Publication Diploma project (5 ECTS credits)			
	Pages 30	Language Finnish		
	Confidential ☐ Until _____			
Title MY PEDAGOGICAL METHODS – to be or not to be				
Degree Programme Pedagogical studies for music and dance teachers				
Tutor(s) Hannula Kaija				
Assigned by				
Abstract In the thesis was studied what kind of pedagogical methods, ways of teaching develops a teacher of pop/jazz piano and improvisation (in this case the author) during a long career in the Finnish educational system. The work was carried out as a discussion between the teacher and his former student. This was a background onto which his methods were reflected and his thoughts concerning teaching were mirrored, and his ability to meet different phenomena related to the pedagogical world was projected. It was found out that it's hard to separate a single method from the big picture of teaching process, which is a combination of the situation and the personalities of the student (students) and the teacher. Teaching was seen comprehensively as a sum, which cut into pieces resembles a medical operation called amputation.				
Keywords music, teacher, student, education, method, means http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/				
Miscellaneous				

SISÄLTÖ

1 INTRO.....	2
2 LYHYT RUNOUSOPPI.....	3
Pedagogiikasta ja metodeista.....	4
Oppimisparadigmoista.....	7
3 KESKUSTELU OPETUKSESTANI.....	10
Opetukseni tavoite: mihin olen pyrkinyt ja miksi?.....	11
Käsitykseni oppijasta ja oppimisesta	13
Ammattitaidosta ja osaamisesta	14
Mitkä ovat olleet pedagogiset ratkaisuni ja valintani kunkin oppilaan kohdalla.....	15
Mitä tunteilla käytännössä tapahtui: opetukseni keskeisiä teemoja.....	19
Arviointi ja mielen peili.....	22
4 YKSINPUHELU – mutta ei kovin synkkä.....	23
5 LOPETUS.....	28
LÄHTEET	29

1 INTRO

“You ask me whether he had a certain method. I reply, he abhorred methods in a modern sense of the term. His work was eclectic in the highest sense. In one way he could not be considered a teacher at all. He charged no fees and had irregular and somewhat unsystematic classes. In another sense he was the greatest of teachers.”

Näin kuvailee pianisti Alfred Reisenauer (Cooke, 1999) opettajaansa Franz Liszt:iä, jonka opetustyyli oli ilmeisen intuitiivista, luovaa ja musiikkilähtöistä. Siitä huolimatta tai nimenomaan senkin takia se oli myös erittäin tuloksekasta.

Opettaminen on ollut osa omaa identiteettiäni yli kaksi vuosikymmentä eli noin puolet elämästäni. Tuona aikana en ole juuri pohtinut opettamista käsitteenä. Monenlaista oppijaa ja oppimistilannetta on tullut, ollut ja mennyt, mutta minulle opettaminen on aina ollut luonnollinen osa muusikontyötäni, eräänlainen jatkumo sille. Joihinkin opetusmenetelmiäni koskeviin haastatteluihin olen tosin matkan varrella joutunut, vaikka olenkin yleensä periaatteesta niistä kieltäytynyt. Tuloksena näistä on pääasiassa ollut jonkinlaista totanoin/niinku-pedagogiikkaa, tuskin olen pystynyt antamaan minkäänlaisia selkeitä ja jäsenneltäviä vastauksia. Onko se välttämätöntä? Täytyykö minun tiedostaa mitä olen tekemässä ja toisaalta enkö tiedosta, jos en yritä sitä sanoiksi pukea. Eikö riitä että meillä on musiikki, jonkinlainen lahjomaton soiva maailmankaikkeus, joka vie meitä kiihtyvällä vauhdilla mennessään ja joka olisi olemassa vaikka pedagogiikkaa ja oppilaitoksia ei olisi keksittykään.

Musiikin tekninen puoli on helppo nakki, sen kuvaus mahtuu parille paperiarkille. Se että pääsee soittimensa orjasta isännäksi vaatii vain kovasti pitkäjänteistä työtä. Musiikin teorian voi mahdollistaa muutamana yksinkertaiseen kaavaan, joiden omaksuminen ja ymmärtäminen vie tosin aikansa, mutta ei pitäisi olla kenellekään ylivoimaista. Tämän jälkeen seuraa hyppy verbaaliseen tyhjyyteen, tuntemattomaan, musiikin tutkimattomaan maailmankaikkeuteen ja maailman kirjallisuuden ehkä kuuluisin sitaatti tulee ajankohtaiseksi.

Rakkauttakin voi kuvata kahdella tavalla. Sen voi mieltää estrogeenin ja testosteronin karhunpaina kehojemme vainioilla. Toisaalta se on mystinen osa meitä ja mieltämme. Se panee ihmiskunnan pöksyihin vipinää ja on siinä ohella synnyttänyt jotain mitä sanomme kirjallisuudeksi, maalaustaiteeksi ja musiikiksi.

Onko musiikkikin tällä tavoin dualistinen luonteeltaan: toisaalta ennalta arvattava rytmin, harmonian ja melodian temmellyskenttä ja toisaalta jotain suurempaa kuin osiensa summa, jotain fiilispohjaista johon sanat eivät pysty, siis se mikä oikeastaan on musiikkia. Tästäkö seuraa se musiikin opetuksen kaksinaismoralismi: teoreettisuus vastaan intuitiivisuus ja luovuus. Pystymmehän rakastamaan ja vihaamaan vaikka emme tiedä kehojemme kemiasta tuon taivaallista. Miksi emme siis voisi toimia suhteessa musiikkiin ja musiikin opetukseen samalla tavalla. Antaa palaa ilman pedagogisten teorioiden valjaita, antaa musiikillisen mieleemme villioriin laukata vapaasti yrittämättä kahlita sitä napsimalla keinotekoisia pedagogiapillereitä.

Ehkä olen sen verran velkaa oppilailleni ja itselleni, että on aika pysähtyä ja istua alas pohtimaan sitä, mitä on tullut tehtyä. Ovatko minua kahlinneet opetukselliset pakkoliikkeet, olenko ollut pedagogisten tapojeni orja vai olenko pystynyt intuition ja luovuuden avulla kirvoittamaan nämä alusta asti ruosteiset mielen kahleet. Uskon paradoksaalisesti että on vielä paljon selityksiä antamatta ja kuulematta, ja ettei ole mitään uutta taivaan kannen alla.

2 LYHYT RUNOUSOPPI

Lyriikassa sanoja käytetään lukijan virittämiseen tarvittavalle taajuudelle.

Monimerkityksellisyys (monimielisyys) on lauseiden tenho. Assosiaation ei ole tarkoitus olla yksiselitteinen, ja kuinka se voikaan olla sitä. Asiat esitetään riittävän tarkasti, ilmaisen väline on ”kauneus”. Sen sijaan kun kirjoittamisella pyritään eksaktiuteen, saa se yhä irrationaalisemman ja absurdimman luonteen. Tarkastelun kohde ikään kuin karkaa kauemmas sanojen löntystellessä perässä tai se hämärtyy silhuetiksi ymmärryksen auringon laskiessa. Se unfocusoituu kuin esine, joka näyttää okulaarissa joko liian pieneltä tai vaihtoehtoisesti epäselvältä.

Musiikki on kielenä varsin konkreettinen ja yksiselitteinen. Huomattavasti tarkempi ilmaisuväline kuin sanataide tai -tiede. Lisäksi se on kielenä globaali: se on sitä sekä sisäisesti että ulkoisesti, toisin sanoen tunteiden tasolla tai fysikaalisena ilmiönä. Toisin kuin muita kieliä musiikkia voi ymmärtää, ja ainakin siitä voi nauttia, tuntematta ensimmäistäkään musiikkiin liittyvää käsitettä tai sanaa. Tosin se minkälaisia assosiaatioita musiikkielämyksiin liitetään vaihtelee aikakausittain ja kulttuureittain. Musiikista puhuminen tuntuu joskus turhalta. Näin on myös soittotunnilla: soittamista voi opettaa ja mikä vielä tärkeämpää sen voi oppia ilman sanahelinää ja käsiteviidakkoa. Tästä huolimatta tai juuri sen takia käyn seuraavaksi läpi joitakin opetukseen ja oppimiseen liittyviä käsitteitä.

Pedagogiikasta ja metodeista

Maailmankuulu pianisti Glenn Gould on jossain haastattelussa sanonut, että opettaminen on huijausta. Tämä hiukan provosoiva toteamus on ymmärrettävä. Ei mene kuin varttitunti siihen, kun esimerkiksi pianonsoiton ihmeet on esitelty oppilaalle: istu tuohon tuolille, laita kädet koskettimille, nuo jalkojen luona olevat ”kultalusikat” ovat pedaaleja ja ne toimivat näin. Loppu onkin sitten kokeilua. Ja jos oppilaalla riittää motivaatiota jatkaa kokeiluja monta tuntia päivässä vuosia eteenpäin, voi tämä olla oiva ja tehokas tapa opiskella – ainakin kustannustehokas. Toinen tunnettu pianisti Alfred Brendel toteaa sama asian hiukan eri tavalla:

But I still insist on the player finding his own way out as I found my way out. I suppose that I assume all artists develop in this manner, and may be assuming too much (Mach 1988, 31).

Alituisen kyselemisen ekspertti Sokrates suhtautui sofisteihin ja heidän opetukseensa, jos ei nyt ihan kielteisesti, niin ainakin epäilevästi. Igor Stravinski kertoi piano-opettajansa Mlle Kasperovan olleen erinomainen pianisti ja *pölkkyä* (Craft 1963, 19). Ja toista opettajaansa säveltäjä Nikolai Rimski-Korsakovia hän kuvaili näin:

Hän oli mitä omalaatuisin pedagogi. Vaikka hän itse oli Pietarin konservatorion professori, hän neuvoi minua pysymään sieltä poissa (Craft 1963, 29).

Tämän tapaisista mielikuvitusta kiihottavista lausahduksista ja asenteista huolimatta pianonsoiton historia tuntee lukuisia kuuluisia pedagogeja. Heistä toiset olivat itsekin huomattavia muusikkoja ja säveltäjiä, kuten johdannossa siteerattu Franz Liszt, ja toiset puolestaan tuottivat koko joukon virtuooseja ja solisteja, ja pedagogista materiaalia. Esimerkiksi Theodor Leschetizky (Chiantore 2007, 630; Gerig 1975, 271), Tobias Matthay (Chiantore 2007, 642; Gerig 1975, 361), Rudolf Breithaupt (Chiantore 2007, 661; Gerig 1975, 329) ja Otto Ortmann (Chiantore 2007, 694; Gerig 1975, 407) lukeutuivat jälkimmäisiin.

Pedagogiikka ei siis ole mikään yksiselitteinen käsite pianonsoiton käytännöllisessä maailmassa. Jokaisella pianistilla ja pianopedagogilla tuntuu olevan omanlainen käsitys opettamisesta, tai jos heillä ei ole käsitystä niin ainakin tapa opettaa - ja miksei näin voisi olla? Miksi kaikkien opettajien pitäisi tulla samasta muotista? Eikö tässäkin tapauksessa erilaisuus ole rikkautta ja voimavara? Mistä johtuu, ja kenen etuja ajaa, tämä yhdenmukaistamisen kultainen vasikka?

Samanlaisiin kysymyksiin kompastumme, kun ja jos alamme puhua opetukseen liittyvistä menetelmistä, menettelytavoista, järjestelmistä, konsteista eli yksinkertaisesti sanoen pedagogisista metodeista. Tässäkin seikkailemme usein jossakin tiedostamattoman ja tiedostetun toiminnan rajamailla. Useimmilla opettajilla on muitakin aseita takataskussaan kuin vain luovuus, intuitio ja erilaiset vippaskonstit heidän kamppaillessaan tietämättömyyden ja oppimattomuuden terroria vastaan. Totuuden, edes osatotuuden, löytäminen on kovan työn takana, mikäli se ylipäänsä on mahdollista. Esimerkiksi "ajattelen – siis olen"-filosofi Descartes oli niin pettynyt aikansa auktoriteettien ja asiantuntijoiden antamiin ristiriitaisiin vastauksiin, että päätti kehittää yksinkertaiset säännöt, joita "*varmastikin ja järkähtämättä*" (Descartes 1994, 22-23) seuraamalla hän pystyikin aukottomasti todistamaan itselleen mm. Jumalan olemassaolon. Missähän meni pieleen? Onneksi musiikissa ja pianonsoiton opiskelussa ei ole kyse jostain näin "käsittämättömästä" – vai onko kuitenkin?

Tyypillinen keino opettaa pianonsoittoa on antaa oppilaalle kotitehtäviä, joita sitten käsitellään seuraavalla tunnilla. Tämän prosessin pohjalta annetaan uudet kotitehtävät, ja kierre alkaa. Tunnilla käyty dialogi tai luento ovat menetelmiä, joilla hienosäädetään tämän oppimisprosessin kulkua ja suuntaa, valetaan uskoa oppilaaseen. Pedagogiikka voi siis olla joko toiminnallista tai kielellistä (Kallio 2000, 217): oppilaan harjoittelu on toiminnallista ja tunnilla annettu palaute usein kielellistä, jonka tarkoituksena on toiminnallisen työskentelytavan tehostaminen. Musiikin kuuntelu on tietenkin oleellinen osa musiikin opiskelua. Esimerkkien matkiminen, kopioiminen ja esikuviin samaistuminen ovat keinoja kohti musiikin ymmärtämistä ja oman taiteilijapersoonan kehittymistä ja löytämistä.

Ekonomiset seikat sanelevat usein sen, minkälaista opetusta opettajien on määrä antaa ja minkälaisia menetelmiä heidän tulisi käyttää. 1980-luvulla kamarimusiikkia ei saatu mahtumaan opettajien mielestä tarpeeksi mukaan opetussuunnitelmaan. Se oli työnantajasta yksinkertaisesti liian kallista. Nykyään on tilanne on kutakuinkin päinvastoin. Ryhmäopetusta suositaan, koska yhteiskunnalla ei ole varaa ylelliseen yksilöopetukseen. Muistaakseni selityksen makuinen perustelu tälle pohjautuu kuitenkin pikemminkin nykyiseen oppimiskäsitykseen kuin suoranaiseen rahan puutteeseen.

Oli miten oli metodeja on monenmoisia, ja ehkä opetuksessa ei olekaan kysymys siitä, mitä menetelmiä hyvien (ja mitkä on hyviä) oppimistulosten saamiseksi käytetään vaan miten niitä käytetään. ”Metodittomuus” metodina, esimerkiksi luovuus ja intuitiokin, voi olla hedelmällinen tapa opettaa, oppilas oppii ja on motivoitunut tekemään töitä edistyäkseen. Puhuttaessa opettamisesta keskustelijoina ovat useinmiten ideologiat ja periaatteet, kielenä käsiteviidakko, joka ei oikein avaudu kenellekään. Viime kädessä musiikin opettaminen ja siinä käytettävä järjestelmä kulminoituu ja yksilöityy opettajan persoonaan.

Oppimisparadigmoista

Thomas Kuhn tarkoitti paradigmalla todellisuutta koskevia käsityksiä, jotka tuntuvat itsestään selviltä ja muuttamattomilta (Gummeruksen suuri sivistyssanakirja, 2004, 324). Oppimisteorioiden historiallista kehittymistä voi helposti havainnollistaa jonkinlaisena analogiana 1900-luvulla tapahtuneille maailman kuvaa mullistaneille tieteen saavutuksille ja teknologian esiinmarssille. Aluksi innostuttiin kaiken mitattavuudesta, jonka jälkeen tulokset olivat mukavasti tarkasteltavissa tilastoina. Tietokoneen myötä ihmismieli samaistettiin sen toimintaan. Tässä *informaationprosessointiteoriaksi* kutsutussa suuntauksessa ihmismielen toimintaa kuvaavat sanat on korvattu atk-terminologialla (Tynjälä 1999, 31-37). Sittenkin kvanttifysiikan tulokset ja kaaottisten ilmiöiden tutkimus on puolestaan johtanut käsityksiä kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Tällä hetkellä taloudelliset intressit tuntuvat sanelevan kaiken myös koulutuksen maailmassa.

Oppimiskäsitysten dualismia voi verrata ikuiseen hyvän ja pahan taistoon, polariteetteina tällä kertaa vain ovat *behaviorismi* ja *konstruktivismi*. Behaviorismi, paha, on jo eräänlainen pedagoginen reliikki. Se on keppiin nojaava kumara vanhus, jonka porkkanat ovat aikoja sitten nahistuneet ja jonka ajatuksetkin kuvataan ymmärtämystä vailla oleviksi aikansa eläneiksi muisteloiksi. Hyvää edustava konstruktivismi käyttäytyy kuin pöyhkeä nuorukainen voimiensa tunnossa. ”Hän” on muodikas ja tarkka ulkonäöstään. Pienistä rypyistä silmäkulmissa ei tarvitse vielä välittää, pienistä iho-ongelmista selviää ehostamalla.

Mutta ainoastaan viisi Jukolan poikaa nähdään istuvan penkillä pöydän takana. Missä ovat Juhani ja Timo? Tuollahan häpeänurkassa lähellä ovea he seisovat, ja heidän tukkansa, jossa äsken oli kiemurrellut lukkarin jäntevä koura, töröttää vielä korkeassa pörrössä (Kivi 1975).

Olikohan behaviorismi tuttu käsite Aleksis Kivelle, koska hän niin osuvasti, jäntevin ja pörröisin ajatuksin, kuvaa tämän oppimisenäkemyksen metodiikkaa. Oppimista säätelee opettaja: toivotun kaltaista oppimista vahvistetaan palkitsemalla ja ei-toivottuja tuloksia heikennetään esimerkiksi rankaisemalla. (Tynjälä 1999, 29). Tosin,

kuten Seitsemässä veljeksessä, tätä tapaa oli jo ennen 1900-luvun alkua käytetty koulutuksessa ja muutenkin laajalti yhteiskunnassa (Kauppila 2007, 18). Tässä opettajakeskeisessä suoran opettamisen mallissa opiskelija on passiivinen ja tuloksia mitataan toivottujen tulosten määrällä (Ahonen 2004,18) eikä siis laadulla. Behaviorismin ”hyviä puolia” ovat juuri ennustettavuus ja mitattavuus. Toisaalta musiikissa kumpikin asia on joko ei-toivottua tai mahdotonta.

Jos jotenkin yrittäisin prekonstruoida ”seuraavan” pianotunnin kulun etukäteen behavioristisen käsityksen, ja Tynjälän (Tynjälä 1999, 30), mukaan, se voisi olla vaikkapa tällainen:

Olen antanut oppilaalleni tehtäväksi ottaa ylös levyltä ja opetella soittamaan Hank Jonesin version kappaleesta Just Squeeze Me. Tavoitteena on soittaa se mahdollisimman oikein ja tyylin mukaisesti. Oppilas tulee sisään juuri ajallaan, pyydän häntä istuutumaan flyygelin ääreen ja soittamaan oman versionsa. Hän soittaa sen ihan mukiinmenevästi. Korjaamme muutaman epätäydellisen sointuhajotuksen. Olen jo etukäteen jakanut kappaleen erilaisiin osakokonaisuuksiin, jotka liittyvät olennaisesti kappaleen rytmiseen fraseeraukseen, melodisesti ja harmonisesti mielenkiintoisiin, opettavaisiin kohtiin. Käymme läpi näitä asioita vaihe vaiheelta. Oppilas soittaa niitä antamieni ohjeiden mukaan ja kun hän onnistuu, kehuu häntä. Tunnin lopulla katsomme mitä tuli opittua ja mitä jäi kotitehtäväksi.

Ei kuulosta kovinkaan kaukaa haetulta, soittotunti voisi todellakin mennä kutakuinkin tähän tapaan. Ehkä kuitenkin kysyisin oppilaalta moneen kertaan: oletko ymmärtänyt, onko sinulla omia ajatuksia kappaleesta. Todennäköisesti hän olisikin valinnut itse soitettavan materiaalin, johon minä ”lukkarin” roolissa joudun tutustumaan - ja jonka joudun opettelemaan. Ja olen varma, että hän toisi esiin näkökantojaan kysymättäkin. Puhuisimme myös monesta muusta ”olemiseen ja aikaan” liittyvästä asiasta kuin vain musiikista. Emmekä opettelisi koko versiota vaan ainoastaan mielenkiintoisia kohtia musiikillisen ymmärryksen kasvattamiseksi ja melodisen, harmonisen ja rytmisen tajun ja sanavaraston kartuttamiseksi. Samalla viisari onkin värähtänyt aimo harppauksen kohti konstruktivismiin ”positiivista” napaa. Joitakin asioita on kuitenkin mahdoton omaksua ymmärryksen kautta. Esimerkiksi yksittäistä nuotin nimeä ei voi opetella muulla tavoin kuin muistamalla se ulkoa. Eri asia sitten on, onko nuottien nimien tunteminen olennaista musiikin

oppimisen kannalta. Ehkä se tällä alati kasvavien koulutusdinosaurusten aikakaudella on tarpeen. Ehkä se auttaa meitä myös osittain ymmärtämään, miksi dinosaurukset kehittyivät niin suuriksi.

Konstruktivismi ei ole mikään yksiselitteinen käsite vaan se on jakautunut eri suuntauksiksi. Tynjälä erottaa (Tynjälä 1999, 39) toisistaan *yksilökonstruktivismiin* ja *sosiaalisen konstruktivismiin*. Edellistä edustaa jo edellä mainittu *moderni IP-teoria* ja *radikaali konstruktivismi* eli *kognitiivinen konstruktivismi*. Perinteisissä realistisissa ja empiristisissä tietoteorioissa tieto vastaa objektiivista totuutta, kun taas radikaalissa konstruktivismissa tieto testataan käytännössä ja mikäli se osoittautuu elinkelpoiseksi, se on totta (Tynjälä 1999, 40). Sosiaalisen konstruktivismiin piiriin kuuluvat *sosiokulttuuriset* lähestymistavat, *symbolinen interaktionismi* ja *sosiaalinen konstruktionismi*. Kauppila puhuu vielä *sosiokonstruktivisuudesta* (Kauppila 2007, 47). Sosiokulttuurisissa tietoteorioissa keskeistä on, että niissä tiedon muodostus ja oppiminen on osa sosiaalista, kulttuurista ja historiallista kontekstia (Tynjälä 1999, 44). Se paikka missä elämme on siis ihmisten välisten kanssakäymisten muovaama sosiaalinen konstruktio, se on enkulturaatioprosessi suhteessa ympäristöön, ympäröivään kulttuuriin, instituutioihin ja arvoihin. Tämän ns. situatiivisen näkemyksen mukaan oppiminen on tiiviisti yhteydessä muihin ihmisiin, vanhempiin, ikätovereihin, opettajiin ja edellisiin (täten myös tuleviin) sukupolviin, siis kaikkiin, jotka ovat olleet rakentamassa kulttuuriamme ja siihen kuuluvia artefakteja. Artefakteilla tarkoitetaan tässä myös abstraktin ajattelun apuvälineitä kuten esimerkiksi ”puhuttu” kieli tai musiikki (Kauppila 2004, 24). Tynjälän mukaan konstruktiviset suuntauksot erottaa parhaiten toisistaan juuri siitä, että tarkastellaanko oppimista yksilön, ryhmän vai laajemman yhteisön tasolla (Tynjälä 1999, 58).

Onko näistä paradigmoista ollut seuraamuksia opetustyölleni? Onko näitä teorioita edes olemassa, jos niistä ei mitään tiedä. Joku (Platon 1999) on laittanut Sokrateen suuhun seuraavat sanat, ”kuinka paljon maailmassa onkaan kaikkea, mitä en tarvitse!” Tiedän että musiikki soisi ja oppiminen jatkuisi kaikesta huolimatta, ja itse olen taipuvainen uskomaan opetuksessakin lähinnä kaaosteoriaan ja entropiaan. Kun pohtii opettamista yleensä tuntuu siinäkin olevan suuren draaman, tragedian, miksei

myös komedian aineksia. ”Shakespearelainen” ihmiskäsitys antaa sopivasti etäisyyttä tarkastella tätä pedagogista silmäkääntötempua¹. Mikä on se liikkeelle paneva haamu, josta koko kierre, oravanpyörä saa alkunsa? Ketkä ovat niitä ahneita roistoja, joille valta ja sen myötä tulevat etuoikeudet ovat kaikki kaikessa? Kuka on se nuori väärin ymmärretty jalomielinen, rakastunut, tosin nyt jo hieman kostonhimon sokaisema prinssi? Mitkä ovat näiden polariteettien välisen konfliktin seuraukset? Ketkä siitä kärsivät tai hyötyvät? Voiko tästä ylipäänsä seurata mitään hyvää? Ollako vai eikö olla – *yks silmä kyynelissä, toinen loistain, noin tasan onnen punniten ja tuskan* (Shakespeare 1955, 28).

3 KESKUSTELU OPETUKSESTANI

Tätä opinnäytetyötä varten lähestyin entistä oppilastani muutaman kysymyksen muotoon naamioituneena. Minut kuitenkin tunnistettiin oitis. Suojausta vailla jäin odottamaan vastaiskua. Se tulisi kaivamaan minusta esille jotain, jonka olin olosuhteiden pakosta haudannut sieluni synkkään metsään, paikkaan jota en enää yksin kykenisi löytämään. Oppilaani siis toimikoon sokean opaskoirana. Hän lähettikin vihjeitä, joita seuraillen tulisin ehkä kätkölleni. Ja etsiessäni tietä sinne välillemme kehkeytyi seuraava vuoropuhelu.

OPPILAS: Terve! Aikaa on kulunut pari kuukautta, nyt vasta saan lähetettyä tämän tekstin. Tehtävä osoittautui vaikeammaksi kuin olin kuvitellut; tuntuu hankalalta arvioida oman opettajansa työtä. Aikaa on myös kulunut sen verran, etten enää ole sama ihminen kuin silloin; aluksi pitäisi yrittää päästä sen oppilaan pään sisälle, joka kävi Matti Laukkasen pianotunneilla.

MINÄ: Tämä on kuitenkin parasta, mitä meillä on.

O: Puhua siitä, millainen opettaja joku oli, on siis myös puhumista siitä, millainen oppilas joku oli. Musiikin tekeminen, pianonsoitto ja oma muusikkous olivat tuolloin ja ovat yhä minulle hyvin tärkeitä asioita, niin tärkeitä etten voi ottaa niitä erilleen omasta persoonastani. Niinpä tällaisen tekstin kirjoittaminen muuttuu jossain vaiheessa myös jonkinlaiseksi itsetutkiskeluksi.

M: Tutkiskellaan siis tavallaan molempia. Kaksi karpästä yhdellä iskulla.

¹Opettaminen vie usein huomion itse asialta, oppimiselta.

O: Kommentoin heti kirjoittamaasi sitaattia.

M: Mitenkäs se muuten menikään. Täytyy luntata. (kääntää ensimmäiselle sivulle ja lukee ääneen) *“You ask me whether he had a certain method. I reply, he abhorred methods in a modern sense of the term. His work was eclectic in the highest sense. In one way he could not be considered a teacher at all. He charged no fees and had irregular and somewhat unsystematic classes. In another sense he was the greatest of teachers.”*

O: Tästä tulee mieleen Keith Johnstonen kommentti teatteri-improvisaatiota käsittelevässä kirjassaan *“Impro”*, jota lainasin gradussanikin: *“Pitäessäni kursseja näen ihmisten raapustavan harjoituksia hysteerisesti muistiin, eivätkä he huomaa, mitä todella teen opettajana. Uskon, että hyvä opettaja voi päästä tuloksiin käyttäen mitä tahansa metodia ja että huono opettaja voi tuhota kaikki metodit.”* (Johnstone 1996, 25.)

M: Tuohan kuulosta aivan omilta ajatuksiltani. Jos olisin osannut olisin lausunut sanat itse.

O: Molemmissa sitaateissa on jotain selvästi Matti Laukkasmaista, ei oikein haluta sitoutua mihinkään tiettyihin rutiineihin tai metodeihin.

M: Metodi ei saa ainakaan olla itsetarkoitus. Rutiini taas kuulostaa hiukan arvelluttavalta puhuttaessa luovasta toiminnasta.

O: Tai sitten ei haluta antaa niille nimiä, puhua niistä. Tärkeätä on löytää itse omat keinot hahmottaa musiikkia, harjoitella ja työskennellä muusikkona.

M: Mitä tämä merkitsee opettajan näkökulmasta?

O: Kykyä nähdä tilanne, tuntea oppilas, rohkeutta heittäytyä ja improvisoida.

M: Joskus olen saapunut tunnille kauhunsekaisin tuntein, koska en ole jostain syystä kyennyt valmistelemaan tuntia etukäteen. On täytynyt olla rohkeutta heittäytyä ovesta sisään, nähdä tilanne ja improvisoida. Eikä oppilaan tuntemisestakaan ole ollut haittaa. Mutta toisaalta tuntuu myös siltä, että tällöin saa parhaat tulokset. Itse on herkimmillään ja kaikki ennakkoluulot ja turhat ”monistenivaskat” ovat jääneet kotiin. Se vaatii opettajalta ehkä liian paljon, eikä näin tämän metodin järjestelmällinen käyttö ole järkevää saati suotavaa.

Opetukseni tavoite: mihin olen pyrkinyt ja miksi?

Siirrymme keskustelussa alueelle, joka saa oloni tuntumaan nöyrältä. Voisimme yhtä hyvin kysellä elämän tarkoituksen perään. Kaukaisuudessa vastauksen eetterissä siintää utuinen kangastus, joka muistuttaa toimivuudeltaan lähinnä neuvostoliiton aikaista viisivuotissuunnitelmaa.

O: Minun mielestäni opetuksellasi on alusta lähtien ollut hyvin selkeästi se päämäärä, että olet yrittänyt saada oppilaan löytämään itse keinot toteuttaa itseään musiikillisesti ja löytämään oman muusikkoutensa. Tässä suhteessa opetustasi voisi pitää malliesimerkkinä konstruktivistisesta opettamiskäsityksestä. Ja tätä päämäärää arvostan suuresti edelleenkin sekä muusikkona että musiikinopettajana. Olet pyrkinyt myös saamaan oppilaan tekemään työtä itse ja itsenäisesti, tämä tietysti palvelee samaa päämäärää, tehdä opettaja ja soittotunnit lopulta tarpeettomaksi.

M: Suhtaudun hiukan skeptisesti koko päämäärä-sanaan. Minusta se sisältyy sen hetkiseen tekemiseen, joka on tavallaan samalla päämäärä. Musiikkia tehdään tässä ja nyt, eikä ”mañana”.

O: Muistan, että joskus totesit, että kaikessa musiikinopiskelussa on oikeastaan sama päämäärä: oppia ymmärtämään sitä, miten musiikki toimii, ja hallitsemaan sitä järjestelmää. Tähän päämäärään on useita teitä, jotka voivat edustaa esimerkiksi musiikin eri tyyllilajeja, yhtä hyvin sen voisi saavuttaa soittamalla barokkimusiikkia tai säveltämällä sinfoniaorkesterille. Jazzpianismin opetteleminen oli yksi tällainen tie, jota sinun tunneillasi sitten kuljettiin.

M: Musiikin rakennuspalikat avautuvat hyvin jazzpianismin kautta. Jazzpianismilla tarkoitan kaikkea improvisoitua pianomusiikkia - oikeastaan myös kirjoitettua pianomusiikkia tai kaikkea musiikkia. Meillä on vain yksi musiikki, jota voi opetella tuntemaan vaikkapa jazzpianismin kautta. Improvisoijalla täytyy olla tietty musiikillinen sanavarasta ja kieliovin tuntemus, jotta hän voisi puhua kieltä ymmärrettävästi ja uskottavasti. Teoreettinen musiikin tuntemus ja nuotinluku on taas toinen juttu.

O: Voi toisaalta olla myös niin, että jazzpianon opettaminen, tai sellaisen opetustyön tekeminen, jota teet, eroaa luonteeltaan vaikkapa klassisen pianonsoiton opetuksesta musiikkioppilaitoksessa. En tarkoita, että se on VÄISTÄMÄTTÄ erilaista, tai että sen PITÄISI olla erilaista, mutta oman kokemukseni mukaan näin on, Suomessa, musiikkiopistossa ja tänä aikana. Asiat eroavat siinä, että meidän musiikkikulttuurissamme tänä päivänä klassisen musiikin soittaja on tulkitsija - säveltäjä ja sovittaja ovat eri henkilöitä. Kevyen musiikin soittaja, esimerkiksi jazzpianisti, on taas näitä kaikkia.

M: Eräs arvostettu kollegani kysyi minulta kerran, mistä johtuu että monet oppilaistani tekevät myös omaa musiikkia. Vastasin hänelle kuin ihmetellen koko kysymystä, että eikö improvisointi ole jonkin sortin säveltämistä ja improvisoinnin opettelu samaten säveltämisen opettelua.

O: Minä olen tällä hetkellä 34-vuotias, ja ansaitseen elantoni musiikista: säveltämisestä, soittamisesta ja opettamisesta. Jazzpianistia minusta ei tullut, mutta ehkei se ollutkaan mikään todellinen päämäärä, vaikka niin ehkä jossain vaiheessa olisin voinutkin kuvitella. Siihen aikaan kun aloitin pianotunnit kanssasi, jazzmusiikki oli minulle suuri haave, ehkä myös päämäärä; nyt se ei enää ole sitä. Musiikki oli kuitenkin minulle jo silloin intohimo; tällä hetkellä se on sitä ehkä vielä enemmän.

M: Opettajan pahimpia painajaisia on varmaan se, että hän vie tietämättään työllään oppilaalta halun soittaa. Kiinnostus musiikkia kohtaan laimenee kuin kupillinen kahvia terassilla, josta asiakkaat ovat kiireesti rientäneet suojaan äkillisen sadekuuron yllättäminä. On masentavaa nähdä kuinka hiillos hiipuu vaikka siihen kuinka hönkäili, ei auta mitkään metodit tai konstit, tekohengitys tai valtaiset palkeet.

O: Olen kokenut pianotunneillamme olevan aina läsnä syvää arvostusta ja kunnioitusta musiikkia kohtaan. On ollut tunteja, joilla on vain kuunneltu levyjä, tai keskusteltu filosofiseen sävyyn - vaikkei jollain tunnilla oltaisi soitettu ääntäkään pianoa, silti ollaan saatettu päästä jollain tavalla syvemmälle itse asiaan kuin monen muun opettajan kanssa myöhemmin opiskellessani.

M: Soittotunti on ainutlaatuinen tilaisuus pohtia yhdessä, kahden kesken, ainakin aluksi vieraan, johon samalla tutustuu, kanssa, mitä ollaan tekemässä ja miksi. Musiikki on filosofiaa. Ennemmin kuin itse tarkoitus se on väline parempaan elämään. Nikolai Gogol kirjoittaa: *Oo, jospa olisin taidemaalari kuvaisin sen yön kaikessa ihanuudessaan!* (Gogol 1971, 196) Mielenkiintoinen toive sanataiturilta – sitten tietenkin hän maalaa yön ihanuuden sanoin, jotka kertovat siitä enemmän kuin tuhat kuvaa. Samalla tavoin mekin maalaamme musiikin keinoin: filosofoimme soittaessamme ja soitamme puhuessamme jostain muusta... no, nyt olo on kuin syksyn ensi jäällä sen ritistessä jalkojen alla, parempi palata ennen kuin se pettää meidät ja luovuttaa vetiseen hautaamme.

Käsitykseni oppijasta ja oppimisesta

Karsastan oppija-sanaa. Puhun mieluummin oppilaasta tai oikeastaan kutsun oppilaitani nimeltä. Opettaja ja oppilas ovat käsitykseni mukaan melkoisen ambivalentteja sanoja, ainakin soittotunneilla. Ammattinimikkeinä niissä sen sijaan ei ole mitään epäselvää. Musiikin omaksumista kutsun kasvamiseksi oppimisen sijaan. Saivartelua?

O: Mielestäni käsityksesi oppijasta on ollut myös hyvin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen. Olet mielestäni pyrkinyt ottamaan jokaisen oppilaan huomioon yksilönä, ja rakentamaan opetustasi tällä perusteella jokaisen mukaan erikseen. Tässä tulee ongelmaksi se, että kun oppilaita on paljon, ei opettaja mitenkään pysty rakentamaan jokaiselle omaa opetussuunnitelmaa, ilman että työtuntien määrä kasvaisi kohtuuttomaksi.

M: Koska jokainen oppilas on ainutkertainen, on luontevaa ja tavallaan helpompaa kohdella heitä yksilöinä eikä pakottaa sopeutumaan omiin ahtaisiin periaatteisiin ja rajallisiin näkemyksiin. Tästä seuraa kuin itsestään siirtyminen konstruktivismiin: oppilas joutuu itse konstruoimaan oman musiikillisen ”pakkopaitansa”. Samalla välteään tarpeeton informaation ja oppimateriaalin jakaminen, mikä kuormittaa oppimisympäristöä ja passivoi oppilaan. Tällöin jokainen tiedon murunen on ajankohtainen ja ”sattuu”. Samoin kuin taito, tietokin pitää ansaita.

O: Olen käsittänyt, että haluaisit paljon mieluummin opettaa muutamaa oppilasta kerrallaan ja keskittyä jokaiseen persoonana, kuin yrittää opettaa jotain asioita kahdellekymmenelle eri kaverille saman viikon aikana.

M: Luulen sellaisen olevan kärkipäässä opettajien toivomuslistalla. Aika on opetuksen suurimpia voimavaroja. Usein tuntuu tai oikeammin on niin, että minulla ei ole tarpeeksi aikaa paneutua kuhunkin oppilaaseen yksilönä. Sen sijaan on pakko ottaa uusiokäyttöön valmista materiaalia, jonka osumatarkkuus ei ole aina kehuttava. Mitä pidemmällä oppilas on, sitä enemmän hänen kanssaan pitäisi viettää niin sanottua laatu-aikaa. Mitä on laatu-aika? Se on lyhyesti sanottuna yhdessäoloa tuon ”pakollisen” 60-minuuttisen ulkopuolella.

O: Muistan, että toisinaan taas käsittelet selvästi samoja asioita useiden oppilaittesi kanssa samalla viikolla, asia saattoi olla esimerkiksi jonkun vierailevan luennoitsijan tuoma treeniharjoitus, jokin levy, jokin artikkeli Keyboard-lehdestä. Nyt myöhemmin olen huomannut itse opettajana, että kun esimerkiksi oma taiteellinen työskentely tuntuu vievän kaiken huomion ja ajan, on toisinaan valtava helpotus, jos keksii jonkin kompaktin asiapaketin, jota voi käyttää useiden oppilaiden kanssa ja säästyy näin useiden eri oppilaiden tuntien valmistelulta. Raadollista, mutta inhimillistä.

M: Oma taiteellinen työskentely on kuitenkin välttämätöntä. Siitä ajasta ei voi tinkiä yhtään. Se on se syy, ei opettaminen, miksi opetamme. En voisi kuvitella vain opettavani, ja mitä opettaisin, jos en koko ajan pitäisi muusikkouttani yllä, ja kehittäisi sitä. Sieltä tulee tiedon muruset, taito ja opetusmateriaali. Oppilaitoksista saa aika hatarat välineet konkreettiseen opetustyöhön. Musiikin parissa puuhastelu on luonnollisesti elinikäistä oppimista. Tuntuu turhalta mainita koko asiaa.

Ammattitaidosta ja osaamisesta

Musiikki on hyvin henkilökohtainen asia. Ammatissa pärjääminen ja osaaminen voivat osoittautua täydellisiksi polariteeteiksi, tai eivät ainakaan tarkoita yhtä ja samaa.

Mitä on musiikillinen osaaminen? Jokaisella ammattilaisella on siitä varmasti oma käsityksensä.

O: Ammattitaito on mielestäsi kykyä toimia muusikkona itsenäisesti, tehdä omia ja omaperäisiä taiteellisia ratkaisuja, kykyä kyseenalaistaa. Soittajana ammattitaito on sitä, että on opetellut hallitsemaan soitintaan niin, että pystyy toteuttamaan teknisesti niitä asioita, joita haluaa taiteilijana ilmaista. Ja luultavasti myös halua pitää yllä tätä tekniikkaa harjoittelemalla, sillä ihminen muuttuu kuitenkin koko ajan myös soittajana.

M: ----

O: Tällaisia ajatuksia uskon sinun välittäneen minulle soittajan, muusikon ja taiteilijan ammattitaidosta ja osaamisesta, tosin olen itse kaikessa samaa mieltä, joten minun

on ehkä vaikea erottaa sitä, mikä on ollut sinun käsityksesi. Olet ollut ehdottomasti vaativa opettaja, tavoitteet ovat olleet aina korkealla ja niiden saavuttaminen vaatinut paljon työtä.

M: Olen myös samaa mieltä, joten se on myös minun käsitykseni. Nykyisin muusikon ammattiosaamiseen liitetään kaikenlaisia muitakin elämiseen liittyviä taitoja. Enää ei riitä, että on hyvä muusikko tai asiansa osaava taiteilija – miksikähän ei? Osaaminen käsitetään tällä hetkellä jonkin asteiseksi keskinkertaiseksi sähläämiseksi. Määrällä korvataan laatua - niin opetuksessa kuin melkein kaikilla elämän osa-alueilla.

Mitkä ovat olleet pedagogiset ratkaisuni ja valintani kunkin oppilaan kohdalla?

O: Tähän en osaa vastata, koska en ole päässyt seuraamaan pianotunteja kenenkään muun oppilaasi kanssa. Mutta se kyllä kiinnostaa minua itseänikin pianonsoiton opettajana, että missä määrin olet työskennellyt esimerkiksi minun kanssani eri tai samalla tavalla kuin muiden oppilaittesi?

Vastausta tähän kysymykseen etsiessäni olen siis hataran muistini varassa eksyä tai ainakin olla löytämättä tavoitteeseeni. Suotavaa olisi lienee ollut, että olisin haastellut muitakin oppilaitani, joiden omakohtaisten muistojen avulla olisin nähnyt ehkä tarkemmin ja kauemmas, mutta se ei olisi ollut tarkoituksen mukaista tätä työtä rajoittaessa. Annan kuitenkin muistini pimeää ryteikköä valaisevan esimerkin. Se on keskustelu, joka olen käynyt soittamisen lomassa soittotunnilla erään toisen oppilaani kanssa 16.3.2006. Se on merkitty muistiin heti tunnin jälkeen, virhemarginaali ehkä muutaman prosentin luokkaa kuten muissakin tutkimuksissa, joissa pieni otos edustaa suurta joukkoa.

O: Mä olen laiska.

M: Sä et ole laiska.

O: Mä en kuuntele muita soittajia.

M: Niinhän kaikki tuppaa tekemään! Soittajat keskittyvät vain omiin hienoihin juttuihinsa. Kommunikointiahan tämä nimenomaan on.

O: No mä en osaa edes...

M: Sä otat nää taas henkilökohtaisesti!

O: Huomaako sen muka noin selvästi?

M: Huomaa. Yrittäisit ottaa nää asiat... sä otat tän musiikin liian vakavasti.

O: Eikös se ole hyvä juttu? Minunhan noin pitäisi sanoa sinusta.

M: Sä et... siis musiikkihan on iloinen asia! Sä et saa ketään vihaamaan toista ihmistä soittamalla, se on vaaratonta. Et vaikka soittaisit huonon soolon. Musiikin takia ei ole perustettu sotia...

O: Mutta on tapettu ihmisiä.

M: Öh niin. Mutta tämä on niin helppoa loppujen lopuksi. Soittaminen on helppoa.

O: Ei se ole. Sillä jos se olisi helppoa, niin silloin kaikki osaisivat soittaa.

M: Niin. Ehkä se on niin.

O: Uskotko sä oikeasti, että kuka tahansa pystyy soittamaan?

M: No ei varmaan pysty.

O: Entä luuletko sä, että mä joskus opin soittamaan?

M: Uskon. Mä uskon, että sä pystyt siihen.

O: Mä en itse ole oikein varma enää.

M: Sä et vaan osaa ilmentää harmoniaa, liikettä. Me palataan tähän aina, tiedän. Koska se on ongelma. Mä tiedän, että sä ymmärrät nämä asiat...

O: Et tiedä.

M: Tiedän. Mutta mä haluaisin kuulla sen. Mä haluaisin kuulla sun soittavan hyvän kuulaisen soolon. Mä vaan nyt toistan tätä, koska mun mielestä... sitä pitäisi vaan treenata paljon.

O: Sun neuvoista ei ole mitään hyötyä! Luuletko, että tuo auttaa mitenkään?! Se olisi hyödyllistä ainoastaan silloin, jos mä en treenaisi. Silloin sä saisit mut treenaamaan, mutta nyt se ei johda yhtään... Tai mistä sä tiedät, että treenaanko mä mitään...

M: Kyllä mä tiedän.

O: Ehkä mä treenaan huonosti... Mitä luulet? Treenaanko mä huonosti?

M: Musta sä voisit korjata sun asenteen... Sä voisit olla nöyrä.

O: Mä luulin, että mä jo olin korjannut mun asenteen.

M: Kyllä se on mennyt ainakin vähän parempaan suuntaan...

O: No... jos mä rupean nöyräksi ensi viikolla. Soitan painollisille iskuille perusääntä tai kvinttiä tai terssiä.

M: No soittaako oikeat soittajat niin? Soittaako Chick Corea niin?

O: Tässä tilanteessa tekee mieli tehdä epätoivoisia tekoja.

M: Soitatko sä omasta mielestäsi hyvin?

O: (...) No ensinnäkin... mä oon tullut siihen tulokseen, että jos soittaa yksin ja kuulostaa hyvältä... se ei ole se oikea taso...

M: No ei tietenkään.

O: Eli sen perusteella... En mä kuulosta itseni mielestä hyvältä.

M: Miksi?

O: Mun aivot toimii liian hitaasti. Ja muhun vaikuttaa liikaa erinäiset tilanteet.

M: Miksi?

O: Koska ihmiset nyt vaan sattuu vaikuttamaan minuun. Jos joku sanoo mulle tarpeeksi useasti, että sä kuulostat ihan paskalta, niin pian mä alan uskoa siihen.

M: Älä nyt käsitä väärin. Äh, taas sä menet henkilökohtaisuuksiin.

O: Voiko sitä välttää?

M: Sä soitat mielenkiintoisia juttuja. Sä olet luova. Sä olet omaperäinen ja sä et ole laiska! Sulla on näkemystä, musta se on tärkeintä.

O: Onko?

M: No sitä voi miettiä. Mikä on musiikin idea? Onko se se, että soittaa 8 tuntia päivässä ja osaa tradition, vai se, että ilmentää omaa tunnetilaansa ja pitää hauskaa? Minusta se on jälkimmäinen.

O: Niin kai.

M: Mutta jos sä haluat fyrkkaa, sun pitää pystyä soittaan perinteisesti. Sellaista soittajaa ei ole vielä ollut olemassa, joka olisi saanut rahaa siitä, että se on ollut luova. Sitten vasta kun siitä tehdään instituutio, niin... se on kyllä jännä yhtälö.

O: Me olemme nyt asian ytimessä.

M: Atomin ytimessä. Sitä on vain niin vaikea tarkastella. Sen takia mä en haluaisi... Ei näitä asioita voi opettaa, ei näistä voi puhua... En mä näistä asioista tiedä, en mä ole kukaan, tai mikään.

O: Kyllä olet.

M: Se on vaikeaa... Miten yhdistää tuollainen hauska pää ja traditionaaliset konventiot?

O: Niin.

M: Näistä asioista on vaarallista puhua. Mäkin pelkään, että mä tapan sun luovan huluuden... se on vaarallista. Ei toiselle voi sanoa, että soita näin. Ei musiikissa ole kieliooppia eikä musiikin teoriaa ole olemassa. Se on epämusiikkia! Eikä se liity soivaan musiikkiin pätkän vertaa. Jotkur real bookit... Ne tappaa tän musiikin. Mä kyllä kuolisin, jos mun pitäisi alkaa sellaisesta opettelemaan musiikkia! Musiikki on valmiina tuolla jossain, ei sitä voi tunkea joidenkin kansien väliin, cd-levytkin on huono keksintö, kun ne pelkistää tän musiikin. Soita nää äänet peräkkäin, hah! Ei kukaan voi sanoa, että pistä nää sanat peräkkäin niin saat hienon runon. Ja sitten on tehty tällaisia laitoksia, jossa soittajien taidot vaan huononee. Tehdään älyttömiä kursseja ja tyhjämpäiväisiä luentoja ja myhäillään että homma toimii. Se ei toimi! Sekin on järjetöntä, että munkin pitää tulla tänne 23 tuntia viikossa muka opettamaan jotain. Kaikki on tyytyväisiä, jos mä tuun tänne istumaan hiljaa oppilaiden kanssa joka päivä. Eikö ne tajua, että oppilaillekin olisi parempi, että mä voisin tehdä omia juttuja, treenata ja kuunnella musiikkia, että mä itse oppisin sen? Sitten mä voisin pystyä kertomaan siitä. Se olisi hienoa, että ihmiset vaan pistettäisiin samaan rakennukseen, ei olisi mitään kursseja, ja opettajat olisivat omissa luokissaan tekemässä omia juttujaan. Ihmisiä paapotaan, täällä kaikki syötetään valmiiksi. Ja kukaan ei opi mitään. Täältäkin valmistuu valtavat määrät jotain ihme porukkaa, joka vaan hengaa jossain eikä tee mitään. Täällä pitäisi olla sellainen Venäjä-asenne. Joku kyttäämässä koko päivän vieressä karttakepin kanssa, ja lyömässä sormille, jos soittaa väärin. Se olisi hienoa! Ja varmasti tulisi kovia soittajia.

O: Mä... mä olen kyllä nyt vähän järkyttynyt.

M: Älä nyt suotta.

O: No tuolla tavalla ainakin karsiutuisivat lahjakkaat lahjattomista.

M: Sehän tässä on tarkoituskin.

O: Tai heikkohermoiset ihmelapsista. Elleivät ihmelapset ole heikkohermoisia.

M: No ei se niin ole... sä et nyt tajua.

O: Tajuampas. Sun mielestä ei pitäisi soittaa, jos ei ole siihen valmiuksia.

M: Niin kai sitten. Tai siis tietenkin.

O: Saattaa se ollakin niin. Toi on vaan aika rajua. Julmaa.

M: (vilkaisee kelloa, tunti on jo jatkunut 2 ja puoli tuntia). Pitäisiköhän lähteä tästä tekemään jotain muuta. Tai no, en mäkään kyllä tänne jää... Olisin kyllä jäänyt, jos tää olisi ollut lyhyempi tää tunti. Ehkä tää oli hyvä.

O: Mutta nyt on ensi viikonkin tunti kuitattu.

M: Ai niin! Sä et pääse silloin. Jos me ei sitten pidetä sitä. Sovitaanko niin?

O: No sovitaan tai ei, niin en mä silti pääse. Mä oon Helsingissä.

M: No voisihan torstaina...

O: Mä oon silloinkin Helsingissä.

M: Keskiviikkona...

O: Itse asiassa mä lähden keskiviikkona...

M: Sovitaan keskiviikkoamuna kello kuusi.

O: Se olisi hauskaa. Mitähän siitäkin tulisi.

M: Katastrofi varmaan.

O: Sellaista voisi kyllä ihan piruuttaan kokeilla... Ainakin voisi muistella sitä jälkeempäin, sehän se kaikkein tärkeintä on.

M: Se varmaan menisi asteikoita soittamalla se tunti. Tai sitten se ei menisi... kohta kuorsaus vain kuuluisi. Hah-haa.

O: Hmm... asteikkoja.

M: Niin. Kyllä mäkin muistan kun mä silloin joskus vielä treenasin tosi paljon, niin 8:ltä soittamaan ja ensin tunti asteikoita, jotta heräisi hieman, sitten 9:ltä oli mieli ja sormet virkeinä. Yksinkertaista.

O: Tänne ei kyllä voi tulla vielä 6:ltä kun on hälytykset päällä.

M: Kyllä mä voin.

O: Niin, jos sä oot pirun rikas.

M: Mulla on koodi, jolla saa hälytykset pois. Mä voisin tulla tänne vaikka koko yöksi ja treenata itseni tainnoksiin.

O: Aika siistiä.

M: Vois olla menemättä nukkumaan silloin tiistaina. Mennä ensin raatikellarille ja 4:ltä veturiin ja tulla sitten soittotunnille.

O: "Joo, sori! Mun pitää nyt lähteä soittotunnille". Hauskaa

M: Ei pidetä sitä soittotuntia. Sittenkään.

O: Se olikin vitsi.

M: Kyllä mä ymmärrän sua. Sulle on vaan vaikea saada läpi jotain juttua. Sä olet niin...

O: Epäluuloinen.

M: Niin. Sä et halua hiihdellä muiden perässä...valmiilla ladulla. Sä haluat tehdä omat ladut. Tai sitten hiihtää metsässä.

O: Joskus on kyllä kiva mennä ladulla. Vapaalla tyylillä.

M: Onhan se. Jos lähtee painamaan suoraa päätä avohankeen voi tulla aika äkkiä äitiä ikävä, kun siellä tappelee metrin hangessa. Mutta kyllä mä tiedän. Mäkin jaksaisin ehkä tunnin hiihtää ladulla. Sitten alkaisi tehdä mieli kotiin, ja saada sukset jalasta.

O: Onneksi mä en harrasta talviurheilua.

M: Mutta joogaa, eiks niin? Hassua, vaikka se ei tee susta yhtään parempaa soittajaa, sä harrastat joogaa.

O: Ihmiset on aika hassuja.

M: Mieti miten ristiriitaista munkin elämä on! Ensin mä soitan täällä päivän tangoja, ja sitten tuun tänne puhumaan hiihtämisestä. Tai jostain jazzista.

O: No puhu tangoista.

M: No ihan hyvin voisinkin.

O: Niinpä.

M: On se kyllä jännää...

O: Mikä?

M: Nuorena mä luulin, että hyvä soittaja on myös viisas ihminen, mutta ei se mene ollenkaan niin. Hyvät soittajat on niitä suurimpia taulapäitä, ihan oikeasti. Ihan idiootteja.

O: Ehkä se vaatii veronsa, että tulee hyväksi soittajaksi.

M: Niin kai sitten...

O: Jostain pitää karsia.

M: Niin.

O: (...)

M: Mehän nähdään vielä tiistaina, eikös vain?

O: (No toivottavasti ei...) Tietenkin.

M: Etkä lähde yhtään liian aikaisin!

O: Mulla on jooga klo 15.30.

M: Hah, se ei ole mikään syy!

O: Mä vähän arvelinkin niin. Siksi mä en oo aikaisemmin kertonut sitä.

M: Vai että joogaa...

O: On sitä huonompiakin syitä.

M: Niin. Sähän voisit vaikka harrastaa golfia.

M: Itse en siis tietenkään muutu miksikään kohdatessani erilaisia oppilaita, ja jokainen oppilashan on erilainen. Ja koska oppilaat ovat ainutlaatuisia persoonia yhtälön ratkaisun seurauksena soittotunneista tulee hyvinkin toisistaan poikkeavia. Lisäksi mielentila voi vaihdella kuin ilmapuntari keväisessä pohjolan ilmastossa ja antaa

oman värinsä tunnin kulkuun. Ei aina voi varmasti sanoa kuka kenenkin opettaja ja/tai terapeutti.

O: Esimerkiksi transkriptioiden teko on ollut käsittääkseni keino, jota olet harrastanut miltei kaikkien oppilaittesi kanssa. Mutta onko sinulla ollut oppilaita, jotka eivät syystä tai toisesta ole halunneet/pystyneet tekemään transkriptioita ja työskentelemään sitä kautta? Onko opetus ollut silloin luonteeltaan erilaista, ja onko se vaikuttanut joihinkin muihin asioihin opettamisprosessissa? Tästä asiasta olen itse opettajanakin kiinnostunut.

M: Onneksi musiikkia voi lähestyä monella tavalla. Soiva lopputulos on oikeastaan ainoa tärkeä asia, ei ne keinot miten se on saavutettu. Suuri osa hienosta musiikista on valmiina nuoteiksi kirjoitettuna ja monille oppilaille riittää juuri tämä. Miksi kaivaa musiikillista hautaansa syvemmäksi kuin on tarpeen.

Mitä tunteilla käytännössä tapahtui: opetukseni keskeisiä teemoja

O: Käytännössä transkriptiot olivat aika suureksi osin pianotunteja koossapitävä voima, tai ainakin näin ajattelen nyt jälkeenpäin. Aina oli työn alla jokin kappale, jota joko blokattiin, tutkittiin tai opeteltiin soittamaan. Myöhemmin Helsingissä opiskellessa huomasin, että monet muualta tulleet opiskelijat eivät olleet välttämättä tehneet paljonkaan transkriptioita aikaisemmin. Tuona aikana tehdyt transkriptiotekävät olivat hyvin yksinkertaisia, sitä paitsi ne olivat myös siinä mielessä käsittämättömiä, että ne piti vain kirjoittaa levyltä ylös ja tarkistuttaa opettajalta nuoteista. Niitä ei sen enempää pohdittu tai soitettu. Tämä tosin kertoo vain joidenkin opetussuunnitelmien järjettömyydestä.

M: Opetussuunnitelmista minulla on sellainen käsitys, että hyvä opetussuunnitelma on mahdollisimman huomaamaton, kuin ”suojelusenkeli”. Se on myös käytännönläheinen. Ja mitä lähempänä se on käytäntöä, sitä huomaamattomampi se on. Hyvän musiikin kuuntelu ja sitä kautta sen opetteleminen on tärkeintä mitä opiskelija tai kuka tahansa voi tehdä. Yhdessä kappaleessa on ainekset kaikkeen musiikkiin, mutta tämän tajuaminen vaatii monien kappaleiden opettelun. Improvisoinnin ja musiikin logiikkaa tutkittaessa kappaletta ei juuri kannata opetella yksi yhteen, nuotti nuotilta, vaan siten että ymmärretään, miten siinä olleita musiikillisia ilmiöitä voi soveltaa muuhun musiikkiin ja miten nämä ilmiöt muuttuvat omaksi musiikilliseksi sanastoksi.

O: Transkriptiot ja äänitteet toimivat tunneillasi usein lähtökohtana kaikelle sille, mitä tehtiin; tutustuttiin jazzmusiikkiin ja –pianismiin, opeteltiin soittamaan, kuuntelemaan, improvisoimaan. Ainakin alkuaikoina kirjoitettiin ylös useiden eri pianistien sooloja ja tutustuttiin näin eri soittajiin ja tyyleihin, joista minulla ei ollut etukäteen oikein mitään tietoa tai käsitystä. Minusta tuntuu, että loppuaikoina valitsin blokattavia biisejä enemmän itse, tai toin tunnille joitain omia kappaleitani. Siirtymä tähän on kuitenkin tapahtunut luonnollisesti, ajan kanssa ja pikkuhiljaa.

M: Olen aina, tai ainakin usein, antanut oppilaan päättää itse, minkälaisen musiikin parissa kulloinkin työskentelemme. Kuten äsken sanoin, ja voin toistaa sen vastaisuudessaakin, kaikista kappaleista löytyvät periaatteessa kaikki musiikin ainekset, eli toisin sanoin, jos osaa yhden kappaleen kunnolla, osaa kaikki kappaleet. Olen toistanut tätä niin usein, että kasvoissani on varmasti tästä aiheutuneet kulumat eli rypyt. Olen tosin joutunut tinkimään molemmista asioista vain rypyt ovat jääneet. Joillakin oppilailla ei ole käsitystä, mihin suuntaan he haluaisivat viedä musiikkiaan: heille ei ole vielä kehittynyt musiikkimakua, he eivät tunne tarpeeksi musiikkia, jotta he voisivat tai haluaisivat tehdä valintoja.

O: Et soittanut juuri koskaan pianolla mitään malliksi, tai se oli ainakin hyvin harvinaista. Tästä asiasta puhuttiin kyllä, perustelu oli se, ettet halunnut että oppilaat olisivat ruvenneet kopioimaan omaa tapaasi soittaa, vaan löytää mieluummin omat ratkaisunsa toteuttaa asiat.

M: Tuolla perustelulla pärjäisi hyvin selityksien paraolympialaisissa. Mitä nuorempi ja ”vihreämpi” oppilas on, sitä useammin tälle joutuu soittamaan esimerkiksi ja näyttämään miten joku kappale tai kohta jostain kappaleesta tulee soittaa ja miltä sen pitäisi kuulostaa. Vanhempien oppilaiden kanssa tällaista tarvetta ei usein ole. Olen ”sinut” soittamiseni kanssa johtuen jatkuvasta käytännön työstä musiikin ja pianon parissa. Tunnen omat vahvuuteni ja valitettavat heikkouteni. Tiedän melkoisella tarkkuudella kauanko jonkun asian oppiminen vie minulta aikaa, ja onko sen oppiminen ylipäänsä mahdollisuuksieni rajoissa. Tiedän täsmälleen miltä haluan soittoni kuulostavan, enkä mielelläni tingi siitä. Joskus siis loistavat äänitteet ja mielikuvia luova verbaalisirkustelu ovat pedagogian kannalta parempia vaihtoehtoja kuin keskinkertainen live-esitys.

O: Rohkaisu omien biisien tekemiseen on minun mielestäni käsittämättömän tärkeää tällaisen musiikin opiskelussa. Muistan, että ainakin jossain vetämässäsi workshopissa jokainen sai läksyksi säveltää tietyn tyyppisen biisin, pianotunneilla ei ehkä näin suoria sävellystehtäviä ollut, vaikka olisi voinut hyvin ollakin.

M: Luovuus on minulle luonnollinen asia, ja olen siitä riippuvainen. Osaan katsoa asiaa uudelta, hieman arvaamattomalta näkökantilta, löydän arpanopasta seitsemännen sivun. Vaikka musiikki ei aina ole kovinkaan luovaa toimintaa, minulle se on sitä. Jos näin ei olisi kyllästyisin nopeasti ja alkaisin vaikkapa kaivaa luovasti ojaa. Omat sävellykset ovat madonreikä toisen ihmisen pääkoppaan, paljon sofistikoituneempi kuin kallopora, paljon käsitteellisempi kuin mikään ihmiskäsitys tai oppimisteoria.

O: Toinen hyvin hieno asia oli se, että useasti oli järjestetty pianotunnille basisti ja rumpali, joiden kanssa soitettiin.

M: Nyt luokkani on niin pieni, että sinne mahtuu vain joko basisti tai rumpali. Se on, enemmän kuin ennen, järjestelykysymys. Soittajien lisäksi paikalle pitää vielä kutsua tila.

O: Samoin pariin otteeseen äänitettiin biisejä pianotriolla musiikkiopiston studiossa. Valittiin biisit, treenattiin ja pidettiin äänityssessio. Muistaakseni omat äänitykseni

eivät menneet mitenkään nappiin, mutta niistä sai rutkasti kokemusta siitä, miten äänitystilanteessa kaikki pitäisi olla rautaisesti hanskassa. Biisejä myös kuunneltiin jälkeenpäin tunnilla, joka oli raastavaa, kun oli tullut soitettua mitä sattuu. Muistan kokeneeni kolauksen jollain tällaisella hetkellä, kun kuunneltiin jotain omaa pianotrioäänitystä. Keskeytit nauhan ja kysyt, miksi olin soittanut johonkin tiettyyn kohtaan juuri niin kuin olin soittanut, enkä pystynyt perustelemaan.

M: Olen ollut mielestäni hieman kohtuuton.

O: "Ambient-workshop" oli eräs vetämäsi ensemble, josta on jäänyt paljon hyviä muistoja. Koko ensemble oli luonteeltaan hyvin kokeilevaa puuhastelua, jossa omalla esimerkilläsi rohkaisit kokeilemaan ja esittelemään kaikenlaisia kummallisia musiikillisia ja taiteellisia ideoita – ja tämä tapahtui siis kouluympäristössä. Ilmapiiriltään samanlaisiin juttuihin olen sittemmin törmännyt ainoastaan Trondheimissa, Norjassa. Minusta tuntuu, että jos en olisi opiskellut Jyväskylässä musiikkiopistossa ja konsalla, olisin ollut pulassa myöhemmin Stadiassa opiskellessani, minulta olisi puuttunut voimaa ja itsetuntoa esitellä omia musiikillisia ideoitani muille. Helsingin koulussa olen tavannut monia oppilaita, jotka ovat selvästi katkeroituneet siitä, kun heitä ei ole rohkaistu ollenkaan toteuttamaan omannäköisiä musiikillisia projektejaan – tai näin olen tulkinut.

M: Opetussuunnitelmissa tuskin on tilaa tämän kaltaisille sooloiluille. Minua kiehtookin ajatus opetussuunnitelmattomasta oppilaitoksesta; tämä siis olisi "opetussuunnitelma". Tuntuu samankaltaiselta ajatukselta kuin kiista ateismin mahdottomuudesta. Opetussuunnitelmaan luottaminen on kuin sokea luottaminen sääennustukseen: räntäsateessa uimapuku ja aurinkorasvat. Usein ideat toimivista workshopeista syntyvät vasta sitten kun tutustuu oppilaisiin, heidän ambitioihinsa ja kykyihin tehdä musiikkia. Kovin pitkälle etukäteen ei voi suunnitella, ja joskus on otettava riskejäkin saadakseen luotua mielekkään ja haastavan ja tavoitteellisen "oppimisympäristön". - Nyt käytän jo kieltä, joka ei kuulu sanastooni. Tuntuu olevan tarttuvaa, toivottavasti ei kroonista. Kysymyksessä on siis bandi, jossa on mukava soittaa.

O: Ja tästähän taiteentekemisessä on kysymys: taiteen tekeminen on rohkeutta olla pelkäämättä. Rohkeutta esitellä ja toteuttaa omia ideoitaan, jotka saattavat olla vasta oraalla omassa mielikuvituksessa. Jos pelkää liikaa, muut ihmiset saattavat turmella nämä ideat niin, ettei niitä sitten ikinä tule jalostaneeksi sen pidemmälle. Siksi taiteen opettajan tehtävänä on luoda mahdollisimman salliva ilmapiiri. Ja minun kokemusteni perusteella esimerkiksi eräässä musiikin ammattikorkeakoulussa opettajat toimivat usein täsmälleen päinvastaisella tavalla. Ehkä musisointia ei tosin siellä lasketakaan taiteenalaksi. Jyväskylän musiikkiopistossa olen siihen verrattuna ollutkin taidekoulussa.

Arviointi ja mielen peili

M: Olenkohan osannut antaa palautetta oppilailleni ja minkähän laista se on mahtanut olla, innostavaa vai maan rakoon mottaavaa? Miten annoin sinulle palautetta?

O: Kommenttisi omasta soitostani olivat välillä kryptisiä, sellaisia, ettei niistä voinut selvästi tietää, mitä mieltä olit. Tyypillinen kommentti oli ”mielenkiintoista”. Soittoa kyllä käsiteltiin, analysoitiin ja siitä puhuttiin, mutta minusta tuntuu, että vältit ottamasta suoraa kantaa siihen, tuntuivatko ratkaisut intuitiivisesti hyviltä tai huonoilta.

M: Mielestäni palautetta on usein helpompi antaa elein ja teoin, siis kuvin kuin sanoin. Puheviestintä tuhoaa kykymme antaa aidosti palautetta: opimme sen sijaan sanomaan hienosti ja sujuvasti *ei-mitään*. Jokainen sanani kaventaa oppilaan mahdollisuuksia omaperäisiin ratkaisuihin ja omaehtoiseen ajatteluun, on siis harkittava tarkkaan mitä sanoo jo ennen kuin sanoo. Musiikki ei myöskään ole arvostelulaji, se on väline syvien ja hyvin henkilökohtaisten tunteiden ilmaisuun. Siitä syystä palautteen tulee olla hyvin hienovaraista. Opettajakin kaikkine periaatteineen ja ”oppimisteorioineen” on kuitenkin ihminen: tulee sanottua kaikenlaista, ja turhaan.

O: Minusta tuntuu, että usein oltiin juuri sillä innostavan ja maan rakoon mottaavan välisellä vaaravyöhykkeellä – nyt en tietenkään voi puhua muista oppilaista kuin itsestäni.

M: Olen tietysti kaikkien oppilaiden kanssa sama oma itseni. Toisille, varsinkin aloitteleville soittajille on helpompi antaa suoraa palautetta (vai onkohan se päinvastoin) kuin pitkälle ehtineille, joiden pitäisi jo olla itse valmiimpia ymmärtämään soittamisensa ja musiikin yhteys, suhteuttamaan tekemisensä ympäröivään maailman. Sanojen kokonaismäärä on sekin kai eräänlainen vakio. Innostava palaute, mitä se sitten onkin, on kaikille yhtä elintärkeää. Ja maanrakoonmottaava – kai silläkin on oma paikkansa, kunhan pidetään huoli, ettei oppilas jää siihen koloön makaamaan.

O: Nyt jälkeinpäin ajatellen minusta tuntuu, että olisin kaivannut alkuvaiheessa ehkä lisää positiivista palautetta. Muistan, että tuohon aikaan olin ajatellut välittömästi joidenkin tuntien jälkeen, että nyt on pakko ruveta treenaamaan tosissaan, tai sitten lopettaa koko touhu. Oli energinen olo, jotain oli ruvettava tekemään. Tosin monesti kävi myös niin, että sitten seuraavana päivänä se into ja polte oli jo ehkä hieman laantunut, eikä se oma tekeminen ehkä kuitenkaan muuttunut radikaalisti mihinkään suuntaan. Mutta kuka tietää, ehkä useat tällaiset ravistelut viikkojen ja kuukausien aikana sitten vähitellen menivät selkärankaan saakka, ainakin ne saivat ajattelemaan asiaa itse, ja tajuamaan pikkuhiljaa että olen lopulta vain itse vastuussa siitä, miten edistyn soittajana.

M: Eräs tärkeimmistä opettajan periaatteista on tehdä itsensä tarpeettomaksi mahdollisimman pian opettajana – ei ihmisenä.

O: Tähän asiaan liittyy se, että olin itse alkuvaiheessa hyvin motivoitunut. Olin aina halunnut päästä jazzpianotunneille, nyt se vihdoinkin toteutuisi. En osannut ehkä ottaa itse vastuuta oppimisestani, vaikka olin siihen aikaan jo parinkymmenen vanha, vaan ajattelin että nyt kun olen päässyt pianotunneille, opin väkisinkin soittamaan jazzia ikäänkuin itsestään. Ehkä näit tämän ajatuksen minusta, ja siksi uskalsit vaatia enemmän, kun en ilmeisestikään lannistuisi aivan vähästä.

M: Pönkittääköhän oppilaan lannistaminen opettajan omanarvon tunnetta? Tosin minulle oppilaan lannistuminen tarkoittaa samaa kuin epäonnistuminen työssäni. Etkä sinä lannistunut.

O: Ehkä siitä johtuen että olit kitsas antamaan palautetta, positiivinen palaute oli minulle tosi iso asia, ja olin otettu, jos soittoni kuulosti mielestäsi hyvältä. Olit selkeä auktoriteetti. Tein opistolla jonkin pianokurssitutkinnon (se suoritettiin samaan aikaan T. T:n ja H. S:n tutkintojen kanssa), ja sain soitostani varsin hyvät arvostelut. Olin tutkinnon jälkeen silti varsin epäuskoinen, en pystynyt uskomaan palautteen antajaa, vaan halusin tietää, kuinka sinun mielestäsi tutkinto oli mennyt.

M: Saitko mielipiteeni?

Olinkohan onnistunut opettajana oppilaani kohdalla. Ainakaan hän ei vaikuta katke- roituneelta. Olemme edelleen puheväleissä. Hän toimii muusikkona ja elättää itsensä musiikilla. Puhuu joistakin ajatuksistani kuin niissä olisi ollut jotain hyvääkin. Luulen jollain tavoin onnistuneeni hänen kohdalla, tosin toista vaakakuppia painaa monta epäonnistumista.

4 YKSINPUHELU – mutta ei kovin synkkä

Keskustelun jälkeen asiat jäävät, halusimmepa tai emme, usein pyörimään ajatuk- siimme. Harmittelemme että jotain tärkeää jäi sanomatta ja täytämme mielessämme puuttuvat kohdat. Toisaalta kadumme joitakin lipsahduksia, jotka karkasivat huu- liemme välistä kuin itsestään. Näitä epähuomion lapsuksia emme kuitenkaan voi enää tavoittaa: sanottua ei sanomattomaksi, sen voi korkeintaan paikata ”purukumil- la”.

Pianonsoiton tekniikasta emme keskustelleet oppilaani kanssa juuri ollenkaan. Mikä on siis käsitykseni siitä ja sen opettamisesta, mikä on se henkinen perintö, jonka ha- luan välittää oppilailleni. Pianonsoiton tekniikan historia (vrt. Chiantore 2007; Gerig

1975) on yhtä pitkä ja moniulotteinen kuin pianonsoiton ja pianomusiikin historia ja se alkaa jo ennen fortepianoa ja varsinaista pianoa: Couperin, Rameau, Bach. Jäljissä seurasivat milosformanin Mozart, äkäisen umpimielinen ja kuuro Beethoven, kuppa-tautinen Schubert, tekniset opukset Adamista Czerny:iin, rakkauden ja herkkyyden riuduttamat Mendelssohn ja Chopin, huikenteleva ja virtuoosinen Liszt, orkestraalinen Brahms, venäläiset Rachmaninov ja Skrjabin, ranskalaiset impressionistit Debussy ja Ravel, kansanmusiikista ammentava Bartók, leikkisä ja ilikurinen Prokofjev, espanjalainen Granados, sarjalliset Schönberg ja Webern, aleatorinen Stockhausen, ”aka-pygmiset” minimalistit, Ligeti ja - luettelo voisi jatkaa ja täydentää, jos ei ihan loputtomiin niin kuitenkin loputtoman tuntuisesti. Puhutaan pianistikoulukunnista, mikä on luonnollista ja lohduttavaa: ihmiset syntyvät ja kasvavat eri paikoissa eri aikoina, saavat erilaisia vaikutteita ja rakentavat näistä palikoista oman tavan hahmottaa ja tulkita maailmaa, myös musiikin maailmaa. Heillä tuntuu olevan myös tarve etsiä hengenheimolaisia. Samoin, ja hieman yksinkertaistaen, jokaisella tunnetulla suurella pianistilla on oma tunnistettava tapa soittaa, tulkita musiikkia. Heille ominainen sointi ja fraseeraus johtuu pääasiassa erilaisista soittotekniikoista. Joku istuu niin matalalla, että leuka on melkein kiinni koskettimissa. Toisen liikkeet ovat suu-rieleisiä kuin hän tanssisi, toiset muistuttavat soittaessaan vähäeleisyydellään kontoreissa työskenteleviä kirjanpitäjiä. Joku tulkitsee maailman tuskaa ilmeettömästi, toisen kasvojen liikkeistä tulevat mieleen Canterburyn katedraalin veistoksien groteskisti irvistelevät naamat hänen soittaessaan Scarlattin sonaatteja. Miten siis opettaa jotain tiettyä tekniikkaa tässä monien käytäntöjen melskeessä: sormet koukussa vai suorina, ranne tietyllä korkeudella, pianopenkin etäisyys ja korkeus. Katso ja kuuntele miten toisistaan eroavat sellaiset Bach-tulkit kuin Andras Schiff ja Glenn Gould . Miten erikuuloisesti samoja kappaleita tulkitsivat esimerkiksi Svjatoslav Richter ja Claudio Arrau tai Vladimir Horowitz ja Walter Gieseking, tai jazzin puolella Thelonius Monk ja Oscar Peterson, Ahmad Jamal ja Bill Evans tai Bud Powell ja Keith Jarrett. Tarvomme taas esimerkkihetteikössä. Eräs yhteinen piirre heillä kuitenkin on, ja tästä syystä se on myös oma keskeinen ohjerähinäremmini, *tekninen rentous*. Ku-vainnollisesti ainoa painovoimaa vastustava ruumiinosa, joka estää soittajaa valah-tamasta lattialle ovat sormenpäät. Eri lihasten käyttö on sallittua, asennolla ei ole niin väliä kunhan siinä pystyy olemaan rentona, ja mitä ja miten tahansa soitetaan,

tärkeää on rento suoritus. Näin vältetään myös lihaskrampeilta, tulehduksilta ja selkävivuilta, jotka ovat yleisiä ”huonon” tekniikan aiheuttamia kulttuurivammoja.

Asteikot ja tekniikkaharjoitukset ovat pianonsoiton opiskelijan arkipäivää, arkipäiviksi lasketaan tällä kertaa myös pyhäpäivät. Itse kuitenkin haluan kiertää mahdollisimman kaukaa kaiken tällaisen ei-musikaalisen materiaalin käytön soiton opetuksessa. Tosin kaikenlaiset tekniikkaharjoitukset kuten asteikot voidaan soittaa myös musikaalisesti. Tärkeää ei ole siis se mitä soitetaan vaan miten soitetaan ja tämä konkretisoituu etenkin klassisessa musiikissa, jossa soittaja on valmiiden sävellysten tulkitsija. Asia ei näin yksiselitteinen improvisoidun musiikin opiskelussa. Siinä oikeiden äänten opetteluun kuluu huomattavasti enemmän aikaa ja niinpä tekniikkaharjoituksista kannattaa tehdä samalla improvisointiharjoituksia, jotka palvelevat samalla musiikin ”lakien” omaksumista. Sitten kun oikeat-sävelet-oikeaan-aikaan ovat löytyneet, jos ne koskaan löytyvät, voi aina todeta soittavansa oikeita säveliä kuulostivatpa ne kuinka kummallisilta tahansa. Valmiiksi kirjoitetussa musiikissa puolestaan ollaan sävellysten seireeninlaulun ja tulkintatradition puolivapaaehtoisia vankeja.

Klassisesta musiikista löytyy paljon loistavaa nuottikirjallisuutta, joka soveltuu samanaikaisesti sekä tekniikan että improvisoinnin opiskeluun. Samalla se voi olla kuitenkin teknisesti liiankin haastavaa eikä musiikillinen materiaali aina ole kovin helposti sovellettavissa jazz- ja popmusiikin enemmän tai vähemmän kangistuneisiin kaavoihin. Uusiosävellykset improvisoinnin opiskeluun tarkoitetuissa opuksissa ovat usein varsinaista epämusiikkia, joiden opettelu ei palvele minkäänlaisia musiikillisia tarkoituksia. Nykyään on myös saatavissa kasapäin valmiiksi tehtyjä transkriptioita loistavien soittajien hienoista sooloista. Nyt rajoittavana tekijänä on länsimainen notaatio, joka ei ymmärrä rytmisestä fraseeruksesta tuon taivaallista. Muutenkin nuotteista opeteltu improvisaatio kuulostaa sinänsä jo ristiriitaiselta, sillä näitä nuotteja katsomalla on vaikea muistaa, että kyse on jonkun improvisoimasta soolosta ja että sen, nuotin, olemassaolon oikeutus on johtaa toisiin improvisaatioihin ja tuottaa uusia improvisoijia. Onneksi konsertit ja äänitteet ovat olemassa. Niissä ja niistä jokainen voi kuulla miten soitetaan ja joskus on soitettu, fraseerattu, ja koostaa sitten omat tekniset improvisointiharjoitukset ja henkilökohtaisen musiikillisen sanavaraston.

Oman soittonsa jatkuva aktiivinen ja *kriittinen kuuntelu* on harjoittelussa tärkeintä. Karl Leimerin teoksen *Modernes Klavierspiels* esipuheessa Walter Giesecking muistelee, tosin tällä kertaa espanjaksi:

Este escucharse a sí mismo con espíritu crítico es, a mi juicio, el factor más importante en todo el estudio de la música. (Chiantore 2007, 712).

Tätä voi vielä konkretisoida mielikuvalla, jossa samalla kun soittaa myös kuuntelee sitä kriittisesti toisessa huoneessa. Piano on erittäin visuaalinen soitin ja tämän takia kuuntelemiseen opettaminen korostuu ja kuuntelemaan oppiminen vie aikaa. Tässäkin suhteessa oppilaat ovat hyvin erilaisia. Musiikki täytyy myös tuntea kehossaan. Soittaminen on siis eräänlaista tanssia koskettimilla: tanssija ja musiikki reagoivat toisiinsa kuin olisivat yhtä.

Mediassa puhutaan; toimittajat puhuvat, presidentit puhuvat, nobel-palkinnon saajat, asiantuntijat ja muutenvaan julkkikset puhuvat, kouluttajat ja konsultit puhuvat (todennäköisesti ainoa joka ei puhu vaan kuuntelee on sikiö äidin kohdussa) ilmaston lämpenemisestä ja kasvihuonekaasuista, mutta samalla ei huomata kuinka informaatio täyttää aivomme ja lämmittää ruumiimme elinkelvottomaksi. Opetuksestakin on tullut summittaista tiedonroiskintaa kylvämisen sijaan, jyvät ja akanat samassa va-
kassa. Paperin turha käyttö pitäisi kieltää ja sanoilla olla henkilökohtainen kiintiö. Suosittu koulutusmetodi on kokemukseni mukaan sellainen, jossa ”isoille” ihmisille jaetaan monistenivaska, joka sen jälkeen heijastetaan valkoiselle alustalle ja luetaan kouluttajan toimesta ääneen. Pelkkä ajatuskin moisesta saa mielen pyristelemään irti tiedon janon otteesta, murtamaan visioiden kahleet ja muuttamaan mahdollisimman kaukaiselle elinkelpoiselle eksoplaneetalle. Sen sijaan että opiskelija joutuisi etsimään tietoa, hänet kuvainnollisesti haudataan elävältä mukatarpeellisen informaation, ”perimätiedon” alle. Olen opettajana kitsas tiedon jakamisessa. En ole sitä siksi, ettenkö haluaisi olla hyväntekijä ja pelata avoimin kortein vaan siksi, että tunnen olevani vastuussa sanoistani ja teoistani. Ja tiedän että jokainen sanani ja tekoni kaventavat oppilaan mahdollisuuksia aidosti konstruoida oma näkemyksensä musiikista ja soittamisesta.

Palaan vielä hetkeksi arviointiin. Se on mielestäni luonnollinen osa tunneilla käytävää dialogia. Sen ei tarvitse olla mikään erillinen käsitteiden pullistama paperi, jossa asiat irtoavat yhteyksistään ja jossa joudutaan yksinkertaistamaan komplekseja kokonaisuuksia. Oppilaalla on toki oikeus vaatia ja saada palautetta, mutta onko opettajan pakko antaa arviointia, jos hän ei pidä sitä tarkoituksen mukaisena. Eikö pelkästä velvollisuudesta annettu palaute ole arvioinnin irvikuva? Itsearviointi ja reflektointi, itsearviointin arviointi, kaksi reflektointilaitetta asetetaan sopivaan kulmaan toisiinsa nähden ja kierre jatkuu loputtomiin. Seuraavaksi ajatusteni marrasmaalta kömpii esiin matemaatikko Gödelin epätäydellisyyslause ja mietteitä absoluuttisesta ääretömyydestä. Muistelen paavi Gregoriuksen todenneen joskus, ettei mielemme koskaan voi saavuttaa sitä mitä Se on, vain sen mikä on Sen alapuolella (Se-pronominin on henkilökohtainen valintani). ”Mikä on totuus”, kysyy Pilatus Jeesukselta (Joh.18:37-38). Olen umpisolmussa kuten kaikki muutkin näitä asioita pohtineet miehet ja naiset. Solmu on aukaistavissa vain siten, että teeskentelee ettei ole solmussa. Näiden asioiden ratkaisu löytyy ehkä vain genetiikan, teknologian avulla. Alistumme osaksi evoluutiota, synnyttämme vahingossa olion, joka muistuttaa ihmistä, mutta jonka perimä on tarpeeksi erilainen, jotta mitään sekasikiötä ei enää synny. Tämä olio voi sitten arvioida ajatuksiamme ja toimintaamme, me olemme suorittaneet tehtävämme lajien kehityksen loputtomassa ketjussa ja voimme pikkuhiljaa kadota osaksi sitä.

Ajatukseni on kuin janon ja kuumuuden näännyttämä yksinäinen harhailija aavikolla ja lumen sokeuttama tutkimusretkeilijä, joka kärsii nälästä ja kylmästä. Se on kuin vuoristotautinen kiipeilijä ja typpikuplien täyttämä sukeltaja, nipinnapin vielä tiedostaen tilansa ja tilanteensa. Siispä totean vielä kerran, että oppilas on oikeutettu saamaan arviointia ja hän voi pettyä, jos hänen odotustensa maljaa ei täytetä reunoja myöten. Eikö ole kuitenkin parempi, että hän joutuu itse kuorimaan ja aukaisemaan oman sipulinsa kerros kerrokselta ja huomaamaan ajoissa, että hän on viimekädessä ainoa, joka todella voi ja jolla on ylipäänsä mahdollisuuksia arvioida omaa toimintaansa, sen sijaan että opettajien työtaakkaa kasvatetaan turhanaikaisilla arviointimatriiseilla ja muulla kehityksen nimissä kulkevalla tekopyhähengityksellä; kaikki tämä on pois itse tunnilla käytävästä dialogista. Tosin joudun olemaan yhtä aikaa sitä mieltä, että oikeanlainen arviointityökalu, vaikkapa arviointimatriisi, jossa on tarkoi-

tuksenmukaisesti jaetut osaamisalueet ja järkevästi suunnitellut ja toimivat laatukriteerit, on avuksi sekä opettajalle että oppilaalle. Samoin *oikein* suunnattu *laadukas* koulutus on tärkeä osa pedagogiksi ja ihmiseksi kehittymistä.

5 LOPETUS

Hänestä tuntui kuin syvä kuilu olisi erottanut hänet siitä, mikä oli aiemmin ollut miltei käsinkosketeltavan läheinen: siitä mitä hän oli kerran pitänyt persoonallisuutenaan. Hamletin kysymys ei Kesperille kuulunut: ollako vai eikö olla? vaan: olenko vai enkö ole? (Kertész 2006, 11.)

Kehä sulkeutuu, maailmankaikkeuteni ei laajenekaan ikuisesti. Olen palaamassa siihen, mistä kaikki alkoi. Opettaminen on ollut oleellinen osa persoonallisuuttani lähes puolet elämästäni, vai voiko oikeastaan puhua osasta kun kysymyksessä on kokonaisuus, jollaiseksi persoonallisuuteni mielelläni miellän. Olen summana tai tulona ajalle analoginen: minua ei saa palautettua osatekijöihini, vaikka kuinka muistelin menneitä. Aika ei suostu kulkemaan takaperin ja koko muistelemisen prosessi on lähinnä kaoottinen ja entropistinen, ei järjestelmällinen ja kokoava. En siis oikein kykene paloittelemaan itseäni, amputoimaan pedagogisia ajatuksiani minkäänlaisiin metodeihin vaan tunnen tarvetta olla kokonainen kokonaisuus, niin ihmisenä kuin opettajana. *”Ihmisen määritelmä on yksi siksi, että se tarkoittaa yhtä”*. (Aristoteles 2000, 180). Metodi, jos sellainen todella on olemassa, on vahvasti yhtä opettajapersoonan kanssa ja, koska opettajalaukkanen ja apinanserkkulaukkanen on yksi ja sama asia, koko ”näytteenantaminen” tuntuu suorastaan kivuliaalta. Kohtasin väinämöiseni ja olen kaulaa myöten suossa.

En vieläkään tiedä kenelle nämä sanat olen kirjoittanut. Ehkä kirjoitin ne kaikille oppilaille: niille joiden-nimet-muistan, niille joiden-nimiä-en-muista-mutta-jotka-tunnen-ulkonäöltä, niille joita-en-muista-enää-edes-ulkonäöltä-mutta-joiden-äänetaistuin, niille joista-on-vain-jäänyt-vieno-tuoksu-sieraimiini. Ehkä kirjoitin sanat niille, joiden soitto soi vielä korvissani – siis kaikille oppilaille. Vai onko tämä kaikki vain ollut keskustelua nimettömän, kasvottoman, äänettömän ja hajuttoman jumalan

kanssa, siis monologi, yön yksinäisinä pikkutunteina, dialogi, jossa käyn läpi tekemisiäni ja tekemättä jättämisiäni, opetukseni mielettömyyttä, ajatusralli erikoiskokkeineen, maalissa uupuneena, palkintona ajan unhoittava unholi. Aamulla mieltäni askarrutti, yritin muistella, mitä olen miettinyt, mikä on painanut mieltäni. Sieltä täältä hämäryyden usva raotti verhoaan. Olo on hieman väsynyt kuin huonosti nukutun yön jälkeen, ja elämä jatkuu: lähden töihin, opetan pianonsoittoa.

LÄHTEET:

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Aristoteles, 2000. Teokset IX. Runousoppi. Tampere: Gaudeamus.

Chiantore, L. 2007. Historia de la técnica pianística. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Cooke, James F. 1999. Great Pianists on Piano Playing. New York: Dover Publications, Inc.

Craft, R. 1963. Igor Stravinski. Keskusteluja Robert Craftin kanssa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Descartes, R. 1994. Teoksia ja kirjeitä. Metodin esitys. Helsinki: WSOY.

Gerig, R. 1975. Famous Pianists & Their Technique. Washington - New York: Robert B. Luce, Inc.

Gogol, N. 1971. Riita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Gummeruksen suuri sivistyssanakirja. 2004. Toim. T. Nurmi, I. Rekiaro, P. Rekiaro & T. Sorjanen. Jyväskylä: Gummerus.

Johnstone, K. 1996. Impro – improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Helsinki: Helsinki University Press.

Kallio, E. 2000. Toim. Itsensä näköinen yliopisto-opettaja. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kertész, I. 2006. Lopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Kivi, A. 1975. Seitsemän veljestä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Mach, E. 1991. Great Contemporary Pianists Speak for Themselves. New York: Dover Publications, Inc.

Platon, 1999. Teokset I – VII. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Shakespeare, W. 1955. Suuret draamat II. Hamlet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.