



# KLASSISEN MUSIIKIN KOULUTUS MURROKSESSA

Toimintatapoja ja pohdintaa klassisen musiikin opetuksesta ja  
opettamisesta Suomessa.

LAHDEN  
AMMATTIKORKEAKOULU  
Musiikki- ja draamainstituutti  
Instrumenttiopetus  
Opinnäytetyö  
Kevät 2012  
Teemu Huunonen  
Laura Raudaskoski

Lahden ammattikorkeakoulu  
Musiikin ala

HUUNONEN, TEEMU & RAUDASKOSKI, LAURA:  
musiikin koulutus murroksessa

Klassisen

Toimintatapoja ja pohdintaa klassisen  
musiikin opetuksesta ja opettamisesta Suomessa.

Instrumenttiopetuksen opinnäytetyö, 26 sivua, 1 liitesivua

Kevät 2012

TIIVISTELMÄ

---

Opinnäytetyössämme pohdimme musiikkiopistojärjestelmän murrostilaa klassisen musiikin koulutuksen näkökannalta. Käsitlemme erilaisia nykykäytäntöjä musiikkiopistojen opetuksessa sekä otamme huomioon ammattikorkeakoulun tavan kouluttaa tulevia klassisen musiikin instrumenttipedagogeja. Näkökulma painottuu huilunsoiton opettamiseen, mutta pyrimme ottamaan huomioon muut instrumentit.

Lähestymistapana on peilata käytännön työtämme musiikkiopistoissa nykyiseen ammattikorkeakouluopetukseen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin kohdata musiikkiopiston nykypäivä. Yksi lähtökohdistamme on klassisen musiikin opetuksen laajentaminen musiikkityylien rajojen yli, silti säilyttäen klassiselle musiikille tyypilliset ominaispiirteet.

Opinnäytetyömme perusteella voimme todeta, että musiikkiopistojärjestelmää ollaan muutettu jo jonkun aikaa ja käytännöt ovat muuttuneet aiemmasta osin huomattavasti. Opettajia musiikkiopistoihin kouluttava ammattikorkeakoulujärjestelmä ei ole kaikilta osin reagoinut yhtä nopeasti muutoksiin kuin musiikkiopistot itse.

Avainsanat: musiikkioppilaitokset, musiikkipedagogit, musiikkipedagogiikka

Lahti University of Applied Sciences  
Degree Programme in music

HUUNONEN TEEMU & RAUDASKOSKI LAURA: Operating  
methods and consideration of Classical Music Training and Teaching in Finland

Bachelor's Thesis in Instrument Education 26 pages, 1 appendices

Spring 2012

ABSTRACT

---

In our Bachelor's thesis we are considering the music school system state of transition in relation to classical music training. We deal with a variety of current teaching practices in music schools and will take into account how the Universities of Applied Sciences train future classical music pedagogues. Although the emphasis is on teaching flute, we aim to take account of other instruments.

The approach is to examine our practical work in music schools in relation to the current UAS education and the possibilities to meet the needs of modern music schools. One of the starting points is an expansion of classical music education to cross the border of musical styles, while still maintaining the typical characteristics of classical music.

Our study allows us to conclude that the music school system is being modified for some time now, and practices have changed considerably from the previous point. Music teachers in the University of Applied Sciences have not fully responded as quickly to these changes as the music schools themselves.

Keywords: music schools, music pedagogues, music pedagogy

## SISÄLLYS

JOHDANTO	1
KIRJOITTAJISTA	4
TASOSUORITUSVAATIMUSTEN KONKRETISOIMINEN – TUTKIN- NOISTA TASOSUORITUKSIIN, INSTRUMENTIN OPPIMISEN SISÄLTÖ	6
Kuinka konkretisointi voidaan mahdollistaa entistä paremmin?	6
Huomioita didaktisista nykykäytännöistä	7
Opettajan vastuu tasosuoritusvaatimusten toteuttamisesta työy- mpäristössään	9
Tutkinnot, tasosuoritukset, arvostelu	11
Tasosuorituksen arvostelun merkitys oppilaan soittoharrastuksen kan- nalta	12
OPPILAAN JA OPPILAAN PERHEEN MOTIVOIMINEN MUSIIKIN PARIIN	14
Lapseni harrastaa huilunsoittoa ja kokkikerhoa	15
Onko yksin puurtamisessa mieltä?	17
Lyhyt puolustuspuheenvuoro yksityistuntien puolesta	20
VAPAAN MUSISOINNIN JA YHTEISSOITON TUKEMINEN	21
KONKREETTISIA EHDOTUKSIA OHJELMISTON LAAJENTAM- ISEKSI KLASSISEN MUSIIKIN ULKOPUOLELLE	23
Swingaavaa diibadaabaa	23
Take the A Train	23
Be Bop - Ornitology	24
YHTEENVETO	25

## 1 JOHDANTO

*Jos musiikkioppilaitokseen tulevalle lapselle syntyy hyvä musiikkisuhde, se on omiaan luomaan pohjaa myös elämänikäiselle harrastamiselle. Niille oppilaille, jotka myöhemmin lähtevät musiikkialalle, on ilmeisesti käynyt näin. He ovat saaneet musiikista itselleen keskeisen elämänsisällön ja päättäneet jakaa musiikin ilosanomaa muille esiintyen tai opettaen. (Anttila 2004, 147-148.)*

Suomalainen musiikkiopistojärjestelmä on eittämättä erinomainen, tuottaa loistavia klassisia muusikoita viennin tarpeisiin saakka ja ilostuttaa lukuisia lapsia syrjäisillä seuduilla tarjoten mahdollisuuden musiikilliseen matkaan, joka voi kestää varhaislapsuudesta lukion loppuun saakka. Lisäksi nykyisin enenevässä määrin musiikkia harrastavat myös aikuiset, joten musiikkiopistojen voi katsoa tuottavan laadukasta opetusta kautta kaikkien ikäpolvien vauvamusikikoulusta varttuneempien kansalaisten harrastamiseen.

Musiikkiopistojärjestelmässä on kuitenkin omat ongelmansa. Se on muotoutunut aikojen myötä suhteellisen jäykäksi organisaatioksi ja reagoinut yhteiskunnan muutokseen huonosti. Taustalla on toki monia syitä, lähtien siitä, ettei musiikkiala ole aina onnistunut kouluttamaan tyytyväisiä, identiteetiltään vahvoja opettajia. Muiden muassa Huhtanen mainitsee väitöskirjassaan, kuinka perinteisesti musiikkialan korkeakoulujen sisäänpääsyutkinnoissakaan ei millään tavoin useinkaan olla kiinnostuneita opiskelemaan haluavan opettajaksi soveltuvuudesta; vain soittotaidolla on merkitystä. (Huhtanen 2004, 104.)

On myös huomattava, kuinka tarkasti nykyisessä koulutuksessa kautta linjan tahdotaan pitää musiikillisista raja-aidoista kiinni. Ensimmäisissä ammattikorkeakoulun pääsykokeissa lautankunnasta mainittiin, ettei klassisen muusikon sovi soittaa kuin klassista musiikkia, kun nuori huilisti mainitsi osaavansa soittaa muuta musiikkia kuin klassista huilukirjallisuutta ollen varma, että monipuolisuus on positiivinen asia. Klassisen musiikin lisäksi hakija oli soittanut kansanmusiikkia sekä vähän latin-musiikkia, jazzia ja muutakin niin sanottua kevyttä musiikkia.

Tässä opinnäytetyössä pohditaan musiikkiopistojärjestelmän uudistustarpeita monelta eri kannalta, myös klassisen ja kevyen musiikin suhteen. Me opinnäytetyön kirjoittajat olemme eläneet harvinaisen vapaamielisissä ympyröissä klassisen musiikkikasvatuksemme alkuajan. Oman näkökulmansa opinnäytetyön sävyyn antaa varmasti myös se tosiasia, että me kirjoittajat olemme keskimääräistä alalta valmistuvaa opiskelijaa hieman vanhempia ja olemme ehtineet tehdä musiikillisestikin enemmän kuin suoraan ylioppilaaksi kirjoittamisen jälkeen opintoihin tulevat opiskelijat.

Monet opinnäytetyössä pohtimamme asiat ovat syntyneet ristiriitatilanteissa, joissa törmäyskurssilla ovat olleet klassinen ja kevyt musiikki. Varsinainen lähtösäys opinnäytetyön aiheelle taisi olla eräs pedagogiikka-aiheinen kurssi, jolla nuori kanssaopiskelija ilmoitti vakaaseen ääneen, ettei klassisella muusikko-opettajalla voi olla aikaa tehdä mitään muuta musiikkia tutuksi itselleen. Klassiseen musiikkiin perehtyminen vaatii niin paljon aikaa, että viikonkaan intensiivinen jazzailu ei vain tule kysymykseen.

Tunnettu asia on, että perinteisesti klassisen musiikin parissa muuta musiikkia ei arvosteta klassisen musiikin tavoin. Klassinen musiikki hioo tekniikan täydelliseksi, soittimen hallinta on aivan erilaista kuin minkään muun musiikin parissa ja varmasti olemassaolevan musiikkiopistojärjestelmän historialla (esimerkiksi Tuovila 2003, 16) on vaikutus yksittäisen musiikkialan korostamiseen.

Opinnäytetyön kirjoittaminen kumpusi myös siitä huolesta, että musiikkiopistojärjestelmä ei kykene muuttumaan, vaikka voimaan on tullut mm. uudistunut taiteenperusopetuksen laki (Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633). Lain taustalla vaikuttavat omat syynsä ohjeistuksen muuttumiseen, ja suomalaisen musiikkikoulutusjärjestelmän monipuolistamisyrityksiin: musiikkiopistojärjestelmän murroksesta on keskusteltu, ja varmasti lain tarkoituksena on selkeyttää myös musiikkiopistojen roolia nyky-yhteiskunnassa.

Lähdemme tässä työssä siitä ajatuksesta, että klassiseen musiikkiin paneutuneissa musiikkiopistoissa opettajilla tulee olla vähintään pintapuoliset tiedot myös

muista musiikin lajeista. Huoli musiikkiopistojärjestelmän tulevaisuudesta olisi paljon pienempi, jos klassisen musiikin ammattilainen kykenisi motivoivasti muiden musiikkityöliien kautta ohjaamaan oppilastaan klassisen musiikin pariin. *Kuinka siis uudistua säilyttäen klassisen musiikin erityispiirteet koulutuksessa ja silti säilyä elävänä osana lasten harrastustoimintaa ja yhteiskuntaa?*

Opinnäytetyössämme pohdimme musiikkiopistojärjestelmän muutoksia konkretisoiden jokaisen ehdotuksen esimerkein ja käytännön työssämme hyväksi havaituin keinoin.

## 2 KIRJOITTAJISTA

Opinnäytetyön kuluessa viitataan kirjoittajiin. Olemme molemmat verrattain vanhoina opiskelijoina valmistumassa huilunsoitonopettajiksi Lahden ammattikorkeakoulun Musiikki- ja draamainstituutista, koulutusnimikkeenä Musiikkipedagogi amk. Molemmat olemme tehneet opintojemme viimeistelyn ohessa kokopäiväisesti töitä elokuusta 2010 alkaen. Teemu Huunonen toimii Kuusamon musiikkiopiston huilunsoitonopettajana, Laura Raudaskoski taas Koillis-Lapin musiikkiopistossa samaa virkaa hoitaen.

Molempien työnkuvaan on kuulunut yksityistuntien lisäksi ryhmäopetusta, ja tämän opinnäytteen kirjoittamisen aikana keväällä 2012 yhteisenä projektina on säveltäjä-huilisti Jukka-Pekka Lehdon ”Lintuparvi”-teoksen tekeminen omien oppilaiden kanssa sekä useamman musiikkiopiston huiluluokkien yhteistyönä. Kyseistä teosta voi soittaa jokainen opettajan oppilas aloittelijasta ammattilaiseen. Laura Raudaskoski on opettanut huilunsoitonoppilaidensa lisäksi myös musiikin perusteiden ryhmiä perustasoilla 1 ja 2 ja muutamaa 5-6-vuotiaiden musiikkileikkikouluryhmää. Laura toimii myös Koillis-Lapin musiikkiopiston opetussuunnitelman uudistamista valmisteleavassa työryhmässä.

Me molemmat koemme, että meillä on tuoreina alan työntekijöinä hyvä tilanne tarkastella musiikkiopistojen käytäntöjä. Koska omat musiikkipedagogiopintomme ovat vielä tuoreessa muistissa, on mahdollista nähdä yhteys opintojen ja työelämän välillä. Jo ennen kokopäivätyön alkamista, meillä kirjoittajilla heräsi ihmetys joitakin klassisen musiikin koulutuksen ja opintojen käytäntöjä kohtaan.

Kummallakin meistä on ollut verrattain salliva kasvuympäristö musiikin suhteen, ja molemmat ovat voineet rehellisesti kiittää opettajiaan saamastaan tuesta kaikenlaisissa soittamiseen liittyvissä tavoitteissaan. Teemu on soittanut paljon muutakin kuin klassista musiikkia ja on esiintynyt muun muassa kevyen musiikin levytyksissä ja toiminut Groovector-kokoonpanon huilistina. Laura taas vietti lapsuutensa klassisen musiikin lisäksi yhtä tiiviisti kansanmusiikin parissa soitellen sujuvasti klassista instrumenttiaan kävellessään Jutajaisten avajaistapahtumassa muun kansantanssijoita säestäneen yhtyeen mukana.



Olemme kuitenkin aina myös tahtoneet tulla klassisen musiikin ammattilaisiksi, ja kokeneet klassisen musiikin olevan musiikillisen identiteettimme perusta. Teemu on suorittanut erinomaisin arvosanoin perusopinnoissaan A-kurssitutkinnon klassisella ohjelmistolla, Lauran saadessa myös päättöresitaalistaan erittäin hyvän palautteen (B-kurssitutkinto). Työelämän ohessa molemmat ovat esiintyneet klassisen musiikin parissa, Teemulla on valmisteilla jopa useampi solistinen konsertti työyhteisön muiden muusikko-opettajien kanssa.

Opinnäytetyön aiheen hahmottelu lähti keskinäisten keskustelujen pohjalta. Näemme selvän eron siinä, mitä pedagogiopinnoissa olevat ja toisaalta työelämässä olevat ajattelevat työstään.

Liki jokainen musiikkialan ammattiopintoihin tuleva on aluksi hyvin varma klassisesta muusikkoidentiteetistään. He ovat vielä perinteikkään, ”vanhan” musiikkiopistomaailman tuotosta vanhoine peruskurssitutkintoineen ja kärjistetysti sanoen opettajalta kysyttävine lupineen saada soittaa soitinta musiikkiopiston ulkopuolisissa tilaisuuksissa. Musiikkiopistojen nykypäivä on kuitenkin kovin erilainen kuin oli silloin tilanne kun nyt musiikkipedagogeiksi valmistuvat olivat lapsia. Murrosvaiheessa työpaikalle tuleminen, ja siellä työssä hyvin menestyminen voi olla liian haasteellista nykyisellä koulutus pohjalla, kun musiikkiopistojen käytänteet ovat hyvin monella puolella Suomea kovin erilaisia kuin se todellisuus, johon musiikkipedagogiopiskelijat kuvittelevat valmistuvansa, ja johon tähänastinen koulutus on heitä valmentanut.

### 3 TASOSUORITUSVAATIMUSTEN KONKRETISOIMINEN – TUTKINNOISTA TASOSUORITUKSIIN, INSTRUMENTIN OPPIMISEN SISÄLTÖ

Keskitymme tässä luvussa molempien pääinstrumentin huilun tasosuoritusvaatimukseen, mutta huomautamme, että yleiset sisällölliset uudistukset tasosuoritusvaatimuksissa ovat hyvin samankaltaisia jokaisen instrumentin suhteen. Tasosuoritusvaatimukset vaikuttavat keskeisesti kaikkeen työhön musiikkiopistoissa, määritellen – väljäkösti, mutta kuitenkin – opetuksen sisällön.

Tasosuoritusten vaatimukset on ajankohtaistettu suhteellisen vähän aikaa sitten. Huilunsoiton tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet -materiaalista löytyy monia merkittäviä asioita, joita ei toteuteta ainakaan kovin laajasti nykyisessä musiikkiopistokentässä. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 1-9.) Uudistetut tasosuoritusten sisällöt mahdollistavat paljon, mutta vaativat vähän. Olisi silti tärkeää lukea, miten usein tasosuorituksissa esimerkiksi mainitaan omasta säveltämisestä ja improvisoinnista, toisin kuin aiemmissa ohjeissa. Näihin yksityiskohtiin olisi todella kiinnitettävä huomiota entistä enemmän.

Tasosuoritusvaatimusten uudistaminen lienee lähtenyt musiikkiopistojen uudistamisen tarpeesta. Uudistamista on tapahtunut kuitenkin verrattain vähän (toki tulee muistaa musiikkiopistojen keskinäinen erilaisuus, joka on monesti huomattavaa, myös uudistumisen osalta), ja varsinkin reagointi tulevia ammattilaisia koulutettaessa on ollut hyvin vähäistä (ammattikorkeakoulutasolla tapahtuneet – tai pikemmin tapahtumatta jääneet muutokset). (Esim. Lahden ammattikorkeakoulun musiikki- ja draamainstituutin opetussuunnitelma 2011.)

#### 3.1 Kuinka konkretisointi voidaan mahdollistaa entistä paremmin?

Opinnäytetyössämme tulee esille useammassakin kohdassa musiikkioppilaitosjärjestelmän murrosvaihe. Murrokseen reagoidaan tällä hetkellä pääosin työelämälähtökohtaisesti, eli uudistus on työssäolevien opettajien

harteilla, pitkälti vapaaehtoisperustein. Tärkeää uudistumisessa olisi vaikuttaa tulevien opettajien mahdollisuuksiin opettaa edellä mainittuja asioita. Toisin sanoen pitäisi vaikuttaa sekä opettajakoulutukseen että musiikkiopistotason koulutukseen.

Tarvitaan musiikkiopiston instrumenttiopettajia, jotka kykenevät muokkamaan työnkuvaansa uusien vaatimusten mukaisesti vaikka on huomioitavaa, että tasosuoritusvaatimukset sallivat myös vanhanaikaisen kurssitutkintokokonaisuuden ilman improvisointia, muita musiikkityylejä ja omaa säveltämistä. Erityisen tärkeää olisi myös saada sisällytettyä tulevien opettajien ainedidaktisiin opintoihin aineksia, joilla mahdollisesti ”vanhanaikaisen” perusopetuksen saanut opettajaksi opiskeleva saisi työkalut opettaakseen edellä mainittuja taitoja oppilailleen. Ilman tietoa on vaikeaa lähteä rakentamaan järkevää opintokokonaisuutta esimerkiksi improvisoinnin ympärille.

### 3.1.1 Huomioita didaktisista nykykäytännöistä

Suomalaista korkea-asteen koulutusta pidetään erittäin korkealaatuisena. Nykyisin musiikkialan ammattikorkeakouluopetuksessa huomioidaan hyvin myös pedagogiset kokonaisuudet. Musiikkiala on kyennyt säilyttämään omaleimaisuutensa, vaikka se liitettiin ehkä hiukan hätäisesti ammattikorkeakoulujärjestelmään. Edelleen järjestelmästä valmistuu suuri määrä hyviä muusikkoja, joilla on nykyään myös entistä paremmin tietotaitoa opetuksen saralla. Suomalaisessa ammattikorkeakoulussa opetettavat musiikin lajit (klassinen, pop/jazz ja kansanmusiikki) ovat kuitenkin alusta asti olleet täysin erillään toisistaan, eikä eri musiikkityylien laadukasta opetusta käytetä hyväksi toisten musiikkilajien opetuksessa käytännössä lainkaan. Kritiikkinä pedagogikoulutuksen painottamisesta voisi esittää huomion, että nykyisin musiikkialan ammattikorkeakouluista valmistuu opettajia, jotka kokevat olevansa vain opettajia, eivät muusikkoja.

Yhtenä esimerkkinä ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmasta käy toki tuore oman oppilaitoksemme opinto-opas lukuvuodelle 2011-12. (Lahden ammattikorkeakoulu, musiikki- ja draamainstituutti 2011.) Pedagogisista taidoista

mainitaan muutamaa otteeseen opsissa, oman pedagogisen (sekä musiikillisen) identiteetin luomisesta yleisesti (sivu 5), ja samalla sivulla viitataan yleiseen pedagogiseen ja didaktiseen tietämykseen eri-ikäisten ja erilaisten oppijoiden kanssa toimiessa. Koko opinto-oppaassa ei viitata sanallakaan musiikkityyleihin, eli opinto-oppaan ohje ei rajoita esimerkiksi ainedidaktisten opintojen musiikillista sisältöä – mutta ei toisaalta myöskään rohkaise opettajaopiskelijaa rikkomaan rajojaan klassisen musiikin raja-aitojen yli. Mielenkiintoista on myös, että ammattikorkeakouluopinnoissa ei ole missään osa-alueessa edes viittauksia muihin musiikkityyleihin kuin klassiseen musiikkiin; klassisen musiikin puolelta instrumenttiopettajaksi valmistuva ei tarvitse esimerkiksi nykyisten painotusten mukaan edes pintapuolista kevyen musiikin historian tuntemusta työssään.

Tässä tilanteessa tulee esille ongelma, joka on lähtöisin yhteiskunnallisesta ja koulutuksellisesta murroksesta. Verrattain myöhään on herätty huomaamaan yhteiskunnallinen muutos suhteessa opettaja-oppilas-suhteeseen sekä lasten harrastusten lisääntynyt määrä, joka asettaa instrumenttiopinnot täysin eri asemaan kuin vielä muutamia vuosikymmeniä sitten. Toisin sanoen, edelleen suurin osa klassisen musiikin piiriin kuuluvista opettajaopiskelijoista opettavista henkilöistä on saanut klassisen koulutuksen. Sitä pitäisi nykytilanteessa ehdottomasti täydentää muiden musiikin lajien tuntemuksella. Tästä linjasta poiketen opettajilla on tuntemus kaikissa alkeisvihkoissa soitatetusta lasten- ja kansanmusiikkikappaleista sekä opetuksen standardeiksi muotoutuneista maailmanmusiikin kappaleista, jotka eivät vaadi erityistä kyseiseen musiikkityyliin paneutumista.

On tärkeää, että klassiseen musiikkiin hyvin voimakkaasti painottuvassa musiikkiopistoympäristössä esimerkiksi instrumentin hallinta on opetettu opettajille hyvin ortodoksisesti ja huolellisesti ja opettaja hallitsee instrumenttinsa keskeisen klassisen ohjelmiston. Kuitenkin klassisen musiikin ammattiopinnoissa, kun koulutetaan opettajaa nykyiseen työkenttään sopivaksi ja siinä mahdollisimman tehokkaasti toimivaksi työntekijäksi, opettajalla tulisi olla ohjelmiston suhteen nykyistä monipuolisemmat lähtökohdat oppilaan motivoivaan opettamiseen.

Pitää myös nostaa esille opettajana toimivan ihmisen mahdollinen epäpätevyiden tunne hänen yrittäessään hallita kaikkea, mitä lapsilähtöisessä opetuksessa toivotaan instrumentin opiskeluihin sisältyvän. Kuinka monella opettajalla on muuta kuin täysin pintapuolinen, ellei olematon, mahdollisuus opettaa oppilasta säveltämään? Improvisointi vaatii vähimmillään vain rohkeutta, heittäytymistä ja alkeellista musiikin tajua – mutta voidakseen opettaa mielekkäästi säveltämistä opettajan tulisi osata muiden muassa soinnituksen alkeet huomattavasti järjestelmällisemmin ja käytännönläheisemmin kuin ammattiopinnot suppeimmillaan tarjoavat ja vaativat.

Koska instrumenttiopettaja on ainoa oppilaan opinnoista vastaava henkilö koko musiikkiopistossa, opettajan epäpätevyiden tunne ja sitä myötä ammatillinen lamaantuminen asian suhteen voi johtaa siihen, että hän jättää käyttämättä kaikki mahdollisuudet, joita nykyinen tasosuoritusjärjestelmä opettajalle tarjoaa. Meidän mielestämme on huolestuttavaa, kuinka tiiviisti klassisen musiikin opiskeluympäristöissä pelätään kevyttä musiikkia, jopa klassisen musiikin osaamista rappioittavana ja asiaankuulumattomana aineksena, vaikka se kokemuspohjaisin perustein on usein ollut innostavana tekijänä musiikkioppilaitoksessa opiskelevan lapsen harrastuksen jatkumisessa.

### 3.1.2 Opettajan vastuu tasosuoritusvaatimusten toteuttamisesta työympäristössään

Omaehtoisen opetustyömme kautta olemme huomanneet, kuinka tärkeää on, että lapsella on ymmärtäväinen opettaja, joka osaa tarjota motivoivaa ohjelmistoa lapselle. Anttila mainitsee, että jos opetus tahdotaan järjestää mielekkäästi, oppilasta ei voida kohdella erillisenä olentona irrotettuna sosiaalisesta ympäristöstään, vaan oppijana, johon ympäröivä maailma vaikuttaa. Kodin ja perhetaustan lisäksi myös arkielämässä ympäröivä kulttuuri vaikuttaa opiskelumotivaatioon. (Anttila 2004, 11.)

Toisella meistä opettajista on oppilaana teini-ikäinen äärimmäisen motivoitunut poika, jonka intohimona on soittaa erilaisten tv-sarjojen tunnusmusiikkeja ja tietokonepeleistä tuttuja melodioita. Koska opettaja on sallinut niiden soittamisen ja kehunut pojan taitoa opetella niitä korvakuulolta, on opettaja myös saanut

oppilaan motivoitumaan soittamaan etydeitä, asteikkoja ja klassista musiikkia. Oppilas sai myös soittaa tietokonepelistä tutun teeman perustaso 1 -tasosuorituksessa. Äänialaltaan sekä etumerkinnöiltään kappale on huomattavasti vaikeampi kuin tasosuoritukseen vaatimuksissa sekä oppilaitoskohtaisissa lisävaatimuksissa edellytetään, mutta oppilaan motivoituttua hänelle mielekkään kappaleen soittamiseen hän oppi huomattavasti haastavampaa materiaalia kuin perinteisen tasosuoritus-ajattelun mukaan olisi pitänyt soittaa. Toiselle oppilaalle on ollut todella mieluista soittaa jo perustaso 2 -tasolla dominanttiseptimisointuja asteikkosoiton lomassa, vaikka ne tulevat yleensä vasta D-kurssitasolla soitettavaksi. Kolmas opetteli kaikki sormitukset, jotka opettajakin osaa jo ensimmäisen vuoden aikana, saaden huilustaan kauniin äänen kaikissa oktaavialoissa.

Nykyiset tasosuoritusvaatimukset mahdollistavat, kuten edellä on mainittu, oppilaan musiikillisen innon synnyttämisen monenlaisilla tavoilla, klassista osaamista unohtamatta. Tasosuoritusvaatimuksissa mainitut improvisoinnin ja oman säveltämisen tukeminen ovat opettajan vastuulla, koska harva oppilas intoutuu luonnostaan tekemään soittamiseen liittyen asioita, joita opettaja ei nosta esiin. Niinpä opettajan vastuulla on tarjota oppilaalle mahdollisimman monipuolisia taitoja, jotta oppilas kykenee kehittämään musiikkisuhdettaan mielekkäästi ja saamaan instrumenttinsa soitosta kokonaisvaltaisesti tyydyttävän ja mukavan harrastuksen.

Tasosuoritusten toteuttamiseen liittyy myös opetuksen noidankehä. Tämän päivän nuoretkin opettajat ovat suurelta osin saaneet täysin klassisen opetuksen musiikkiopisto-opinnoissaan, joiden jälkeen pääosin nimenomaan klassisesti painottuneet nuoret jatkavat opintojaan ammattikorkeakouluopinnoissa, joissa edelleen tarjotaan muusikko-opettajalle pääsääntöisesti kapea klassinen opettajaidentiteetti.

Tässä ei olisi minkäänlaista ongelmaa, jos nykyinen yhteiskunta ja oppilasmateriaali olisi erilainen kuin se on, jos olisimme edelleen muutamien vuosikymmenien takaisessa tilanteessa, mutta nykyään oppilaan innostaminen soittamiseen vaatii opettajalta rohkeutta heittäytyä monenlaisen materiaalin pariin ja erilaisiin opetuksellisiin tapoihin. Klassisen identiteetin voi säilyttää, vaikka

kykenisikin motivoivasti opettamaan oppilaalle soittimen hallintaan ja myös klassiseen tyyliin liittyviä asioita muiden musiikin suuntausten avulla. Näitä apuja ei vain edes osaa käyttää, mikäli oma musiikillinen kasvu on tapahtunut ainoastaan klassisen musiikin keskeisen materiaalin parissa. On vaikeaa soveltaa asioita, joiden perusteita ei hallitse. Nuoren opettajan olisikin hyvä perehdyttää itsensä monipuoliseen opetusmateriaaliin ja pohtia erilaisia lähestymistapoja opettamistapahtumaan.

### 3.2 Tutkinnot, tasosuoritukset, arvostelu

”Edelleenkin hyvin usein **tasosuoritustilanne** muistuttaa vanhan ajan käräjiä. Vanhoissa kotimaisissa elokuvissa on kuvattu, kuinka entisaikaan joku viaton raukka tai oikea pahantekijä tuotiin käräjille, jossa kihlakunnan vouti ja muutama lautamies syynäsivät tuomiolla olevaa. Oikeuden jäsenet istuivat yrmeän näköisinä jonkun talon tuvassa, pöytien takana, ja tuomiolle haastettu seisoi orpona ja pelokkaana hattu kourassa oikeuden edessä. Nykyaikana musiikkioppilaitosten tasosuorituksissa asetelma on koko lailla sama.”  
(Lähtenmäki 2008, 10-11.)

Edellä kuvataan karrikoidusti musiikkiopiston tutkintotilannetta. Tutkinto-sanasta on tosin nykyään luovuttu. Entinen tutkintojärjestelmä oli jaettu musiikkiopistoissa 1/3-, 2/3- ja 3/3-suorituksiin jotka on nyt korvattu perustaso 1-, 2- ja 3-suorituksilla. Musiikkiopistossa oppilaan kehittymistä arvioivia suoritteita pyritty muuttamaan ja uudistamaan. Kuriositeettina voisi mainita, että tutkinto-sanasta luopuminen ei ole välttämättä kaikkien pitkän aikaa opettaneidenkaan mieleen – toisen kirjoittajan kollegan mielestä *suorittamiseen viittaavan sanan* liittäminen edistymistä arvioivaan tapahtumaan on jopa negatiivisempi kuin aiempi tutkinto-sana.

Lähtenmäki kuvaa kärkevästi mutta osuvasti Kuhmon musiikkiopiston oppilasarvioinnin kehittämistä pohtivassa tekstissään tasosuoritusten hänen mielestään turhaa jäykkyyttä ja virallisuutta ja vertaa tilannetta tuomiolla olemiseen. (Lähtenmäki 2008, 10-11). Tasosuoritukset ovatkin turhan usein pelottavia tilanteita, ja lisäksi musiikillisesti täysin absurdeja – kuka muusikko

soittaa pöydän takana istuvalle lautakunnalle, muutamalle hassulle ihmiselle, jotka tekevät samalla muistiinpanoja?

Ammattikorkeakouluissa päättöresitaalit (B-kurssitutkinnot) suoritetaan nykyään monesti konserttimuotoisina. Valmistellaan ohjelmisto, joka noudattaa perinteistä kaavaa (huilisteilla yleisimmin soolo, konsertto, sonaatti, ”pikkukappale”), ja ohjelmisto esitetään yleisölle avoimessa konsertissa. Laura Raudaskoski on musiikkiopistossa opettaessaan siirtänyt tätä käytäntöä myös tasosuoritusohjelmistoihin. Monella instrumentilla on vuosittain yksi tai jopa useampi luokkakonsertti, ja näiden yhteyteen on helppo saada mahtumaan yksi tai kaksi tasosuoritusta. Toistaiseksi yksi toisen perustason suoritus ja kaksi kolmannen perustason suoritusta on tehty konserttien yhteydessä, niin ettei oppilaan ole edes tarvinnut soittaa koko ohjelmistoa peräkkäin, vaan välissä ovat esiintyneet muut huilistit. Tästä kuuluu kiitos toki työyhteisölle, jossa on mahdollista muokata olemassaolevia käytänteitä ja kokeilla uusia asioita.

Oppilaat ovat poikkeuksetta pitäneet konserttimuotoisesta tasosuorituksesta. Tilanne on perinteistä lautakunnan edessä soittamista huomattavasti luontevampi, kun esiinnyttäen myös yleisölle, eikä vain tietyille ihmisille, jotka ovat paikalla pelkästään arvostelemassa musiikillista suoritusta. Esiintymistilanteet ovat jokaiselle oppilaalle tuttuja ennen ensimmäistä tasosuoritusta, ja pienessä kaupungissa ja oppilaitoksessa lähes poikkeuksetta suhteellisen vapaamuotoisia ja mukavia tilaisuuksia. Esimerkiksi Koillis-Lapin musiikkiopistossa ei ole lainkaan poikkeuksellista, että jokainen huilunsoiton oppilas tahtoo esiintyä säännöllisesti oppilaskonserteissa.

Konserttimuotoisen tasosuorituksen haittapuolena voidaan pitää sitä, että lautakunnan ja säestäjän tulee sitoutua olemaan paikalla normaalia kauemmin. Myös konserttimuotoisen tasosuorituksen tekemisessä on ehdottomasti edelleen kehittämisen varaa, mutta perinteiseen lautakunnan edessä soittamiseen verrattaessa sen hyvät puolet tuntuisivat tähänastisten kokemusten perusteella olevan vaa'assa painavampia kuin entisen järjestelyn hyvät puolet.

### 3.2.1 Tasosuorituksen arvostelun merkitys oppilaan soittoharrastuksen kannalta



Musiikkioppilaitoksissa tasosuoritusten muodosta riippumatta suoritukseen liittyy vähintäänkin sanallinen arviointi. Numeroarvostelusta on pyritty pääsemään eroon, ja ensimmäisen perustason suorituksessa ei numeraalista arviointia tehdä. Silti numeraalista arviointia käytetään hyvin yleisesti eri opistoissa jopa puolivuositaisarvioinneissa, joten kovin kattavasti numeroarvioinnista ei olla päästy eroon. Numeroarvostelun tarpeellisuutta soittoharrastuksessa tulisi mielestämme kyseenalaistaa. Vaikka monille numeroarvostelu on itsestäänselvä asia, ei numeroarviointia mielestämme tarvita lainkaan.

Riippuu lautakunnasta, millaisen muun arvioinnin oppilas saa tasosuorituksestaan. Oppilaitoskohtaiset erot ovat tässäkin asiassa suuria. Sekä Kuusamon että Koillis-Lapin musiikkiopistossa oppilas saa sekä sanallisen, laajemman palautteen että kirjallisen lyhyen palautteen muistoksi tasosuorituksestaan. Lautakunnalla onkin suuri vastuu siitä, minkälainen kannustava tai lannistava vaikutus tasosuorituksella on oppilaan musiikkiharrastuksen jatkoon. Epämääräinen, pelkästään virheisiin tarttuva tai vastapainoksi perusteettoman positiivinen palaute ei varmasti auta oppilasta kehittymään soittajana.

Ei ole myöskään selvää, kuinka paljon lautakunnan tulee keskittyä vain suoritukseen itsessään, ja kuinka paljon sen pitäisi tietää kyseisestä oppilaasta muuten soittajana. Yksittäinen suoritus on kuitenkin aina vain sen päivän tilanne, joka voi olla esimerkiksi soittajan tasoa huomattavasti huonompi johtuen erilaisista tekijöistä. Syynä voi olla esimerkiksi epäonnistunut kappalevalinta, kova esiintymisjännitys tai vaikka pikkusiskon syntymäpäivä. Perinteisesti tasosuoritusta on arvioitu yleisesti vain hetkessä tapahtuvana suorituksena, mutta mielestämme arviointiin olisi kuitenkin sisällytettävä ymmärrys suoritukseen vaikuttavista taustatekijöistä.

#### 4 OPPILAAN JA OPPILAAN PERHEEN MOTIVOIMINEN MUSIIKIN PARIIN

Kuusisaari mainitsee Rondo-lehden pääkirjoituksessa, että opiskelun ollessa motivoivaa ei vaatimustasoa tarvitse laskea, jotta opiskelusta tulee mielekästä (2011, 5). Tätä tekijää tulisikin korostaa pohdittaessa musiikin opiskelemista tavoitteellisesti alusta asti. Perinteistä huippumuusikkoutta on lähdetty muodostamaan pääosin ulkoisen motivaation perusteella tehdyistä uskomattomista suoritteista. Tulkintakin on ollut opettajan päälleliimaamaa, oppilaan ääni ei ole kuulunut juurikaan esimerkiksi erilaisten lapsitähtien kohdalla. Tämä kärjistetty lausuma kestää lähempää tarkastelua: kuinka moni kolmevuotias keskittyisi ilman ohjausta viulun jousen käyttämiseen korrektisti? Kuinka monella kymmenvuotiaalla on ilman tarkkaa ohjausta niin paljon sanottavaa kuin laaja romanttinen konsertto vaatii? Nykypäivänä ei voida olettaa, että musiikkia opiskellaan pakolla (esim. Anttila 2004, 86). Motivaation on siis synnyttävä muuta kautta. On mukavaa lukea myös muiden klassisen musiikin ammattilaisten mielipiteitä musiikin jatkuvuuden säilyttämisestä. Hämeenniemi kirjoittaa, että opiskelijoille tulisi antaa jatkuva mahdollisuus käytännön musisoimiseen ja kaikenlainen teoreettinen aines olisi oltava myös käytännössä hyödynnettävissä (2007, 93 -94).

Tutkimusten mukaan oppilaan itsearvostus ja myönteinen musiikillinen minäkäsitys vaikuttavat pitkälti hänen suhtautumiseensa koko musiikin oppimiseen. (Tuovila 2003, 49-52). Tutkimusten mukaan harva muusikko on alusta asti lähtenyt valmistautumaan muusikoksi, kyse on ollut enemmänkin vanhempien positiivisesta suhteesta musiikkiin, miellyttävästä musiikinopetuksesta ja ystäväpiirin yhteydestä harrastukseen (Tuovila 2003, 52). Tältä pohjalta ajateltuna pitääkin muodostaa johtopäätös, että musiikinopiskelussa ylipäättänsä päästään parhaisiin lopputuloksiin, kun itse opiskelu on motivoivaa ja miellyttävää. Opettajan lisäksi vanhempien sekä ystäväpiirin tuki vaikuttaa nuorilla oppijoilla erityisen paljon soittamisen motivoivuuteen.

Mikäli lasten luonnollinen musisoimisen halu tahdotaan yhdistää tavoitteelliseen klassisen musiikin opiskeluun, pitää opettajan pystyä motivoimaan lasta musisoimaan myös klassista musiikkia. Moni lapsi soittelee kotona paljon vapaasti, lauleskeleekin, ja tapaa erilaisia kappaleita joko omalla

instrumentillaan tai kotoa löytyvällä muulla instrumentilla. (Tuovila 2003, 126-138.) Tämä erotetaan kuitenkin varsinaisesta harjoittelusta, jota jopa kuvataan eri sanoilla kuin lasten omaa musisoimista (Tuovila 2003, 131). Opettajan tulisikin kyetä integroimaan lapsen musisointi ja harjoittelu, jolloin kaikesta kotona harrastetusta soittamisesta olisi hyötyä oman instrumentin hallinnassa. Mikäli tunneilla improvisoidaan, haetaan tutun hittibiisin melodiaa korvakuulolta, tehdään omia sävellyksiä ja siinä sivussa sisällytetään soittotunnin rutiineihin asteikkosoitto ja klassiset kappaleet, niin opiskelun kokemuksesta tulee taatusti antoisampi, motivoivampi ja toisaalta sekä opettajan että oppilaan kannalta mielekäs harrastus.

Tähän viittaa myös Eero Hämeenniemi (2007, 157), joka peräänkuuluttaa musiikin monipuolistamista liki samoin sanoin kuin me kirjoittajatkkin: nuorille lisää improvisointia, hittibiisin soittamista, vapaan säestyksen osaamista. Hänen mukaansa nuoret pitävät hauskaa vain, jos musisoiminen itsessään on hauskaa.

Vastavuoroisesti taas opettaja, joka ei pysty tunneilla luovimaan oppilaan maailmaan, vaan opettaa kapeakatseisista omista lähtökohdistaan, ei suurissa osissa tapauksista saa myöskään aikaan sellaisia vaikutteita oppilaissa kuin itse toivoisi. Oppilaan motivoiminen instrumenttinsa soittoon muutenkin kuin kotiläksyjen lomassa tehtävänä suoritteena on yhteinen etu kaikille osapuolille. On huomiotava tosiasia, että klassisen musiikin parissa musiikkiopistossa oleva oppilas ei käytännössä kuuntele poikkeustapauksia lukuunottamatta lainkaan soittamaansa musiikkia. Musisointi jää helposti pintapuoliseksi harrasteeksi, joka ei läpäise oppilaan elämää kauttaaltaan.

#### 4.1 Lapseni harrastaa huilunsoittoa ja kokkikerhoa

Musiikin harrastaminen on suurelle osalle musiikkiopistoihin hakeutuvista perheistä abstrakti ja uusi asia, näin ainakin toimipaikoillamme syrjäseuduilla. Harvalla lapsella on perinteistä voimakasta perheen tukea tehdä musiikista arkeen itsestäänselvästi kuuluva asia. Musiikkiopisto-opiskelu koetaan harrastukseksi, jossa lapsi voidaan viedä tunnille tietyllä kellonlyömällä, ja hakea sieltä oppitunnin päätteeksi pois. Yhteydenpito oppilaan vanhempien ja opettajan välillä voi olla pahimmillaan minimaalista, ja opettajan lukuisista yrityksistä huolimatta

oppilaan vanhempia ei saada kaikissa tapauksissa olemaan lapsensa harrastuksessa tukena laisinkaan.

Vanhempien motivointi harrastukseen tapahtuukin pääosin asettamalla harrastukselle alusta asti tiettyjä reunaehtoja, joihin vanhempien on – enemmän tai vähemmän innokkaasti – motivoituttava. Vaikka me kirjoittajat emme arvostakaan harrastuksen tuomaa ”talkoopistepakkoa”, musiikkiopistoharrastuksen pariin sitouttamisessa tällaisella toiminnalla on hyötynsä.

Vanhempien sitouttaminen harrastukseen on myös voimakkaasti instrumenttisidonnainen asia. On järkeenkäypää, että pieni alle kouluikäinen viulisti tai pianisti ei käy yksin tunnilla, vaan siellä on mukana vanhempi, joka pystyy kantamaan pienen lapsen musiikillisesta kasvatuksesta osavastuun. Mutta miten on 10-12 vuotiaana huilunsoiton (tai monen muun puhaltimen) aloittavan lapsen kanssa? On käytännössä todettu, ettei sen ikäisten lasten harrastuksissa saa vanhempia pysymään mukana tunneilla edes puolta ensimmäistä vuotta. Vanhemmilla ei usein ole tajua musiikin harrastamisen edellytyksistä, harjoittelun säännöllisyyden merkityksestä tai edes oikeasta soittoasennosta. Siksi onkin tärkeää että myös he tulevat tietoisemmiksi näistä seikoista.

Aina on yritettävä saada vanhempia tunneille mukaan edes harvakseltaan pitkin vuotta, tai vaikkapa kerran lukuvuoden aluksi. Mikäli tämä ei kerta kaikkiaan onnistu, on oltava opettajana erittäin innostunut ja viitseliäs, soiteltava vanhemmille, muistutettava, että läksy-/reissuvihkossa on merkittynä läksyt, tulevat esiintymiset ja muut käytännön asiat. On olemassa myös tapauksia, jossa vanhempi ei ole uskaltanut olla opettajan suuntaan yhteyksissä, koska hän ei ole saanut tarvittavia tietoja musiikkiopiston käytänteistä.

Vanhempainillat ovat ajatuksen tasolla kaunis tapa saada vanhempia kysymään askarruttavia kysymyksiä ja keskustelemaan lastensa soitto-opinnoista. Käytännössä monilla paikkakunnilla vanhempainiltojen osallistumismäärät ovat pienehköjä, eikä vanhempia saada näin innostettua mukaan.

Edellinen voi näyttää kirjoitettuna masentavalta luettavalta. Tämän kirjoittajat eivät ole kuitenkaan lannistuneet lasten monista harrastuksista ja vanhempien sitouttamisen vaikeudesta, vaan pyrkivät kehittämään koko ajan erilaisia kannustimia. Näin lapsen musiikillista kehitystä tukemaan tulisivat vanhemmatkin niiden kriittisten ensimmäisten vuosien aikana, jolloin lapset tarvitsevat eniten tukea pysyäkseen musiikkiharrastuksen parissa ja kokeakseen sen palkitsevana ja hyvänä harrastuksena.

#### 4.2 Onko yksin puurtamisessa mieltä?

Koska instrumenttiopettajalla on verrattain vähän aikaa viikon varrella keskittyä jokaiseen oppilaaseensa erikseen, opettajan kannattaakin erityisesti keskittyä saamaan lapsen soittosuhde sellaiseksi, että elinikäisen musisoimisen ilon tunne syntyisi alusta asti ja soittaminen tuntuisi mielekkäältä harrastukselta.

Musiikin tekeminen klassisella puolella on usein yksinäistä. Musiikkiopistoissa tunneilla käyvä pieni soittaja voi olla täysin yksin musiikkinsa ja harrastuksensa kanssa. Arkipäivän vertauksena voisi pitää vaikkapa joukkueurheilulajeja, joissa muu joukkue aina motivoi. Myös muissa urheilulajeissa harrastuksen pariin motivoi osaltaan vertaistukiympäristö – käytännössä siis muut harrastavat lapset. Instrumenttiopettajana emme ole erityisen ylpeä oman opetustyömme ainutkertaisuudesta tässä mielessä. Yksityistunnit opetusmetodin osana ovat erinomainen asia, mutta yksityistuntien ollessa ainoa harrastuksen muoto harrastuksesta voi kadota motivaatio.

Tällaista ei olisi kovin vaikeaa toteuttaa, ja monissa musiikkiopistoissa ympäri Suomen onkin erilaisia esimerkkejä oppilaiden motivoimisessa harrastuksen pariin useammanlaisilla tempauksilla. Yksittäisenä esimerkkinä tästä voi mainita Jalasjärven huiluryhmän matka Tsekkiin ja Saksaan yhdessä paikallisen soittokunnan kanssa (Koukkari 2005, 14 -15). Harmillisen usein kuitenkin yhteissoiton järjestäminen on mieluummin yksittäisen opettajan innostuksen eikä työpaikan luomien valmiiden mahdollisuuksien takana. Usein opettaja voi käyttää työtunteihinsa kuuluvat yhteissoittotunnit (myös kamarimusiikkitunnit) vapaasti miten tahtoo, mutta helpointa niiden soveltaminen on erilaisiin pienryhmiin, esimerkiksi huiluduetot ja triot, resurssien puuttuessa myös vaikkapa vain yksi

pidemmälle ehtineiden oppilaiden vakiintuneempi kamarimusiikkikokoonpano koko lukuvuoden aikana.

Niinpä peräänkuulutamme työnantajilta innovatiivisuutta, kun luodaan työntekijöille erilaisia opetusympäristöjä. Lukujärjestykseen merkitty ”Huiluryhmä” tai vastaava isompi useampia oppilaita koskettava työtunti antaisi mahdollisuuden tehdä soitosta mielekkäämpää. Jokaisen opettajan elämäntilanteessa ei ole välttämättä mahdollista luoda itse esimerkiksi ulkopuolista rahoitusta etsimällä ja uutta materiaalia hakemalla mahdollisuuksia monenlaiseen yhdessä tekemiseen, vaikka tämä olisi mielestämme yksi tärkeimmistä oppilaan sitouttajista soittoharrastuksen pariin. Tähän suuntaan olisi myös järjesteltävä kaikkien instrumenttien pedagogista opettamista. Monelle yksilöopettajan koulutuksen saaneelle ryhmä opetettavia voi tuntua jo ajatuksena kammottavalta ja vaikealta; onhan yksi oppilas helpompi kohdata kuin kymmenen oppilaan mahdollisesti keskenään kikattava ja keskittymiseltään vaihteleva ryhmä.

Ryhmäopetusta on kritisoitu, koska se nähdään helposti vain säästötoimenpiteen näkökulmasta, varsinkin jos ajatellaan, että oppilaalle ei edes tarjota muuta kuin ryhmäopetusta. Me kuitenkin näkisimme, että nuorelle aloittavalle soittajalle ryhmän positiivinen paine ja vertaistuki ja ihan vain muiden soittajien viikottainen näkeminen on erinomainen asia. Pienelle soittajanalulle 45 minuutin yksilötunti voi tuntua tervassa tarpomiselta, vaikka opettaja olisi kuinka lahjakas keksimään tunneille oheistoimintaa. Puolen tunnin ryhmässä soittelu – on kyseessä vaikkapa aluksi vain pitkät äänet tai muunlainen instrumenttiin tutustuminen – on parhaimmillaan paljon hauskempi tapa tulla vedetyksi soittamisen pariin kuin yksilöpuurtaminen.

Kirjoittajilla on hyviä kokemuksia erilaisten oppilaslähtöisesti suunniteltujen yhteisten instrumenttiin liittyvien tapahtumallisten tuntien suhteen. Olemme havainneet, että oppilaat ovat ihan eri tavalla innostuneita yhteissoittotunnin jälkeen kuin sellaisen tunnin jälkeen, jolloin he ovat oppineet jonkin vaikean asian. He saattavat innostuneena puuskahtaa: ”Koska meillä on seuraava harjoitus?” Molemmat ovat mahtavia kokemuksellisia innovaatioita oppilaalle, yksin ja ryhmässä oppiminen, mutta hyvin eri tavoin.

Oppilaan sitouttaminen soittimen pariin muutenkin kuin läksytyyppisenä suorittamisena voi olla niinkin helpeä asiasta kuin positiivisesta manipulaatiosta kiinni. Toisen kirjoittajan ala-asteikäisistä oppilaista suurin osa on innostunut soittamaan koulun musiikintunneilla huilua, kun opettaja on sinnikkäästi kysellyt oppilaalta, voisiko jossain kappaleessa soittaa poikkihuiluakin. On soitettu esimerkiksi joko pitkiä ääniä taustalle tai melodiaa laulajien tueksi. Vaikka soitonopettaja ei olekaan yleensä luokan musiikinopettajan kanssa yhteydessä kuin oppilaan kautta, palaute koulusta on ollut ainoastaan positiivista. Tästä on seurannut musiikintuntien muuttuminen mielekkääksi, oppilas on tuntenut osaavansa ja jokunen opettaja on jo lähettänyt opettajalle huilulle soitettavaksi sopivaksi muokattavaksi erilaisia viisuja ”Lentäjän pojasta” joulukirkkomateriaaliin.

Huilunsoitonopettajan mielestä oppilaan into käsitellä instrumenttiaan monta kertaa viikon aikana koulussa soittelun vuoksi on aiheuttanut huomattavaa edistymistä myös soittotunneilla soitettavissa asioissa. Vaikka Flintstonesit veisivätkin suuren osan kolmesta vartista muutaman viikon ajan, on oppilas oppinut parhaimmillaan puolenkymmenen uuden äänen sormituksen ja äänen hallintaa uudessa oktaavialassa. Myös jo opittujen asioiden sujuvuus, esimerkiksi nuotinlukutaito, on parantunut aivan huomattavasti ihan yksinkertaisesti vain huilunsoittoharrastuksen laajenemisesta musiikkiopiston ulkopuolelle.

Taas kerran on peräänkuulutettava resursseja ja toimintatapojen muutoksia. Jos oppilaitoksensa tarjotaan vain 30, 45 ja 60 minuutin yksilötunteja, vaaditaan varsinkin tuoreelta opettajalta aikamoista siviilirohkeutta ja vähintäänkin työteliästä luovimista, että hän saa järjestettyä opetusta eri tavoin kuin mihin on totuttu. Miten laskuttaa oppilaan vanhempia, jos oppilas käykin syyslukukauden vain yhteissoittotunneilla? Miten järjestellä opettajan tuntimäärät, jos tunteja on useampi vähemmän syksyllä kuin vuodenvaihteen jälkeen? Kuinka voidaan resursoida opettajalle tarpeeksi yhteissoittotunteja, kun rahoituksen järjestäminen on muutenkin vähintään haasteellista nykyisessä poliittisessä tilanteessa? Jos vain yksi oppilaitoksen opettajista toivoisi voivansa aloittaa oppilaiden opettamisen eri tavalla kuin aiemmin on tehty, kuinka voidaan antaa vain yhdelle työyhteisön jäsenelle erivapauksia? Nämä ovat toistaiseksi avoimia kysymyksiä, joihin olisi

hyvä löytää ihan perustavanlaatuisten asioiden, kuten oppilaan soittoilon ja -innon tukemisen vuoksi vastaus.

#### 4.2.1 Lyhyt puolustuspuheenvuoro yksityistuntien puolesta

Kaiken edellä mainitun jälkeen lienee parasta kuitenkin todeta, että on hienoa, että Suomessa on mahdollistettu oppilaiden laadukas opetus nimenomaan pääosin yksityistunteina.

Oppilaiden musiikillisen kasvun vuoksi tarpeeksi pitkien yksityistuntien järjestäminen on hieno asia, mutta yksityisopetuksessa on toinenkin puoli, jonka harva tajuaa ennen työelämässä toimimistaan; ainakaan kirjoittajista kumpikaan ei sitä tajunnut. Oppilaat ovat aivan tavallisia lapsia tavallisine murheineen ja ongelmineen ja elämään liittyvine haasteineen. Pienelle lapselle kerta viikossa luotettavan aikuisen kanssa – vaikka sitten ”vain” musisoiden – voi olla viikon ainoa hetki, kun lapsi saa kontaktin aikuiseen, joka on vain hänen vuokseen läsnä tuon tunnin verran. Tähän kokemukseen ei vaadita mitenkään erityistä puuttumista lapsen elämään, ja ammattiopintojen aikana on varoteltu, ettei tule liikaa paneutua lasten arkielämän ongelmiin ja iloihin. Tarvitaan vain opettajan turvallista läsnäoloa viikosta ja parhaimmassa tapauksessa vuodesta toiseen, pysyvänä, luotettavana asiana.

Yksityisopetuksessa on siten kaikkien niiden hyvien puolien lisäksi, jotka ainakin jokainen musiikkialan ammattilaiseksi valmistumassa oleva ihminen tietää, eli erityisen hyvä ammatillisen osaamisen pohjakoulutus, erityislaatuisen suomalaisen musiikkikoulutuksen hienous, myös mahdollisuus vaikuttaa lapsen kasvuun.



## 5 VAPAAN MUSISOINNIN JA YHTEISSOITON TUKEMINEN

Edellisessä luvussa käsitelimmekin jo yhteissoiton merkitystä oppilaan innolle harrastaa soittamista, samoin kuin oppilaan soittoharrastuksen kannustamista musiikkiopiston ulkopuolella. Musiikkiopistoissa yhteissoitto on yleensä aina mukana opetussuunnitelmissa jollakin tavoin, ja olisi suotavaa, että jokainen oppilas soittaisi yhdessä jonkun muun oppilaan kanssa. Silti on valitettavasti tilanteita, joissa joku oppilas ei pääse lainkaan musisoimaan muiden oppilaiden kanssa.

Nykyisin monessa musiikkiopistossa vaaditaan opettajalta yhteismusisoinnin järjestämistä. Samanikäisten oppilaiden käyminen toistensa tuntien aikana soittamassa jotain duettoja saattaa olla ainoa mahdollisuus juuri näille oppilaille soittaa yhdessä koko lukuvuoden aikana. Yleensä tämän lisäksi oppilaalla on mahdollisuus soittaa säestäjän ja oman opettajansa kanssa.

On hämmästyttävää, kuinka moni oppilas kuvittelee huilunsoiton ja varmasti monen muunkin instrumentin soittamisen olevan vain läksyjen tekemisen kaltaista pakkopullaa. Soitinta soitetaan vain yksityistuntien vuoksi, ja kaikki omaehtoinen soittaminen keskittyy vain soittoläksyjen virheettömään soittoon.

Omaan musisointiin kannustamiseen opettajalla kuin opettajalla on loistavia ja yksinkertaisia keinoja, joita kannattaa käyttää alusta asti. Sen lisäksi, että soittotunneilla keskitytään paljon oman soiton, opettajan soiton ja mahdollisesti jonkun tutun kappaleen kuuntelemiseen ja varsinkin ulkoa tapailuun, on opettajalla kaikki mahdollisuus kannustaa pientä soittajan alkua etsimään itselleen mieluisia kappaleita koulun musiikin kirjasta tai tuoda esiin, millaisesta musiikista itse nauttii, jolloin opettaja voi etsiä materiaalia ja muokata sitä oppilaalle soitettavaksi. Käytännön esimerkkejä on lukuisia siitä, kuinka hankala sormitus on muuttunut hyvinkin helpoksi oppilaan saatua soittaa juuri omanlaistaan kappaletta, tai tietyn oktaavialan ongelmat ovat kadonneet, kun äänten soittaminen ei ole ollut pakkopullaa vaan soittamisen iloa. Samalla on kaikki mahdollisuudet pitää kiinni soittamisen hyödyllisyydestä ja instrumentin hallinnan paranemisesta, kunhan opettaja miettii asiat koko ajan myös siltä kannalta.

Oppilaalle tutun musiikin soittamisen lisäksi voi varsinkin kovin vakavia pieniä soittajia innostaa soittoharrastuksen monipuolistamiseen improvisoinnin avulla. Suorittajatyypinen soittaja voi saada tunnilta läksyksi improvisointiharjoituksen, jossa käytetään vaikkapa vain yhden asteikon ääniä. Tai vain yhtä ääntä. Samalla paranee rytmikan ja asteikkojen taju, ja oppilas vapautuu ajattelemaan musiikkia muunakin kuin tarkkarajaisina opeteltavina kappaleina. Improvisoinnista ei tarvitse puhua rajoitettuna kokonaisuutena, vaan improvisaatiosta voi tunneilla syntyä oppilaan itse tekemiä kappaleita tai itse tehdyistä kappaleista improvisaatiota.

## 6 KONKREETTISIA EHDOTUKSIA OHJELMISTON LAAJENTAMISEKSI KLASSISEN MUSIIKIN ULKOPUOLELLE

Ilman konkretiaa ei voi osoittaa, mitä hyötyä voi olla musiikkiopistojärjestelmässä eri musiikkityyleistä. Otamme esimerkeiksi tähän vain pari toisen marginaalisen musiikkityylin, jazzin, kappaleista, joita voi soittaa perustasosta ammattitutkintoihin asti. Pyrimme myös tekstissä esittämään, miksi muusta musiikista voi olla hyötyä myös klassiselle muusikolle.

### 6.1 Swingaavaa diibadaabaa

#### 6.1.1 Take the A Train

Muiden muassa Duke Ellington ja Ella Fitzgerald ovat levyttäneet hienot versiot jazz-standardi ”Take the A Trainista”. Kappale on swingiä, jota tulkitaan kolmimuunteisesti. Swingiä oppii vain soittamalla, ja kuten niin monessa musiikissa, musiikin kuuntelu on myös erittäin tärkeää. Onkin huomattava, että klassisen musiikin soittajille ei painoteta kuuntelun ja korvakuulolta soiton merkitystä laisinkaan niin paljon kuin muille muusikoille.

Kappaletta voi sen yksinkertaisuuden vuoksi soitattaa kaikilla peruskurssitasoilla, ja kuten muissakin jazz-kappaleissa, tässäkin on sama hyötyaspekti: tilapäisetumerkintöjen määrä. Klassisessa musiikissa oppilaille tuntuu hyvin usein hankalalta hahmottaa eri tilapäismerkintöjä, ja niinpä jokainen kappale, joka tuo merkintöjä lisää, on hyvää harjoitusta. Mikäli ajatellaan perinteisen klassisen huilututkinto-ohjelman mukaisesti, sävellaji, jossa kappaletta soitetaan, vaikuttaa paljon: ensimmäiseen tasosuoritukseen kun kuuluvat etumerkit kahteen asti, toiseen tasosuoritukseen neljään ja vasta kolmanteen loput. Esimerkiksi C-duurissa soitettaessa voisi tämän jäykähkön jaottelun mukaan ajatella käsittelemämme kappaleen kuuluvan aikaisintaan toista tasosuoritusta lähestyvälle oppilaalle, sillä kappaleessa on tilapäismerkintänä gis.

Kappaleen sointukierto on suhteellisen yksinkertainen, sooloa soittaessa selviää ihan toonika-subdominantti-dominantti-perussointukierrolla (tai vaikka vain toonika-dominantti), mutta klassisen muusikon usein harmillisen hataraa

sävellajituntemusta saa parannettua, kun esittelee esimerkiksi maj-soinnut tai jo ihan dominanttiseptimisoinnun, joka tulee huilistilla asteikoissa vasta musiikkiopistotasolla. Sekin voisi mielestämme olla sointutehon merkittävyyden takia myös klassisissa kappaleissa! esitelty oppilaalle jo huomattavasti aiemmin. Mikäli kappaleeseen lisää vaatimuksena harkitun soolokierron eri asteikot sisällyttäen, vibraton teemaan ja vaikkapa kappaleen soittamisen kahdelta eri oktaavialalta, sitä voi soittaa aivan varmasti kolmanteen perustason tutkintoon, miksei musiikkiopistotasollakin.

### 6.1.2 Be Bop - Ornitology

Charlie Parker teki jazzista nopeaa. Yksin hän ei toki ollut vastuussa bebopista, mutta on yksi puhallinsoittajan näkökulmasta tärkeimpiä soittajia kyseisen musiikin alalla. Parkerin Ornitologyn tempomerkinnät ovat noin 216 neljäsosalle tai puolta hitaammin puolinuotille. Kappale on lyhyt, mutta vaatii sekä kyseisen kappaleen tuntemuksen että jazzmusiikin yleistä tuntemusta, jotta sitä voisi soittaa tai soitattaa oppilailta. Taas kerran tulee esille kuuntelun merkitys. Jos opettaja saa oppilaan motivoitumaan kuuntelemaan Parkerin levytyksiä – ja muutakin saman aikakauden jazz-musiikkia - tulee musiikkiin suhtautuminen huomattavasti luontevammaksi ja tietoisemmaksi. Kuten edellä todettu, myös asteikkosoiton merkitys on taas kerran nimenomaan kevyen musiikin haastavampien, sointurakenteeltaan I-IV-V-I -rakennetta monipuolisempien kappaleiden soitossa aivan omaa luokkaansa.

Kappaleen voi soittaa varmasti aikaisintaan noin kolmannen peruskurssin tasolla, mutta se käy soolokiertoineen ja soiton ollessa erittäin hyvää ja tyylinmukaista myös klassisella puolella ammattitutkintoihin (B ja A). Olisikohan tarkoituksenmukaisin paikka nykyisenmallisessa ohjelmistoluettelossa B-kurssitutkinnon kohdalla.

## 7 YHTEENVETO

Musiikkiopistojärjestelmä on murroksessa. Murrosta on käsitelty viime aikoina paljon erilaisissa julkaisuissa, tieteellisissä tutkimuksissa ja opinnäytteissä sekä lehtien palstoilla. Tuorein artikkeli, jonka olemme lukeneet, on ollut maaliskuussa Helsingin Sanomissa (HS 15.3.2012). Artikkelissa Länsi-Helsingin musiikkiopiston rehtori Riitta Poutanen sanoo tiivistetysti saman asian kuin olemme laveammin opinnäytteessämme käyneet läpi, eli ei ole mitään väliä, mikä musiikki soi, musiikin peruselementtejä oppii joka tapauksessa. On ilahduttavaa lukea omia ajatuksiaan vahvistavia mielipiteitä samalla kun kokee murrosvaiheen käytännössä omassa työ- ja opiskeluyhteisössään.

Opinnäytteessämme kävimme läpi musiikkiopistojen motivoivuutta oppijalle. Kantava teema sekä opinnäytteessä että päivittäisessä työssämme on ajatus motivoivasta klassisen musiikin opiskelusta, joka täyttää instrumentille asetetut kriteerit, mutta myös saa oppilaan mukaan soittamiseen joka kerta yhtä innokkaasti. Aineiston tulee olla monipuolista, ja opettajan on tunnettava oppilasta tukevaa aineistoa muutenkin kuin instrumenttinsa keskeisen klassisen materiaalin verran. Silti koko oppimisprosessin on oltava niin onnistunut, että halutessaan oppilas kykenee hakeutumaan klassisen musiikin ammattiopintoihin.

On myös huomattava, että varsinaisten toimenpiteiden musiikkipedagogin työelämässä ei tarvitse olla suuria, että musiikkioppilaitoksen oppilas saa soittoharrastuksestaan miellyttävän ja kokonaisvaltaisen kokemuksen. Täytyy kuitenkin muistaa, että mikäli näihin pieniin nyansseihin musiikkipedagogien opettamisessa ei kiinnitetä huomiota, ei välineitä opettamisen monipuolistamiseen automaattisesti ole.

Musiikkiopistoja ja klassisen musiikin ammatillista koulutusta pohtiessamme huomasimme erikoisen asian: musiikkiopistojärjestelmää on lähdetty uudistamaan varsin yksipuolisesti ainoastaan musiikkiopistoista käsin. Klassisen musiikin ammatillinen instrumenttiopettajien koulutus puolestaan ei ole reagoinut muuttuvaan työnkuvaan käytännössä laisinkaan, vaikka musiikkiopistojen puolella on pyritty reagoimaan ympäröivän maailman ja oppilasmateriaalin muutokseen monin eri tavoin opetussuunnitelmien räätälöimisestä valtakunnallisiin täydennyskoulutuksiin saakka.

Pohtiessamme musiikkiopistomaailmaa oppilaslähtöisesti huomasimme siis, että julkisuudessa musiikkiopistojen muuttumiseen on puututtu eri näkökulmista ja itse musiikkiopistojen sisällä tehdään laajasti muutoksia. Myöhäisherännäisin osa tuntuu olevan tulevia opetusalan ammattilaisia kouluttava ammattikorkeakoulujärjestelmä. Jatkokysymys, joka opinnäytteemme pohdinnoista herää ei ole pieni: kuinka säilyttää korkealaatuinen ammatillinen klassisen musiikin opetus reagoiden kuitenkin jo muuttuneeseen työkuvaan.

Ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiopetuksessa on kiinnitetty viime vuosikymmenenä varmasti eniten huomiota opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin löytämiseen. Huolestuttava lieveilmiö tästä on, että nykyään on jo valmistuneita musiikkipedagogeja, jotka ajattelevat olevansa vain opettajia, eivät muusikkoja.

Jokaisella opettajalla on vastuu työnsä laadusta ja nykypäivänä entistä enemmän myös tuloksellisuudesta. Musiikkiopiston oppilaiden suhteen tuloksellisuutena on perinteisesti ajateltu onnistuneita tasosuorituksia – tai jopa niiden määrää – mutta olisiko syynä kuitenkin pohtia tuloksellisuutta ja työssä onnistumista toiselta kannalta: kuinka moni oppilas saa luotua elävän, luovan, elämässä muutenkin kannattelevan musiikkisuhteen musiikkiharrastuksensa kautta.

## LÄHTEET

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Hakapaino.

Hämeenniemi, E. 2007. Tulevaisuuden musiikin historia. Helsinki: Basam Books.

Kallionpää, K. 2012. Saa olla hauskaa. *Helsingin Sanomat* 15.3.2012.

Koukkari, K. 2005. Jalasjärven Soittokunta ja huilistit Tshekinmaalla ja Saksassa. *Huilisti* 2/2005, 14-15.

Kuusisaari, H. 2011. Mistä parempia muusikoita? *Rondo* 1/2011, 5.

Laki taiteen perusopetuksesta. 21.8.1998/633.

Lähteenmäki, J. 2008. Kuhmon musiikkiopiston oppilasarvioinnin kehittäminen. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Taidekasvatuksen ja kulttuurialan koulutuksen tila Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön politiikka-analyysejä 2010:1.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005. Huilu. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Suomen musiikkioppilaitosten liitto.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta.” pitkäikäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harrastamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Helsinki: PB-Printing.