



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Sari Blå

”Täähän kuulostaa ihan eri kappa-
leelta!”

Asiantuntijuus ja yhteistoimijuus säestäjän työssä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Muusikko YAMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

27.4.2020

Tekijä(t) Otsikko	Sari Blå ”Täähän kuulostaa ihan eri kappaleelta!” – Asiantuntijuus ja yhteistoimijuus säestäjän työssä
Sivumäärä Aika	62 sivua + 1 liite 27.4.2020
Tutkinto	Muusikko YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Muusikko
Ohjaaja(t)	MuT Tapani Heikinheimo FM Eliisa Suni

Säestäjän työstä on Suomessa joitakin opinnäytetöitä, mutta laajamuotoinen tutkimustieto on melko vähäistä. Halusin tällä tutkimuksella tuoda esiin säestäjän työtä sekä kiinnittää huomiota säestäjän asemaan monipuolisessa musiikkimaailmassa. Tässä opinnäytetyössä tutkin säestäjän työn arkipäivään liittyviä asioita: miten säestäjä tietää, miten pitää toimia sekä kuinka säestäjä kommunikoi työssään sekä ympäristönsä että säestettävän kanssa.

Työssäni käytin kolmea tapaa lähestyä aineistoa: toimintatutkimuksen menetelmiä, narratiivista analyysimenetelmää sekä stimulated recall -menetelmää. Aineistoni koostui päiväkirjamerkinnoista, joita olen vuosien aikana tehnyt työskennellessäni, sekä niistä muistiinpanoista, joita tein vuoden kestävästä opinnäyteprojektini aikana siihen osallistuneiden henkilöiden kanssa työskennellessäni.

Tietoperustani koostin asiantuntijuuden kehittymisen sekä yhteistoimijuuden käsitteille, jotka sopivat säestäjän työn kuvaamiseen: säestäjä on asiantuntija, joka toimii yhteistyössä toisten asiantuntijoiden kanssa: muusikkokollegoiden ja instrumenttiopettajien kanssa.

Aineistostani nousi kolme teemaa: säestäjän musiikilliset taidot (asiantuntijuus), vuorovaikutustaidot (säestettävän kanssa toimiminen) sekä yhteistoimijuustaidot (toiminta yhteistyössä opettaja-asiantuntijan kanssa). Säestettävien ongelmat liittyivät useimmiten juuri teosten kokonaisuuden hahmottamisen vaikeuteen. Tässä säestäjällä on paljon annettavaa, säestäjällä on koko ajan partituuri edessään, kun säestettävillä useimmiten vain oma stemmansa. Vuorovaikutustaidot ovat myös merkittävässä asemassa hyvän musiikillisen kokemuksen saavuttamisessa, ja taito toimia asiantuntijayhteisön jäsenenä nousee tärkeäksi sekä oppilaitostyössä että ammattilaisten kanssa työskennellessä.

Kaikki osa-alueet liittyvät toisiinsa, ja säestäjän työn perustana on vankka asiantuntijuus omassa työssä sekä vuorovaikutuksellinen yhteistyö työyhteisössään. Parhaassa tapauksessa hedelmällinen yhteistyö verkostojen, opettajien, kollegoiden sekä oppilaiden kanssa vaikuttaa rikastuttavasti työn kehittämiseen ja työympäristön laatuun.

Avainsanat	säestäjä, yhteistoimijuus, kehollinen tieto
------------	---

Author(s) Title	Sari Blå “This sounds like a totally different piece!” – Expertise and Relational Agency in the Work of Collaborative Pianist
Number of Pages Date	62 pages + 1 appendix 27 April 2020
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Musician
Instructor(s)	Tapani Heikinheimo, DMus Eliisa Suni, MPhil

There are only few theses conducted about the work of collaborative pianists. All extensive research seems to be missing. With this dissertation I wanted to bring forth the work of a collaborative pianist and to call attention to the position of collaborative pianist in the world of music. In this thesis I explore the every day related concerns of the work: how does a collaborative pianist know what to do and how does he/she communicate, in his/her work and environment.

In my thesis I used three ways of approaching my research material: methods of action research, narrative analysis and stimulated recall method. My material consists of personal diary entries from earlier years of working and notes of my work as an accompanist during this project.

My theoretical background is based on the concepts of development of expertise and relational agency. They are compatible with the description of the work of a collaborative pianist: he/she is an expert who works in collaboration with other experts: colleagues and instrumental teachers.

From my material three themes emerged: the musical skills (expertise), communication skills (working with other musicians) and skills of relational agency (working in collaboration with teacher etc). The problems that the pupils or professional musicians, too, experienced were connected often to the wholeness of a musical work. With this problem the collaborative pianist has a lot to offer: he/she always has a complete score under his eyes, whereas a fellow musician mostly has only a stem. Communication skills play also a big role in achieving good musical experience and the skill to work as a member of a group of experts comes up as an important matter both in music institutes and working with other professionals.

All the fields of the skills are interconnected, and the basis of the work of a collaborative pianist is solid expertise and communicational cooperation in the work community. At its best, fruitful cooperation with the network, teachers and colleagues and the pupils, enhances the development of the work and the quality of the environment.

Keywords

collaborative pianist, relational agency, embodied knowledge

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Muusikon asiantuntijuus	6
2.1	Kehollisuus	7
2.1.1	Hiljainen tieto	8
2.1.2	Kehollinen tieto	10
2.2	Asiantuntijuus ja sen kehittyminen	12
2.3	Vuorovaikutus säestäjän työssä	16
2.3.1	Ryhmässä toimiminen	17
2.3.2	Johari-malli	20
2.4	Yhteistoimijuus muusikon työssä	21
3	Tutkimusmenetelmä ja aineisto	24
3.1	Säestäjän työn tutkiminen	25
3.2	Aineisto	26
3.3	Toimintatutkimusta säestäjän näkökulmasta	29
4	Säestäjän työn vaatimukset ja aineiston analyysi	31
4.1	Säestäjän työstä aineistosta nousevien teemojen valossa	35
4.1.1	Teokseen liittyvät asiat	35
4.1.2	Vuorovaikutukselliset asiat	37
4.1.3	Musiikilliset asiat	40
4.2	Huomion kiinnittyminen työskennellessä	42
4.2.1	Mistä säestäjä tietää, mitä tehdä	43
4.2.2	Hiljainen tieto säestäjän työssä (asiantuntijuus)	44
4.3	Vuorovaikutus	46
4.3.1	Sokeat pisteet ja Johari-malli	48
4.3.2	Yhteistoimijuus: säestäjä ja opettaja sekä ammattiduo	50
5	Työn kehittäminen ja tulokset	51
6	Pohdinta	57
	Lähteet	63
	Liitteet	
	Liite 1. Päiväkirjamerkinnät	

1 Johdanto

Olen useamman vuoden toiminut sekä free lancer -muusikkona että -säestäjänä. Näihin vuosiin on mahtunut monta oivallusta säestäjän ja muusikon työstä. Säestäjän työ on monipuolista yhteissoittoa, jonka avulla säestäjä voi olla hyödyksi monella tapaa sekä kollegalleen ammatillisella tasolla että aivan alussa olevalle oppilaalle. Säestäjä auttaa usein teoksen kokonaisuuden luomisessa sekä tarjoaa tukeaan vaikkapa konsertissa. Säestäjänä olen toiminut sekä musiikkioppilaitoksissa että ammattilaisten säestäjänä, mikä tekee näkökulmastani säestäjän työhön monipuolisen ja vaihtelevan. Aivan pieniä lapsia säestettäessä esiin nousevat aivan eri asiat kuin ammattimuusikoiden kanssa, joiden kanssa työskennellessä ei aina ole selvää, onko pianistin rooli säestäjä vai kamarimusiikko: suurissa sonaateissa pianon osuus on aivan tasa-arvoinen solistisen osuuden kanssa, esimerkiksi Beethovenin viulusonaatit ovat sonaatteja pianolle ja viululle, ei toisin päin. Toisaalta konserttosäestyksissä säestäjän tehtävä on imitoida orkesteria, ja silloin hän on solistia tukeva osapuoli, joka auttaa solistia esimerkiksi valmistautumaan konserttiin.

Säestäjän työ ei ollut minulle ensimmäinen vaihtoehto aloittaessani ammattiopintojani. Halusin tulla hyväksi pianistiksi ja opettajaksi. Pianistina olin tottunut yksinäiseen puurtamiseen, tottunut siihen, että viikosta toiseen kontaktini muihin muusikoihin rajoittui omaan opettajaani ja teoriaopettajiin. Joskus varhaisessa vaiheessa minut puoliväkinen raahattiin säestämään jotakuta yhtä pelästynyttä laulajan alkua. Pitkään ajattelin, että yhteissoitto ei ole "minun juttuni". Kamarimusiikki ja säestys näyttäytyivät hallitsemattomana tapahtumana, josta oli vaikea saada hallittavaa kokonaisuutta. En tiennyt, kenen pitää sanoa musiikillisista yksityiskohdista, ja harjoitukset olivat melko hyödyttömiä, kun kummallakaan osapuolella ei ollut osaamista viedä tilannetta eteenpäin. Yksin harjoittellessa ja opettajan auttamana musiikin ja tilanteen hallinta oli yksinkertaista.

Kiinnostukseni kamarimusiikkiin heräsi puolivälissä opintojani, kun pääsin soittamaan oppilaitokseni orkesterin solistina. Kokemus oli valtaisa, soittaminen toisten kanssa oli upea kokemus, jollaista minulla ei ollut koskaan vielä ollut. Mielestäni pianisteille olisi erityisen tärkeää saada soittaa kamarimusiikkia, koska koen sen tärkeänä osana musiikillisista kasvua ja musiikillisten valmiuksien kehittymistä. Valmistuttuani pianonsoiton

opettajaksi tein muutaman vuoden opettajan töitä, ja sitten päätin hakeutua opiskelemaan kamarimusiikkia. Kamarimusiikkiopintojeni alusta lähtien olen toiminut kamarimusiikkona erilaisissa kokoonpanoissa sekä säestäjänä. Sillä tiellä olen edelleen.

Säestäjän työstä ei ole kovin laajaa kirjallisuutta suomeksi. Tämän vuosituhannen alusta on suomeksi kirjoitettu joitakin lopputöitä säestäjän työstä: muutama pro gradu -työ, jokin YAMK-työ sekä yksittäisiä AMK-lopputöitä. Oma tutkielmani käsittelee aihetta säestäjän varsinaisesta arkipäivän työstä käsin: kiinnostukseni kohteena on säestäjän musiikillinen osaaminen sekä vuorovaikutustaidot.

Eliisa Suni on kirjoittanut sekä säestäjän työstä musiikkioppilaitoksessa (2002) että säestäjien tarpeesta ja työstä yleisellä tasolla (2004). Kandintyössään *Aina valmis!* (2002) Suni kuvailee säestäjän työtä, mitä siihen kuuluu käytännön tasolla, mutta myös työn etuja ja huonoja puolia. Pro gradu -työssään (2004) hän tekee kartoituksen säestäjien tarpeesta Keski-Suomessa, mutta kuvailee myös, mitä säestäjän työn taitoja oppilaitoksissa tarvitaan. Outi Jussila (2014) kirjoittaa säestäjän pedagogisesta osaamisesta AMK-lopputyössään ja Mirva Helske (2010) on käsitellyt työssään säestäjän työhön liittyviä prosesseja. Sanna Smolander (2018) puolestaan on pohtinut säestäjien työhyvinvointiin liittyviä asioita.

Helske (2010) käsittelee työssään konkreettista säestäjän työtä musiikin perusopetuksessa. Hän pohtii samalla omaa kehittymistään säestäjänä sekä säestäjän ja kamarimusiikon työskentelyn eroja. Punaisena lankana hänen työssään esiintyy eri säestäjän työn perusteisiin liittyvä pohdiskelu: hän käsittelee teeman kerrallaan, musiikin tyylin, tempon käsittelyn jne., ja kertoo, miten säestäjä voi omalla toiminnallaan näitä työkaluja hyväksi käyttäen auttaa säestettäväänsä, ja kuinka eri-ikäiset ja eri taitotasolla olevat tarvitsevat toisistaan poikkeavia vihjeitä, jotta musiikin tekeminen yhdessä on mahdollista. Samalla hän vertaa samoja teemoja työskentelyyn kamarimusiikkikokoonpanon jäsenenä.

Jussila (2014) pureutuu omassa työssään säestäjän pedagogiseen rooliin oppilaitoksessa ja sitä, kuinka säestäjä täydentää instrumenttiopettajan työtä soitonopetuksessa. Hän pohtii myös sitä, millaisia keinoja säestäjä työssään käyttää, sekä sitä, millaisia valmiuksia säestäjä tarvitsee muusikkona ja pedagogina. (Jussila 2014, 7.) Hänen tavoitteenaan on myös kehittää yhteistyötä rakentavaksi säestäjän ja instrumenttipedagogin välillä.

Smolanderin (2018) näkökulma liittyy edellä mainittuja tutkielmia enemmän työhyvinvointiin, siihen, kuinka säestäjä jaksaa työssään. Työssään hän sivuaa kuitenkin myös säestäjän arkipäivää, työn ruuhkautumisesta yhteistyöhön opettajien kanssa.

Oma työni sijoittuu jonnekin näiden töiden lomaan. Oman säestyskokemukseni perusteella aloin pohtimaan säestäjän työtä siitä näkökulmasta, mitä säestäjä tekee päivittäin. Kuten Suni kirjoittaa, säestäjän täytyy kyetä soittamaan kaikkea, mitä eteen tuodaan, ja hallittavien tyylien ja musiikinlajien määrä on suuri (Suni 2004, 17). Miten säestäjä pystyy hallitsemaan laajaa repertuaaria, johon voi muutaman tunnin sisään kuulua niin liedmusiikkia, oopperaa, kuin konserttoja ja laajoja sonaatteja? Niin Suni kuin Smolanderkin ovat kiinnittäneet huomiotaan laajan ohjelmiston hallintaan liittyviin ongelmiin töissään. Laaja ja vaativa ohjelmisto vaatii harjoittelua ja ylläpitoa, jonka säestäjä usein saa tehdä omalla ajallaan (Suni 2002, 7). Smolander puolestaan toteaa, että säestäjän työ on epä säännöllistä, ja ruuhkautuu usein tiettyihin vuodenaikoihin (Smolander 2018, 16).

Suni on pohtinut pianististen ja säestyskellisten taitojen lisäksi myös säestäjän vuorovai kutustaitoja pro gradu -työssään, ja toteaa, että säestäjällä täytyy olla kykyä yhteistyöhön monenlaisten ihmisten kanssa (Suni 2004, 24). Tämä on myös oman kokemukseni perusteella totta. Säestäjän täytyy tulla toimeen paitsi säestettävän, myös soitonopettajien kanssa, ja joskus myös säestettävien vanhempien kanssa. Smolander kirjoittaa, kuinka säestäjä ja soiton- tai laulunopettaja muodostavat työpärejä, jotka toimivat yksin tai yhdessä oppilaan kanssa (Smolander 2018, 17).

Vaikka edellä esitetyt työt ovatkin ansiokkaita ja vastaavat niissä asetettuihin kysymyksiin säestäjän työstä, ne eivät vastaa niihin kysymyksiin, joita työssäni on herännyt, ja jotka kertovat suoraan säestäjän työstä: miten säestäjä tekee työtään.

Työssäni haluankin pohtia, miten säestäjä ja säestettävä huomioivat musiikillisia asioita työskennellessään yhdessä ja kuinka säestäjä toimii yhteistyössä laajan verkostonsa kanssa. Tutkimuskysymykseni jakaantuu kolmeen kysymykseen:

1. Mihin säestäjä kiinnittää huomiotaan säestystilanteessa ja miten säestäjä tietää, mitä pitää tehdä?
2. Kuinka saadaan esille säestettävän sokeat pisteet, ts. asiat, jotka ovat hänelle vielä epäselviä?

3. Miten säestäjä ja hänen työparinsa, soiton- tai laulunopettaja työskentelevät yhdessä?

On aina mielenkiintoista, riippumatta musiikillisesta kontekstista, miten muusikko työskentelee. Mistä muusikko tietää, mitä pitää tehdä? Tämä kysymys voisi kuulua myös, miten opettaja tietää, mikä on oppilaalle juuri tietyllä hetkellä hyödyllinen tieto. Säestäjä sijoittuu tässäkin kysymyksessä jonnekin välimaastoon: säestäjän asema musiikki- tai oppilaitosmaailmassa on mielenkiintoinen: hän ei oikein kuuluu opettajiin, mutta myös esiintyvän taiteilijan työnkuva ei täsmää, ja kuitenkin hän on tavallaan molempia näistä. Miten säestäjä siis tietää, mitä pitää tehdä ja mihin kiinnittää huomio? Ensimmäinen kysymykseni pyrkii vastaamaan tähän ongelmaan, jos ei täydellisesti, kuitenkin siten, että vastaus avaa muusikon työn perusteita.

Toinen kysymys liittyy ensimmäiseen kysymykseen läheisesti. Kun säestäjä on kiinnittänyt huomiota musiikillisen teoksen ongelmakohtiin säestettävän kanssa työskennellessään, miten säestäjä voi alkaa purkamaan tilannetta? Mistä ja miten säestäjä voi tietää, mitä säestettävä tarvitsee juuri sillä hetkellä? Hänen on tietenkin löydettävä ratkaisu niihin ongelmiin, joita säestettävällä on kyseisessä teoksessa. Säestettävä, oppilas tai pidemmällä oleva, ei välttämättä itsekään tiedä, mikä teoksessa ”mättää”, mutta jotenkin asia olisi saatava päivänvaloon. On siis etsittävä säestettävän ns. sokeita pisteitä, sellaisia piirteitä, joita hän itse ei havaitse. Sokeita pisteitä voi olla myös säestäjällä, ja vuorovaikutuksessa nämä kaikki asiat voidaan saada esille, jotta niitä voidaan työstää.

Kolmas kysymykseni on vuorovaikutuksellinen. Säestäjä työskentelee melko laajassa vuorovaikutuskentässä, johon kuuluu säestettävän lisäksi oppilaitosmaailmassa myös instrumenttiopettajat, oppilaitoksen muu henkilökunta sekä toisinaan myös oppilaiden vanhemmat. Säestäjän on tultava toimeen monien erilaisten ihmisten kanssa, niin musiikillisesti kuin muussa vuorovaikutuksessa. Tässä työssä pohdin kysymystä vuorovaikutuksesta säestettävän, oppilaan tai ammattilaisen, ja instrumenttiopettajan kanssa.

Haluni kehittyä työssäni säestäjänä sai minut muutama vuosi sitten aloittamaan työskentelypäiväkirjan kirjoittamisen. Olen kirjoittanut muistiin antamiani säestystunteja sekä joskus myös nauhoittanut niitä. Muistiinpanoja on kertynyt kiitettävä määrä, ja tähän työhön valikoin sellaisia, jotka liittyvät säestäjän tieto-taitoperustaan ja vuorovaikutukseen jollain lailla. Tuoreimmat merkintäni ja äänitteet ovat kuluvalta vuodelta.

Tutkielmani tarkoituksena on pohtia ja kuvailla säestäjän työtä ja työtapoja. Haluan myös kiinnittää huomiota työn piirteisiin ja jäsenellä säestäjän kehollista tietoa ja vuorovaikutusta. Kunnianhimoisena tavoitteena on rakentaa pohjaa säestäjän työn kehittämiseksi ja mahdollisesti myös säestäjän aseman pohtimiselle esimerkiksi oppilaitosympäristössä. Kuvaan säestäjän työn taitojen ja tiedon karttumista muusikon asiantuntijuuden kautta, sekä yhteistoimijuutta, joka avaa muusikon tehtävissä uusia mahdollisuuksia rikastaa omaa toimintaympäristöä. Tuon myös esiin aineistostani sitä työtä, jota arkipäivässä oppilaiden ja kollegoiden kanssa työskennellessä säestäjä tekee. Tätä työtä haluan omalta osaltani analysoida ja siltä pohjalta kehittää joitakin toimintatapoja, jotka helpottavat ja tekevät yhteistyöstä monipuolisempaa sekä tuo siihen uusia näkökulmia.

Työni toisessa luvussa esittelen muusikon asiantuntijuuden kehittymisestä ja kuinka tieto-taitoperustasta muusikolle opintojensa aikana kehittyi. Asiantuntijuudesta on tutkimustietoa sekä suomen kielellä että monella muulla kielellä, mutta muusikon asiantuntijuudesta ei tutkimuksia paljoakaan ole. Muusikon asiantuntijuutta sivuaa esimerkiksi McCaleb (2014) väitöksessään, jossa hän tutkii muusikon kehollista tietoa yhteysoitossa. Asiantuntijuuden kehityksessä tukeudun Scardamalian ja Bereiterin teoriaan, josta myös Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2001) kirjoittavat.

Kolmas luku on omistettu tutkimusmetodille ja aineiston käsittelyn esittelyyn. Neljännessä luvussa kerron, kuinka olen aineistoni kerännyt ja miten käsittelen sitä tässä tutkielmassani. Aineiston kerääminen on tapahtunut vähitellen työkokemukseni myötä tekemällä muistiinpanoja sekä varta vasten tätä työtä varten tehtyjä nauhoitteita ja päiväkirjamaisia merkintöjä.

Viidennessä luvussa analysoin aineistoani ja pohdin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Työni on luonteeltaan näkökulmia avaava: en pyri antamaan valmiita vastauksia ohjekirjamaiseen tapaan, vaan avaamaan ongelmakohtia, joita säestäjä voi työssään kohdata. Tämän työn jatkona voisi ajatella säestäjän työn kehittämistä niin henkilökohtaisella tasolla kuin oppilaitosmaailmassakin. Kuudes luku kokoaa työtäni kokonaisuudeksi, ja miten tämän työn pohjalta tutkimusta voisi jatkaa.

Työni tarkoituksena ei siis ole olla käsikirja, lista "näin toimin säestäjänä" -ohjeita. Tutkimukseni avulla haluan pyrkiä herättämään säestäjää tai säestäjän työstä kiinnostunutta henkilöä pohtimaan omia toimintatapojaan omassa työympäristössään. Valmiita ohjeita

toimia ”oikein” ei ole, jokainen muusikko ja tilanne, jossa muusikko tai säestäjä tekee työtään, on aina ainutlaatuinen. Juuri nämä ainutlaatuiset, moniulotteiset ja joskus hämmentävätkin hetket ovat innostaneet pohtimaan säestäjän työn vivahteita.

2 Muusikon asiantuntijuus

Teoreettinen viitekehyseni, jota vasten heijastelen aineistoani, käsittelee muusikon hiljaisista tietoa ja muusikon asiantuntijuuden kehittymistä sekä asiantuntijoiden yhteistä työskentelyä. Euroopan konservatorioliitto on jakanut muusikon kompetenssit kolmeen alueeseen, taidolliseen, teoreettiseen ja yleisiin oppimistavoitteisiin. Käsittelemäni alueet, hiljainen tieto ja muusikon asiantuntijuus kuuluvat näihin kaikkiin kolmeen kategoriaan. Taidolliset kompetenssit sisältävät mm. taiteellisen ilmaisun, esiintymistaidot, ja ohjelmiston sekä yhteistyötaidot. Tiedolliset kompetenssit sisältävät tietoa edellä mainituista taidollisista kompetensseista. Yleiset oppimistavoitteet käsittelevät mm. opiskelijan itsenäisyyttä ja kommunikaatiotaitoja. (AEC 2009; Pöyhönen 2011, 24.)

Keho on tärkeä tekijä muusikon työssä, jokainen muusikko oppii hallitsemaan kehoaan oman instrumenttinsa vaatimusten mukaisesti. Kehollista tietoa pidetään joskus samana kuin hiljaisista tietoa, ja näillä kahdella onkin samanlaisia piirteitä. Molemmat ovat käytännöllisiä tapoja tietää asioita, joita on vaikea tuoda esiin ja sanallistaa. Käyn lyhyesti läpi kehollisen tiedon, koska se liittyy muusikkouteen konkreettisella tavalla, koska muusikon hiljainen tieto on osittain kehollista. Työssäni keskityn kuitenkin enemmän tiedolliseen hiljaiseen tietoon.

Säestäjän ja kamarimuusikon työssä korostuu myös ns. jaettu asiantuntijuus, jossa kaksi tai useampi asiantuntija työskentelee yhteisen päämäärän saavuttamiseksi tuoden ongelmaratkaisutilanteeseen oman asiantuntijuutensa ja hiljaisen tiedon.

Asiantuntijan kehitys saa suurehkon roolin työssäni. Se johtuu siitä, että säestäjän työ perustuu laajalle asiantuntijuudelle, ja on hyvä ymmärtää asiantuntijuuden kehittymisen perusteet, jotta voi ymmärtää myös jaetun asiantuntijuuden hyödyt. Asiantuntijuus on

myös paljolti hiljaista tietoa, ja on tärkeä ymmärtää, miten se kehittyy matkalla noviisista asiantuntijaksi.

2.1 Kehollisuus

Jokaisella meistä on keho. Keho ja mieli toimivat yhdessä saumattomasti, vaikka nykyään sekä länsimaisessa kulttuurissa että kasvatuksessa arvostetaan enemmänkin käsitteellistä ajattelua kehollisen tietämisen kustannuksella, kuten Marja-Leena Juntunen kirjoittaa artikkelissaan *Keholliset kokemukset musiikillisessa oppimisessa* (Juntunen 2005, 1). Hän huomioi myös, että tämä näkyy esimerkiksi taito- ja taideaineiden opetuksen vähentämisessä. Oppiminen nähdään myös etupäässä aivoissa tapahtuvina kognitiivisina prosesseina ja oppilaita kohdellaan lähinnä tiedon prosessoijina (Juntunen 2005, 1).

Kuitenkin esimerkiksi Merleau-Pointyn filosofian keskeinen sanoma, ihmisen kehollisuus viittaa maailman subjektiiviseen kokemiseen elettyjen kehollisten kokemuksen kautta (Juntunen 2009, 1) Kuten Burkitt (1999) ilmaisee, keho on identiteetin keskus. Sen kautta aistimme, koemme, tunnemme ja näemme itsemme yksilöinä (Burkitt 1999, 62). Muusikolle kehollisuus ja kehollinen toiminta ovat, tai niiden pitäisi olla, normaaleja tapoja tietää ja oppia. Juntunen (2005) kirjoittaa artikkelissaan edelleen, kuinka ”musisointi on kehollista toimintaa, jossa aistiminen, ajattelu, tunteet ja kehon liike ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään” (Juntunen 2005, 1).

Muusikolle kehollisuus on ilmeistä jo varhaisessa vaiheessa kehittymistä. Muusikon koulutukseen kuuluu alusta asti sekä tiedollinen opiskelu että toiminnallinen opiskelu. Silti myös musiikin opiskelu voi usein keskittyä enemmän tiedollisen tiedon kehittämiseen, kuten myös Juntunen toteaa (2005, 1). McCaleb, joka on tutkinut väitöksessään kehollista tietoa yhteysoitossa, puhuu näistä tavoista tietää *tiedollisena* tietona, joka sisältää teoreettisen tiedon ja *käytännöllisenä* tietona, joka sisältää toiminnallisen, kehollisen tiedon (McCaleb 2014, 11). Muusikon oppimisprosessi sisältää sekä henkisen koulutuksen että muusikon kehon harjoittamisen, jonka avulla muusikko selvittää monimutkaisia liikkeitä tarkasti ja tehokkaasti (McCaleb 2014, 63).

Juntunen, joka on tutkinut kehollisuutta omissa tutkimuksissaan huomauttaa, että Émile Jaques-Dalcroze kiinnitti huomiota jo 1900-luvun alussa siihen, että oppilaat musiikkiopilaitoksessa eivät osanneet yhdistää luontevasti tiedollista osaamista käytännön oppimiseen. Jaques-Dalcroze kritisoi musiikin opintojen teoreettista painottumista ja pyrki omassa työssään uudistamaan musiikin opetusta hyödyntäen liikkeen ja musiikin yhdistävää toimintaa. (Juntunen 2005, 1-2.)

Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi hiljaisen ja kehollisen tiedon kehittymistä, joka koskee yleisesti muusikon kehittymistä, riippumatta instrumentista. Muusikon hiljaisen ja kehollisen tiedon kehittyminen on tärkeä osa muusikon asiantuntijuuden kehittymistä, jota käyn läpi myöhemmin.

2.1.1 Hiljainen tieto

Hiljainen tieto on noussut viime aikoina esille monissa yhteyksissä. Nykyisin on olemassa jopa koulutuksia kokemusasiantuntijoille, jotka voivat ilman muodollista koulutusta toimia joissakin tehtävissä omiin kokemuksiin perustuvan hiljaisen tiedon tunnistamisen ja käyttöönoton varassa. Konkreettisena esimerkkinä voisi toimia jotkut päihdetukihenkilöt, jotka omaan kokemukseensa perustuen osaavat tukea toisia vaikeassa elämäntilanteessa olevia henkilöitä ehkä paremmin kuin muodollisen tiedollisen koulutuksen saaneet, joilla ei ole kokemusta itse aiheesta.

Hiljaista tietoa käsittelevässä luvussa ei tietenkään voi ohittaa aiheen pioneeria, Michael Polanyita, joka otti termin *'tacit knowledge'* käyttöön. Se on tietoa, jota on vaikea pukea sanoiksi sen käytännöllisen luonteen vuoksi. (Polanyi 1958/1974, 1983; Pöyhönen 2011, 87-88.) Pöyhönen (2011) siteeraa väitöksessään *Muusikon tietämisen tavat* Koivusta (1997), joka kuvailee hiljaista tietoa kokemustiedoksi tai taitotiedoksi, jota ei ole puettu sanoiksi (Pöyhönen 2011, 88). Koivunen kritisoi myös sitä, että länsimaissa korostuu koodatun tiedon merkitys ja muut tietämisen tavat ovat aliarvostettuja (Koivunen 1997; Pöyhönen 2011, 88). Myös Molander (1993) kiinnittää huomiota siihen, että kirjoitetulla ja luetulla tiedolla on länsimaisessa kulttuurissa tärkeä asema (Molander 1993, 47).

Koko ajattelun ja tiedon perustan muodostaa arkiajattelu. Arkiajattelu perustuu kokemuksiin, mutta sen yleistettävyyttä rajoittaa se, että se perustuu paikallistietoon (Afran 1991). Siitä huolimatta se muodostaa ajattelun ja maailmankuvan ytimen, joiden varassa voidaan muodostaa abstrakteja teoreettisia käsityksiä. (Hakkarainen ym. 2001, 106.) Kehollisuuden filosofiassa, jota Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) kehitti, ajatellaan, että maailman ymmärtäminen tapahtuu aina ensin kehollisella, esi-refleksiivisellä tasolla, ja älyllinen prosessi seuraa myöhemmin (Juntunen 2005, 2).

Reetta Pitkä, joka on tutkinut kehollisuutta viulunsoitonopetuksessa, listaa työssään Bengt Molanderin (1993) teorian hiljaisen tiedon kolmesta eri ulottuvuudesta: kehollisen, kulttuurisen ja toiminnallisen. Kehollisen ulottuvuuden Molander perustaa Dreyfus'n ja Dreyfus'n teoriaan eksperttityden viidestä tasosta, noviisista eksperttiin. Sen mukaan keho on kokemuksellisen tiedon keskus, ja eksperttityden toimija pystyy toimimaan kokonaisvaltaisesti eri tilanteissa, eikä hänen tarvitse erikseen analysoida toimintaansa tai toimintatavan valintaa. (Molander 1993, 47-49.) Tämä soveltuu erityisen hyvin muusikon kehollisen ja hiljaisen tiedon luonteeseen: muusikko käyttää koko kehoaan tuottaessaan musiikkia, soittaessaan. Keho on musiikillisen koulutuksen kautta koonnut kokemusta ja tietoa soittimen hallintaan liittyvistä asioista. Toinen ulottuvuus, kulttuurinen, on Molanderin mukaan kollektiivista tietoa, joka syntyy yhteisössä (Molander 1993, 51). Myös yhteisössä syntynyt tieto liittyy musiikin harjoittamiseen. Iso osa tiedosta, jota muusikko koulutuksensa aikana kerää, on yhteisön keräämää ja osin suullisesti ylläpitämää perimätietoa. Kolmas ulottuvuus, toiminnallinen, vastaa arkiajattelua. Molander perustaa toiminnallisen ulottuvuuden pragmatismiin, jossa ihmisen käsitykset ja teoriat todellisuudesta ohjaavat hänen toimintaansa. (Molander 1993, 47-51; Pitkä 2016, 21-23.)

Rolf (1995) jakaa hiljaisen tiedon kolmeen kategoriaan, tiedon hankkimiseen, sisältöön ja käyttöön. Kokemuksen kautta hankittu tieto on usein piilossa ja tuntuu suorastaan ylälätykseltä tietää, kun taas sisällöllinen tieto on ammatillista ja käytäntöihin liittyvää hankalasti sanoiksi puettavaa tietoa. Käyttötieto on sellaista tietoa, jossa huomio ei ole itse tiedossa, vaan se toimii välineenä. (Rolf 1995, 27-28; Pöyhönen 2011, 88.) Käyttötietoa on esimerkiksi muusikon instrumentin hallinta. Kun muusikko hallitsee oman soittimensa suvereenisti, huomio ei kiinnity itse instrumentin hallintaan, vaan sillä tuotettuun musiikkiin.

Pöyhönen toteaa, että usein hiljainen tieto kuitenkin liitetään toimintaan, tärkeinä pidettyjen asioiden saavuttamiseen ja siihen, että sitä on vaikea puheeksi sanoiksi (Pöyhönen

2011, 88). Auli Toom (2008) on todennut hiljaisen tiedon ilmenevän nopeissa intuitiivisissa päätöksinä haastavissa tilanteissa (Toom 2008; Pöyhönen 2011, 89).

Näyttäisi siltä, että hiljainen tieto on tietoa, joka kerääntyy kokemusten kautta ihmiselle. Hiljainen tieto liittyy vahvasti muusikon työhön yleisesti: mistä muusikko tietää, miten jokin musiikillinen asia pitää toteuttaa? Hiljainen tieto on vaikeasti kuvailtavissa, ja usein ihminen ei edes ole tietoinen tästä tiedosta, vaan se esiintyy ikään kuin intuitiivisena aavistuksena oikeasta toimintatavasta tai hahmottamisesta. Kyseessä on Molanderin (1993) määrittelemä hiljaisen tiedon kulttuurinen ulottuvuus, mutta miten muusikko saa-vuttaa tällaisen tiedon? Usein musiikilliset toteutukset tuntuvat olevan intuitiivisia, ”näp-pituntumalla” toteutettuja. Kuitenkin muusikon on tarpeen tiedostaa myös tietoisesti, mitä on tekemässä, ja opeteltava sanallistamaan toimintaansa, jotta hän voi kehittyä muusik-kona (Kurkela 1994, 19).

2.1.2 Kehollinen tieto

Kehollinen tieto muodostaa varsin laajan osuuden muusikon hiljaisesta tiedosta. Muusi-kon koulutukseen liittyy intensiivinen kehon liikeratojen harjoittaminen tarkoituksen mu-kaisiksi, jotta instrumentin hallinta muuttuu automaattiseksi. Instrumentin hallinnan on kehityttävä osin automaattiseksi toiminnaksi, jotta muusikolle jää aikaa kiinnittää huomio musiikillisiin seikkoihin soittimen hallinnan sijaan. Siten muusikon hiljainen tieto koostuu myös kehollisesta tiedosta siitä, miten jokainen liike vaikuttaa soittimesta lähtevään ää-neen, tai toisin päin, miten tietty ääni voidaan soittimesta saada. Mieli ja keho ovat vuo-rovaikutuksessa keskenään, eikä niitä voi erottaa toisistaan, kuten Juntunen kirjoittaa (2005, 2). Kehollisen tiedon (tai tiedostamisen) ja taidon kehittämisen ”ensisijaisena ta-voitteena on rakentaa kehosta musiikillisia ilmaisuja palveleva, hienovarainen ja herkkä instrumentti” (Juntunen 2009, 4).

Muusikon kehitys ei tapahdu yleensä yrityksen ja erehdyksen kautta, vaan opettajien ja oman harjoittelun avulla (McCaleb 2014, 75). Tämä prosessi laajentaa ja strukturoi soit-tamisen oppimisprosessia ja kannustaa tiedon omaksumiseen. Musiikilliset intentiot ovat kehollistuneita siinä mielessä, että ne ovat Lakoffin ja Johnsonin (1999, 20; McCaleb 2014, 75) mukaan osa aivojen sensomotorista systeemiä. Musiikillinen tieto esiintyy siis

sekä tiedollisena että motorisena (kehollisena) tietona kietoutuen toisiinsa. Vaikka itse konsertti tapahtumana on varsin fyysinen, se perustuu muusikon pitkälle kehittyneeseen kehollis-tiedolliseen prosessiin. Tämä kehitys tapahtuu paljolti oman harjoittelun varassa, ja kuten Ericsson (Ericsson & Lehman 1996; Hakkarainen, Lonka Lipponen 2001, 72-73) tutkimuksessaan huippusuorituksista mainitsi, taso, jolla muusikko toimii, on riippuvainen oman harjoittelun määrästä.

Pitkä (2016) huomioi, että yksi tärkeä oppimisen muoto muusikon kehityksessä on mallioppiminen, jossa tieto ei välity sanallisesti oppilaalle. Tällöin vaarana on, että tieto ei jäseny kunnolla oppilaan mielessä (Aebli 1991, 71). Mallista oppimisen lisäksi oppilaalle on tärkeä myös sanallistaa malli, jolloin tieto jää jäsentyneemmin oppilaalle mieleen (Aebli 1991, 78-79). Mallioppimisessa, tai oppilaalle malliksi soittamisessa välittyy ulospäin sisäinen toiminta, jota on vaikea pukea sanoiksi. Oppilas kuitenkin pystyy jäljittelemällä mallia etsimään sisäistä toimintaa. (Pitkä 2016, 15.)

Nähdäkseni mallista oppiminen tuottaa lisää hiljaista tietoa, jota oppilaalla saattaa olla, mutta jota hän itsekään ei tiedä, ja tämä saattaa johtaa oppilaan ns. sokeisiin pisteisiin oppimisprosessissa. Sokeat pisteet sisältävät sellaista tietoa, jota ihminen ei itse tiedosta tietävänsä. Tieto saattaa myös kokonaan puuttua, eikä henkilö itse tiedä, että hänellä ei sitä ole. Sokeita pisteitä esittelen myöhemmissä luvuissa, kun säestäjä ja säestettävä kohtaavat säestystunnilla.

Muusikon kehittymisen kulmakiviä on oppia tunnistamaan ja käyttämään sitä tietoa, joka hänelle kertyy soittimensa käsittelystä. Opiskelijan on myös opittava, kuinka soitin reagoi hänen toimintaansa. McCalebin mukaan tästä syntyy soivia korrelaatioita ja malleja siitä, miten erilaiset tavat käsitellä instrumenttia vaikuttavat soittimen tuottamaan ääneen. Nämä mentaaliset korrelaatiot äänellisistä tapahtumista sisältävät perustavanlaatuisen tiedon äänenkorkeuden ja rytmin suhteesta toisiinsa. Nämä kaksi, äänen korkeus ja rytmi ovat länsimaisen taidemusiikin peruselementtejä. (McCaleb 2014, 76.)

Tunnilla usein suuri osa kommunikaatiosta tapahtuu soittamalla, mutta kehittyäkseen muusikon opittava myös sanallistamaan tekemisiään (Kurkela 1994, 19). Mutta kuten Pöyhönen toteaa, pelkkä sanallinen kommunikaatio voi johtaa oppilaan vääriin (tai 'harhaisiin') tulkintoihin, vaikkakin kehollisia tuntemuksia on vaikea pukea sanoiksi (Pöyhönen 2011, 168-169). Juntusen mukaan keollinen tieto on subjektiivista ja situationaalista

ja sen sanallistaminen on kehollisen reflektiivisyyden kielellinen ilmaisu. Sanallistamisessa havaintokokemus myös selkiytyy ja kategorisoituu. (Juntunen 2009, 6.) Kehollisuus ja kehollinen tieto ovat muusikolle tyypillisiä tapoja tietää ja olla. Ne ovat myös tärkeässä asemassa muusikon kehittyessä asiantuntijaksi. Iso osa muusikon asiantuntijuutta, kuten muillakin aloilla, on hiljaista tietoa. Muusikon kohdalla korostuu myös kehollinen tieto.

2.2 Asiantuntijuus ja sen kehittyminen

Säestäjän rooli nuoren muusikon kasvattamisessa asiantuntijaksi voi olla melko suuri, joutuuhan opiskelija säestäjässä kohtaamaan asiantuntijayhteisön jäsenen. Sanna Smolander puhuukin siitä, että säestäjän tarkoitus on auttaa oppilasta eteenpäin harrastuksessaan (Smolander 2018, 19). Vaikka säestäjän rooli oppilaitoksessa onkin vahvasti pedagoginen, hän on kuitenkin asiantuntija, ja säestettävä on oman instrumenttinsa asiantuntija, ja kun säestettävä saapuu säestystunnille, hän edustaa yksin oman alansa asiantuntijuutta. Silloin kysytään niitä taitoja, joita asiantuntijayhteisössä toimimiseen tarvitaan.

Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijuuden kehittymisen ytimessä on ongelmaratkaisutaitojen kehittyminen. Asiantuntijoiden tietämys on sekä kiteytynyttä että joustavaa: kiteytyneen tiedon ansiosta rutiininomainen ongelmanratkaisu on osittain automaattista, ja toisaalta joustavuuden ansiosta uusien ongelmien ratkaisuun tarvittava tieto on nopeasti johdettavissa asiantuntijan tiedoista. Keskeistä tässä prosessissa on asteittain syvenevä, progressiivinen ongelmaratkaisu. Tämä vaatii jatkuvaa työskentelyä omien tietojen ja taitojen ylärajoilla, sekä myös oman tietämyksen jatkuvaa syventämistä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 79-80.) Musiikin opiskelija harjaantuu jatkuvasti ottamaan vastuulleen yhä suurempia haasteita koko ajan vaikeutuvan ohjelmiston muodossa, ja yhä suurempi osa ongelmista opiskelijan kehittyessä jää hänen itsensä ratkaistavaksi. Näin opiskelijan asiantuntijuus kasvaa luonnollisesti opintojen edetessä kohti ammattimaisempaa roolia.

Harjoitus tekee mestarin! Sanonta on tuttu, ja tutkimusten perusteella se pitää myös paikkansa. Ericssonin ja Lehmanin (1996) tunnetun tutkimuksen mukaan harjoittelun

määrä erottaa huipputekijän tavallisemmasta ammattilaisesta ja ammattilaisen amatööristä. Harjoittelu on tietysti se väline, jolla muusikko saa hiottua soittimen hallinnan sujuvaksi. Huipputasaisen suorituksen päätekijänä on tarkoituksellinen harjoittelu. Usealle lienee tuttu määritelmä, jonka mukaan huippumuusikon tai minkä tahansa alan huipun kehittymiseen tarvitaan 10 000 tuntia harjoittelua. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 72-73.) Harjoittelua koskeva tuntimäärä lienee melko viitteellinen, mutta siihen sisältyy tieto siitä, että huippuasiantuntijaksi kehittyminen vaatii aikaa ja paneutumista. Lisäksi asiantuntijan kehitykselle on välttämätöntä, että kehittyvä asiantuntija, oppilas, on kosketuksissa asiantuntijakulttuuriin. Asiantuntijuuden kehityksen myötä on myös mahdollista välttää ikään liittyviä (muisti-)rajoituksia, ja muusikolle tärkeä ammattitaidon ylläpitäminen on myös mahdollista intensiivisellä harjoittelulla. Ikään liitettävä suoritustason lasku johtuu useimmiten elämäntyylin muutoksesta, kun opiskelijan harjoittelun täyteinen elämä vaihtuu opiskelujen jälkeen arkielämään, jota muotoilevat niin perhe- kuin työelämän vaatimukset. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 73-75.)

Soittimen hallinta on ehdoton edellytys musiikillisten ajatusten esille saamiseen, ja kuten McCaleb asian esittää, musiikillisten taitojen omaksumiseen. Kun oppilas kehitty soittotaidossaan, hän kerää jatkuvasti tietoa soittimensa ominaisuuksista ja teoreettisista rakenteista. Asiantuntijuus musiikissa alkaa kehittyä heti opiskelijan alkutaipaleesta lähtien. McCaleb puhuu sekä teoreettisten tietorakenteiden että käytännöllisen tiedon jatkuvasta kumuloitumisesta. Teoreettista tietoa tarvitaan, kun kuvaillaan, kuinka soitinta käsitellään ja kun opiskellaan musiikin teoriaan liittyviä seikkoja. Kun oppilas kehitty, ja opettaja ohjaa musiikillista kehittymistä, oppilaan toimintaan vaikuttaa käytännöllisen tiedon määrä, jota hän on kerännyt itse harjoittelemalla ja opettajan ohjauksessa soittimen hallinnasta. Samalla kehitty oppilaan itsekritiikki sitä kohtaan, kuinka tietyt tavat toimia tuottavat tietyn tuloksen soittimisesta ja samalla sen, onko lopputulos toivottu vai ei. (McCaleb 2014, 76-77).

Nancy Barry ja Susan Hallam (2002) ovat muotoilleet harjoittelun prosessia:

harjoittelu mahdollistaa monimutkaisten fyysisten, kognitiivisten ja musiikillisten taitojen toteuttamisen sujuvasti vain vähäisellä tietoisella kontrollin tarpeella vapauttaen kognitiivisten prosessien kapasiteettia korkeamman tason prosesseihin¹

¹ (complex physical, cognitive and musical skills to be performed fluently with relatively little conscious control, freeing cognitive processing capacity for higher order processing) (Barry & Hallam 2002, 155). (Tekijän suomennos).

Toisin sanoen, jotta muusikko saa tuotua esiin musiikillisia ajatuksiaan, on hänen hallittava instrumenttinsa hyvin. Instrumentista voi parhaissa tapauksissa tulla ikään kuin muusikon kehon jatke, jolloin muusikko vaistomaisesti osaa hakea soittimestaan sellaisia efektejä, jotka sopivat musiikilliseen rakenteeseen. Lemanin (Leman 2010, 130; McCaleb 2014, 78) kuvailun mukaan, muusikon ei tarvitse keskittyä siihen, kuinka soittimesta saadaan jokin tietty efekti aikaiseksi, vaan hän voi keskittyä sen harkittuun tuottamiseen sopivassa kohdassa. McCaleb puhuu instrumentin idiosynkroneista, tarkoittaen tyypillistä instrumentin toimintatapaa.

Säestäjän työssä, kuten muidenkin muusikoiden työssä, on asiantuntijuus oman soittimen hallinnassa tärkeää. Kun säestettävä tulee tunnille, ei säestäjä voi ryhtyä itse harjoittelemaan soittimen tai teoksen hallintaa, vaan hänellä täytyy olla selkeä käsitys molemmista. Soittimen hallinnan on oltava automaattisella tasolla, jotta säestäjän huomio ei kiinnity soittoteknisiin asioihin, vaan esimerkiksi teoksen musiikillisiin piirteisiin ja yhteissoitollisiin kysymyksiin. Näin harjoittelu myös rohkaisee muusikkoa kehittämään sitä henkistä joustavuutta (McCaleb 2014, 79), joka sallii muusikon keskittymisen kohdentua useisiin tai valikoiviin yksityiskohtiin ilman, että koko keskittyminen häiriintyy.

Asiantuntijuudelle tärkeää on siis tarkoituksenmukainen harjoittelu ja kosketus asiantuntijakulttuuriin. Nämä ovat kuitenkin vain ehtoja sille, että kehitys asiantuntijaksi on mahdollista. Ne eivät selitä kehitysprosessia. Dreyfus, Herbert ja Richard (1986) kehittivät teorian asiantuntijan kehityksen polusta, joka alkaa aloittelijasta, ja kulkee kehittyneen aloittelijan, pätevän ja taitajan tason kautta asiantuntijaksi (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2001, 78).

*Aloittelija*² noudattaa toimiessaan suunnitelmia ja sääntöjä, jotta työskentely pysyy tekijänsä hallinnassa. *Kehittynyt aloittelija* tunnistaa jo työssään tyypillisiä ongelmia ja osaa kehittää malleja niiden ratkaisemiseksi. *Pätevällä* on käytössään jo suuri joukko erilaisia ratkaisumalleja, jotka ovat hierarkkisesti järjestäytyneitä. Hän on sitoutunut korkeatasoiseen työskentelyyn ja ottaa vastuuta omasta ja yhteisönsä toiminnasta. *Taitaja* on toiminnassaan nopea ja joustava, ja hänellä on vahva sitoutuminen tehtäviinsä. Hän tunnistaa vaistonvaraisesti ja kokonaisvaltaisesti yhtäläisyyksiä ongelmatilanteiden ja aiempien kokemusten välillä, mikä jouduttaa ratkaisun- ja päätöksentekoa. *Asiantuntija* toimii

² Kursiivit tässä kappaleessa kirjoittajan

vielä enemmän vaistomaisesti ongelmanratkaisussa, eikä hänen tarvitse erityisesti ponnistella ratkaistakseen ongelmia. Hän pystyy myös arvioimaan kriittisesti tekemiään ratkaisuja (Hakkarainen ym. 2001, 77-78).

Nämä ovat kuitenkin vain määritelmiä eri osaamisen tasoilla oleville kehittyville asiantuntijoille. Ne eivät kerro, kuinka siirtyminen tasolta toiselle tapahtuu. Näyttäisi siltä, että asiantuntijaksi kehittyminen vaatii harjoittelun ja asiantuntijakontaktien lisäksi myös kokemusta työskentelystä asiantuntijakulttuurissa, ennen kuin huippusuorittajasta voi kehittyä todellinen asiantuntija. Muusikon kehitys ja opiskelu ei tyypillisesti pääty opintojen loppumiseen, vaan siitä alkaa varsinainen kehitys ammattimuusikoksi työelämässä. Opiskelu antaa valmiudet kehittyä, mutta varsinainen ammatillinen varmuus tulee, kun "opettajana" toimii työelämä ja sen vaatimukset.

Tutkimuksissa on kuitenkin myös havaittu, että uudenlaisten ongelmien tullessa eteen, myös asiantuntijoiden ongelmaratkaisu muistuttaa aloittelijan ongelmaratkaisumalleja. Tyypillisesti asiantuntijalle aloittelijan ongelmat ovat jo muodostuneet rutiinikysymyksiksi, joiden ratkaisuun ei tarvitse käyttää energiaa, mutta uuden tyyppisen ongelman kohdattessaan myös asiantuntijan ratkaisut muistuttavat aloittelijat malleja (Hakkarainen & ym. 2001, 79).

Holland, Lachiotte, Skinner ja Cain (1998) ovatkin päätelleet, että pätevän, taitajan ja asiantuntijan kehitysvaiheissa tapahtuu muutos systeemin ja yksilön välillä: hän muuttuu sääntöjen seuraajasta niiden muotoilijaksi, ja alkaa hahmottaa itsensä toiminnasta käsin siten, kuinka se tapahtuu omassa kontekstissaan. Näin yksilö voi manipuloida toimintaansa. Tapahtuu "itsen" muotoutuminen toimijana kulttuurisessa ympäristössä. (Holland ym. 1998, 120.)

Lisäksi työelämä vaatii kaikilta kykyä toimia erilaisissa ryhmissä, joissa päätöksenteko on koko ryhmän vastuulla. Tämä kyky neuvotella ja sovittaa omaa toimintaansa ryhmän toimintaan on Anne Edwardsin (2010) mukaan oma asiantuntijuuden laji. Tähän palaan myöhemmin yhteistoimijuutta käsittelevässä luvussa.

Tyypillistä asiantuntijuuden kehitykselle on siis jatkuva omien tehtävien rajojen rikkominen ja ylittäminen (Hakkarainen ym. 2001, 81). Näin ihminen myös muokkaa jatkuvasti työtään itselleen sopivaksi. Tällainen oman lähikehityksen alueella työskentely on tyypillistä kehittyvälle muusikolle alusta pitäen. Ensin asteittain vaikeutuvia tehtäviä antaa

opettaja, ja oppilaan kehittyessä hän alkaa itse etsiä itselleen yhä suurempia haasteita, joissa joutuu aina uudestaan venyttämään osaamisensa rajoja. Muusikolle lähikehityksen vyöhykkeellä työskentely näyttäisi olevan alusta asti luonteva tapa työskennellä. Alussa opettajan tuki on toki tärkeää, jotta pieni oppilas oppisi luottamaan myös itse omiin kykyihinsä työskennellä jatkuvasti melko vaativissa olosuhteissa. Olen käsitellyt jo aiemmin muusikon kehittymistä kohti asiantuntijuutta. Sen alku poikkeaa hieman esimerkiksi tieteellisestä asiantuntijuuden kehityspolusta, mutta samat piirteet kuuluvat yleisellä tasolla asiantuntijuuden kehittymiseen alasta riippumatta.

Asiantuntijaksi kehittyminen vaatii siis ongelmaratkaisutaitojen kehittymistä. Ongelmaratkaisutaitoihin vaikuttaa myös ihmisten arkikäsitteet ja niiden taustalla olevat oletukset. Jotta voitaisiin kehittää ongelmaratkaisutaitoja, on ymmärrettävä paremmin käsitteellisiä rakenteita ja kuinka niitä voidaan muokata.

Muusikon asiantuntijaksi kehittyminen vaatii paljon aikaa, se alkaa jo lapsuudessa. Sen lisäksi, että kehittyvän muusikon on hallittava suuri määrä teoreettista tietoa sekä musiikista että omasta instrumentistaan, hänen on opittava myös hallitsemaan omaa kehoaan. Kaikki tämä tapahtuu usein oman opettajan valvovan silmän alla hallituissa tilanteissa, usein siten, että paikalla on vain oppilas ja opettaja. Muusikon työ on kuitenkin usein ryhmässä tapahtuvaa ja vieläpä melko julkista: harjoittelun päämääränä on konsertti.

2.3 Vuorovaikutus säestäjän työssä

Usein muusikot toimivat työssään erilaisissa ja kokoisissa ryhmissä. Tämä vaatii tiedollis- ja taidollisen asiantuntijuuden lisäksi vuorovaikutustaitoja, jotta ryhmän toimintaa voidaan säädellä ja se voi saavuttaa tavoitteitaan. Säestäjän työssä vuorovaikutus ja ryhmässä toimiminen ovat tavallinen työskentelymuoto: säestäjä on sekä musiikillisessa että dialektisessa vuorovaikutuksessa säestettävän kanssa, joskus myös instrumenttiopettajan kanssa. Hänen on tultava toimeen monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa ja tarvittaessa pystyttävä myös rakentavasti olemaan vastuussa ryhmän toiminnasta. Seuraavaksi esittelen joitakin ryhmätoiminnan etuja ja ongelmia.

2.3.1 Ryhmässä toimiminen

Ryhmänä toimiminen vaatii kunkin osallistujan asiantuntijuuden lisäksi myös ryhmässä toimimisen asiantuntijuutta. Anne Edwardsin (2010, 2) mukaan asiantuntijuus sisältää kyvyn neuvotella muiden kanssa. Tätä taitoa voi opiskella. Säestäjä ja oppilaan opettaja toimivat usein työparina, tiiminä yhdessä tai molemmat erikseen oppilaan kanssa. On tärkeää ymmärtää ryhmätyön konflikteja ja esteitä sekä myös ryhmätyöskentelyn vahvuuksia. Tässä osiossa pohdin ryhmän työskentelyä ryhmän luovuuden näkökulmasta sekä ryhmän jäsenten toimintaa yhteistoimijuuden näkökulmasta.

On olemassa useita tutkimuksia siitä, kuinka ryhmässä toimiminen edistää luovuutta ja ongelmaratkaisua. Esimerkiksi Guilford (1950) ja Torrance (1969) ovat todenneet, että hyvien luovien lopputulosten saavuttamiseen tarvitaan divergenttiä ajattelua. Kuitenkin ryhmän jäsenten erilaisuus voi estää ryhmää toimimasta optimaalisesti ja vaikuttaa negatiivisesti ryhmän toimintaan. Usein tällaisessa ryhmässä on paljon tyytymättömyyttä ja vaikeuksia identifioitua ryhmään. (Milliken, Bartel & Kurzberg 2003, 33.)

Ryhmässä työskentely on usein muusikoille luontainen tapa toimia, monet soittavat kamarimusiikkia tai työskentelevät duona. Ryhmässä työskentely yhteisen päämäärän saavuttamiseksi on havaittu olevan tehokas tapa lisätä luovuutta. Jo kaksi henkilöä tuottaa monipuolisempia ideoita yhdessä (Milliken, Bartel & Kurzberg, 2003, 34). Näkökulmat ovat usein originaalimpia (van Dyne & Saavedra 1996), monimutkaisempia (Grenfeld 1995), innovatiivisempia (DeDreu & West 2001, Nemeth 1986) sekä laadukkaampia (Nemeth, Brown & Rogers 2001). (Milliken, Bartel & Kurzberg 2003, 34.)

Esimerkiksi Ancona ja Caldwell näkevät luovuuden sekä prosessina että lopputuloksena (1993). Lopputulosta ei heidän mukaansa voi ymmärtää, jollei tunne prosessia. Luovuutta on kuvailtu myös sellaisilla määritelmillä, kuten *vuolaus*³, joka liittyy luovien ideoiden määrään, *joustavuus*, joka liittyy ideoiden kategorioiden määrään tai niiden muutosten määrään sekä *alkuperäisyys*, jolla tarkoitetaan ideoiden harvinaisuutta tai uutuutta (Kurzberg 1998, 34). Annabilkin mukaan lopputulosta tulisi arvioida sen käyttökelpoisuuden mukaan (Annabilk 1996). Luova prosessi vaatii divergenttiä ajattelua, joka tarkoittaa,

³ Kursiivit tässä kappaleessa kirjoittajan

että ongelmaan on useita ratkaisumahdollisuuksia. Se tarvitsee myös konvergenttia ajattelua, joka puolestaan auttaa arvioimaan ideoiden käyttökelpoisuutta. (Kurzberg & ym. 2003, 34.)

Jotta ryhmän toiminta voi johtaa huipputulokseen, on ryhmän jokaisen idean tarkastelu välttämätöntä. Tämä on Millikenin, Bartelin ja Kurzbergin mukaan kriittinen askel luovassa prosessissa. Jokaista ideaa on tärkeä tarkastella perusteellisesti, ennen kuin mihinkään sitoudutaan. Tällaisessa prosessissa jokaisella on mahdollisuus jakaa omaa ainetlaatuista tietoa, ja se on välttämätöntä luovalle prosessille. (Hardagon ja Sutton 1997; Milliken, Bartel ja Kurzberg 2003, 34.) Kamarimusiikkiryhmän toiminta on parhaimmillaan juuri tällaista tiedon ja taitojen jakamista, joita yhdistelemällä saadaan jotain uutta ja ainetkertaista aikaiseksi. Toisaalta tarvitaan myös maltillisempaa ja kriittistä ajattelutapaa, jotta ideoista voidaan löytää toimivimmat ja toteutuskelpoiset ajatukset: ideoiden täytyy olla käytännöllisiä (Milliken, Bartel, Kurzberg 2003, 34).

Vaikka tutkimusten mukaan yleisesti ottaen ryhmän heterogeenisyys tuottaa eniten uusia luovia ideoita, voi se olla myös ryhmätyöskentelyä haittaava tekijä. Huomattavat erot ryhmän jäsenten taustoissa voi vaikuttaa työskentelyyn negatiivisesti. Esimerkiksi erot koulutuksessa ovat tällainen tekijä. Samankaltainen koulutustausta auttaa ryhmän jäseniä sitoutumaan työhön paremmin ja identifioitumaan ryhmään. (Milliken, Bartel & Kurzberg 2003, 36-37.) Omassa työssäni, jossa roolini on välillä kamarimusiikkiryhmän jäsenenä olo ja välillä harrastelijan tai oppilaan säestäjä, huomaan identifioitumisen ryhmään olevan erilainen. Säestäjänä olen selkeästi opettajan tai valmentajan roolissa, kun tasaveroisen kollegan kanssa identifioidun ryhmän jäsenenä tiettyyn kamarimusiikkikokoonpanoon.

Vaikka ryhmä olisi melko samantasoinen suorittamaansa tehtävään nähden, sen toimintaa voi häiritä myös muut asiat. Hennessey (2003) on havainnut, että pienryhmässä jäsenet usein keskittyvät siihen, kuinka ryhmän muut jäsenet näkevät heidät. Usein taustalla on tarve olla pätevä muiden silmissä, pyrkimys yhdenmukaisuuteen sekä vastakaisten mielipiteiden välttely. (Hennessey 2003, 186) Nämä johtuvat hylkäämisen pelosta, ja ovat nähdäkseni seurausta psykologisen turvallisuuden tunteen luomisen epäonnistumisesta. Psykologinen turvallisuus muodostuu yleisestä positiivisuuden tunteesta sekä kannustaa riskinottoon ja mielipiteen ilmiäsuun (Hackman 1992; Milliken,

Bartel, Kurzberg 2003, 41). Tällöin ryhmäprosessi estää yksilön kykyä tuottaa uusia ideoita, ja luovuus pääsee käynnistymään vasta ryhmän kanssakäymisen jälkeen (Paulus 1999, Paulus & Brown 1999; Hennessey 2003, 187).

Miten sitten ylipäättään on mahdollista, että kehittyvä noviisi voi työskennellä asiantuntijoiden ryhmässä, jos liialliset erot taustoissa ovat haitallisia? Kehittyvälle asiantuntijallehan yhteys oikeaan maailmaan luokkahuoneen ulkopuolella on ehdottoman tärkeä. Musiikin ammattiopiskelijoille on olemassa mahdollisuuksia työskennellä ammattiorkesterien riveissä jo opiskeluaikanaan ja toisaalta opiskelijaorkesterit voivat saada vieraikseen huippukapellimestareita.

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että ryhmän korkeampi tavoite saa ryhmän toimimaan tehokkaasti eroista huolimatta (esim. Deutsch 1973, Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif 1961). Samoin on, jos ryhmän jäsenten henkilökohtaiset edut ja menetykset ovat riippuvaisia ryhmän tavoitteen saavuttamisesta, eli jos ryhmä on riippuvainen palkkiosta (Deutsch, 1973, Kelley & Thibaut 1978). Palkkiorippuvuus johtaa vastuuntunteeseen sekä itsestä että muista (van der Vegt, Emans & van der Vliert 1998), kun henkilökohtainen etu on riippuvainen ryhmän saavuttamasta tuloksesta. (Milliken, Bartel & Kurzberg 2003, 43.) Kehittyvä asiantuntija hyötyy eniten ryhmästä, jossa on jo asiantuntijoita oppimalla asioita mestari-oppipoika-menetelmällä (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2001, 147) ryhmässä, jossa on eritasoisia asiantuntijoita. Ryhmä voi saavuttaa tavoitteensa ja samalla ohjata aloittelijoita. Lisäksi myös asiantuntijaryhmä ohjatessaan aloittelijaa saa ikään kuin lisää älyllistä kapasiteettia jakaessaan asiantuntijuutta. Koko ryhmän suorituskky paranee (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2001, 143).

Asiantuntijuuden jakamisen ja ryhmätyöskentelyn arvo on juuri älyllisen suorituskvyn lisääntymisessä. Toisten palaute toimii omien uusien ajatusten testaamisen välineenä, ja omien käsitysten tarkasteluna toisenlaisesta näkökulmasta. Tämä tukee luovuuden lisäksi myös syvällisen ymmärryksen saavuttamista. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2001, 145.)

2.3.2 Johari-malli

Johari-mallin, tai -nelikentän kehittivät tutkijat Joseph Luft ja Harry Ingham (1961), nimensä se on saanut tekijöidensä nimistä. Nelikenttä kuvaa tietoa, joka on näkyvissä tai ei ole näkyvissä. Tieto, joka näkyy sekä itselle että muille, on julkista tietoa. Tieto, joka näkyy vain itselle, mutta ei muille on salattua, kun tieto, joka ei näy itselle, mutta näkyy muille, on sokeaa tietoa. Sellainen tieto, joka ei näy itselle eikä muille, on salattua, kätkeytyä. Kun käsitellään nelikentän kuvaamaa tilannetta, tavoitteena on julkisen tiedon alueen kasvattaminen nostamalla tietoa sokealta ja salatulta alueelta näkyväksi. (Pöyhönen 2011, 117.) Alla kaavio johari-mallista (Pöyhönen 2011, 117).

Kenelle näkyvä?	Näkyy itselle	Ei näy itselle
Näkyy muille	Julkinen, avoin	sokea
Ei näy muille	salattu	Kätkeyty, tiedostamaton

Kuvio 1. Johari-malli

Säestäjän ja säestettävän oppilaan kohdatessa tavoite on saada näkyviin paitsi oppilaan sokeita pisteitä, mutta myös säestäjän salattua tietoa, joka olisi nostettava näkyväksi. McPhersonin ja Schubertin (2004) mukaan muusikolle on hyödyksi, että mahdollisimman moni asia heidän soittoaan koskevista asioista ja ominaisuuksista on heille itselleen näkyvällä alueella (McPherson & Schubrt 2004; Pöyhönen 2011, 117).

Kaaviota voi käyttää selkiyttämään hiljaisen tiedon mukanaoloa vuorovaikutustilanteessa. Huomio voi olla kaikille näkyvällä julkisella alueella tai kätkeytyllä alueella. Hiljainen tieto voi sijaita millä tahansa alueella.

Säestystilanteessa mukana on ainakin kaksi toimijaa, säestettävä ja säestäjä. Joskus mukana on myös esimerkiksi säestettävän oppilaan opettaja. Keskustelu tehtävästä käydään julkisella alueella, jolloin puhutaan kaikille tiedossa olevista asioista. Säestäjä tai opettaja voi myös nostaa esille oppilaan sokeita pisteitä ja tehdä ne näkyväksi. Toisaalta

myös oppilas voi kysymyksillään hakea esille säestäjän kätkeytyä, hiljaista tietoa, joka saadaan vuorovaikutuksella pinnalle.

Malli auttaa ymmärtämään osallistujien sokeita pisteitä ja myös sitä, miten säestäjä voi tietää, mitä kulloinkin pitää tehdä. Molemmat osapuolet voivat kysymyksillään ja toimillaan auttaa toisiaan tuomaan esiin sellaista tietoa, joka hyödyttää sekä säestäjää, mutta erityisesti oppilasta. Esille tuodut sokeat pisteet ja salatut tiedot kehittävät oppilasta eteenpäin, mutta myös auttavat säestäjää ymmärtämään niitä asioita, jotka ovat säestettävälle tai oppilaalle ongelmallisia.

2.4 Yhteistoimijuus muusikon työssä

Anne Edwards on tutkinut toimintamallia, jossa ryhmän toimintaan osallistuvat asiantuntijat tuovat ongelmaratkaisuun mukanaan voimavarat ja tietonsa, jolloin ratkaisuun saadaan uusia, joskus odottamattomiakin ratkaisumahdollisuuksia. Yhteistoimijuus lisää vaatimuksia osallistujille: ryhmän jäsenten on pystyttävä toimimaan vähintään sellaisella tasolla, joka mahdollistaa tasaveroisen yhteistyön. Se myös vaatii kykyä säätää omia vasteita siitä tulkinnasta, jota muut ammattilaiset tekevät yhteisestä ongelmasta. (Edwards 2010, 13.)

Tässä alaluvussa käsittelen toisiaan hyvin lähellä olevia käsitteitä *jaettu asiantuntijuus* ja *yhteistoimijuus*⁴. Jaettu asiantuntijuus käsittelee asiantuntijoiden ryhmässä työskentelyä. Asiantuntijat, esimerkiksi muusikot, jakavat tietoa keskenään, jotta voivat päästä parempaan lopputulokseen, kuin mitä kukin saavuttaisi itsekseen. Yhteistoimijuuden periaatteena on jaetun asiantuntijatiedon tunnistamisen ja käyttämisen lisäksi tarkoitus myös lisätä tietoa (Edwards 2010, 33).

Kuten jo aiemmin olen todennut, ryhmässä toimiminen on muusikolle melko luontainen tapa toimia. Muusikon ammatillinen identiteetti kehittyy vuosien saatossa, kun pienestä oppilaasta kehittyy pikkuhiljaa oman instrumenttinsa taitaja ja asiantuntija. Identiteetti, myös ammatillinen identiteetti on sekä sosiaalinen että henkilökohtainen, se on ikään kuin organisoiva tapahtuman tekijä: toimimme sen mukaan, mitä uskomme voivamme

⁴ Kursiivit kirjoittajan

muuttaa ja mikä on tärkeää. Identiteetti voidaan nähdä tapana kuvailla, kuinka ihmiset osallistuvat aktiviteetteihin, jotka piilevät erilaisissa ammatillisissa käytänteissä. (Edwards 2010, 10-12.)

Jaettu asiantuntijuus vaatii toimijoilta enemmän osallistujiltaan, kuin jos he toimisivat yksin. Jokaisella on oltava vähintään sellainen tieto- ja taitotaso, että voi toimia yhdessä muiden kanssa, ja sen lisäksi kyky säätää omia ajatuksia uuteen yhteiseen rikastuneeseen tietoon, jota yhdessä tuotetaan. Jokainen tuo mukanaan kaikki voimavaransa ja resurssinsa, jotka rikastuttavat ymmärrystä. (Edwards 2010, 13.) On helppo kuvitella kamarimusiikkiryhmä, jossa jokainen on oman instrumenttinsa asiantuntija, mutta myös jokaiselle on kertynyt kokemuksen myötä oma ainutlaatuinen tietomäärä yleisellä tasolla.

Yhdessä työskentelyyn tarvittava tieto- ja taitotaso perustuu juuri oman ammatin hallintaan sekä kykyyn tunnistaa ja vastata toisten tarjoamiin tietoihin ja ärsykkeisiin. Musiikolla se usein tarkoittaa oman instrumentin suvereenia hallintaa ja musiikin hahmottamista, sekä muiden tarjoamien musiikillisten kommenttien huomioimista ja niihin vastaamista. Parhaimmillaan jaettu asiantuntijuus voi keikuttaa totuttuja toimintatapoja, kun tutustutustaan kollegan työtapoihin lähemmin (Edwards 2010, 13).

Yhteistoimijuus tarkoittaa kykyä toimia yhdessä, jotta monimutkainen ongelma saadaan ratkaistua. Se on kaksivaiheinen prosessi: 1) työskentely toisten kanssa, jotta tehtävä, jonka parissa työskennellään, saa uusia laajempia näkökulmia ja 2) säädetään omia vastineita ja reaktioita uusiin laajempiin tulkintoihin. (Edwards 2010, 14.)

Nowotny (2003) muotoilee asian näin (Edwards 2010, 15):

Asiantuntijoiden on laajennettava tietojaan rakentamalla linkkejä ja yrittämällä integroida sitä, mitä he tietävät sen kanssa, mitä toiset haluavat ja tietävät ja tekevät. Näistä sekoituksista syntyy uutta tietoa, kokemusta ja asiantuntijuutta. (Nowotny 2003, 155.) (Kirjoittajan suomennos.)

Kun ryhmä on voinut muodostua onnistuneesti ja jäsenet ovat sitoutuneet ryhmään ja kokevat ryhmässä toimimisen psykologisesti turvalliseksi, voivat he yhteistoimijuudella saavuttaa laajemman ymmärryksen kohteestaan. Kamarimusiikkiryhmä voidaan nähdä yhtenä toimivana kokonaisuutena, Kuten Boreham (2004, 6) ilmaisee, ryhmä voidaan

nähdä kollektiivisena kykynä. Keskeistä on ryhmän tieto-taitopohja, joka sisältää myös ymmärryksen työskentelyprosessista.

Työskentelyprosessi ryhmässä tapahtuu ns. rajapinnoilla. Rajapinnat ovat tiloja, joissa eri resurssit ja eri käytänteet tuodaan yhteen, jotta monimutkaisia tehtäviä voidaan tarkastella ja tulkita laajemmin (Edwards 2010, 41). Kun kamarimusiikkiryhmä kokoontuu harjoituksiin, jäsenet tuovat resurssinsa rajapintaan, ja neuvottelevat teoksen harjoittelusta, luonteesta, tavoitteista. Kun kaikki saavat tuoda mielipiteensä esille, saadaan esille erilaisia näkökulmia, jotta voidaan toimia ymmärtäen mitä toiset ajattelevat. Tällainen eri näkökulmien risteäminen voi johtaa Edwardsin mukaan oppimiseen, vaikkakaan ei toisen työn oppimiseen, vaan laajemman näkökulman omaksumiseen (Edwards 2010, 41).

Rajapinnoilla työskennellessä on tärkeää luoda yhteistä tietoa, jotta voidaan rakentaa yhteinen tietopohja, jonka avulla tiedon siirto on nopeaa eri toimijoiden välillä (Edwards 2010, 43). Rajapinnat ovat tärkeitä myös vahvan päätöksenteon pohjana, ne myöskin määrittävät ryhmän identiteettiä. On tärkeää kuitenkin muistaa, että rajapinnat ovat sosiaalisia konstruktioita, jotka ovat aina neuvoteltavissa uudelleen, joita asiantuntija voi manipuloida optimaalisemmaksi. Asiantuntijaksi on kuitenkin vaikea kehittyä näillä rajapinnoilla, joten niillä työskentely vaatii jo asiantuntijan valmiutta. (Edwards 2010, 42-44.)

Yhteisen tiedon luomisessa on kolme tärkeää aspektia (Edwards 2010, 53):

1. Tunnistetaan yhteiset pitkän tähtäimen tavoitteet
2. Paljastetaan kategoriat, arvot ja motiivit
3. Tunnistetaan ja sitoudutaan kategorioihin, arvoihin ja motiiveihin

Yhteistoimijuuden peruseriaatteisiin siis kuuluu tarkoituksenmukainen työskentely yhdessä niitä tavoitteita kohti, jotka heijastavat jokaisen asiantuntijuutta ja resursseja, jotka jäsenet tuovat työskentelyyn mukaan. Samalla tapahtuu oppimista, mutta se ei ole pääasia tässä tavassa työskennellä. Tavoitteena on tehtävän menestyksekkäämpään ratkaisuun pääseminen yhdessä. (Edwards 2010, 61.)

3 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tutkimusaineistoni koostuu nauhoitteista ja päiväkirjamerkinnöistä, joita olen kerännyt työstäni sekä aikaisempina vuosina että tutkimusvuonna. Työssäni analysoin kokemuk-siani ja mahdollisuuksien mukaan muutan toimintaani niihin perustuen. Joissakin muis-tiinpanoissa reagoitini käy myös ilmi. Tätä työtä varten olen myös valikoinut muutaman vapaaehtoisen muusikon, jotka ystävällisesti halusivat auttaa projektissani. Omaa työs-kentelyäni heidän kanssaan pohdin työssäni yksityiskohtaisesti. Mukana oli taitava har-rastelijaklarinetisti, joka toimii muussa ammatissa, ammattialtoviulisti, harrastelijalau-laja, ammattihuilisti sekä trio, johon kuului itseni lisäksi ammattiin opiskeleva klarinetisti ja ammattialtoviulisti. Sivuan työssäni myös erästä harrastelijaorkesteria, jonka kanssa työskentelin kaksi talvea.

Tutkimusmetodina käytän toimintatutkimuksen työtapoja. Kokonaiseen toimintatutki-mukseen yksi vuosi on aivan liian lyhyt aika, mutta se tarjoaa käytännöllisiä ja tehokkaita malleja käytännönläheisen tutkimuksen tekemiseen. Toimintatutkimuksessa sekä tutki-taan että yritetään muuttaa käytäntöjä, jotka havaitaan toimimattomiksi, ja tutkittavat ote-taan usein mukaan tutkimuksentekoon aktiivisesti (Kuula 2005). Vuoden kestävässä tut-kimuksessa vaikuttavuuden toteaminen ja muutokset käytäntöihin ovat haastavia toteut-taa laajasti. Sen sijaan tämä tutkimus käyttää tarjolla olevia metodeja, ja ehdottaa näistä kokemuksista saatuja tuloksia muutoksen pohjaksi.

Säestäjän musiikillisen osaamisen kuvaamiseen, miten säestäjä tietää, mitä pitää tehdä, käytän kehollisen tiedon ja eksperttiyden kehittymisen avaamia mahdollisuuksia. Näistä kerron luvussa 3.2. Siihen, kuinka musiikillisia sokeita pisteitä saadaan avattua, käytän johari-mallia (Pöyhönen 2011, 117) yhdistettynä yhteistoimijuuteen, jota esimerkiksi Anne Edwards (Edwards 2010) on kehittänyt sosiaalitoiminnan työskentelymallien tutki-misessa. Aineistoni tulkinnassa käytän apuna stimulated recall -menetelmää, joka yh-dessä muistiinpanojen kanssa luo laajempaa pohjaa tapahtumien ymmärtämiseen.

3.1 Säestäjän työn tutkiminen

Käytännöllisessä muusikon työssä en osannut ajatella itseäni mittaamassa työtäni kvantitatiivisin perustein. Halusin tutkia työtäni samoin kuin sitä teen: ihmisten kanssa toimien ja käytännössä toimivien menetelmiä kehittäen. Sen vuoksi kehitystyöni tutkimustapa on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tekijä pyrkii ymmärtämään tutkimuksensa kohdetta (mm. Niiniluoto 1980, 72). Laadullisessa tutkimustavassa tutkija myös hahmottaa kohteensa oman maailmankatsomuksensa ehdoilla. Työssäni käyn läpi kehollista ja hiljaista tietoa, asiantuntijatietoa, yhteistoimijuutta sekä jaettua tietoa. Nämä kaikki ovat kuvauksia ympäröivästä todellisuudestamme, joka on laadullisen tutkimuksen yksi tavoite (Niiniluoto 1980). Yksi laadullisen tutkimuksen uskottavuuden ehto onkin tutkijan oman subjektiivisen osuuden selvittäminen ja kriittinen tarkastelu (Vartiainen 2009, 22).

Tällainen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että ontologisen ja epistemologisen näkökulman välinen raja hämärtyy. Tutkimuksen kohde sellaisenaan on olemassa vain tutkijan merkityskokemuksena (ontologinen näkökulma), jonka tutkija analysoi kertomukseksi (epistemologinen näkökulma). Kun tutkimus sanallistetaan ja kerrotaan tarinana, mahdollistuu uusien merkitysten syntyminen ja tulkitsijan käsitemaailman rikastuminen. (Vartiainen 2009, 22). Tutkimukseni kohde on tässä työssä oma toimintani, jota olen erilaisin menetelmin kirjannut muistiin. Mukana olevat muut toimijat ovat mahdollistaneet näiden kokemusten synnyn osallistumalla yhteiseen prosessiin.

Pelkkä aineiston keruu ja sen muistiin kirjoittaminen ei tietenkään riitä tutkielman pohjaksi. Keräämäni aineiston olen analysoinut etsimällä eri teemoja, jotka näyttävät nousevan esiin tarinoista. Teemat esiintyvät luvussa neljä, jossa käsittelen aineistoani teoreettisen viitekehyksen valossa. Apuna päiväkirjamerkintöjeni analyysissä olen käyttänyt myös stimulated recall -menetelmän toimintatapoja, joka auttaa huomaamaan niitä mahdollisesti piileviä teemoja, joita ei tapahtumien ollessa käynnissä ehkä pysty kunnolla havaitsemaan. Menetelmään kuului nauhoitetun tapahtuman läpikäyminen muiden muistiinpanojen kanssa.

Tässä opinnäytetyössä tarkastellessani säestäjän tehtäviä, asetan oman työni ja kokemukseni havainnon ja analyysin kohteeksi. Toimintani on tutkimukseni ”tapaus”, jota tarkastelen erilaisin tavoin. Käytän tarkastelun kohteena toiminnasta syntyneitä narratiiveja, kirjoitettuja sekä nauhoitettuja. Narratiivisesta tutkimustavasta ei silti ole kysymys sinällään, vaan narratiivisen tutkimusotteen joistakin menetelmistä. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että aineistoa tarkastellaan ilman tilastoja tai taulukointia.

3.2 Aineisto

Työssäni toimin paitsi kamarimuusikkona erilaisissa kokoonpanoissa, myös säestäjänä vaihtelevissa ympäristöissä. Olen tehnyt töitä säestäjänä niin ammattimuusikoille kuin yksittäisille harrastelijoille ja myös tavoitteellisessa oppilaitosympäristössä. Työ säestäjänä on vaihtelevaa ja eroaa säestettävän mukaan. Ammatillaisen tarpeisiin vastaaminen on erilaista kuin aikuisen harrastelijan säestys tai pienen oppilaan ja pitkällä olevan opiskelijan säestys. Olen saanut kehittyä työssäni erinomaisten ammattilaisten kanssa, jotka ovat opettaneet minulle, mihin kannattaa milloinkin kiinnittää huomiota. Myös olen saanut paljon harrastelijoilta, joiden toiveet ja tavoitteet eroavat ammattilaisten tavoitteista. Jokainen on opettanut minulle eri näkökulmia musiikin tekemiseen ja siitä puhumiseen.

Urani aikana päätin jossain vaiheessa alkaa pitää päiväkirjaa asioista, jotka jäivät painamaan työskentelyjakson jälkeen. Haluni kehittyä aina vain herkemmäksi säestäjäksi sai minut alun perin kirjoittamaan asioita ylös, ja sama halu toi minut tekemään tätä kehitystyötä.

Aineistoni koostuu kirjallisista päiväkirjamaisista merkinnöistä, sekä nauhoitetuista työskentelystä. Päiväkirjoista olen poistanut kaikki tunnistettavuustiedot, koska niiden ei ole ollut tarkoitus käsitellä ketään yksittäistä säestettävää, ainoastaan työskentelyä.

Tutkimusvuoden aikana olen työskennellyt muutaman valikoidun muusikon kanssa, jotta voin testata kehittämiäni toimintatapoja. Mukana oli alttoviulisti ja huilisti, jotka ovat ammattilaisia, laulaja ja klarinetisti, jotka toimivat muissa ammateissa, mutta ovat varsin pitkällä instrumenttinsa hallinnassa sekä joitakin valikoituja säestystilanteita eri oppilaitoksissa. Aineistossani on myös joitakin katkelmia erään amatööriorkesterin kanssa

työskentelystä, sekä ilman kapellimestaria, jolloin minä toimin johtajana, että varsinaisen orkesterinjohtajan kanssa. Muita muistiinpanoja on mukana valikoidusti eri oppilaitoksista.

Kaikki muusikot ovat valinneet itse teoksensa, joita he minun kanssani ovat harjoitelleet. Kuten Suni (2002, 3, 2004, 17) toteaa, säestäjän on soitettava sitä, mitä hänelle tuodaan eteen, hän saa harvoin valita itse ohjelmistoa. Ohjelmisto on vaihdellut vaativista sonaateista aivan alkeistason kappaleisiin. Tähän työhön ei ole päätyntä jokainen tapaamiskerta aineiston hallinnallisista syistä, vaan päiväkirjamerkinnot, jotka löytyvät liitteestä, ovat valikoituja tapauksia, joissa koko aineistosta esiin nousseet teemat ovat selkeästi havaittavissa.

Seuraavassa taulukossa on esitetty projektiini osallistuneet muusikot. Taulukossa ei ole mukana niitä oppilaita, joita olen musiikkioppilaitoksissa säestänyt, koska se tekisi taulukosta kohtuuttoman pitkän ja hankalasti luettavan.

	Tapaamiset	Kesto	Ohjelmisto
Alttoviulisti (ammattilainen)	8 kertaa syksyn ja alkukevään aikana	90 min	Franck, sonaatti A-duuri, Mozart, Kegelstadt-trio
Huilisti (ammattilainen)	2 kertaa	90 min	Godard: Suite de Trois Morceaux Gaubert: Nocturne et Allegro Scherzando
Laulaja (pitkällä oleva harrastelija)	8 kertaa	60 min	Sibelius: Var det en dröm, Flickan kom ifrån sin älsklingsmöte Brahms: laulusarja op 105
Klarinetisti (harrastelija)	4 kertaa	60 min	Mozart: Klarinettikonsertto A-duuri Chopin, Nocturno Es Nielsen:
Kamariorkesteri (harrastelija)	syksy 2018 10 kertaa syksy 2019 5 kertaa	10 x 2 tuntia 5 x 60 min	Syksy 2018: Mozart: pianokonsertto 414, Bach: Air Pachelbel: Canon Syksy 2019: Mozart: pianokonsertto 414

Taulukko 2.

Itse työskentely on tapahtunut perinteisesti siten, että olemme tavanneet säestettävän kanssa ja soittaneet ennalta sovitun teoksen ja työskennelleet sen parissa. Joskus työskentelyaika on runsaasti, kokonaisen kellotunnin verran, muutaman kerran minua on pyydetty pikaisella aikataululla konsertin säestykseen, jolloin olen tavannut säestettävät vasta konserttilavalla. Jokaisessa kohtaamisessa on säestettävän onnistuttava luomaan turvallinen ilmapiiri, jossa säestettävä voi rentoutua.

Aineistoa tutkimusta varten on kertynyt muutaman vuoden ajan etupäässä päiväkirjamaisina merkintöinä, mutta myös jonkun verran nauhoitteina. Aloin keräämään tietoa alun perin itseäni varten, jotta voisin kehittyä työssäni; halusin merkitä muistiin paitsi kokemuksia, jotka jäivät mieleen epämääräisinä kokemuksina, myös sellaisia, joissa koin erityisesti onnistuneeni. Tarkoitukseni oli joskus koota päiväkirjoja yhteen ja analysoida, millaisia teemoja niistä nousisi esiin. Lisäksi ne toimivat eräänlaisena terapeuttisena apuna, vaikka niitä ei sellaisiksi ensisijaisesti ollutkaan tarkoitettu. Kirjoittaminen omista kokemuksista yleisellä tasolla voi lisätä tietoisuutta omasta itsestä ja toimia ajatusten selkiyttäjänä.

Tätä tutkimusta varten pyysin mukaan pientä joukkoa muusikoita auttamaan tutkimuksen toisesta puolesta, toiminnan kehittämistä ja uusien toimintatapojen testaamisesta. Mukaan lupautuivat huilisti ja alttoviulisti (ks. taulukko 2). Muut muistiinpanot ovat eri oppilaitoksista, joissa olen toiminut säestäjänä. Olen valikoinut muistiinpanoistani mukaan sellaisia merkintöjä, jotka ovat merkityksellisiä tämän tutkimuksen kannalta.

Alttoviulistin kanssa olen työskennellyt muutaman vuoden ajan. Hänen kanssaan olen soittanut myös joitakin konsertteja, sekä suuremmassa kokoonpanossa että duona. Ohjelmassa meillä näitä harjoituksia varten oli Franckin A-duurisonaatti sekä Mozartin Kegelstadt -trio, jota varten mukana oli myös klarinetisti. Viulistin kanssa harjoittelimme sonaattia syksyn ja kevättalven ajan.

Huilistin kanssa aloin työskennellä samaan aikaan aloittaessani tätä työtä. Kävimme läpi Benjamin Godardin Suite de Trois Morceaux -teosta sekä P. Gaubertin Nocturne et Allegro Scherzando -teosta. Harjoittelimme syksyllä muutaman kerran, ja jatkamme harjoittelua.

Harrastelijaklarinetistia olen säestänyt silloin tällöin, kun hänellä on ollut tarvetta säestyksen mukaan tuomiselle. Hänen kanssaan soitimme mm Chopin nokturnoa Es-duurissa ja Schubertin Ave Maria -liediä klarinetille sovitetuna sekä Mozartin klarinettikonser্তtoa A-duuri.

Laulaja halusi harjoitella konserttia varten, ja aiheena hänellä oli Sibelius sekä Brahms. Kävimme läpi Sibeliukselta mm Var det en dröm, Flickan kom ifrån sin älsklingsmöte - lauluja, sekä Brahmsilta laulusarjaa 5 Lieder Op. 105.

Muistiinpanoissa aiemmilta vuosilta esiintyy huilisteja, viulisteja, sellistejä ja fagotisteja.

3.3 Toimintatutkimusta säestäjän näkökulmasta

Kokonaiseen toimintatutkimukseen, jossa tutkitaan toiminnan vaikutuksia valittuun kohteeseen, ei vuoden mittaisessa projektissa ole ajallisesti mahdollisuuksia. Sen sijaan tutkimustapa tarjoaa työkaluja, joita näin suppeassa vaikutuksen tutkielmassa voi soveltaa.

Toimintatutkimuksen tarkoitus on kehittää tutkimuksen kohdetta. Arja Kuula kirjoittaa, että tutkimuksen avulla etsitään ratkaisuja ongelmaan, joita jossain asiassa on ilmennyt. Tutkittavat ihmiset otetaan tutkimukseen mukaan aktiivisiksi toimijoiksi. (Kuula, 2006.) Toimintatutkimuksen kehittäjänä pidetään Kurt Lewiniä. Hänen muotoili toimintatutkimuksellisen kenttätutkimuksen mallin, johon kuuluu vertailuasetelma, lähtötilan kartoitus, intervention kuvaus ja lopputilan mittaus. (Lewin 1951; Kuula 2006.) Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että se suuntautuu käytäntöön, on ongelmakeskeistä, tutkittavat ja tutkija ovat aktiivisessa roolissa muutosprosessissa, sekä tutkittavien ja tutkijan suhteen perustana on yhteistyö. Tutkimuksen tavoitteena ei ole pelkästään ymmärtää tutkimuksen kohdetta, vaan myös muuttaa sitä.

Usein aloitteentekijänä toimintatutkimukselle on tutkittavien joukko, esimerkiksi työyhteisö, joka haluaa muutosta omaan tilanteeseensa. Toimintatutkimuksessa onkin tutkimuksen avulla tavoitteena jonkinlainen muutos siihen asiaan, jota tutkimus koskee. Oma

toiminnallinen tutkimukseni kohdistuu itseeni toimijana. Mukana olevat henkilöt tai yhteisöt eivät ole tutkittavien joukossa mukana, vaan luomassa minulle ympäristöä, jossa toimin. He ovat kuitenkin aktiivinen joukko, joka antaa palautetta usein tapahtumahetkellä. Kun tutkin omaa toimintaani, intervention (Lewin) kohteena on siis tutkia omaa tapaan työskennellä ja myös kehittää työtä. Tutkimuskysymykseni liittyvät toiminnan tietämiseen ja vuorovaikutukseen. Näihin kysymyksiin vastaaminen avaa tietä kehittymiselle ja uusien toimintatapojen luomiselle. Kysymykset, joihin aineiston analyysin avulla haen vastauksia, ovat:

1. Mihin säestäjä kiinnittää huomiotaan säestystilanteessa ja miten säestäjä tietää, mitä pitää tehdä?
2. Kuinka saadaan esille säestettävän sokeat pisteet, ts. asiat, jotka ovat hänelle vielä epäselviä?
3. Miten säestäjä ja hänen työparinsa, soiton- tai laulunopettaja työskentelevät yhdessä?

Toiminnanaikaista ajattelua koskevaa tietoa voi kerätä myös haastattelemalla toimijoita toiminnan jälkeen. Haastateltavien muistin virkistämiseksi heille voidaan esittää kyseistä toimintaa koskevaa materiaalia kuten siitä tehtyjä videotallenteita. Tallenteet antavat vihjeitä, joista on apua mieleen palauttamisessa. Menettelystä käytetään nimiä *aided recall* tai *stimulated recall* (stimulate = aktivoida, verestää, virkistää). Patrikainen ja Toom (2004, 239) mainitsevat siitä käytetyn suomennoksia ”*virikkeitä antava haastattelu*” ja ”*vahvistetun palautuksen menetelmä*”. Itse he käyttävät siitä suomenkielisessäkin tekstissä nimitystä str-menetelmä. Joissain tapauksissa stimulated recall -menetelmä on huolettomasti luettu kuuluvaksi ääneenajattelumenetelmän piiriin. Kyse on kuitenkin kahdesta eri tavasta tutkia toimijan ajattelua. (Flinders & Richardson, 2002, s. 172; Pöyhönen 112-113.)

Omassa työssäni käytän tätä menetelmää soveltaen: osa aineistoani on myös äänitteen muodossa. Sen sijaan, että käyttäisin äänitettä haastattelun pohjana, käytän sitä oman muistamisen ja tilanteen tulkinnan pohjana. Itse tilanteessa aktiivisena toimijana voi joutua jäädä huomaamatta musiikissa toimimisen ajallisuuden luonteen vuoksi, mutta nauha saattaa palauttaa tilanteen elävänä mieleen. Samalla se saattaa auttaa huoma-

maan prosesseja, joita 'hetkessä toimiminen' ei mahdollista. Kuten Pöyhönen huomauttaa, menetelmä saattaa tuoda esiin tarkempaa tietoa omista metakognitiivisista prosesseista, ja se sopii sellaisenaan sellaiseen laadulliseen tutkimukseen, jonka tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tarkemmin (Pöyhönen 2011, 113).

Menetelmänä stimulated recall ei anna varsinaisesti mallia tutkimuksen suorittamiseen, vaan sitä voi soveltaa moneen erilaiseen tutkimusasetelmaan. Haglund (2003) on kerännyt tietoa erilaisista tavoista, joihin menetelmää on käytetty, ja eroja on ollut tutkituissa tilanteissa, tallenteissa, haastateltavien määrässä, strukturoinnissa, materiaaleissa (Pöyhönen 2011, 113). Myös oma tapani käyttää mallia on varsin soveltava. Työssäni käytän omia nauhojani ja muistiinpanoja rinnakkain oman työni tutkimiseen ja analysointiin. Sen rinnalla käytän myös narratiivisen tutkimuksen menetelmää, jossa poimin esiin toistuvia teemoja muistiinpanoistani.

4 Säestäjän työn vaatimukset ja aineiston analyysi

Säestäjä on varsinainen musiikkimaailman moniottelija, kuten Gerald Moore (1984) kuvailee (Suni 2004, 17). Hänellä täytyy pianististen taitojen lisäksi olla myös taito yhteismusisointiin ja vuorovaikutukseen erilaisten ihmisten ja muusikoiden kanssa. Suni (2004) on kuvailut tarkemmin pro gradu -työssään säestäjän tarvittavia valmiuksia. Niihin kuuluvat edellä mainitut pianistiset taidot ja vuorovaikutustaidot, sekä säestystaidot, korrepetitiotaidot, erikseen instrumentalistien ja laulajien säestystaidot, ja lisäksi myös esiintymistaidot.

Suni kirjoittaa sanan säestäjä alkuperästä selkeästi: alun perin sana 'säestää' on suomen kieleen kehitetty 1800-luvun alkupuolella vastaamaan ruotsin kielen sanaa *ackompanjera*. Säestäjää tarkoittavat sanat *ackompanjator* (ruotsi), *accompanist* (englanti) sekä *accompagneur* (ranska) tulevat latinan kielen ad companio -termistä, joka tarkoittaa kumppanin kanssa, ja myös saksan kielen säestäjää tarkoittava sana *Begleiter* tarkoittaa seuralaista, matkakumppania tai opastajaa. (Suni 2004, 10.) Suomen kielen sana *säestäjä*, on johdettu kalevalaisesta runolaulusta, jossa esilaulaja laulaa ensin säkeen ja loput säestävät toistamalla sen. Tätä uudelleen laulamista on kutsuttu säistämiseksi (Kolehmainen 1994, 59; Suni 2004, 10).

Termiä 'säestäjä' koetaan joskus hankalana käyttää sen luomien, joskus negatiivistenkin, mielikuvien vuoksi. Sana säestäjä on koettu joskus halventavana, ja esimerkiksi Ralf Gothoni on ollut voimakkaasti sanaa vastaan, koska se hänen mielestään antaa mielikuvan perässä tulemisesta, seuraamisesta tai askelen jäljessä olemisesta (Gothoni 1989, 62). Myös säestäjän työhön on liitetty negatiivisia mielikuvia epäonnistuneesta pianistista (Suni 2004, 11) ja jotkut pianistit ovat ihmetelleet, miten pianisti menettää pianisti-nimikkeensä soittaessaan toisten kanssa, vaikka viulisti on viulisti, tai oboisti on oboisti soittaessaan kamarimusiikkia (Burnside 1993, 257; Suni 2004, 11).

Nykyisin säestäjän asema on mielestäni selkeästi parantunut, jopa oman kamarimuusikon urani aikana opiskelujeni jälkeen. Suni kirjoittaa vuonna 2004, että säestäjien arvostus olisi ollut hienossa nousussa, ja että jotkut maailmaluokan pianistit ovat nousseet yleisön tietoisuuteen juuri säestäjinä (Suni 2004, 14). Nykyään myös pianistien työkenttä on muuttunut, ja monet tunnetut solistit soittavat myös kamarimusiikkia, esimerkiksi Martha Argerich ja Daniel Barenboim ja nuoremmasta polvesta esimerkiksi Yuja Wang.

Suomessa on viime vuosina alettu käyttämään sanaa kamaripianisti, muun muassa Sibelius-Akatemiassa säestystehtäviä tekevistä pianisteista käytetään kyseistä termiä. Kamaripianisti on säestäjää neutraalimpi sana, joka kuvaa ehkä parhaiten säestäjän työtä ja siihen liittyviä taitovaatimuksia. Tässä työssä käytän kuitenkin sanaa säestäjä sen selkeyden ja toistaiseksi laajemman käytön vuoksi.

Säestäjälle tärkeitä ominaisuuksia ja taitoja, joihin kuuluu varsinaisen soittotaidon lisäksi, ovat esimerkiksi vuorovaikutustaidot ja yhteissoittamiseen liittyvät taidot. Yhteissoittaminen on itsestään selvyyttä useille muille instrumentalisteille, joille on muusikon koulutuspolun alusta alkaen tarjolla, suorastaan pakollisena, orkesterisoittoa tai muita pienempiä kokoonpanoja. Aho (1999, 18) kirjoittaakin, että pianisteille yhteissoitto on erityisen tärkeää. Seuraavaksi käyn lyhyesti läpi Sunin (2004) ajatuksia myötäillen säestäjän taitovaatimuksia.

Pianistiset taidot ovat itsestään selvä taito, jota myös säestäjän täytyy hallita suvereenisti. Suni on sitä mieltä, että taitojen ei tarvitse olla virtuoosisen häikäisevät (Suni 2004, 18), mutta itse olen sitä mieltä, että siitä on enemmän kuin hyötyä. Säestystehtävien tekninen vaikeustaso vaihtelee paljon soitettavan teoksen mukaan. Kamarimusiikkiteoksissa tai liedeissä pianon osuus on tasavertainen solistisen osuuden kanssa, mutta usein

jousien tai puhaltimien virtuoosisten teosten säestysosuus epäitsenäinen ja yksinkertainen, kuten Suni kuvailee (2004, 18). Joka tapauksessa säestäjän on pystyttävä soittamaan laulavasti, musikaalisesti, sekä käyttämään erilaisia artikulaatiotapoja sävykkäästi, lisäksi hänen on oltava teknisesti varma. Adler on sitä mieltä, että ennen kuin pianistista voi tulla hyvä säestäjä, on hänen hallittava solistisia teknisesti vaativia teoksia (Adler 1985, 224).

Vuorovaikutustaidot ovat välttämättömät säestäjälle. Hänen on tultava toimeen erilaisten ihmisten kanssa sekä musiikillisesti että ei-musiikillisessa vuorovaikutuksessa. Yhteistyö ihmisten kanssa vaatii joustavuutta ja kykyä tuoda mielipiteet ja erityisesti niiden eroavaisuudet rakentavasti esille. Se vaatii kykyä toimia yhdessä toisten asiantuntijoiden kanssa, jakaen omaa asiantuntijuutta mutta myös kuunnellen toisen asiantuntijuutta. Myös kyky kompromisseihin on välttämätön.

Säestystaidot Yksi oleellinen taito säestäjän työssä on nopea musiikin ymmärtäminen, joka tarkoittaa sekä hyvää prima vista -taitoa että musiikin kokonaisuuden hahmottamista. Kuten Suni kirjoittaa, musiikin ymmärtämiseen, tai näkemyksen luomiseen, kuuluu kulloisenkin teoksen tyylin, muodon ja tempon sekä rakenteen nopea hahmottaminen (Suni 2004, 19). Hyvä prima vista -taito taas on oleellinen taito esimerkiksi kilpailusäestäjällä tai oopperakorpetiittorilla. Kurt Adler omistaa teoksessaan *The Art of Accompaniment* kokonaisen luvun musiikillisten tyylien hallitsemisesta ja ohjeistaa, kuinka eri tyylit eroavat toisistaan niin tempokäsitysten kuin fraseerauksen osalta (Adler 1985, 111-170).

Säestäjällä on oltava myös taito soittaa muiden muusikoiden kanssa. Tähän taitoon sisältyy sekä herkkyyts työkennellä toisten muusikoiden kanssa yhteistyössä että kyky mukauttaa oma soitto toisen instrumentin ominaiseen tapaan tuottaa ääntä (Fong 1981, 89-92; Suni 2004, 19-20). Adler toteaa, että säestäjän työ nojaa syvään kykyyn ymmärtää solistin intentioita ja musiikillisia käsityksiä (Adler 1985, 182).

Korrepetointitaidoissa oleellista on osata imitoida pianolla alun perin orkesterille kirjoitettua musiikkia (21). Korrepetiittorin on osattava poimia partituurista oleelliset musiikin osat, se, mitä orkesterista tulee esille. Lisäksi oopperakorpetiittorin on osattava työskennellä kapellimestarin kanssa, koska oopperan harjoitusten alkuvaiheessa hän työskentelee orkesterin korvikkeena. Korrepetiittori myös usein auttaa laulajaa sisälle omaan rooliinsa, joten hänen on osattava analysoida teos kokonaisuudessaan. (Suni 2004, 21-22.) Adler listaa korrepetiittorin työhön kuuluvaksi kyvyn opettaa, sisäisen varmuuden,

johtajuuden. Näiden lisäksi tarvitaan tietysti täydellistä teknisten ja tyyllisten kysymysten hallintaa, erinomaista prima vista -taitoa, psykologista silmää sekä kärsivällisyyttä. (Adler 1985, 183.)

Instrumentalistien ja laulajien säestystaidot Laulajia säestettäessä myös pianistin on tutustuttava laulun sanoihin ja kertomukseen. Tämän vuoksi myös pianistin on osattava yleisimpiä laulumusiikissa käytettäviä kieliä, saksaa, ranskaa, italiaa, englantia ja pohjoismaisia kieliä. Martin Katz huomioi, että pianistin ei tarvitse osata kaikkia kieliä, mutta mitä paremmin hän niitä hallitsee, sen helpompi on työ laulajan kanssa (Katz 2009, 21). Usein pianistin on myös autettava laulajaa ääntämisessä ja tekstien kääntämisessä. Usein laulajien kanssa joudutaan myös tilanteeseen, jossa tarvitaan transponointia, jos laulajalle ei ole valmiina olemassa laulusta sopivaa sävellajia. (Suni 2004, 22-23.)

Instrumentalistien säestys poikkeaa jonkun verran laulajien säestämisestä. Suni mainitsee ensimmäisenä erona työskentelyn pitkäjänteisyyden, joka voi johtua jo pelkästään siitä, että esimerkiksi suuret duosonaatit vaativat laajaa musiikillista ajattelua, ja ne ovat myös kestoiltaan pidempiä. Säestäjän olisi hyvä tutustua myös eri instrumenttien soitinteknisiin seikkoihin ja äänentuottotapoihin. (Suni 2004, 24.)

Esiintymistaidot Oleellisena osana säestäjän työtä ovat myös esiintymiset. Säestäjän työ koostuu musiikin harjoittamisesta toisen muusikon kanssa ja usein teoksen esittäminen harjoitusprosessin lopuksi. Omassa työssäni olen havainnut, että esiintymistaidot ovat yksi oleellisimmista taidoista säestäjän työssä. Eräs laulaja kertoi minulle ennen konserttia olevansa hermostunut, ja kysyi sitten, olinko minä hermostunut. Kun myönsin olevani hiukan jännittynyt, hän melkein suuttui, ja sanoi, ettei pianisti ikinä saa kertoa laulajalle olevansa hermostunut. Pianisti ei edes saa näyttää siltä, vaan pianistin pitää aina vaikuttaa siltä, että kaikki on hyvin. Tästä opin esiintymistaitojen tärkeyden. Myös Suni ja Smolander mainitsevat, että säestäjän on aina oltava tehtävän tasalla, konsertissa voi sattua mitä vain, tauot tai sisääntulot unohtua, ja säestäjän on oltava valmiina paikkaamaan lapsuksia (Suni 2004, 26). Säestäjän tehtävä on myös luoda turvallinen ja rauhallinen ilmapiiri, herättää luottamusta ja auttaa (Smolander 2011, 34).

Omassa työskentelyni tarkastelussa keskityin lähinnä säestystaitoihin, sekä laulajien että instrumentalistien kanssa ja vuorovaikutustaitoihin. Lähes itsestäänselvyytenä pidän pianistisia taitoja sekä esiintymistaitoja.

4.1 Säestäjän työstä aineistosta nousevien teemojen valossa

Aineistostani esiin nousevista teemoista merkittävimmät ja usein esiin nousevat asiat jakautuivat kolmeen osaan:

1. Teokseen liittyvät asiat
2. Vuorovaikutukselliset asiat
3. Musiikilliset asiat

Erotan toisistaan musiikilliset asiat ja teokseen liittyvät asiat, vaikka ne ovat läheisesti tekemisissä sisältöjensä puolesta. Vuorovaikutukselliset asiat tuntuivat nousevan luonnollisesti implisiittisesti esiin myös muiden teemojen kohdalla. Ne tulevat vastaan analyysissani tapaus kerrallaan.

4.1.1 Teokseen liittyvät asiat

Teokseen liittyviin asioihin kuuluu suurimpana kokonaisuutena musiikin perinpohjainen osaaminen. Usein säestettävät olivat riippuvaisia paitsi säestäjän kokonaisvaltaisesta näkemyksestä teoksen kokonaisuudesta, myös solistisen osuuden rakenteesta. Kun säestäjä osaa teoksen läpikotaisin, sekä oman osuutensa että solistisen osuuden, säestäjä koetaan jopa turvana harjoitusprosessissa. Viulisti ilmaisi asian näin:

Kiitos, että sain tulla harjoittelemaan, vaikka en vielä osaa omaa osuuttani. Nyt minulle jäi erilainen kuva teoksesta ja sen kokonaisuudesta. On hyvin tärkeää, että pianisti tietää mitä tekee ja mitä pitää tehdä, on paljon turvallisempi soittaa. (Alttoviulu, liite: 8b)

Säestäjä tarvitsee siis aikaa itsenäiselle työskentelylle, harjoittelulle, josta myös Suni (2002, 2004) ja Smolander (2018) puhuvat. Säestäjän usein laaja ohjelmisto vaatii aikaa harjoitteluun ja ylläpitoon (Sunin 2002, 7, Smolander 2018, 45).

Teokseen liittyvään osaamiseen liittyy siis pelkkien nuottien osaamisen lisäksi myös kyseisen teoksen tyylin ja luonteen tuntemus ja hahmottaminen. Tästä on myös Suni kirjoittanut: pianistin on kyettävä joskus nopeastikin hahmottamaan kulloisenkin teoksen tyyli, tempo ja rakenne (2004, 19). Tähän liittyy muusikon kehittyminen säännöllisen harjoittelun myötä, ja joka alkaa muotoutua jo varhaisessa vaiheessa muusikon kehittyessä, kuten kirjoitan luvussa 2.1.2 sekä luvussa 2.2. Muusikon tiedollinen ja taidollinen osaaminen kehittyy vuosien saatossa, ja suuri osa tietoa, jota säestäjä käyttää teoksen harjoitteluprosessissa on yhteen kietoutunutta teoreettista ja kehollista tietoa.

Tätä tietoa säestäjä käyttää myös silloin, kun hän auttaa toista muusikkoa oman osuuden harjoittelussa. Säestäjän on kyettävä tarvittaessa ohjaamaan toista muusikkoa, tämä korostuu sitä enemmän, mitä nuoremasta muusikosta on kysymys. Aivan pienet lapset tulevat säestystunnille usein oman opettajan kanssa, jolloin ohjaus jää usein omalle instrumenttiopettajalle. Toisaalta esimerkiksi tämän harrastelijaklarinetistin sekä harrastelijaorkesterin kanssa työskennellessä korostui säestäjän sekä musiikillinen että ohjauksen osaaminen:

Lisäksi jään pohtimaan sitä, kuinka solistin tehtäviin kuuluu olla varma omasta osuudesta ja siitä, mitä hän haluaa tehdä sen kanssa. Tänään musiikillinen osaaminen jäi minun vastuulleni. (Klarinetisti, liite:9b)

Harjoitukset ovat melkoinen kaaos. Näyttää siltä, että kapu ei ole vielä ehtinyt tustua teokseen kunnolla. Paikoissa, joissa orkesteri kadottaa paikkansa, olen minä välillä se, joka homman kokoaa soittamalla orkesterin kanssa orkesteristemma tai huutamalla väliin 'sellot, nyt! Huilu!'. (Harrastelijaorkesteri, liite: 10a).

On selvää, että säestäjä ohjaa etupäässä musiikillisia asioita, eikä instrumentin käsittelyyn liittyviä asioita. Aineistoni ja kokemukseni perusteella olen päätenyt pohtimaan, että säestäjä on vielä siinä kiitollisessa asemassa, että hänellä usein on toisenlainen näkökulma musiikillisiin kysymyksiin, kuin instrumenttiopettajalla. Oman instrumentin opetuskokemuksesta käsin uskon, että tämä johtuu siitä, että instrumenttiopettaja on usein sidoksissa oman instrumenttinsa erityispiirteisiin ja puhuu musiikin hahmottamisesta tästä lähtökohdasta käsin. Esimerkiksi Pöyhönen (2011) havaitsi, että tyylinmukaisen instrumentin käsittelyyn on olemassa kiteytettyjä sääntöjä, joihin opetuksessa voi viitata. Näistä kuitenkin ei puhuta laajemmassa mittakaavassa tarkemmin, vaan enemmän

periaatteellisella tasolla, joka ilmenee sääntöjen johdonmukaisella soveltamisena. (Pöyhönen 2011, 193.) Näitä oppilaan on joskus vaikea hahmottaa, esimerkiksi kuunneltuaan jotain teosta, jonka hän on itse nauhoittanut, voi olla tehokkaampi opettaja, kuin oma opettaja, joka aina jaksaa huomauttaa samasta asiasta.

Säestäjä ei ole säestettävänsä instrumentin asiantuntija, ja hän voi puhua musiikista erilaisin termein. Tällä tavalla säestettävä oppilas saattaa saada uusia näkökulmia musiikkiin ja sen tekemiseen ja kokea uusia oivalluksen hetkiä, joita omalla instrumenttitunnilla on vaikeampi havaita. Tässä kohtaa korostuu säestäjän tai opettajan, mutta myös oppilaan sanallistamisen taito, josta mainitsen luvussa 2.1.2. On opittava puhumaan siitä, mitä tekee, tuomaan hiljaista tietoa päivänvaloon. Opettaja ja säestäjä sen vuoksi, että oppilas saa tarvitsemaansa apua kehittymiseensä, ja oppilas sen vuoksi, jotta säestäjä tai opettaja tietävät, missä vaiheessa oppilas on musiikillisessa kehittämisessään.

4.1.2 Vuorovaikutukselliset asiat

Toinen aineistosta nouseva teema on vuorovaikutus. Säestäjä on varsinkin oppilaitoksessa työskennellessään vuorovaikutuksessa monien ihmisten kanssa. Paitsi säestettävät, hänen vuorovaikutuspiiriinsä kuuluvat myös instrumenttiopettajat, hallinto, mutta myös säestettävien vanhemmat. Lisäksi Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman mukaan oppilaan oppimisprosessi nähdään kokonaisvaltaisena vuorovaikutuksellisenä prosessina, ja tavoitteena on luoda välittävä oppimisympäristö, joka edellyttää toista kunnioittavaa vuorovaikutusta (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelma 2017, 11-13). Työssäni käsitelen vuorovaikutusta opettajakollegoiden ja säestettävien kanssa.

Ongelmat, joihin törmäsin instrumenttiopettajien kanssa, liittyivät sekä ei-musiikilliseen vuorovaikutukseen että musiikilliseen vuorovaikutukseen. Joissakin tapauksissa opettaja ei huomionnut minua lainkaan, vaan antoi pelkästään oppilaalle sopivan tempon, ja musiikillinen vuorovaikutus jäi implisiittiseksi, jonka sain lukea opettajan oppilaalle antamista ohjeista.

Opettaja on mukana. Aloitamme. Lapsi soittaa hyvin, mutta oma opettaja keskeyttää koko ajan käskyttämällä ja muistuttamalla asioista, joita lapsi ei vielä kukaan

muista toteuttaa. Opettaja antaa minulle tempot ja näyttää oppilaalle, milloin lähdetään. ... Opettaja laulaa rytmiä turhautuneena oppilaalle, joka osaa rytmin ilman pianoa, mutta ei pianon kanssa. Se mitä opettaja ei huomioi ollenkaan, on minun tekstuurini. Hän ottaa sen annettuna, ja viulistin on vain opittava soittamaan sen kanssa. Soitamme paikkaa yhä uudelleen, mutta mikään ei muutu (Viulisti, liite:2)

Esimerkissä tulee esille ryhmässä toimimisen vaikeus, jos siihen ei ole alusta alkaen panostettu. Ryhmässä toimiminen edistää luovuutta ja ongelmaratkaisua, kuten kirjoitan luvussa 2.3, ja samalla se voi estää ryhmän toimintaa ratkaisevasti. Kuitenkin ryhmässä toimiminen on muusikolle luontaista. Opettajalle voi olla vaikea tietää, kuinka säestäjään olisi paras suhtautua: toisaalta häntä ei ehkä voi neuvoa, koska hän on myös oman työnsä asiantuntija, toisaalta hän ei ole (tässä esimerkissä) viulun asiantuntija. Opettaja saattaa myös miettiä, mitä säestäjä hänestä ajattelee muusikkona tai hänen mielipiteistään asiantuntijana. Myös tällaisen ryhmän psykologinen turvallisuus, josta mainitsen luvussa 2.3, olisi tärkeä saavuttaa. Myös opettaja ja säestäjä oppilaan lisäksi ryhmän jäsenenä tarvitsevat turvallisuuden tunteen.

Toisaalta yhteistyö opettajan kanssa voi olla myös hedelmällinen: opettaja on säestäjän kollega, joka yhdessä säestäjän kanssa ohjaa oppilasta yhteissoittoon:

Opettaja opettaa oppilastaan koko ajan, kuinka toisen kanssa soitetaan ja kuinka kommunikoida säestäjän kanssa, esimerkiksi näyttää lähdöt tai hidastukset. Muu kommunikaatio säestäjän kanssa jää minulle, opettajan ohjeista oppilaalle on luettavissa se, mitä opettaja toivoo minulta. (Pienten huilistien tunti, liite:1)

Smolander (2018, 32) kirjoittaa, että tärkeiksi teemoiksi opettajan ja säestäjän yhteistyössä nousevat yhdessä tekeminen, luottamus, kunnioitus ja tilannetaju. Nämä ovat ilmeisiä piirteitä myös omissa muistiinpanoissa, joissa korostuu joko luottamuksellinen ja kunnioittava yhteistyö, tai sen puute. Vaikeaksi koin yhteistyön puutteen, koska se mielestäni heijastuu heti oppilaaseen, joka on paikalla myös. Säestystilanteessa, jossa on myös opettaja paikalla, sekä opettajan että säestäjän olisi mielestäni syytä panostaa yhteistoimijuuteen. Usein, jos säestäjä on eri mieltä kuin oma opettaja, säestäjä mukautuu. Tämän havaitsi myös Smolander omissa haastatteluissaan, opettajan näkemystä arvos-

tetaan, eikä omaa mielipidettä tuputeta. Smolanderin mukaan opettajan ja säestäjän yhteistyö kuitenkin antaa mahdollisuuden ammatilliseen dialogiin, joka puolestaan rikastaa työyhteisöllisyyttä. (Smolander 2018, 33.)

Kun säestäjä on säestettävän kanssa kahden, on säestäjällä suurempi pedagoginen vastuu. Hän on vastuussa paitsi "soivan ympäristön luomisesta" (Smolander 2018, 34), myös teoksen laadullisesta kehityksestä. Aineistoni perusteella havaitsin, että etenkin kokemattomat, mutta jo kokeneemmatkin muusikot tukeutuvat säestäjän ammattitaitoon. Säestäjän on osattava rakentavasti antaa palautetta ja ohjata sekä rohkaista kumppaniin yhteisösoitannollisesti sopivaan suuntaan.

Ristiriitatilanteet voivat optimaalisesti ratkaistuna johtaa aiempaa syvempään tietoon tekemisen kohteesta, mutta epäonnistuessaan tuoda epäluottamusta osapuolille. Huomattavat erot ryhmän jäsenten taustoissa voi vaikuttaa työskentelyyn negatiivisesti. Esimerkiksi erot koulutuksessa ovat tällainen tekijä (Milliken, Bartel & Kurzberg 2003, 36-37).

Säestän tyttöä, joka mitä ilmeisemmin on varsin tietoinen ongelmastaan ja siitä, että tutkinto lähestyy. Hän yrittää peittää epävarmuutensa ylimielisyyteen. Eräät triolit ovat aivan liian hitaat. Kehotan soittamaan oikeassa rytmissä, jolloin hän juoksee ne läpi. Hänellä ei siis ole oikeanlaista mielikuvaa siitä, miten triolit suhteutuvat musiikkiin. Kertausjaksossa palaan asiaan kokeilemalla toista lähestymistapaa ongelmaan, jolloin saan vastaukseksi narkästyneen ilmeen ja "mut sä just sanoit, että.." Todella vaikea laukasta tilanne, jossa viulisti kokee tulleen sekä nöyryytetyksi että höynäytetyksi. Yritän kertoa hänelle, että tarkoitan ihan samaa, kuin edelliselläkin kerralla, mutta uudessa muodossa. Turhaa. Hän peruu seuraavan harjoituskerran opettajansa välityksellä. (Viulu, liite:3)

Epäonnistuminen vuorovaikutuksessa voi saada suuret mittakaavat. Aina siinä kuitenkin ei välttämättä onnistu. Näistä tilanteista voi oppia, ja saada arvokasta kokemusta työlleen. Säestäjän työ kuitenkin on kannattelevaa, jotta säestäjällä olisi hyvä olla, jotta hän kokisi olevansa arvostettu taitotasosta riippumatta (Smolander 2018, 34).

4.1.3 Musiikilliset asiat

Musiikillisiin asioihin lasken tässä kehollisuuden ymmärtämisen ja siihen liittyvän hiljaisen tiedon. Kokemukseni perusteella ja aineistostani implisiittisenä nousevana teemana on hiljainen tieto ja sen esille saaminen. Tämän pohtimiseen aineistoa analysoidessani käytin Johari-mallia, jota käsittelin luvussa 2.3. Malli antaa työkaluja sokeiden pisteiden tunnistamiseen ja esille saantiin. Sokeat pisteet ovat niitä asioita, joita tässä tapauksessa säestettävä ei tiedä tai tiedosta omasta soitostaan. Yhtä lailla voitaisiin tutkia myös säestäjän sokeita pisteitä. Nämä tuodaan päivänvaloon lähinnä keskustelujen kautta, jossa ongelmasta keskustellaan eri näkökulmista käsin. Keskustelut tässä mallissa käydään julkisen, näkyvillä olevan tiedon alueella. Näin uskon itse, että keskustelu voidaan käydä rakentavasti ja molempien vahvuuksiin nojaten. Usein voidaan myös soittaa, jolloin säestäjä tai opettaja kuuntelee soittoa, ja analysoi, mikä tuottaa vaikeuksia.

Usein säestettävä ei osaa sanoa, mikä omassa työskentelyssä häntä häiritsee. Silloin asiaa kuvaillaan usein metaforisin keinoin. Metaforinen vuorovaikutus on McCaleb (2014, 49-51) mukaan muusikoiden yleisesti käyttämä ilmaisukeino abstrakteille musiikillisille ilmiöille.

Hän ilmaisee epämukavan olonsa erilaisilla kuvaavilla fraaseilla: 'tää on jotenkin nyt semmonen tönkkö', 'mä en nyt saa kiinni tästä paikasta, se tuntuu siltä, kuin pitäs juosta portaita ja laulaa samalla pitkää legatoa' (Laulaja, liite:6)

Metaforat ovat voimakas väline kuvailemaan abstrakteja asioita (McCaleb 2014, 51). Mielestäni ne kuvailevat asioita luomalla mielikuvia, jotka voivat olla tarkempia, kuin tekniset ilmaisut. Niin nytkin. Edellä olevasta esimerkistä saa helposti kuvan, että laulaja ei saa mieleistään joustavuutta fraasiin. Tästä on hyvä lähteä viemään keskustelua eteenpäin: missä se tuntuu? Onko se tönkkö kehossa vai mielessä? Miten ajattelet tämän fraasin, missä on sen huippukohta? Toinen metafora on vielä kuvaavampi: laulajalla ei tahdo ilma riittää koko fraasin tekemiseen.

Musiikilliset ongelmat pitää ratkaista musiikillisin keinoin. Auttaisiko tempon lisääminen? Jos se ei ole mahdollista, voisiko fraasin ajatella toisin, ehkä katkaista sitä jossain kohdalla? Onko fraasi oikein asettunut musiikilliseen ympäristöönsä? Vaihtoehtoisesti tämä

sokea piste laulajalla voikin olla kehollisen tiedon sokea piste. Mikä hänellä jää pimeeseen ja estää laulun luonnollisen virtauksen? Juntusen mukaan musisointi on kehollista toimintaa, jossa aistiminen ja ajattelu, tunteet ja kehon liike ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Juntunen 2005, 1). Tässä tapauksessa selkeästi laulajalla vuorovaikutus oman kehon kanssa on estynyt.

Dalcroze-rytmiikka, joka seuraa Merleau-Pointyn ajattelua, korostaa, että ”oppilaan toiminta ja siitä syntyvät kokemukset, joiden pohjalle myös tietämisen ylempien tasojen tulisi rakentua”. Myös kinesteettiselle aistimukselle herkistyminen on tärkeää, ja se edellyttää oman kehon toiminnan kuuntelua. (Juntunen 2005, 2-3.) Ratkaisuna laulajan ongelmaan kokeilen toista tapaa lähestyä kehollista kokemusta: yhdistän mielikuvaan teksestä sen muotoon liittyvät tiedolliset kysymykset ja sanojen vaikutuksen.

Kehotan häntä miettimään fraaseja sanojen kautta, laulun kertomuksen rytmittämänä. Kuinka ne jossain kohtaa ei menekään niin kuin musiikissa olisi vihjaus, vaan rytmittyvät erilailta, mutta niitä täytyy silti kannattaa fraaseina. Ylipäänsä fraasillinen ajattelu, musiikin muoto, puuttuu häneltä lähes täysin. Mutta kun teemme töitä fraasien kanssa, hän toteaa, että useimmat vaikeat paikat helpottuvat, kun ne ajattelee osana isompaa kokonaisuutta ja fraasia. (Laulaja, liite:6)

Siirrän huomion pois kehon tavasta reagoida äänellisiin ärsykkeisiin. Kun laulaja saa toisenlaisen päämäärän toiminnalleen, keho rentoutuu ja alkaa seurata uutta ärsykettä. Keholla on Juntusen mukaan kyky kuulla, kuunnella ja kokemuksellisesti ymmärtää kuulua (Juntunen 2005, 3), tässä tapauksessa laulajan uutta tapaa ajatella ja toteuttaa musiikkia. Aistimukset kehossa, ja niistä syntyvät mielikuvat ovat Dalcroze-rytmiikan tavoitteena. Näihin tukeutuu myös musiikin esittäminen. (Juntunen 2005, 4.) Kehollinen tieto, joka on tärkeä osa muusikon koulutusta, kuten olen kuvaillut luvussa 2.1.2, tallentuu aistimuksen ja mielikuvien kautta.

Oman kehon tuntemuksien havainnoinnin ja ymmärryksen avulla voi uskoakseni myös kehittää sellaista havainnoinnin tapaa, jota Juntunen kutsuu sanoilla kinesteettinen empatia (Juntunen 2005, 3.) Se mahdollistaa herkistymisen toisen ihmisen liikkeille ja toiminnalle. Nähdäkseni säestäjä tarvitsee myös tällaista kehollisen tiedonkäsittelyn muotoa työskennellessään yhdessä jonkun toisen muusikon kanssa. Herkistyessään toisen ihmisen kehon liikkeelle, säestäjä voi ikään kuin kehittää uuden aistin, joka auttaa häntä ennakoimaan säestettävänsä toimintaa.

Kehollinen tieto siirtyy muusikolla instrumentinkäsittelytaidoksi, ja antaa tilaa uusille kehollisille oivalluksille. Mitä enemmän oppilas tai säestettävä saa varmuutta instrumenttinsa käsittelyyn, sen joustavampi tulee hänen musiikillisesta toiminnastaan. Puhun tästä kehityksestä luvussa 2.2, asiantuntijuuden kehittyminen. Mitä kehittyneempi muusikon instrumentin käsittelykyky on, sen helpompaa on myös kääntää tämä toisinpäin, kuten myös harrastelijalaulajan esimerkistä käy ilmi: musiikillinen ajatus onkin instrumentin käsittelyä ohjaava tekijä.

4.2 Huomion kiinnittyminen työskennellessä

Soittotilanteessa, kun toiminta on käynnissä, huomio voi kiinnittyä moniin asioihin. Soittajilla on usein kokemusta huomion oikeasta ja tehokkaasta suuntautumisesta, mutta myös huomion kiinnittymisestä aivan väärään asiaan. Huomion voi viedä jokin ulkoa tuleva ääni tai yhtäkkinen virheellinen ääni. Huomion voi hajottaa jopa ajatus, kuinka hyvin tänään soitto sujuukaan.

Soittaminen on monimutkainen tapahtuma, jossa muusikko käyttää samanaikaisesti sekä kehollista tietoa että tiedollista tietoa. Huomio voi kohdentua kuitenkin vain melko rajalliseen määrään asioita, kuten Pöyhönen (2011) kirjoittaa. Muusikko ei myöskään välttämättä ole tietoinen käyttämästään tiedosta tai sen jäsentämisestä. (Pöyhönen 2011, 216.)

Ihminen voi kehittää huomion kohdentamista, ja asiantuntijaksi kasvamisessa on oleellista oppia kiinnittämään huomio kulloinkin tärkeään asiaan, kuten Pöyhönen (2011, 217) kirjoittaa, ja jatkaa, että opettaja tarvitsee herkkyyttä tunnistaakseen oppilaansa hahmottavat.

Kuten luvussa 2 kuvailin muusikon kehityskaarta, kypsymisessä asiantuntijaksi oleellinen tavoite on kehittyä oman instrumenttinsa hallintaan niin syvällisesti, että siitä tulee vain väline musiikin tekemiseen, kuin oman kehon jatke, kuten McCaleb (2014, 79) kirjoittaa. Jotta keho kehittyisi optimaalisesti, olisi hyvä oppia joustavasti vaihtamaan huomionsa kohdetta, ja harjoitellessa voisi tarkkailla ensin yhtä osa-aluetta ja sitten toista (Pöyhönen 2011, 218).

Esimerkiksi 15-vuotiaan viulistitytön säestystuntia voisi lähetyä Johari-mallin kautta. Selkeästi minun ja tytön lähestymistavat olivat aivan toisistaan poikkeavat. Opiskelijalla oli todennäköisesti päällimmäisenä mielessään lähestyvä tutkinto ja tavoite saada soitettua vaadittavat kappaleet läpi. Näin hän ei halunnut olla niin tarkka pieneksi kokemistaan yksityiskohdista. Minulla oli tarkoituksena käydä teosta tarkemmin läpi, jotta hän voisi oppia kuulemaan sen kokonaisuuden suhteessa teoksen kokonaisuuteen, eikä kappaleeseen jäisi suuria virheellisiä tulkintoja esimerkiksi rytmistä. Molemmat toimme ilmi toiminnallamme oman käsityksen tunnin kulusta. Jälkiviisaana ajatuksena olisin voinut lähestyä ongelmia esimerkiksi kysymällä, mihin viulisti haluaisi, että kiinnitetään huomio. Toiminnassani kuitenkin tuli esille omat sokeat pisteeni, jotka kertovat omasta muusikon koulutuksestani, ja siitä, kuinka oma opettajani suhtautui tämän kaltaisiin asioihin. Juuri toiminta on se, miten muusikko voi tuoda osaamistaan ja tietämistään ilmi.

4.2.1 Mistä säestäjä tietää, mitä tehdä

Mielenkiintoinen päähkinä aineistossani tulee esiin työskentelystä erään huilistitytön kanssa.

Soitamme barokkiaikaista teosta. Rytmisesti teos on selkeä, vain yksi kohta tuottaa vaikeuksia, paikka, jossa on monta ♪♪, ♪♪ -rytmiä peräkkäin. Minulla on tässä neljäsosia. Rythmi menee koko ajan sekaisin, siitä tulee vastarythmi: ♪♪, ♪♪, ♪♪. Ongelmaa on yritetty ratkaista myös toisen säestäjän kanssa, tuloksetta. Pienen miettimisen jälkeen oivallan: paino tahtoo rytmissä tulla pidemmälle 8-osalle, jolloin rytmi tahtomatta kääntyy ja koko paikka menee sekaisin, kun paino on väärässä paikassa, joka luo jännitteen neljäsosarytmille. Opettaja saa ahaa-elämyksen ja selittää asian oppilaalleen selkeämmin, ja pääsemme ratkaisuun. (Huilisti, liite:4)

Mistä tiesin, missä ongelma on? Miten lähdin asiaa ratkaisemaan? Kuuntelemalla tätä oli yritetty ratkaista jo kahden asiantuntijan voimin ennen minua. Mitä tein toisin? Minä lauloin. Lauloin itselleni ja tytölle, ja oivalsin, että rytmi kääntyy helposti pääläelleen.

Muusikon tietäminen tulee ilmi hänen toiminnassaan. Kyse on sekä tiedon että taidon käyttämisestä tietyssä tilanteessa. Osa tiedosta on hiljaisen tiedon alueella joko niin, että tekijä itse ei sitä pysty lainkaan tavoittamaan tai niin, että hän ei siihen normaalisti kiinnitä huomiota. (Pöyhönen 2011, 111.) Tämä tieto on sellaista, joka työssä on nostettava esiin.

Usein työssä tulee vastaan tilanteita, joissa omaa tietoa on pakko osata soveltaa. Kun halutaan tuottaa uutta tietoa vanhan tietämyksen pohjalta, on osattava tuoda myös omaa hiljaista tietoa päivänvaloon. Tämä edellyttää jatkuvaa toimimista lähikehityksen alueella toimimista. Kuten aiemmin kirjoitin (luku 2.2), tutkimuksissa on havaittu, että joutuessaan uuden ongelman eteen asiantuntijankin ajattelu muistuttaa alkuun noviisiin tapaa työskennellä. Toisaalta asiantuntijalle noviisien eteen tulevat ongelmat ovat muodostuneet jo rutiinitehtäviksi, jolloin asiantuntijan ajattelukapasiteetti on laajemmalla tietopohjalla sekä tehokkaampi näiden rutiininomaisten ongelmaratkaisutaitojen ansioista. Näin ollen tehtävän nopea soveltava ratkaisu oli mahdollista.

4.2.2 Hiljainen tieto säestäjän työssä (asiantuntijuus)

Omien muistiinpanojen lukeminen ja äänitteiden kuuntelu paljasti minulle paljon sellaista, mitä en tiennyt itsestäni tai asiantuntijuudestani. Erityisesti vanhemmat nauhoitukset ja päiväkirjamerkinnot, jolloin en vielä tietoisesti pyrkinyt asiantuntijuuden tunnistamiseen tai analysointiin, hämmästyttivät minua. Kuten Pöyhönen toteaa omassa väitöstutkimuksessaan, (heräte)materiaalit saattavat paljastaa tekijälle itselleen sellaista, jonka olemassaolosta hän ei tiennyt itsekään (Pöyhönen 2011, 113). Koen itse päiväkirjojen analysoinnin ja tekemisen hyödyllisenä keinona kehittää toimintaa.

Hiljainen tieto, *tacit knowledge* (Polanyi 1983), on tietoa, joka on vaikea sanallistaa sen käytännöllisen luonteen vuoksi, mutta se näkyy henkilön toiminnassa (Polanyi 1983, 4). Omassa aineistossani hiljainen tieto esiintyy usein implisiittisesti läsnä olevana. Se kuuluu läpi pohdinnoissani, miten minun tulisi toimia, ja lopulta suoran toiminnan kuvauksista:

Keskustelen hetken viulistin kanssa muista asioista (tuleeko konsertto konserttiin, onko koulussa paljon tekemistä, alkaako sitten kesäloma...). Sitten pyydän häntä

soittamaan vaikean rytmin ensin itsekseen, sen jälkeen soitan hänen kanssaan pelkällä vasemmalla kädellä, jossa on selkeä rytmi ja kehotan aluksi keskittymään siihen. Lopulta otamme myös minun monimutkaisemman rytmin mukaan. Tässä kohtaa soitto muuttuu hieman epäröiväksi, mutta pyydän häntä soittamaan joka tapauksessa vahvasti ja hyvällä äänellä: jos se on menossa ns. metsään, soitetaan sitten metsään ainakin hyvällä äänellä ja reilusti. (Viulisti, liite:2)

Tässä esimerkissä keskustelen jännittyneen viulistin kanssa aivan muista asioista saadakseni tilanteesta rennomman, osoittaakseni olevani hänen kanssaan samalla puolella. Toimintani perustuu tässä kohdin kokemukseen ihmisten kanssa toimimisesta. Sen jälkeen vien pikkuhiljaa huomion harjoiteltavaan teokseen ja osioon, mutta alan rakentaa sitä ikään kuin perusteista uudelleen ja anna viulistille aikaa myös tottua pianon osuuteen. Pikkuhiljaa viulistin itsevarmuus kasvaa, ja saamme ongelmallisen paikan ratkaistua.

Kuten luvussa 2 kirjoitin, asiantuntijatietoa voidaan saada esille, kun tehtävää aletaan purkaa kokeneen tekijän kanssa, joka ohjaa noviisia oikeaan suuntaan (mm. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, Pöyhönen 2011, 115, Hooker, Nakamura & Csikszentmihalyi 2003, 239). Pöyhösen mukaan opetustilannetta tarkkailemalla esimerkiksi tutkija saa käsityksen siitä, millaisen tiedon varassa asiantuntija toimintaansa jäsentää (Pöyhönen 2011, 115). Vora ja Helander (1995) ovat osoittaneet tällaisen opetusmenetelmän tuottavan runsaamman tekijänsä ajatteluprosesseja kuvaavan aineiston kuin äänenajattelumenetelmä (Vora & Helander 1995; Pöyhönen 2011, 115).

Esimerkissäni 13-vuotiaan viulistin kanssa ohjasin viulistia ensin purkamaan ongelmallisen kohdan soitostaan osiin, ja rakentamaan sitä uudelleen pala kerrallaan. Tämä ajattelutapa on minulle melko tyypillinen ongelmaratkaisutapa, joka tulee ilmi myös omassa harjoittelussani. Se on kehittynyt minulle oman kehityspolkuni varrella, ja voin yhdistää tavan erääseen opettajaani, joka tällaisen ongelmaratkaisutavan minuun juurrutti. Vaikka tämä ongelmaratkaisutapa tuntuu lähes itsestään selvyydeltä, se on kuitenkin ollut hiljaista tietoa, jota en ole sen kummemmin ajatellut omassa harjoitteluprosesseissa. Kuten esimerkistä käy ilmi, se ei myöskään välttämättä ole universaali ongelmaratkaisutapa: viulunsoitonopettaja ei millään lailla yrittänytkaan ratkaista ongelmaa, vaan hän yritti pelkästään pakottaa sen jotenkin toimimaan.

Opettaja laulaa rytmiä turhautuneena oppilaalle, joka osaa rytmin ilman pianoa, mutta ei pianon kanssa. Se mitä opettaja ei huomioi ollenkaan, on minun tekstuurini. Hän ottaa sen annettuna, ja viulistin on vain opittava soittamaan sen kanssa. Soitamme paikkaa yhä uudelleen, mutta mikään ei muutu. (Viulisti, liite:2)

Vaikka muusikko ei osaisi toiminnastaan kertoa sanallisesti paljoakaan, olisi opettajan se kuitenkin tehtävä (Dichler 1984, 26; Pöyhönen 2011, 115). Opettajan tehtävä olisi siis sanallistaa sitä tietoa, joka hänelle on vuosien varrella kertynyt. Musiikin tekemisen ja harjoitteluun liittyvien asioiden kääntäminen sanalliseen muotoon liittyikin etupäässä opetustilanteisiin (Järviö 2009, 140; Pöyhönen 2011, 115), mutta myös kamarimusiisointiin. Säestäjä on työssään säestettävän duopari, oli säestettävä taitotasoltaan noviisi tai asiantuntija. Mielestäni säestäjän tehtävään kuuluu myös musiikin prosessien sanallistaminen ja hiljaisen tiedon esiintuonti.

4.3 Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen kannalta aineistoani lukiessani huomio kiinnittyy nopeasti siihen, että vuorovaikutus oppilaan kanssa on minimaalista, kun opettaja on paikalla. Opettaja ottaa helposti komennon käsiinsä, ja ohjaa oppilasta sekä oman instrumenttinsa käsittelyssä että yhteissoitollisissa kysymyksissä.

Opettaja opettaa oppilastaan koko ajan, kuinka toisen kanssa soitetään ja kuinka kommunikoida säestäjän kanssa, esimerkiksi näyttää lähdöt tai hidastukset. Muu kommunikaatio säestäjän kanssa jää minulle, opettajan ohjeista oppilaalle on luettavissa se, mitä opettaja toivoo minulta. (Pienten huilistien tunti, liite:1)

Vuorovaikutus minun ja oppilaan välillä jää melkein kokonaan pois. Näkemykseni mukaan olisi tärkeä opettaa jo melko pienelle säestykseen tulevalle muusikon alulle peruskommunikaatio säestäjän kanssa ja antaa hänen kokeilla itse, miten kommunikaatio tapahtuu. Näin sama huilun opettaja toimikin konsertissa:

Huiluopettaja auttaa lapsia virittämään soittimensa ja kääntyy sitten antamaan minulle tempon. Toinen huilisteista kääntyy hieman epävarmana katsomaan minua, hymyilen, ja nyökkään. Sen seurauksena lapsi nyökkää aloituksen ja alkaa soittamaan. Aivan eri tempossa, minkä opettaja antoi. (Konserttisäestys, liite: 5).

Toisaalta säestäjän on osattava toimia vuorovaikutuksellisesti myös sellaisessa tilanteessa, jossa häneltä ei odoteta suoraa vuorovaikutuksen johtamista: Yinger (1986, 278) huomauttaa, että toiminta itsessään paljastaa vuorovaikutustilanteessa paljastavat toiminnan rakenteesta ja merkityksistä oleellisia asioita (Yinger 1986, 278; Pöyhönen 2011, 114). Säestäjä voi siis vuorovaikutuksellisesti olla läsnä tilanteessa ja huomioida säestettävän, vaikka opettaja olisikin dominoiva.

Pidemmillä olevien opiskelijoiden tai harrastajien sekä ammattilaisten kanssa vuorovaikutus on tietenkin suoraa: säestäjä on suorassa vuorovaikutuksessa säestettävän kanssa ilman opettajaa. Opettaja saattaa olla joskus paikalla, mutta suuri osa työskentelystä pitkällä olevien ammattiin opiskelevien kanssa tapahtuu ilman opettajaa. Omasta aineistostani nousee usein myös esille opiskelijoiden ja harrastelijoiden odotus palautteesta ja ohjauksesta. Jossain määrin myös ammattilaiset tukeutuvat säestäjän ylimääräiseen korvapariin, ja saattavat pohtia, menikö suoritus esimerkiksi rytmillisesti niin kuin piti.

Huilisti myös tukeutui soittooni ja arviointiini ja huomioihini. Nähdäkseni hän uskalsi luottaa arviointikykyyni myös oman osuutensa toteutuksessa. (Ammattihuilisti, liite: 7b.)

Tuntuu siltä, että kun en ota aktiivisesti osaa musiikkia ohjaavana pianistina, tuntuu helposti käyvän niin, että viulisti vain soittelee omaa stemmaansa läpi. Ensi kerralla kokeilen ehdottaa suoraan merkintöjen mukaan soittamista. Olen itse soittanut ppp kuten nuotissa sanotaan, mutta hän ei ole toistaiseksi reagoanut siihen millään tavoin. Odottaako hän neuvoani tai 'käskyäni'? (Ammattialtoviulisti, liite: 8b.)

Vuorovaikutuksen merkitys on musiikin tekemisessä korostuneessa asemassa. Jo musiikki itsessään on vuorovaikutuksellinen elementti, mutta myös sen tekijät ovat vuorovaikutuksessa paitsi keskenään, myös ympäristönsä kanssa. Savan mukaan taide on kokemuksen viestintää itsen ja toisen välillä (Sava 1998, 114; Pöyhönen 2011, 115). Kun

opettaja tai säestäjä havainnoi oppilaan tai säestettävän toimintaa ja kommentoi sitä, hän Pöyhösen sanojen mukaan eksplikoi tietoa tilanteen vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen, musiikillinen tilanne sanallistetaan ja tuodaan se dialogiseksi vuorovaikutukseksi musiikillisen vuorovaikutuksen lisäksi. Näin vältetään monia mahdollisia väärinymmärryksiä.

Musiikillisessa vuorovaikutustilanteessa kannattaa nähdäkseni käyttää useita eri vuorovaikutustapoja. Myös Yinger (1986) suosittelee eri menetelmien yhdistelemistä psykologisten sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien tarkastelemiseksi (Yinger 1986, 277; Pöyhönen 2011, 114). Eräs tällainen vuorovaikutusmalli on yhteistoimijuuden malli, joka korostuu silloin, kun kaksi asiantuntijaa ovat vuorovaikutuksessa keskenään ongelmratkaisussa. Yhteistoimijuuteen keskityn myöhemmässä alaluvussa.

4.3.1 Sokeat pisteet ja Johari-malli

Sokeiden pisteiden päivänvaloon saanti vaatii herkkyyttä vuorovaikutustilanteeseen. Joskus säestettävä ei ole halukas rehelliseen vuorovaikutukseen, vaan hän on puolustuskannalla. Tämä liittyy nähdäkseni epävarmuuden tunteeseen omasta osaamisesta tai tehtävän vaikeuden tiedostamisesta. Tämä kävi selkeästi ilmi 15-vuotiaan viulistityön kanssa työskentelystä. Hän tiesi, että hänen harjoittelunsa ei vastannut sitä, missä hänen pitäisi taidoiltaan olla suhteessa lähestyvään tutkintoon. Turhautuminen purkautui säestäjään, joka ei osannut lukea tarvittavalla herkkyydellä tilannetta.

Johari-malli, jonka esittelin luvussa 2.3.1, voi auttaa säestäjää tunnistamaan, minkälaisesta sokeasta pisteestä on kysymys. Tunneilla säestäjä tai säestettävä voivat nostaa tarvittavaa tietoa esiin ja sanallistaa sen, jotta se olisi helpompi käsitellä. Kuten Pöyhönen kirjoittaa, asiat konkretisoituvat toiminnan kohteen sekä säestäjän ja opiskelijan vuorovaikutuksen avulla (2011, 111). Tilanteessa on mukana ainakin kaksi toimijaa, säestäjä ja säestettävä. Kuten aiemmin olen kirjoittanut, keskustelu tehtävästä käydään molempien osallistujien tiedon julkisella alueella, ja vuorovaikutuksen avulla säestäjä voi nostaa esille oppilaan sokeita pisteitä ja tehdä ne näkyväksi. Myös säestettävä voi omilla kysymyksillään tarkentaa vuorovaikutuksen esiintuomia kysymyksiä ja säestäjän piilossa olevaa tietoa.

Kiinnitän laulajan huomion ensimmäiseksi laulun sanoihin, sen kertomukseen, ja laulajan ilme on oivaltava, kun hän ymmärtää, millainen kertomus laulu onkaan

Ylipäätään fraasillinen ajattelu, musiikin muoto, puuttuu häneltä lähes täysin. Mutta kun teemme töitä fraasien kanssa, hän toteaa, että useimmat vaikeat paikat helppottuvat, kun ne ajattelee osana isompaa kokonaisuutta ja fraasia. (Laulaja, liite: 6)

Kesti hetken, ennen kuin ymmärsin, mistä tämän laulajan hänen itsensä 'teknisinä' pitämänsä ongelmat johtuivat. Tässä tilanteessa onnistuin vuorovaikutuksellisilla keinoilla hakemaan lisää tietoa laulajan omasta kokemuksesta. Käytin sellaisia kysymyksiä, kuten: "Miltä tämä kohta tuntuu fyysisesti, kun laulat sen", "Missä se tuntuu, vatsassa vai kurkussa?" ja niin edelleen. Kun laulaja sai itse kuvailla, miltä mikäkin asia tuntui, hänelle saattoi tulla tunne siitä, että arvostan hänen näkökulmaansa ja että ongelmaratkaisussa lähdetään hänen lähtökohdistaan liikkeelle. Smolander (2018, 34) korostaa sitä, kuinka säestettävän pitäisi aina tuntea olevansa arvostettu riippumatta hänen sen hetkisestä taitotasosta.

Sokeat pisteet voivat syntyä siitä, kun huomio on kiinnitetty yksipuolisesti johonkin tiettyyn asiaan. Aiemmin kirjoitin, kuinka opettajan tai säestäjän tehtävänä on ohjata rajallista huomiota harjoitteluprosessissa useisiin asioihin vuorollaan. Laulajan tapauksessa hän itse tai opettaja oli ollut huolissaan paljon teknisestä toteutuksesta ja musiikillinen puoli oli jäänyt vähemmälle. Laulaja kertoi, että hänen opettajansa on keskittynyt paljon teknisiin yksityiskohtiin. Esille tuodut sokeat pisteet ja salatut tiedot kehittävät oppilasta eteenpäin, mutta myös auttavat säestäjää ymmärtämään niitä asioita, jotka ovat säestettävälle tai oppilaalle ongelmallisia.

4.3.2 Yhteistoimijuus: säestäjä ja opettaja sekä ammattiduo

Ryhmän työskentely on sitä tuloksellisempaa, mitä enemmän ryhmässä on diversiteettiä, ja toisaalta liian heterogeeninen ryhmä voi olla ongelmallinen työympäristö sen konfliktivaaran vuoksi. Tällaisia havaintoja ovat tehneet mm. McLeod ja Lobel (1992) sekä Milliken ym. (2003). Näitä tutkimuksia käyn läpi luvussa 2.3.1. Kuitenkin heterogeenisen ryhmän työskentely yhdessä korkeamman tavoitteen vuoksi tuottaa laadukkaampia ideoita (McLeod, Lobel 1992) ja parantaa ryhmän luovaa prosessia ja nostaa näkökulmien määrää ja vaihtoehtojen mahdollisuuksia. (Milliken, Bartel & Kurzberg 2003, 33-44.)

Kun säestäjä ja opettaja pääsevät vuorovaikutuksessa turvalliseen ja arvostavaan tilaan, he voivat tuottaa aiempaa laajempia ideoita ja samalla rikastaa yhteistä työkenttää, kuten myös Smolander kirjoittaa (2018, 34).

Ongelmaa on yritetty ratkaista myös toisen säestäjän kanssa, tuloksetta. Soitamme oppilaan kanssa uudelleen ja kysyn, miten hän sen hahmottaa. Oppilas toteaa olevansa ymmällä, kun rytmin painotus on vaikea asia ymmärtää. Opettaja sanoo rytmin olevan selkeä ilman pianoa, mutta pianon kanssa jostain syystä rytmi kääntyy vääräksi. Pienen miettimisen jälkeen oivallan: paino tahtoo rytmissä tulla pidemmälle 8-osalle, jolloin rytmi tahtomatta kääntyy ja koko paikka menee sekaisin, kun paino on väärässä paikassa, joka luo jännitteen neljäsosarytmille. Opettaja saa ahaa-elämyksen ja selittää asian oppilaalleen selkeämmin, ja pääsemme ratkaisuun. (Huilisti, liite: 4).

Tässä esimerkissä pääsin ehkä lähimmäksi omaa ajatustani siitä, minkälainen on säestäjän ja opettajan yhteistyö ideaalitalanteessa. Molemmat tulkitsevat nuottia omasta näkökulmastaan ja myös oppilas otetaan mukaan ongelmratkaisuun. Oivallus ongelman ytimestä olisi voinut tulla keneltä tahansa meistä, mutta tullessani ulkopuolisena tilanteeseen koen, että minulla oli vähiten ennakkokäsityksiä asiasta, jolloin minun oli helpoin ratkaista ongelma toisten avustamana.

Juuri tästä Anne Edwards (2010) mielestäni puhuu, kun hän selittää yhteistoimijuuden mallia. Ongelmratkaisuryhmään kuuluvat henkilöt tulkitsevat omista lähtökohdistaan ja asiantuntijuudestaan käsin ongelmaa. Tulkinnat jaetaan dialogisesti, keskustelemalla,

joka laajentaa jokaisen ongelmaratkaisuun osallistuvan henkilön ymmärrystä ongelman kohteesta, tässä tapauksessa musiikillisesta teoksesta. Osapuolet työskentelevät rinnakkain kokonaisuuden eteen, eivät vain työstääkseen omaa osuuttaan. Oma osuus tässä tapauksessa tarkoittaisi teoksen stemmoja. (Edwards, 2010, 65-66.)

Edwardsin mukaan yhteistoimijuus on asiantuntijuuden rinnakkainen taito ja voimavara, joka jaetaan toimijoiden kesken, kun he nojaavat omaan asiantuntijuuteensa työskennellessään yhteisen kohteen parissa (Edwards 2010, 66). Samalla osallistujien ajatustavat muokkautuvat. Vygotskyn jaetun asiantuntijuuden teoria, johon myös Edwardsin teoria pohjautuu, selittää, että mieli muokkautuu ajatustapojen ja ympäristömme konseptien mukaisesti. Tavat ajatella paljastuvat toiminnassa, kuten myös Pöyhönen kirjoitti (2011,111). Olemme sekä kulttuurin *muokkaamia* että sen *muokkaajia*. Erityisesti kulttuurin muokkaaminen vaikuttaa tulevan ilmi, kun asiantuntijat työskentelevät keskenään.

Ammattilaisten kanssa työskennellessä yhteistoimijuus korostuu: paikalla on kaksi tai useampi asiantuntijaa, ei pelkästään oman instrumentin, vaan myös musiikin tiedollisen tiedon asiantuntijaa. Jos yhteistyössä on ongelmia, se usein voi johtua ryhmän muotoutumisen epäonnistumisesta, ei niinkään osallistujien asiantuntijuudessa. Kuitenkin Edwardsin mukaan yhteistoimijuutta voi oppia (Edwards, 14). Parhaimmillaan muusikoiden yhteistoimijuus kamarimusiikkiryhmässä voi tuottaa uusia näkemyksiä teosten tulkinasta.

5 Työn kehittäminen ja tulokset

Tässä tutkimuksessani olen tutkinut säestäjän työtä vuorovaikutuksen ja asiantuntijuuden näkökulmasta. Toimintatutkimus alkaa usein muutostarpeesta, kuten myös tämä tutkielma. Olen toiminut kamarimuusikon ja säestäjän työssä useita vuosia, ja kokenut tarvetta jäsentää työni vaatimuksia ja työtapoja. Tutkimuskysymykseni, jotka alussa asetin, ovat:

1. Mihin säestäjä kiinnittää huomiotaan säestystilanteessa ja miten säestäjä tietää, mitä pitää tehdä?

2. Kuinka saadaan esille säestettävän sokeat pisteet, ts. asiat, jotka ovat hänelle vielä epäselviä?
3. Miten säestäjä ja hänen työparinsa, soiton- tai laulunopettaja työskentelevät yhdessä?

Se mihin säestäjänä kiinnitän huomiota helposti, on aineistoni perusteella musiikillinen lopputulos. Vastaako yhteinen työ teoksen luonnetta, rakennetta, aikakauteen liittyviä tyyllillisiä kysymyksiä. Kuten aiemmin olen huomionut, muusikko voi kerrallaan kiinnittää huomiota vain rajalliseen määrään asioita (Pöyhönen 2011, 216).

Aineistostani nousee huomio siitä, että kiinnitän usein huomiota musiikillisiin seikkoihin. Tämä ei tarkoita sitä, etten havainnoisi myös muihin oleellisiin asioihin, kuten tekniseen onnistumiseen tai puhtauteen. Nämä seikat kuuluvat minun näkemykseni mukaan musiikillisiin asioihin, musiikkia ei voi toteuttaa kunnolla, jos tekniikka ei ole hallinnassa. Ja toisin päin: musiikillinen hahmotus vaikuttaa musiikin tekniseen toteutukseen. Tämä tuli esiin myös omassa aineistossani laulajan tapauksessa, joka koki suuria teknisiä vaikeuksia laulussaan, mutta kiinnitettyään huomion musiikillisiin teemoihin, kuten fraasiin ja fraasin luonteeseen suhteessa teoksen kokonaisuuteen, myös tekniset ongelmat helpottivat.

Kuten aineistossani havaitsin, säestäjän huomiot voivat olla poikkeavia instrumenttiopettajan huomioista. Säestäjän tehtävä on auttaa säestettävää hänen omassa tehtävässään oppia teos, oman osuutensa suhde teoksen kokonaisuuteen ja toisaalta teoksen kokonaisuus. Kuten klarinetisti asian ilmaisi:

“Täähän on kuin ihan eri kappale nyt kun on toi piano mukana” (Klarinetisti, liite: 9a)

Yksi säestäjän tehtävistä on siis myös auttaa toisia instrumentalisteja hahmottamaan paremmin teoksen kokonaisuutta. Suotavaa olisi, että säestykseen tullessaan säestettävä olisi tietoinen, mitä pianon osuudessa tapahtuu, toisin sanoen hän olisi jo valmiiksi tutkinut teoksen kokonaisuuden. Usein näin ei ole, edes ammattilaisten kanssa toimiessa.

Koska säestäjän on hallittava teos sekä teknisesti että tyyllisesti, kuten Suni (2004) ja Adler (1985) kirjoittavat, on säestäjä usein se, joka kiinnittää huomiota teoksen kokonaisuuteen, kuten monta kertaa myös aineistostani nousi esiin. Useiden säestettävien ongelmat johtuivat pohjimmiltaan siitä, että heillä ei ollut selkeää käsitystä teoksesta kokonaisuutena siinä vaiheessa, kun he tulivat muutoin jo teknisesti melko valmiin stemmansa kanssa säestykseen. Koska säestysaikaa on usein varsin vähän varattuna varsinkin oppilaitoksissa, tulee säestettävä usein tunnille vasta sitten, kun oma osuus tuntuu varmalta. Vähäistä säestysaikaa ei haluta tuhjata puolivalmiin teoksen läpikäymiseen. Silloin teoksen kokonaisuuden hahmottaminen jää säestettävän ja mahdollisen opettajan omalle vastuulle.

Tämä olisi yksi kehitettävä asia säestäjän työssä, jota ei voi korostaa liikaa. Säestäjän työn kehitystä ajatellen olisi hyvä lisätä joustavuutta säestykseen. Aikaa olisi järkevää varata enemmän säestettävää kohden, jotta säestettävällä olisi mahdollisuus jo varhaisessa vaiheessa tulla säestykseen. Näin hän saisi mahdollisimman aikaisessa vaiheessa kokonaisen kuvan harjoittelemastaan teoksesta. Teoksen tunteminen perinpohjaisesti vaikuttaa positiivisesti harjoitteluprosessiin, kun tietää, mitä teos pitää sisällään, ja kuinka oma osuus asettuu teoksen kokonaisuuteen. Tähän täytyisi tietysti panostaa enemmän resursseja, ehkä jopa palkata enemmän säestäjiä, joiden työtaakka ei olisi mahdoton lisääntyvän työ määrään edessä. Säestäjän tehtävä on nimenomaan auttaa teoksen kokonaisuuden hahmottamisessa, ja mitä varhaisemmassa vaiheessa se voi alkaa, sitä hyödyllisempää se on säestettävälle.

Kuitenkin teoksen tunteminen perin pohjin vaikuttaa positiivisesti harjoitteluprosessiin, kun on kuva siitä, mitä teos pitää sisällään ja kuinka oma osuus asettuu teoksen kokonaisuuteen. Näin säestäjällä on mahdollisuus auttaa huomion kiinnittymisen opiskelussa ja sitä, miten huomion kiinnittämistä voi ja kannattaa vaihdella.

Se, mistä säestäjä tietää mitä tehdä, liittyy nähdäkseni myös teoksen läpikotaiseen tuntemiseen. Kun teos on selkeä mielessä, sen pystyy myös tuottamaan selkeästi. Säestäjän tietämys liittyy vahvaan musiikilliseen asiantuntemukseen, joka rakentuu säestäjän opintojen ja työkokemuksen myötä (luku asiantuntijuuden kehittymisestä). Säestäjillä olisi hyvä olla laaja musiikillinen yleissivistys, kuten Suni (2004, 19) kirjoittaa.

Se, mitä ”pitää tehdä”, kumpuaa näkemykseni mukaan tästä laajasta yleissivistyksestä ja jo vaistomaisiksi toimintatavoiksi muuttuneesta asiantuntijuuden tasosta. Tämä tulee

myös implisiittisesti esiin tutkimusaineistoni teemoista sekä niistä ominaisuuksista, joita yleisesti säestäjällä olisi hyvä olla. Säestäjän taidoista puhuin luvussa 4, jossa käsittelen säestystyössä tarvittavia taitoja, joita mm. Suni (2004) tuo esille pro gradu -työssään. Aineistoni monessa päiväkirjamerkinnässä on maininta siitä, että säestettävä tuntee olonsa ja soittonsa sitä varmemmaksi, mitä paremmin säestäjällä on kokonaisuus hallussa. Tästä kirjoitan luvussa 4.1.1 sivulla 35. Alttoviulistin kommentti harjoituksen jälkeen osoittaa selkeästi, kuinka tärkeää säestäjän on osata oman osuutensa lisäksi myös teoksen kokonaisuus.

Säestäjä myös tietää, mitä pitää tehdä, koska hänellä on koko ajan musiikista koko partituuri silmiensä alla, ja hän näkee musiikin kokonaisuuden kaiken aikaa, toisin kuin säestettävä, joka usein jo sivunkäännöllisistä syistä soittaa stemmasta. Säestäjällä on myös koko opintojensa alusta asti vähintään kaksi nuottiriviä luettavana, joten säestäjä, pianisti, on tottunut lukemaan jatkuvasti useampaa viivastoa yhtä aikaa. Nuottiviivaston lisäksi hän on tottunut myös lukemaan useita nuotteja yhtä aikaa ja nopeasti hahmottamaan musiikkia. Näin säestäjälle kehittyvä asiantuntijuus on yhtäältä sekä yksityiskohtiin kiinnittyvää että toisaalta suuriin kokonaisuuksiin.

Säestäjän tietäminen tulee siis ilmi hänen tavassaan toimia, sekä tiedon että taidon käyttämisestä tilanteessa, joka vaatii ongelman ratkaisua, kuten kirjoitin luvussa 4.2.1, sivulla. Säestäjä, tai säestäjä-asiantuntija, nojaa siihen hiljaiseen tietoon, joka hänelle on kertynyt sekä opiskelun että työkokemuksen kautta. Tieto voi olla hiljaista tietoa, jota hän ei pysty sanallisesti tavoittamaan tai siitä on tullut niin automaattista, että hän ei kiinnitä siihen normaalisti huomiota (Pöyhönen 2011, 111). Samalla

Säestettävän sokeat pisteet liittyvät usein aineistoni perusteella myös teoksen kokonaisuuteen. Ilman nuottia on vaikea seurata musiikkia, jota ei tunne. Usein säestettävä, harrastelija tai ammattilainen, kysyy varsinkin harjoitteluprosessin alkuvaiheessa, mitä siellä säestäjän nuotissa oikein olikaan. Joskus omien ongelmien tai virheiden syytä yritetään etsiä säestäjästä, joka ei tietenkään ole virheetön tässä suhteessa, kuten ei kuukaan muukaan.

Hän yrittää peittää epävarmuutensa ylimielisyyteen. (Viulisti, liite: 3)

Pieni sellisti aloittaa vahingossa väärästä sävelestä ja kestää hetken ennen kuin saan säestyksen transponoitua samaan sävellajiin. Sello-opettaja kuiskaa seuraavaa nuottia tuodessaan, että mikä oli ongelma aluksi. (Pienten muusikoiden konsertti, liite: 1)

Viulisti ei tunne osaa eikä teosta kunnolla, eikä voinut ymmärtää, mikä oli vialla. Lopulta hän alkoi epäillä, että minä soitan jotain väärin, ehkä minulla on virhe, jota en huomaa. (Alttoviulisti, liite: 8b)

Tämän kaltaiset tilanteet ovat haastavia, koska ne voivat helposti johtaa arvovaltakysymyksiin ja arvostuksen epäilyyn. Ensin loukkaantuu säestäjä ja sen jälkeen säestettävä, kun säestäjä osoittaa selkeän ongelman ajattelussa.

Säestäjän yksi tehtävä on auttaa säestettävää eteenpäin teoksen valmistamisessa, ja tämä vaatii herkkyyttä vuorovaikutuksessa, varsinkin, kun on annettava palautetta. Palautteen tulisi itsestään selvästi olla rakentavaa, ei koskaan hajottavaa. Sokeita pisteitä voi etsiä käyttämäni Johari-mallin avulla, jossa keskustelut käydään turvallisella, sekä säestettävän että säestäjän julkisen tiedon alueella, käyttäen kummankin asiantuntijuutta ongelman ratkaisemiseksi. Joka tapauksessa sokeat pisteet ja hiljainen tieto olisi hyvä saada päivänvaloon, jotta kumpikin, sekä säestettävä että säestäjä voivat kehittyä musiikillisesti.

Kolmas kysymykseni liittyy läheisesti sokeiden pisteiden löytämiseen, vuorovaikutukseen, jota tarvitaan kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa. Vuorovaikutustaidot ovat merkittävässä asemassa säestäjän ja opettajan tai toisen muusikkokollegan kanssa toimittaessa. Miten ammattilaiset voivat toimia tehokkaasti keskenään?

Aineistoni perusteella parhaimmaksi tavaksi saada työskentelystä mahdollisimman paljon irti ja uutta tietoa, on toimia yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi, kaikkien asiantuntijuutta hyödyntäen. Kuten Vygotskyn jaetun asiantuntijuuden teoria ilmentää, mieli muokkaantuu ajatustapojen ja niiden konseptien mukaisesti, joita on ympäröivässä sosiaalisessa maailmassa, ja kaikki toimijat ovat sekä kulttuurinsa muokkaamia että muokkaajia (Edwards 2010, 67). Asiantuntijuus demonstroituu juuri kyvyssämme manipuloida sosiaalisia käytäntöjä toimiessamme tarkoituksellisesti (mm Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, Edwards 2010, 67). Yhteistoimijuus siis kannattaa, kuten kävi ilmi

myös omasta aineistostani: siellä, missä yhteistoimijuus loisti poissaolollaan, opettaja tai säestäjä saneli, mitä pitää tehdä, työskentely oli vaikeaa ja usein tuloksetonta (viulisti 15-v, viulisti 13-v). Kun kaikki otettiin ongelmaratkaisuun mukaan, mukaan lukien oppilas tai harrastelijamuusikko, saatiin kehitettyä uusia oivalluksia (harrastelijalaulaja, huilisti rytmiongelman kanssa).

Yhteistoimijuuden kehittäminen säestäjän työssä olisi näkemykseni mukaan yksi merkittävimpiä kehityskohteita. Säestäjä ja opettaja voivat omalla esimerkillään auttaa myös oppilasta kehittymään sekä muusikkona että osana toimivaa ryhmää. Tästä yhteistyöstä hyötyy erityisesti oppilas: kuten asiantuntijuuden kehittymisen yhteydessä, luvussa 2.2, s. 14 tulee ilmi, noviisille on hyötyä hänen saadessaan olla osana asiantuntijakulttuuria. Lisäksi ongelmaratkaisu monimuotoisessa ryhmässä saa aikaan parempia tuloksia, kuin tasavahvuudessa ryhmässä, kuten käy ilmi ryhmädynamiikan luovuuteen suuntautuvassa tutkimuksessa. Tätä käsittelemme aiemmin luvussa 2.3.1, s. 17-18. Samalla on myös havaittu, että ryhmän korkeampi tavoite saa ryhmän toimimaan tehokkaasti eroista huolimatta (luku 2.3.1, s. 18-19).

Tilanteessa, jossa pohdimme huilun opettajan ja huiluoppilaan kanssa yhdessä rytmihäiriön ongelmaa, meillä oli oikeastaan kaikki mahdollisuudet menestykseen: kaksi asiantuntijaa, joilla on paljon sekä tiedollista että hiljaista tietoa musiikista, ja yksi noviisi. Piehellä ryhmällämme oli yhteinen tavoite: saada teos toimimaan kokonaisuutena. Oppilas toi tilanteeseen oman analyysinsä ongelmasta, johon kaksi asiantuntijaa joutui miettimään tilannetta uudelleen perusteista alkaen: miksi rytmi kääntyy pääläelleen? Keskustelun kävimme jokaisen julkisen tiedon alueella, ja tarkentavilla kysymyksillä haimme toistemme sokeita pisteitä ja hiljaista tietoa esille. Työskentelimme rajapinnoilla (luku 2.4), jossa jokainen toi omat resurssinsa yhteiseen käyttöön, jotta saimme laajemman näkökulman ongelmaan, sekä ymmärryksen toistemme ajattelutavasta. Vaikka oppiminen ei Edwardsin mukaan ole yhteistoimijuuden päätavoite (Edwards 2010, 61), sitä kuitenkin tapahtui, jokaisen osallistujan kohdalla.

Toisaalta vuorovaikutustilanne voi joutua väärille urille heti, kuten tapahtui viulistityön ja viulunsoitonopettajan kanssa (luku 4.2.2). Opettaja keskittyi oppilaan virheen käsittelyyn kiinnittämättä lainkaan huomiota säestäjään tai säestäjän tuomaan ongelmaratkaisun mahdollisuuteen. Ongelmaksi muodostui myös tilanne, jossa ammattiviulisti ei hallinnut vielä teosta kunnolla ja tarjosi ongelmaratkaisuksi ainoastaan oman näkemyksensä, kuten aiemmin tässä luvussa kävi ilmi käsitellessäni sokeita pisteitä.

Näissä tapauksissa toimiminen ryhmässä epäonnistuu jonkin häiriötekijän vuoksi. Kuten ryhmädynamiikkaa käsittelevässä luvussa 2.3.1 otin esille, tällaisia tekijöitä voivat olla keskittyminen siihen, mitä muut ryhmän muut jäsenet ajattelevat heistä, tarve olla pätevä toisten silmissä ja pyrkimys yhdenmukaisuuteen. Nämä pelot johtuvat usein hylkäämisen pelosta (Henney 2003, 186). Tämä taas mielestäni johtuu psykologisen turvallisuuden tunteen luomisen epäonnistumisesta, joka kannustaa riskinottoon ja mielipiteen ilmaisuun, kuten Hackman (1992) toteaa (Hackman 1992; Milliken, Bartel ja Kurzberg 2003, 41).

Yhteistoimijuus Johari-malliin nojaten voi antaa tähän ongelmaan työkaluja. Kun Johari-mallin mukaisesti tiedon rajapinnoille tuodaan kaikkien osapuolten julkista tietoa, ja siitä edetään toisten asiantuntijuuteen tutustuen keskustelemalla ongelmaan liittyvistä asioista, voidaan saada esille uutta tietoa. Kun keskustelu tapahtuu *tiedon* rajapinnoilla, osallistujien *julkisen tiedon* alueella, voidaan ongelman ratkaisuun päästä toista kunnioitusten ja arvostaen. Tämä luo lisää psykologista turvallisuutta ja auttaa osapuolia sitoutumaan ryhmään tiiviimmin.

Kuten luvussa 2.3.1 esittelen, parhaimmillaan jaettu asiantuntijuus ja yhteistoimijuus voivat keikuttaa totuttuja toimintatapoja, ja luoda uusia. Yhteistoimijuuden suurin arvo on suorituskyvyn lisääntymisessä ja osallistujien laajentuneissa mahdollisuuksissa luoda uutta ja manipuloida omaa toimintaympäristöänsä ja sen prosesseja. Erityisen tärkeänä se näyttäytyy silloin, kun opettaja ja säestäjä kykenevät yhteistyöhön: mahdollisuus todelliseen hyötyyn on suuri, kun molemmat pysyvät yhteistyön avulla johdonmukaisina oppilaan tilanteen suhteen. Oppilas saa mahdollisimman suuren hyödyn, eikä palaute ole ristiriitaista. Myös säestäjän ja opettajan keskinäinen arvostus pysyy korkeana.

6 Pohdinta

Koko projekti lähti liikkeelle halustani kehittää omaa työtäni säestäjänä, ja näin jälkeensä sanoen, halustani löytää omia sokeita pisteitäni työssäni. Kun olen päässyt tähän

vaiheeseen työssäni, että kirjoittamani luvun otsikko on "Pohdinta", ajatukseni ovat toisaalta selkeät ja kirkkaat ja toisaalta hiukan hämmentyneet. Mitä tämä vuosi elämästäni jätti minulle käteen?

Prosessin läpikäyminen antoi minulle aiempaa syvällisemmän käsityksen omasta työstäni ja todellisista vastuista, joita siihen sisältyy. Olen saanut syvennettyä omaa ammatitaitoani paitsi tiedollisesti, myös taidollisesti entistä rikkaammaksi, suhtautumalla työhöni analyttisesti. Tekemällä oppii, ja erityisesti musiikkia oppii, kun sitä tekee, mutta silloin tällöin on hyvä myös pysähtyä miettimään, mitä tekee ja miksi.

Laadullisen tutkimuksen ongelmana voidaan nähdä tulosten luotettavuus. Erityisesti se voi olla ongelma silloin, kun tutkimuksen aikataulu on tiukka ja tutkija itse osallistuu sekä tutkimukseen että sen analyysiin, kuten tilanne on omassa työssäni. Toisaalta laadullisen tutkimuksen hyväksyty ominaisuus on subjektiivisuus, ja toiminnallisessa tutkimuksessa, jossa myös tutkija osallistuu tutkimusprosessiin yhtenä osallistujana. Tällöin on kiinnitettävä huomiota tutkijan omiin käsityksiin ja kerrottava niistä avoimesti (Järvenpää 2006), kuten olen tässä opinnäytetyössä tehnyt. Olen pyrkinyt tässä opinnäytetyössä kertomaan täsmällisesti, mitä olen tehnyt ja miten. Selvyyden vuoksi olen tekstin lisäksi muotoillut tutkimukseni aineistosta myös taulukon, josta käy ilmi toimintani tutkimushankkeen yhteydessä. Läpinäkyvyyden takaamiseksi olen liittänyt työhön myös päiväkirjamerkinnät, joita olen käyttänyt tässä työssä. Läpinäkyvyys ja avoimuus, aineiston ja tulosten jakaminen lisäävät tutkimuksen luotettavuutta myös koko prosessia ja sen tuloksia kohtaan (Mustajoki 2018).

Keskeinen tutkimuksellinen viitekehys oli toimintatutkimuksen menetelmät, joista keskityin lähinnä toiminnan muutoksen vaikutusta. Tämä osoittautui tehokkaaksi tavaksi soveltaa tietoperustaa ja sen tarjoamia tosiseikkoja. Soveltaminen laajensi ymmärrystäni tieto- ja taitotasostani: myös "näppituntuma" asiantuntijoilla perustuu kokemuksesta kertyneeseen tietoon, eikä se ole vain arvailuja siitä, mikä ehkä voisi olla totta. Tieto on hiljaista tietoa, joka ohjaa näkemyksiä.

Työssäni olen käyttänyt kolmea eri tutkimustapaa, toimintatutkimuksen menetelmää, narratiivista menetelmää sekä stimulated recall -menetelmää aineistoni analysoinnissa ja työni piirteiden havainnoinnissa. Tällainen menetelmien triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tuomen ja Sarajärven mukaan triangulaatiossa voi käyttää erilaisia teorioita tai analyysitapoja tai siihen voi osallistua useampi tutkija (Tuomi & Sarajärvi

2018, 168; Smolander 2018, 49). Työssäni olen käyttänyt analyyttistä triangulaatiota, eli käyttänyt kolmea eri tapaa käsitellä ja analysoida aineistoani: 1) aineiston kerääminen päiväkirjamerkintöjen ja nauhoitteiden muodossa, 2) päiväkirjamerkintöjen narratiivien analysointi teemoittain ja 3) teoreettinen tutkimustieto havaintojeni tukena.

Narratiivien kanssa työskentely osoittautui stimulated recall -menetelmän soveltamisen kanssa tehokkaaksi tavaksi löytää aineistosta nousevia teemoja. Aineistosta nousee usein esiin myös pienempiä teemoja, mutta suppean tutkielman toteuttamisessa ei ole mahdollista nostaa kaikkea havaittua tarkastelun keskiöön.

Musiikillinen kehittyminen on ihmistä muovaava tekijä, joka voi olla äärimmäisen herkkä menemään myös pieleen, kuten tutkintoa tekevän viulistitytön kanssa tapahtui (luku 4.1.2, s.). Omassa projektissani jo varhain kävi selväksi, että herkkyys vuorovaikutustaidoissa on säestäjälle merkittävä taito. Säestäjä kohtaa työssään joka päivä monia erilaisia ihmisiä, joiden kanssa on tultava toimeen. On osattava tuoda omaa asiantuntijuutta esille siten, että se on rakentavaa eikä hajottavaa. Löydettävä ne toimintatavat, jotka kulloiseenkin hetkeen sopivat parhaiten. Herkkyyttä vuorovaikutustilanteeseen voi tuoda tekniseltä vaikuttava Johari-malli, joka ohjaa sokeiden pisteiden löytämiseen olemalla vuorovaikutuksessa osallistujien julkisen tiedon piirissä.

Vuorovaikutustilannetta voi myös ohjata nykyisin joka koulutusasteella vallalla oleva positiivisen pedagogiikan käsite (esim. O'Connor 2000, Seligman 2011), joka kuuluu positiivisen psykologian viitekehykseen. Positiivisen pedagogiikan neljä periaatetta ovat:

1. Ankkurointi: työskentely sidotaan opiskelijan aitoon kokemusmaailmaan
2. Havainnointi: ohjataan opiskelijaa tunnistamaan onnistuminen
3. Dokumentointi: onnistumisen hetkistä tehdään muistiinpanot
4. Jakaminen: havainnoista kerrotaan muille

Näitä periaatteita voi hyödyntää myös säestystyössä. Musiikintekeminen on sidoksissa jokaisen omaan taitotasoon, johon työskentely pohjaa. Tilanteessa pyritään ohjaamaan huomio onnistumiseen, johon voi alkaa rakentamaan myös seuraavaa oppimisen taitotasoa. Tehtävän dokumentointi ja jakaminen ei tarvitse olla julkista. Se voi olla rakentavan palautteen antaminen samassa hetkessä. (Seligman 2011.)

Positiivisuuden merkitys luottamuksen psykologisen turvallisuuden rakentamisessa on tärkeä osa myös musiikin oppimisessa, niin aikuisella kuin lapsellakin. Merkittäviä tuloksia voi syntyä vain, jos ryhmän jäsenet kokevat olonsa ryhmässä turvalliseksi.

Miten tutkimuskysymykset palvelivat opinnäytetyötäni? Kuinka onnistuin vastaamaan niihin? Kysymykset, jotka alussa esitin, olivat:

1. Mihin säestäjä kiinnittää huomiotaan säestystilanteessa ja miten säestäjä tietää, mitä pitää tehdä?
2. Kuinka saadaan esille säestettävän sokeat pisteet, ts. asiat, jotka ovat hänelle vielä epäselviä?
3. Miten säestäjä ja hänen työparinsa, soiton- tai laulunopettaja työskentelevät yhdessä?

Ensimmäiseen kysymykseen säestäjän huomion kiinnittymisessä aineistoni tarjosi esimerkkejä kuin tarjottimella. Aineistostani nousi esiin vahvasti musiikillisiin asioihin kiinnittämisen teema, joka tuntui olevan läsnä lähes jokaisessa päiväkirjamerkinnässäni (ks. liite: Päiväkirjamerkinnät). Huomion kiinnittyminen tuntuu kytkeytyvän asiantuntijan hiljaiseen tietoon, kokemukseen ja sen hyväksi käyttämiseen ongelmaratkaisutilanteissa. Samaan hiljaiseen tietoon ja kokemukseen yhdistyy myös se, miten säestäjä tietää, mitä pitää tehdä. Aineiston analyysissä ratkaisuni itse toiminnan hetkellä näyttivät liittyvän juuri asiantuntijuuden kehittymisen myötä kerääntyneeseen toimintatapojen automatisoitumiseen ja hiljaisen tiedon, intuition tai vaiston, käyttöön. Ensimmäiseen kysymykseen aineisto, yhdistettynä tietoperustan tarjoamaan jo olemassa olevaan tietoon, antoi vastauksia, joita voi pitää riittävänä tämän kokoisen

Toiseen kysymykseeni, sokeiden pisteiden ratkaisemisesta, aineistoni ja tietoperusta vastasi hyvin. Johari-malli tarjoaa sensitiivisen tavan lähestyä niitä ongelmia, joita joskus säestettävä ei tiedosta. Aineistostani ilmeni myös, kuinka tärkeää sokeat pisteet on kartoittaa. Tämä tapahtuu parhaiten yhteistyöllä, johon eri asiantuntijat ovat eri lailla valmistautuneita tai valmiita. Yhteistoimijuus tarvitsee toimiakseen luottamusta ja taitoa toimia yhdessä.

Aineistoni tarjosi myös näköaloja siihen, mitä tapahtuu, jos yhteistoimijuus ja vuorovaikutus epäonnistuvat. Kolmas kysymykseni liittyy vuorovaikutukseen asiantuntijoiden

kesken, ja tarjosi myös tapoja toimia yhdessä. Kun asiantuntijat jakavat omaa osaamistaan yhteisen tavoitteen tiedon rajapinnoilla, voidaan saada aikaan toimiva ja uutta luova työskentelymuoto.

Johdannossa kerroin työni sijoittuvan säestäjän pedagogisen roolin ja säestäjän työn ja voimavarojen pohdinnan lomaan. Mielestäni saavutin tavoitteeni: omassa työssäni pohdin säestäjän työtä asiantuntijuuden näkökulmasta, ja tämä näkökulma sivuaa sekä pedagogista että voimavarojen ja säestäjän jokapäiväisen työn ongelmia tai mahdollisuuksia. Säestäjän rooli voi olla pedagoginen joka kerta, kun säestettävä, harrastelija, opiskelija tai ammattilainen saapuu. Toisaalta jokapäiväinen työ vaatii asiantuntijuutta ja yhteistoimijutta, olkoon säestettävän taitotaso mikä tahansa.

Käyttämäni tietoperusta antoi vahvan tuen tutkimuskysymysteni käsittelyyn. Säestäjän käsitteleminen asiantuntijana antoi mielenkiintoisen näkökulman säestäjän työn tosiasialliseen osaamiseen. Säestäjä on monipuolinen musiikin ammattilainen, jonka työ on tärkeä osa kehittyvän muusikon, opiskelijan, polulla. Säestäjä on tärkeä tukipilari myös musiikin ammattilaiselle, toiselle asiantuntijalle, jonka kanssa työskentely on kuitenkin yhteistoimintaa, eikä niinkään pedagogista.

Kehollinen tieto, jota käsittelin toisessa luvussa, jäi hiukan vähemmälle huomiolle työssäni. Pidän sitä tärkeänä osana muusikon asiantuntijuudessa ja sen kehitymisessä, joten päätin pitää kehollista tietoa esittelevän luvun työssäni mukana. Luullakseni sen vähäinen käyttö johtuu siitä, että kehollinen tieto on juuri sitä hiljaista tietoa, joka on vaikea pukea sanoiksi, ja niin normaali ja itsestään selvä asia muusikolle, että se jäi myös ikään kuin itsestään selväksi implisiittiseksi tekijäksi myös työssäni.

Toivon, että omaan projektiini osallistuneet henkilöt saivat myös jotain itselleen. Harrastelijamuusikoille, laulajalle ja klarinetistille yhteiset säestystilanteet tuntuivat olevan inspiraation lähde ja oman musiikillisen suhteen uudelleen järjestämistä. Laulaja kirjoitti jälkeinpäin kiittelevää palautetta: "Pidin todella paljon viime tunnistamme ja siitä sain uusia näkökantoja lähestyä liedien tulkintaa". Hän koki myös kommenttieni vieneen hänen hengitys- ja laulutekniikkaansa eteenpäin, ja hän kertoi jälleen alkaneensa kiinnittää huomiota aktiivisemmin jännitteen säilymiseen.

Muutama kollega on seurannut projektiani kiinnostuneena alusta alkaen. Usein kommentit, joita olen saanut esitellessäni ideoitani heille, ovat olleet oivalluksellisia: "aivan,

näinhän se on”, ”no siinähan se vastaus tähän omaan tilanteeseen tuleekin”. Toivon, että projektistani on todellista hyötyä sellaiselle, joka pohtii omaa suhdettaan säestäjän työhön tai toimintaan asiantuntijana. Jos ei vastausten antajana, niin ainakin innoituksena pohtia työssä mainittuja asioita omassa työssään.

Musiikkiopistoissa, niin kuin muissakin oppilaitoksissa, on vallitsevana trendinä muutos. Muutos voi tarkoittaa sekä oppisisältöjen muutosta mutta myös henkilöstön muutosta. Yhä useammin yhdelle opettajalle lankeaa muutakin tehtävää kuin hänen alkuperäinen tehtävänsä, instrumenttiopetus. Musiikkioppilaitostenkin tehtävänkuva painottuu yhä enemmän antiikin ihanteisiin, siihen, kuinka kasvatetaan tasapainoisia ihmisiä. Myös säestäjän työn kuva muuttuu toivottavasti pelkästä nimettömästä komppikoneesta ihmiseksi, joka osallistuu omalla työpanoksellaan paremman tulevaisuuden luomiseen. Siihen tehtävään tarvitaan vuorovaikutustaitoja ja herkkyyttä havainnoida ympäristöään ja sen tapahtumia. Parhaassa tapauksessa yhteistyö opettajan kanssa luo mahdollisuuden vaikuttaa oppilaan kehittymiseen monipuolisesti, kun sitä ohjaa yhteistyö. Työtäni voisi jatkaa eteenpäin esimerkiksi miettimällä, kuinka säestäjä muuttuvassa ympäristössä voi yhteistoiminnallisilla keinoilla auttaa hallitsemaan muutosta ja kasvua sekä tasapainoiseksi ihmiseksi että itseään arvostavaksi muusikoksi.

Yksi tavoitteistani oli kiinnittää huomiota säestäjän asemaan. Säestäjän toimenkuva on toimia asiantuntijana opettaja-asiantuntijan rinnalla, henkilönä, jonka asiantuntijuutta myös opettajat voisivat käyttää hyväkseen. Säestäjän ammattitaitoa voisi hyödyntää monissa asioissa sekä oppilaitoksen sisällä että ulkopuolella. Usein oppilaan kanssa esiintymään julkisesti lähtee säestäjä. Olisi tärkeä, varsinkin pienemmälle oppilaalle, että säestäjä on tuttu ihminen, johon voi luottaa, kun kyseessä on kuitenkin jonkun verran jännittävä tapahtuma.

Työskentely tällaisen projektin parissa on herättänyt minut havainnoimaan herkemmin tunnille, niin säestykseen kuin pianotunnille, tulevaa oppilasta tai muusikkoa. Huomaan kysyväni itseltäni entistä useammin, kuinka voi palvella tänään juuri tätä henkilöä, joka luottaa minuun sekä ammattilaisena että myös ihmisenä. Loppujen lopuksi musiikin tekemisessä on kuitenkin kyse toisen ihmisen kohtaamisesta.

Lähteet

Adler, Kurt. 1985. *The Art of Accompanying and Coaching*. New York: Da Capo Press.

Aho, Keijo. 2009. *Kamarimusiikin taito – ohjaajan opas*. Nurmes: Punamusta Oy.

Barry N., Hallam S. 2002. Practice teoksessa Parncutt, R. ja McPherson, G. (Edited) *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press. (155-165).

Burkitt, I. 1999. *Bodies of thought. Embodiment, Identity & Modernity*. London: Sage.

Edwards, Anne. 2010. *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. London: Springer.

Ericsson, K. A. 2006. An Introduction to the Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization, and content. Teoksessa Ericsson, K. A. Charness, N, Feltovich, P.J., Hoffman, R.R (Edited). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 3-19). New York, NY: Cambridge University Press.

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti, Lipponen, Lasse. 2001. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY.

Hakkarainen, K. 2013. Mapping the research ground: Expertise, collective creativity and shared knowledge practices teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (ed.) *Collaborative learning in higher music education* (pp. 13-26). Farnham, United Kingdom: Ashgate.

Hennessy, B.A. 2003. Is the Social Psychology of Creativity Really Social: Moving Beyond a Focus on the Individual. Teoksessa Paulus, P.B. ja Nijstad, B.A. (ed.) 2003. *Group creativity. Innovation through collaboration*. (ss. 181-200). New York: Oxford University Press.

Hooker, Charles, Jeanne Nakamura ja Mihaly Csikzentmihalyi. 2003. The Group as a Mentor. Social Capital and the Systems Model of Creativity. Teoksessa Paulus, P.B. ja Nijstad, B.A. (ed.) 2003. *Group Creativity. Innovation through collaboration*. (ss. 225-244). New York: Oxford University Press.

Jussila, Outi. 2014. *Säestäjän pedagoginen rooli musiikkiopistossa*. Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma, kulttuuriala. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu.

Järvenpää, Eila. 2006. *Laadullinen tutkimus*. Haettu osoitteesta <http://www.cs.tut.fi/~ih-tesem/k2007/materiaali/luento4.pdf> (30.3.2020)

Katz, Martin. 2009. *The Complete Collaborator: the Pianist as Partner*. New York: Oxford University Press.

Kuula, Arja. 2006. Toimintatutkimus. Luku 5.4. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, Anita ja Puusniekka, Anna, *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen kirjasto.

Kurkela, K. (1994). Tiedot, taidot ja periaatteet musiikinopiskelussa. Teoksessa M. Tuominen (toim.), William Blake. *Pekka Puupää ja hän eli keskusteluja intuitiosta, oivalluksesta ja analyysistä* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Keskusteluja ja puheenvuoroja 2, s. 15–40. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

McCaleb, J. Murphy. 2014. *Embodied Knowledge in Ensemble Performance*. Farnham: Ashgate.

Milliken, F.J. Bartel, C.A. Kurzberg, T.R. 2003. Diversity and Creativity in Work Groups: A Dynamic Perspective on the Affective and Cognitive Processes that Link Diversity and Performance. Teoksessa Paulus, P.B. ja Nijstad, B.A. (ed.) 2003. *Group creativity. Innovation through collaboration*. (ss. 32-62). New York: Oxford University Press.

Mustajoki, Henriikka. 2018. *Avoin tiede ja tutkimusetiikka*. Haettu osoitteesta <https://vas-tuullinentiede.fi/fi/tutkimustyö/avoin-tiede-ja-tutkimusetiikka> (4.4.2020)

Niiniluoto, Ilkka. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava

O'Connor, Dennis. 2000. *Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning*. Julkaisussa Journal of Management Education.

Pitkä, Reetta. 2016. *Kehollisuus ja hiljainen tieto viulunsoitonopetuksessa*. Pro gradu -työ, musiikkitiede. Jyväskylän yliopisto.

Polanyi, Micael. 1966/1983. *The tacit dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith, Doubleday & Company, Inc.

Pöyhönen, Markku O. 2011. *Muusikon tietämisen tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta*. Jyväskylä studies in humanities 164. Jyväskylän yliopisto.

Seligman, Martin. 2011. *Positiivisen pedagogiikan periaatteet*. Haettu osoitteesta <https://peda.net/joensuu/jsv1/pp/mopp/nimet%C3%B6n-5e40> (12.4.2020)

Seppänen, Laura. 2015. *Tökkiikö yhteistyö - kokeile suhdetoimijuutta*. Haettu osoitteesta <https://www.ttl.fi/blogi/tokkiiko-yhteistyö-kokeile-suhdetoimijuutta/> (29.10.2019)

Smith, S.M. 2003. The Constraining Effects of Initial Ideas. Teoksessa Paulus, P.B. ja Nijstad, B.A. (ed.) 2003. *Group creativity. Innovation through collaboration*. (ss. 15-31). New York: Oxford University Press.

Smolander, Sanna. 2018. *”Ilo että saa tehdä tämmöstä!” Vaatimukset ja voimavarat säestäjän työssä*. Opinnäytetyö, Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Suni, Eliisa. 2002. *Aina valmis! Säestäjän työnkuva musiikkioppilaitoksissa*. Musiikkiteen kandidaatintutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Suni, Eliisa. 2004. *Säestäjän työ. Säestystarpeen kartoitus Keski-Suomen alueella*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Vartiainen, Olli. 2009. *”Erään tirehtöörin kertomukset” Oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen musiikkioppilaitoksessa*. Tutkimus- ja kehittämisraportti. Kehittäjäkoulutuksen tohtorintutkinto. Studia Musica 41. Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö. Helsinki.

Päiväkirjamerkinnot

1) Toukokuu, pienten huilistien tunti

Huilistit ovat harjoitelleet teoksensa siihen kuntoon, että opettaja haluaa säestäjän paikalle, jotta voi itse keksittyä musiikin kokonaisuuden opettamiseen. Alussa eräs oppilas tuntuu sekoavan omassa osuudessaan, kun kuulee pianon mukana olon. Yritän soittaa perusrytmiä mahdollisimman selkeästi, jotta hän ei lähde mukaan minun vastamelodioihin tai rytmeihin. Säestäjän tehtäväksi jää tällä kertaa olla 'komppikoneena', totuttaa lapsia musiikin kokonaisuuteen ja houkuttaa pieniin nyansseihin - joita nuottiin ei ole merkitty. Opettaja opettaa oppilastaan koko ajan, kuinka toisen kanssa soitetaan ja kuinka kommunikoida säestäjän kanssa, esimerkiksi näyttää lähdöt tai hidastukset. Muu kommunikaatio säestäjän kanssa jää minulle, opettajan ohjeista oppilaalle on luettavissa se, mitä opettaja toivoo minulta. Kuinka kommunikaatio olisi voinut olla luontevampi? Olisiko sekä oppilas että säestäjä voineet osallistua musiikin tekemiseen myös sanallisesti? Olisiko oppilaalla ollut jokin ongelma, joka estää toiminnan järkevästi, tai säestäjällä jokin tilannetta helpottava vinkki?

2) Toukokuu, viulisti, n 13-vuotias

Soitamme konserttoa aivan wieniläisklassismin varhaisajoilta. Prima vista minulle ja säikähtäneen näköinen lapsi: lautasen kokoiset silmät ja jäykkä olemus. Opettaja on mukana. Aloitamme. Lapsi soittaa hyvin, mutta oma opettaja keskeyttää koko ajan käskyttämällä ja muistuttamalla asioista, joita lapsi ei vielä muista toteuttaa. Opettaja antaa minulle tempot ja näyttää oppilaalle, milloin lähdetään. Minulle ei jää mahdollisuutta auttaa oppilasta tulemaan oikeissa kohdissa musiikkiin mukaan.

Juutimme erääseen rytmiin, joka toistuvasti epäonnistuu oppilaalta. Opettaja laulaa rytmiä turhautuneena oppilaalle, joka osaa rytmin ilman pianoa, mutta ei pianon kanssa. Se mitä opettaja ei huomioi ollenkaan, on minun tekstuurini. Hän ottaa sen annettuna, ja viulistin on vain opittava soittamaan sen kanssa. Soitamme paikkaa yhä uudelleen, mutta mikään ei muutu. Yritän soittaa perusrytmiä selkeästi ja hymyillä rohkaisevasti. Hän on kuitenkin aivan jumissa, sekä fyysisesti että henkisesti. Lopulta opettaja lähtee pitämään tuntia seuraavalle ja käskee minua jatkamaan harjoituksen loppuun.

Keskustelen hetken viulistin kanssa muista asioista (tuleeko konsertto konserttiin, onko koulussa paljon tekemistä, alkaako sitten kesäloma..). Sitten pyydän häntä soittamaan vaikean rytmin ensin itsekseen, sen jälkeen soitan hänen kanssaan pelkällä vasemmalla kädellä, jossa on selkeä rytmi ja kehotan aluksi keskittymään siihen. Lopulta otamme myös minun monimutkaisemman rytmin mukaan. Tässä kohtaa soitto muuttuu hieman epäröiväksi, mutta pyydän häntä soittamaan joka tapauksessa vahvasti ja hyvällä äänellä: jos se on menossa ns metsään, soitetaan sitten metsään ainakin hyvällä äänellä ja reilusti. Pyydän siis kiinnittämään huomion tällä kertaa äänen laatuun. Omaksi hämmästyksekseni viulisti soittaa paikan varmasti ja vaivatta.

3) Toukokuu, viulisti, n 15-vuotta

Tutkinto tulossa ja aivan keskeneräinen sonaatti. Säestän tyttöä, joka mitä ilmeisemmin on varsin tietoinen ongelmastaan ja siitä, että tutkinto lähestyy. Hän yrittää peittää epävarmuutensa ylimielisyyteen. Eräät triolit ovat aivan liian hitaat. Kehotan soittamaan oikeassa rytmissä, jolloin hän juoksee ne läpi. Hänellä ei siis ole oikeanlaista mielikuvaa siitä, miten triolit suhteutuvat musiikkiin. Kertausjaksossa palaan asiaan kokeilemalla toista lähestymistapaa ongelmaan, jolloin saan vastaukseksi närkästyneen ilmeen ja "mut sä just sanoit, että.." Todella vaikea laukasta tilanne, jossa viulisti kokee tulleen sekä nöyryytetyksi että höynäytetyksi. Yritän kertoa hänelle, että tarkoitan ihan samaa, kuin edelliselläkin kerralla, mutta uudessa muodossa. Turhaa. Hän peruu seuraavan harjoituskerran opettajansa välityksellä. Emme koskaan keskustele opettajan kanssa tapahtuneesta.

4) Toukokuu, huilisti, n 15-vuotias

Soitamme barokkiaikaista teosta. Rytmisesti teos on selkeä, vain yksi kohta tuottaa vaikeuksia, paikka, jossa on monta □□□, ♪♪, ♪♪ -rytmiä peräkkäin. Minulla on tässä neljäsosia. Rytmii menee koko ajan sekaisin, siitä tulee vastarytmi: ♪♪, ♪♪, ♪♪. Ongelmaa on yritetty ratkaista myös toisen säestäjän kanssa, tuloksetta. Soitamme oppilaan kanssa uudelleen ja kysyn, miten hän sen hahmottaa. Oppilas toteaa olevansa ymmällä, kun rytmin painotus on vaikea asia ymmärtää. Opettaja sanoo rytmin olevan selkeä ilman pianoa, mutta pianon kanssa jostain syystä rytmi kääntyy vääräksi. Pienen miettimisen jälkeen oivallan: paino tahtoo rytmissä tulla pidemmälle 8-osalle, jolloin rytmi tahtomatta kääntyy ja koko paikka menee sekaisin, kun paino on väärässä paikassa, joka luo jännitteen neljäsosarytmille. Opettaja saa ahaa-elämyksen ja selittää asian oppilaalleen selkeämmin, ja pääsemme ratkaisuun.

5) Helmikuu, konserttisäestys, viulut, huilut, sellot

Lupauduin eilen illalla opetuksen jälkeen säestämään vielä pienten muusikoiden konsertin. Prima vista -keikka.

Konsertti on täydessä käynnissä saapuessani paikalle, ja ja saan saman tien nousta lavalle kahden pienen huilistin kanssa. Huiluopettaja auttaa lapsia virittämään soittimensa ja kääntyy sitten antamaan minulle tempon. Toinen huilisteista kääntyy hieman epävarmana katsomaan minua, hymyilen, ja ja nyökkään. Sen seurauksena lapsi nyökkää aloituksen ja alkaa soittamaan.. Aivan eri tempossa, minkä opettaja antoi. Soitto sujui hyvin.

Pieni sellisti aloittaa vahingossa väärästä sävelestä ja kestää hetken ennen kuin saan säestyksen transponoitua samaan sävellajiin. Sello-opettaja kuiskaa seuraavaa nuottia tuodessaan, että mikä oli ongelma aluksi. Mitä sanoisin? Lapsi aloitti väärässä sävellajissa ja minä transponoin. Kesken konsertin viesti on vaikea saada sanottua.

Kuvaavaa oli koko konsertin ajan, että kommunikoin lähinnä opettajien kanssa. Lasten suuntaan toiminta oli lähinnä rytmikoneena toimimista.

6) Marraskuu, laulaja, harrastelija

Laulaja on harrastelija, ja kaipaa paljon tukea ja kommentointia, suorastaan opetusta. Vastuu musiikista on täysin minulla. Laulaja vaikuttaa siltä, että hän on tottunut saamaan pianistilta kaikki tarvittavat ohjeet teosten valmistamiseen ja laulunopettajien neuvot ovat liittyneet lähinnä tekniseen ohjaukseen musiikin jäädessä sivummalle. Hän ilmaisee epä mukavan olonsa erilaisilla kuvaavilla fraaseilla: 'tää on jotenkin nyt semmonen tönkkö', 'mä en nyt saa kiinni tästä paikasta, se tuntuu siltä, kuin pitäis juosta portaita ja laulaa samalla pitkää legatoa' Kiinnitän laulajan huomion ensimmäiseksi laulun sanoihin, sen kertomukseen, ja laulajan ilme on oivaltava, kun hän ymmärtää, millainen kertomus laulu onkaan. Miten voi joku ohittaa runon sanoman?

Kehotan häntä miettimään fraaseja sanojen kautta, laulun kertomuksen rytmittämänä. Kuinka ne jossain kohtaa ei menekään niin kuin musiikissa olisi vihjaus, vaan rytmittyvät erilailla, mutta niitä täytyy silti kannattaa fraaseina. Ylipäättään fraasillinen ajattelu, musiikin muoto, puuttuu häneltä lähes täysin. Mutta kun teemme töitä fraasien kanssa, hän toteaa, että useimmat vaikeat paikat helpottuvat, kun ne ajattelee osana isompaa kokonaisuutta ja fraasia.

7) Marraskuu, huilisti, ammattilainen

7a) Ensimmäinen tapaaminen

Häpeäkseni tunnustan, että en ole ehtinyt valmistautua kunnolla tähän harjoitukseen. Ja vaikutuksen huomaa heti: huilistista tulee epävarma, ikään kuin hänkään ei tuntisi musiikkia yhtäkkiä. Huilistin puhetta:

- Onpas vaikea kappale
- Erään liedpianistin kanssa on tosi kiva soittaa, kun hän hengittää mukana, kun on tottunut siihen laulajan kanssa
- Me ei taideta olla nyt samassa paikassa
- Mitä sulla olikaan siellä sun nuotissa..?

Epävarmuus näkyi myös niin, että hän ei luottanut minun kommentteihin eikä ehdotuksiin. Edes nuottikuvaa hän ei minun kertomana uskonut, vaan hänen oli nähtävä itse.

Huono harjoitus. Kamala harjoitus. Opetus: opettele se oma osuus!!!

7b) Toinen tapaaminen

Tällä kertaa olin valmistautunut kunnolla ja seuraukset olivat selviä. Pystyin itse seuraamaan huilistia kunnolla ja myös paikkailemaan pikku juttuja, kuten aavistuksen väärää rytmiä tms. Huilistin kommentit läpimenon jälkeen: 'eihän tää ollutkaan niin vaikea', 'miten tää on tosi paljon kehittynyt viime kerrasta', 'nyhän tää on tosi helppo, koko ajan ollaan samassa'.

Huilisti myös tukeutui soittooni ja arviointiini ja huomioihini. Nähdäkseni hän uskalsi luottaa arviointikykyyni myös oman osuutensa toteutuksessa.

Oma huomio: kun seuraan vaistolla musiikkia ja kanssamusisoojia, musiikillinen tukeminen ja yhteistyö sujuu paremmin. Mutta voidakseni soittaa vaiston varassa, minun on tiedettävä tarkkaan molempien osuudet. Kun olen varma, myös kollega voi olla varma.

8) Altoviulisti

8a) Ensimmäinen tapaaminen

Franckin sonaatti.. Kävimme sonaatin läpi, viulisti ei ollut ehtinyt harjoitella kunnolla

8b) Toinen tapaaminen

Viulisti oli hiukan varmempi tällä kertaa, mutta valitteli kiireitään. Lyhyen harjoitusaikataulun vuoksi mietin, mihin kannattaa keskittyä. Mietin myös, pitäisikö minulla olla "tuntisuunnitelma", ajatus asioista, joita ennakoida, mitä täytyisi käsitellä.

Ensimmäisen osan läpikäynnin jälkeen mitein hetken, onko tänään hyvä päivä puuttua musiikillisiin asioihin, vai onko parempi antaa osan vielä teknisesti kypsyä. Toisaalta musiikilliset asiat vaikuttavat myös tekniseen toteutukseen. Ensimmäinen osa on pääasiassa sävyiltään piano,

mutta viulisti soitti sen edelleen melko painokkaasti. Ajan rajallisuuden vuoksi päätin jättää pianosävyistä puhumisen ensi kertaan, jos on vielä tarvis.

Toisessa osassa viulistilla oli edelleen vaikeuksia sisääntuloissa (partituuri!). Myös transiitio 1. Teemaan tuotti (odotetusti) vaikeuksia. Se on tavallinen paikka yhteissoiton vaikeuksille. Viulisti ei tunne osaa eikä teosta kunnolla, eikä voinut ymmärtää, mikä oli vialla. Lopulta hän alkoi epäillä, että minä soitan jotain väärin, ehkä minulla on virhe, jota en huomaa. Yritin selittää, että paikka on rytmisesti selkeä, eikä minulla ole paljon vaihtoehtoja edes soittaa väärin, kokoa ajan kun soitan 16-osia. Lopulta kerroin, että olen jo tämän teoksen soittanut sekä viulistin, huilistin että sellistin kanssa, hän alkoi kuunnella minua ja uskoa kykyihini seurata hänen soittoaan. Samalla sain hänelle perille, mikä on hänen todennäköinen ongelma tässä kohtaa. Kävimme paikan hitaasti läpi, jolloin hän ymmärsi, mistä olin puhunut.

Sen jälkeen, kun hän ymmärsi, että teos on minulle tuttu, hän alkoi tukeutua ja luottaa sanomisiini sekä selkeästi kuunnella minun osuuttani enemmän.

Lähtiessään hän vielä kiitteli, että oli saanut tulla soittamaan siitä huolimatta, ettei vielä hallinnut osaansa hyvin. Nyt hänelle oli muodostunut selkeämpi kuva koko teoksesta, mikä taas helpottaa hänen omaa harjoitteluaan. Hänen mielistään on todella iso asia, että pianisti osaa osuutensa hyvin ja tietää mitä tekee. Silloin 'asiat sujuvat ja tulee turvallinen olo'.

8c) Kolmas tapaaminen

Minusta tuntuu, että viulisti odottaa minulta ohjausta soittoomme. Tänään en äkkiä osannut sitä tarjota (omia murheitani), ehkä ensi kerralla?

Tuntuu siltä, että kun en ota aktiivisesti osaa musiikkia ohjaavana pianistina, tuntuu helposti käyvän niin, että viulisti vain soittaa omaa stemmaansa läpi. Ensi kerralla kokeilen ehdottaa suoraan merkintöjen mukaan soittamista. Olen itse soittanut ppp kuten nuotissa sanotaan, mutta hän ei ole toistaiseksi reagoinut siihen millään tavoin. Odottaako hän neuvoani tai 'käskyäni'?

9) Klarinetisti

9a) Tammikuu, ensimmäinen tapaaminen

Klarinetisti on selkeästi innoissaan mahdollisuudesta soittaa säestyksen kanssa. Aloitamme hänelle helpolla teoksella, transkriptiolla Chopinin nocturnosta Es-duuri. Mielestäni äänen laatu on hänellä hyvä ja hän soittaa puhtaasti. Jotenkin hän kuitenkin etenee fraasi kerrallaan. Kehotan häntä ajattelemaan fraasin yli ja ikään kuin kannattelemaan itseään myös silloin kun hän hengittää.

Jatkamme seuraavaksi Schubertin Ave Maria -liedillä. Tässä tuntuu olevan sama ongelma: teos katkeaa aina fraasin lopussa, mutta hän pystyy korjaamaan asian, kun huomautan siitä. Yhtäkkiä, kun olemme päässeet kappaleen loppuun, hän kääntyy minuun päin ja toteaa, että ”Täähän on ihan eri kappale, kun säestys on mukana!” Mielessäni mietin hiljaa teoksen kokonaisuutta..

9b) Toinen tapaaminen

Tällä kertaa soitamme Mozartin A-duurikonserttoa klarinetille. Enimmäistä osaa. Aloitamme, ja huomaan, että hänen antamansa tempo on jotenkin vinksallaan. Äkkiä tajuan, että hän jää odottamaan minun pitkillä äänillä eteenpäin menemistä. Taas mielessäni vilahtaa kokonaisuus: mitä tapahtuu orkesteriosuudessa. Lisäksi jään pohtimaan sitä, kuinka solistin tehtäviin kuuluu olla varma omasta osuudesta ja siitä, mitä hän haluaa tehdä sen kanssa. Tänään musiikillinen osaaaminen jäi minun vastuulleni. Se tietysti on myös ymmärrettävää, klarinetisti on kuitenkin harrastelija, vaikkakin tosi etevä.

10) Harrastelijaorkesteri

10a) Lokakuu

Harjoitukset ovat melkoinen kaaos. Näyttää siltä, että kapu ei ole vielä ehtinyt tutustua teokseen kunnolla. Paikoissa, joissa orkesteri kadottaa paikkansa, olen minä välillä se, joka homman kookaa soittamalla orkesterin kanssa orkesteristemmaa tai huutamalla väliin ‘sellot, nyt! Huilu!’.

Kapu on kurssit käynyt kapu ja tuntuu siltä, että hän suhtautuu orkesteriin enemmän niin kuin ammattilaisiin. Viime vuonna oma suhtautuminen oli enemmänkin pedagoginen. Tiedä sitten kumpi on parempi.

10b) Marraskuu

No niin, orkesteri harjoitellut keskenään tässä välissä. Nyt tuntuu siltä, että koska olen solisti, kapu haluaa jatkuvasti minun mielipiteeni musiikillisissa kysymyksissä. Emme käyneet varsinaisesti keskustelua, vaan hän kyseli jatkuvasti ‘mites tässä kohtaa’.. Ja kyllähän minulla pitäisi jokinlainen mielipide ollakin, kun soitan solistista osuutta, kapu on aivan oikeassa.

10c) Joulukuu

Orkesteri soittaa edelleen vähän epävireisesti, johon kapu ei näytä puuttuvan ainakaan tällä hetkellä. Lopulta aukaisen suuni ja toivon tarkempaa työtä puhtauden kanssa. Silloin myös kapu huomautti asiasta.

Työskentely kapun kanssa on hedelmällistä, ja tuntuu, että olemme saaneet teoksen kuvaa selkeämmäksi.

10d) Tammikuu

Päällimmäisenä jäi mieleen, kuinka minä ja kapu keskustelemme keskenämme ja kerromme orkesterille päätökset. Vaikka orkesteri istuu paikalla ja kuulee puheemme. Ikään kuin puhuisimme orkesterin ohi ja sitten kuin vanhemmat lapsille.

Liitteen sisältö