

Opinnäytetyö (TURUN AMMATTIKORKEAKOULU)

Musiikin koulutusohjelma

Musiikkipedagogi

2009

Lotta-Maria Saksa

QUO VADIS, GUITAR?

– Toimintatutkimus kitarapedagogien koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta.



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Musiikin koulutusohjelma | Musiikkipedagogi

Marraskuu 2009 | Sivumäärä: 117

Ohjaajat: Liisa-Maria Viherlampi, Soili Lehtinen

Lotta-Maria Saksa

QUO VADIS, GUITAR?

Tämä toimintatutkimus selvittää ammattikorkeakoulutasoisen kitarapedagogikoulutuksen antamien valmiuksien ja sen työelämän, johon kitarapedagogit useimmiten sijoittuvat, vaatimien valmiuksien vastaavuutta.

Toimintatutkimuksen metodina on käytetty avointa teemahaastattelua. Haastateltuja on kahdeksan ja he kaikki ovat opiskelleet Turun Ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogilinjalla instrumenttinaan kitara.

Haastatteluista kävi ilmi, että jollain osa-alueilla kitarapedagogikoulutus vastasi työelämän haasteisiin hyvin, mutta muutamalla laajalla osa-alueella vastaavuus oli hyvin puutteellista. Näiden osa-alueiden tarkastelu ja kehittäminen on tärkeää, jotta kitarapedagogikoulutus muotoutuisi mahdollisimman korkeatasoiseksi.

ASIASANAT:

Kitara, musiikkikasvatus, musiikkioppilaitokset

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Degree Programme in Music | Music Pedagogue

November 2009 | Total number of pages: 117

Instructor(s): Liisa-Maria Viherlampi, Soili Lehtinen

Lotta-Maria Saksa

QUO VADIS, GUITAR?

This action research examines the correlation between the capacities the bachelors degree musicpedagogy training for guitarteachers provides and the capacities the work and/or employer demands.

This action research was carried out as a focused interview. There were nine participants and they had all studied in the Turku Music Academy, in the Degree Programme in Music with classical guitar as their instrument.

The interviews revealed, that although some parts of guitarteacher education responded well to the challenges and demands of working life, some other large areas of education did not. Examining and developing those areas of education is important in order to reach as high quality of education as possible.

KEYWORDS:

Guitar, music pedagogy, music schools

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	7
1.1 Tutkimuksen tekijä	5
2 TUTKIMUSASETELMA.....	5
2.1 Toimintatutkimus	5
2.1.1 Toimintatutkimuksen historiaa lyhyesti	6
2.1.2 Toimintatutkimuksen keskeisiä piirteitä	8
2.1.3 Toimintatutkimuksen kritiikkiä	9
2.2 Toimintatutkimuksen käytäntö	10
2.2.1 Toimintatutkimuksen eteneminen	10
2.2.2 Interventio	10
2.3 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä	11
2.3.1 Haastattelutyypit	12
3 AINEISTON KERUU.....	13
3.1 Haastattelurunko	13
3.2 Haastateltavat	14
3.3 Haastattelut	14
3.4 Tekstin tarkistuttaminen haastatelluilla	15
3.5 Haastatteluiden luottamuksellisuus	16
4 AINEISTON ANALYSOINTI	17
4.1 Haastatteluista saatu aineisto	17
4.2 Haastatteluiden litterointi ja järjestely	18
4.3 Haastatteluista esiinnousseet uudet teemat	19
4.4 Järjestys, jossa tulokset esitellään	20
5 KLASSISEN MUSIIKIN HEGEMONIA.....	21
5.1 Mitä kitarapedagogilta vaaditaan työelämässä?	21
5.1.1 Vapaa säestys	23
5.1.2 Sähkökitara ja muut musiikkilajit	25
5.2 Mitä klassisen musiikin hegemonia meille tekee?	26
5.2.1 Oppilaiden oppimismotivaatio vaakalaudalla	28
5.2.2 Moraalinen ongelma	29
5.3 "Turhamainen reviirisota"	30
5.4 Olisi paljon voitettavana!	33

5.4.1 Työvälineitä otelaudan hahmottamiseen	33
5.4.2 Improvisaatio	36
5.4.3 Monipuolinen kitaristi ja paikkakunnan musiikkielämä	37
5.5 Se säilyy, mikä on arvokasta	38
5.6 Ajatuksia muutoksista	41
6 SOLISTISUUDEN JA OPETTAJUUDEN TASAPAINO	44
6.1 Solistisuus ja opettajuus kitarapedagogikoulutuksessa	46
6.1.1 Lumouksen hallittu särkeminen	48
6.1.2 Esimerkin voima	50
6.1.3 Kadonnutta muusikkoutta etsimässä	54
6.2 Mihin suuntaan vinksallaan, mihin suuntaan korjataan?	57
7 OPISKELU KITARAPEDAGOGIKSI	58
7.1 Mistä on hyvät kitarapedagogit tehty?	58
7.2 Didaktiikka	62
7.2.1 Didaktiikkaopettaja	64
7.2.2 Ohjelmistoa oppilaille	65
7.2.3 Näytetunnit	69
7.2.4 Tutkintojen ohjaaminen ja palautteen anto	71
7.3 Kitaraluokan mestarikurssisysteemi	72
7.3.1 Käytäntö käytännössä	72
7.3.2 Edistykselliset päänmäärät	73
7.3.3 Käytäntö kaikessa raadollisuudessaan	74
7.3.4 Kahden (tai kolmen) opettajan malli	81
7.4 Jos et heti onnistu, yritä, yritä uudelleen!	84
7.4.1 Mestarikurssisysteemin hyviä puolia	84
7.4.2 Avoin keskustelu	85
7.4.3 Systeemi opiskeluiden alussa	87
7.4.4 Kysymyksiin vastaaminen ja konkreettisuus	88
7.4.5 Opiskeluiden etenemisen ohjaamisesta	91
7.4.6 Ei mitään hätää!	92
8 POHDINTA	94
8.1 Pohdintaa klassisen musiikin hegemoniasta	94
8.2 Pohdintaa opettajuudesta ja solistisuudesta	98
8.3 Pohdintaa kitarapedagogikoulutuksen järjestelyistä	103

8.3.1	Didaktiikka	103
8.3.2	Mestarikurssisysteemi	104
9	LÄHTEET	110
10	LIITTEET.....	111

1 Johdanto

Kitaran suosio instrumenttina on kasvanut räjähdysmäisesti parin viime vuosikymmenen aikana. Musiikkiopistojen käytävillä suorastaan parveilee pieniä kitaristeja selässään musta, sininen tai punainen pussukka, jonka sisällä on pieni, vanerikantinen, nylonkielinen kitara. Samaan aikaan koulutetaan sankoin joukoin kitarapedagogeja kitaraopettajiksi näille innostuneille oppilaille.

Jotta kykenisimme kouluttamaan mahdollisimman ammattitaitoisia kitarapedagogeja opettamaan näitä aloittelevia kitaristeja, on meidän kysyttävä, vastaako kitarapedagogikoulutus niihin haasteisiin, mitä opetustyö kitarapedagogeille asettaa?

Koska yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa, täytyy meidänkin olla. Pohtiessamme paikkaamme yhteiskunnassa meillä on hyvä olla kolmenlaista tietoa:

- Keitä me olemme?
- Missä me olemme?
- Missä meidän olisi hyvä olla?

Tämän toimintatutkimuksen tavoitteena on tarkastella näitä kysymyksiä juuri kitarapedagogeiksi valmistuneiden ja työelämään siirtyneiden kitarapedagogien näkökulmasta.

Ehkäpä tämä toimintatutkimus voi toimia eräänlaisena siltana opiskelutilanteen ja työelämän välillä ja auttaa hahmottamaan, mihin kitarapedagogiksi opiskelevan olisi hyvä keskittyä ja mitä valmiuksia hänen tulisi erityisesti itsessään pyrkiä kehittämään.

Olisi myös erinomaista, jos kitarapedagogikoulutuksesta vastaavat saisivat tästä toimintatutkimuksesta innostusta ja varmuutta pitää koulutus jatkuvassa,

positiivisen muutoksen liikkeessä. Uutta ja tuntematonta ei tarvitse pelätä niinkauan, kun on tietoa, ettei muutoksessa katoa jotain sellaista, mikä vanhassa oli hyvää ja arvokasta. Kun hahmottaa ja tietää tilanteen, ei etene enää sokeana, vaan voi rohkein mielin tarttua työhön.

1.1 Tutkimuksen tekijä

Tämän tutkimuksen kirjoittaja on opiskellut Turun Ammattikorkeakoulussa, Musiikin koulutusohjelmassa suuntautumisvaihtoehtona musiikkipedagogi ja instrumenttina kitara syksystä 2003. Hänen opettajinaan ovat toimineet Ismo Eskelinen ja Timo Korhonen (vuodesta 2003 vuoteen 2007) ja Jyrki Myllärinen (vuodesta 2007 eteenpäin). Jos kaikki menee hyvin, kirjoittaja valmistuu vielä vuoden 2009 puolella kitaransoitonopettajaksi.

2 Tutkimusasetelma

2.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus (*Action research*) on tutkimusmenetelmä, jolla pyritään löytämään ratkaisuja erilaisiin käytännön ongelmiin, parantamaan sosiaalisia, kasvatuksellisia käytäntöjä ja ymmärtämään niitä syvällisemmin (Syrjälä 1994, 30). Toimintatutkimus eroaa muusta sosiaalitutkimuksesta, koska se ensinnäkin tutkii yhteiskuntaa muutoksen tilassa, liikkeessä, jonka itse tutkimusprosessi on aiheuttanut ja koska siihen liittyy perimmäisenä päänmääränä aiheuttaa muutos tuossa yhteisössä, jota se tutkii. Pertti Alasuutari (2001, 95) tiivistää tämän hyvin sanoessaan, että toimintatutkimuksen ”periaatteena on eksplisiittisesti synnyttää liikettä tai kiihdyttää sitä, niin että tutkimuskohteena onkin kyseisen yhteisön tai yhteiskuntaelämän *dynamiikka*.” (Alasuutari 2001, 95).

2.1.1 Toimintatutkimuksen historiaa lyhyesti

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 25-30) hahmottelevat toimintatutkimuksen historiaa ja korostavat tämän yhteyttä opetustyöhön ja kasvatustieteisiin alusta asti. Toimintatutkimuksen historia on pyrkimyksen yhdistää käytäntö ja teoria läpitunkema ja sen johtotähtenä on alusta alkaen ollut parantaa yhteisön toimivuutta käytännön tasolla, tutkimalla sen sosiaalisia käytäntöjä (Syrjälä ym. 1994, 30).

Toimintatutkimuksen juuret juontavat 1920 – 1930 –luvulle, jolloin progressiivipedagogiikan edustajille pälkähti päähän, että oppilaiden käyttämiä työmuotoja, kuten projektimetodiin liittyvää yhdessä tapahtuvaa ongelmanratkaisua, voisivat käyttää myös opettajat kehittäessään omaa työtään. John Dewey linkitti toimintatutkimuksen kasvatustieteisiin alkaessaan käyttää metodia opetussuunnitelman kehittämiseen yhteistyössä oppilaiden ja kollegoidensa kanssa. Vaikka kunnia toimintatutkimuksen kehittämisestä ja ensimmäisestä soveltamisesta kuuluu Deweylle, hän ei esitellyt toimintatutkimuksen käsitettä.

1940 –luvulla Kurt Lewin esitteli toimintatutkimuksen kolme keskeisintä piirrettä: yhteistoiminnallisuuden, demokraattisuuden sekä teoriaa ja käytäntöä muuttavan luonteen. Toimintatutkimuksen päätavoitteeksi nousi kehitys kohti parempaa ja entistä oikeudenmukaisempaa maailmaa. 1950 –luvun alussa toimintatutkimus saavutti merkittävän aseman ja opettajien tuottamia käytännöllisiä toimintatutkimuksia arvostettiin. Tilanne kuitenkin muuttui pian ja käytäntö ja teoria erotettiin toisistaan. Tutkimus muutti yliopistoon, josta käsin johdettiin opetussuunnitelmien kehityshankkeita, eikä pienimuotoiseen, reflektioon perustuvaan toimintatutkimukseen enää kiinnitetty juurikaan huomiota.

1970 –luvulla toimintatutkimus alkoi elpyä uudelleen. Opettajat tutkijana – liikkeen lähtökohtana oli, että opettajien on osallistuttava aktiivisesti opetussuunnitelmien kehittämiseen. Tästä seuraisi, että opettajat tiedostaisivat paremmin opetustyötään ohjaavien arvojen ja teorioiden merkityksen ja

kykenisivät hahmottamaan, miten nuo arvot toteutuvat. Opettajat tutkijana – liikettä johti Lawrence Stenhouse.

Saksassa toimintatutkimus kehittyi samaan aikaan verrattain itsenäisesti. Sitä vauhditti sodanjälkeinen opiskelijoiden auktoriteetteja vastustava liike, joka kritisoi tieteen käytännöstä vieraantunutta lähestymistapaa, joka ei edistänyt osallistumista ja vapautta. Opiskelijat olivat pettyneitä tieteellistekniseen vallankumoukseen, joka kaikille elämänoille rynnissä ei johtanutkaan demokraattisten yhteiskuntien kehitykseen. Toimintatutkimuksen pyrkimykset olivat samansuuntaisia, kuin opiskelijaliikkeen, joten toimintatutkimus kukoisti. (Syrjälä ym. 1994, 29).

Toimintatutkimus muodostui samanaikaisesti vahvistuvan kriittisen tutkimuksen pohjalle. Kriittinen tutkimus oli nimensäkin mukaan ennen kaikkea kriittistä. Se kritisoi ”totuuksia” – ei siis esittänyt, eikä siis sinänsä tutkinut, miten asiat todellisuudessa olivat, vaan kritisoi sitä, miten muut tutkijat esittivät asioiden todellisuudessa olevan. (Alasuutari 2001, 90). Fuchs, joka oli yksi Saksan toimintatutkimuksen vaikuttajista, huomautti, että kriittinen tutkimus keskittyi liiaksi vain ideologiakritiikkiin. (Syrjälä ym. 1994, 29-30). Toimintatutkimusta kehitettiin huimasti seuraavan vuosikymmenen aikana ja sovellettiin etenkin sosiaalityön piirissä. Mutta tuon kymmenvuotiskauden jälkeen toimintatutkimus hävisi Saksasta kuin tuhka tuuleen – yhtä nopeasti, kuin oli ilmestynytkin

Englannissa John Elliot ohjasi laajoja tutkimusprojekteja, joissa mm. kehiteltiin opetusta koskevia teorioita luokkahuoneissa kohdattavien ongelmien ratkomisen lisäksi sekä arviointimenetelmiä, jotka eivät lisää kilpailullisuutta, mutta tukisivat oppimista ja ymmärtämistä (Syrjälä ym. 1994, 28).

Suomessa toimintatutkimusta on sovellettu 1980-1990 lukujen vaihteessa koulun ja opetussuunnitelman kehittämiseen tähtäävissä projekteissa. Opettajankoulutuksessa monia kehittämishankkeita toteutettiin toimintatutkimuksena. (Syrjälä ym. 1994, 28).

2.1.2 Toimintatutkimuksen keskeisiä piirteitä

Toimintatutkimus kuuluu ns. kvalitatiivisen (laadullisen) tutkimuksen piiriin (Syrjälä 1994, 11). Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 155) mukaan, että tutkimus on kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jossa suositaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina ja valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein induktiivista analyysiä, jossa tutkija ei vain testaa hypoteesia, vaan tarkastelee tutkimusaineistoa ja katsoo ennakkoluulottomasti ”mitä se pitää sisällään”. Tutkimussuunnitelma muodostuukin usein vasta tutkimusta tehdessä. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineiston tulkinta muodostetaan sen mukaisesti. Tutkimusmetodina on usein haastattelu, havainnointi tai erilaisten dokumenttien diskursiiviset analyysit (Hirsjärvi ym. 1997, 155). Diskurssianalyysi tutkimussuuntaus, jossa tutkitaan tekstiä, puhetta ja kielen käyttöä eri näkökulmista (Metsämuuronen 2008, 33).

Syrjälä (1994, 31) esittelee toimintatutkimuksen kolme päätyyppiä, kolme erilaista käytäntöä.

Tekninen tai interventiosuuntautunut toimintatutkimus, jossa tutkimus käynnistyy tutkimusjoukon ulkopuolelta. Ensin on päänmäärä, jonka tavoittelusta innostetaan joukko tutkijoita, esimerkiksi opettajia. Nämä lähtevät kokeilemaan käytännössä erilaisia ratkaisuja, arvioimaan näiden merkitystä ja lopulta raportoivat hankkeistaan ja tuloksistaan.

Praktisessa toimintatutkimuksessa ei ole teknisen toimintatutkimuksen tavoin ”keskusjohtoa”. Hirsjärven ym. (1997, 32) sanoin ”opettajia pyritään auttamaan oman tietoisuutensa ja käytännön teorioidensa tiedostamisessa, muotoutumisessa ja uudelleensuuntaamisessa”. Praktinen toimintatutkimus pohjautuu kognitiiviseen ja humanistiseen psykologiaan.

Emansipatorisessa, kasvatuksellisesta ja kriittisestä toimintatutkimuksesta puhutaan silloin, kun toimintatutkimus nähdään ennen kaikkea yhteiskunnallisena toimintana. Tämän toimintatutkimussuuntauksen taustalla on Frankfurtin koulukunnan kriittinen sosiaalitiede. (Hirsjärvi ym. 1997, 33).

2.1.3 Toimintatutkimuksen kritiikkiä

Toimintatutkimusta, kuten muitakin tutkimusmetodeja, on kritisoitu, vaikka se näin äkkiseltään vaikuttaakin varsin puhtoiselta ja ihanteelliselta tutkimustavalta. Toimintatutkimuksen kritiikkiin on silti tutustuttava, mikäli haluaa välttää lankeamasta kyseiseen tutkimusmetodiin liittyviin sudenkuoppiin.

Metsämuuronen (2008, 32) tuo esille, että toimintatutkimusta on kritisoitu sen epämääräisyyden tähden. Tavoitteet ovat epäselvästi määriteltyjä, kuten ovat menetelmätkin. Teorian ja käytännön kytkös voi olla heikko, jolloin ”teoriaa jää yleensä tutkijan huoleksi ja sovellus toimijoiden huoleksi” (Metsämuuronen 2008, 32). Koska toiminta-alue on rajattu tarkasti, tutkimuskohde on spesifi, on tuloksia vaikeata yleistää hyvän tieteenteon periaatteiden mukaisesti, muuttujia ei voida kontrolloida, eikä otos ole edustava. Tutkijat saattavat etsiä vastauksia lähinnä omiin ongelmiinsa, eivätkä toimijat osaa välttämättä hyödyntää saatuja tuloksia. Ehkäpä tutkijan ja toimijan välillä ei ole ollutkaan tasavertaista dialogia, vaan tilanne on johtanut toimijan riippuvuuteen tutkijoista.

Pertti Alasuutari (2001, 97) huomauttaa, että toimintatutkimus ei välttämättä olekaan niin sympaattista, kuin miltä se vaikuttaa. Sosiaalitekniikka, ”joka pyrkii tuottamaan tietoa vallankäyttäjien tarpeisiin” (Alasuutari 2001, 97) eroaa toimintatutkimuksesta siinä, että toimintatutkimus valitsee puolensa eri kriteerein: se pyrkii yleensä osallistuvana tutkimuksena asettautumaan alistettujen ihmisryhmien puolelle. Mutta se, mikä on alistettu ihmisryhmä, riippuu näkökannasta. Toimintatutkimus onkin Saksassa leimaantunut pahasti vasemmistolaiseksi poliittiseksi toiminnaksi sen historiallisten kriittisen tutkimuksen kytköksien tähden (Metsämuuronen 2008, 32).

2.2 Toimintatutkimuksen käytäntö

2.2.1 Toimintatutkimuksen eteneminen

Kurt Lewin oli ensimmäinen, joka esitti ajatuksen toimintatutkimuksen etenemisen kehästä, jossa havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan (Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999, 36). Mallia on arvosteltu sen kaavamaisuuden tähden ja on esitetty, että se saattaa työn edistämisen sijasta jopa haitata tutkijaa, mikäli tutkija yrittää liian tarkkarajaisesti erottaa syklin eri vaiheita toisistaan. Sykleissä etenevää spiraalimallia ei tulisikaan ottaa ehdottomana ohjeena, vaan enemmänkin toimintatutkimuksen prosessia esittävänä yleiskuvana. Käytännössä toimintatutkimus on niin monivaiheinen prosessi, että syklien vaiheet menevät välttämättä sekaisin. (Heikkinen, H. L. T., ym. (toim.) 1999, 38).

Toimintatutkimuksen yksi vahvimpia piirteitä on sen käytännönläheisyys. Tutkija tulee usein itse tutkimukseen osallistuvan yhteisön sisältä. Tyypillinen toimintatutkimustilanne on, että opettaja yrittää toimintatutkimuksen keinoin kehittää omaa työtään ja työympäristöään. (Heikkinen, H. L. T., ym. (toim.) 1999, 40).

Toimintatutkimuksessa, kuten myös joissain määrin muussakin laadullisessa tutkimuksessa, ongelman määrittely saattaa olla prosessi, joka etenee tutkimuksen edetessä. Jo Dewey (1933) esitti, että tutkimusongelman määrittävät täsmällisesti vasta sen ratkaisemiseksi käytettävissä olevat keinot. Toimintatutkimuksen edetessä reflektion, havainnoinnin ja suunnittelun vaihdellessa tutkija voi myös havaita uusia tutkimusongelmia. (Heikkinen, H. L. T., ym. (toim.) 1999, 69).

2.2.2 Interventio

Toimintatutkimusta käsittelevässä teoksessa Siinä tutkija missä tekijä (Heikkinen, H. T. L., ym. (toim.) 1999, 44) kuvaillaan sosiaalisten käytäntöjen

muodostumista ja näiden käytäntöjen muuttumista tarkoitustaan vastaamattomiksi.

Toisaalta sosiaalisella toiminnalla on tapana rakenteistua, muttua rutiineiksi ja itsestään selviksi käytännöiksi. Se helpottaa yhteisön yhteistä toimintaa, sosiaalista intergraatiota. Mutta samalla se johtaa siihen, että yhteisöön kitetytyy myös sellaisia toimintaa ohjaavia rakenteita, joita ei voida perustella toiminnan päänmäärien kannalta. Vakiintunut käytäntö muotoutuukin sellaiseksi, jota kukaan ei ole tarkoittanut tai halunnut. Toiminta on saattanut olla tarkoituksenmukainen niissä oloissa, joissa se kehkeytyi, mutta olosuhteiden muututtua vanha ja vakiintunut käytäntö ei olekaan enää mielekäs. On vain tapana tehdä niin kuin on totuttu tekemään. (Heikkinen, H. L. T., ym. (toim.) 1999, 44)

Interventiolla tarkoitetaan muutokseen tähtäävää väliintuloa, jonka tarkoitus on muuntaa vanhat käytännöt tekemällä jotain toisin (Heikkinen, H. L. T., ym. (toim.) 1999, 44). Kun käytäntöjä tarkastellaan kriittisesti ja uusista näkökulmista, intervention tuloksena yhteisöstä voi nousta esiin sellaisia piirteitä, joita siinä ei ennen kyennyt havaitsemaan.

Toimintatutkimuksen tarkoituksena ei ole sementoida uutta yleistä käytäntöä ja sosiaalista kuviota vanhan tilalle, vaan siinä tähdätään väliaikaiseen muutokseen, joka parantaisi tilannetta niin kauan, kunnes väistyisi jälleen uuden, vielä paremman tieltä. Toimintatutkimus saa parhaimmillaan aikaan jatkuvan reflektoinnin, organisaation parantamisen ja edistyksen liikkeen yhteisössä. (Heikkinen, H. L. T., ym. (toim.) 1999, 44).

Toimintatutkimukselle on myös tyypillistä, että siihen osallistuvat, joita tutkimus koskee, myös jollain tavalla sitoutuvat prosessiin ja että tutkimus etenee vuoropuheluna heidän ja tutkijan välillä. (Heikkinen, H. L. T., ym. (toim.) 1999, 64-65).

2.3 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Hirsjärvi ym. (1997, 194) selvittää, milloin on syytä valita haastattelu tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi. Kvalitatatiivisessa tutkimuksessa,

jollainen toimintatutkimuskin on, on haastattelu usein päätiedonkeruumenetelmänä. Kun kysymyksessä on aihealue, josta on ennalta vain vähän tietoa, on tutkijan vaikeata hahmottaa, minkälaista aineistoa hän tulee samaan. Haastattelututkimuksessa hyväksytään se, että tutkimuksen aihe tuottaa monitahoisia ja yllättäviäkin vastauksia. Tutkittavat aiheet saattavat olla vaikeita ja arkoja. Haastattelututkimuksessa halutaan usein korostaa sitä, että haastateltava ihminen nähdään subjektina. Hän on tutkimuksessa ”merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli” (Hirsjärvi ym. 1997, 194). Haastattelututkimuksen prosessinomaisen luonteen tähden haastattelun aikana on myös mahdollista selventää vastauksia ja syventää saatavia tietoja.

Näillä mainioilla seikoilla on myös kääntöpuolensa. Haastateltava saattaa tuntea olonsa epämukavaksi haastattelutilanteessa, mikäli haastattelija koetaan uhkaavaksi. Voi myös olla, että haastateltava haluaa antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia ja näin esiintyä esimerkiksi kultturellina, hyvänä kansalaisena tai korostaa hyvää, moraalista luonnettaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 196). Sen sijaan haastateltava voi vaieta sairauksistaan, vajeavaisuuksistaan ja muista asioista, jotka kokee itselleen vaikeiksi. Syrjälä ym. (1994, 87) tähdentää haastattelutilanteen merkitystä. Haastattelun ilmapiiri on ensisijaisen tärkeää haastattelun onnistumisen kannalta. Haastattelijan tulisi tuntea tutkimuskohteensa tarpeeksi hyvin tehdäkseen oikeutta tutkittavalleen ja tutkimuskohteelleen.

Haastateltavalla tulee olla selkeä käsitys siitä, miten tutkija aikoo haastatteluista keräämäänsä aineistoa käyttää. Haastatellulle tulee varata oikeus nähdä käsikirjoitus ennen julkaisemista (Syrjälä ym. 1994, 88).

2.3.1 Haastattelutyypit

Haastattelutyyppejä on kolme. Systemaattista tiedonkeruuta varten tehtyä haastattelua kutsutaan tutkimushaastatteluksi (Hirsjärvi ym. 1997, 197).

Tutkimushaastattelutyypit luokitellaan sen mukaan, kuinka strukturoitu haastattelu on (Hirsjärvi ym. 1997, 198).

Strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu.

Teemahaastattelussa on jo etukäteen päätetty, mitä teemoja tullaan haastattelussa käymään lävitse, mutta kysymykset eivät ole tarkasti muotoillut. Teemahaastattelua käytetään useasti yhteiskunta- ja kasvatustieteiden tutkimuksessa.

Avoin haastattelu. Avointa haastattelua voidaan kutsua myös vapaaksi haastatteluksi, syvähaastatteluksi, informaaliksi haastatteluksi, ei-johdetuksi haastatteluksi tai strukturoimattomaksi haastatteluksi. Tällöin haastattelussa ei ole kiinteää runkoa, vaan haastattelun ohjailu on haastateltavan kontolla. Avointa haastattelutyyppiä käytetään useimmiten kliinisessä tutkimuksessa ja terapeuttisessa keskustelussa.

3 Aineiston keruu

3.1 Haastattelurunko

Haastattelurungossa (liite 1.) yritin lähestyä toimintatutkimukseni ydinkysymystä: kitarapedagogikoulutuksen ja kitarapedagogin työelämän vastaavuutta mahdollisimman monesta eri näkökulmasta.

Haastattelurunkoa laatiessani olin tietoinen siitä, että se saattaa rajoittaa haastateltavien puhumisia ja määrittää, minkälaista aineistoa saan. Yritin välttää tällaista tulosten vääristymistä käyttämällä mahdollisimman neutraaleja sanavalintoja ja sulkemalla mielestäni ennako-oletukset siitä, mitä haastateltavilla saattaisi olla sanottavanaan, vaikka se olikin vaikeaa. Pelkäsin rajaavani ulos jotain tärkeää, jota en ollut itse ajatellut lainkaan määrittelemällä kysymykset tarkkaan ja toisaalta pelkäsin, etten saa mitään konkreettista vastausta, jollen kysy suoraan. Sommittelin siksi haastattelurunkoon hyvin laajoja aiheita ja niiden rinnalle hyvin rajattuja ja tarkkoja kysymyksiä.

Minulle tähdennettiin, että ensin on selvitettävä, mitä sisältää opiskelu ja mitä sisältää työelämä voidakseni tarkastella näiden kahden suhdetta. Tämän takia haastattelurungossa on nähtävissä jako työelämään ja opiskeluun liittyviin aiheisiin. Tuo jako oli ongelmallinen jo alusta lähtien ja kysymysten sovittaminen vain jompaankumpaan ryhmään tuotti päänvaivaa ja tuntui pirstovan teemoja niin, ettei niitä voinut enää hahmottaa kokonaisuuksiksi. Pehmensin siis jakoa hieman ja annoin aiheiden sekoittua. Lisäsin myös kolmannen osion, jossa kehotin haastateltavia tarkastelemaan klassisen kitaransoiton ja klassisen musiikin tulevaisuutta.

3.2 Haastateltavat

Haastateltavat ovat kaikki opiskelleet Turun Ammattikorkeakoulussa musiikin koulutusohjelmassa, instrumenttinaan kitara. Tunsin haastatellut kaikki ennalta. Kaikilla haastateltavista oli kokemusta opetustyöstä jo opintojensa ajalta. Suurin osa haastatelluista oli siirtynyt työelämään valmistumisen jälkeen ja muutama heistä suoritti jatko-opintojaan.

3.3 Haastattelut

Haastattelut käytiin lokakuussa ja marraskuussa 2009. Kaksi haastateltavista vastasivat haastatteluun sähköpostitse, muuta olivat suusanallisia haastatteluita, jotka nauhotin MP3 –soittimellani.

Paikat, joissa haastattelut käytiin, vaihtelivat. Muutamaa haastattelin heidän kotonansa, osaa Turun musiikkiakatemiolla hiljaisessa luokassa, yhtä musiikkiakatemian pihalla, yhtä Turun keskustassa sijaitsevassa rauhaisassa, tilavassa ravintolassa. Pyrin pitämään haastattelutilanteet epävirallisina ja rauhallisina. Haastattelutilanteissa ei ollut läsnä muita, kuin minä ja haastateltava lukuun ottamatta ravintolan työntekijää, joka tuli korjaamaan pois kahvikuppimme ja erästä opiskelutoveriamme, joka musiikkiakatemiolla kurkisti luokkaamme kesken haastattelun. Hän lähti pikaisesti pois, eikä hän kommentoinut haastattelua, eikä häirinnyt tilanteeseen keskittymistä.

Sähköpostitse haastateltaessa lähetin haastatelluille haastattelurungon sähköpostissa ja kehotin heitä käyttämään sitä vain ”ajatuksia herättävänä” listana mahdollisia teemoja ja kirjoittamaan täysin vapaasti. Haastateltavat näyttivät ymmärtävän ohjeeni hyvin. Toisen sähköpostitse haastatellun vastaus oli vapaata kerrontaa, toinen oli nähtävästi halunnut pitää haastattelurungon vastauksiensa tukena ja oli kirjoittanut vastauksensa kysymysteni alle. Hän ei kuitenkaan vastannut kaikkiin kysymyksiin, joten voin olettaa, että hänen vastauksestaan näkyy hänen oma äänensä sekä hänen kysymysvalinnoissaan, että vastauksissaan.

Suullisista haastatteluista yksi suoritettiin lähes ilman haastattelurunkoa, avoimena haastatteluna, vain minun ohjauksessani, yhdelle lähetin haastattelurungon etukäteen sähköpostitse, muut saivat lukea rungon lävitse ennen haastattelua. Haastattelun alussa otin yleensä haastattelurungon pois tai asetin sen sivuun, jotta haastateltava ei lähtisi tunnollisesti käymään runkoa kysymys kysymykseltä läpi, käynnistin MP3 –soittimeni nauhoitustoiminnon ja aloitin haastattelun yleensä ensimmäisellä kysymyksellä, joka oli tarpeeksi laaja salliakseen rönsyilyn. Varoin johdattelemasta ja koetin pysytellä mahdollisimman neutraalina, vaikka muutamassa ensimmäisessä haastattelussa hermostuneisuuteni näkyy siinä, etten ehkä antanut haastateltavalle tarpeeksi mietintäpauksia, vaan kiirehdin eteenpäin liiaksi. Kannustin haastateltaviani vapaaseen ajatuksenvirtaan ja annoin heidän puhua mielensä mukaan, koetin ohjata keskustelua mahdollisimman vähäisesti.

3.4 Tekstin tarkistuttaminen haastatelluilla

Toimintatutkimuksen periaatteiden ja haastattelumenetelmiin kuuluvien käytäntöjen mukaisesti tarjosin haastatelluille mahdollisuutta tutustua lähes valmiiseen tekstiin, jotta he voisivat osallistua prosessiin sekä tarkistaa, että lainasin heitä oikein, olin ymmärtänyt oikein heidän viestinsä ja että he edelleen tahtoivat olla osa tätä toimintatutkimusta. Luvut 5, 6 ja 7 olivat tarkistuksen aikaan jo viimesilausta vaille lopullisessa asussaan.

Kaikki haastatellut hyväksyivät lähes valmiin tekstini ja lupasin ilmoittaa heille, mikäli lainaisin heiltä lisää haastatteluaineistoa ennen työn viimeistelyä tai tekisin muutoksia, jotka koskettaisivat heidän haastatteluitaan.

Kehoitin haastateltavia kertomaan, mikäli heillä oli huomauttamista opinnäytetyöstäni. Osa haastatelluista tarttui tilaisuuteen, mistä olin erittäin iloinen, sillä se ilmensi mielestäni toimintatutkimuksen prosessinomaisuutta ja lisäsi käsitykseni mukaan tutkimukseni luotettavuutta. Haastatellut pyysivät pieniä muutoksia, tarkensivat sanomisiaan ja lisäsivät muutamia, mielestään tärkeitä seikkoja. Olinhan kehoittanut heitä täydentämään haastatteluita sähköpostitse. Nuo muutokset tehtiin haastateltujen toivomusten mukaisesti ja uudet, haastatteluihin lisätyt osiot sulautettiin lukujen 5, 6 ja 7 tekstiin. Nämä uudetkin tekstit annettiin niitä ehdottaneiden haastateltujen tarkasteltavaksi.

Yksi haastatelluista, joka oli tarkastuksen aikana sairaana, eikä päässyt sähköpostin äärelle, saneli minulle puhelimitse, miten halusi täydentää ja tarkentaa omaa osuuttaan tässä tutkimustyössä.

3.5 Haastatteluiden luottamuksellisuus

Tähdensin haastatelluille, että haastattelut olivat luottamuksellisia ja ettei heidän nimensä tulisi näkymään haastattelujen yhteydessä työssäni. Sanoin myös, etten antaisi kokonaisia haastatteluja kenellekään ja etten edes yhdistäisi lainaamiani pätkiä toisiinsa ”peitenimillä” tai muilla tunnisteilla, jotta käyttämistäni lainauksista ei voisi koota yhtenäistä haastattelua.

Haastatellut vaikuttivat puhuvan vapaasti omista kokemuksistaan ja havainnoistaan. Heillä oli oikeus määritellä, kuinka paljon tietoja halusivat itsestään antaa sekä mahdollisuus osallistumalla työn loppuvaiheeseen määritellä tunnistettavuutensa itselleen sopivalle tasolle.

Opinnäytetyöni ollessa lopullisessa asussaan, valmis ja painettu, tuhoan haastatteluista saadut aineistot huolellisesti.

4 Aineiston analysointi

4.1 Haastatteluista saatu aineisto

Haastattelujen kesto vaihteli suuresti sen mukaan, kuinka paljon haastatellulla oli sanottavaa, kuinka tiiviisti hän vastauksensa muotoili ja kuinka paljon aikaa hän oli varannut haastattelua varten. Ajan rajallisuus ei mielestäni haitannut haastatteluprosessia, koska kehotin haastateltuja täydentämään vastaustaan sähköpostitse, mikäli heistä tuntui, että jokin tärkeä seikka jäi mainitsematta ja kaikille tuntui olevan selvää, että haastattelua olisi mahdollista jatkaa toiste.

Pitemmät haastattelut olivat luonteeltaan syväluotaavia ja pohdiskelevia. Nämä haastattelut olivat tyypiltään lähempänä avointa syvähaastattelua, sillä niissä pureuduttiin yleensä aihepiirien taustoihin hyvin pitkälle ja luotiin visioita tulevast. Haastatellut vaikuttivat puhuvan vapaasti ja avoimesti. Useat pidemmät haastattelut käytiin monessa osassa, joista ensimmäinen oli yleensä pisin. Pienen paussin jälkeen haastateltavalle usein tuli vielä mieleen jotain sanottavaa ja käynnistimme MP3 –soittimen nauhoitustoiminnon uudelleen. Kyse oli siis prosessinomaisesta haastattelusta, jossa haastateltu uppoutui aiheeseen löytäen sieltä yhä uusia teemoja, joita halusi pohtia ja reflektoida.

Usein lyhyet haastattelut olivat tiiviitä ja pysyivät haastattelurungon rajoissa. Nämä haastattelut olivat lähinnä puolistrukturoitua teemahaastattelutyyppejä. Yksi äärimmäisen lyhyt haastattelu sisälsi vain yhden seikan, jonka haastateltava oli kokenut tärkeimmäksi ja jonka halusi tuoda ilmi.

Sähköpostitse käydyt haastattelut olivat luonteeltaan erilaisia. Kehotin haastateltavia lukemaan haastattelurungon lävitse ja sitten kirjoittamaan vapaasti mieleen nousevia ajatuksiaan. Toinen haastateltava teki näin ja kirjoitti esseetyyppisen vastauksen, jossa toi ilmi kokemuksiaan ja havaintojaan. Toinen halusi pitää haastattelurungon vastauksensa tukena. Hän ei käynyt runkoa kysymys kysymykseltä lävitse, vaan vastasi vain ytimekkäästi niihin kysymyksiin, jotka tunsivat itselleen tärkeäksi.

Yhdessä pitkät ja lyhyet haastattelut täydensivät toisiaan ja pidin kaikkea saamaani aineistoa kallisarvoisena. Olin iloinen siitä, että haastatteluaineistoa kertyi hyvin monentyyppistä, sillä se mahdollisti tutkimuskohteen monitahoisen tarkastelun.

Haastattelujen kestot:

Pitkät, syväluotaavat haastattelut:

- 57 minuuttia, 53 sekuntia
- 1 tunti, 45 minuuttia, 12 sekuntia
- 1 tunti, 15 minuuttia, 20 sekuntia
- 1 tunti, 26 minuuttia, 21 sekuntia

Lyhyemmät, strukturoidummat haastattelut:

- 15 minuuttia, 23 sekuntia
- 21 minuuttia, 25 sekuntia

Äärimmäisen lyhyt ja painokas, tiivistetty haastattelu:

- 44 sekuntia

Arial –fontilla, fonttikoolla 12 ja kapeammalla rivinvälillä 1 heidän litteroiduista vastauksistaan syntyi 86 sivua tekstiä.

4.2 Haastatteluiden litterointi ja järjestely

Otin tietoisesti ajankäytön suhteen pitäessäni haastattelut niin vapaina, kuin pidin, sillä en halunnut rajoittaa haastateltavien ilmaisua. Haastattelut

tehtiin niin lyhyessä ajassa, etten ehtinyt aloittamaan litterointia ennen, kuin suurin osa haastattelumateriaalista odotti nauhurissani. Minua oli vaan varoiteltu, että litterointi on kovaa ja aikaavievää puuhaa, mutta toistelin itselleni ja todistelin haastatelluilleni, että ei ollut mitään hätää: minä olin litteroinnissa hyvä! Tosi nopea!

Olin siis ymmärrettävästi huojentunut, kun aloitettuani litterointityön tajusin, että olin, kuin olinkin siinä hyvä ja tosi nopea! Litteroin raivoisasti pitkiä, pitkä päiviä saadakseni kaiken aineiston tekstiksi sen ollessa vielä tuoreessa muistissa. Tietokonepääätetyöskentelyn ergonomia nousi arvoon arvaamattomaan. Kun on näpytellyt kannettavaa tietokonetta viikon istuen liian matalalla tuolilla kuin Glenn Gould, tietää kyllä näpytelleensä.

Litteroin ensin haastattelut kokonaisuudessaan, printtasin ne ja lajittelin sitten aineiston haastattelurungon mukaiseen järjestykseen. Siirtelin haastattelut sitten palasina uusiin lokeroihinsa. Yhtä kysymystä vastasi aina yksi lokero. Lokeroita oli haastattelurungon mukaisesti 37. Hermot pinkeänä tallensin kaiken varmuuskopioiksi ja varmuuskopioiden varmuuskopioiksi, kiusasin printteriä enemmän, kuin oli suotuisaa, koska halusin nähdä kaiken aineiston konkreettisenä paperipinona edessäni, sekä lähetin kaiken aineiston itselleni omaan sähköpostiini.

Sähköpostitse keräämäni aineiston kanssa menettelin samoin. Lajittelin tekstin haastattelurungon mukaiseen järjestykseen ja varmistin, etten kadota sanaakaan.

4.3 Haastatteluista esiinnousseet uudet teemat

Haastattelurunko pyrki hahmottamaan aihealueen kahtena osana, työelämänä ja opiskeluna. Haastatteluissa nousi kuitenkin esille kolme suurta teemaa, jotka kaikki sisälsivät nämä kaksi aikaisempaa teemaa ja näiden vastakkainasettelun. Nämä kolme, uutta teemaa olivat karkeasti jaoteltuna:

- Klassisen musiikin hegemonia: muiden musiikkilajien, kuin länsimaisen taidemusiikin asema.

- Opettajuus ja solistisuus: uudenlaisen muusikonkuvan ja oman identiteetin etsintä.
- Opiskelujen aikaiset kokemukset, opintojen järjestely ja opiskeluympäristö.

Olin näiden kolmen suuren teeman esiinnoususta hyvin tyytyväinen, koska se osoitti mielestäni, missä on kitarapedagogikoulutuksen ja kitarapedagogin työelämän polttavimmat kysymykset ja mielestäni osoitti, ettei haastattelurunko ollut rajoittanut haastatteluja liiaksi. Haastattelurungossa olleet yksittäiset, tarkat kysymykset vuosittain Turun Ammattikorkean musiikkiakatemiassa järjestettävästä solistikonsertista eivät ottaneet lainkaan tuulta allensa, vaan haastateltavat hahmottelivat mieluummin suuria linjoja ja pohtivat laajasti ja syvällisesti juuri niitä aiheita, jotka he itse kokivat tärkeimmiksi.

Teemojen käsittely oli suurilta linjoiltaan yllättävän samankaltaista lähes kaikissa haastatteluissa. Pitkissä haastatteluissa ja lyhyissä haastatteluissa nuo teemat käytiin kaikki lävitse, mutta haastatellut nostivat näistä teemoista esille eri seikkoja. Tämä todennäköisimmin johtui heidän erilaisista elämäntilanteistaan, opiskelumuistoistaan ja persoonistaan. Samoin painopiste kolmessa teemassa heilahteli kahden, aikaisemman teeman, opiskelun ja työelämän, välillä. Ne, jotka olivat valmistuneet opinnoistaan hiljattain, keskittyivät mieluummin opiskeluun ja pohtivat sen kautta tulevaa työelämää ja ne, joilla valmistumisesta oli jo aikaa, puhuivat työelämän kokemuksista käsin kohti opiskelua. Tämä oli mielestäni hyvin avartavaa ja loi uudenlaisia näkökantoja tutkimukseni kohteeseen: opiskelumaailman ja työelämän leikkauspintaan.

4.4 Järjestys, jossa tulokset esitellään

Pyrin lainaamaan haastatteluista tasapuolisesti ottaen huomioon haastattelun pituuden siten, että lyhyemmistä haastatteluista lainasin niiden kerronnan tiiviyn tähden prosentuaalisesti hieman enemmän, kuin pitkistä

haastatteluista. Lyhyestä, äärimmäisen tiivistä 44 sekunnin haastattelusta lainasin 100 %. Koetin saada kaikkien haastateltujen äänen kuuluviin tässä opinnäytetyössä ja nostin haastatteluista esille juuri niitä seikkoja ja teemoja, joita haastatellut tuntuivat painottavan eniten.

Tulokset ovat järjestetty siten, että siirrytään aihepiiristä, joka on lähinnä työelämää ja hahmottelee luontevasti työelämän todellisuutta ja työympäristöä (luku 5: Klassisen musiikin hegemonia), työelämän ja opiskelun leikkauspinnalla olevan luvun (luku 6: Solistisuuden ja opettajuuden tasapaino) kautta kohti opiskeluun keskittyvää lukua (luku 7: Kitarapedagogiksi opiskelu), jossa lopulta pureudutaan koulutuksen kipupisteisiin ja sanattomiin sosiaalisiin käytäntöihin.

Luvut ovat rakennettu siten, että ensin hahmotellaan aihepiirin taustaa, sitten aihepiiriin liittyviä piirteitä ja lopulta esitellään haastatteluaineistoista saatuja ajatuksia ja pohdintoja muutoksista.

5 Klassisen musiikin hegemonia

5.1 Mitä kitarapedagogilta vaaditaan työelämässä?

Voi vitsit, mitkä määrät töitä olis saatavilla, jos osais soittaa myöski sähköistä!

Kaikki haastateltavat yhtä lukuunottamatta toivoivat, että kitarapedagogikoulutus antaisi enemmän valmiuksia opettaa myös muita musiikkilajeja ja soittotyylejä, kuin klassista. Tämä yksi, joka ei toivonut muita musiikkilajeja koulutukseensa huomautti, että muihin musiikkilajien taitajia koulutettiin muissa koulutusohjelmissa.

Vaikka se, kuinka muiden musiikkilajien tuominen koulutukseen toteutettaisiin ja mitä uutta tulisi klassisen kitaramusiikin rinnalle tuoda kitarapedagogiikkakoulutukseen, vaihteli vastaajasta toiseen, siitä oltiin monipuolisempaa osaamista toivovien vastaajien joukossa yksimielisiä, että vain klassiseen musiikkiin pitäytyvä koulutus on liian kapea-alaista ja eikä lainkaan tarkoituksenmukaista.

... pelkästään se, et koulutetaan hirveä määrä ihmisiä niinku sen yhden kapeen alan spesialistiks, joille ei kuitenkaan sit töitä oo kaikille.

Kouluttavalta taholta vaadittiin realismia sen suhteen, mikä on työelämän todellisuus. Koulun tarkoitus ei ole pitää yllä katoavaa kulttuuriperintöä ja tuottaa Suomenmaan kunniaksi ”yhden kapean alan” spesialisteja, vaan taata koulutuksesta valmistuneille ne tiedot ja taidot, joita vaatii työelämä.

Mutta, että koulun pitää olla koulu ja siellä pitää olla tietyt kurssit, mitä tarvii käytännön työelämässä ja pitää olla rehellinen siinä niinku, ja kattoo peiliin, et vastaako meidän koulutus suunnitelma nyt sitä, mitä kentällä vaaditaan.

Koska työpaikkoja on rajallinen määrä ja kitarapedagogeja koulutetaan jatkuvalla syötöllä lisää, olisi turvattava valmistuneille mahdollisimman hyvät mahdollisuudet toimia myös konservatoriomaailman ulkopuolella opettajana ja muusikkona. Emme me kaikki kykene änkemään itseämme takaisin konservatorion kuplaan valmistuttuamme, ei meille kaikille ole siellä paikkaa! Ja silloin on tultava toimeen konservatorion ulkopuolella, ilman konservatorion raameja ja arvovaltaa. Vaikka konservatoriossakin oppilaille tulee opettaa vapaata säestystä ja muita musiikkilajeja, oppilas ei siellä voi vaatia ”mahdottomia”, vaan marssijärjestys on selkeä ja ylhäältäpäin saneltu.

mut kuitenkin onha se tosiasia, että kaikki nää oppilaat haluaa soittaa jotain sellasta, aina välillä, jopa musiikkiopistoissa, joissa ollaan kuitenkin niinku sitä mieltä, että jos ei klassisen soitto kiinnosta ni sit tää on väärä paikka!

Vaikka konservatorion seinän sisäpuolella on mahdollista vielä sanoa oppilaalle noin, on ulkomaailmassa, avaran taivaan alla, yksittäisen kitarapedagogin huono mennä sanomaan kenellekään, että jos klassinen soitto ei kiinnosta, olet väärässä paikassa. Siihen oppilas saattaakin todeta ykskantaan, että ”niinpä taidankin olla, ihan väärässä paikassa!” ja häipyä sen siliän tien ja viedä rahansa mukanaan. Kuten vanhassa Kom –teatterin laulussa sanotaan: ”nälkäisten vatsat eivät suudelmista täyty”, ei kitarapedagoginkaan vatsa täyty henkeivistä Bach –äänitteistä. Boheemi, taiteensa vuoksi nälkää ja kurjuutta kärsivä elämä menettää hohtonsa nopeasti siinä vaiheessa, kun asuntolaina pitää saada maksettua ja lapsille hankittua luistimet, sukset ja uusi playstation.

Mitäs se kenttä sitten vaatii?

Eräs haastateltava toi myös esille, että haettaessa opettajaksi pienemmille paikkakunnille, paikallisella musiikkikoululla tuskin on aikomusta palkata kahta kitarapedagogia, vaan paikan saa silloin se, jonka taidot ovat monipuolisimmat.

Vaikka kitarapedagogikoulutuksessa on hyvin tarkka näkemys siitä, minkälainen kitaransoitto kuuluu opiskelusuunnitelmiin, työelämässä näyttää pätevän sääntö: ”Kitara, kuin kitara!” Kun kaikukopan yllä leijuu kuusi kieltä, se on kitara ja kitarapedagogi hallitsee kitaran! Työtehtävät saattavat olla todella yllättäviä. Bachin luuttusarjojen tinkimätön taitaja voi jopa saada tehtäväkseen ohjata paikallista bändikerhoa, koska siinäkin on kysymys kitaroista. Etulyöntiasemassa ei ole enää korkeimman meriitin tai suurimpien taiteellisten ansioiden länsimaisen taidemusiikin pedagogi, vaan monipuolinen monien musiikkilajien ja soittotyötylien taitaja – alennusmyyntien periaatteella ”osta kaksi, maksa yksi”.

Mutta jotenki ku se hyljätään jotenkin, niinku, kokonaan pois, ni se on jotenki iha älytöntä, koska kuitenkin käytännön musiikkielämässä ja tossa musiikinopetusmaailmassa – ni, mitä on? Tosi moneen paikkaan haetaan opettajia, ni edellytetään, että osaa soittaa myös sähkökitaraa ja saattaa olla, että joutuu ohjaamaan ehkä jotain bändihommia. Siinä taas tulee se, että olis ihan hyvä tietää, niinku, muistaki bändisoittimista perusasiat, vaikkei ookkaan niinku mikään, mikään virtuoosi niissä. Tietäis niinku perusrumpukompit, ja ne laitteiden toiminnat ja ... muut. Ja kuha osais opettaa sitä nii, että jos siellä joku yksityisoppilas tai mikä lie, niinku, tarvitsee. Ku kyl niitä on enemmän musiikkiopistossaki näitä, ku on monesti jo todettu, että enemmän haetaan tällaista laaja-alaista kitarismia, ihan jo työpaikkailmoituksissa. Työllistyminen, nimenomaan!

5.1.1 Vapaa säestys

On se nyt ihmeellistä vähä, että porukka niinku soittaa ... Bachin chaconnea ja Brittenin nocturnalia, konsertteja, pelkästään ... ja sit, ne ei osaa säestää, jos pyydetään, niinku, jossain tilanteessa. Ihan tällaisia käytännön muusikon taitoja! Ja kun ne ei sitä itte osaa, niin miten ne sitä osaa opettaa? ...

Haastatellut pitivät koulutuksen suurena puutteena sitä, ettei juuri kitaran kohdalla, joka on suuren yleisön silmissä säestyssoitin jopa enemmän, kuin piano, ole vapaa säestys oppiaineena pakollinen – tai no, onhan se, mutta pianolla suoritettuna! Periaatteessa tilanne on tällä hetkellä se, että kitarapedagogi voi valmistua ammattikorkeakoulusta kykenemättä säestämään

sointumerkeistä mitään, osaamatta ainoatakaan peruskomppia tai tietämättä, miten plektraa pidellään hyppysissä. Kukaan ei valvo, osaako B –kurssia suorittava kitaristi piirtää sointukaavion d –mollista, mutta virkaa hakiessa tuolta kitaristilta kyllä odotetaan valmiuksia opettaa säestystaitoja oppilailleen. Vaikka kitarapedagogikoulutus ei näe vapaasäestystyksen taitoa juuri kitaralla kovin taidellisenä, musiikkiopistomaailma kyllä näkee ja osaa sitä vaatia. Linaan tässä useampaa haastattelua.

Oppilalle on nykyään pakko opettaa vapaata säestystä, että toisin sanoen musiikkiopistoissaha on vaatimuksena myös se, että niille opetetaan sitä.

Kitarapedagogilla pitäisi olla myös valmiudet opettaa alkeita myös muista soittajista ja tyylilajeista. Erityisesti vapaata säestystä ja improvisaatiota, jotka ovat jo vakiintuneet musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmiin.

... mutta sitten myös niille klassisille oppilaille, ni täytyy opettaa niinku vapaasäestystä ja korvakuulolta soittamista ja kaikkee sellasta käytännön – koska niistä ei konserttikitaristeja tuu kovin monesta – mut sitte, saattaa tarvita semmosta taitoa, et pitäis vaikka mummon synttäreillä osata säestää ...

Vaikka moni haastateltavista oli hankkinut välttävän tai jopa mainion vapaasäestystaidon omalla ajallaan, nähtiin, että vapaasäestys on juuri kitaran ollessa kyseessä liian suuri ja tärkeä ammatillisen osaamisen osa-alue, jotta sen voisi jättää pelkästään opiskelijan oman harrastuneisuuden varaan.

Vapaasäestykseen toivottiin asiaan erityisesti perehtynyttä opettajaa, jotta saavutettu taito olisi korkeatasoista ja mahdollistaisi monipuoliset työvälineet opettaa sointusäestystä eritasoisille oppilaille.

Kyllä! Mutta mun mielestä se olis sillä tavalla, että siihen pitäis olla iha eri opettaja, että semmonen, joka todella on mennyt hyvin pitkälle vaikka klassisen kitaran soittoon ja sen kautta mahdollisimman – koska klassinen musiikkihan on periaattessa niin monimutkaista kun kuudella kielellä kitaralla pystyy tekemään – ni se joka tulee mestariksi siinä, tavallaan, niin siltä ei voi välttämättä olettaa, et sen pitäis vielä sen lisäksi omaksua tuo kaikki! Et pitäis olla ihminen, joka opettaa vapaata säestystä ja joka ammattilainen siinä.

Vapaasäestystyksen tarjoamat tiedot ja taidot koettiin tärkeiksi sulauttaa jo alkeisopetukseen, koska ne edistäisivät oppilaan musiikillista hahmotusta ja soittimenhallintaa.

5.1.2 Sähkökitara ja muut musiikkilajit

Eräs työelämässä vahvasti mukana oleva kitarapedagogi epäili, että kitaran suosio instrumenttina onkin itse asiassa osittain tuon kauhistuksen, sähkökitaran suosiota.

Mä en tiedä – siis, kitara siis kai soittimena, noissa musiikkiopistoissa, kitara on semmone kasvava soitinryhmä, kokoajan, mut siitä kai iso osa on kyl sitte, ku on alettu opettaa myös sähkökitaraa. .

Suurin osa haastatelluista kertoi, että heiltä toivottiin taitoja opettaa sähkökitaransoittoa ja muita musiikkilajeja, kuten rock –musiikkia, jazzia ja poppia klassisen lisäksi. Näitä taitoja oletettiin heiltä yleisestä asenneilmapiiristä riippumatta sekä musiikkioppilaitoksissa opettaessa, että yksityisoppilaiden taholta.

Vain yksi haastatelluista katsoi taitojensa riittävän sähkökitaran opetukseen ja tuon taidon hän oli hankkinut omalla ajallaan, ei opiskelujensa puitteissa. Yhdelle oli määrätty musiikkioppilaitoksen puolesta sähkökitaraoppilaita, joiden opettamiseen hänellä ei riittänyt ammattitaitoa.

Ainaki minulla nyt – minä oon iha suurimmat vaikeudet, minun työssä tuolla kentällä, on tällä hetkellä siinä, kun ei oo semmosta ammattitaitoo tossa sähkökitaran soitonopetuksessa ja kun minulla kuitenkin sähkökitaraoppilaita on, on jonki verran. Et se on, se on niinku se isoin ... eniten työtä teettää, tällä hetkellä, ne sähkökitaraoppilaat.

Muutammat muut, jotka tunsivat taitojensa olevan vaillinnaisia, olivat tarttuneet härkää sarvista ja yrittäneet opiskella sähkökitaransoittoa sähkökitaraopettajan johdolla – toisella tämä jäi yritykseksi, toinen jatkoi opiskelujaan sitkeästi välittämättä opiskeluympäristönsä antamasta, ikävänpuoleisesta palautteesta. Loput olivat päättäneet, että opettavat vain klassista kitaransoittoa ja kertovat tästä avoimesti oppilailleen, tekevät ikään kuin pelisäännöt selviksi siinä suhteessa. He kannustavat oppilastaan hakeutumaan sähkökitaraopettajalle, mikäli oppilaalla on selkeä halu oppia myös sähkökitaransoittoa.

Vaikka klassisella kitarapedagogilla olisikin jonkinlaiset valmiudet opettaa sähkökitaransoittoa oppilailleen, siihen tarkoitukseen varatusta materiaalista on

niukasti tietoa saatavilla, eikä klassisen kitaransoittoon tarkoitettu alkeismateriaali sovellu sähkökitaran alkeisoppimateriaaliksi.

Ja siihenki tota niin ... nuo ... niinku materiaali, mitä vois käyttää sähkökitaran opetuksessa, esimerkiksi sähkökitaran alkeissa. Siihehä ei voi käyttää Juan Antonio Muron kirjaa, eikä Vivo -kitarakirjaa.

Töitä olisi siis tarjolla runsaasti ja kehittämisen varaa rutkasti, mikäli riittäisi rahkeet. Alkeispedagogiikka sähkökitaranopetuksessa tuntui olevan suorastaan valkoinen pläikkä kartalla – eräänlainen täysin tuntematon alue. Vaikka itsellä olisikin välttävä sähkökitaransoittoaito, eihän se riitä! Eihän klassisenkaan kitaran opettamiseen riitä se, että vain hallitsee instrumentin: täytyy myös tietää, miten sitä opetetaan ja mitä materiaalia käyttää opetustyösssä.

Ja sit myös se, että se on kans ammattitaitoo, että ei nyt sit opettais niitä sähkökitaristeja, ihan niinku ... pieleen.

Vuoropuhelu pop/jazz –osaston ja klassisen osaston välillä saattaisi selventää tilannetta, sillä voitettavaa olisi luultavasti puolin ja toisin, mutta ensin olisi kyllä hankkiuduttava eroon ikävistä, vuoropuhelua tehokkaasti estävistä asenteista. Kysymys lienee laajemmasta ilmiöstä, kuin vain kitarapedagogien kapeasta ammattitaidosta – ilmiö näyttää koskettavan koko konservatorio- ja musiikkikasvatusmaailmaa!

Ja sit tietysti, on olemassa eri linjat, et jos ollaan klassisen musiikin linjalla tai sit jos ollaan ”pop/jazz” –linjalla, ni sit taas siellä on näitä juttuja mut nää ei kohtaa mitenkään ja ne halutaanki pitää erillään. Ja siin on taas tietynlaista asenteellisuutta, et esimerkiksi se et jazz on niputettu pop-musiikin kans niinku samaan ...

Asenteiden ja vakiintuneiden asemalinjojen muuttaminen ei välttämättä olekaan mikään vähäinen tehtävä, mutta juuri kitaralla, instrumenttina, saattaisi olla siihen parhaimmat mahdollisuudet molemmin puolin linjoja.

5.2 Mitä klassisen musiikin hegemonia meille tekee?

Haastatteluissa tuli useasti puheeksi eräänlainen opettajuuden ihanne. Haastatellut kuvailivat, minkälainen tulisi heidän mielestään opettajan olla ja minkälaisia he itse pyrkivät opettajina olemaan. Hyvän opettajan tunnusmerkki oli monen mielestä kyky asettautua oppilaan asemaan ja tarjota oppilaille

työkaluja musiikinopiskeluun juuri oppilaan yksilökohtaisten tarpeiden ja toiveiden mukaisesti. Oppilaan etu ja oppilaan musiikkisuhde nostettiin tärkeimmäksi argumentiksi, kun perusteltiin tarvetta osata klassisen soittotavan lisäksi myös muita soittotapoja. Tämä edusti uudenlaista opettajuutta, uudenlaista idealismia: vanhakantaisesta, opettajakeskeisestä ja tukahduttavasta musiikinopetuksesta irtisanoutumista.

Yleinen käsitys lienee, että ihmisellä tulee olla ihanteita ja ajatus siitä, mikä on hyvä - muuten hän taantuu ja lakkaa pyrkimästä kohti parempaa, mutta mikäli kuilu tuon ihanteen ja todellisuuden välillä on liian suuri, eikä ihmisellä ole eväitä kuroa tuota kuilua umpeen, tilanteesta saattaa seurata riittämättömydentunteita ja omien vaikutusmahdollisuuksien epäilyä. Esimerkiksi yksi, jo opettajan virallisen pätevyyden ja opetustyötä tehnyt haastateltu toi selvästi esille tunteensa siitä, ettei hän kokenut olevansa opettajana pätevä. Näkemys siitä, minkälainen oli hyvä kitaransoitonopettaja ja minkälaisia valmiuksia, tietoja ja taitoja tulisi hyvällä kitaransoitonopettajalla olla, eivät vastanneet niitä valmiuksia, tietoja ja taitoja, jotka hän oli saanut koulutuksestaan.

Koulutus tuntui palvelevan hyvin pienen joukon intressejä, niiden, joilla on mahdollisuus tulla ”konserttisoittajiksi”, mutta ei ollut enää siinäkään tehtävässä ajan tasalla, koska ”konserttisoittajienkin” on opetettava leipänsä eteen.

... koska se kuitenkin tulee käytännön elämässä vastaan, niinku yhdeksällekympenelleviidelle prosentille. Et tavallaan sen (...) viiden prosentin, joista mukamas tulee klassisen kitaran, tällaisia konserttisoittajia – eikä niistäkään tule, kun ei ...! – se on niinku niin kapeeta. Se on älytöntä mennä sitten semmoisessa kuplassa.

Muissa instrumenteissa tilanne ei liene niin räikeässä epätasapainossa, kuin kitaran kohdalla. Kitaran kohdalla ulkomaailman ja konservatoriomaailman käsitykset siitä, mitä on kitaramusiikki, eroavat haastateltujen mukaan valtavasti – kitaristit todellakin ”menevät kuplassa”.

Ja ketkä kärsivät nykyisestä tilanteesta eniten?

Kitaransoittoharrastustaan aloittelevia pikkuiset, joilla ei ole ollut osaa, eikä arpaa musiikkiopistomaailman ja pedagogikoulutuksen jäykkien asenteiden

syntymiseen ja jotka eivät vielä näe, mitä eroa on kitaralla ja kitaralla, saattavat pettyä, kun soitonopettaja ei kykene tarjoamaan riittäviä työkaluja tehdä musiikkia juuri heitä innostavalla tavalla. Miten siinä voi sitten käydä?

5.2.1 Oppilaiden oppimismotivaatio vaakalaudalla

Voi käydä niin, hyvinkin helposti ja monellekin käy, et – että koko musiikkisuhde tuhoutuu! Samalla vessanvedolla menee niinku rokki ja menee sekin klassinen, menee koko kitara roskikseen. Onpa sitten hyvä!

Samaa mieltä olivat monet haastateltavista. Heidän mielestään yhden ainoan, oikean mallin tarjoaminen oppilaalle on pahaksi oppilaan opiskelumotivaatiolle. Opettaja, jolla on rajoittuneet taidot opettaa erilaisia musiikkilajeja, voi tahtomattaankin latistaa oppilaan innostusta ja avointa oman musiikkimaun etsintää – ja näin heikentää oppilaan motivoitumista musiikkiharrastukseensa.

Usein oppilaalla olisi intoa kokeilla tyylejä laajemmin, mitä opettaja omien mieltymyksien ja taitojen puolesta haluaisi antaa mahdollisuuksia ja näin saattaa latistaa oppilaan omaa intoa löytää oma juttunsa.

Kun oppilas on löytänyt oman musiikkimakunsa, josta ammentaa innostuneisuutensa ja halunsa oppia, ei muiden musiikkilajien härkäpäinen tarjoaminen tuskin auttaa. Varmasti jokaisella meistä on kokemusta siitä, minkälaista tervanjuontia on oppiminen, jos opetettavaa asiaa ei koeta omalle itselle hyödylliseksi.

Mun mielestä se, että jos oli niinku musiikkilaji mikä hyvänsä, mä uskoisin niin, et tietyn ikäsenä lapsi on sen verran niinku herkkä innostumaan niinku tietystä, et sitä ei voida ihan kevyin perustein niinku sivuuttaa sitä innostusta. Mä väittäisin – mul on itse asiassa yks oppilas tällä hetkellä – joka niinku haluaa soittaa niinku tällasta vanhaa metallii, ni se on niinku, tosiaan niinku selkeesti, se on kiinnostunu siitä ja se on innostunu siitä ja sen kans kun mää soitin klassist musiikkii, niin siitä ei tahtonu tulla mitään, koska se on siit toisest asiasta innostunu, se ei oo innostunu siit klassisest musiikist.

Eräs toinen haastateltava, jolla on oman harrastuneisuuden tähden verrattain monipuoliset taidot ja tiedot erilaisista musiikkilajeista, kuvailee omaa opetusmetodiaan ”työkalujen” ja ”keinojen” antamiseksi oppilaalle. Oppilaan toivomusta soittaa Iron Maidenia ei vähätellä, mutta opettaja ei lähde opettamaan Iron Maidenia, vaan antaa oppilaalle työkaluja selvitä oppimisesta

itsekseen ja oppilas saa itse valita, mihin päänmääriin pyrkii omaksumillaan taidoilla. Tällöin oppilaalle ovat kaikki ovet avoinna, eivätkä opitut taidot liity mihinkään spesifiin musiikkityyliin tai vain yhteen musiikkikappaleeseen. Opetustapa vaatinee opettajalta syvällistä soittimenymmärrystä tietoisella tasolla, koska on kuitenkin tiedettävä aika tarkkaan, miten Iron Maidenia soitetaan, jotta kykenee valitsemaan ne oppimisen keinot, jotka hyödyttäisivät oppilasta.

Mutta sitte ku lähetään kitaransoittoa opiskelemaan, siis iha niinku klassist kitaransoittoa, se on mitä mä, niinku, opetan – että, välttämättä ne asiat ei heti palvele niitä asioita, mitä se ... mitkä mielikuvat sil on. Et jos joku poika on kuunnellu Iron Maidenia ja se halua soittaa niitä, ni usein on nii, että mä en ala sitä Iron Maidenia sillä tunnilla opettamaan. Se voi opetella sitä ite. Mä annan sille vaan työvälaineitä, niinku: keinoja. Et mä yritän, ikäänku siltä pohjalta yritän ... tarjota sille vaan mahdollisimman paljon semmosia keinoja, joilla se mahdollisimman paljon pystyy ite oppimaan.

5.2.2 Moraalinen ongelma

Pohdiskeltaessa muiden musiikkilajien opettamisen vaikutusta oppilaiden oppimismotivaatioon ja musiikkikuvaan päädyttiin useasti myös hyvin perimmäisiin ammattieettisiin kysymyksiin. Jos opettaja ei osannut opettaa, ei omannut taitoja, eikä hallinnut muuta, kuin klassisen musiikin soittotavan ja kielen – se nähtiin vielä hyväksyttävänä ja lähinnä opettajan työllistymistä haittaavana tekijänä. Mikäli tuo sama rajoittuneet taidot omaava opettaja pyrki ”tuputtamaan” oppilaalle klassista musiikkia ainoana oikeana ja ”ylevämpänä” musiikkimuotona ja täten heikensi oppilaan oppimishalua ja rikkoi oppilaan suhdetta musiikkiin, se nähtiin opettajalle sopimattomana toimintana. Silloin otettiin käyttöön painava ja kunnioitusta herättävä sana ”moraali”.

... koska jos puhutaan myös opetustyön etiikasta, siin vaiheessa kun opetetaan ihmisiä, esimerkiksi lapsia, soittamaan jotain, yleensä siit lähtökohdista et saadaa elanto, niin ainoastaan sen yhden ainoan vaihtoehdon tarjoaminen lapselle, ei välttämät oo niinku, moraalisesti kestävää.

Sanottiin, että vaikka opettamisesta olisi oma toimeentulo kiinni ja vaikka se oma, vain fiksuä länsimaista taidemusiikkia sisältävä musiikkimaku olisi omasta mielestä yliveräinen oppilaan musiikkimakuun verrattuna, ei opetustointa saisi

silti harjoittaa oppilasta vahingoittavalla tavalla. Sen sijaan opettaja, eräs haastateltu selitti, joka joustaa ja ottaa huomioon oppilaan toiveet, antaa oppilaalle hyvän esimerkin siitä, kuinka monenlainen musiikki voi olla arvokasta.

Koska vaikka siin niinku liikutaan – totta kai ku ihmiset tekee näitä ansaitakseen leipänsä! – jotain sitä täytyy tehdä! – ja sen kans ei myös voi olla liian idealistinen, mut siit huolimatta pieni idealismi on paikallaan sen suhteen vaik, että mitä tulee niille oppilaille tehtyä, joita opettaa. Niinku ikään kuin myös, että millä hinnalla haluaa välittää eteenpäin jotain itselleen arvokasta – varsinki sellasessa tapauksessa, jos huomaa, että se lapsi on eri aaltopituuksilla. Mitä siinä pitää sillon tehdä? Pitääks siin muokata itsensä muille aaltopituuksille, vai jotenki vaan härkäpäisesti jatkaa sitä oman oikeaks mieltämän asian syöttämistä, niin mä oon sitä mieltä, että sitä oman oikeaks mieltämisen syöttämistä EI pidä tehdä, vaan siin on joustettava niiden, myös niiden oppilaiden tarpeiden mukaan. Mutta monelle tää välittyy myös siinä, että monen tyyppisen musiikin osaaminen on arvokasta, eikä arvokasta oo vaan yhdentyypinen – ja tosiaan niinku sen – niinku jo aikasemmin sanoin pariin otteeseen niin tietys iäs – varsinki just tietys iäs olevan – eikä edes tietys iäs, vaan kenen tahansa, innostuksen sivuuttaminen ... se on vakavaa! Se on vakava asia!

Oppilaan pakottaminen tai oppilaan oman tahdon vähättely vaikuttaa hyvin lyhytnäköiseltä toiminnalta niiltä tahoilta, jotka haluavat klassisen musiikin harrastuksen säilyvän elinvoimaisena tässä maassa. Musiikki on usein nuorelle iso ja tärkeä rakennuskivi, kun he valavat minäkuvansa kivijalkaa, eikä sitä kivijalkaa kannatane lähteä potkimaan, mikäli halutaan luoda positiivinen vuorovaikutussuhde oppilaaseen!

Ja se on mun mielestä nii, että mikäli niinku tontyyppisii niinku, varsinki niinku konservatorion näkökulmasta ”poikkeavia” mielihaluja – niin mikäli niitä ruokkii, se saattaa joskus, joskus myöhemmin tulevaisuudessa tämmösen oppilaan kohdalla tarkoittaa sitä, et se on myös helpompi palata näihin konservatoriohommiin ja .. ja niinku muihin musiikkeihin. Tiedän monta esimerkkiä, jotka on ton ikäsenä pistetty jatkamaan sitä konservatoriohommaa, vaikka ei oo halunnu ja siitä on jääny sitte aika, aika semmoset traumat sit, niinku niiden asioiden suorittamisesta.

5.3 “Turhamainen reviiirisota”

Ja mä en tiedä sit niit syitä, mistä se johtuu, et ... tietysti ku se on taidemusiikin soittaminen kitaralla niin nuori ilmiö... ainakin meillä Suomessa. Et tälleen niinku, et se on instituutioiden piirissä, et akatemiaan – millon se tuli sitte? Mä en muista ... seikkytluvul? Kuuskytluvun lopussa? Nii, tota ... ihan sama, ku haitarissa! Se (haitari) tuli, se tuli sit vissiin pikkasen myöhemmin vielä. Ni ollaan ehkä varpaillaan ja on haluttu ottaa simmone tietonen irtiotto, että me ny niinku ollaan, niinku, taidemusiikkia! Pidetään kynsin ja hampain kiinni siitä, vaikka ollaankin vähä sillai heikoilla jäillä. Ehkä tiedostetaan tavallaan se, että eihän ... että eihän – että hemmetti – eihän tää (...) nyt kansaa kiinnosta! Mut sitä tiukemmin sit niinku eristäydytään siihen omaan pieneen, pieneen nurkkaan ja ollaan jotenki

ylpeitä siitä, että onhan se tavallaan ihan makeetakin, että ... tai siltä se ainaki aikaisemmin tuntu, että ... on niinku pieni semmonen porukka, joka vetää yhtä köyttä, mut ...

”Turhamainen reviirosota”, summasi eräs haastateltava yllä olevan tilanteen. Haastatellut ymmärsivät hyvin, että klassisen kitaran oli taisteltava tiensä hyväksytyksi taidemusiikin esittämiseen soveltuvaksi instrumentiksi. Klassisen kitaran sosiaaliset ympyrät ovat pienet ja aluksi kitarapioneerien toiminnassa oli ehkä hitunen jopa salaisen, maanalaisen liikkeen hurmaa. Taistelu käytiin ja voitettiin ja nyt klassisen kitaran asema muiden perinteisten klassisten soittimien piirissä on suorastaan sementoitu.

... et eihä siinä nyt ENÄÄ, viimesen parin vuosikymmenen aikana oo ollu kysymyksiä siitä, et pitäskö sitä nyt opettaa jossain akatemiassa vai ei? Se on nyt siellä.

Vaikka kunnioitus näitä pioneereja kohtaan olikin korkealla ja heidän saavutuksensa klassisen kitaran aseman lujittamisessa tunnustettiin, nyt puolustautuvan eristyksen nähtiin kääntyvän alkuperäistä tarkoitusta vastaan. Eristäytymistä ei nähty enää suojelevana tekona, vaan elitistisenä.

Että sellane elitistine niinku ... ajattelu, että tää on vähä sellasta, niinku ”t-t-tää on vähä parempaa! t-t-tätä niinku pitää... suojella t-t-tältä pahalta maailmalta!” Ni mun mielestä se on iha höpönlöpöä.

Eräs haastateltu toi esille huolensa siitä, että kitaristien pienessä porukassa saattoi rima laskea sen suhteen, mitä tehdään ja miten. Saattaa syntyä vääränlaista ylpeyttä ja vääränlaista, sisäänpäin lämpiävää yhteishenkeä, joka ei vapauta, eikä nosta tekemisen tasoa, vaan tukahduttaa.

... pitää muistaa se, et ... (...) kitaristit on niin paljo siinä omassa pienessä joukossaan, siinä ei niinku ... siinä ehkä helposti sitten laskee se rima, et semmonen yleisluokituksen ja yleismusikaalisuuden henki, miten tuota nyt kuvailis. Et, niinku, ei niillä musiikin laeilla ole niin väliä, ku meil on tämä kitara, joka on niin hankala soitin, eikä se oikein niinku muuhunkaan ... tällasia. Mä olen tunnistanut (...) tällasia alitajusia, että ei tästä kitarasta ...

Perinteisen musiikkiopistomaailman suhtautuminen muihin musiikkilajeihin vaikuttaa hyvin. Cembalo tuskin kärsii siitä, että sillä ei opeteta soittamaan jazzia tai rockia, mutta kitara kyllä kärsii, koska kitaran luonne ja alkuperä ovat erilaiset. Sen lisäksi, että kitaralla on kytkös kaikkeen rockista kansanmusiikkiin,

sen juuret ovat laajemmat ja imevät ravinteita monipuolisista ja monimuotoisesta musiikkikulttuureista.

Ja kitaralla, jos millä, on selvimmät kytkökset ... kansanmusiikkiin, niinku ... ihan niinku melkeen mihin tahansa musiikkiin! Siis soittimena, ni sitähän eri muodoissaan, sitähän soitetaan kaikkialla! Ja myös länsimaiden ulkopuolella, niin jos ei just kitaraa, ni hyvin samantyyppisiä soittimia. Niinku vanha soitin! Sil olis niinku – sil on niinku luontasimmat kytkökset kaikkeen muuhu musiikkiin, mut sitä ei – et se, et sitä jotenki ruokittais ja joissain teoksissa, vaikka brasilialaisissa musiikissa tai niinku kuubalaisessa, se on päiväselvästi läsnä siinä. Mut silti siit halutaan, vaik se tiedostetaan ja siit puhutaan, siit halutaan silti lähtee vaan siihe toiseen suuntaan, ikäänku luomaan sille semmosta, niinku prestiisiä, arvovaltaa! Et niinkää, et se avautuis sinne toiseen suuntaan, vaan et mikä sen soittimen OIKEE luonne on, ni on se, että se on aika tommonen hybridisoitin, se on vähän ... se taipuu moneen ja se on sen soittimen luonteessa! Et se on sääli, ettei se tuu mitenkään siinä ilmi ...

Samalla, kun klassista kitaramusiikkia suojellaan, kuin pyhänjäännöstä ja siitä karsitaan pala palalta pois kaikki maailmanmusiikkiin ja populaarimusiikkiin viittaavat piirteet, saatetaan katkoa siltä myös sen juuret. Voidaan kysyä, onko minkään instrumentin viisasta sulkea itseään ehdoin tahdoin marginaaliin - etenkin tänä aikana, kun klassinen musiikki näyttää etääntyvän suuren yleisön arkielämästä yhtä vakaasti, kuin maan kiertoradalta pois luiskahtanut satelliitti.

Näköjään oppi siitä, että klassinen musiikki on sitä ”vähän parempaa” ja paremman väen harrastus, on mennyt hyvin perille! Mitä ahkerammin esitellään vuosisataista traditioperinnettä ja hehkutetaan klassisen musiikin ihanuutta ja älyllistä yliveraisuutta verrattuna muihin musiikkilajeihin, sitä enemmän tuntuvat koulujen laulukokeista traumatisoituneet ikäluokat saavan pontta ajatukselleen, että ”tämä ei ole minun juttu – koska minä en ole musikaalinen, minä en oppinut edes soittamaan ’ostakaa makkaraa’ muovisella nokkahuilulla, minua ei otettu koulun kuoroon enkä päässyt kantelekerhoon!”

Klassista musiikkia kun pitää *ymmärtää*, kun muiden musiikkien kohdalla riittää se, että siitä vain tykkää.

Mun mielestä se on harha, et klassinen musiikki olis joku, joku sellane ihmeellinen mysteeritopia. Niinhän ihmiset ajattelee: en mä oikeen ymmärrä sitä klassista musiikkia. En mä oikeen ymmärrä. Se on latinaa, se on niinku rahvaalle latinaa! Niinku kirkossa ennen vanhaan, millon olikaan. Siitä on tullu sellane ... mua inhottaa se!

5.4 Olisi paljon voitettavana!

5.4.1 Työvälineitä otelaudan hahmottamiseen

Eräässä haastattelussa huomautetaan, että klassisen kitaran koulutus keskittyy enemmän ohjelmistonhallintaan, kuin soittimenhallintaan. Koska kitaran mekanismia ei ymmärretä loppuun saakka, kitaristi on heikoilla jäillä soittimensa kanssa. Soittaminen on enemmänkin ulkoaopeteltujen liikesarjojen suorittamista, kuin ylhäältäpäin hahmotetussa sointumaailmassa suunnistamista. Muistikatkoksen iskiessä kitaristi on tyhjän päällä, koska ei hahmota otelautaa, eikä musiikkia kuvioina – vain yksittäisinä eleinä.

Hänen mielestään klassisen kitaran puolella olisi paljon opittavaa siitä, miten vapaa säestystä ja improvisointia opiskelevat ja opettavat muusikot hahmottavat otelaudan. Samat työkalut ovat tarjolla myös klassisen kitaran opiskeluun, mutta ne ovat irroitettu alkuperäisestä yhteydestään ja merkityksestään. Asteikkoja soitetaan rituaalinomaisesti ja ne kuuluvat rituaalinomaisiin tutkintoihin. Ne näyttäytyvät oppilaille kummallisina ritirimssuina, joiden ainoa tarkoitus näyttää olevan tutkintoarvosanan korotus.

Hyvä esimerkki on esmes se, et ku musiikkiopistossa (...) ite rupes, ne oli ne asteikkohommat (...) pakko tehdä. Ensin asteikot vapaita kieliä käyttäen, sit ilman vapaita kieliä. Laitettiin eteen ne laput, että treenaa tästä, ku tulee se tutkinto ja sit siin oli ne kadenssit ... ni soitonopettaja ei vaivaantunut silloin kertomaan, että mitä ne on ne kadenssit - ne oli aivan ihmeellisiä! Soitettiin asteikkoja ... ensinnäki, että soitetaan se asteikko ylös, alas, eikä tehdä niillä äänillä mitään muuta, ja sit siihe se kadenssi päälle, pläm pläm pläm! (...) Että jotenkin, että mitä niillä tehdään? Mitä ihmettä me niitä asteikkoja sahataan, nii et opetellaan niitä sormituksia, kun me ei niinku ymmärretä, että mistä ne tulee?

Haastateltu huomauttaa, että improvisaatioissa ”asteikoissa” olennaista on se, että ne ymmärretään ja niitä osataan soveltaa, ei se, että ne saadaan vain tikutettua edestakaisin. Asteikkojen opettelu on siitä erilaista, että niiden yhteydessä pyritään hahmottamaan sävellajeja ja asteikon suhdetta sointuihin.

Kitara on vaikea soitin siksi, että siitä samat soinnut saa monesta eri paikasta otelaudalta. Monessa muussa soittimessa asteikoissa toistuvat täsmälleen samat sormitukset ja siksi ne ovat helpommin liitettävissä käytäntöön. Klassisen kitaran Segovia –asteikkojen heikko kohta on juuri tässä: niistä ei muodostu

mitään järjestelmää, eikä kokonaiskuvaa otelaudasta, vaan ne ovat käsitetty enemmän käsien ja soittomekaniikan harjoitukseksi. Vaikka osa näistä asteikoista ja kadensseista jää motoriseen muistiin valmiiksi liikemalleiksi, jotka sitten toistuvat kappaleissa sellaisinaan, ilman tietoista keskittymistä niistä saavutettava hyöty jää kovin puutteelliseksi. Mikäli asteikkoja ja kadensseja soittaa ilman ”korvaa”, jää helposti ymmärtämättä niissä ilmenevät intervallisuhteet ja niiden linkittyminen otelautaan ja sormien liikkeisiin.

Tällöin kappaleiden opettelu muuttuu äärimmäisen pitkien liikesarjaketjujen juntaamiseksi selkärankaan, eikä soiton musikaalinen toteutus ole helppoa, koska motorinen liike ei linkity harmoniaan. Ammattikorkeatasoisellekin kitaristille saattaa olla hämää, mitä kitaran otelaudalta löytyy seitsemännen nauhan jälkeen.

Samoin mentaaliharjoittelu vaikeutuu, koska nuottikuvasta hahmotettavat soinnut eivät automaattisesti muutu motorisesta muistista nouseviin mielikuviin ja auditiivisesta muistista nouseviin kuulokuviin. Uuden ohjelmiston omaksuminen on työlästä ja hidasta, eikä opittu yleisty eteenpäin uusiin kappaleisiin. Kitaristilla saattaa soittaessaan olla olo, kuin hän matkustaisi junassa selkä menosuuntaan päin, koska tehty liike ei yhdisty siihen, mitä ääntä odottaa saavansa. Musiikillinen idea irtautuu musiikin fyysisestä tekemisestä.

Mikäli uudenlainen otelaudan ja musiikin suhde saataisiin osaksi alkeisopetusta, klassisella kitaralla olisi paljon voitettavana. Nykyinen tilanne, jolloin kitaransoittoa ja nuottikuvaa lähdetään opiskelemaan ilman minkäänlaista musiikinrakenteen, harmonian ja edes solmisaationimien laulettujen asteikon taitamista, jättää opettajalle hyvin vähän mahdollisuuksia ohjata oppilaan oppimista.

No mä nään sen niin, että mitä todennäköisesti tapahtuu, on just niin se, että sille ei jää sille opettajalle mitään muuta liikkumatilaa, ja sil ei oo kapasiteettia muuhu, ku tehään se ... pistetään ne sormitukset sinne oppilaalle nuottiin valmiiks, ja siinä tehdään usein karhunpalvelus. Se kappale opitaan kyllä nopeesti, mutta mistään ei kyllä tajuta mitään ja sit pitäydään aina siinä samassa.

Kuten eräs toinen haastateltu sanoi, klassinen kitaramusiikki on juuri niin monimutkaista, kun kuudella kielellä kykenee tekemään.

Sen hallinta vaatii tarkkaa suunnitelmallisuutta, eikä impulsiivisuudelle jää juurikaan varaa: useimmiten sormitusvaihtoehtoja on vain muutama ja liikesarjat ovat niin monimutkaisia, että ne ovat harjoiteltava viimeistä piirtoa myöten valmiiksi. Mutta tuo opettelu muuttuu suorastaan yli-inhimilliseksi voitoksi ja akrobatiaksi silloin, jos taustalla ei ole mitään suurempaa karttaa, joka auttaisi soittajaa suunnistamaan. Tuo sama valtava kapasiteetti, joka erittäin ilmeisesti on jokaisella kitaristilla, joka opettelee tunninkin ohjelmiston pelkästään liikemuistinsa varassa, saataisiin ohjattua moninkertaisiin tuloksiin, mikäli sen tueksi saataisiin uudet keinot hahmottaa otelautaa.

Sekä alkeistasolla, sekä korkeammilla tasoilla koulutettaessa kitaristeja olisi hyvä pohtia asteikkojen, sointujen ja perinteisten opetusmetodien suhdetta oppilaan otelaudan ja musiikin hahmotukseen. Koska tuo hahmotus on paikoittain puutteellista kautta linjan, olisi siitä hyvä olla tietoinen koulutusputken alusta loppuun saakka. Tietoutta, työvälineitä ja materiaalia olisi saatavilla vapaasäestykseen ja improvisaatioon perehtyneiden muusikkojen puolelta.

Haastateltu ystävällisesti suosittelikin muutamia oppaita, joiden avulla voitaisiin tutustua vapaasäestykseen ja improvisaatioon.

- Mick Goodrick: The Advancing guitarist
- Jon Damian: The guitarist's guide to composing and improvising
- Jorma Styng: Vapaa säestys ja melodiasoitto kitaralla
- Kalevi Hampinen: Musiikkia vapaasti kitaralla

Ja lisäksi hän erityisesti mainitsi vielä teoksen, joka on pianonsoiton oppikirja, mutta on hänen mielestään sovellettavissa helposti kitaralle tai mille tahansa instrumentille:

- Tenni/Varpama: Vapaa säestys ja improvisointi.

Tämä oppikirja on haastatellun mukaan Suomen Musiikkioppilaitosten liiton uusien kurssivaatimusehdotusten mukainen vapaasäestyksen 1 –tason kirja, joka näin ollen soveltunee vastavalmistuneillekin kitarapedagogeille myös opetuskäyttöön.

5.4.2 Improvisaatio

... ja siis se myös, niinku, jos puhutaan improvisaation opettamisen ja kokeilemisen ja pohdinnan ulottuvuuksist suhteessa pedagogisiin taitoihin, siinä mä uskon, et siit olis ihan mieletön etu, et mitä sen kans pystyis tekemään – siis ihan kaikil tasoilla! Mut se on sit – siin mieles se on outoo, ettei sitä oo! Mut samaan aikaan se on selkee peli, ettei sitä o, koska siinä jatketaan niinku tiettyy kulttuuri eteenpäin. Ja se kulttuuri ei oo kiinnostunu sentyyppisest toiminnasta.

Siis ... odottakaas. Mitä tässä sanottiinkaan? Tiivistetäänpä hieman.

Tiettyyn kulttuuriin kuuluu selkeänä pelinä, ettei sen ole kiinnostunut sentyyppisistä toiminnasta, josta sille koituisi mieletön etu, koska siinä jatketaan eteenpäin sellaista tiettyä kulttuuria, joka ei ole kiinnostunut sentyyppisestä toiminnasta, josta sille koituisi mieletön etu?

Alkeisopetuksen kehittäminen oli monen haastateltavan sydäntä lähellä. Alkeisopetuksen haasteita ja kipupisteitä pohdiskeltiin syvällisesti, usein päätyen arvostelemaan perinteistä alkeisopetusta leimaavaa kaavamaisuutta ja ihmettelemään opetuksessa käytettävien keinojen rajallisuutta ja kapeutta.

Lääkkeeksi ehdotettiin, että lasten opettamisessa pitäisi useammin tähdätä ensin siihen, että soittimeen tutustutaan ensin ilman nuotteja, ottamalla vain tuntumaa soittimeen. Eräs haastateltu kertoo kuulleensa, että joillekin aloitteville puhallinsoittajille on ollut kiellettyä soittaa soittotunnin ulkopuolella mitään muuta, kuin läksykappaleita ja näkee sellaisen alkeisopetuksen kestävämmänä ja toivoo, ettei kitaraopetuksessa ilmenisi samanlaista ehdottomuutta. Improvisointi ja leikinomainen ”hörhöily” olisivat lapselle sopivia tapoja ottaa luonteva kontakti soittimeen. Tästä hänen ajatuksensa siirtyvät luontevasti länsimaisen taidemusiikin käsitykseen oppimisesta ja musiikintekemisestä.

Ja tässä tulee (...) musta se länsimaisen taidemusiikin ja tän meidän kulttuurin vääristymä siinä (...), että jos ajatellaan mitä tahansa vanhoja musiikkikulttuureja, niin niissä niinku iät ja ajat, et jos joku kilkutin saadaan käteen, niin sillä voi alkaa kokeilemaan, että miten, mitä siitä saa ulos. Meillä se on mennä niin vakavaks se puuha.

5.4.3 Monipuolinen kitaristi ja paikkakunnan musiikkielämä

Tää on tietysti hankala, sillä tavalla hankala kysymys, koska jos ajatellaan niitä kevyen musiikin kouluja ja siinä koulutettuja kitaristeja, ni kyllähän ne yleensä on aika tekijämiehiä, ne kyllä sitten monennäköisistä tilanteista, niinku, luoviutuu ja selviää ...

Monipuolisemmasta muusikkoudesta saattaisi myös seurata, että keikkaa olisi saatavilla ihan eri malliin, kun kitaristi oppisi taitoja, joidenka avulla saattaisi ”luoviutua ja selviytyä” monenlaisista tilanteista. Ehkäpä nuo esiintymistilaisuudet eivät olisi niitä samoja kirkkokonsertteja ja sooloresitaaleja, joita opittiin pitämään opiskeluaikana, mutta yhtä lailla ne palvelisivat sitä yhteisöä, jossa muusikko vaikuttaa. Sellaiset esiintymistilanteet, joita joku soittotaitonsa huippuunsa hionut länsimaisen taidemusiikin guru saattaisi katsoa nyrpeästi nenänvarttaan pitkin, saattavat tilanteen yleisölle olla erittäin tärkeitä.

Kyllä mä – mulle on kyllä tullu kaikkesta paras mieli siitä, että jossain tilanteessa, sit ... (...), ni mul oli – alakerran rouvalla oli 60 –vuotissyntymäpäivät. Kävin soittamassa sille, viiskymppiä se mulle makso siitä. Lauloin itte sen synttäreillä pari laulua: Reissumies ja kissa ja totanini ... Moskovan valot. Mä opettelini ne vaan sointumerkeistä ja tekstit, niinku toivelaulukirjasta, se oli toivonu niitä, parii biisiä. Siinä muutaman kappaleen lauloin ni kyl siitä tulee niinku hyvä mieli!

Mä veikkaan et mummollekki tuli hyvä mieli.

Niin tuli! Ne oli iha tippa linsissä siellä, että ...

Vaarana on, että eristyneisyys katkeroittaa ja luo turhautuneisuutta – valtava määrä työtä tuntuu valuvan kuin kankkulan kaivoon, kun niitä klassisen musiikin konsertointitilaisuuksia ei olekaan. Juuri vankka säestystaito ja monien musiikkityylien hallinta antaisivat kitaristille mahdollisuuden palvella yhteisöään ja elävöittää paikkakunnan musiikkielämää mahdollisimman monin tavoin. Tämä tuskin kuitenkaan tarkoittaisi vain mummojenlaulatusta ja kahvikuppimusiikkia, vaikka mummot putkahtelivatkin haastatteluihin yllättävän usein. (Mummot näyttivät edustavan kiitollista, kannustavaa yleisöä, joka saapuu paikalle vain nauttimaan musiikista, ei arvostelemaan.)

Myönteinen kommunikointi musiikin keinoin ympäristön kanssa koettiin tärkeäksi muusikon hyvinvoinnille ja kuten monet toivat ilmi, myös omalle motivaatiolle tehdä opetustyötä. Tämä liitettiin muusikkouteen sisältyvään opettajuuden ja solistisuuden tasapainoon, mistä puhutaan enemmän seuraavassa luvussa. Tuon tasapainon horjuminen voi aiheuttaa katkeruutta ja motivaatio-ongelmia.

... kuitenkin ois periaatteessa olemassa kaikki kapasiteetti, ku on niin paljon tehty työtä ja niin paljon koulutettu käsiä, ja muuta – ni se kaikki menee iha hukkaan, tulee hirveä määrä tätä katkeruutta sitten. Sen sijaan nekin ihmiset voisi toimia muusikkona, ehkä laaja-alaisemmin mitä tällä hetkellä niinku, mihin se koulutus tähtää.

Mielikuvaa siitä, mikä on klassisen koulutuksen saaneelle muusikolle sovelias keikka, olisi ehkä hyvä laajentaa hieman, jotta kaikki suurella vaivalla hankittu ammattitaito saataisiin hyötykäyttöön.

Ne vois tehdä pikkukeikkaa ja sillä tavalla, niinku, rikastuttaa sen paikkakunnan musiikkielämää, toimia, tota, sen opettamisen lisäksi ... soittaa kitaraa kaikkienkäsissä, niinku tilaisuuksissa. (...) ... mut mitä nyt ikinä voi kuvitella saattaa ... soittaa kirkossa, tai soittaa vanhainkodeissa, laulattaa vaikka mummoja jossain yhteislauuillassa. Ni ammattitaitoselle kitaristillehan on ihan hirveesti töitä! Mut se ammattitaito menee niin hukkaan, koska se kohdistetaan niinku yhteen (...) pieneen sektoriin, josta sit kuitenkin ei niinku – josta hyvin pienellä prosentilla on mahdollisuus toimia siinä konserttimuusikkona Suomessa. Se on hirveetä haaskausta!

Haaskausta, tosiaan!

Haastatteluista kävi ilmi tarve nostaa uudelleen tarkasteluun musiikkikulttuurin arvopohja ja asenneilmasto. Yhteiskunnalle todennäköisesti hyvinkin kelpaisi mummojenlaulattaja ja mummoille kelpaisi mummojenlaulattaja – mutta mahtavatko mummot kelvata meille vain silloin, kun he istuvat soolokonsertissamme hiukset kiharrettuina, harmaa villahattu päässä ja ovat hiljaa?

5.5 Se säilyy, mikä on arvokasta

Näin totesi eräs haastateltava ykskantaan ja hänestä näki, että luottamus omaan instrumenttiin oli vahva. Motivaatio tehdä musiikkia sisälsi lähinnä motivaation tehdä musiikkia, toimia aktiivisena tekijänä musiikkikulttuurissa ja kantaa siinä oma pieni kortensa kekon, elää elämä elävän musiikin keskellä ja

tehdä musiikkia ammatikseen – ei osallistua reviirosotaan, eikä minkään yksittäisen instrumentin ”prestiisitalkoisiin”. Tämä oli hänelle ollut selvää opintojen alusta asti.

Eliikkä niinku ... että helposti meil on se harha, ku meil on tää hieno taidehistoria, mikä on kirjoitettu, elämästä kirjoitettu tarina, romaani, raamattu, mikä tahansa ... ni, että meillä on joku kulttuuri – juuri tämä suuri traditio, jota me niinku - mä muistan tämmösen lauseen .. ensimmäine didaktiikkatunti tässä koulussa! Meijä opettaja sano, että ”siis mehän ollaan ... siis mehä jatketaan ... tätä kollektiivista ... perintö ...”

Tämä oli niinku se!

Mä oon niin itsepäine ja individualisti, että mä ajattelen kyllä niin, että mä en kyllä tätä kitaraa sen takia soita ... se ei oo mikään pointti tehdä sitä, että me pidetään jotain suurta aarretta ... kollektiivista perintö yllä! Et ... eihä tää nyt mitään museointia ole! Tai niinku konservoi ... konservaavat ... konservatorio! Sananaha se kuulostaa vähä siltä, että täällä konservaattorit pitää mökkiä pystyssä!

Klassista kitaramusiikkia suojaavia raja-aitoja ei tarvitse kaataa, riittää vain, kun kävelee niistä ylitse. Nokikolarin kanssa tapellessa sottaantuu itse.

Et just sillai, et ... mua ei toi näkökulma, siis muutenkaan kiinnosta yhtään, et puolustaa soittimen asemaa, tai niinku, koska se tarkoittaa sit ikäänku sitä, et siin joutuu ... et siin hyväksyy tämmöset hierarkiat ja arvoasteikot, mitä on ... tässä muodostunu, vuosisatojen varrella, et ikäänku niist vois olla välittämättä, sen sijaan, et niit vastaan lähtee taistelemaan.

Muutamit muistelivat, kuinka suuren vaikutuksen oli klassinen kitaramusiikki tehnyt, kun he olivat kuulleet sitä ensimmäistä kertaa ja kuinka pitkälle, jopa alan ammattilaisiksi asti, oli tuo viehätys heidät kantanut. He luottivat, että tuo sama viehätys iskee myös tulevaisuuden sukupolviin, kunhan sille annetaan mahdollisuus.

Pitää muistaa, että itekin on aikoinaan jostakin kuullut joskus klassista musiikkia kitaralla, radiosta tai levyltä ja miten paljon se on kolahtanut! Ja eikä se ny sit, eikä se varmasti oo mihinkä hävinny, se ihmisiä kiehtoo edelleen ja sit et viel, niinku se on tässä nyt se, et monesti semmone iso asia muistettavana, et ku tässä kritisoidaan vähän ja ollaan ehkä vähä niinku hyökätty kokoajan tässä keskustelussa, (...) niinku sitä taidemusiikkia vastaan, niinku näennäisesti, ni sehän ei pidä paikkaansa!

Luottamus omaan instrumenttiin oli niin vahva, ettei vaatimusta avautua muiden musiikkikulttuurien suuntaan pidetty missään nimessä klassisen kitaramusiikin arvon alentamisena. Eräs haastateltu totesi että aliarvioimme oppilaamme olettaessamme, että saatuaan kerran sähkökitaran syliinsä, he eivät haluaisi soittaa klassista kitaraa enää koskaan.

Ja on se myöski sit helposti oppilaan aliarvioimista, silleen, et sit sitä ajattelee, et ei ne nää sitä samaa hienoutta kun me nähään siin klassisessa musiikissa.

Voidaankin kysyä, onko meidän oma luottamuksemme omaan musiikkiimme todella näin heikoissa kantimissa?

Eräs toinen haastateltu toi esille, että opettaessaan hän tarjosi aina oppilaalle ensin klassista musiikkia ja luottaa sen voimaan opetustyössängsä. Meditatiivisuus ja pitkäjänteisyys ovat hänen mielestään klassisen kitaran opinnoissa läsnä aivan eri tavalla, kuin muissa musiikkityyleissä. Hän itsekin käsittää itsensä ensisijaiseksi klassisen kitaran opettajaksi.

Mutta se on kyllä tärkeätä, että sitä opetetaan! itekki niinku siis – minä haluan tehdä, siis iha ehtomasti, sitä – nimenomaisesti. Se ehkä se, ehkä tuo kevyempi musiikki – se on iha hauskaa, jos sitä o vähä, mutta kyllä mä pääpainon haluan säilyttää tässä klassisen kitaransoiton opettamisella, koska se opettaa siis lapsille ja nuorille semmosta ... tärkeätä, niinku, pitkäjäntesyytä ja ... simmosta niinku ... ”hiljentymistä niitten äänien äärelle”! Kuuntelemista ja ... semmosta.

”Minkä teet, tee se kunnolla”, sanoo oma äitini minulle usein. Samaa toivottiin monissa haastatteluissa myös musiikkimaailmalta. Klassinen klassisena ja jazz jazzina – kaikkeen tekemiseen toivottiin korkeata laatua ja totista intohimoa!

Mut se on vaikee asia, mut sit taas toisaalta mä en kannata myöskään sitä, että klassisessa kitarakonsertissa soitetaan niinku tämmöstä, mitä näkee nykyään aika paljon, sitä tapahtuu niinku jossain määrin, Suomessa ehkä vähemmän ... mutta siis tämmöstä viihdehuttua, että puolestaan klassisella kitaralla, että kyllä mekin osataan soittaa ... ni: ei, ei, ei! Vaan kyllä mun mielestä mä pitäisin sen niinku, että semmonen niinku pintapuolinen cross-over –meininki ... ei, en mä lämpee ollenkaan.

Klassinen kitara osaa kyllä mainostaa itseään juuri omana itsenään – sitä ei tarvitse koristella, eikä ihmisiä tarvitse maanitella kuuntelemaan.

Kyllä! Ja siinä on paljon niinku arvokkaita asioita, ja se on hienoa, se on hienoa, kun sitä soitetaan jossain tilassa, kirkossa ... (yleensä tyhjässä!) Ni, kylhä se makeesti soi, (...) ei sitä voi kieltää.

Mitä klassinen kitaristi voi tehdä edistääkseen klassisen kitaramusiikin suosiota, on tuoda klassista kitaramusiikkia ihmisten kuultavaksi ja soittaa sitten tosissaan, minkä soittaa.

Norsunluutornista ei yleisö tule ehdoin tahdoin hakemaan ketään ulos, sieltä pitää lähteä ihan itse, omin jaloin. Koulukonsertit ja pienimuotoiset esiintymiset isojen, kalliiden spekaakkeliin sijasta, toisivat klassista kitaraa esille positiivisella tavalla. Ne tarjoaisivat yleisölle mahdollisuuden keskittyä musiikkiin musiikkina.

Ja miksi sen pitää olla niin muodollista? Et ... en mä ainakaan tykkää semmosista spekaakkeleista, musta se on älytöntä!

Eräs haastateltava pohti klassisen kitaran säilymistä kovin filosofisesti. Hän toi esille, että niin kauan, kuin me klassiset kitaristit soitamme ja opetamme klassista kitaramusiikkia, niin kauan meillä on klassista kitaramusiikkia – ei sen arvo ole meidän käsissämme. Osoittaahan epäluottamusta omaa instrumenttia ja omaa musiikkia kohtaan väittääkään muuta! Lieneekö niin, että jos klassinen kitaristi ei henkeen ja vereen puolusta klassisen kitaramusiikin hienoutta ja ainutkertaisuutta, tuota hienoutta ja ainutkertaisuutta ei enää ole? Itse asiassa, tämä haastateltava summasi ajatuksensa kauniisti sanoiksi ja nosti klassisen musiikin yksittäistä ihmistä ja yksittäistä muusikkoa suuremmaksi voimaksi – jonka elämän ylläpitäminen oli ihmeellisen yksinkertaista. Hän viittasi lattialla lojuvaan kitarakoteloon, jonka sisällä makasi kitarani (nimeltä Mitja) ja sanoi:

Tota nini ... mä ajattelen niin, että ... ku meillä on helposti semmone harha, että meil on olemassa jokin ”klassinen musiikki”, ku meil on niin pitkä historia. Ei meil ole mitään musiikkia! Eihä soi, tässäkin tilaisuudessa, mikään! Ei täällä missään klassista kitaraa ole! Mut sitku sä otat ton käteen, sä alat soittaa ja mä avaan ton oven, ni sit – sit meil on klassista kitaramusiikkia!

5.6 Ajatuksia muutoksista

Ei se ny niin monimutkasta oo, ettei sitä ny vois (...) neljän, viiden vuoden aikana käydä koulutuksessa ...

Listaan tähän ehdotuksia, mitä haastatelluilta sain kerättyä koskien sitä, miten uudenlaista, monipuolisempaa kitarakoulutusta voisi alkaa muodostamaan. Ensiksikin pitäisi tehdä selväksi, mistä EI pitäisi luopua, jottei vahingossa

uudistettaisi kitarakoulutusta samoin, kuin Turun kaupunki uudistaa keskustan kaunista rakennuskulttuuriaan.

Ensinnäkään kukaan kitaristeista ei halunnut siirtää koulutuksen polttopistettä pois klassisesta musiikista, eikä halunnut tinkiä tuon koulutuksen korkeasta tasosta. Sen sijaan he näkivät, että organisoimalla opetus paremmin alusta alkaen (esimerkiksi opettamalla oppilaille soittotekniikkaa ilman sarvia ja hampaita ja kertomalla, mitä ohjelmistoa kannattaisi soittaa), saataisiin vapautettua aikaa ja energiaa koulutuksen monipuolistamiseen. Suurin osa tai kaikki haastatelluista halusivat opettaa opetustyössään juuri pääasiallisesti klassista musiikkia, eikä siksi klassisen musiikin osaamisen tasosta tinkiminen olisi heidän mielestään viisasta.

Sitä painotettiin, että vapaasäestystä ja ehkä sähkökitaraa tulisi opettaa ammattitaitoinen muusikko ja pedagogi. Klassisen musiikin tekniikan ja ohjelmiston erittäin korkeatasoinen omaksuminen on aivan valtava urakka – kuten muiden musiikkilajien yhtä korkealaatuinen taitaminen – ettei kaikkea tuota voinut olettaa yhdeltä opettajalta!

Kyllä! Mutta mun mielestä se olis sillä tavalla, että siihen pitäis olla iha eri opettaja, että semmonen, joka todella on mennyt hyvin pitkälle vaikka klassisen kitaran soittoon ja sen kautta mahdollisimman – koska klassinen musiikkihan on periaattessa niin monimutkaista kun kuudella kielellä kitaralla pystyy tekemään – ni se joka tulee mestariksi siinä, tavallaan, niin siltä ei voi välttämättä olettaa, et sen pitäis vielä sen lisäksi omaksua tuo kaikki! Et pitäis olla ihminen, joka opettaa vapaata säestystä ja joka ammattilainen siinä.

Haastatellut ymmärsivät hyvin, että resurssit ovat rajalliset ja että on priorisoitava. Mikäli uudistuksista piti jokin nostaa ensisijalle, se oli vapaasäestys.

Eräs haastateltu ehdottaa myös, että opinnoissa voisi vaikka luentotyypillisesti käydä läpi erilaiset kitaratyypit ja se, millaisissa musiikkilajeissa käytetään mitään kitaratyyppejä. Teräskielisen akustisen soittoon tulisi tutustua ja sähkökitaroiden soinnilliset erot tuntea. Opiskelijoiden tulisi perehtyä myös vahvistintekniikan perusteisiin. Siitä, kenen vastuulla tämä perehdytys olisi, ei haastateltu osannut sanoa. Ehkäpä tässä olisi hyvä myös tutkiskella, mitä

tietotaitoa on opiskelijaporukassa jo valmiiksi – ovathan kitaristit varsin sekalaista sakkia!

Samoin kitaristien tulisi tuntea myös muut ns. ”bändisoittimet”, koska kuten tuotiin ilmi, työelämässä saattaa tulla vastaan tilanne, jolloin joutuu ohjaamaan bändiä! Mitäs sitten teet, jos et tiedä, mihin kohtaa sähkökitaraa pistetään mikäkin piuha ja miten plektraa pidellään? Kitaristeilta voisi olettaa jopa muutaman rumpukompin taitamista – edes alkeellisella tasolla, edes vähän.

Tämä kaikki olisi valmistautumista työelämään niiltä, jotka ovat ”kaukaa viisaita”. Voi olla, että Villa-Lobosin konserton kanssa painiskelevaa palavasilmäistä nuorukaista voi olla vaikeata motivoida istumaan hetkeksi alas rumpukapulat kädessä, mutta perehdytyksen ei tarvitsisikaan olla kovin syvällistä, eikä korkealentoista.

Kysymys olisi siis erilaisten ”vivahteiden” tuomisesta koulutukseen, ei systeemin täydellisestä romuttamisesta – vaan monipuolisempien näköalojen avaamisesta ja asenneilmaston tarkistamisesta. Kysymys olisi edelleen klassisen musiikin koulutusohjelmasta, mutta siten, luotaisiin kokonaiskatsaus myös muihin soittotapoihin ja musiikkilajeihin. Jonkinlaisen alkeellisen tietouden omaaminen auttaisi opiskelijaa sitten omin voimin (tai sivuaineenomaisesti) erikoistumaan juuri siihen, minkä kokee itselleen luontevaksi.

... et siin koulutukses painotetaan pelkästään sit, et jos sanotaan et puhutaan siit taiteellisesta puolesta, niin se tarkoittaa pelkästään sit vaan, vaan tätä klassisen musiikin traditiota. Eli siihen vois tuoda myös vivahteita. Et se, mun mielestä toi koulutus kasvattaa liian niinku selkeesti vaan niinku siihe putkeen. Ja mä en tarkota että sen pitäis kasvattaa niinku eri putkiin, et muusikoist pitäis tehdä tämmösii monitaitureita, mut edes – et puhuttais laajemmin

Sellaista monitaituruutta, missä osattiin kaikesta vähän, mutta mitään ei kunnolla – sellaista ei katsottu hyvällä!

Kysymys olisi edelleen klassisen musiikin koulutusohjelmasta, mutta siten, luotaisiin kokonaiskatsaus myös muihin soittotapoihin ja musiikkilajeihin. Jonkinlaisen alkeellisen tietouden omaaminen auttaisi opiskelijaa sitten omin voimin (tai sivuaineenomaisesti) erikoistumaan juuri siihen, minkä kokee

itselleen luontevaksi. Täten valmistuisi opettajia, joilla olisi vahva klassisen kitaran osaaminen, mutta myös jokin vahva osaamisen alue klassisen kitaran lisäksi sekä alustava tietous ja kokonaiskuva siitä, mitä kaikkea kitaralla voi soittaa.

Eräs toinen haastateltu heittää ilmaan idean, että juuri kitaran kohdalla pitäisi koulutusohjelmien välisiä raja-aitoja madaltaa tai nuo raja-aidat tulisi poistaa kokonaan, koska kitara on erityisessä asemassa muihin soittimiin juuri sen monipuolisuuden tähden.

Se on musiikin tyylilaji, et sitähan voi soittaa vaikka nylonkielisellä, että ... en tiedä sit mite. Nää on aika selkeesti erillään nää osastot. On klassine ja sit on tää pop/jazz. Kitarassaha ne ei mun mielestä oo niin ... nehän menee välttämättä limittäin! Kitaraha on sellane soitin, että onks se hyvä juttu? Kyllä niitä vois mun mielestä avoimemmin yhittää, että tarviiks se olla niin, että on tää klassine solistiopetus, ja sitte TAI ... sitte se, et sä meet sähkökitaran kanssa, plektran kanssa ja opiskelette soittamaan bändissä. Joo! Kyl mä ajattelen niin, että niist vois tehdä kokonaiskoulutusohjelman, jossa ois pop/jazz -opetusta, ehkä kansanmusiikkia ... Tai tää oli just ... perinnesmusiikkia! Laajasti, niin. Ja sitte klassista kitaransoittoa. Ja sitte vois erikoistua, vaikka tyyliin ... kolmantena vuonna vois erikoistuu.

6 Solistisuuden ja opettajuuden tasapaino

Käytin haastatteluissani termiä solistisuus kuvaamaan opiskelijan omaa ns. taiteellista toimintaa: konsertoimista ja muita projekteja vastakohtana opettajuudelle, jolla tarkoitin opettajantyötä, opetustoimintaa ja opettajuudessa kehittymistä. Termien määrittelemisen oli vaikeaa, mutta vaikutti siltä, että haastateltavani ymmärsivät, mitä ajoin takaa kysymykselläni ja tarttuivat teemaan hanakasti.

Haastateltavat näyttivät olevan vahvoja solistisuudessaan, sekä opettajuudessaan. Tuskin voi sanoa, että he olisivat kokeneet kumpaakaan *vähemmän tärkeäksi*, kuin toista, koska molempiin muusikkouden osatekijöihin laskettiin suunnattomasti arvoa. Voi olla, että he olivat ehkä itse löytäneet tasapainon suhteessaan opettajantyöhön ja omaan solistisuuteensa, mutta elivät ympäristössä, jossa tuota tasapainoa ei juuri ollut.

Jokaisesta haastattelusta henki mielestäni eittämätön kunnioitus opettajuutta kohtaan. Opettajuus ei juurikaan ollut kenellekään haastatelluista ”sivubisnes” oman solistiuran rinnalla, eikä opettamiseen suhtauduttu kevyesti. Vaikutti siltä, että opettajuus nähtiin yhtä lailla arvokkaana ja luovana toimintana, kuin oma solistinen soitto ja konserttiprojektit. Katkeruutta siitä, että oma solistinen ura olisi jäänyt vajaaksi, ei juuri mielestäni välittynyt, vaikka keikkaa ei ihan riesaksi asti ollut kenelläkään – useammin välittyi pettymystä siitä, että oma opettajuus koettiin vajaaksi! Jopa vajaa soittotaito, soittotekniikan tietous tai musiikkielämään osallistumattomuus, joiden olettaisi vaurioittavan lähinnä solistista muusikkoutta, saatettiin kokea haittana myös opettajuudessa.

Monet haastateltavat painottivat, että oman soittimen hallinnan vieminen mahdollisimman pitkälle mahdollisimman pitkälle mahdollistaa myös laadukkaan alkeisopetuksen. Siksi alkeisopetukseenkin erikoistuvalla kitarapedagogilla pitäisi olla heidän mielestään takanaan kunnianhimoiset opinnot, joihin kuuluisi intensiivinen soittimenhallintaan tähtäävä jakso. Vain omista kokemuksistaan harjoittelusta ja omien soitannollisten pulmien ratkaisusta voi oppia, miten oppilasta auttaa.

Tota ... mä oon, toisaalta sitä mieltä, että se, että osaa opettaa sitä soitinta, mehän opetetaan kitaraa! Ni pitäis mennä mahdollisimman pitkälle myös siinä, itse sen soittimen hallinnassa ja musiikin omaksumisessa, että vois sitten opettaa niitä – ja se lähtee ihan alkeisopetuksestaki! Et vaikka, lähetään vapaalla kielellä vuoronäppäilyä, ni se on niinku ... täytyy omaksua hirveen hyvin se soitin itse, että pystyy opettaan niitä alkeellisiaki juttuja, hyvin, alusta lähtien.

Opettajuus ja solistisuus kulkevat siis haastatteluissa käsi kädessä, mutta eivät edellyttäneet toisiaan: kitaristi voi olla hyvä solisti, muttei välttämättä hyvä opettaja ja hyvä opettaja voi olla olematta silti hyvä solisti. Tämän ymmärtämisen tärkeyttä tähdennettiin.

Tuotiin ilmi, että ne persoonallisuudenpiirteet ja toimintamallit, jotka auttavat esiintyvän taiteilijan työssä, eivät välttämättä enää auttaneet opettajaa. Konserttilavalle tuskin voi mennä anteeksipyydellen, mutta luultavasti jokaiselle opettajalle tulee eteen hetki, jolloin oman oppilaansa eteen joutuu menemään juuri niin. Oppilas ei siis liene yleisöä, eikä opettajan taiteellinen projekti. Eräs haastateltava kutsui opettamista eräänlaiseksi palvelutyöksi.

Opettaminen ei voi olla niinku omien musiikillisten kunnianhimojen toteuttamista siinä mielessä, kun puhutaan musiikin tällasesta ... musiikon taidon eksperttiydestä, et sitä ei voi ... oppilas ei voi suoranaisesti olla opettajan semmone, niinku .. taiteellinen projekti. Mut samallahan se on sitä! Sillon ku... jos oppilas soittaa sitä jotain helppoo rytmiä, ni tehään se mahdollisimman hyvin, mikä se sit sattuu olemaankaa, ni kyllä se – ni, kyllä se palvelee sitä opettamista, samalla, jos opettaja on nöyrä siinä, että yhdessä tehään ja hei, et tää on hauska juttu! Että, tota, silleen jotenki. Et se on mun mielestä se keskesin juttu, se on palvelutyötä, ikäänku ... mutta se on jollaan tavalla niin, niinku kaikki työ, musta tuntuu, on lopulta niin, et siitä saa ite. Et ei se oikeestaa on ... se on aika keinotekoista erottaa musta sitä, et ... ei voi sanoo, että se on eri asia, mut taiteellinen egoismi, mutta ... niinku opettajuus ja muusikkous, ne kulkee jollain tavalla, sitte, siin käsikädessä, siin on vaan ... otetaan toinen siihen messiin, et hei! Näin, näin!

Eräs toinen haastateltu tähdensi, että vaikka opettamistaitoon kuuluu monia myötäsyntyisiä ominaisuuksia, tärkeämpää on opettajuutta arvostava asenne ja ennen kaikkea tahto tulla hyväksi opettajaksi. Tähän vaaditaan kykyä nöyryyteen ja terveeseen itsekritiikkiin, joka kumpuaa oppilaan arvostuksesta ja tahdosta tehdä työnsä aina vaan paremmin.

6.1 Solistisuus ja opettajuus kitarapedagogikoulutuksessa

Suurin osa haastatelluista toi hyvin selkeästi esille, että koulutuksessa ei heidän mielestään annettu tarpeeksi painoarvoa opettajuudelle. Vaikka koulutuksen otsikossa luki ”musiikkipedagogi”, jäi heidän mielestään pedagoginen osuus siitä turhan köykäiseksi. Linaan tässä monia haastatteluja, jossa tämä seikka tuodaan selkeästi ilmi, jotta lukijalle hahmottuisi kokonaiskuva.

Koitko koulutuksen aikana, että opettajuutta arvotettiin ja sitä painotettiin koulutuksessa tarpeeksi?

No ... ei varmaan.

Omassa koulutuksessani opettajuutta ei arvostettu eikä painotettu opinnoissa tarpeeksi. Opinnot olivat enemmän tai vähemmän ”taiteellista toimintaa”.

... et se painotus tuntu olevan tosi selkeesti niinku, just niinku täl taidemusiikin puolella ja taiteellisen ilmasun puolella, ni se et miten sit kuitenkin se niinku se työelämä sit käytännös tarkoittaa useimmalla, ni se tarkoittaa sit iha jotain muita juttuja.

Opiskelijoiden keskuudessa opettamisella oli kielteisempi leima kuin esiintymistoiminnalla. Koulun tai opettajien taholta en kokenut eroavaisuuksia.

Koska siis, mejän koulutus, siinä tuntu, että painoarvo on ehkä semmosella, niinku taiteelli – että sillä tähdättiin niinku taiteilijaks ja semmoseen niinku ... niinku vähän niinku semmone kitarataitelijakoulu! Ikäänkuin oli, vaikka niinku tutkintonimikekki on musiikkipedagogi ja kaikki tulee tekemään opettajantöitä – ni sitä painoarvoo pitäis olla selkeesti enemmän niinku opettamises, niinku opettamisen opettamisella, niinku mun mielestä.

Siis mun mielestä didaktiikanopetus on tai ylipäättänsä opettamisen opetus, niin se on vähän heikois kantimissa omalla laillaan, et enemmän se keskittyy soittamiseen, kuin opettamiseen ...

Kyllä mä koen niin, että ... mulle se opettamine on kuitenkin tuntu täällä pikkusen semmoselta pakkopullalta, tääl on muodostunu kuitenkin ... mulle muodostu opiskeluaikana semmone kuva, että ... että niinku solismi ensin! Ja keskittymine siihe omaan tekemiseen, eli ahdistumine niinku ... tota niin niin ... omaan riittämättömyyden tunteeseen ... ja tota (naurua) se on tota ... ikäänku se opettamine olis sit semmone, et tää on ny pakko tehdä, tän koulun puitteis. Et kyllä mä enemmän olen saanu sellasen solistimallin täältä, koulusta.

Enemmän eroavaisuuksia vastauksissa ilmeni siinä, mistä haastatellut arvelivat opettajuuden arvostuksen puutteen johtuvan ja miten opettajuuden arvostuksen puute ilmeni heidän mielestään. Eräs haastateltu huomautti, että ennen ammattikorkeaudistusta tilanne saattoi olla vielä kärjistyneempi.

Syitä etsittiin haastatteluissa etenkin opiskelijoiden omista asenteista: monilla siinsi silmissä solistinura ja todellisuus siitä, mitä työelämä sitten tulisi pitämään sisällään, suljettiin pois mielestä viimeiseen asti. Ehkäpä koulutukseen oli haettukin lähinnä solististen tulevaisuudennäkymien tähden ja opettajien solististen ansioiden toimiessa heidän suosituksinaan?

Nyt kun valmistumisestani on jo aikaa, sitä näkee asioita aivan toisenlaisesta perspektiivistä kuin opiskeluaajan "kuplassa" näki. Tuntuu siltä, että kyseinen oppilaitos on ensiluokkainen huijaamisen ja kusetamisen mestari. Taiteilijoina erittäinkin ansioituneita opettajia mainostetaan kätevästi "huippopedagogeina" ja heidän nimillään markkinoidaan koulua hyväuskoisille hakijoille.

Ylläolevaa haastattelun jaksoa voidaan erään toisen haastattelun kautta hieman avata haastattelujaksolla, joka liittyy opettajuuden ja solistisuuden yhteyteen ja silti irrallisuuteen. Haastateltu esitti, että jopa opettajat itse, oppilaista nyt

puhumattakaan, saattoivat kulkea harhaan ja erehtyä luulemaan solistisia taitojaan opettajuuden taidoiksi.

... että tuntu monesti, että opettajat ei niitä omia ideoitaan ihan kauheen paljon kuitenkaan kyseenalastanu, että vähä semmonen ajatus, että ”kun se on meidän idea, ni sit se on hyvä idea! Ku me ollaan niin helvetin hyviä opettajia, ja tämmösiä ... tämmösiä kovia nimiä, niin meillähän ei voi olla huonoja ideoita.” Ja siinä mennään kyllä metsään, pahasti.

Solistinen soittaminen ja siinä noteerattu menestyminen saatettiin monesti kokea tärkeämmäksi, kuin opettajantyöhön valmistautuminen ja ympäristö, tähtisolistikultin riivaama musiikkimaailma kannusti siihen.

... Et semmone, tietynlaine ... usein tuntuu, et musiikkikoulutukseen otetaan ihmisiä hirveet määrät ja sit pistetään ne kilpailemaan keskenään. Ja sit ne tippuu jotka tippuu ja sellanen tavallaan et, se karsinta tapahtuu vasta siellä koulussa ja lopullisesti työelämässä.

Haastateltava sanoo, että koulutuksessa ja koulutuksen huipulla karsitaan totiset jyvät totisista akanoista, vaan se jää epäselväksi, kuka kertoisi näille onnettomille, että tämän ankaran karsinnan jälkeen jyvät ja akanat todennäköisesti kaadetaan kaikki takaisin samaan vatiin?

6.1.1 Lumouksen hallittu särkeminen

”Olen lähellä sitä vuorenhuippua, jonka nuorena miehenä näin edessäni, eikä huipulla ole lunta. Se on etupäässä suolaa.” (Tuntematon)

Intomielisyys, kunnianhimoisuus, totisuus ja tinkimättömyys, usko omiin mahdollisuuksiinsa oppia aina vain uutta ja kyky unelmoida olevansa jonakin päivänä kuuluisa ja arvostettu konserttimuusikko – silloin, kun nuo unelmat nähdään vielä mahdollisina, elämä lienee ihanaa, vaikkakin ehkä ajoittain hirvittävän jännittävää ja ajoittavan ahdistavaakin. Ikävä kyllä nuo unelmat tuskin toteutuvat aivan sellaisinaan kenenkään kohdalla, koska opintojenaikainen mielikuva sekä solistisesta urasta, että opettajuudesta saattavat olla kovin mustavalkoisia.

Konserttiuran ja kilpailullisuuden lumousta ei haastatteluissa kuitenkaan nähty yksiselitteisesti kielteisenä asiana, vaan myös motivoivana ja eteenpäin

vievänä. Opettajuuden arvostuksen puutteesta ja solitisuudesta sanoi eräs haastateltu näin:

Usealla nuorella musiikinopiskelijalla unelma konserttimuusikon urasta saattaa olla se voima, joka ajaa alalle. Jos arvostuksen puutetta ilmeni, se ilmeni ehkä eniten nuorempien opiskelijoiden uratoiveissa ja priorisoinneissa.

Ilman tähtikultin lumoa ei opiskelija ehkä kilvoittelisi niin ankarasti saavuttaakseen korkeata soittotaitoa, eikä koettelisi omien kykyjensä rajoja. Silloin saattaisi myös jotain opetukseen tarvittavista oman soittimen hallintaan ja harjoittelumetodeihin liittyvistä eväistä jäädä saamatta.

Solistilumous ei siis liene haastateltavien mielestä yksinomaan kielteinen ilmiö, mutta myönteinenkään se ei näyttänyt olevan!

Kaiken sen mahdollisen stressin, ahdistuksen ja riittämättömyyden tunteiden läpikäynnin lisäksi lumouksen yksi haitallisimpia käytännöntason seurauksia vaikutti olevan, että opiskelija saattoi jättää hankkimatta opettajantyöhön liittyviä taitoja ja tietoja, vaikka niitä hänelle olisikin tarjottu ja hoitaa didaktiikkaopinnot vasemmalla kädellä, hutaisten. Kaikki opettajuuteen liittyvä saattoi muodostua kuin ”muistutukseksi kuolevaisuudesta” ja motivaatio keskittyä didaktiikkaan ja Helia –opintoihin laskea entisestään. Etenkään Helia –opintojen kohdalla tilannetta ei vaikuttanut auttavan yhtään se, että siellä opittavat asiat ovat ”liian yleisiä”, kuten eräs haastateltu ilmaisi, eivätkä juurikaan siksi linkittyneet soitonopettajantyön käytäntöön.

Yksi haastatelluista toi esille, että hänestä olisi erittäin hyvä, jos opintojen aikana opiskelijoiden kanssa keskusteltaisiin tulevasta työelämästä ja työelämän lainalaisuuksista. Jos opiskelijan opintoja ohjaa kovin epärealistinen kuva tulevaisuudesta, lienee opiskelijan edun mukaista korjata tilannetta hienotunteisesti.

Mut toki siin vois olla – vähä voitais avata niinku ovia muihinki suuntiin ja sitä vois vähän käydä läpi myös ihan niinku tätä ... vähän niinku tämmösii raadollisempii asioi, et miten ne oikeesti elättää itseään, mitä se tarkoittaa, mitä pitää tehdä. Siit ei puhuttu koskaan! Mä en muista koskaan, et oltais puhuttu just niinku tällasist, et mite niinku elättää itsensä – se, et kenen vastuulla se olis siel puhuu tällasist asioista, minkä opettajan ja minkä tahon, ni en mä siihe osaa sanoo, mut kyl se tietenki vois vähä niinku avata sitä ... niinku ikkunaa. Mut ei sitä välttämät tarttis avata niinku, sepposen selälleen – sitä vois avata vähän ... niin ja puhuu vähän

... ettei se sit olis ihan niinku hyppy sit, kuilun pohjalle siit opetuksesta. Mut vähä sitä puolta vois tuoda esiin, ei nyt hirveesti, mut niinku ... vähä, sen mahdollisuuden, ainaki, esilletuomisen, näin. Ja et se ehkä sais aktivoitumaan opiskeluaikana paremmin siihen suuntaan, et mitä täs vois tehdä? Et jos haluaa vaik jatkaa taiteellist työskentelyy, oli se sit mitä hyvänsä, et mitä pitää tehdä, jotta se mahdollistuu? Tollasii juttui, niit vois olla ... olla vähän enemmänä.

Haastatellun mukaan opiskelija tulisi siis herätellä todellisuuteen varovasti, jotta energiaa antava solismien lumous ei särkyisi liian rajusti. Saattaisi olla hyvä saada opiskelijat edes jollain tasolla miettimään jo opiskeluiden alkuvaiheessa, miten he tulevaisuudessa voisivat mahdollisimman hyvin yhdistää sekä taiteellisen toiminnan, että opettajuuden.

6.1.2 Esimerkin voima

Hyvänä esimerkkinä opettajuuden arvostuksesta saattaisi toimia myös oma opettaja, joka suhtautuisi omaan opettajatyöhönsä totisin mielin ja arvostavasti.

No varmaan ihmisten mielikuvissa sellanen solistinen soittaminen, kilpailut, konsertit, ynnä muu, sellanen kunnianhimonen taiteellinen toiminta, kova taiteellinen toiminta. Ja siinä arvotetaan ihmisiä vähän sen mukaan, miten ne on menestyny niinku tälleen näennäisesti. (...) kellä on meriittejä, kellä ei. Ja se kertoo paljo et opettajat laittaa niinku mielellään, niinku omaan CV:nsä sen, että oppilaat ovat menestyneet kilpailuissa ja niin edelleen.

Olin sisällyttänyt haastattelurunkoon kysymyksen siitä, tuntuiko haastateltavista, että heidän omat opettajansa olivat itse arvostaneet omaa opettajantointaan kartoittaakseni esimerkin voimaa siinä, miten opiskelija luo mielikuvansa musiikkimaailman odotuksista opettajanroolista ja heidän omista edellytyksistään ja omakuvastaan opettajana. Opettajan oman työn arvostus nähtiin haastatteluissa monentasoisena ilmiönä ja kysymystä pohdittiin monista näkökannoista lähtien.

Eräs haastateltava vastasi kysymykseeni, kokiko hän omien opettajiensa arvostaneen omaa opettajuutta, aivan ykskantaan:

Olivat arvostavinaan, tai ehkä niinku puhuivat siitä, mutta se ei kyllä oikeen vakuuttanu.

Arvostuksen puute kytkettiin haastattelussa opetuksen organisoinnin vaivallisuuteen. Haastateltu toi esille, että opettajat eivät nähneet tarpeeksi

vaivaa järjestääkseen opetuksen niin, että oppilaiden täyspainoinen työskentely ja järjestelmällinen eteneminen olisi mahdollistunut.

No, ihan vastuunkantamisesta, siitä, että ei tulla paikalle, ei vaivauduta välttämättä ilmoittamaan että ei oo tuntia vaan on pelkkä vahtimestarin laittama peruutuslappu ovesa, ei jakseta tehdä minkäänlaista suunnitelmaa ja jos tehdään suunnitelma, ni sit ei pysytä siinä. Hyvänä esimerkkinä niinku seminaarit ja didaktikat, että on vuoden alussa laitettu aikataulu, jossa oli päivät että millonka käsitellään mitäki aihetta, ni eihän ne koskaan pitäneet (...) ja, eikä niitä tuntejakaan välttämättä edes toteutettu, niinku läheskään siinä mittakaavassa, ku oli suunniteltu.

Haastatellut näkivät opettamisen siis konkreettisena ja käytännönläheisenä työnä, johon kuuluu oppituntien valmisteleminen etukäteen, opetuksen suunnittelu ja suunnitelmien toteutus. Edistyksellisyys, taiteellisuus tai boheemius eivät useiden haasteltavien mielestä tuoneet armahdusta opettajalle, mikäli töitä jäi hoitamatta. Vaikka opettajuus ja solistisuus koettiin saman muusikontoimen kääntöpuoliksi, molempiin piti nähtävästi silti panostaa ja panostaa kunnolla, mikäli mieli selvitä kunnialla työtehtävistään. Rima näytti olevan yhtä korkealla sekä oman opettajatyön, että omien opettajien kohdalla. Vaikka opiskelijan oma vastuu opintojen etenemisestä tunnustettiin ja vastuunkannossa nähtiin puutteita, oli kuitenkin selvää, että ensisijaisesti organisointi, suunnittelu ja ns. ”kartanluku” opiskelujen etenemisessä kuului opettajalle ja järjestävälle taholle.

Tuolla oli jotenkin mahdollista ”haahuilla” aika monta vuotta ilman että (...) siitä sitte kuitenkaan mitään niinku tuli. Tietysti kyllähän niinku korkeakoulussa muutenki usein on se, et pystyy haahuilemaan ja onhan se vastuu, pitäähän siinä kattoo opiskelijankin peiliin ja (...) onhan se vastuu hänelläkin, että kehittää itseänsä, mutta ei että noin räikeesti sen ei tarvitsis olla pelkästään sen opiskelijan kontolla.

Ohjelmistonvalintaan ja oppilaan opintojen suunnitteluun toivottiin enemmän panostusta. Sen lisäksi, että oppilaan opiskelu etenisi järjestelmällisemmin ja opiskelija saisi mahdollisimman monipuolisesti käytyä läpi kitaraohjelmistoa, oppilaalle tulisi siitä myös tunne, että opettaja on perehtynyt hänen tilanteeseensa ja seuraa hänen edistymistään.

Mut sellast just et ois niinku sanottu, et mitä just sun kannattaa nyt soittaa, eikä sitä, et mulle nyt sattu tuleen tää biisi mieleen tänään, et mä mielelläni kuuntelisin tätä, että tää on kiva kappale. Must tuntuu välillä että ne ehdotukset oli välillä sitä et ”nonii pling! Otetaanpa nyt tää, tän mä kuulin eile! Niin tää on hyvä biisi, soita tää!” Et lähinnä se materiaalivalinta ja sellane niinku suunnitelmällisyys on se

mikä mun mielest – jos sitä ei oo ollenkaan, niin siitä tulee vähä semmonen olo et on niinko toissijaan, tai et se opetustyö on toissijaista sille ... en mä tarkoita etteikö sellanen impulsiivisuuski ois ihan hyvää mut et kyl jonkinlainen perusrunko pitää olla jossain taustalla, jotta pystyis, jotta kaikki asiat tulis käsitelty. Aikaa on rajallinen määrä kuitenkin ammattiopiskelijalla.

Opettajuuden arvostukseen tähdenneettiin kuuluvan myös valmius kohdata todellisuus siinä, mitä oppilaat tarvitsivat ja nähdä vaivaa sen eteen, että jokaisen menestyksellisen opiskelu mahdollistui. Tehtiin selväksi, että opettajuus ei ollut taiteilijatoimintaa siinä kuin omien musiikillisten projektien suunnittelu. Eräs haastateltu huomautti terävin ja tarkoin sanakääntein, että kitarapedagogeja ja muusikoita kouluttavien tahojen kyvyssä ottaa vastuuta vastuunalaisesta toimestaan ja suhtautua opettajantyöhön oli hänen mielestään vakavia puutteita ja ihmetteli, kuinka kauan tilanteen lienee mahdollista jatkua.

Ikävä tosiasia vain näyttäisi olevan, että kyseisten opettajien joko kiinnostuksessa tai osaamisessa ottaa vastuuta riittävän pätevien uusien alan ammattilaisten kouluttamisessa oli huutavia puutteita. Eikä toisaalta ihme: "rivipedagogien" ja pikkukeikkoja tekevien "vaan tavallisten" muusikoiden kouluttaminen ei varmaan tähtisolisten liiemmin motivoikaan. Onkin mielenkiintoista nähdä, kuinka pitkään oppilaitos voi ratsastaa näiden elävien valomainosten avulla.

Lähtökohdaksi ei voinut pitää omia mielikuvia siitä, millainen on hyvä oppilas ja millainen hyvä opettaja ja millainen on maanmainio opetustilanne, vaan lähtökohdaksi tuli tinkimättä ottaa todellisuus: mikä on oppilaan tausta, mitä oppilas juuri nyt tarvitsee ja mitkä ovat omat kyvyt auttaa oppilasta.

On vaan edellytetty, että ihmiset, jotka tulee suoraan lukiosta, olis niinku heti tavallaan siellä heidän tasollaan – sehän on täys mahdottomuus! Eli tämä tämmönen ... eli tämä realismi!

Sen lisäksi, että huonosti organisoitu opetus saattoi viestittää opiskelijoille, etteivät he ole tärkeitä, se viestittää myös, että ehkäpä opiskelijoiden oppilaitokseen eivät ole niin tärkeitä.

Aihe lienee tärkeä on senkin tähden, että monella kitaransoitonopettajaksi opiskelevalla on nähtävästi yksityisoppilaita jo opiskeluiden aikana, jo opiskeluiden alusta lähtien. Eräs haastateltu sanoi aloittaneensa opettamisen jo opiskeluidensa ensimmäisenä vuonna. Vaikka opiskeluaikainen opetustyö saattoi vaimentaa opiskelujen jälkeistä siirtymää työelämään ja jollain osin paikata haastateltujen kuvailemaa osittain vaillinaista opettajankoulutusta

suomalla kitaristeille runsaasti kantapään kautta hankittua tietotaitoa, siinä nähtiin myös varjopuolia.

Ja itse asiassa mä olen sitä mieltä, että ei myöskään – et liian paljon on sitä ajatusta liikkeellä sitte taas toisaalta, että tällai puolivillasilla taidoilla lähdetään opettamaan lapsia. Mutta siinäkin mennään metsään – et se on vastuunalaista hommaa se opettaminen ja mun mielestä nimenomaan kitarassa on se semmonen oikeen ... rutto, on se, (...) mikä tuhoaa sitä kulttuuria osaltaan, et ihan liian aikaisin ihmiset lähtee opettamaan, mun mielestä.

Opettajatyön alkuvaiheeseen liittyvä rutiinien ja opetustapojen hakemisen vaihe saattaa kitaristeilla muodostua erityisen hapanoivaksi, koska ensimmäiset yksityisoppilaat ehkä otetaan heti opintojen alussa – jopa ennen ensimmäistäkään didaktiikkatuntia! Voisi olla aiheellista ottaa tämä puheeksi opiskelijoiden kanssa ja ehkäpä luoda jonkinlaisen ohjeistus siitä, missä vaiheessa olisi sopivaa lähteä opettamaan – ihan vain siksi, että luotaisiin ilmapiiriä siitä, että kysymys on oikeasta työstä, ei siitä, että käy nostamassa pankkiautomaatista rahaa. Mikäli opiskelijoiden saama esimerkki opettajuudesta ei kannusta järjestelmällisyyteen, vaan opettaminen nähdään eräänlaisena harrastetoimintana, saattaa opiskelijan olla helpompi suhtautua oppilaisiinsa vastuuntunnottomasti. Eräs toinen haastateltu huomautti painokkaasti, ettei kukaan oppilas ei ansainnut tulla kohdelluksi koekaniinina, vaan jokaiselle tuli suoda ammattitaitoinen opettaja.

Eräänlainen välinpitämättömyyden ilmapiiri lienee vaarassa siirtyä sukupolvelta toiselle sellaisenaan, mikäli puuttuu kyky tarkastella kriittisesti saamaansa opetusta ja omaa opetustyötään. Omat opiskeluaikaiset kipuilut saattavat kostautua sitten myöhemmin omassa opetustyössä, omille oppilaille, jos niitä ei ole lainkaan käsitellyt, eikä kyseenalaistanut niitä ympäristön ja oman psyyken mekanismeja, joista kipuilu oli seurausta.

Et se ... se miten mä sen koen, on niin, että, et se taiteellinen opetus ja siihen panostaminen ja sit niinku sen harjottaminen antaa valmiudet myös opettaa – aika pitkälti. Niin se nyt ei oo – tietystikkään – mut toki, siinä myös, siinä oppii, siinä, kun opettamaan, seuratessaan muiden antamaa opetusta itselleen. Mut se ei kuitenkaan oo viel niinku ... siin on ongelmansa, koska silloin ikään kuin se opetus minkä on itselleen saanut, suoraan, niin sen tyyppisenä se sitte myös sitte jatkuu eteenpäin, ehkä – niinku toisaalle. Ja silloin siin on ongelmat varsinki siinä, et jos siinä ei oo ehkä välineitä kyseenalaistaa, purkaa osiin sitä itselleen annettua opetusta, niin siinä on se ongelma, varsinki ku liikutaan niinku, varsinki ku liikutaan tässä taideaineiden parissa, jossa niinku siin opetuksen aikana

saatetaan mennä aika syvälle niinku sen henkilön persoonaan, ehkä syvemmälle huomattavasti kun vaikka jonku, joka opettelee esim. fysiikkaa yliopistolla. Puhutaan nyt kuitenkin itseilmaisuudesta ja niinku näistä tällasista, persoonaan kytkeytyvistä asioista. Ja niinku moni ton koulutuksen läpikäyneet tietää, ettei se oo kovin miellyttävää, aina. Ja sit se sillai, et jos siinä on se suurin – se reitti, jotka pitkin se oma pedagogiks tulee ulos, ni siinä on ongelma. Koska silloin se ... ehkä siin sit ehkä pitäis olla enemmän tätä ... tai ei ehkä enemmänkään, koska kyllä sitä jonku verran on sitä niinku tän opettamisen teoreettista puolta, mut jotenkin sen ... sen käydään vähän ehkä vähän sillai ... huitaisten läpi – enkä puhu niin, et OPISKELIJAT käy sen huitaisten läpi, vaan se jo ajatus siitä on jo jotain sellaista, et se on nyt sellasta äh ... on tässä ylimääräsenä, et se nyt tulee tehty nopeesti ja jotenki se ... pitäis antaa enemmän välineitä sekä sen itselleen annetun opetuksen kritiikkiin, että myös sen opetuksen kritiikkiin, mitä itse antaa eteenpäin muille.

Kun opettajuuden arvostus liitettiin kommunikoinnin ja tietotaidon siirron akselille, asiaa pohdittiin monisanaisemmin. Opettajuuden arvostus näytti liittyvän silloin suurempiin musiikkimaailman asennerakenteisiin. Oppilaat, jotka eivät vaikuttaneet kaipaavan opetukseen tarkempaa struktuuria tai näyttivät kykenevän luomaan tuon struktuurin itse, siirsivät kysymyksen psykologiselle tasolle. Eräs haastateltu sanoi, että hän oli saanut koulutuksesta hyvän esimerkin siitä, miten musiikista puhutaan. Seuraava haastateltava totesi pienen pohdinnan jälkeen, että hän uskoi opettajiensa arvostaneen opettajantointaan – omalla tavallaan.

Niin, mul oli tuossa opettaja-aikana aika montaki opettajaa, eri oli aika eri tyyppisiä, eri tyyppisiä opettajia ja ... aika eri tavalla – ku, aika usein siin on myös, ei kaikilla, mut jollain, sellasia narsistisia ulottuvuuksia. Siinä, et sen, miten sen taidon pystyy niinku, osottamaan ja pystyy sit neuvomaan muita ja siirtämään sen muille. Et sitä on vaikee erottaa, onks siin kysymys jonkinnäkösest opettajan ammattiympärydestä vai onks se vaan kysymys niinku henkilön halusta vaan niinku ... näyttää taitojaan ja kykyjään.

Jotkut haastatellut, etenkin lyhyemmät ja tiivimmät haastattelut antaneet, eivät tarttuneet kysymykseen lainkaan suoraan, vaan puhuivat opiskeluista yleisemmällä tasolla: opettajuuden arvostus tuntui kytkeytyvän heillä enemmänkin opiskelujen organisointiin ja opettajuuden ja solistisuuden arvostuksen tasapainoon.

6.1.3 Kadonnutta muusikkoutta etsimässä

Jotkut haastatellut tuntuivat puolustavan opettajuutta eräänlaista näkymätöntä vihollista vastaan. Opettajuuden arvokkuutta ja tärkeyttä perusteltiin monisanaisesti ja omia käsityksiä opettajuudesta tuotiin mielellään esille.

Konsertointia ja solistista toimintaa ei puolusteltu samalla tavoin – paitsi silloin, kun se liitettiin opettajantyöhön olennaisena osana. Tuntui siltä, ettei ollut mallia, jossa opettajuus olisi luonnollisesti sisältänyt myös solistisuutta ja solistisuus opettajuutta.

Mä itse tykkään sanasta ”muusikko”. Ja mä nään sen semmosena, että se saattaa sisältää hyvin monenlaisia työtehtäviä ... että se opettaminen on yhtä lailla muusikkoutta, ku se soittaminenki, soittamine yksin, soittamine toisten kans tai...tai mikä tahansa säveltämine, seki on muusikkoutta, että Muusikko on mulle ... muusikko voi olla muutaki ku pelkästään se, joka saa niitä viiden vuoden apurahoja. Mut jotenkin sitä ajatusta ei kyl haluttu siel tarpeeks tukee.

Ehkäpä siksi monessa haastattelussa päädyttiin pohtimaan syvällisesti käsitteitä ”muusikkous” ja ”muusikkous”. Haastattelussa tuntui siltä, että haastatellut olivat jokainen rakentaneet itselleen oman pienen muusikkouden mallin, koska perinteinen asenneympäristö ei tarjonnut sellaista heille valmiina – taistelukentällä opettajuus vastaan solistisuus he etsivät ns. ei-kenenkään-maata. Uudenlainen muusikko-kuva, jossa taiteellinen toiminta ja opettaminen kulkisivat käsi kädessä, toivotettiin tervetulleeksi.

Et ... ilman muuta kannatan kyl sitä, et jokaisen soitonopettajan niinku ... tulis pyrkiä kehittämään omaa soittotaitoansa. Ja se ei tarkoita sitä, että ... että tarvitsis olla niinku joku hirveen näyttävä ura! Ei. Ja se on mun mielestä, se on semmone ... iso näköharha, mikä ihmisillä on: semmone joko-tai –ajattelu, et jos mä en ny ol solisti, tämmöne kuuluisa ja tunnustettu, ni sit mä en ol mitään, ja sit mä pelkästään opetan, enkä avaa niinku omaa koteloo koskaan ja rupeen vihaamaan omaa soitinta ja koko musiikkia! Miks sen pitää sillä tavalla olla? Niinku, niin mustavalkosta? Ja tekeekö semmonen ny hyvää jälkee kuitenkin, varmasti vaikuttaa se asenne niinku äkkiä niihin oppilaisiinki, että ”nyt taas pitää mennä pitämään se helvetin soittotunti!”, ku että niinku että ... (huokaus) ... ku että annettais niillekin opettajille mahdollisuus ... et olis niinku ihan hyväksytyä, että opettajakin voi harjoitella, vaikka se ei esiintyiskään ... ku tuntuu, että musiikkiopistoissa, ku mulla on semmonen käsitys, että helposti katotaan vähän niinku kieron vielä ”virallisten opintojensa” jälkeekin harjoittelevaa opettajaa, että ... mikä tuo nyt luulee olevansa? Nii! Että luuleeko se, että siitä tulee joku suuri taiteilija?

Yllä kuvatun ristiriidan ja musiikkiopistomaailmassa vallitsevan hengen olemassaolo tunnustettiin, mutta sitä havainnoitiin ikäänkuin kauempaa, kummastellen. Eräs haastateltu huomautti, että joillain ”vanhan musiikin tyypeillä” ei välttämättä ollut oppilaitakaan, kuten kitaristeilla ja siksi leipä piti hankkia ihan toisenlaisista työtehtävistä – ja silti nämä ”tyypit” mielsivät itsensä muusikoiksi.

... tai tavallaan on, että ku sit on just näitä kitaristeja, että he ikään kuin lakkaa olemasta muusikoita, ku mä oon ny vaan opettaja ja tällä tavalla. Ja sitte näillä jollain muilla soitinryhmillä voi olla niin, että käytännössä ne ei elä sillä – ollenkaan – sillä musiikilla. Ei ne silti ole lakannu olemasta muusikoita! Ne saattaa tehdä jotain muuta työtä pääelinkeinonaan, mut siltikin ne tekee sitte jossain määrin, niinku, jotain konserttiprojekteja tai ... ovat mukana joskus jossain, missä tarvitaan, tai järkkää itselleen jotakin ...

Haastateltu totesi samaan hengenvetoon, että kitaramailman kuva siitä, mitä oli olla oikealla tavalla kitaristi ja muusikko, oli liian rajoittunut sekä musiikkilajien ja työtehtävien osalta ja että hän pyrki tuosta rajoittuneisuudesta tietoisesti pois, uhallakin!

Monesta haastattelusta välittyi vahvana visio siitä, millainen voisi olla uudenlainen musiikin ammattilainen: aktiivinen kulttuurielämän toimija omalla paikkakunnallaan, monipuolinen muusikko, opettaja ja musiikkikasvattaja. Aktiivista oman soittotaidon esilletuontia omin taiteellisin projektein ei koettu millään tavoin sopimattomaksi opettajalle, päinvastoin! Useat haastatellut kokivat tarvitsevansa myös ”solistista” voimaa työhönsä. Vaikka opettajalla olisi kaikki tietotaito, vaikka hän olisi psykologisessa tarkkanäköisyydessä varsinainen velho ja äärimmäisen mukava kitarasetä tai –täti, hän tarvitsee vielä innostuksen kipinän ja tuota kipinää pitää yllä aktiivinen toimiminen musiikin parissa: omat esiintymiset ja taiteelliset projektit.

Kuten edellisessä luvussa todettiin, opiskelijalle olisi hyvä hienotunteisesti ja sopivissa määrin valaista, mitä työelämä tulee olemaan ja samalla antaa hänelle ohjeita, mitä valmiuksia ja minkälaista aktiivisuutta vaatii tasapainoinen muusikkous, johon kuuluu sekä solistista toimintaa, että opettajantyötä. siksi olisikin hyvä, että jo opiskeluaikana, opintojen osana opiskelijoita enenevässä määrin kannustettaisiin kaikenlaisiin yhteistyöprojekteihin. Eräällä haastatellulla oli juuri tämäntyyppistä omakohtaista kokemusta edistyksellisestä ja menestyksekkäistä projekteista taideakatemia eri koulutusohjelmien kanssa ja suositteli sellaisia projekteja myös jatkossa järjestettäväksi.

Eri eli puolten, eri taideakatemia puolten tulisi olla enemmän yhteistyössä toistensa kanssa, koska se on hyvin avaavaa toimintaa! Koulu vois jotenki järjestää ... jotain tapaamisia tai tämmöstä ... en mä tiijä. Tai jotain projekteja, jotka on alunperinki ajateltu, että musiikkipuoli ja joku toinen puoli tekee yhteistyönä. Siitä voi taas seurata jotain muuta.

6.2 Mihin suuntaan vinksallaan, mihin suuntaan korjataan?

Kaikki, tai lähes kaikki haastatellut, jotka vastasivat tähän kysymykseen tavalla tai toisella toivat esille toivomuksen, että opintojen pedagogisia puolia tulisi parantaa. Tätä ei missään nimessä heidän mielestään tulisi tehdä niin, että taiteellisista ja solistisista opinnoista karsittaisiin! Tästä haastatellut varoittelivat ahkeraan.

Kuten tulisi pyrkiä kohti opettajuuden suurempaa arvostusta, tulisi suorituskeskeisestä sankarisolistisuudesta pyrkiä kohti yhteistyötä ja monipuolisia muusikontaitoja korostavia projekteja. Kilpailullisuutta ja eristäytymistä voisi murtaa taiteen eri lajien välisillä projekteilla, jolloin näköalat muuttuisivat laajemmiksi ja saavutettaisiin yhteistyökontakteja, joista olisi hyötyä myös opiskelujen jälkeen oman taiteellisen, solistisen toiminnan ylläpitämisessä. Mikäli jo opiskeluaikana on ollut monenlaisia solistisia projekteja pienistä kamarimusiikkiprojekteista nuorten solistien konsertin tapaisiin spektaakkeleihin, on omalla muusikkopersonalla ollut tilaa kehittyä ja etsiä rajojaan.

Solistiset tapahtumat ovat myös oleellinen osa pedagogikoulutusta. Opiskelijat saavat niistä tarpeellista kokemusta ja oma soittajapersoonansa vahvistuu.

Opintojen jälkeen tuolle kehitykselle ei ehkä olisikaan tilaa samalla tavoin – koulu tarjoaa mainiot puitteet erilaisille taiteellisille projekteille! Yksi haastatelluista puolusti taiteellisuuden asemaa koulutuksessa ja varoitti liiasta ”maanläheisyydestä”, joka saattaisi latistaa opiskelijoiden taiteellisen innon. Opiskeluajoilta löydetyn taiteellisen tekemisen kipinän pitäisi kantaa pitkälle tulevaisuuteen!

Se on kuitenkin hyvä, et se painotus on tässä taidepuolella, koska sitä puolta ei sit ainakaan liikaa tuu olemaan sen koulutuksen jälkeen – et vaik se on osin ristiriitane ja vähä epäsuhdassa, ni mä oon kuitenkin sitä mieltä, et se on hyvä, et se on niinpäin ku et se olis toisinpäin. Et se tähtäs alusta saakka niinku tosi maanlähesesti ja realistisesti, vaan nyt siihe ... koska se puolestaan kuolettaa sen toisen puolen pois, ihan kokonaan.

Solistisuuden ja opettajuuden tasapainottaminen nähtiin siis ennen kaikkea asennemuutoksena. Opettajuuteen tulisi suhtautua vakavammin siinä mielessä, että se nähtäisiin vastuunottokykyä vaativana työnä – ei minään harratetoimintana!

Opintojen käytännössä opettajuuden arvostamisen kysymys koski organisoinisointia ja opintojen järjestelyä. Didaktiikkatuntien sisältöä tulisi tarkastaa ja käsiteltävät asiat voisivat olla käytännönläheisempiä. Didaktiikkaopintoihin varattu aika tulisi käyttää tarkemmin hyödyksi keskittymällä juuri niihin asioihin, joita tulevassa työelämässä tarvitaan. Energiaa ja aikaa vapautuisi didaktiikanopintoihin myös, jos kaikki muukin opiskeluun liittyvä olisi tarkemmin ohjattua alkaen ohjelmistonvalinnasta. Opintoihin liittyvät suunnitelmat tulisi toteuttaa ja opiskelijoiden opintojen seuraamiseen ja niiden ohjaamiseen kiinnittää enemmän huomiota. Tämä loisi turvallisuudentunnetta ja luottamusta. Tietty struktuuri vapauttaisi opiskelijan myös toimimaan ja suunnittelemaan ajankäyttöään, opintojaan ja harjoittelumetodeitaan paremmin.

Raamien ei tarvitse aina olla kahlehtivia luonteeltaan – sillä myös liika vapaus kahlehtii. Tuuliajolla ajelehtiminen ei ole vapautta.

7 Opiskelu kitarapedagogiksi

7.1 Mistä on hyvät kitarapedagogit tehty?

Opetettava asia pitäisi jokseenkin hallita, eli oman soittotaidon kehittäminen ja ylläpito on tärkeää. Ihmissuhdetaidot ja joustavuus ovat myös keskeisiä.

Näin jämäkästi tiivisti eräs haastateltava ja summasi muutamaan lauseeseen monien muidenkin haastateltavien tunnot siitä, mitä kuuluu tärkeimpinä ominaisuuksina hyvään opettajuuteen. Soittotaidot ja ihmissuhdetaidot – niistä on hyvä kitaraopettaja tehty!

Hyvän opettajan katsottiin olevan psykologisesti taitava ja lämmin luonne. Soitonopettajan työ nähtiin ennen kaikkea vuorovaikutukseen perustuvana työnä, jossa opettajan ja oppilaan välisellä kunnioituksella ja luottamuksella oli tärkeä rooli. Eräs haastateltu kuvailee omaa opiskelunaikaista mielikuvaansa soitonopettajantyöstä siten, että tekstistä välittyy ilo ja innostus. Sama haastateltu mainitsi vielä myöhemmin haastattelussaan, ettei tuo mielikuva soitonopettajan työstä työelämään siirtymisen jälkeen muuttunut.

Pidin sitä työnä, jossa antoisaa voisivat olla opettajan ja oppilaiden väliset ihmissuhteet ja pienet oivallukset, musiikin iloa tietenkään unohtamatta. Varjopuolena toki voisi olla, että harvan oppilaan innostus opettavaan ainekseen olisi yhtä runsasta kuin itsellä...

Toinen haastateltu kuvasi soitonopettajantyötä ihanneammattikseen juuri työn vuorovaikutuksellisen luonteen tähden.

Mä olen unelma-ammattissani, niin, se on hyvin ihmisläheistä. Sellast työtä, mitä tehdään omal persoonalla. Se on niinko tärkein työkalu et mun mielestä et siit täytyy tykätä, niist oppilaist täytyy tykätä ja siit musiikist täytyy tykätä. Jotkut tyyppit on tietenkin oppilaina sellaisia et kestää vähän kauemmin oppii tykkäämään niistä, mut mul on ollu siin mieles onnellinen asema, että et mul ei ole koskaan tullu sellasta oppilasta, josta mä en olis loppujen lopuks oppinu tykkäämään, et joskus se vaan kestää vähän pidempään!

Oppilaille pitäisi luoda tunne, että opettaja arvostaa ja välittää. Helpoin ja vakuuttavin tapa luoda oppilaille tuo tunne lienee oikeasti itsekin vilpittömästi tuntea niin. Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, että kaikista oppilaista olisi yhtä helppo pitää, mutta opettaja, josta välittyy vastenmielisyys opetustyötä ja oppilaitaan kohtaan, tuskin voi olla hyvä opettaja.

Haastateltavat tähdensivät, että kyetäkseen ratkomaan oppilaan soittoon liittyviä ongelmia, piti opettajan omata myös itse hyvä soittotaito ja pitää sitä yllä. Opettajan oma soitto ja omat solistiset projektit eivät siis näyttäytyneet heille ”ekstrana” harrastustoimintana, ikään kuin opettajantyön lisänä, vaan ne kuuluivat opettajan työhön siinä, missä oppituntien pitokin.

Tuotiin myös esille, että pelkästään kova soittotaito ei riitä. Opettajalla tulee olla myös taito selittää ja havainnollistaa oppilaalle soittoteknisiä asioita ilman mystiikkaa. Tähän opettaja tarvitsee valmiita, tiedostettuja ratkaisumalleja

tekniisiin ongelmiin, kykyä rakentaa opetus järjestelmällisesti ja ohjata oppilasta päänmäärätietoisesti silti luovuutta kahlitsematta.

Kitarapedagogin työ mielletään helposti intuitiiviseksi ja epämääräiseksi toiminnaksi, vaikka sen pitäisi perustua selviin toiminta malleihin ja olla hyvin selkeää ja järjestelmällistä.

Tässä kohtaa kietoutuvat yhteen opetustyön psykologinen tarkkanäköisyys ja oma, korkealaatuinen soittotaito. Soittotaito on ennen kaikkea ”väline”, jota on osattava hyödyntää opetustilanteessa ja tuon välineen hyödyntämisen mahdollistaa vuorovaikutustaidot. Opettajalla pitää olla myös valmiita ”toimintamalleja”, eli tietoutta siitä, miten, missä järjestyksessä ja mitä materiaalia käyttäen olisi hyvä oppilaalle opettaa uusia asioita. Näiden toimintamallien valinnassa opettajan tulee olla tarkka, sillä oppilaat ovat kaikki erilaisia. Mikä auttaa yhtä, ei autakaan toista!

Mä puhun nyt enemmän tämmösistä nyt ... opettamisen psykologisista ulottuvuuksista, enkä niinkään nyt ehkä siitä, et mite ne sormet asetellaan siihe otelaudalle, vaan just se, että MITEN sen kaiken ilmasee ja miten sen kaiken sanoo sit eteenpäin – niin se on sit se kaikkesta merkittävin homma ja se on sen opetuksen vaikeus, opetuksen vaikeus niinku sillä tasolla, et miten pukee aina uudestaan ja uudestaan eri sanoiksi joku tietty asia, koska saattaa olla, et tietenki, ku käsitteistöä siirretään jolleki lapselle, ni eihä se tajuu siit yhtikäs mitään. Se pitää aina muokata uudestaan ja uudestaan. Ja siin sattuu sit oleen viel putkessa kymmenen erilaista lasta, jokasen kohdal pitää aina ettii uus näkökulma. Ja tää liittyy siihen opetuksen ... voisko sen sanoo, niinku puhetekniisiin puoliin, mut sit sen päälle tulee sit vielä se psykologinen puoli, et miten saa viestin perille, niinku tämmösessä syvämerkityksessä. Että aistiiko se oppilas, tämmöset, et välittääks se opettaja niinku, oikeesti, vai eikö – et mitä siin tapahtuu – se on sit monimutkasii kysymyksii, mut just ton puolen semmoseen tutkailuun olis hyvä antaa oppilaalle, niinku, enemmän valmiuksia jo sen opiskeluaikana.

Oppilaan asemaan asettumisen taito koettiin hyvin tärkeäksi. Tässä soitonopettajalta vaadittiin nöyryyttä ja pitkäjänteisyyttä. Oppilaan ja oppilaan oppimisprosessin tuli olla soittotunnin keskiössä, ei opettajan ”visioiden”, eivätkä hänen omat soittotaitonsa. Opettaminen oli ennen kaikkea palvelutyötä ja siinä pitäytyminen vaati opettajalta kykyä itsekritiikkiin ja oman työn kiihkottomaan tarkasteluun.

kyllä siis, se opettajan työn taito, että siis se, että ... miten se sanotaan ... ehkä mä en osaa sitä paremmin analysoida, ku se, että ... sun pitää olla valmis, ikäänku niinku, asettautumaan sen oppilaan asemaan! Et ikäänku niinku ... jos

sulle itelle on joku selvä ja sul on joku hieno visio jostain, ni ei se oo se opettamisen pointti, vaan pointti on se, että sää konkreettisesti meet sinne, missä se oppilas on. Että jos sille on vaikeeta soittaa taa-taa-taa, ni sit te soitatte sitä taa-taata yhdessä ... ja mitä tahansa!

Eräs haastateltava toi myös esille, että yllä mainittu ”oppilaan asemaan asettautuminen” saattoi joskus olla opettajalle yllättävän vaikeaa. Ammattikorkeakouluopintoihin asti tiensä taistellut musiikinopiskelija oli siitä erityinen, että päästyään soittotaidoissaan joukon kärkeen, hänellä ei voinut olla opintojensa alkuvaiheessakaan kovin suuria ongelmia soittotekniikassa tai musiikinhahmotuksessa – se valtava määrä oppia, jonka hän oli jo ammattikorkeakouluopintojen alkuun mennessä omaksunut, edellytti jonkin verran luontaisia lahjoja, hyvää opetusta sekä hirvittävän määrän työtä.

Kitara eroaa myös instrumenttina siinä muista instrumenteista, että sen opiskelu aloitetaan useimmiten myöhemmällä iällä. Useat ammattikorkeassa opiskelevat kitaristit ovat aloittaneet opintonsa jollain toisella instrumentilla: viululla, pianolla tai sellolla – tai sähkökitaralla! Tällöin musiikin alkeet on tultu omaksuttua jonkun toisen instrumentin järjestelmän kautta ja motoriset kyvyt hiottu etukäteen – ennen kitaraan tarttumista.

Täten soitonopettajalla ei välttämättä ole lainkaan käsitystä niistä ongelmista, joita soittoharrastustaan aloitteleva oppilas saattaa kohdata, kun lähtötaso on pyöreä nolla! Jopa musiikin suurimmat rakenteet, kuten se, että jokin ääni on korkeampi, kuin toinen tai soi pitempään, kuin toinen tai rytmin pitäminen tasaisena – ne eivät ole itsestään selviä yllättävän monelle soittotunnille tulevalle oppilaalle!

Mut se ongelma oli ehkä se, että mä olin jo sitten sen verran isompi ja opetellu itse ja oli vähän pohjaa. Mä opin aika ... aika nopeesti ... kaiken. Et siinä, siinä se ongelma, ehkä siinä omassa opettamisessa on, että ei kerta kaikkiaan ... että niinku ihan mahdotonta on tajuta just näitä, just sitä, että joku ei löydä jotain kieltä millään, tai ei hahmota sitä, et missä on korkea tai matala sävel, tai ei hahmota peruspulssia ... et, laskee neljään ja sit pysähtyy, ei tajua, että se homma jatkuu niinku tahtiviivan yli! Tämmösten asioiden selittäminen on mulle ihan mahdotonta, koska mä oon pienestä asti ... meil on niinku soitettu ja laulettu, se on musiikki ollu silleen läsnä – niin mulle on ihan mahdotonta, et miten selitetään näitä niinku musiikin perusasioita semmoselle, joka ei niitä yhtään tajuu?

Opettaja on ehkä itse ollut aina hienomotoriikaltaan lahjakas, eikä ole tullut ajatelleeksikaan, että sormia on vaikea liikutella yksitellen. Mistä on kysymys

silloin, kun oppilaan koko käsi menee nyrkkiin etusormea liikuttaessa? Oppilaan karkeamotoriikka tai koordinaatio voivat myös olla niin kehittymättömiä, että hän ei kerta kaikkiaan kykene siirtämään huomiota kädestä toiseen sen vertaa, että oikea käsi jatkaisi rämpyttämistä sillä aikaa, kun vasen vaihtaa etusormen paikkaa kieleltä toiselle. Mitä silloin tulee tehdä? Miten opettaja silloin voi asettautua oppilaan asemaan tai hahmottaa, miten oppilasta voisi auttaa – kun itsellä ei ole ollut vastaavia ongelmia, ei koskaan?

7.2 Didaktiikka

Valtaosa vastaajista koki saamansa didaktiikkaopetuksen olleen jotenkin puutteellista.

Mut sitte, aatellaan tätä koulusta että miten tässä opetetaan opettamista, ni antoks se sitte eväitä sitte käytännön opetustyöhön? Se didaktiikka?

No, eipä se antanu, nimeksikään. Vielä tohon äsköseen ...

Kysymys ei ollut siitä, että *koko* koulussa didaktiikka olisi ollut ”huonosti järjestettyä ja huonosti tehtyä”, vaan useat toivat esille, kuinka järjestelmällistä ja jämäptiä oli muutamien muiden instrumenttien soitindidaktiikan opetus. Tuntui siltä, ettei kitaran ollessa kohdalla didaktiikkaa oikein arvostettu. Siihen eivät panostaneet opettajat, eikä oppilaat.

Didaktiikassa läpikäydyt asiat koettiin jotenkin liian korkealentoisiksi ja ”metafyysisiksi”, kuten eräs haastateltu ilmaisi – kun opiskelijat kokivat tarvitsevansa hyvin käytännönläheistä ja konkreettista tietoutta avuksi opetustyöhönsä. Sama ongelma koettiin olevan ns. Helia –opinnoissa, eli pedagogisissa opinnoissa. Siellä opittavat asiat olivat liian yleisiä, jotta niitä olisi voinut sujuvasti soveltaa omaan opetustyöhön.

Siis täällä koulussa, niinku koulutuksessa ei hirmu paljo tullu semmosta asiaa, mitä oikeesti sitte tarttee niinku – siinä käytännön työssä, kentällä, niin sanotusti. Että ehkä se yleinen pedagogiikka, mitä oli, se oli ehkä niinku turhanki yleistä, ne oli kyllä mielenkiintosa asioita sinällään – ne kaikki oppimis ... oppimisen psykologia ja ne hommat – mut ehkä ne ei siinä käytännön työssä sillä tavalla niin paljo tuu esiin. Ja sitten taas no – se voi olla, että tässä koulussa vaan niinku kitaristeilla niinku se, se didaktiikka ja se niinku ... soitindidaktiikka ei oo niin ... se on vähän huonosti järjestetty ja huonosti tehty.

Didaktiikan ”huono järjestely” tuotiin esille monessa haastattelussa. Ennen kaikkea koettiin, että vain *organisoimalla paremmin* ja päivittämällä didaktiikkaopintuntien sisältö vastaamaan paremmin työelämän käytännön vaatimuksia, saataisiin aikaan valtavia muutoksia.

Monet haastatellut arvelivat, että didaktiikan järjestelyyn vaikutti se, että didaktiikkaa järjestävillä opettajilla, siis heillä, joiden pitäisi perehdyttää tulevat kitarapedagogit alkeisopetuksen saloihin, ei itsellään ollut juurikaan mitään kokemusta alkeisopetuksesta itsellään, eikä minkäänlaista käsitystä siitä, mikä oli todellisuus kentällä!

Siis mun mielestä didaktiikanopetus on tai ylipäättänsä opettamisen opetus, niin se on vähän heikois kantimissa omalla laillaan, et enemmän se keskittyy soittamiseen, kuin opettamiseen ... johtuen varmaan siitä, että useissa paikoissa opettajana on taiteilijat, eikä niinkään sellaset ketkä on ensisijaisesti opettajia, vaan ne on ensisijaisesti kitaristeja ja se on ihan eri maailma, kun kitaransoitonopettaminen sitä taas.

Jotta tämä toinen maailma saataisiin didaktiikkaopettajilla tutummaksi ja koska kysymyksen on kehitykseen ja edistykseen pyrkivästä toimintatutkimuksesta, otin tavakseni esittää haastatelluille kysymyksen, joka alkoi suurin piirtein näin:

Jos sinulla olisi kaikki valta maailmassa ja kaikki maailman resurssit käytettävissäsi, mitä sinä tekisit toisin?

Tämän kysymyksen tarkoitus oli, että haastateltavat intoutuisivat ideoimaan. Heillä kun todennäköisesti oli juuri kaikkein tuorein näkemys sekä työkenttään, että opiskelujärjestelyihin.

Ennen kuin opiskeleville musiikkipedagogeille säilytetään niskan valtavat vaatimukset siitä, kuinka ihmeellisiä, monipuolisia ja kokonaisvaltaisesti huomioonottavia heidän tulisi opettajina olla, olisi ehkä hyvä tarkistaa, että heille on annettu edes välttävät mahdollisuudet vastata noihin vaatimuksiin. Samat mahdollisuudet ja oikeudet olisi tasapuolisuuden nimissä myös suotava musiikkipedagogeja kouluttaville tahoille.

Eräs haastateltu kannusti opettajia kuulemaan näitä haastatteluista kerättyjä viisauksia ja tähdensi, että rakentavalla palautteella ja syytöksillä on vinha ero.

Hän ei halunnut lytätä, eikä loukata, vaan avata silmiä näkemään todellisuus, vaikka tuo todellisuuden näkeminen tekisikin ensiksi kipeää.

Ja kun tarkoitus ei oo nyt niinku hyökätä! Mainittakoon tässä nyt, että tässä arvostellaan nyt niinku sinänsä niinku, näitä opettajia todella paljon, mutta pitää ottaa huomioon, että ... niinku ymmärtää se heidän tausta, että he ei ole välttämättä joutuneet opettamaan niinku alkeisoppilaita ja he ei itse ... ja heillä itsellään on mahdollisuus työskennellä tavallaan, sen alan niinku ... eräänlaisella laidalla. Niin, kun ei ole kosketuspintaa siihen kenttään, mihin ne opiskelijat valmistuu. Silloin ei ole tarkoitus lähteä lyttämään heitä, vaan niinku pikemminkin... avata silmiä sille, että hei! Me koulutetaankin ihmisiä johonki semmoseen ... vähä niinku itsestään sellaisia köykäisiä kopioita, joilla ei ole kuitenkaan edellytyksiä sitten... joilla ei ole siihen terävimpään kärkeen välttämättä valmiuksia ja pitäis olla niin hyvät olosuhteet kehittyä ja tukea ja hirveästi hyvää tuuria... että ...

... että tarkoitus ei oo niinku syyttää ketään, vaan ...

... Niin, vaan pikemminkin niinku ... ehkä auttaa heitä siinä ... työssään. Antaa kehittämisideoita. Jotka voi tuntuu varmaan, tällaisilta syytöksiltä sitten, mutta se ei oo, niinku, se tarkoitus. Ja niinku mainittakoon, että edelleenkin, niinku arvostan heitä ja heidän ammattitaitoonsa, mutta että se, (...) ei vaan – siinä on vaan pieni klikki tähän käytäntöön ja tämän hetkiseen koulutussysteemiin.

Ja että he ei ol välttämättä ittekkään mitenkään voinu osata paremmpi?

Niin.

Nii.

Se on se, et jos on niin hyvä, ettei kukaan koskaan kritisoi, ni vaikee siinä on kehittyäkään.

7.2.1 Didaktiikkaopettaja

Että siinä ei sit päästä, niinku ... ku siinä VOITAIS päästä siihe käytännön tekemisen ... niinku ytimeen, ni siinä ei sit kuitenkaan loppujenlopuks päästä. Mikä saattaa johtua siitä, että ne mejän didaktiikkaopettajat on – ensinnäki minu opiskeluaikan ne, must tuntuu että se vaihtu aina, kuka sitä didaktiikkaa opetti, siinä ei ehkä ollu simmosta jatkuvuutta siinä hommassa ja sitte toisaalta ne mejän didaktiikkaopettajat oli tota ... semmosia, jotka ei oo välttämättä, niinku kentällä tehny yhtään niitä töitä, mitä me sitte, mitä me opiskelijat sit tullaan tekemään ja ollaan tultu tekeen.

Haastatteluissa tuotiin esille, että sen lisäksi, että didaktiikkaopettajat vaihtuivat tiuhaan, heistä ei kenelläkään tuntunut olevan juurikaan kokemusta siitä, mitä he koettivat opettaa. Jokainen haastateltu, joka vastasi kysymykseeni siitä, oliko didaktiikkaopettajalla itsellään opetusta käytännön opetustyöstä, sanoi, että ei, ei ollut – ja jos olikin, niin aivan häviävän vähän. Sen ei koettu riittävän siihen, että kykenee perehdyttämään tulevia opettajia alkeisopetukseen.

... jos mä lähtisin siltä pohjalta opettaa esimerkiksi didaktiikkaa siitä, mikä kokemus mulla oli ensimmäisen vuoden jälkeen, niin voi taivas mitä siit tulis! Et alkuunhan kaikki luullakseni tekee sen virheen että mennään kauheen nopeesti alussa ja sit huomataan että kas! Lapsi ei osaakaan mitään ja muuta. Että se vaatii sen, se vaatii tosi paljon, se vaatii ihan sen, että sitä että pääsee eri oppilaiden kanssa tekemään töitä ja näkemään että miten ne jutut toimii. Et se, että jos on liian lyhyt kokemus siitä, niin en mä usko, et oikeesti kantaa. Et sitä voi oikeesti opettaa niinku, ”et mä tiedän miten lapsii opetetaan, jos mä olen itse opettanu niit, vaikka kolme kuukautta elämästäni!” ...

Didaktiikkaa opettamaan toivottiin alkeisopetukseen perehtynyttä konkaria. Tästä oltiin yksimielisiä. Tuskin voi mitenkään olettaa, että yhdellä opettajalla olisi kaikki tietotaito opettamisesta musiikkileikkikoulusta A –kurssitutkintoon! Didaktiikanopettajalta ei haastatteluissa toivottu virtuoottista soittotaitoa, eikä suuremmissa meriittejä, eikä kuuluisaa nimeä – opiskelijat toivoivat häneltä vain rautaista, vuosikymmenien kokemuksesta kumpuavaa opettajan ammattitaitoa! Tuota ammattitaitoa kunnioitettiin ja sitä kaivattiin.

Yksi haastateltu kertoi, että hänellä oli ollut onni käydä Didaktiikka 1 –kurssi sellaisen opettajan johdolla, jolla oli kokemusta kaikenikäisten oppilaiden opettamisesta. Hän sanoi olleensa tämän tähden muihin verrattuna ”onnellisessa asemassa”. Mutta mikäli talosta ei enää löytyisi halukasta opetuskentän konkaria tarttumaan didaktiikanopettajan miekkaan ja vetämään sitä kivistä, kuin kuningas Arthur aikoinaan, eräs toinen haastateltu vinkkasi, mistä kannattaisi jatkaa etsintää.

Mut siihe mä tiijän, et simmosii vanhoja konkareita on, jotka on tehny ite sen työn ja tutkinu ne ja kehitlely ne systeeminsä! Et semmosia konkareita on olemassa!

Ihanko totta? Missä?

... semmoneha on olemassa, ku Suomen kitaraopettajien yhdistys. Siellä niitä konkareita on!

7.2.2 Ohjelmistoa oppilaille

Koska yksi kitaraopettajan tehtävästi on yleisen käsityksen mukaan tarjota oppilailleen opiskelumateriaalia, lienee kitaran oppikirjojen tuntemus osa soitonopettajan ammattitaitoa. Materiaalia olisi siksi hyvä tuntea runsaasti, sillä oppilaan opintoja edistänee, jos hänelle on tarjolla häntä itseään kiehtovaa ja

myös hänen taitotasolleen sopivaa soitettavaa. Olisi ehkä paikallaan kiinnittää ohjelmistontuntemukseen huomiota jo didaktiikkaopinnoissa.

Eräs haastateltu muistelee, että didaktiikkaopinnoissa käytiin Fernando Sorin etydeitä lävitse ja huomauttaa, että ne oppilaat, jotka niitä kykenevät soittamaan, ovat todella harvassa. Painopiste tulisi siirtää reippaasti aivan ehdottomaan alkeismateriaaliin, etenkin didaktiikkaopintojen alkuvaiheessa.

... ja just tästä didaktiikasta että meillähän oli esmes hienot suunnitelmat aina syksyllä ja aikataulut, että milloin käydään läpi tätä niin sanottua materiaalia, mitä kentällä tullaan käymään. Ja mitä se piti sisällään? Se piti sisällään Fernando Sorin etydit, nämä tietyt opusnumerot se ja se ...

Nämä iisibiisit?

Joo!

Jota ittekki on vääntäny siellä hiki hatussa?!

Joo ja Leo Brouwerin etydit ... näitä keskeisiä, niinku ... joita itse asiassa meidänkään koulutuksessa ei koskaan käyty läpikään, mikä kanssa olis voitu ihan hyvin tehdä, että jokainen joutuu soittamaan ...

Ne kaikki?

Nii-i! Siinä muun ohjelmiston rinnalla, niinku näissä, näissä sellossa ja muissakin tehdään. Mut meil ei tehty mitään! Sanottiin, että joo sitä Pujoliakin voi soittaa, mut ei mitenkään kontrolloitu koskaan sitä tunnilla, et mitä on ajatelut soittaa ja miten, kuinka paljon, millä tavalla?

Joo.

Eli ei loppuun asti viety mitään tämmöstä. Mutta siis se, että sit käytännön kentällä eihän niitä, eihän ne ihmiset osaa niin pal, niitä biisejä, osaa monetkaa soittaa. Yllättävän harvat oppilaat on niinkään pitkällä.

Yllättävän samankaltainen keskustelu käytiin erään toisen haastateltavan kanssa. Hänkin oli ehdottomasti sitä mieltä, että opiskelijoiden tulisi käydä läpi kaikki (kaikki!) kitarakirjallisuuden keskeisimmät etydit. Tämä voisi hänen sanojensa mukaan olla myös osa heidän omia soitonopintojaan ja edistää myös heidän omaa instrumentinhallintaansa. Opettaja voisi samalla käyttää näitä etydejä myös diagnostisina työkaluina pohtiessaan, mitä erityistä apua opiskelija tarvitsee. Etydien soittamisesta opettajan ohjauksessa saattaisi siis olla monitahoista hyötyä, sekä opiskelijan omalle soittotaidolle, että hänen opettajuudelleen.

Ja sitte tuohon kitaraan liittyen, tietyt niinku ihan keskeiset, mun mielestä musiikkipedagogin viiden vuoden koulutusohjelmassa esimerkiksi ... jos puhutaan Brouwerin etydeistä, siis kaikkien pitäis jossain vaiheessa käydä läpi ...

... *Ne kaikki?*

Joo! Ja sitte esimerkiksi Carcassin etydit, niinku -

Kaikki?

... kaikki! Ja sitte, vaikka diplomitasolla Villa-Lobos heitetään siihe ... ja siis niinku: kaikki!

Ja sit kuitenkin jos miettii, et viidessä vuodessa käydään Brouwerit ja Carcassit ja ... ni eihä niitä tartte prässätä hirveesti, kun on aikaa, ja sit opettaja vois vaikka toisena vuonna miettii – no, että mitä se oppilas tarvii, et nyt voitaa alkaa käydä näitä ... Carullia tai Carcassia, tai ... ja sillä tavalla. Niinku, semmone tietty – hyvällä tavalla ankara, tai ei nyt ankara, mut semmone järjestelmälline, et ... et joku oppilas olis käyny tietyt perusasiat! Joo! Et heitetään vaik noi kolme opusta: Villa-Lobos, Brouwer ja Carcassi siihe!

Et: nää olis sit paree osata?

Niii!

Tällä tavoin saatettaisiin saada siis kätevästi selvitettyä, mitä edistyneempien oppilaiden opettamisessa käytettävää materiaalia on saatavilla ja mitä soittoteknisiä tai musiikillisia pulmia voi mitäkin etydiä tutkiskelemalla ratkoa.

Eräs opetustyössä toimiva haastateltu kertoi, että mikäli hänellä olisi valta päättää, mitä didaktiikkatunnilla tehtäisiin, hän keskittyisi materiaalinhankintaan ja sen tutkimiseen. Tämän lisäksi hän ystävällisesti vinkkasi, mistä materiaalia olisi saatavilla suorastaan vaa-a-altava määrä.

No, varmaan käyttäisin paljo aikaa siihen materiaalin tutustumiseen, koska sitä on niin paljon ja koska sitä tulee kokoajan lisää ja myöskin sit sitä et niinku näyttäisin, siis opettaisin että mistä sitä materiaalia voi saada. Et Suomi ei ole ainoa maa missä tehdään, kitaransoittokirjoja eikä siis ... vitsit kun menee niinku jonneki, mä ainakin meen näissä nettimusiikkikaupoissa jo ihan sekasin kun siel on niinku vaa-a-altava määrä ...

Tämän lisäksi kitaranopettajan työhön kuuluu hänen mukaansa myös taito sovittaa kappaleita oppilaiden toivomusten ja taitotason mukaan. Haastateltu ehdotti, että nämä sovitukset pitäisi saada yleiseen jakoon, jotta niistä hyötyisivät kaikki.

Ja sit, totta kai, sovituksiaahan jokainen opettaja joutuu käyttämään ja niitä tekemään niit oppii tekemään ... kyllä, itsekin ... ja teoriaopinnot, kontrapunktit ja, ja soinnutukset, millä ikinä nimillä kulkevat nykyään, harmonioppina en minä tiedä (naurua), mut joka tapauksessa ni nehän opettaa aika paljon mut ei ne opeta sillei kitarasta lähtösin niin kyl mä varmaan pistäisin,

jos mä olisin se didaktiikanopettaja, pistäisin opiskelijat myöskin tekeen niit, niit sovituksia, eritasosille, eli nyt sinulla on tämmönen oppilas, joka tietää, tuntee nämä ja nämä nuotit ja pystyy soittaan vapaat bassot, tee sille sovitus tästä biisistä. Koska se on se käytännön homma! Sitä me tehään! Siis oi-keesti.

Tietysti se, et se on kyl myös niitä asioita, joita oppii aika hyvin, mut ei sekään haittaa varmaan, et jos sitä vaik vähän silottais sitä alkuu. Plus, et valtava määrä materiaalii tulis jo siitä jos sitä sais niinku eri ihmisten sovitukset käyttöön. Ettei jokasen opettajan tarvis tehdä aina siitä samasta biisistä sitä uutta sovitusta.

Semmottis sää tekisit,

Semmotti mä tekisin

Jos sää saisit päättää,

Kyl mä tekisin ...

Ja sul ois kaik resurssit ja kaik ...

Haastateltu toi myös painokkaasti esille, että pienen kamarimusiikkiryhmän ohjaamiseen voisi myös tutustua osana didaktiikkaopintoja. Yhden ylivilkkaan kitarapojan opettaminen voi olla hankalaa, mutta mitäs sitten tehdään, kun noita kitarapoikia onkin samassa luokassa viisi?

siis yks asia muuten, mitä ... tää ryhmäopetus! Siis se, et koska lasten mielestä kamarimusiikin soittamine on kauheen kivaa, niinku on useimpien aikuistenki mielestä -

Nii on! (Hihkaisten)

... niin mun mielestä sitäkin vois olla siin opintojen ohella. Pistetään sit vaikka ne samantasoset pedioppilaat soittamaan yhdessä!

Samaa toi esille eräs toinenkin haastateltu. Oppimateriaalia kaivattaisiin myös pienille kitaristeille, porukassa soitettavaksi.

Siis kaikki semmonen, että niinku, mikä olis mielenkiintoista niinku – siis niinku tommoset lasten yhteissoittosysteemit, tota ... ohjelmisto niihin, sen ohjelmiston käsittely, sitä on nyt niinku ite, yritän tehdä. Tehä, mutta se on iha omalla – vastuulla niinku se, mitenkä simmosta niinku, opettaa ja .. mistä sitä matskua löytyy?

Kuten jo tuotiin aiemmin, vapaasäestyksen ja improvisaation opettamisessa käytettävästä materiaalista ei ollut tarpeeksi tietoa. Kuten luvussa 5 pohdiskeltiin, muiden soittotyylien tavasta hahmottaa kitarankaulaa ja aloittaa kitaransoitto, voisi ottaa monessa suhteessa mallia.

Tässä suhteessa olisi ehkä hyvä muistuttaa, että eksperttiyttä liittyen sekä sähkökitaroihin, oppimateriaaliin ja soittotekniikkaan saattaa olla saatavilla

aivan yllättävistäkin lähteistä: opiskelijoilta itseltään! Lienee kovin lyhytnäköistä, mikäli opiskelijoiden arvokasta vapaasäestyksen, improvisaation tai sähkökitaran soiton tietotaitoa ei hyödynnetä didaktiikkaopinnoissa. Nuiva ja kielteinen arvostelu opiskelijan muuta, kuin klassiseen, sävellettyyn musiikkiin pitäytyvää muusikkoutta kohtaan, tuskin ilmentäne mitään muuta, kuin arvostelijan omaa epävarmuutta ja näkökulman rajoittuneisuutta.

7.2.3 Näytetunnit

Näytetunnit ja niiden ohessa pidetyt keskustelut nimettiin muutamissa haastatteluissa didaktiikkaopintojen hyödyllisimmäksi osaksi.

Öö ... no kaikkien eniten sitte, mitä on oppinu, ni kyllä niissä varmaan, niissä tota ... niinku näytetuntien yhteydessä, mitä pidettiin niinku, niitä keskustelutuokioita. Ni ne oli varmaan semmosta, niinku kaikkein käyttökelpoisinta ...

Näytetuntien yhteydessä käytävä keskusteluiden toivottiin olevan hyvin käytännönläheistä ja niissä tulisi haastateltujen mukaan käydä läpi hyvin konkreettista, opettamiseen liittyvää tietoutta. Eräs haastateltava kateellisena kuvaili, kuinka muissa instrumenttiryhmässä didaktiikkatunneilla opiskellaan aivan ihmeellisiä asioita.

... että muiden soittimien didatunneilla annetaan ihan käytännöllisiä vinkkejä, että tällä tavalla, tämmöisillä jipoilla sinä selität esim just sen, että miten mennään ylös tai alas, että tämmöisillä kielikuvilla sää voit selittää sen, että miten niinku joku rytmihomma toimii tai miten rytmijaot toimii – ja on kaikenmaailman näitä, rytmitaloja ja ... ja tietysti, niitä nyt on lukemattomia tapoja, mut annetaan paljon enemmän niinku tämmösiä konkreettisia virikkeitä ...

Eräs haastateltu huomautti, että kuten muissakaan opintojen osa-alueissa, ei didaktiikassakaan tulisi opiskelijoilta odottaa loistavaa suoritusta, mikäli ei ennen ole annettu tarpeeksi ohjeita. Järjestyksen tulisi hänen mukaansa olla niin, että ensin puhuttaisiin opettamisesta, käytäisiin lävitse alkeisopetuksen periaatteita ja vasta sitten opiskelijalle annettaisiin pedioppilas!

No, ensimmäiseks tulee mieleen se, että ensin täytyy pitää pikkasen paremmin ensin luentoja vaikka, (...) ja tämmöstä keskustelua siitä, että miten sitä hommaa tehdään. Kun nythän oli nii että heitettiin niinku kylmään veteen, että oppilas on yhtäkkiä siinä ja sitte, sit palaute. Ja tavallaan taas jälleen se, että niinku vaaditaan jotakin ennenku se selitetään. Ehkä vähän niinku armeijassahan on se meininki, että mitään ei vaadita, ennenku se on opetettu.

Just ...

Niinku ääriesimerkkinä.

Näytetuntien käytännön toteutus innosti erästä haastateltua ideoimaan. Koska keskustelut koettiin hyödyllisiksi ja niitä toivottiin enemmän, voisi itse näytetunnistakin tehdä yhteisöllisemmän ja avoimemman tilanteen!

Innostuin haastattelutilanteessa itsekin näistä haastateltavan visioista niin kovasti, että unohdin kaikki hyvät periaatteet siitä, kuinka passiivinen, etäinen ja osallistumaton tulisi haastattelijan olla ja intouduin ideoimaan itsekin. Siteeraan tässä tuota haastattelun kohtaa kokonaisuudessaan, jotta lukija voi itse päätellä, mikä on hirvittävän ”johdatteluni” ansiota ja mikä haastateltavan omia ajatuksia.

et jos olis niinko ihanteellinen maailma (naurua) ja jos niinko kaikki opiskelijakaverit olis tovereita keskenään, ja ope – ja kaikki olis niinko samalla puolella niin mun mielestä ei olis lainkaan poissuljettua semmonen että jos, kun kaikilla on oppilailla, myöskin pedioppilailla on esmes teknisiä ongelmia ja ongelmia, et niit vois niinko ratkoo yhdessä kaikkien kanssa siinä! Et se näytetunti ei olis ehkä pelkästään semmonen niinku et tulkaa katsomaan nyt tämä näytelmä ja sit keskustellaan näytelmästä sit ku oppilas on poistunu vaan niinku ihan siin ... ihan siin tilanteessa ku se oppilas ois paikalla, niin voitais ehkä joitain niinku huomioita tehdä. Tietenkin siin-siin ... se asettaa kyl aika kovat vaatimukset niin opiskelijoil myöskin, jotka niit huomautuksia tekee,

Et siinä varmaan olis tämmöne että sitte se itte ohjaajaope ... ohjaaja, se opettaja – sil olis aika iso rooli siin sit, kontrolloida sitä tilannetta ...

Ois joo, koska siis ... erityisesti kun on siis lapsist kyse, et jos on niinku useimmin pedioppilas, niin se on ainakin ykkösdidassa, käytännössä aina ... niin tietenkun ... siin nyt ei vaan saa tehdä niitä virheitä. Et siin ... siit ... siit voi ... et siin täytyy olla todella hienovarane, mut kyl mä nyt luulen, et ihmiset jotka on niinku, musiikkipedagogiks opiskelevat, et silleen, niin kyl mä luulen, et niil on myöskin sellanen niinku ... jotka on valinneet sen tien ni ... useimmilla ainaki luulis olevan semmoset tuntosarvet että ne tietää, miten asiat pitää sanoa. Mut must se ei olis ollenkaa huono juttu ja jos tosissaan ois, ois niinku jos tosiaan ois ihanteellinen maailma, niin joku pystyis myöntämään omat virheensä jolloin vois sanoa, et minä en ole pystynyt opettamaan tälle oppilaalle tällaista asiaa että voidaanko tutkia asiaa yhdessä? Niin sielt – se varmaan olis tosi rakentavaa. Jos ihmiset ois ...

... jos kaikki olis täydellistä!

... oikeanlaisia. Niin.

... että tavallaan se näytetunti ei oliskaan sellanen että nyt me ... että tässä on tällanen oppitunti, tällane luonnolline ja rento oppituntitilanne ...

niin aivan! (naurua) missä on tämä yleisö läsnä!

... jossa on yleisö läsnä, jotta se oliski oppitunti, jossa ois yhden opettajan sijasta kymmenen opettajaa ja ...

Niin!

Se vois olla aika mukava tilanne?

Aivan!

7.2.4 Tutkintojen ohjaaminen ja palautteen anto

Eräässä haastattelussa nimettiin yhdeksi opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi taito antaa palautetta oikealla tavalla. Etenkin, kun kyse on lapsista ja heidän soittotaitonsa arvioimisesta, taitavan palautteenannon tärkeyttä tulisi haastateltavan mukaan tähdentää myös musiikkipedagogikoulutuksessa.

koska palautteen anto on se, mitä mun mielestä ei o – ei opeteta ehkä tarpeeks koska se on kauheen tärkeä osa myöski tätä työtä, ainakin musiikkiopistossa. Sil voi olla todella-todella kauaskantiset seuraukset, itekkin tietää jo, ammattiopiskelijatki tietää, et jos joku tulee sulle tölväseen jotain typerää, niinku tutkintolautakunnassa, niin se ... se... se seuraa tosi monta vuotta! Miksei sit seurais niil lapsilla?

Haastateltu ehdotti, että koskapa tutkinnon vielä olivat osa musiikkiopistojen arkipäivää, olisi tulevien kitarapedagogien hyvä tutustua tutkintokäytäntöihin – vaikka sitten tutkintojen tarpeellisuudesta olisi muutoin eri mieltä. Jos tutkinnot koetaan haitallisiksi, syy saattaa olla myös *tutkintolautakunnan käytöksessä* – ei ehkäpä ainoastaan itse tutkintoasetelmassa tai siinä ideassa, että soittoa arvostellaan antamalla siitä arvosana! Haastateltu huomautti, että haluavathan lapsetkin koulussa sen ensimmäisen numerotodistuksensa ja sitä odotetaan ja jännitetään! Tutkinnot saattavat siis antaa myös oppilaalle kaivattua palautetta hänen omasta edistymisestään, mikäli tutkintotilanne ja tutkinnosta saatava arvostelu ovat hyvien tapojen mukaan rakennetut.

Haastateltu selitti, että olisi hyödyllistä käydä seuraamassa eri tasoisia tutkintoja ja havainnoida, miten palautetta tutkintotilanteissa annetaan, jotta sitten itse kykenisi tutkintotilanteessa toimimaan fiksusti ja oikeudenmukaisesti. On helpompaa sortua ylilyönteihin ja pistää paha kiertämään, mikäli tilannetta ei ole käynyt etukäteen mielessään lävitse. Mikäli arvosteluasteikko ja arvosteluperusteet ovat aivan tuntemattomia, on opettaja heikoilla jäillä.

Niin ... käytännön opettajan työ opett – opiskelusta vielä sellanen, mikäli on mahdollista, joissakin paikoissahan on tilanne, että on korkeakoulut erillään eikä ole musiikkiopistoa siinä lähellä, mut jos vaan on suinkin mahdollista, niin mun mielestä kannattais mennä kuuntelemaan esimerkiksi tutkintotilanteita jo opiskeluaikana koska yhtäkkiä e-eei se ammattitaito tuu siitä että sul on se paperi kädessä ja sit sä meet ensimmäisen kerran sinne lautakuntaan ja yhtäkkiä sä et ... yhtäkkiä sulle kerrotaan vaan et ”nyt sä annat tälle tyypille pisteitä vaikka yhdestä kahteenkymmeneen viiteen” tai muuta vaan, et, et ... et on vähän niinku sitä tatsia jo aikasemmin ...

Myös pedioppilaille voisi mahdollisesti järjestää ”näytetutkintoja” samoin kuin ”näytetunteja”, jos he itse ovat siihen suostuvaisia, ehdotti haastateltu. Opiskelija saisi edes jonkinlaisen käsityksen tutkinnon järjestämisestä ja tilanteen valvomisesta. Lautakuntana voisi toimia vaikka muut opiskelijat!

... siinäähän olis hyvä toisaalta, mahdollisuus myöskin rakentaa opiskelijoista lautakunnan, jossa olis yks opettaja mukana, kattomassa ettei nyt mitään ihan hassuja tapahdu. Mut et esimerkiksi teettäis niillä pedioppilailla, nyt vaikka sellasella opiskelijalautakunnalla tutkintoja, mut enivei, siis se, että kävis kuuntelee opiskeluaikana jo tutkintotilanteita, kävis kuuntelemaan oppilasiltoja et sais niinku käsitystä siitä miten niinku opistotasolla soitetaan ...

Didaktiikanopetusta ohjaavan opettajan läsnäolo olisi haastatellun mukaan hyvin tärkeää, jotta tilanne pysyisi hallinnassa ja myönteisenä. Saadaksesen jonkinlaisen käsityksen siitä, mitä musiikkiopistotasolla oppilaat yleensä soittavat, olisi opiskelijoiden myös hyvä käydä kuuntelemassa musiikkiopistotason matineoita ja muita esiintymistilaisuuksia. Tämä kaikki voisi valmistaa heitä paremmin toimimaan opettajana musiikkiopistossa, jossa edelleen on perinteenä teetättää oppilailla tutkintoja. Mikäli tutkintotraditiota halutaan pehmentää ja inhimillistää, puuttuminen lautakuntien ammattitaitoon ja käytökseen: eräänlainen pahan kierteen katkaisu, saattaisi olla ensimmäinen askel.

7.3 Kitaraluokan mestarikurssisysteemi

7.3.1 Käytäntö käytännössä

Turun ammattikorkeakoulussa on kitaraluokalla ollut käytössä opiskelujärjestely, jota kutsun tässä työssäni ”mestarikurssisysteemiksi”. Mestarikurssisysteemissä oli kaksi vahvaa piirrettä:

Yksityisiä soittotunteja ei lähtökohtaisesti ollut, vaikka oppilas niitä halutessaan voikin pyytää. Opiskelutoverit seurasivat toistensa soittotunteja.

Opettajia oli kaksi tai kolme. Joskus heidän vastuunsa opettamisesta vaihteli viikoittain, joskus oli pidempiä jaksoja, jolloin opiskelua ohjasi yksi opettaja.

Käytännössä tämä tarkoitti oman kokemukseni ja havaintojeni kautta sitä, että soittotunnilla oli jo oppilaan luokkaan saapuessa joukko opiskelijatovereita, jotka jäivät seuraamaan soittotuntia sekä lähtivät, että tulivat vapaasti. Joskus tunti saattoi alkaa niin, ettei paikalla ollut oppilaan ja opettajan lisäksi muita, mutta kesken tunnin luokkaan saattoi saapua joukko opiskelutovereita, jotka avasivat oven varovasti, menivät hiljaa hiipien paikalleen ja jäivät siihen. Joskus, mikäli paikalle saavuttiin oppilaan soittaessa, jäätiin ovensuuhun seisomaan laskematta edes kantamuksia maahan, jotta soittaja ei häiriintyisi.

Käytös oli kokemusteni mukaan kaikinpuolin moitteetonta tunneilla ilman, että opettajan tarvitsi siihen juurikaan puuttua. Tunteja seurattiin siis koettaen välttää häiriötä viimeiseen asti, esimerkiksi kahville tai ruokailuun lähtemisestä kommunikointiin pienillä syömistä ja juomista kuvaavilla eleillä, kelloa kysyttiin naputtamalla rannetta ja välttämätön kommunikointi hoidettiin kuiskaten, pienillä kirjoitetuilla viesteillä ja sitten luokkahuoneen ulkopuolella.

Keskustelua ei esiintynyt tunneilla juuri ollenkaan. Tilanteisiin osallistuneista oppilaista taisin olla itse se, joka oli eniten oma-aloitteisesti äänessä enkä tiedä, oliko se hyvä vai huono asia. Joskus opettaja kannusti oppilaita ottamaan osaa opetustilanteeseen ja auttamaan opiskelijatovereitaan ongelmien ratkomisessa, mutta näin oli harvoin.

7.3.2 Edistykselliset päänmäärät

Siin on paljon, (...) hyviä ajatuksia takana ja ylipäättäänki täytyy ny korostaa sitä, että koko siinä koulutuksessa niillä opettajilla oli mun mielestä oikeesti paljon niinku hyviä ajatuksia ...

Suurin osa haastetelluistani näki selkeästi mestarikurssisysteemin taustalla piilevät ylevät päänmäärät ja ihanteet, joista he mainitsivat

- yhteisöllisyyden,
- esiintymiskynnyksen madaltumisen,
- kilpailullisuuden vähentymisen,
- oppimisen toisten oppitunteja seuraamalla.

He antoivat positiivisia arvioita näistä päämääristä ja kokivat ne hyviksi ja tavoittelemisen arvoisiksi, sellaisiksi, että niihin tulisi musiikkipedagogikulttuurin pyrkiä.

Opiskelujärjestelyjä laatiessaan tulee olla tietoinen siitä, että nuo järjestelyt tulevat vaikuttanevat tuleviin opettajiin ja sitä kautta hyvin moneen, hyvin pieneen oppilaaseen. Eräs haastateltava huomauttaa, että mestarikurssisysteemi ja opintojenaikaiset kokemukset eivät voi olla vaikuttamatta tulevan opettajan opettajuuteen.

Tää on tää mestarikurssisysteemi ... koska ... miten sä koet, että se opiskeluilmapiiri, mitä tulevalla opettajalla on ollu, miten se vaikuttaa häne tulevaan opettajuuteen?

No, sehä ei voi olla vaikuttamatta! Se vaikuttaa ... vaikuttaa paljonki, esimerkiks nyt ku me ollaan sivuttu tollasii, niinku ... täntyypin opiskelun niinku kipupisteitä, ni ne ei voi olla välittymättä eteenpäin, myöhemmin, muualle.

Tämän tähden lienee tärkeätä tarkastella mestarikurssisysteemiä kriittisesti, jotta voisimme päätellä, mitä vaikutuksia sillä on tuleviin opettajiin.

7.3.3 Käytäntö kaikessa raadollisuudessaan

Sitte tuota ... sää opiskelit tämmösessä mestarikurssisysteemissä, johon nyt ensimmäiseks otetaan tarkasteluun se, että tavallaan oli tämmöne systeemi, jossa muut opiskelutoverit sai olla kuuntelemas soittotunteja ja -

Se oli kauheeta!

Asia, josta haastatellut olivat kautta linjan yllättävän yksimielisiä, oli se, että he kokivat mestarikurssisysteemin epäonnistuneen siinä, etteivät käytäntöä muokanneet ideat ja ajatukset muuntuneet todeksi, eivätkä kantaneet sitä hedelmää, mitä ne oli tarkoitettu kantamaan. Arviot vaihtelivat eri haastateltujen kesken, mikä luultavasti johtuu persoonallisuuseroista ja ennen ammattiopintoja saadun pohjakoulutuksen tasosta.

Suurimmaksi kompastuskiveksi he mainitsivat sen, ettei mestarikurssisysteemissä syntyntykään sitä yhteishenkeä, jota siinä tavoiteltiin. Kun yhteishenkeä ei ollut, eikä avointa keskustelua, tilanne koettiin tukahduttavaksi.

sitä mä ihmettelen aina, et miten se yhteisöllisyyden tunne, tai semmosen opiskelijoiden tunne siitä, et oltais vähän niinku samassa veneessä, niin miksei sitä koskaan tullu siihe sen myötä? Vaan se oli aina jotenkin kuitenkin enemmänkin vaivaannuttavaa kuin vapauttavaa, se et siin on muita. Se ei mun mielest ... ihan toiminu.

Kukaan haastatelluista ei tuonut ilmi varauksetonta iloa sen johdosta, että soittotunneilla oli läsnä opiskelutovereita. Vaikka monesta muusta soittotunteihin ja didaktiikkaan liittyvistä tilanteista tuli positiivisia arvioita ja muisteloita, ryhmätunneista silloin, kun haastateltava oli itse soittamassa – niistä oli ainoastaan joko neutraaleja tai hyvin negatiivisesti värittyneitä emotionaalisia muistoja.

Se ... se ... siin oli ihan niinku hyvät puolet ... mut henkilökohtasesti mä en, en nauttinu siitä, et niit tuntei oli seuraamassa muita. Joskus se oli OK, mut aika usein mä olisin toivonu, et niihi ei olis kuitenkaan ... (...) Eikä se ... eikä se mulle ollu mitenkään ää-äärettömän iso kysymys, mut usein se oli ehkä kuitenkin sellane, et mieluummin ... ei. Ei.

Haastatteluista ei myöskään suoranaisesti käynyt ilmi, että näihin kielteisiin tuntoihin olisi tullut muutosta opiskelujen aikana, vaikka mestarikurssisysteemissä opiskeltiin vuosikausia. Kysymys tuskin siis oli mistään alkujärkytyksestä tai sopeutumisajanjaksosta, vaikka jotkut kokivatkin tilanteen erityisen rajuksi opiskelujen alussa.

No nini ... ensi se kauheeta ... se oli hirveetä tulla täysin puolustuskyvyttömänä tunnille, ku sinne ihmiset tulee tsiikailemaan, tulee tarkistaa, näin mä sen koin! Tulee tarkistamaan, millanen soittaja se on. Senhä voi jälkikäteen sanoa, että okei, se oli mun egoismia, mutta se on inhimillistä, että mä ajattelin niin, että mua tullaan sinne, niinku tujottamaan, käyttämään ja ikäänku ... (...)... kyllä siihen

liittyy sellasta niinku ... narsismia siihe soittamiseen ja sit ku sä meet sinne tunnille ja se tota ... ekalle tunnille, ni sä tuut niin heikoks, siin tilanteessa. Ehkä tapaat opettajan ens kertaa, näät ... ni tyypit siinä, niinku ... kymmenen ihmistä tsekkaa (...) Se on hirveetä! Mutta sitä mä en niinku tiedä, että onko se tehny mulle hyvää, vai pahaa.

Lääkkeeksi puuttuvaan yhteishenkeen ehdotettiin monessa haastattelussa opettajan suurempaa roolia keskustelunohjaajana ja keskusteluun kannustajana. Yhteisöllisyyden ilmapiirin ymmärrettiin syntyvän opettajan ohjaamana ja silloin, kun siihen osallistuisivat aktiivisesti kaikki. Jos soittotuntia seuraavat opiskelijatoverit eivät osallistuneet tilanteeseen mitenkään, kyseen ei nähty silloin olevan yhteistoiminnasta, vaan yksisuuntaisesta esiintymisestä. Silloin nousivat pintaan mahdolliset esiintymiseen liittyvät epävarmuudet.

Mut jos on sellane tilanne, et sä harjottelet kopissa yksin sitä sun biisiä, hampaat irvessä, kieli keskellä suuta ... sitte sä meet opettajan tunnille, ni siellä ihmiset sit kattoo sitä passiivisena, se on eri asia, jos ihmiset – sitku, mä olen kokenu ite sen, et sitku kaikki osallistuu ja laittaa itsensä peliin, ni siin syntyy luottamus! Elikkä, se on niinku yhteissoiton niinku ... se muoto. Yhteissoitossaha se tapahtuu. Mut jos toiset KATTOO, sitä ku sä yksin rämmit sitä sun biisiä, se on kyllä tosi ... niinku ... onko sellanen häpeä tarpeellista? Että, millekkään henkiselle kehitymiselle? Se olis eri juttu, jos tosiaan – otetaan vaikka esimerkki , että meil on porukka ja me totani ... ollaan sokkoa. Kaikki osallistuu! Jokanen on yhtä, ikäänku altis! Ni silloha meille syntyis sitte luottamus, välttämättä. Tottakai, joillekki enemmän, joillekki vähemmän, mutta siinä on kuitenkin se, että siihen syntyis se ”me”. Mutta soittotunnille ku sä meet yksin sen oman biisin kanssa, ni siin on ”minä” ja sitku sitä ”minää” kattoo muut ihmiset, nii ei se ... ei se toimi!

Haastatellut toivat myös esille, että mestarikurssitunnilla vallitseva ilmapiiri häiritsi myös tärkeimpään keskittymistä: soitonopiskelua. Toisten opiskelijoiden läsnäolo saattoi vaikuttaa siten, ettei juuri se, jonka olisi tunnista pitänyt eniten hyötyä ja oppia, kyennyt olemaan tilanteessa oma itsensä. Oppilas saattoi kokea hävettävänä sen, että joutui opiskelutovereidensa edessä paljastamaan oman osaamattomuutensa ja oman soittotaitonsa heikot osa-alueet. Kun yksityistunteja ei käytännössä ollut, ei oppilaalla ollut hetkeäkään aikaa luoda itselleen turvallista nurkkausta kohdata omia riittämättömydentunteitansa ja avuntarvettaan. Tällöin sellainen turvallisuudentunne, itsetunto ja luottamus, jotka olisivat auttaneet kestäämään tilanteen, jossa oma heikkous on julkisesti opiskelutovereiden tarkasteltavana, jäi kehittymättä.

Jos me pysytään tässä yksilöopetusmallissa, että on soitopettaja ja sit on se soitonoppilas, eiku että on se oppilas ja sitte on se soitonopettaja, näin päin. Niin, niin ... kyllä se pitää lähtee siitä, että oppilas luottaa opettajaan ja se luottamus

syntyy niin, että tutustutaan oikeesti, niinku kahden. Tehään yhdessä ja niinku, kahestaan. Turvallisessa ilmapiirissä: mitään pahaa ei voi tapahtuu. Sitä häpeä ... häpeä-niinku, sitä joutuu kokemaan välttämättä välillä, mutta se ... sehän ei oo vaarallista, mutta ikäänku siihe syntyis sellanen luottamus, et ei pelkäis myös nauraa itelleen.

Et oliko tää, sun mielestä tää mestarikurssitunnilla vallitseva ilmapiiri, oliko se oppimiselle otolline?

Ei.

Ei?

Ei.

Kun opiskelijalla on tarve suojata itseään ja vakuuttaa toverinsa omasta, ylivoimaisesta soittotaidostaan, ensimmäiseksi katsotaan, ettei vahingossakaan tuoda esille mitään, mikä vaikuttaisi heikkoudelta tai osaamattomuudelta. Tällöin tunnilla tuskin käsitellään niitä asioita, joihin oppilas toivoisi apua – ei ainakaan niitä perustavimmanlaatuisia kysymyksiä.

Mut mä uskon, et se vie niinku siit – ensinnäki opettaja ja oppilas –suhteesta, se vie kyl jotain pois ja se vie myös pois sit sen ... jos sattuu olemaan vaik sellane tyyppi, joka jännittää esiintymistä, niinku melkeen kaikki on, ni se vie kyllä jotaki sellast vapautta siit tilanteest pois, et mun mielestä se ei missään nimessä pitäis olla silleen, et AINA on niin. Mestarikurssit on sit asia erikseen ja niissähä se juttu on se, et niinku ... niin kuuluu olla. Mut mä en oo sitä mieltä, että se on hyvä systeemi, et joka viikko opiskelija on niinku muitten opiskelijoitten nenän alla, saamassa opetusta. Koska ... kaikil on kuitenkin myös jotain ongelmia ja jos sattuu olemaan sellane, et Ei oo kauheen lähene niitten opiskelutovereitten kanssa, nii voi olla, et haluaa esim. teknisii ongelmii peittää, tai muuta, eikä siis nostaa kissa pöydälle ja sanoo, et hei, nyt mul on tämmöne ongelma ja mä haluaisin, että tätä katotaan, vaan haluaa vaan niinku ... olla niinku sitä ei oiskaan, mikä sit taas opiskelun kannalta ei o ... hyvä juttu.

Eräs toinen haastateltu toi myös esille, että hänen mielestään myös opettajat omalla käytöksellään tuntuivat vahvistavan käsitystä siitä, ettei kysymysten esittäminen, ei ainakaan kovin perustavanlaatuisten kysymysten esittäminen, ollut toivottavaa.

Ja tämä mestarikurssijuttu, öö, ei se oo hyvä, että ihan joku tunti on semmonen, koska ihmiset ei uskalla kysyä jos niil on jotain epäselvää, ku jatkuvasti joutuvat pelkäämään omasta puolestaan.

Mut jos ne kysyis, vastattaisko niille?

(Pitkä hiljaisuus).

Kahden kesken saatettais vastata ehkä paremmin, mutta ei tiedä – joskus tuntu, että kysymyksiin vastaaminen oli keskinmäärin aika heikkoo. Katottiin pikemminki niinku nenänvartta pitkin, jos kysy jotain perusasioita.

Voisko se olla, että (naurua) opettajaakin jännitti se yleisö?

Hyvin todennäköisesti.

Suorituskeskeinen ja virtuoottista soittotaitoa ihannoiva konservatoriomaailma on antanut runsaat esimerkit ja mallit – suorastaan samanlaiset kokoamisohjeet, jotka tulevat IKEA –hyllyjen mukana, suojamuurin rakentamiseen. Mestarikurssisysteemi, jonka piti suojella osallistujiaan kilpailullisuudelta, saattoikin luoda kilpailullisuuden syntymiselle kaikkein otollisimmat olosuhteet. Sen sijaan, että soittotunnille oltaisiin menty oppimaan ja hakemaan eväitä opiskeluun, sinne mentiinkin selviytymään, taistelemaan ja tarkistamaan nokkimisjärjestystä. Eräät haastatellut toivat vahvasti esille sen, että olivat kokeneet tilanteen stressaavaksi jo siksi, että se jatkui viikosta toiseen – hengähdystaukoja ei juuri ollut.

Mä mietin vaan ... ei se mun oppimiselle ollu otollinen, koska mulla synty sellane, niinku ... must tuntu, että se kasvatti mun egoismia. Tai siis sellasta, miten se nyt sanois, narsismia. Sellasta ... panssaria! Et mun piti mennä SELVIITYMÄÄN sinne tunnille, et se on joka .. viikosta toiseen se oli niinku selviytymistä. Että mitä mä tänään, mitä mä tälle viikolle, mitä mä ens viikolle keksin, että mä pääsen siitä pälkähästä? Mäpä otan uuden biisin! Mä otan taas uuden biisin, koska mä voin aina selittää, että mä olen harjoitellu tätä teosta liian vähä. Sitte on joka tunnilla uus biisi ja opettaja ei kysy sulta koskaan, että mites sen biisin kanssa, mites se menee ... saatto varmaan kysyä, mutta mä ite juoksin siitä ... se oli sellasta, niinku juoksuhaudaa niinku se mun ... (...) ... että mä en kertakaikkiaan – mulla ei riittäny henkiset rahkeet, siihe mestarikurssisysteemin, siihe kestämiseen, että mä olisin kaivannu niinku ... ihan nollaamista sen, ihan ... enkä mä ite sitä osannu sanoa! Mä aattelin, että ”tää on tää systeemi ja tän mukaan tässä mennään, tässä taistellaan”, mut jälkeinpäin mä tiedän, että mä olisin kaivannu sitä, että opettajan kanssa ensin oikeesti tullaan sinuiksi.

Mestarikurssisysteemi juuri sellaisena, kun sitä toteutettiin näiden opiskelijoiden opiskeluaikana, ei selkeästi lunastanut lupauksiaan opiskeluilmapiirin parantamisesta vaan oli suorastaan haitallinen joillekin siihen osallistuneista ja tuotti sellaista henkistä rasiitetta, että sitä tuskin voi hyvälläkään tahdolla kutsua opintoja edistäväksi ja yhteishenkeä kohottavaksi järjestelmäksi. Koska kyse on ammattiopinnoista, joissa menestyminen ja joiden sujuva edistyminen ovat tärkeitä tulevan työelämän kannalta, lienee hyvin lyhytnäköistä ja vastuutonta olla ottamatta huomioon opetusjärjestelmää laatiessa opiskelijoiden erilaisiin persoonallisuuksiin liittyviä ominaisuuksia.

Ei voi olla häpeällistä olla huonovointinen juoksuhaudassa, eikä viikosta toiseen jatkuva selviytymistaistelu varmastikaan tee hyvää kenellekään – saatika sitten niille, jotka persoonallisuusrakenteeltaan ovat alusta alkaen olleet sisäänpäin kääntyneitä ja joilla on jo ehkä lapsuuden musiikkiopisto-opinnoista ikäviä esiintymiskokemuksia!

Mut toine on niinku se, mikä on merkittävämpi homma varmaan, on se, et mikä on vähän niinku tämmösen ... luottamuksen ilmapiiri tai, et mitkä on ne puitteet, missä oppii. Ja tosiaanki se, et niit ihmisiä on siis tosi eri tyyppisiä, vaik ollaan noinki spesifin alueen sisäl, ni ihmistyyppejä on kuitenkin aika paljo. Et sitä pitäis ehkä vähä enemmän muovata siihe suuntaan, et mikä on niinku niitten oppilaiden tarpeet, eli se mikä usein jäi mieleen on se, kärjistettynä ilmaisten, on se, et me ollaan siel niitä opettajia varten, eikä toisinpäin.

Kysyin eräältä haastatellulta, että tuntuiko hänestä, että opettajat havaitsivat opiskelijoidensa voivan järjestelmässä huonosti. Ehkäpä kyse oli vain siitä, etteivät opettajat ymmärtäneet, mitä tekevät?

Mä en osaa sanoo, itseasias. Mä luulen, et ... ei välttämättä.

Tai siit sit pahempana vaihtoehtona, et ... ei kiinnostanu. Mut tota ... mä luulen, et ehkä välttämät edes huomannu. Mut se kertoo just ehkä sen psykologisen silmän, niinku, rajoittuneisuudesta, ettei ne nää sitä. Miks ei nää?

Sillä oon kuullu tarinoita konservatorio-opetuksesta, et alle kymmenenvuotiaat lapset on niin jännittynees tilas, et ne ei pysty soittaman nuottiikaan jossain tutkinnossa ja siit saa ikäänku niinku ... saattaa saada ikäänku, niinku ... palautteen, tämmösiä ... niinku tämmösiä ... kärkeviä vitsailuja. (Naurua).

Auts!

Et mitä se tarkoittaa sillo? Et se on aika karskii, karskii touhuu.

Vain muutama haastatellusta lähti pohtimaan opettajien käytöksen taustalla vaikuttavia syitä. Ehkä kyse oli jonkinlaisesta traumansiirrosta – sitä ei voi tietää. Ehkä kyse oli siitä, että opiskelijat itse eivät osanneet reagoida tilanteeseen, koska se oli sujuvaa jatkoa lapsuusajan tutkintomentaliteetille. Ehkä kyse oli vääristymästä, joka aiheutui koko konservatoriomaailman suoristuskeskeisyydestä? Ehkäpä opettajat eivät kyenneet samaistumaan oppilaisiin, jotka taistelivat omanarvontuntonsa puolesta joukon hännillä – koskapa olivat itse olleet luokkansa parhaita? Kukaan ei osannut vastata kysymykseen yksiselitteisesti.

Koska siin on aika usein, se koulutus perustuu aika usein siihen, et siin on ... aika tiukasti heitetään ihmisiä aika koviin tilanteisiin. Ja se on yllättävän kova koulutus, noin muutenkin, sen jatkuvan esilläolon vuoks ja myös sen niinku jatkuvan, henkilöön kohdistuvan arvostelun vuoks. Ja sitähan se on! Mut, et vaikka se on kovaa, ni ei se o ... niinku mikään hieno asia, et se on kovaa. Se vois olla myös vähä niinku eri tyyppist ja ... just niinku esimerkiks toi, puhuttiin esimerkkejä just näistä mestariluokkatyyppisist tunneista ni siin olis hyvin voinu olla keskustelun paikka, et onks se hyvä – mitä se on? Haluaako joku sitä? Onko jollaan jotain sitä vastaan? Mut just se, et tääkin on, et joskus on ehkä kysytty jossain, et ... "no haluatteko, vai ettekö, hehheh?" ... mut kynnyks, varsinki parikymppisenä, just taloon tulleena sanoo, et "ei ..." on korkee. Just se, et miten luoda eri ikäsille ja eri tilanteis oleville opiskelijoille simmone ilmapiiri, mis oikeesti pystyis puhumaan? NI siin on niinku parantamisen varaa!

Vaikka tilanne koettiin epämiellyttäväksi, ei siihen osattu puuttua. Kun kysyin eräältä haastateltavalta, oliko se sitten niin vaikeata sanoa omille opiskelukavereille, että "häipykää siitä!", haastateltava vastasi:

Nii ... no, ei se oikeestaan tullu ees kysymykseen sillo! Sen oli ikäänku itse hyväksyny, sen tilanteen, et näin se on, ni eihän sillo ... se, sit tullu kysymykseen, varsinaisesti. (...) ... ainaki mä ajattelin sillo siihe, ajattelin, et se nyt on näin! Et, et ... näin se nyt vaan on. Näin pitää nyt mennä.

Vaikka keskusteluja siis ehkä järjestettiin, kynnyks ottaa puheeksi oma pahoinvointi, oli liian korkea monelle nuorelle ihmiselle. Mieluummin silloin mentiin joukon mukana ja myötäiltiin järjestelmää. Tilanteesta oltiin hiljaa myös opiskelijoiden kesken.

Nii. En mä oikeestaan osaa sanoo toho, et mite niinku ... mitä mieltä mä oon siitä, et onks se huonompi ... mut se, tosiaan se, et se on ollu noin laaja ilmiö!

Joo.

On aika huolestuttavaa. Esimerkiks, niinku mä sanoin, et mun tapauksessa ni ... mä koin olevani yhdessä vaiheessa aika ahdistunut näide juttujen kanssa, ja jälkeinpäin, niinku mä sanoin, on käyny ilmi, et mun ongelmat oli sielt, selvästi pienemmästä päästä.

Et on ollu ahdistuneempiäki?

On! Oikeen niinku vakavast.

Ni eiks se oo aika hassuu, et ... kukaan ei oo kuitenkaan sanonu ääneen, et tuo ahdistaa, missään vaiheessa?

Niin. Paljon myöhemmi, sit vast. Se on niin tietyn tyyppine kulttuuri, ku jatkuu ja jatkuu ja siihen tulee mukaan, ni eihä nuorel ihmisel o välineitä sen kyseenalaistamiseen, niinku tosta vaan. Ei sil oo välttämättä välineitä sen kyseenalaistamiseen missään vaiheessa! Parhaimmassa tapauksessa ne välineet on jossain välissä käytössä, mut ei varsinkaan sillai parikymppisenä, et

jos tullaan muualta päin Suomea, tai mistä ikinä, ni ... siin ollaan aika simmoses, niinku, herkässä elämänvaiheessa.

7.3.4 Kahden (tai kolmen) opettajan malli

Vaikka kahden (tai kolmen) opettajan malli koettiin positiivisemmaksi, kuin jatkuva mestarikurssityyppinen opiskelu, nähtiin siinäkin haittapuolia. Vaihtelun vuoksi aloitan haastatteluaineiston purkamisen ja esittelyn tuosta positiivisuudesta ja kerron haittapuolista myöhemmin.

Kahden (tai kolmen) opettajan mallin kuvasi toimivaksi omalla kohdallaan muutama haastatelluista. He intoutuivat tutkiskelemaan, miksi heille useamman opettajan malli oli ollut sopiva ja päätyivät siihen lopputulokseen, että heillä oli ollut selkeä kuva omista päänmääristään ja jo valmiiksi näkemys siitä, millä keinoin päänmääriin päästään. Kun itseohjautuvuutta oli jo opiskelujen alkaessa, omasta takaa, oppilas pääsi nauttimaan usean opettajan opetuksen hyvistä puolista.

Se, mitä tulee sit siihe kahden opettajan malliin, käytännössä se tarkoitti myös niinku kolmeaki opettajaa lukuvuoden aikaa. Se, et miks se on ollu niin, niin mä en ensinnäkään usko, et sil on ollu mitään pedagogisii tarkotusperii, vaan se on muovattu niinku opettajien keikkakalenterien mukaisesti, järjestetty ... ja siitähän vois tietenki toki olla narkästyksissään, mut mä en o siitä narkästyksissäni, koska ... koska tää liittyy taas siihe, mitkä on ollu mun valinnat sen koulutuksen suhteen ... niin mulle se, et mä näin, niinku eri persoonia, tekemässä ja opettamassa, niin mä sain siitä enemmän ja oon tyytyväinen siihen, että sain täntyyppisen opetuksen ku sit siihe, et mä olisin ollu vaan yhden ohjauksessa koko ajan.

Vaikka kokemus siitä, että omia soittotunteja oli seuraamassa opiskelutovereita, koettiin tuntien seuraaminen hyödylliseksi – mutta todellakin vain silloin, kun itse sai istua seinänvierustalla ja tuijotella. Erittäin hyödylliseksi nähtiin se, että kyettiin seuraamaan eri opettajien ratkaisuvaihtoehtoja samoihin ongelmiin! Kahden opettajan systeemin koettiin siis jollaintasolla hyödyttävän oman opettajuuden kehittymistä. Antoihan se laajemman esimerkkikavalkaadin erilaisista opettajapersonista ja erilaisista tavoista opettaa.

Kahden (tai kolmen) opettajan systeemin kielteisistä puolista haastatellut mainitsivat hyvin useasti, että se teki opinnoista kovin sekavia. Yhden opettajan jatkuva läsnäolo mahdollistaisi opiskelijan edistymisen pitkäjänteisen

seurannan. Opintojaan aloittava opiskelija tarvitsee yhden vastuutakantavan ohjaajan, jotta etenkin soittotekniset ongelmat saataisiin ratkottua ja luotua kestävä malli sille, miten työtä tehdään ja minkälainen on hyvä työn tulos. Harjoittelurutiinien luonti ja oman työnteon ohjaus on heikoissa kantimissa, mikäli pitemmän aikavälin tuloksia ei seuraa kukaan, eikä omasta onnistumisesta ja edistymisestä saa pitkän aikavälin palautetta. Eräs haastateltava kritisoi opettajien vastuutonta, yltiöoptimistista käsitystä siitä, kuinka kykeneviä ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijat ovat itse ohjaamaan opintojaan.

Ja just tämä mestarikurssihomma ja tää, et on kaks opettajaa ja näitä, niin ne on niinku periaatteessa hirveen hyviä ideoita, mut se ongelma-kohta tulee siinä, et just tässä realismiasiassa. Et ne ei toimi välttämättä ekan vuoden opiskelijoille, eikä siinä alkuvaiheessa oleville vielä. Et mun mielestä siellä niinku tarvitaan, et on vaan yks opettaja, joka kontrolloi ja antaa mahdollisesti läksyjä, ja on, vaatii ja ... ja kerta kaikkiaan puuttuu siihen, että jos se ei, se homma toimi! Niinku vastaavalla tavalla, niinku näissä että jossain viulussa, tai sellossa, ni siellä ei mene läpi niinku paska soitto ja meillä tuntuu, että menee. Et siinä niinku kierretään jotenki sitä vastuuta myöskin, sillä kahden opettajan systeemillä, se mahdollistaa semmosen, että ku kummankaan ei tarvi sitten puuttua mihinkään.

Tätä puheenvuoroa tukivat monet muut haastattelut. Opiskelijan oli vaikeata suunnitella opintojaan eteenpäin, koska opettaja häipyikin kesken kaiken teille tietymättömille ja remmiin astui uusi opettaja, joka teki sitten saman tempun muutaman viikon päästä. Opiskelija saattoi tämän tähden jumittua pitkäksi aikaa pyörimään samojen ongelmien pariin, pääsemättä eteen tai taakse.

Ja siinä on vielä lisänä se, että se on lyhytjänteistä se opiskelu, koska myös se opettaja, jos se ei oo kokoajan läsnä, ni se aina tavallaan unohtaa sen, mihin jäätiin, ja sit voi olla, että se pyörii aina sitä samaa kehää. Et se ei seuraa joka viikko tunnilla, mihin tää homma kehittyy, vaik ... et se on kuukauden pois ja tulee takas ja sit se on jo vähä unohtanu jo sen vanhan, ja sit ollaan taas siin samas pisteessä!

Tilannetta kuvattiin monessa haastattelussa yllättävän samankaltaisesti. Oppilas ei itsekään oikein tiennyt, missä mennään, koska opettaja, jonka olisi pitänyt peilata takaisin opiskelijan edistymistä ja auttaa tätä reflektoimaan omia opiskelumenetelmiään, vaihtui jatkuvasti.

Mutta tota ... öö ... ni ... siin pitää olla se pitkäjänteisyys, et helposti, kun on kaks opettajaa, jos ne vaihtuu vaikka pari kertaa tolleen ja pari kertaa tolleen, taas vaihdetaan ja taas ... ni en mä ainakaan oo kokenu olevani kykenevä seuraamaan sitä omaa oppimistani, ite. Et kyllä nykyään osaan, mutta en mä tiedä voisko se toimii, voisko se toimii kahellaki opettajalla, en mä tiedä. Mut se

on ehkä nyt haihattelua, toimiik se vai eikö se toimi kahella opettajalla, mutta kyllä mä uskon, että ... se on niinku se tärkein asia, että opettaja tietää, missä oppilas menee ja se opettaja kulkee siinä mukana.

Eräs haastateltava toi esille myös psykologisen ristiriidan, jonka kahden (tai kolmen) opettajan malli saattoi aiheuttaa opiskelijassa. Koska opettajat olivat kaikki vahvoja taiteilijoita, joilla oli vahvoja taiteellisia mielipiteitä, saattoivat heidän neuvonsa koskien samaa musiikillista ongelmaa olla kovinkin erilaiset. Tällöin oppilas joutui tienristeykseen: kumpaa opettajaa uskoa? Kumpi neuvo olisi hyödyllisempi? Mikäli seurasi vain yhtä neuvoa, saattoi käydä niinkin, että seuraavalla tunnilla opettaja, joka oli kehottanut opiskelijaa toisenlaiseen ratkaisuun, pitikin uutta, juuri harjoiteltua ja opittua asiaa lähinnä virheenä ja antoi tuosta virheestä palautetta!

Et kyllä niinku, jos on kaks opettajaa, jotka vaikka antaa iha erilaisia näkökulmia, vähän niinku lapsi, joka on keskellä isän ja äidin riitaa ja isä haluaa viedä lapsen, ja äiti haluaa viedä lapsen, kumpaan sit lapsi turvautuu, siihen tulee hirvee identiteettiristiiriita, niinku lapselle siitä, että ... kauhee tämä meni nyt psykologisiin juttuihin! Mutta ... ni ... identiteettiristiiritaha siitä tulee. Koska kumpaa sä niinku ... kumpaa sä niinku .. miellytät, kuuntelet?

Kaikki tiet johtavat Roomaan, sanotaan ja varmasti kaikki opettajat koettivat omilla keinoillaan ja parhailla navigointitaidoillaan ohjata opiskelijaa oikeaan suuntaan. Mutta matka Roomaan saattaa kestää ihan erityisen kauan, mikäli joutuu hyppimään kahden (tai kolmen) eri tien väliä.

Eräs haastateltu vertaa kitarapedagogikoulutusta laivaan, jonka ”kurssin kääntöä” olisi vielä mahdollista yrittää ja siten parantaa käytäntöjään. Avainasemassa ovat hänen mielestään kitarapedagogeja kouluttavat tahot, joilta olisi hyvä löytyä entistä enemmän kiinnostusta koulutuksen tasoa kohtaan tai sitten pitäytyä vain taiteellisessa toiminnassaan. Laivan kurssin kääntämisen mahdollistaisi, että kouluttajana olisi henkilö, joka ymmärtäisi toimensa vastuullisuuden ja sen lisäksi, että haluaisi opiskelijoidensa kehittyvän, myös olisi valmis sijoittamaan siihen aikaa ja vaivaa.

Laivan kurssin kääntöä kannattaisi ehkä kuitenkin vielä yrittää, mutta se edellyttäisi aitoa kiinnostusta vastuulliseen koulutuspolitiikkaan. Jos aikaa ja kiinnostusta pitkäjänteiseen opiskelijan kehittämiseen ei löydy, olisi taitelijoiden kaiketi parempi pysyä lestissään ja rajata opettamisensa oikeasti pelkästään mestarikursseihin.

7.4 Jos et heti onnistu, yritä, yritä uudelleen!

On suuria miehiä, jotka saavat kaikki muut tuntemaan itsensä pieniksi. Mutta todella suuri on hän, joka saa jokaisen tuntemaan itsensä suureksi.

(G. K. Chesterton)

7.4.1 Mestarikurssisysteemin hyviä puolia

Haastatteluista kävi ilmi, että haastatellut olivat ymmärtäneet, että mestarikurssisysteemin taustalla vaikuttivat hienot ja ylevät päämäärät. Vaikutti siltä, että haastatellut olivat oikeasti pahoillaan, etteivät nuo hyvät ajatukset muuttuneetkaan käytännöksi. Mestarikurssisysteemissä nähtiin myös hyvä puolia, osa-alueita, jolla se onnistui päämääriensä tavoittelussa paremmin.

Haastatteluista kävi esimerkiksi ilmi, että ryhmätuntityyppinen opetus koettiin hyväksi silloin, kun sen vastapainona oli myös runsaasti yksityistunteja. Etenkin esiintymiseen valmentautumisen kohdalla ryhmätuntityyppinen opetus koettiin erittäin toimivaksi.

Tämmöne et ei se niinku, ei se jatkuvana tommosena opetusmuotona, ei oo ollenkaan hyvä idea, mutta sitten siinä on taas hyviä ideoita, on mun mielestäni, että ... vaikkapa sellanen, että niitä olis niinko harvakseltaan! Ni kannatan toisaalta sitä, niinku, lämpimästi periaatteessa, vaihtoehtona, että jos aina oltaisiin opettajan kanssa kahdestaan – ni kyllä ilman muuta. Et on se kuitenkin niinku tosi tärkeetä, että kun ammattimaisesti opiskellaan soittoa, ni kuitenkin, et sit kuitenkin esiinnyttään opiskeluaikana. Ja ne on kuitenkin sellaisia pienimuotisia, tavallaan kaikki on samassa veneessä ja sillä tavalla, et jokanen joutuu siihen vuorollaan, ni se ei oo niin, niinku, niin vakavaa.

Mestarikurssisysteemin hyvistä puolista mainittiin myös se, että toistoa tuli opittuihin asioihin paljon. Opiskelutovereiden tuntien seuraaminen koettiin hyödylliseksi, sillä siellä käytiin lävitse paljolti samoja asioita, kuin omilla soittotunneillakin. Tuntien seuraaminen edisti myös didaktiikkaopetusta, koska sieltä sai paljon esimerkkejä siitä, miten opetetaan edistyneempiä oppilaita.

Ja sitte loppuvaiheessa ... koska toisaalta sitte mun mielestä myös se, et miten opettaa sit niinku myös korkeemmalla olevia tasoja, ni meilhä on siin mielessä hyvä siin mestarikurssisysteemissä se, ainaki mää oon kuunnellu niin paljo muiden tunteja, mä oon niin paljo seurannu, et mä olen ensinnäki oppinu niiltä opettajilta niin, et mä oon kattonu, mite ne soittaa, ni väkisin siit on tullu jotain, oon omaksunu asioita ja samalla ikäänku, et mite simmosia syvällisiä taiteellisia ongelmia pystytään ratkomaan. Ni sehän on ollu paras koulu siihe – iha se, et mä olen vuosikausia seurannu tunteja! Ni sehän on mieletön koulu! Monta tuntia viikossa kuunnellu omia ja muiden tunteja – sehän on ihan mahtavaa ollu, tässä systeemissä.

Siksi, pohdittaessa, mitä muutoksia systeemiin tulisi tehdä, voisi olla viisasta katsoa, ettei samalla luovuta kaikesta siitä hyvästä, mitä systeemin mukana on jo tullut.

Eniten haastatteluissa tunnuttiin kaipaavan ”me” –henkeä. Kukaan haastatelluista ei väittänyt, että ryhmähengen rakentaminen olisi helppo tehtävä!

Että se ... mä ajattelen, että parempi olis niin, että ... mä uskon siihen ”me” - juttuun, että se ”me” pitää olla.

Se pitää olla.

Kaikilla ryhmillä. Että jos ei sitä oo, ni ei se ... se ei oikeen kannu hedelmää, semmone ni ... ikäänku itsensä toteuttamine, oman niinku norsunluutornin rakentamine – ei se ... mutta että, senhän pitäis olla niin, että niin. Voiku olis niin viisas, että tietäsin, miten se olis, mitä pitäis tehdä?

Voi kun olisikin niin viisas!

7.4.2 Avoin keskustelu

Eräs haastateltu sanoi, että paljon mestarikurssisysteemin huonoista toteutumismuodoista oltaisiin voitu välttää, jos mestarikurssisysteemistä olisi järjestetty avoin keskustelu – siis oikeasti avoin keskustelu.

Nii ... ja sit tosiaan se, et siinä se kysymys onki, et mite oikeesti luo puitteet avoimelle keskustelulle, jokaiselle, niinku selkeiden pelisääntöjen tekemiselle? Täähän on nyt tyypillist poliittist retoriikkaa, et ”peräänkuulutetaan avointa keskustelua ...” mikä ei tarkota niinku yhtään mitään!

Avointa vuorovaikutusta ...

Niin! Mikä ei tarkota yhtään mitään.

Se tarkoittaa, et se avoin keskustelu on ikään kuin semmone, et voidaan laittaa ikään kuin rasti ruutuun, et KÄYTY. Et tänään – järjestetään nyt niinku avoin keskustelu, ja nyt se on suoritettu. Et se on enemmänki niinku, se ei oo mikään tommone niinku ... läpikäytävä teknine suorite, vaan se olis ikään kuin

nimenomaan se keskustelun psykologinen sisältö, miten asiasta puhutaan? Siin niinku riittää parannettavaa, niinku valovuosien verran. (naurua)

Kysymys ei siis ollut haastateltavan mukaan yksittäisestä, esimerkiksi tiistaina järjestettävästä tilaisuudesta, jota varten varattaisiin auditorio ja joka alkaisi 14.30 ja päättyisi 16.00. Kysymys olisi jatkuvasta keskusteluprosessista, jolle tuo ensimmäinen tilaisuus olisi vain lähtölaukaus. Tärkeintä ei keskustelussa olisi se, mitä sanotaan, vaan se, *miten* sanotaan. Haastateltu esitti, että tämäntyyppinen keskustelu tulisi käydä hyvin epävirallisissa puitteissa, korostamatta arvoasetelmia. Luottamuksellinen oppilas-opettajasuhde ja ryhmähenki saisi näin hyvän alun.

Ja mä uskon just tontyyppine, iha tommone niinku ... lähentymine tos mieles opettajien ja oppilaiden kesken, et keskustellaan iha ... iha normaalein äänenpainoin ja ihmisten kesken ja tehään sit jonkinlaisii tämmösi pelisääntöjä ja rajanvetoja selvemmäks, ni se vois olla iha hyvä.

Haastatteluissa tuotiin ilmi, että avoimen keskustelun ilmapiirin pitäisi vallita myös ryhmätunneilla. Useampi haastattelu toivoi, että opettaja kannustaisi opiskelijoita ottamaan osaa oppimistilanteeseen.

Että se on yks hyvä malli, se että on ryhmätunteja ... se on mun mielestä oikeen hyvä juttu ja siellä ... siinäkin opettajan tehtävä olis olla niinsanotusti puheenjohtaja, elikkä niinku pitää se keskustelu ja sellane kommunikaatio yksinkertasesti sellasessa ... luoda sen ilmapiirin, että ... avoimutta ja rohkeutta ja hienotunteisuutta, siihe ... mutta kyllä niinku ensisijaisesti, ku se on kuitenkin –

Eräs haastateltava huomautti, että ryhmäntuntemus lähtee siitä, että tuntee ryhmässä vaikuttavat yksilöt. Siksi yksityistunnit ja opiskelujen alussa käyty avoin keskustelu saattaisi auttaa opettajaakin – jotta hän näkisi oppilaansa aidoimmillaan!

... ku on niitä ryhmätunteja ni sitte kaikkien pitäis osallistuu siihe keskusteluun ja omalla tavallaan, tietysti. Kaikki ei halua niin paljo osallistua, kaikki ei halua niin paljon puhua, kaikki ei halua soittaa. Mut opettajan ... kyllä niinku ... olis hyvä, että pystyis ... että opettaja pystyis luomaan sellasen ilmapiirin, että ... kyllä mää uskon siihen, että opettaja voi hirveen paljo iha tietosesti vaikuttaa siihen ryhmä tilanteeseen tuntemalla ne yksilöt.

Just!

Tuntemalla ne yksilöt niin ... auttamaan sitä ryhmätilannetta, ni siitä ei tule sellasta ... tottakai se kuuma penkki siihe tulee, sit ku soitetaan ryhmässä, tottakai se tulee siihe, mutta sehän on juuri se, minkä takia – se on se haaste! Että ... haaste ei oo se, että sä voit mennä tykittämään siihe kivikasvosesti jonku

tota ... Mozart-variaatiot (naurua) vailla virheen virhettä! Ja sitte kaikki olis: "vitsi, miten hienoo! Olipa nopee!"

Opettajan roolia keskusteluun kannustajana korostettiin monessa haastattelussa. Kun luokan perällä istuva joukko opiskelutovereita on vain hiljainen nenien ja silmien rivi, jolta ei saa mitään vastakaikua tilanne alkaa muistuttamaan liikaa puolivillaista konserttia. Jossain vaiheessa tuntia pitäisi saada luotua ilmapiiri, että soittoon liittyviä ongelmia ratkotaan yhdessä, ilman sarvia ja hampaita ja ilman kilpailullisuutta, ilman hierarkiarakennelmia. Yksi haastatelluista muisteli, kuinka joku opettajista oli kannustanut oppilaitaan keskustelemaan ja kuinka tämä oli avannut tien keskustelulle musiikista – sellaiselle keskustelulle, jossa voitiin olla jopa eri mieltä!

Ja sit, toisaalta toinen hyvä puoli siin on se, et joskus ainaki toinen opettaja mielellään kannusti ihmisiä keskustelemaan, että tulee väittelyä ja opitaan niinku puhumaan musiikista niin, ettei välttämättä oteta henkilökohtaisesti – voidaan olla eri mieltä. Ni ne on just näitä sen systeemin niinku tosi hienoja ja hyviä puolia. Että en lähtis kokonaan sitä teilaamaan ...

Eräs haastateltava yltyi kuvailemaan tuollaista yhteishenkeä lähes runollisen kaunopuheisesti.

... elikkä luomalla, tekemällä ikäänku siit yhteistä, siit asiasta, niin mä uskon siihe, että se ... kyllä kantaa. Siin oppii kaikki ja siitä tulee nimenomaan jotain ... se ei o kenenkä musiikkia! Vaan se on yhteinen asia, se ei o kenenkään ansiota, jos joku soittaa hyvin, ni sitä ei koroteta siinä, vaan se on riemullista! Näin mä niinku ... tota ... tähän mä uskon ite – ni mä uskon, et tämmönen systeemi – sen taustalla vois olla se ajatus, et siin pyritään siihe, ikäänku ... että me ollaan veljiä ja siskoja!

Mutta runollinen intoutuminen loppui lyhyeen, haastateltu vakavoitui ja jatkoi:

Mut se ei o käytännössä mun mielestä toteutunu, ainakaan mun kohalla ...

Miten siis tällainen tilanne saataisiin toteutumaan, sen lisäksi, että tarvitaan avointa, arvoasetelmista vapautunutta keskustelua?

7.4.3 Systeemi opiskeluiden alussa

Ne haastatellut, jotka intoutuivat pohtimaan mestarikurssisysteemiä, toivat poikkeuksetta esille sen, että heidän mielestään ryhmätunteja pitäisi olla. Niitä pitäisi olla runsaasti! Niitä pitäisi olla kaiken aikaa!

Mutta, haastatellut tähdensivät: niin pitäisi olla yksityistuntejakin. Etenkin niille, joiden opiskelu on alkuvaiheessa, toivottiin yksityistuntien suomaa opiskelurauhaa. Samoin nähtiin, että opiskelujen alkuvaiheessa tulisi opiskelijalla olla yksi opettaja, jolla on päävastuu valvoa opintojen etenemistä ja katsoa, että opiskelijalle luodaan soittotekniikan ja ohjelmistontuntemuksen kivijalka.

Eräs haastateltu toi esille, että kahden (tai kolmen) opettajan järjestely ja mestarikurssityyppiset oppitunnit saattaisivat olla ihan hyviäkin juttuja – mutta sellaiselle, jolla on jo vankka soittotekniikka.

Mä luulen että siinä tapauksessa se olis ihan, jos, jos tosiaan olis sellanen tilanne, että ... olis jo tehny sen perustyön, minkä sen ammattiopiskelijan yleensä täytyy tehdä, että aika harvoin kuitenkaan musiikkiopistost tullessaan on niinku teknisesti sillä tasolla ...

Haastateltavat myös ymmärsivät, että joskus oppituntien käytännön järjestely on kovin vaikeaa – etenkin, jos systeemistä muodostuu kovin monimutkainen. Mahdollisuus saada opetusta useammalta opettajalta nähtiin hyödylliseksi etenkin opintojen loppuvaiheessa, kun alkuvaiheessa nähtiin yhden opettajan ohjaus välttämättömäksi. Miten tämän siis järjestäisi käytännössä?

... mut jos mä mietin systeeminä sitä ... ni, musta se ei, niinku ... vois kuvitella, että esimerkiksi vaan viimeset yks tai kaks vuotta vois olla semmonen. Sehän vois sitte tietysti olla käytännössä hankala järjestää, et sitte ... olis varmaan mahotonta järjestää silleen, että aina niinku molemmilla opettajilla on sitte ... et aha, nyt tolla alkaa viiminen vuosi, nyt meidän pitää ruveta opettaa sitä molempien, sitte! Eihän sitä varmaan pystyis järjestään. Eli toisinsanoen: eli kyllä se käytännössä kovin vaikeeks menee.

7.4.4 Kysymyksiin vastaaminen ja konkreettisuus

Kuten eräs haastateltava toi jo esille, kysymyksiin vastaaminen oli hänen mielestään ”keskinmääräisesti aika heikkoa”. Tällaiset kysymykset, joihin vastaaminen on keskinmääräisesti aika heikkoa, koskivat hänen mielestään aika lailla ”perusasioita”. Hän laajensi tätä huomautustaan myöhemmin ja kertoi, että kysymys oli hänen mielestään tekniikanopetukseen liittyvistä käytännöistä ja asenteista.

Etä ihan turha on puhua jostain Ranskan vallankumouksesta jos ei tota, se soittotekniikka käytännössä toimi. Ja lisäksi, ja sitte, on ihmeellinen se ajatus,

että tuntuu joskus siltä, että ei voida opettaa tekniikkaa ku pelätään, että se sitte muuttuu jotenkin tekniseksi se soitto, tai kuivaks, tai siitä häviää kaikenmaailman tällainen korkeempi filosofia. Ku eihän niitten tartte toisiaan poissulkea ja eri asioita olla! Vähän semmonen tunne, ku ihan niinkuin opettajat ei halunnu alentua puhumaan tällöisistä niinku, muusikon perustyökaluista.

Yksi haastatelluista toi esille, että hänkin koki saaneensa puutteellista soittimenhallintaan liittyvää ohjausta ja koki tämän haittaavan omaa opetustyötään.

Soittotekniikkaan ei omilla tunneillani perehdytty kunnolla ja se oli puutteellista, josta seurasi ristiriitoja myös sen opettamisessa edelleen, kun ei ollut varmaa teknistä tietopohjaa josta ammentaa edelleen.

Eräs toinen haastateltu kertoo, että on huomannut muiden paikkakuntien kitaristien ihmetelleen Turun AMK:n koulutuksen soittotekniikan opetukseen liittyviä erityispiirteitä.

Selvät merkit on, että Turun ulkopuolellakin jo nähdään (ja kuullaan) tuon leväperäisen koulutuksen sato. Olen kuullut useammankin kitara-alan ihmisen suusta: "Niin, se Turun koulutushan taitaa olla vähän niin ja näin - siellä opiskelleethan soittaa jokainen vähän miten sattuu ja tekniikassa on yhdellä ja toisella puutteita" ...

Soittotekniikan opettaminen lienee opettamisen laji, joka luultavasti vaatii opettajalta syvää tiedostamista omien soittoteknisten valintojen suhteen. Soittotekniikan opetus voi usein olla hyvin konkreettista ja pitkäjänteistä työtä. Se vaatinee opettajalta nöyryyttä asettautua oppilaan asemaan. Mikäli soitonopettaja ei kykene opettamaan soittotekniikkaa muutoin, kuin neuvomalla, että "soita niin kuin sinusta tuntuu hyvältä", tai "soita luonnollisesti" ja näyttämällä itse mallia ylivoimaisilla soittotaidoillaan, voitaisiin ehkä kärjistäen ja hieman ilkeästi kysyä, voisiko tämän opettajan korvata videolla Julian Breamista? Tällainen opettaja tuskin haluaa kukaan tietoisesti olla! Sellainen opettaja ei eräs haastateltukaan halunnut olla ja tähdensi, kuinka tärkeää on korkealaatuinen tekniikantuntemus omalle opetustyölle. Haastateltu oli myöhemmin, opiskeluidensa jälkeen täydentänyt soittotekniikan tuntemustaan.

... että mä oikeesti osaan opettaa tekniikkaa mielestäni nykyään ja olen sitä kokeillut oppilaideni kanssa ja nähnyt, että asiat toimii. Et mut aina se ei ollu niin, että jos se on liian sellast taivaanrannanmaalausta omalla tavallaan, se et jotenkin pitää olla sellanen, et jos aina vaan lähetään hakeen, että koita tehdä nyt vaan sillai, miten susta tuntuu hyvältä, tai miten se kuulostaa hyvältä - ei oo mitään sellaista konkreettista neuvoo, niin eihän sitä pysty opettaan eteenpäin, koska silloinhan sen tekee itse opettajana, että "no koitetaan nyt, että mikä

tuntuis hyvältä soittaa?” (nauria) ja sillä lailla, et en mä aina ol saanu sellasii teknisiä neuvoja ... (...) ... ni en mä olis edes uskaltanut ruveta kauheesti tekniikkaa opettaan, et mä olin ihan onnellinen siit et oli aika paljon vasta-alkajia, joitten kans ei sit kuitenkaan tarvi niin välttämättä sit ihan kaikkii teknisiä asioita ratkasta ...

Yksi haastatelluista toi esille, että olisi opinnoissaan kaivannut juuri enemmän konkreettisia neuvoja ja vähemmän filosofiaa. Vaikka hän koki tuon filosofoinnin, jota eräs toinen haastateltu juuri nimitti ”Ranskan vallankumouksesta puhumiseksi” erittäin tärkeäksi osa-alueeksi, hän huomautti, että opiskelijalle on tärkeää myös konkreettinen ohjaus.

Siis se ... joo, mun puolesta, mä ... öö ... oon kaivannu sitä, että ku mä meen sinne tunnille soittamaan kappaletta, ni siinä alussa, on tota niin niin ... (huokaus) ... otetaan, mikä olis hyvä esimerkki? No, mitä tahansa ... mulla on nuotti ja mä soitan sen biisin, sitte niinku ... mä olisin kaivannu enemmä sitä, että jos ikäänku ... et jos opettaja huomaa, et mä soitan, niinku ... niin sanotusti ohi, et mä niinku ... (...) ... ni enemmän olisin kaivannu sitä, et oltais konkreettisesti menty, et ”hei! Kuuntele tätä nuottia tässä, tätä näin, kuuntele! Täs on B” - tai eiks se oo ihan sama, miks sitä sanoo? Täs on mummo! Ni, huomaa mummo siin!

Hihih!

Et sellasta. Et .. mä oon kokenu, et on niinku liikaa oltu metafysisellä tasolla, niinku sen suhteen, et ollaan alettu liian varhasessa vaiheesa sen kappaleen opetteluprosessissa keskustelemaan siitä, että ... opettaja esittää kysymyksen, että ”mistä tässä on kysymys?” (...) Esittää sellasen suuren filosofisen kysymyksen, joka välttämättä menee älylliseksi siinä hetkessä kun siitä ruvetaan puhua ja sillä opettajalla on jo valmiina joku ajatus siitä. Sit se oppilas yrittää ... ruveta miettimään sitä, että mistä tässä on nyt kysymys, ku se ei herrajumala edes vielä ... on saanu muutaman nuotin soitettua sieltä niin, että se on oikeesti ... on tehny ne läsnäolevasti ja et se on oikeesti, ikäänku ... ollu kykenevä vasta niinku ... sieltä täältä, niinku pääsemään siihe biisiin, niinku – sisälle. Et se niinku – mul se on niinku hirveen keskenen juttu, minkä mä olen ite tajunnu, että ... tän koulun jälkeen, että ... tulkintaa ei voi opettaa.

Haastateltava huomauttaa, että opettajan tehtävä ei ole antaa valmiita malleja oppilalleen, miten musiikkia tulee tehdä, vaan tarjota vain työkalut rakentaa oma musiikki. Hän kuvailee, kuinka oppilaalle voi opettaa, mikä on omena, viemällä oppilas syksyllä omenatarhaan ja antamalla tälle omena. Tämä, haastateltava selittää, on parempi, kuin että opettaja selittäisi omaa subjektiivista kokemustaan omenasta. Oppilaan oma konkreettinen kokemus on haastellun mielestä tärkeintä oppimisen kannalta. Konkreettinen soitonopetus, joka antaa opiskelijalle työkaluja pyrkiä kohti parempaa soittotaitoa, antaa opiskelijalle myös valmiuksia rakentaa oma tulkinta. Haastateltava huomauttaa, että opettajan on väistyttävä oppilaan ja musiikin välistä.

Ja sen pitäis olla sille soittajalle itselleen, niinku ... et se pystyis luomaan suhteen siihen, vähä niinku että ku Luther halus saksaks kääntää raamatun, se halus päästä siitä latinankirouksesta, ni ... mut jos meillä on ... jos opettaja on siinä välissä ... puhuu niinku omaa valmista, kanonisoitua kieltään, se vaikeuttaa sen oppilaan suhdetta siihen musiikkiin. Opettajan tehtävä on konkreettisesti viedä oppilasta niinku ... ihan niinku ite kosketuksiin sen musiikin kanssa, niin että se alkaa itte ... esimerkiks tehdä niin kauan havaintoja, että se oppilas alkaa elään sitä musiikkia itte, eikä tarvi mitään ... muotoja, sillasi valmiita malleja, tai ... soittaa esimerkiksi ”näin!” – ei se ... niin.

7.4.5 Opiskeluiden etenemisen ohjaamisesta

Ja tämä tässä ei ole kysymys siitä, että ne ihmiset olis välttämättä, (...) niin keskinkertasia, vaan se, että niistä tulee, koska niitä ei kouluteta kunnolla, ja kun ne vois kouluttaa. Ja siinä ajassa – kyllä nyt jumalauta, niinku ne, neljässä vuodessa pitäis enempi saada aikaan! Ja sais aikaan, jos vaan organisoitais kunnolla. Vois ihan hyvin tulla esmes jos sanotaan että alkuvaiheessakin niin, paljon selkeemmin ihan kerta kaikkiaan soittoläksyjä ja tekniikkaharjoituksia ja (...) mitä kukakin nyt sitte tarvitsee. Sitä mä en kannata, että joku välttämättä kuitenkin, että jokainen menee ihan sen saman kaavan mukaan, koska ne taustat on niin erilaisia, mutta ollaan niinku realistisempia siinä kohtaa, että, et jos joku juttu ei toimi jollakin, ni siihen niinku ... se pistetään toimimaan ja ... siihen paneudutaan, siihen ongelmaan.

Haastatelluista monet toivoivat, että opiskelu olisi järjestetty huolellisemmin. He toivoivat ohjausta ohjelmistonvalintaan, ohjausta soittotekniikan hallintaan, ohjausta opintojen suunnitteluun. Opettajan roolin pitäisi olla opiskelun ohjauksessa ”ankarampi”, sillä tietty hyvänlainen ankaruus loi turvallisuudentunnetta.

Eräs haastateltu ehdotti, että opiskelijan tulisi valmistaa joka vuosi n. 40 minuutin ohjelmisto. Tämä pitäisi hänen mukaansa opiskelijan etenemisen käynnissä ja estäisi opiskelijaa jumittamasta yhteen kappaleeseen liian pitkäksi aikaa.

No, se mitä mä mietin itse, tätä ... aikaa, mitä mä täällä opiskelin, ni ylipäätään se, että mun mielestä, miten vaikka täällä tehtiin se asia, ni ... pitäisi, tota ... jokaisen opiskelijan pitäisi omaksua joka vuosi uusi ohjelmisto, sanotaan vaikka 40 minuuttia ja keväällä pidetään vaikka kakspäiväset vuositutkinnot ja siihen sitten niinku, tota, vaikka jos mahdollista, vaikka ulkopuolelta, jos on rahaa maksaa jollain, lautakuntaa tai sitte oman piirin sisältä opettajia, täältä näin! Niin, tota ... jokaisen – koska mä olen törmänny siihe, että ihmiset soittaa vuodesta toiseen, kiertää niillä samoilla kappaleilla, että sehä on iha selvää, että vain pienestä osasta tulee esiintyviä taitelijoita, mun mielestä – se on joka tapauksessa siin vaihees, kun omaksutaan sitä soitinta, ja tavallaan se on kuitenkin se viis vuotta, kun tänne tulee, et se on tavallaan se aika, jolloin se pitää kaikkein intensiivisimmin tehdä, harjotella sitä soitinta – niin jokasen pitäis omaksua joka vuosi semmonen iso ohjelmakokonaisuus!

Haastateltu yhdisti tämän taipumuksen juuttua yhteen suureen, haasteelliseen kappaleeseen pitkäksi aikaa myös kahden (tai kolmen) opettajan opiskelujärjestelystä. Opettajan tulisi hänen mielestään olla perillä siitä, mitä oppilas soittaa ja kuinka pitkään on saman kappaleen kohdalla ”lyöty päätä seinään”.

Niin siinä tietysti opettajien pitäis olla niinku, todella läsnä siinä, että ne ohjaa sitä ja niinku – muutenha eihän ne välttämättä edes muista, et jos joku soittaa aina sitä samaa biisiä, et ei niinku – niitten pitää olla sillä tavalla läsnä ja perillä asioista ja ohjata sitä tiettyyn suuntaan.

Haastateltu tuo myös esille, että tämä ohjelmiston valmistaminen kehittäisi myös opiskelijan esiintymistaitoja ja laskisi kynnystä mennä lavalle. Hän ymmärsi, että kaikki eivät pitäneet esiintymisestä, mutta opiskeluaikana tulisi silti pyrkiä esiintymään – edes kerran vuodessa.

Ja mun mielestä kaikkien pitäis, vaikka niistä ei tulis – vaikka niistä tulis vaan opettajia, niin silti jokaisen pitäis pystyä – niinku, omaksumaan uus ohjelmisto, ennenkaikkea sen takia, että ne kehittää sitä omaa ammattitaitoo ja sit sen takia, et ne kuitenkin pystyy menemään – vaikka se olis äärimmäisen ... jotkut varmasti vihaa sitä, mut kyl sitä pitää pystyä silti meneen, mun mielestä, yleisön eteen, ainakin opiskelijana!

7.4.6 Ei mitään hätää!

Yksi haastateltu halusi erityisesti tuoda esille, että omalta osaltaan koki paremmaksi tavaksi antaa rakentavaa palautetta ja keskustella opetuskäytännön hyvistä ja huonoista puolista ihan kasvokkain käydyn keskustelun, mutta usein tuon keskustelun aloittaminen on ollut vaikeaa.

Olen miettinyt, että minusta tärkeätä olisi että näitä asioita voisi sanoa omilla kasvoilla ja niistä voisi keskustella aitoina henkilöinä. Ehkä tämä julkaisu voi olla sille keskustelulle päänavaus. Uskon että aito henkilöiden välinen keskustelu voi oikeasti avata uusia näkökulmia ja mahdollistaa rakentavan kritiikin. Ehkä itselläni ei ole ollut siihen rohkeutta tai sitten ei ole ollut oikea hetki ja ei ehkä myöskään pakottavaa tarvetta. Mutta kyllähän näistä on hyvä puhua.

Vaikka haastattelut on tehty anonyymiteettiperiaatteita noudattaen, pidän aitoa kasvoin kasvoihin keskustelua hyvänä siksi, että silloin voi syntyä aito yhteys ja asioista saa keskustelua eri tavalla kokonaisvaltaisesti. Itseäni kiinnostaa avoin keskustelu opetuksen hyvistä ja huonoista puolista, niitä kun molempia on.

Hyvää tahtoa keskustella opetuskäytännöistä siis on, joillakin tutkimukseen osallistuneilla *haastatelluilla*. Saattaisi olla myös hyvä muistaa, että kaikkia asioita ei haastateltujen ole helppoa sanoa suoraan kasvotusten, eikä

koulutuksesta vastaavien tahojen helppo kuulla kasvotusten, vaan joskus tällainen kirjallinen etäisyys antaa keskustelusta kiinnostuneille osapuolille aikaa koota ajatuksiaan ja varautua tulevaan. Haastateltu näki tämän opinnäytetyön mahdollisena keskusteluiden ”päänavauksena” ja toivoi, että aito kasvokkainen, opiskelijärjestelyitä pohdiskeleva, avoin keskusteluyhteys syntyisi myöhemmin.

Viimeiseksi kappaleeksi haastatteluistani keräämäni aineiston esittelyssä haluan nostaa erään haastattelun viimeiset rivit. Haastateltu antaa siinä kannustavia ohjeita uudistuksia harkitseville tahoille, vastaa ytimekkäästi kysymykseeni kitarapedagogikoulutuksen ja työelämän vastaavuudesta ja lopuksi antaa erittäin viehättävän ohjeen siitä, miten viestintuojaa tulee kohdella.

No jos kysytään tää, iha tää peruskysymys, otsikossa, mikä mulla on että ”vastaako kitarapedagogikoulutus käytännön työelämän haasteisiin”?

Vastaa erittäin huonosti, kylläki.

Mut ... mut ei o niinku suora EI! Vaan on että, semmone ...

Siin on paljo puutteita.

Puutteita?

On siinä toki hyviäkin puolia. Ja se on kehittyny paljo edelleen, mutta niinku – peiliin katsomista.

Peiliin katsomista ... ja sitte vaa niinku kääritään hihat ja ruvetaan tekemään uudistuksia ja muutoksia?

Niin, niin. Kyllä, silleen jotenkin avoimin mielin.

Että ... että simmottis ei o sun mielestä mittä hättä, että kun vaan ruvetaan tekeen?

Ei todellakaan ole mitään hätää! Päinvastoin, sehän on positiivinen asia, että voi ... oppia muilta ja kehittää sitä systeemiä. Ja siis nimenomaan semmosta positiivista, että kun se kitarakoulutus on edelleen erittäin lapsenkengissä, ihan oikeesti.

Nimenomaan tämä, että kun ollaan siinä kuplassa, että Suomessa on korkea tämä klassisen kitaran taso, ni sehän ei ole, peruskoulutuksessa se ei vielä sitä ole, ainakaan laajalla rintamalla. Ja vaikka se halutaan nähdä – jotenki tossa – tähä realismihommaan viitaten: on niin paljon semmosta, että halutaan nähdä asiat positiivisempina kun ne oikeesti on ja yks on se, että ku meillä on joukossa nykyään niitä hyviäkin pedagogeja, koulutettuja. Tuollaki, tuolla opiskellessakin sai kuulla semmosen joskus, (...) kommentin, että voi vitsi, ku teidän oppilaaks ku pääsee ne ihmiset, ni kyllä niistä sitte tulee hyviä – et tämmöstä ... että jotenki(...) ollaan yltiöpositiivisia siinä. Ja sit kuitenkin, se on vähä semmone olo, et eihä täs nyt vielä nii hyviä opettajia olla ja ... ja ...

...Ja kukaan ei sitä uskalla sanoa sitä ääneen?

Nii. Että ei vaan jotenki sanota asioita ääneen. Vaan ollaan semmosessa, että mutistaan vitsi, kyllä nyt sitte ... vatvotaan asioita ja tälleen, vaikka niille vois oikeesti tehdä jotakin, kun se vaan -. Paasikiveä lainatakseni: tosiasioiden myöntäminen on viisauden alku!

Ja ... ja ... jos joku ... niinku viestintuojana tuo viisauden alun, ni pitääkö se viestintuoja lytätä?

No, ei.

8 Pohdinta

8.1 Pohdintaa klassisen musiikin hegemoniasta

Haastatteluista kävi ilmi, että suurin osa haastatelluista olisi toivonut, että heille olisi opetettu kitarapedagogikoulutuksessa myös muita soittotyylejä ja musiikkilajeja, kuin klassista. He perustivat tämän toivomuksensa havaintoihinsa ja kokemuksiinsa siitä, mitä työelämä vaatii kitarapedagogilta.

Jos ajatellaan kitaraa instrumenttina, se todellakin lienee erityisasemassa verrattuna muihin perinteisiin, länsimaisen taidemusiikin instrumentteihin sen populaarimusiikin kytköksien tähden. Tuskin on viisasta sulkea silmiä tältä kytkökseltä, sillä kuten eräs haastateltu arvelikin, suuri osa kitaran suosiosta voi olla juuri sähkökitaran ansiota.

Jos avaa radion mille tahansa muulle, kuin klassiseen musiikkiin erikoistuneelle kanavalle, on erittäin suuri todennäköisyys, että kysymys on joko laulajasta jonkin lajin kitarasäestyksellä tai sitten kitarasta, jota säestää kitara. Lapsi on tämän tähden luultavasti helppo motivoida kitaransoittoon – useasti kuulee, että lapselle on sanottu, että kunhan aloitat tällä ja opit perusteet tästä nylonkielisestä, saat sähkökitaran ja opit soittamaan sitäkin! Vaan koetapa tarjota lapselle instrumentiksi kontra-bassoa, gambaa taikka teorbia ja sanoa, että kun aloitat tällä, saat lopulta sähköbasson – meneekö läpi? Eipä taida mennä!

Kun jo pianon kohdalla, joka ei taida olla niinkään kiinni populaarimusiikin virrassa, kuin kitara, on havaittu, että monet pianonsoitonoppilaat, etenkin pojat, haluavat soittaa myös populaarimusiikkia (Kosonen, 2001, 90-93). Kososen haastattelemista 13-15 vuotiaista pianonsoitonharrastajista useimmat olivat sitä mieltä, että pianonsoittotunnilla kuuluu soittaa klassista, mutta vapaa-aikanaan soitetaan mieluusti myös populaarimusiikkia ja elokuvasävelmiä!

Jos pianonsoitonkin kohdalla suuressa harrastelijaryhmässä on halua opiskella populaarimusiikkia, miksei näin olisi myös kitarassa – etenkin, kun kitaransoittajista suuri osa lienee juuri poikia! Haastatteluissa kävi ilmi, että konservatoriomaailma jossain määrin kahlitsee sitä, mitä musiikkia opiskellaan sen seinien sisäpuolella, mutta jo konservatoriossakin on kitarapedagogin omattava valmiudet opettaa myös vapaasäestystä. Pienemmillä paikkakunnilla ei ole ehkä varaa palkata erikseen pop/jazz –osaston kitaransoitonopettajaa ja klassisen osaston kitaransoitonopettajaa.

Vapaasäestysentaidosta, sähkökitaransoitosta ja tietotaidosta, johon pohjaa kyky improvisoida, nähtiin myös olevan hyötyä. Otelaudan hahmotuksen ongelmat sekä musiikinteorian puutteellinen sekä teoreettinen, että käytäntöön sovellettu tietous haittanevat monen oppilaan etenemistä opinnoissaan. Monipuolistuminen musiikkilajien ja soittotapojen saralla saattaisi antaa opettajalle myös uusia, erittäin tärkeitä työkaluja opettaa kitaransoittoa oppilaalle, jolla ei ole takanaan musiikkileikkikoulua, ei teoriakursseja, eikä mitään pohjatietoutta musiikin rakenteista.

Mikäli kitaristien koulutuksessa keskittyttäisiin myös muiden musiikkilajien hallintaan, opetustyössä toimiessaan kitarapedagogin saattaisi olla tältä pohjalta helpompi omin voimin laajentaa osaamistaan tarpeen mukaan, kun jonkinlainen tietotaidon perustaso olisi saatu jo opiskeluajoilta. Kentällä toimiessaan kitarapedagogi ehkä sitten kykenisi ammattitaitoisesti opettamaan heille oppilailleen juuri sitä musiikkilajia, mitä he haluavat oppia tai ainakin ohjaamaan oppilaan sellaiselle kitarapedagogille, kellä on tarvittava tietotaito, koska osaamisen valikko olisi laaja.

Samalla klassinen kitara saattaisi onnekaasti välttää monta muuta klassisen musiikin perinteistä soitinta uhkaavan ”pakkopullautumisen” ja voisi muuttua sen sijaan *vaihtoehdoksi*, hienoksi ja varteenotettavaksi vaihtoehdoksi. Vaihtoehtona oleminen ja sitä kautta vapaaehtoiseksi valituksi tuleminen kun edellyttää sitä, että on, mistä valita.

Tämä valinnanvapaus saattaisi edistää klassisen kitaran harrastusta, sillä lienee selvää, että nuorille musiikin on oltava se ”heidän” juttu, jonka he löytävät aivan itse – ilman tätien ja setien hyväntahtoista suosittelua.

Samoin kuin kouluoppitunneilla kaikenmaailman neovaloin välkkyvät ”innostavat” powerpoint –esitykset tuskin saavat oppilaita juurikaan innostumaan, vaan ehkäpä lähinnä pyörittelemään silmiään ja vakuuttuneiksi siitä, että opettajankaan mielestä esitettävä asia ei ole millään tavoin arvokasta ilman ylimääräistä tilpehööriä, samoin klassisen musiikin kääriminen sellofaaniin ja kultahohtoiseen, elitistiseen koristepakettiin ei ainakaan lisänne kiinnostusta mennä kirkkokonserttiin kuuntelemaan Bachia. Klassisesta kitarasta tuskin tarvitsee tehdä suurta yleisö varten helpompaa sulateltavaa ”kahvikuppimusiikkia”, sillä ihminen, joka kuuntelee klassista, ei ehkä haluakaan mitään helposti sulavaa – vaan kerrankin jotain erityistä ja haasteellista!

Erityisellä ja haasteellisella lienee oma arvostuksensa nuorison keskuudessa. Tärkeintä ehkä onkin, että heidän on etsittävä, löydettävä ja valittava se itse.

Siinä punnitaan kitaristien luottamus omaan tekemiseen, omaan musiikkiin ja omaan soittimeen – uskallammeko laskea pöydälle vierekkäin sähkökitaran ja klassisen kitaran? Pelkäämmekö todella, ettei klassiseen kitaraan koskisi kukaan? Onko tässä kysymys enemmänkin omista, henkisistä, syvistä epävarmuuksistamme vai oikeasti järkisyin tehdyistä, käytännönelämän päätöksistä?

Mitä me oikein pelkäämme?

Pelkäämmekö sitä, että klassinen kitara ei kelpaakaan kenellekään – että se, mikä meidän mielestämme on ihanaa, onkin ympäristön mielestä typerää? Jos

meistä riisutaan väärin perustein rakenneltu ylimielisyys ja nähtävästi kovin keinotekoinen elitismi, jääkö jäljelle mitään? Jos luovumme taistelusta klassisen kitaran puolesta, onko kaikki kärsimyksemme ollut turhaa? Tekevätkö rock -muusikot Coheneistamme polttopuita? Vääntääkö joku tietämätön idiotti antiikkikitaroihimme jälleen liian pinkeät metallikielet? Häviämmekö me maan kamaralta?

Jos näitä pelkoja tarkastellaan ihan objektiivisesti, nähdään, kuinka järjettömiä ne ovat. Tuskin musiikin arvo on yksittäisestä ihmisestä tai ihmisryhmästä kiinni, eikä ihmisen arvo musiikista. Vaikka ihmisestä ei klassisen musiikin elitismien karsimisen jälkeen jäisi jäljelle muuta kuin narsistinen hyypiö, olisi hän silti aivan yhtä arvokas kuin muutkin narsistiset hyypiöt, sillä jokainen meistä on narsistinen hyypiö omalla, persoonallisella tavallaan.

Klassinen kitara ei tarvitse meitä – me tarvitsemme klassista kitaraa. Ei Johann Sebastian Bach tarvitse meitä, eikä Fernando Sor tarvitse meitä – me tarvitsemme heitä. Ja olisi kovin yllättävää, jos joko Mauro Giuliani tai vaihtoehtoisesti me haihtuisimme savuna ilmaan, jos hetkeksikään irrottaisimme kuristusotteemme herra Giulianista. Sellaisen savuna ilmaan pölyttämisen tieteellinen todennäköisyys lienee kovin vähäinen, sillä M. Giulianin kohdalla siihen tarvittaisiin aikakonetta, mitä ei liene nykyisen käsityksen mukaan vielä keksittykään.

Jos pääsemme irti pelostamme, ehkä kitara voisi kulkea eturintamassa, kun konservatoriomaailman perinteiset, jäykät ennakkoluulot ja arvoasetelmat vähä vähältä muutettaisiin vastaamaan nykyajan ja työelämän tarpeita? Jonkun siinä on kuljettava ensimmäisenä joukon edellä, ja eikö tuo tehtävä sopisi luontevimmin juuri kitaralle? Kitaristithan ne ovat konservatorion pikkujouluissakin änkeämässä vapaaehtoisiksi kaikenmaailman ”hauskoihin” ohjelmanumeroihin! Se on kitaristien luonnossa, tietynlainen hullu uskallus.

Lienee vaikeata ymmärtää, mitä todellisia syitä kenelläkään voisi olla moisen edistyksen vastustamiseen, kun todellisiin syihin tuskin lasketaan oman horjuvan itsetunnon pönkittämistä elitistisin asentein. Musiikkimaku saa itse

kullakin sisältää ihan mitä tahansa – eikä se kuulune kenellekään, mutta silloin, jos omalla musiikkimaullaan ja sen pohjalta tehdyillä päätöksillä rajoittaa nuorten ihmisten työllistymistä edes hitusen vertaa tai rajoittaa pienten tähtisilmäisten kitaristien soittoharrastuksen monipuolisuutta, kyse ei mielestäni ole enää pelkästään makuasioista, vaan väärästä vallankäytöstä.

Mutta ennen kaikkea on otettava huomioon ulkomaailma. Meillä ei liene varaa enää tuskastella. Meidän saattaa olla parasta harkita vähitellen jonkinsortin toimintaa, sillä minä en usko, että tuskastelumme kiinnostaa päättäjiä.

Päättäjiä kiinnostanee lähinnä raha ja se, miten saadaan suuri yleisö uskomaan, ettei päättäjiä kiinnosta raha lainkaan. Luultavasti tämän tähden mekin olemme täällä – vielä.

Muusikonkoulutus on todennäköisesti niin kallista lystiä yhteiskunnalle, että onkin kummallista, ettei muusikkoja kouluteta siten, että heistä olisi yhteiskunnalle maksimaalista hyötyä! Tämän luulisi kiinnostavan jatkuvasti kiihtyvässä pudostuskilpailussa taistelevia musiikinalan ammattioppilaitoksia, sillä nykyisessä taloudellisessa tilanteessa kaikilta aloilta näytetään karsivan pois sellaista, josta ei näytä olevan välitöntä, konkreettista hyötyä.

Mikäli emme kykene esittämään kyllin selkeästi ja nopeasti, mitä oikeata, euroissa laskettavaa hyötyä meistä on sen lisäksi, kuin että soitonopetus on ”ehkäisevää mielenterveystyötä”, voi olla, että joku kaunis päivä toimintaamme rahoittava taho vaihtaakin meidät vähin äänin johonkin helppohoitoisempaan ja vähemmän tyyriiseen statussymboliin, kuten johonkin moderniin, kulmikkaaseen pömpeliin kaupungin keskustassa.

8.2 Pohdintaa opettajuudesta ja solistisuudesta

Haastatellut kokivat suurin osa opettajuuden ja solistisuuden olevan epätasapainossa opiskeluympäristössä, että työympäristössä. Opiskeluympäristössä opettajuutta tunnuttiin arvostavan aivan liian vähän ja työympäristössä – eräs haastateltu huomautti – katsottiin taas solistista

toimintaa karsaasti. Ympäristö ei näyttänyt tarjoavan mallia, kuinka olla sekä opettajuudessa, että solistisuudessa vahva muusikko.

Moni haastateltu koetti rakentaa tällaista mallia itse. Monet heistä päätyivät hahmottelemaan kuvaa muusikosta, joka olisi tasapainoisesti sekä opettaja, että esiintyvä taiteilija.

Yksi haastateltava osasi yhdistää koulutuksen musiikkilajien rajoittuneisuuden opintojenjälkeiseen opettajuuden ja solistisuuden kasvavaan juopaan.

... kuitenkin ois periaatteessa olemassa kaikki kapasiteetti, ku on niin paljon tehty työtä ja niin paljon koulutettu käsiä, ja muuta – ni se kaikki menee iha hukkaan, tulee hirveä määrä tätä katkeruutta sitten. Sen sijaan nekin ihmiset voisi toimia muusikkona, ehkä laaja-alaisemmin mitä tällä hetkellä niinku, mihin se koulutus tähtää.

Kun juopa solistisuuden ja opettajuuden välillä kasvaa muusikon sisällä, se alkaa todennäköisesti näkyä opetustyössäkin. Haastatteluissa tähdennettiin, että opettajan työhön kuuluu myös oman soittotaidon ylläpito ja omasta innostuneisuudestaan huolehtiminen, sillä soittotaito on opettajalle työväline ja oma innostuneisuus välittyy oppilaallekin.

Voi olla, että juuri tässä siirtyy eteenpäin opettajuuden ja solistisuuden välinen erottelu sukupolvelta toiselle, kun oman opettajansa reaktioita havainnoiva oppilas pääättelee, että opettajuus ja solistisuus ovat toisistaan erotettavia asioita. Kuten olemme kaikki varmasti havainneet, oppilailla on tarkat silmät, kuin haukalla!

Opettajaa ei ehkä koskaan näe lavalla, muusikkona. Ehkä opettajan suhtautuminen oppilaan pieniin matineaesiintymisiin ei ole täysin luontevaa. Ehkä hän ei edes ilmesty paikalle! Voi olla myös, että hän aiheuttaa oppilaalleen mahahaavan omalla murehtimisellaan siitä, lähtekö ”Tonttujen jouluyö” pikkukitaristien joulumatineassa tempossa 60 vai 70. Ehkäpä opettaja osoittaa jopa avointa halveksuntaa ”egoistisia” esiintyviä taiteilijoita kohtaan tai päinvastoin: ihannoit suuresti paikkakunnalla vierailevia virtuoositähtiä – kuka tietää.

Varmaa on se, että epätasapaino siirtyy eteenpäin. Seuraava sukupolvi saattaa kantaa sisällään sanatonta tietoutta siitä, että opettajuuden ja solistisuuden kohtaamispaikassa on jotain vaikeaa ja kummallista.

Luomalla opettajille enemmän tilanteita esiintyä ja rakentaa omia taiteellisia projektejaan tilannetta saataisiin ehkä lievennettyä. Tässä voisi muiden musiikkilajien sisällyttäminen opintosuunnitelmaan olla avuksi, etenkin kitaran kohdalla.

Haastatteluissa tuotiin myös usein esille eräänlainen ”solistikultti”, henkilön ja musiikin suhteen vääristymä. Tuo solistikultti nähtiin sekä voimavarana, että kompastuskivenä. Parhaimmillaan solistikultti nähtiin motivoivana ja innostavana nuoruuden ja tulevaisuudenuskon ilmentymänä. Pahimmillaan solistikultin selitettiin houkuttelevan musiikinopiskelijan umpikujaan, josta ei enää päässyt ulos saamatta vahinkoa sielulle.

Solistikultin syntymiseen nähtiin syyt sekä opiskelijassa itsessään, että vääristyneessä, henkilöpalvontaan ja virtuositeettiin keskittyvässä musiikkikulttuurissa. Musiikkiopistomaailma, joista suurin osa opiskelijoista on suunnannut ammattikorkeapintoihin, on arvottanut kasvattejaan iät ja ajat soittotaidon perusteella. Kun ammattikorkeapintoihin asti on ehkä kilpailtu soittotaidolla ja opintoihin on tultu valituksi luultavasti lähinnä soittotaitojen perusteella, lienee helppoa olettaa, että soittotaidoilla kilpailu jatkuu edelleen, hamaan tulevaisuuteen saakka. Niinhän vaikuttaa jatkuuvankin – meriittejä keräillessä! Pinnalle on päästävää, hinnalla, millä hyvänsä ja usein tuo hinta on aivan liian korkea – mutta korkeiden hintojen pulittamiseen on totuttu jo pienestä asti.

Eräessä haastattelussa opiskelujenaikaisesta ilmapiiristä ja ajatusmaailmasta käytettiin sanaa ”kupla” sekä kuvatessa suhtautumista muihin musiikkilajeihin, että ulkomaailman realiteetteihin.

Käytän sanaa ”lumous” kuvaamaan solistikultin riivausta, johon ei vielä liity realiteettien kohtaamista. ”Kupla” mahdollisti opiskelijan uppoutumisen solismien lumoukseen, sillä samassa ”kuplassa” istui muitakin samallatavalla

lumoutuneita. Tuo usein opiskeluiden alkuvaiheessa läpikäytävä ajanjakso voi monella tavalla olla jännittävää ja ihanaa aikaa nuoren elämässä, mutta mikäli kuilu todellisuuden ja lumouksen välillä muodostuu liian valtavaksi, voi herätys karvaaseen arkipäivään vahingoittaa opiskelijan suhdetta omaan opettajuuteen ja muusikkouteen. Opettajuus saattaa jäädä ikäväksi muistutukseksi tuosta karvaasta todellisuuden kohtaamisesta ja pitää omalta osaltaan huolen, ettei tuo haava arpeudu, eikä umpeudu.

Eräässä haastattelussa ehdotettiin, että opiskelijoiden kanssa tulisi keskustella työelämän realiteeteista opiskelujen aikana myönteisessä hengessä, ikään kuin ”kävelyttää heitä kuplan ulkopuolella ja näyttää kaupungin kauniimmat nähtävyydet”. Ehkä todellisuus ei olekaan niin karvas? Ehkä opettajuus ei merkitsekään solistisuudesta luopumista? Mitä opiskelijan tulisi opiskeluaikanaan tehdä, että solistinen toiminta mahdollistuisi myös opiskelujen päätyttyä?

... ettei se sit olis ihan niinku hyppy sit, kuilun pohjalle siit opetuksesta. Mut vähä sitä puolta vois tuoda esiin, ei nyt hirveesti, mut niinku ... vähä, sen mahdollisuuden, ainaki, esilletuomisen, näin. Ja et se ehkä sais aktivoitumaan opiskeluaikana paremmin siihen suuntaan, et mitä täs vois tehdä? Et jos haluaa vaik jatkaa taiteellist työskentelyy, oli se sit mitä hyvänsä, et mitä pitää tehdä, jotta se mahdollistuu? Tollasii juttui, niit vois olla ... olla vähän enemmän.

Mutta mikäli opiskelijoita lähdetään viemään ”kävelylle kuplan ulkopuolelle” olisi ensin ehkä varmistettava, että tuon kuplan ulkopuolella todellakin ON jotain. Tällä hetkellä kuplan ulkopuolella ei liene luvussa 5 selvitettyjen seikkojen johdosta juuri niille ahkerimmille, kirkasotsaisimmille ja musiikkioppilaitosten näkökulmasta parhaimmille opiskelijoille läheskään tarpeeksi mahdollisuuksia sijoittua menestyksekkäästi työelämään.

Mitä siis tehdä? Miten opiskelijoille voisi kertoa työelämän realiteeteista, kun koulutus antaa työelämän kohtaamiseen haastateltujen mukaan jokseenkin vaillinnaisia valmiuksia?

Mikäli opiskelijoiden oppimismotivaatio perustuu valheelliselle pohjalle ja työelämän realiteettien vääristyneelle ymmärrykselle, koulutus tuskin on kestävä kehityksen tiellä.

Haastatteluissa tuotiin myös esille, että opettajuuteen liittyviä opintoja ei juurikaan arvostettu. Monet haastatellut kertoivat havainneensa, että opettamiseen liittyviä opintoja pidettiin vähäarvoisina, ja että ne käytiin ”huitaisten” lävitse. Yllättävän monet kertoivat vaistoneensa myös, etteivät heidän omat opettajatkaan tuntuneet arvostavan edes omaa opettajantyötään!

Missä opiskelijalla olisi siis paikka, henkinen koti tai oma ryhmä, johon hän siirtyisi luovuttuaan solistikultin lumouksesta? Kuka häntä tukisi matkalla kohti opettajuutta, joka olisi jo voitto ja arvostettava asia itsessään, eikä symboloisi epäonnistumista tai puutteellisia soittotaitoja? Missä on vertaisryhmä opiskelijoille, jotka musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehdossa opiskellessaan päättävätkin tulla ennen kaikkea musiikkipedagogeiksi? Kysymys saattaa kuulostaa naurettavalta yksinkertaisessa epäloogisuudessaan, mutta lienee ikävä kyllä aiheellinen kysymys.

Näitä kysymyksiä ja koulutuksen ristiriitaisuuksia kannattaisi kouluttajien miettiä jo senkin tähden, että kouluttavalle taholle ei liene hyvää mainosta päästää maailmalle katkeroituneita ja ammattitaidoltaan vajaita musiikkipedagogeja.

Myös opiskelijoiden olisi ehkä hyvä kysellä itseltään näitä kysymyksiä ja selvittää oma näkökantansa, sillä kun lumous todennäköisesti silloin särkyä, saattaa opiskelijalle olla jo liian myöhäistä kääntää kelkkaansa: didaktikat ovat ehkä suoritettut miten sattuu ja opinnot ovat luultavasti loppusuoralla. Kauhuskenaario on silloin, että harjoittelukopissa on saatettu istua vuosikaudet, mutta yhteistyökontakteja, saati –kokemusta ei silti luultavasti ole. Muistiin on ehkä jäänyt vain muutama, loppuun asti hiottu monumentaalinen konserttikappale – muutoin takki saattaa olla työpöyhjä.

Opiskelijan olo saattaa silloin pahimmassa tapauksessa olla, kuin Supermiehellä, joka joutuu leipänsä ansaitukseen työskentelemään reporterina toimistossa, jossa kovimman palkan saa se, jolla on paras kielipää ja nopein kymmensormijärjestelmä.

”Mitä väliä sillä on, vaikka minä osaisinkin lentää?”

8.3 Pohdittaa kitarapedagogikoulutuksen järjestelyistä

Hyvin monet haastateltavat toivat ilmi kaipuutaan käytännönläheiseen tietoon. Vaikutti siltä, että heillä oli paljon tietoa ja taitoa, mutta koulutus ei antanut heille tarpeeksi keinoja siirtää tuota tietoa ja taitoa eteenpäin. Useassa haastattelussa kerrottiin myös, että oma soitonopetus ammattikorkeakoulussa oli ollut ”metafyysistä”, ”Ranskan vallankumouksesta puhumista”, puhumattakaan didaktiikanopetuksesta, johon oltiin keskinäärin jokseenkin tyytymättömiä.

Myös pedagogisiin, jokaiselle soitinryhmälle yhteisiin Helia –opintoihin oltiin jossain määrin pettyneitä. Eräs haastateltu toi esille, että Helia –opinnoissa läpikäytyt asiat olivat liian ”yleisiä” auttaakseen opetustyössä, vaikkakin olivatkin mielenkiintoisia.

8.3.1 Didaktiikka

Haastatteluissa kävi ilmi, että haastateltavat toivoivat didaktiikkaan enemmän käytännönläheistä sisältöä. Suurin osa piti tärkeänä, että didaktiikkaa opettaisi henkilö, jolla itsellään olisi vankka kokemus juuri alkeisopetuksen järjestämisestä.

Vaikka omaa soittotaitoa ja sen vaalimista nähtiin tärkeänä osana soitonopettajuutta, selvää oli, etteivät ne yksin riittäneet. Vaikutti siltä, että tässä kohtaa kisällit olivat mestareitaan edistyneempiä ja tinkimättömpiä, sillä useasti tuotiin myös esille, ettei koulutusta järjestävät tahot vaikuttaneet itse arvostavan opetukseen liittyvää käytännön, alkeistason tietotaitoa tarpeeksi korkealle.

Tämä arvostus näkyisi haastateltujen mukaan didaktiikkaopintojen organisoinnissa ja didaktiikkaopintojen tärkeyden painotuksessa. Didaktiikkatuntien sisältöä pitäisi päivittää vastaamaan työelämän vaatimuksia. Eräs haastateltu ehdotti mm. tutkintojärjestelmään ja palautteenantoon tutustumista, opiskelumateriaalin hankkimista ja ryhmäopetukseen perehtymistä. Eräs toinen puhui alkeistason opetuksesta juuri musiikin hahmotuksen kannalta.

Näytetunteja toivottiin järjestettäväksi säännöllisesti, mutta niiden kohdalla ehdotettiin yhteisöllisempää ja pohdiskelevampaa käytäntöä. Näytetuntien yhteydessä käydyt keskustelut mainittiin yhdessä haastattelussa ”käyttökelpoisimmaksi” didaktiikkaopintojen osaksi. Myös näytetutkintoja voisi erään haastateltavan mukaan järjestää, sillä onhan viisasta varautua musiikkioppilaitosten todellisuuteen, vaikka soittotutkinnoista olisi sitten itseksensä mitä mieltä tahansa. Tutkintojen lautakuntana toimimiseen valmistautuminen voisi osaltaan lieventää ja inhimillistää tutkintoperinnettä. Ehkäpä tutkintokäytäntöihin tutustumisen ohella opiskelijat voisivat myös yhdessä tai jokainen itseksensä muistella omia tutkintojaan, sillä niistä muistoistahan nousee juuri se tiedostamaton paha ja kipuilu, jonka sitten mahdollisesti siirtää eteenpäin seuraavalle sukupolvelle.

Didaktiikkaopintojen selventäminen ja niiden sisällön muuttaminen hyvällä tavalla kunnianhimoisemmaksi ja tarkemmaksi saattaisi myös lieventää siirtymistä solismilumouksesta kohti realistista ja myönteistä muusikonidentiteettiä, johon kuuluisivat tasapainoisesti sekä oma solismi, että opettajuus. Didaktiikan esittäminen oikeasti tärkeänä oppiaineena opettajien esimerkin kautta ja opiskeltavien asioiden linkittäminen tulevaisuuden työelämään tekemällä tutuksi työelämän kenttää, saattaisivat motivoida opiskelijoita kehittämään opettajuuttaan.

8.3.2 Mestarikurssisysteemi

Kitaraluokan opetusjärjestely, jota kutsun tässä työssä ”mestarikurssisysteemiksi” oli rakennettu haastateltujen mukaan osittain opettajien omien keikkakalenterien, osittain ylevien pedagogisten päänmäärien mukaan. Sen oli tarkoitus kannustaa opiskelijoita yhteisöllisyyteen ja vähentää kilpailullisuutta.

Mutta miksi tämä kaikki kaunis ei kaikkien kohdalla toteutunutkaan?

Eräs tapa tarkastella mestarikurssisysteemin onnistumista tai epäonnistumista voisi olla musiikkiopintojen ”kolmen vaiheen” kautta (Anttila, 2004. 102-180).

Soitonopiskelu voidaan jaotella kolmeen, peräkkäiseen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe koetaan usein lapsuudessa, jolloin musiikkiin luodaan merkityksellinen suhde leikin ja elämyksellisyyden kautta. Opettajan merkitys on korostunut tässä vaiheessa. Opiskeluun liittyvät emootiot ja myönteiset kokemukset määrittelevät, jatkuuko soittoharrastus vai ei – opetuksen sisälöllä ja rakenteella on vähäisempi merkitys.

Soitonopiskelun toinen vaihe alkaa siirtymästä ”vakavaan” ja päänmäärätietoiseen soitonopiskeluun. Tämä on vaikutteiden omaksumisen ja muusikkouden rakentamisen aikaa. Musiikin harrastelu muuttuu tavoitteelliseksi työskentelyksi ja oppilas sitoutuu musiikinopiskeluun, mikä muokkaa opiskelijan sosiaalisia ympyröitä ja ajankäyttöä. Vaikka oma identiteetti muusikkona olisikin selvä, oppimisympäristön piirteet ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat oppimismotivaatioon suuresti. Raa'an työn kautta saavutetut voitot ja flow-kokemukset antavat onnistumisen elämyksiä ja kannustavat opiskelijaa eteenpäin. Opettajan käsitys oppilaan kyvyistä sekä opettajan antama palaute ovat äärimmäisen tärkeitä, koska tässä vaiheessa opettaja toimii ikäänkuin siltana muusikkouteen. Oppilas omaksuu opettajaltaan hyvin kärkeästi opiskelustrategioita, asenteita ja työskentelytapoja. Opettajan tulee olla itse korkeatasoinen soittaja ja taitava pedagogi, jotta kykenisi auttamaan oppilasta soittimenhallinnassa ja musiikin hahmottamisessa.

Soitonopiskelun kolmas vaihe alkaa, kun oppilas on noussut teknisesti ja tulkinnallisesti niin korkealle tasolle, että opettajan merkitys alkaa vähetä ja oppilaan oppiminen on itseohjautunutta. Soittaminen muuttuu persoonallisemmaksi ja oppilas hioo omia taiteellisia näkemyksiään. Opettaja auttaa oppilasta järjestämällä tälle esiintymismahdollisuuksia, tutustuttamalla tämän muusikkopiireihin ja toimimalla hyvänä roolimallina.

Siitä, kuinka kauan nämä vaiheet kestävät, ollaan monta mieltä ja vaikka vaiheiden kesto määriteltäisiinkin, ovat oppilaat niin erilaisia, että yksilölliset erot tekisivät määritellyistä raja-aidoista kestäättömiä. Malli on rakennettu tarkastelemalla niitä, joiden musiikinopiskelu on mennyt ns. ”putkeen” ja kuvaa siksi lähinnä musiikinopiskelua, joka alkaa oppilaan ollessa pieni lapsi, jopa

ennen ala-asteelle menoa tai ala-asteen ensimmäisillä luokilla ja jatkuu siitä onnellisten sattumien, mainioiden opettajien, kivojen orkesteritovereiden ja käsittämättömän lahjakkuuden siivittämänä kohti flow-kokemuksia ja uraa esiintyvänä taiteilijana (Anttila 2004, 102-108).

Jos tätä mallia sovelletaan keskivertokitaristiin, saatetaan havaita eroavaisuuksia jo siinä, että kitaristeista vain harva on aloittanut kitaransoittoharrastuksensa pienenä ja huomattavan suuri osa on siirtynyt kitaraan jostain toisesta instrumentista, joko jostain toisesta klassisesta instrumentista: viulusta, pianosta tai sellosta, tai sitten ihan eri musiikkiperinteen piiristä: sähkökitarasta! Saattaa siis olla, että kitaristeilla on soitonopiskelun ensimmäinen vaihe käytykin läpi aivan eri instrumentilla!

Lienee siis syytä olettaa, että kitaristeista harva on musiikinopiskeluiden kolmannessa vaiheessa jo aloittaessaan ammattiopinnot. Suurin osa on luultavasti juuri aloittelemassa vaihetta kaksi, sillä elämän järjestäytyminen musiikin ympärille saattaa tapahtua vasta ammattiopinnoissa, mikäli pohjalla on tavallinen lukio, eikä esimerkiksi musiikkilukio tai alemman asteen musiikin ammatillinen koulutus. Yhteys muihin kitaristeihin luodaan vasta ammattiopinnoissa, koska toisin, kuin jousisoittajilla orkestereineen, kitara on soolosoitin ja kitaristeilla on harvemmin ryhmäsoittoa.

Mutta onko opiskeluympäristö ja opiskelujärjestely suunniteltu kolmatta vaihetta varten?

Haastatellut toivat esille, että yksi syy siihen, miksi mestarikurssisysteemi ei toiminut niin hyvin, kuin se olisi heidän mielestään voinut toimia, oli, että opettajilta puuttui REALISMIA sen suhteen, mikäli oli opiskelijoiden taso koulutukseen tullessa. Eräs haastateltu huomautti, että mestarikurssisysteemi lukuisine opettajineen olisi saattanut toimia paremmin sellaisen opiskelijan kohdalla, jolla olisi jo soittotekniikka omaksuttu. Mestarikurssisysteemi lukuisine opettajineen ja jokaviikkoisine ryhmätunteineen aiheutti kaaottisuutta opiskelujen suorittamiseen ja hankaloitti pitkäjänteistä työskentelyä.

Eräs haastateltu toi kestäväna teemana esille haastatteluiden ajan havaintonsa siitä, että opiskelijoilta oli odotettu paljon antamatta ensin tarpeeksi ohjeita. Koulutus oli ehkä suunniteltu aivan eritasoisille opiskelijoille, kuin mitä suurin osa koulutukseen valituista kitaristeista oli.

Haastatelluista sai vaikutelman, että parhaiten mestarikurssisysteemissä näyttivät pärjäävän ne, joilla oli jo opiskelua aloittaessa selkeä mielikuva joko siitä, mitä he haluavat opiskeluiltaan, runsaasti yhteistyökontakteja koulun ulkopuolelle tai muutoin itseohjautuva ote koulutukseen.

Tämähän ei ole opiskelijan omasta tahdonvoimasta kiinni, eikä ole asennekysymys, eikä arvota opiskelijoita eriarvoisiin asemiin sen kautta, kuinka itsenäisesti he kykenevät ohjaamaan omia opiskeluitaan. Koska kyse on kehityksestä, edistymistä voi kiirehtiä vain antamalla kehitykselle mahdollisimman hyvät olosuhteet. Saattoi olla, että mestarikurssisysteemi jopa viivästytti joidenkin opiskelijoiden kehittymistä kohti ihannoimiaan itsenäisyyden ja itseohjautuvaisuuden piirteitä. Opiskelijat olisivat tarvinneet enemmän tukea opettajaltaan ja rauhallisempaa, järjestelmällisempää oppimisympäristöä omaksuakseen taitoja ja henkisiä valmiuksia, joita mestarikurssisysteemissä toimiminen vaatii.

Näitä taitoja ja henkisiä valmiuksia voitaisiin edistää järjestämällä aloitteleville opiskelijoilla yksityistunteja ja yksi opettaja, joka kykenee ohjaamaan opiskelijan opintoja pitkäjänteisesti. Samaan aikaan erilliset ryhmätunnit toisivat esiintymiskokemusta ja yhteisöllisyyttä. Ryhmätunneilla olisi keskustelulla ja opettajan ohjaavalla, kannustavalla roolilla tärkeä asema. Ohjeiden tulisi olla selkeitä ja opetuksen konkreettista, unohtamatta silti musiikkia ja taiteellisuutta.

Kuten eräs haastateltu huomauttikin, tekniikka ja ”korkeampi filosofia” eivät välttämättä sulje toisiaan pois. Edistyäkseen opiskelija tarvitsee kumpiakin. Ilman tekniikkaa lienee vaikeata tuoda esille omaa musiikillista ilmaisuaan, mutta yksin sekään ei riitä. Tarvitaan myös turvallista ilmapiiriä ja luottamusta. Kaiken tuon mahdollistajana on opettajan psykologisen silmän tarkkanäköisyydellä, hyvällä tahdolla ja kärsivällisyydellä tärkeä rooli.

Totesihan jo pianopedagogi Marja Kalevi oppilaiden musiikillista ilmaisua ja opettajan roolia ilmaisun mahdollistajana käsittelevässä opinnäytetyössään, että opettajan on otettava opiskelija huomioon kokonaisvaltaisesti. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutuksella on tärkeä rooli oppilaan edistymisessä.

Loppujen lopuksi millään yksittäisellä keinolla ei oppilaan ilmaisuarsenaalia voi avata, vaan huomioon on otettava kaikki, mikä liittyy ihmisyyteen ja kasvamiseen. Opettaminen on vuorovaikutusta. Lisäksi erityisesti musiikin tekemiseen liittyy vahvasti ihmisen tunne-elämä, tunteiden ilmaiseminen. Etenkin tästä syystä haaste opettajalle on kova, koska hänen on opetettavien taitojen ja tietojen lisäksi pystyttävä ymmärtämään ihmistä ajattelevana ja tuntevana yksilönä, kyeten havainnoimaan ja käsittelemään sekä omia että oppilaan sielunelämään kuuluvia asioita. (Kalevi, M. 2006, 39).

Kalevi myös tähdentää, että monenlaiset persoonat voivat olla ilmaisuvoimaisia. Hän kyseenalaistaa käsityksen, että vain ”ne ihmiset, jotka tuovat aina itseään esille, ovat avoimia. Samoin temperamenttisuudesta puhuttaessa luullaan, että vain ’räiskyvät’ ja kovaääniset ovat temperamenttisia, mikä on tietenkin harhaa,” ja toteaa, että temperamentiltaan rauhallinenkin voi olla ilmaisussaan voimakas. (Kalevi, M. 2006, 8).

Samoin voitaneen kyseenalaistaa, ovatko muusikoiksi ja etenkin musiikkipedagogeiksi sopivia vain ne, joiden persoona ja psyyke kestää jokaviikkoisen esiintymisharjoituksen keskeneräisin kappalein? Onko koulutuksessa tilaa kaikenlaisille persoonille, myös niille sisäänpäin kääntyneemmille ja myös niille tukea ja ohjausta kaipaaville?

Kuten Kalevi totesi ilmaisusta puhuttaessa, voi rauhallinenkin olla voimakas. Samoin saattaa apuapyyttävä ja opintorauhaa kaipaava olla voimakas ja opintojensa ohjaamisessa itsenäinen. Lienee monenmonituista tapaa olla ohjata omia opintojaan hyvään suuntaan. Opintojen edistyminen vaatinnee, että oppiminen rakennetaan tuon jo olemassaolevan voiman varaan, vaikka tuo voima ei olisikaan sitä ”dynaamista ulospäinsuuntautuneisuutta”, jota nykyään näytetään pitävän niin kovin trendikkäänä.

Lienee tosiasia, että opetus, joka on suunniteltu sellaisen toiveajattelun pohjalta, millaisia opiskelijoiden *tulisi olla* sekä henkisesti, että soittotekniseltä taitotasoltaan, ei voi kantaa yhtä hyvää hedelmää, kuin opetus, jonka

lähtökohdaksi on otettu tinkimättä ja realistisesti opiskelijoiden senhetkinen tietotaitojen taso ja heidän ominaiset voimansa ja heikkoutensa. Saattaa olla hyväksi, että opiskelijoilta vaaditaan itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta, sillä itsenäisyyteen lienee aina hyvä kannustaa nuoria, mutta jos henkisiä rahkeita ei ole läheskään siinä mittakaavassa, kuin vaaditaan – ei niitä itseksenne, lennossa, tyhjistä ilmestyne, eikä vaatimisesta seuraa silloin muuta, kuin kielteisiä vaikutuksia.

Tottahan toki opiskelijalle voidaan todeta, että kyllähän hänen *pitäisi* osata ja *pitäisi* tietää, mutta käytännössä sellainen lähestymistapa ei johtane minkäänlaisiin muutoksiin. Tämä on helppo todeta pienellä empiirisellä kokeella.

Koettakaapa sanoa: ”kyllähän minun *pitäisi* olla äärettömän rikas” tai ”kyllähän nyt *pitäisi* paistaa aurinko” tai ”kyllähän nyt *pitäisi* olla kesä” ja katsokaa mitä tapahtuu.

No, mitä tapahtui?

Tapahtuiko mitään?

No, kyllähän nyt *pitäisi* tapahtua! Yrittäkää uudelleen!

9 LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2001. Johdatus Yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.
- Anttila, M. 2004. Musiikkipedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 39. Joensuun Yliopistopaino.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: PS –viestintä Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: kirjayhtymä Oy.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. DocMus –yksikkö. Studia Musica 22.
- Kalevi, M. 2006. Oppilaan musiikillisen ilmaisun avautumisesta – opettaja tämän mahdollistajana. Turun ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma, 2006.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15 –vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä Studies in the Arts 79. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing house.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. painos. International Methelp ky, Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

10 LIITTEET

LIITE 1

Haastattelurunko

Työelämä

Kuuaile kitarapedagogin työelämää: ajatuksiasi, havaintojasi ja kokemuksiasi.

- Miten havaintojesi mukaan yksityisiä kitaraooppilaita opettavan kitarapedagogin työ eroaa musiikkiopistossa (jossa on myös teoriaopetusta ja kamarimusiikkia, yms.) opettavan työstä?
 - Kumpaa, yksityistä opetustyötä vai musiikkiopiston leivissä tapahtuvaa opetustyötä silmälläpitäen on mielestäsi musiikkipedagogikoulutus laadittu?
 - Mitä erityisvaatimuksia asettaa musiikkiopistossa työskentely, entä yksityisten oppilaiden opettaminen?
- Mitä tietoja ja taitoja mielestäsi tarvitaan kitaraopettajan työssä?
 - Koetko saaneesi näitä tarpeellisia tietoja ja taitoja kitarapedagogikoulutuksesta?
- Millainen oli opiskelujen aikainen mielikuvasi kitarapedagogin työstä?
 - Miten se muuttui opiskeluiden edetessä?
 - Mitkä tekijät vaikuttivat muutokseen?
 - Millaisia tunteita muutos sinussa herätti?

Pitäisikö mielestäsi kitarapedagogeja kouluttaa opettamaan myös muita kitaransoitto- ja musiikkilajeja, kuin klassista?

- Onko valmiuksille opettaa myös muita musiikkilajeja, kuin klassista, tarvetta nykyisessä työelämässä?
- Mitä taustatekijät vaikuttavat mielestäsi muiden musiikkilajien, kuin klassisen asemaan musiikkipedagogikoulutuksessa ja siinä työelämässä, johon musiikkipedagogit sijoittuvat?

Koulutus

Mitä ajatuksia sinussa herättää kysymys solistisuuden ja opettajuuden tasapainosta kitarapedagogikoulutuksessa?

- Koitko koulutuksesi aikana, että opettajuutta arvostettiin ja sitä painotettiin koulutuksessa tarpeeksi?
 - Miten opettajuuden arvostus tai sen puute ilmeni?
 - Koitko, että oma opettajasi arvosti omaa opettajantyötään?
 - Miten se vaikutti käsitykseesi opettajuudesta?
- Ovatko nuorten solistien konsertin kaltaiset muusikon solistisuutta painottavat opintotapahtumat mielestäsi tarpeellisia koulutettaessa musiikkipedagogeja?
 - Mitä musiikkipedagogeille tarpeellisia taitoja niistä omaksutaan?
- Koitko, että opiskeluaikana oli opiskelutovereidesi kesken kilpailullisuutta?
 - Mitä koulutuksen ja opetusjärjestelyn piirteet mielestäsi pitivät yllä ja synnyttivät kilpailullisuutta / estivät kilpailullisuuden syntymistä opiskeluympäristössä?
 - Miten kilpailullisuus tai sen puute vaikutti opiskelumotivaatioosi tai hyvinvointiinsi koulutuksessa?
 - Miten havaitisit kilpailullisuuden tai sen puutteen vaikuttavan opiskelutovereidesi opiskelumotivaatioon tai hyvinvointiin opiskeluympäristössä?

Miten koulutusta tulisi mielestäsi kehittää?

- Olisiko sinusta hyvä, että koulutus sisältäisi tietoa:
 - Lapsen psykologisesta ja motorisesta kehityksestä? Miksi?
 - Erilaisista oppimistyyleistä ja lahjakkuuden lajeista? Miksi?
 - Erilaisista neurologisista, oppimiseen vaikuttavista häiriöistä, kuten keskittymishäiriö (ADHD/ADD), Aspergerin syndrooma tai erilaiset oppimisvaikeudet, kuten lukihäiriöt, motoriset oppimisen vaikeudet tai erilaiset hahmotusvaikeudet? Miksi?
- Oletko joskus opetustyössä tarvinnut tietoa yllä olevista aiheista?
- Saitko itse omilla, pääinstrumenttisi soittotunneilla soittotekniikkaa koskevat ohjeet tarpeeksi selkeästi silmälläpitäen sitä, että sinun tulisi olla kykenevä siirtämään tämä tietous eteenpäin omille oppilaillesi?
- Tulisiko mielestäsi kitarapedagogeilla olla valmius opettaa musiikin alkeisteoriaa soitonopetuksen lomassa?

Klassisen kitaransoiton tulevaisuus Suomessa

Millaisena näet klassisen kitaransoiton tulevaisuuden Suomessa?

- Mitkä tekijät vaikuttavat siihen kielteisesti ja mitkä myönteisesti?

Millaisena näet yleensä klassisen musiikin tulevaisuuden Suomessa?

- Mitkä tekijät vaikuttavat siihen kielteisesti ja mitkä myönteisesti?

Miten tulisi toimia, jotta klassisen kitaran ja yleisesti klassisen musiikin tulevaisuus Suomessa olisi mahdollisimman valoisa ja turvattu?