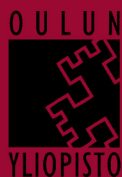


Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

VSK. II NRO 1-2 / VOL. II NR. 1-2

2008



Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education (FJME)
Vsk. 11 nro 1–2 / Vol. 11 nr. 1–2
2008

JULKAISIJAT / PUBLISHERS

Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto / Sibelius Academy, Department of Music Education

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, musiikkikasvatuksen koulutus- ja tutkimusyksikkö /
University of Oulu, Faculty of Education, Center for Music Education and Research

Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos / University of Jyväskylä, Department of Musicology

PÄÄTOIMITTAJA / MANAGING EDITOR
Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TÄMÄN NUMERON VASTAAVAT PÄÄTOIMITTAJAT /
MANAGING EDITORS OF THIS ISSUE
Marja Heimonen & Heidi Westerlund,
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TOIMITUSSIIHTEERI / EDITORIAL ASSISTANT
Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

ULKOASU JA TAITTO / DESIGN AND LAYOUT
Lauri Toivio

TOIMITUKSEN OSOITE JA TILAUKSET /
ADDRESS AND SUBSCRIPTIONS

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 HELSINKI

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TILAUSHINNAT / SUBSCRIPTION RATES
Ulkomaille / Abroad: 30 Eur vsk. / Vol.
Kotimaahan / in Finland: 25 Eur vsk. / Vol.
Opiskelijatilaus / Student subscription: 13 Eur vsk. / Vol.
Irttonumero / Single copy: 13 Eur (+ postituskulut / shipping)
(sis. alv / inc. vat)

PAINOPAIKKA JA -AIKA / PRINTED BY
Hakapaino, Helsinki, 2008

ISSN 1239-3908 (painettu / printed)
ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu / online media)



Kurtágin musiikin äärellä. Kristiina Junttu ja Emilion Wessman.

Kuva: Juha Puhakka

Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education
(FJME)

VSK. II NRO 1-2 / VOL. II NR. 1-2

2008

Sisällys / Contents

Lukijalle / Editorial 6

Marja Heimonen & Heidi Westerlund

Artikkelit / Articles

Harald Jørgensen

INSTRUMENTAL PRACTICE: QUALITY AND QUANTITY 8–18

Siw G. Nielsen

INSTRUMENTAL PRACTISING AND SELF-REGULATION:
A SOCIAL COGNITIVE PERSPECTIVE 19–25

Ingrid Maria Hanken

TEACHING AND LEARNING MUSIC PERFORMANCE:
THE MASTER CLASS 26–36

Kaija Huhtanen

RAKENTAMASSA TIETOISTA SOITONOPETTAJUUTTA 37–48

Eeva Kaisa Hyry

SOITONOPETTAJAN PRAKTINEN TIETO 49–59

Symposium *Musiikki ja filosofia: Tunne ja järki /* Symposium *Music and Philosophy: Emotion and Reason*

Estelle Jorgensen

SEEING DOUBLE:
A COMPARATIVE APPROACH TO MUSIC EDUCATION 60–79

Marja Heimonen

A RESPONSE TO ESTELLE JORGENSEN, “SEEING DOUBLE:
A COMPARATIVE APPROACH TO MUSIC EDUCATION” 80–83

Heidi Westerlund & Lauri Väkevä

A RESPONSE TO ESTELLE JORGENSEN 84

Tutkimuskatsauksia / Research Reports

Ulla-Britta Broman-Kananen

DIALOG MELLAN FORSKNING OCH PRAKTIK – SYMPOSIUM OM
INSTRUMENT- OCH SÅNGPEDAGOGISK FORSKNING 85–88

Airi Hirvonen

INSTRUMENTTIPEDAGOGIN TYÖN MUUTOSHAASTEITA
AMMATTIKORKEAKOULUISSA 89–96

Kristiina Junttu

GYÖRGY KURTÁG’S *Játékok*
BRINGS THE BODY TO THE CENTRE OF LEARNING PIANO 97–106

Ava Numminen

MUSIIKKI HOITOLAITOKSISSA – MITEN JA MIKSI? 107–117

Ajankohtaista / Actual

Outi Kiuttu

RYTMIMUSIIKKI JA VAPAA SÄESTYS

TAITEEN PERUSOPETUKSESSA 2007 119–121

Heidi Partti

MUSIIKKI KUULUU JOKAISELLE. BERLIININ FILHARMONIKOT

PANOSTAA TOIMINNALLISEEN MUSIIKKIKASVATUKSEEN 122–124

Heidi Partti

KIRJA-ARVIO. GREEN L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* 125–127

Sidsel Karlsen

THE CLASSROOM ROCK BAND AS A LEARNING ENVIRONMENT:

A SEMINAR AND OPEN LECTURE AT THE SIBELIUS ACADEMY,

WITH PROFESSOR LUCY GREEN 128–129

Olli-Taavetti Kankkunen, Pia Korpela, Sari Muhonen, Hanna Nikkanen, Inga Rikandi

KASVATUSTIETEEN PÄIVÄT TURUSSA 27.–28.11.2008 130–133

ISPME 2010: First Call for Papers 134

Ohjeita kirjoittajille / Instruction to Contributors 136

Kirjoittajat / Contributors 137

Toimitus / Editorial Office 138

Lukijalle / Editorial

Musiikkikasvatuksen tutkimus kattaa laajan kirjon kasvatuksellisia käytäntöjä, joista instrumenttipedagogiikka vakiintuneine instituutioineen on eräs tärkeimmistä. Instrumenttipedagogiikka ei ole sinänsä selvärajainen tutkimuskohde, sillä se liittyy nykyään monenlaisen musiikin opettamiseen. Muun muassa pedagogiset kysymykset eivät kosketa ainoastaan länsimaisen taidemusiikin vaan myös esimerkiksi jazz- ja kansanmusiikin opetusta. Tutkimusongelmat voivat olla hyvinkin samantyyppisiä eri musiikin lajeissa: ne voivat liittyä esimerkiksi opetuksen ja oppimateriaalin kehittämiseen, harjoitteluun, improvisaatioon, oppimisympäristöön tai vaikkapa opettajan roolin tutkimiseen. Instrumenttipedagogiikkaa voidaan tarkastella niin musiikkikasvatuksen tutkimuksen, kasvatustieteen, filosofian, yhteiskuntatieteiden kuin myös historian tai tulevaisuuden tutkimuksen näkökulmista. Tässä Musiikkikasvatus-lehden numerossa valtaosa kirjoittajista käsittelee instrumenttipedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä kukin oman tutkimusorientaationsa ja käytännön kokemuksensa kautta.

Ensimmäinen instrumenttipedagogiikan tutkimukseen keskittyvä symposium järjestettiin Sibelius-Akatemiolla keväällä 2008. Symposiumiin oli kutsuttu kolme norjalaista keynote-puhujaa: professorit Harald Jørgensen, Siw G. Nielsen ja Ingrid Maria Hanken Oslossa sijaitsevasta Norjan musiikkikorkeakoulusta. Julkaisemme lehden alkuosassa tämän "norjalaistrion" esitelmiin perustuvat englanninkieliset artikkelit. Norjalaistutkijoista Jørgensen on tunnettu soittajien harjoitteluun liittyvistä tutkimuksista, ja harjoittelun laatua ja määrää käsittelee myös hänen keynote-esitelmäänsä perustuva artikkeli. Jørgensenin tutkimusaiheita jatkaa

Oslossa professori Siw G. Nielsen, joka tarkastelee artikkelissaan harjoittelun ja itsesäätelyn merkitystä musiikinopiskelussa. Ingrid Maria Hankenin tutkimuskohteena on yllättävän vähäisen huomion kohteena ollut mestariluokka, josta hän luennoi symposiumissa. Hankenin mukaan mestariluokka on ainutlaatuinen, joskin samalla myös haastava oppimisen ja opettamisen "areena" niin oppilaille, opettajille kuin myös alan tutkijoille.

Suomalaisista kirjoittajista Kaija Huhtanen käsittelee artikkelissaan soitonopettajaksi kasvamista, siihen liittyvää identiteetin rakentumista sekä Lahden ammattikorkeakoulun Musiikin koulutusohjelmassa annettavaa koulutusta, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijoiden kasvua opettajiksi. Huhtanen on valinnut pedagogisen toimintatutkimuksensa aineistoksi ja analyysinsä kohteeksi musiikin opiskelijoiden portfolioihinsa kirjoittamia tekstejä. Eeva Kaisa Hyryn artikkeli perustuu hänen Oulun yliopistossa tekemäänsä väitöstutkimukseen, jonka "päähenkilönä" on pianotaiteilija ja -pedagogi, professori Matti Raekallio. Mielenkiintoisen tutkimusaineistonsa kirjoittaja on kerännyt haastatteleamalla Raekalliota ja hänen oppilaitaan sekä havainnoimalla Raekallion opetusta.

Pohjoismaisten tutkijoiden kirjoittamien artikkeleiden lisäksi julkaisemme Estelle R. Jørgensenin artikkelin, joka perustuu kesällä 2006 Sibelius-Akatemiassa pidetyn "Musiikki ja filosofia: Tunne ja järki" -symposiumin keynote-esitelmään. Professori Jørgensen toimii Indianan yliopistossa Bloomingtonissa, Yhdysvalloissa, ja on tunnettu musiikkikasvatuksen filosofian alueen tutkimuksistaan. Kirjoituksessaan Jørgensen pohtii metaforan käsitettä musiikkikasvatuksessa soveltaen ajatuksiaan erityisesti esittävän musiikin opetukseen. Symposiumissa keynote-esitelmää seurasi paneeli, jossa puheenvuoron esit-

tivät Marja Heimonen, Heidi Westerlund ja Lauri Väkevä. Lehti julkaisee myös nämä kommenttipuheenvuorot, joiden tavoitteena on syventää metaforan käsitettä sekä tarkastella kriittisesti Jorgensenin ajatuksia pohjoismaisesta näkökulmasta.

Tutkimuskatsauksia ovat tähän numeroon kirjoittaneet Ulla-Britta Broman-Kananen, Airi Hirvonen, Kristiina Junttu ja Ava Numminen. Ulla-Britta Broman-Kanasen ruotsinkielinen katsaus valaisee vuoden 2008 instrumenttipedagogiikan symposiumin sisältöä sekä sen pyrkimystä rakentaa aitoa siltaa tutkimuksen ja käytännön toimijoiden välille. Airi Hirvosen suomalaista koulutuspolitiikkaa käsittelevä kirjoitus tarkastelee instrumenttipedagogien kohtaamia muutoshasteita ammatikorkeakouluissa. Kristiina Juntun aiheena on unkarilaisen György Kurtágin pianokokoelma ”Pelejä ja leikkejä” sekä sen tarjoamat mahdollisuudet lasten soitonopetuksessa. Kokoelman kappaleissa käytetään uutta notaatiota, joka onnistuneesti lapsille välitettynä – pikemminkin soittamisen ja kehollisten tunteusten kuin nuottien

”tavaamisen” kautta – voi edesauttaa oppimista monin tavoin. Ava Nummisen katsaus perustuu Pariisissa pidettyyn muusiikoiden työpajakoulutukseen ja sen herättämiin ajatuksiin musiikin merkityksestä hyvinvoinnin edistäjänä.

Ajankohtaisista tapahtumista kirjoittavat Outi Kiuttu, Heidi Partti ja Sidsel Karlsson, joista viimeksi mainittu kuvaa professori Lucy Greenin (Lontoon yliopisto) vierailun yhteydessä järjestettyä symposiumia marraskuun lopussa Sibelius-Akatemiolla. Lucy Greenin uusimman kirjan arvioi Heidi Partti. Marraskuussa 2008 pidetyistä Kasvatustieteen päivistä raporttoivat Olli-Taavetti Kankkunen, Pia Korpela, Sari Muhonen, Hanna Nikkanen ja Inga Rikandi. ■

The focus of this issue of the Finnish Journal of Music Education (volume 11, numbers 1–2) is research on instrumental pedagogy.

Marja Heimonen
(vierailleva päätoimittaja) &
Heidi Westerlund (päätoimittaja)

Harald Jørgensen

Instrumental practice: quality and quantity

INTRODUCTION

There has been empirical research on instrumental and vocal practice for nearly 100 years. The majority of research output is, however, from the last 25–30 years. The focus of this research has mostly been on the classical training of musicians and on the individual practitioner, with relatively little research into the manner in which jazz, folk and rock musicians practice. This article will only address individual practice in the classical tradition.

This research has addressed a broad range of issues of importance to our understanding of practice and, hopefully, our ability to improve practice. In this article I will start with “what is practice”, where I present a model for practice. Secondly I will briefly present an overview of “strategies for quality practice”; and finally I will address “quantity of practice”.

WHAT IS PRACTICE?

There are many views on what practice is, i.e. *what type of activity practice is*. The basic opinion on what practice is may influence both the way practice is studied through research and our view of talents and talent development.

One perspective is to look at practice as a learning activity. When two Hungarian violinists (Szende & Nemessury 1971) defined practice as consisting of “critically evaluated and connected sequences of repetitions”, and when the German pianist Karl Leimer in the 1920s wrote that practice consists of “repetition of a section”, they obviously looked at practice

as a learning activity within an associationistic learning theory tradition. When the piano teacher Margot Varro (Varro 1929/1958) wrote that “Practice is the acquisition of certain pianistic skills by numerous and appropriate repetitions”, she held the same view on practice as Szende and Leimer, but when she added “and puts these skills to the benefit of musical expression”, she obviously looked at practice as an artistic activity, not only a learning activity. An even broader view of practice can be read into this definition by a German music educator, Frauke Grimmer (Grimmer 1991): “By practicing I understand all the processes and behaviours that enable the musician to convey her independent musical ideas when performing, and through this expansion of consciousness and personality experience herself as ‘another’”^[1]. Here, practicing is looked at as an existential process, a perspective that is easy to forget in the daily struggle to improve as musician. Most research has addressed practice as a type of learning activity, while there are fewer examples of research addressing the artistic elements, and still fewer addressing existential perspectives.

These opinions are all of them relevant, and most performers will probably utilize all of the perspectives at different times and in different contexts. However, it is also observed that musicians tend to have a basic attitude towards practicing and playing (Raijas 2000).

Of a more pragmatic nature is the definition proposed by Susan Hallam (Hallam 1997), who defined practice as “that which achieves the desired end-product, in as short a time as possible, without in-

terfering negatively with longer-term goals’.

Addressing what is actually going on in practice, Ericsson and colleagues (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993) have identified the most efficient practice as “deliberate practice”, described as “a highly structured activity, the explicit goal of which is to improve performance. Specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further. We claim that deliberate practice requires effort and is not inherently enjoyable. Individuals are motivated to practice because practice improves performance.” This is a description of practice that has important consequences for both our practice and our teaching of practice.

Practicing may be addressed from a psychological viewpoint as an act of learning, where theories of psychomotor learning and motor programs are relevant to understand part of the activity. Practice may also be viewed as ‘self-teaching’ (Galambos 1964), and Jørgensen (Jørgensen 1995; 1997) suggests that during practice musicians need to behave like teachers, and take account of their practice aims, the musical content, available learning media, allocation of time, and specific practice strategies. Based on German didactic

theory, especially the theories of Wolfgang Schulz (Schulz 1965), I suggest a view of practicing illustrated in figure 1. In this model, the *quality* and *quantity* of practice are central and interwoven elements in practice and decisive for the achievement outcomes. Quality is dependent on deliberate practice and the use of practice strategies, issues I will address below. Quantity is not only concerned with the amount of practice time invested here and now, but includes the sum of all practice hours from practice started to present time. An important aspect of these two elements is that they are not fixed and unchangeable. On the contrary, they are changeable, because the practitioner is free to influence both quality and here-and-now quantity through conscious efforts. Then there are three elements that are more fixed and stable, at least in a short time perspective. First we have the *person* or the practitioner, with her personality, attitudes, motivation etc; secondly, there is the *instrument*, with its characteristics, opportunities and limitations; and thirdly, there are the *social conditions*, i.e. the influence and interaction with teachers, parents, siblings, other practitioners, institutional characteristics etc. All these aspects of practice are more or less influencing each other, as illustrated by the arrows in the model.

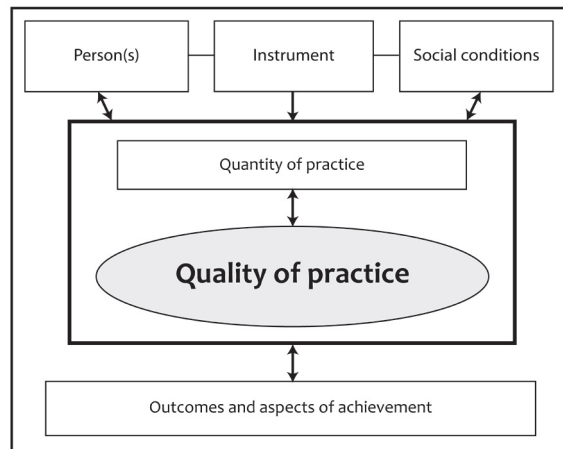


Figure 1:

Elements in a model on practicing.

The model reminds both teacher and student that there are some basic aspects of practice that influence the outcome, and that these aspects are open for manipulation and change. In situations where there is little or no progress the model may be used as a diagnostic tool: Is it lack of quality that causes problems? Is it the practitioner's attitudes and motivation? Too little or too much practice? Is there a restricted understanding of the possibilities of the instrument that prevents development? Is there something in the social conditions? The model may also be used in times of progress. It is always possible to ask: "Am I using the decisive elements for the benefit of a best possible result?"

QUALITY OF PRACTICE:
FOUR STRATEGY TYPES FOR
DIFFERENT TASKS AND PURPOSES

The concept "deliberate practice" presented by Eriksson and his colleagues is part of expertise theory and research, a field where the basic question is "Why have some people developed expertise in their field of work?" One result of this research is the observation that experts have utilized deliberate practice. This is a goal-directed, highly structured activity, where specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further. This activity is based on the use of practice strategies, i.e. the thoughts and behaviours that practitioners engage in during practice that are intended to influence their motivational or affective state, or the way in which they

select, organize, integrate, and rehearse new knowledge and skill.

It is, accordingly, of interest to have an overview of what practice activities these strategies address. Once again I use the notion of practicing as self-teaching as foundation. This time we are concerned with processes, and observing that teachers basically engage in three activities, i.e. *planning, execution* and *evaluation* of teaching, three basic strategy types are proposed:

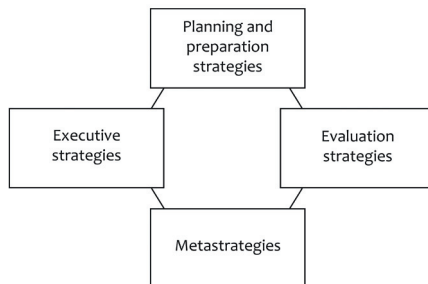
- Strategies for *planning and preparation* of practice (for activity selection and organisation of practice, for setting goals and objectives, for motivation and concentration, for time management)
- Strategies used in the *execution* of practice (for rehearsal, for distribution of practice over time, and preparing for public performance)
- Strategies for *observation and evaluation* of practice (for process and product evaluation)

One more strategy type is necessary. Every practitioner, from the student to the professional musician, must have a thorough knowledge of his or her repertory of strategies and must be able to control, regulate, and exploit this repertory. The strategies we develop to know about and control our planning, execution and evaluation strategies are called metastrategies.

The four types of strategies are presented in a common framework in figure 2. For a presentation of the most used strategies involved in practice, see Jørgensen (2004).

Figure 2:

A model of strategy types for qualitative practice



The purpose of this model is to give the self-teaching practitioner a structure for reflection on quality. The model and its strategies may be used both in diagnosing practice problems, and in reflection on new approaches to practice. The creative use of one's practice strategy repertoire is of great importance.

QUANTITY OF PRACTICE

Quantity of practice is an issue that engages both musicians and researchers. Quantity is not only concerned with how much one *practices here and now*, both also with two other time perspectives: The *initial starting age* and the *accumulated amount of practice* from initial starting age to present situation.

The difficulty in obtaining reliable and valid measures of amount of practice is a major challenge to this type of research. For information on starting age and accumulated practice, the researchers rely on the memory of their informants, with the possibility that they either underestimate or overestimate time used (Madsen 2005). For research on present amount of practice, practice journals and assessment of practice time are the most regularly used approaches, both of them with challenges to reliability. Validity questions are mostly dependent on how concepts like "starting age" and "amount of practice" are operationally defined or understood by the participants.

Despite these difficulties there are some broad perspectives to be observed. The first is that those who have reached a high level of expertise have (most of them) *started early* with instrumental lessons, either on their major instrument or on some other instrument (Manturzewska 1990; Sloboda & Howe 1991; Sloboda et al. 1996; Linzenkirchner 1994; Jørgensen 2001, all of them on a broad range of instruments; Sosniak 1985a, on pianists; and Kopietz 1997, on violinists and singers). In the study by Jørgensen (Jørgensen 2001), conservatoire instrumental students had an average age of 11.3 when they started with

"serious" lessons on their major instrument, while singers were 14.4 years old in average and organ players 16.6 years. The individual differences were, however, large. Among instrumental students the start with lessons on their major instrument ranged from 5 to 18 years old, while singers and organ players varied from 9 to 20 years. The tendency is that pianists and violinists are the early "starters", from 3–8 years old, and that brass and woodwind performers start a little later with their major instrument. *The conclusion on the "early start" issue is that this is certainly the major tendency, that there are pronounced differences between the instruments in starting year, and that there are important individual differences among the students.*

Another observation is that time spent in practice usually increases as age and expertise develops from childhood on (Hallam 1992; Harnischmacher 1993; Sloboda et al. 1996). In the Sloboda et al. study, the highest achieving pupils increased their practice time from year to year, while the low achievers kept practice time on a stable and low level through the years. In a study that covered the first nine months of young instrumentalists' practice and lessons, McPherson (2000–2001) found a strong relationship between "commitment" (intention to study an instrument for a short or long time) and increase in and amount of practice.

The second time issue is *practice amount here and now*. One aspect of this is regularity of practice. For novices and youths Sloboda et. al. reported practice each day, while a study in a German music school concluded that 75% of the piano pupils practiced five days or more each week (Wiesenthal 1984). Among conservatoire students, Jørgensen (1996; 1998) observed that nearly 90% practiced 6 or 7 days a week. For young instrumentalists, increase in practice quantity may be more dependent on longer sessions than on more frequent sessions or more practice days (Hallam 2001). Some children decrease their practice on one instrument because they have started on a second and even a third,

with the result that they increase total instrumental practice time (Pitts, Davidson & McPherson 2000b). The increase in practice time is observed to be greater for those who go on to become experts than for amateurs (Freyhof, Gruber & Ziegler 1993; Krampe 1994). However, after entrance to the profession, duration of regular practice time is observed to decrease (Harnischmacher 1993; Krampe 1994).

Most of the studies on practice time do not differentiate between instruments or they concentrate on only one instrument. A comparative study was carried out by Jørgensen (1997a), in higher music education. For instrument groups, keyboard students invested most time in practice, 25–30 hours a week, followed by strings, woodwinds, brass and voice. There are also differences between specific instruments within these groups. Violinists, for instance, tend to practice more than double bass players, and trumpet players practice more than tuba players. A study of American and Japanese students reported a similar result (Lammers & Kruger 2006). Different physiological restrictions and opportunities posed by the instrument's physical and technical demands on the performer are probably important in this respect (Jørgensen 1997b). My general conclusion is here, too, that there are important differences in practice time between instruments, and pronounced individual differences as well.

Since many students start early and gradually increase their amount of practice time, it follows that many of them have *accumulated a large amount of practice time* in their late teens, and that expert performers have invested several thousand hours of practice over a period of 15–16 years before reaching a high performance level in their twenties (Sosniak 1985a, b, c; Sosniak 1990; Sloboda & Howe 1991; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993; Sloboda, Davidson, Howe & Moore 1996). Based on a three-year longitudinal study of children aged 7–9 years, McPherson (McPherson 2005) concluded that for these novice pupils, amount of accumulated prac-

tice time was related to learning to perform rehearsed music, while use of specific strategies was more important when they engaged in sight-reading, playing from memory, playing by ear, and improvising.

Amount of practice is dependent on several circumstances related to the practice and teaching situation of the performers. Hallam (Hallam 2001) reported that 95% of the novices and advanced students in her study increased their practice time in weeks preceding examinations. Another event that seems to release more practice activity is an increase in amount of lessons received (Sloboda, Davidson, Howe & Moore 1996), and an increase in practice time the day after a weekly lesson (Lehmann & Ericsson 1998). That practice quantity decreases during holidays, even for students in a specialised music school, must be expected (Sloboda, Davidson, Howe & Moore 1996).

Does time and quantity matter? Is “more” better than “less”? Research on the relationship between *amount of practice at one particular time and the general achievement level* at this same period of time has addressed piano pupils aged 6–17 (Vacher 1992); pupils between the ages of 12–16, most of them from a specialist music school, across a range of instruments (O'Neill 1999); pupils aged 14–21 in a music competition, over a broad range of instruments (Deutscher Musikrat 1993; Linzenkirchner 1994), children and youth aged between the ages of 6(9) and 16 (18) over a broad range of instruments (Hallam 1998; McCormick & McPherson 2003); children and youth aged 8–18 (Sloboda, Davidson, Howe & Moore 1996); piano pupils aged 5–17 (Duke, Flowers & Wolfe 1997); and students in higher music education (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993, violin students; Jørgensen 2002, students on the whole range of conservatoire instruments). The different age groups and level of expertise, the difference in the length of time period studied, as well as the variety in instrument included in the studies may partly explain why the results are different from study to study. All of the studies (ex-

cept one, Ericsson et al.) found a positive correlation between amount of practice at a certain point of time and achievement.

The statement by Sloboda and his colleagues (Sloboda, Davidson, Howe & Moore 1996, 308), that “We believe that we have established, beyond any reasonable doubt, that amount of relevant practice is a key variable in determination of music performance expertise” must obviously be qualified. Observing that there are substantial individual differences in the relationship between practice quantity and attainment (Jørgensen 2002), the key concepts are “deliberate practice” (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993) and “relevant practice”, both of them reminding us that proficiency and attainment is not exclusively a question of practice quantity, but also of quality, which is a result of individual engagement and knowledge of practice strategies. *The basic conclusion is, accordingly, that there is an effect of quantity, but that quantity is not enough, in itself.*

As already mentioned, Ericsson and his colleagues (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993) found no difference in length of weekly practice between the “best” and the “good” violin students. Both groups aspired towards an optimal amount of practice, 25–30 hours practice a week. The differences between these groups were in amount of *accumulated practice*. The relationship between accumulated practice time and length of time learning an instrument was addressed by Hallam (Hallam 1998). She found a correlation of .67 between an overall achievement score, taking account of grade level and mark, and accumulated practice. However, when length of time learning was correlated with achievement, as opposed to time spent practising, the correlation rose to .84. From this study it seems that the overall length of time over which learning has taken place may be as important as the actual amount of practice in determining level of expertise (Hallam 1998; 2004).

In addition to these more basic aspects of time and quantity, there are also studies that relate amount of present practice to

more specific areas of achievement, i.e. Zurcher (Zurcher 1975) with young beginners on brass instruments; Wagner (Wagner 1975) with college students but no mention of type of study or instruments; and Williamon and Valentine (Williamon & Valentine 2000) with piano students from under 11 to more than 24 on four levels of skill. Williamon and Valentine looked at practice and performance on one composition, and found that pianists at higher levels spent more time in each practice session, but that quantity of practice was not significantly related to quality of performance as rated by experienced teachers. Zurcher was primarily concerned with the effect of a play-along model on achievement. His study lasted six weeks, with a 15-minute lesson each week. He did not indicate how much time the pupils used for practice, and found no correlation between time spent practicing and performance achievement in pitch discrimination, tempo stability, pitch matching, fingering and slide errors, and rhythm errors. Wagner assessed the performance on “a selection which best represented their level of musicianship at that time”, and found a positive relationship between amount of practice and “level of musicianship”.

A special quantity issue is the allocation of time to rehearse one composition. So far, there is only research on the memorisation of piano music (Chaffin & Imreh 1996; 1997; and Miklaszewski 1990; both of them with professional musicians or students on a high skill level, and Williamon & Valentine 2000, with pianists from a broad range of skill levels). These students illustrated how time-consuming the memorisation process may be, depending on the complexity of the piece. In the Chaffin and Imreh study from 1997, a professional pianist took approximately 11 hours to rehearse and memorise the third movement of Bach’s “Italian Concerto” with 3:14 minutes performance time, followed by two more learning periods before the movement was recorded. In total, the pianists had practiced for 35 hours and 34 minutes.

Another study addressed the practice of a whole concert program. Lehmann and Ericsson (Lehmann & Ericson 1998) studied a university student who prepared for her degree recital, memorising eight unfamiliar pieces by Haydn, Prokofiev and Debussy. After a total of 531 hours of practice she was prepared for a concert with a total playing time of 37 minutes, which means that every minute of memorised music was prepared by 14.4 hours of practice. The student in this study allocated practice time consistently across the entire preparation period, practicing every day but hardly ever on Sundays.

CONCLUSION

Knowledge of practicing is a fundamental prerequisite for progress. This is a knowledge that has to be built up from the first teaching and practice sessions. Without proper knowledge of how to practice novices are bound to use their practice time in a non-productive manner. In their study of three young woodwind and brass students in their first year of practice, Pitts and her colleagues (Pitts, Davidson & McPherson 2000a) observed that both the mother of one of the students and her practicing daughter were exclusively concerned with quantity, with the mother insisting on “more” without addressing the quality of the playing and practice. This is an example where quality is confused with quantity, and an example of a relationship between a teacher, a student and a mother where proper teaching of practice probably was ignored by the teacher as well as by the student and her mother.

Ideally, music students should gradually develop independence as practitioners, and arrive in higher music education as fully developed in this respect. The reality is, however, quite different. Many students enter higher music education without much practice help from former teachers. Teaching practice is, accordingly, a task that has to be addressed on all levels of instrumental education.

My major message to instrumental

teachers is that they must *teach practicing* to their students. To teach the students how to practice by building up a knowledge of the elements that influence practice and the outcomes of practice, by going into strategies and gradually building up a repertory of practice strategies is a decisive task if the students are expected to develop their skills to their full potential. To this end, looking at practicing as a self-teaching activity and utilising the two models presented here are suggested as a useful basis.

As already mentioned, this article addresses *some* aspects of practice. Other issues, for instance motivation, different practice strategies for novices and experts, and practice together with others, are addressed in the suggested overview literature below.

[1] Citations from Varro and Grimmer are translated from German.

SUGGESTED OVERVIEWS

The following reviews of practice include suggestions on how to improve one's practice.

Barry, N. & Hallam, S. 2001. Practice. In R. Parncutt & G. E. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 151–166.

Davidson, J. W. & King, E. 2004. Strategies for ensemble practice. In A. Williamon (ed.) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 105–122.

Ginsborg, J. 2004. Strategies for memorizing music. In A. Williamon (ed.) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 123–141.

Jørgensen, H. 2004. Strategies for individual practice. In A. Williamon (ed.) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 85–104.

Lehmann, A. C., Sloboda, J.A. & Woody, R. 2007. Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills. Oxford: Oxford University Press, 61–81.

REFERENCES

Chaffin, R. & Imreh, G. 1996. Effects of difficulty on expert practice: a case study of a concert pianist. Poster presented at the 4th International Conference on Music Perception and Cognition, McGill University, Montreal, Canada, August 11–15.

Chaffin, R. & Imreh, G. 1997. Pulling teeth and torture: Musical memory problem solving. *Thinking and Reasoning* 3/4, 315–336.

Deutscher Musikrat 1993. Gute Noten mit kritischen Anmerkungen. Erste ergebnisse einer Umfrage unter den Teilnehmern der regionalwettbewerb "Jugend musiziert" 1992. Augsburg, Germany.

Duke, R. A., Flowers, P. J. & Wolfe, D. E. 1997. Children who study piano with excellent teachers in the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 132, 51–84.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100, 363–406.

Freyhof, H., Gruber, H. & Ziegler, A. 1993. Anfänge des Expertiseerwerbs bei Berufsmusikern (Paper 7/1993). München, Germany: Max Planck Institut für psychologische Forschung.

Galamian, I. 1964. Principles of Violin Playing and Teaching. London: Faber & Faber.

Grimmer, F. 1991. Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel: Bärenreiter.

Hallam, S. 1992. Approaches to learning and performance of expert and novice musicians. Unpublished Ph.D. thesis, University of London.

Hallam, S. 1997. What do we know about practicing? In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (eds.) Does

Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice. NMH-publikasjoner 1997:1. Oslo: Norges musikkhøgskole, 179–231.

Hallam, S. 1998. The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music* 26, 116–132.

Hallam, S. 2001. The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research* 3, 7–23.

Hallam, S. 2004. How important is practicing as a predictor of learning outcomes in instrumental music? In S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen & P. Webster (eds.) Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition, August 3–7th 2004, Northwestern University, Evanston, USA, 165–168.

Harnischmacher, C. 1993. Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiels. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Jørgensen, H. 1995. Teaching and learning strategies in instrumental practice: A report on research in progress. In J. A. Taylor (ed.) Transatlantic roads to music education: World views. Tallahassee, FL: Center for Music Research, 47–51.

Jørgensen, H. 1996. Tid til øving? 1. del. [Time for practice? Part 1]. NMH-publikasjoner 1996:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Jørgensen, H. 1997a. Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving. In H. Jørgensen, F. V. Nielsen, & B. Olsson (eds.) Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997. NMH-publikasjoner 1997:1. Oslo: Norges musikkhøgskole, 105–121.

Jørgensen, H. 1997b. Time for practising? Higher level music students' use of time for instrumental practising. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (eds.), Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice. NMH-publikasjoner 1997:1. Oslo: Norges musikkhøgskole, 123–139.

- Jørgensen, H. 1998. Tid til øving? 2. del. [Time for practice? Part 2]. NMH-publikasjoner 1998:1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. 2001. Instrumental learning: is an early start a key to success? *British Journal of Music Education* 18, 227–239.
- Jørgensen, H. 2002. Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research* 4, 105–119.
- Jørgensen, H. 2004. Strategies for individual practice. In A. Williamon (ed.) *Musical Excellence*. Oxford: Oxford University Press, 85–104.
- Kopiez, R. 1997. Singers are late beginners: Sängerbiographien aus Sicht der Expertiseforschung. Eine Schwachstellenanalyse sängerischer Ausbildungsverläufe. In H. Gembris, R-D. Kramer & G. Maas (eds.) *Musikpädagogische Forschungsberichte*. Augsburg: Wissner Verlag, 37–56.
- Krampe, R. T. 1994. Maintaining excellence: Cognitive-motor performance in pianists differing in age and skill level (Studien und Berichte /MPI für Bildungsforschung 58). Berlin: Sigma.
- Lammers, M. & Kruger, M. 2006. Brass and woodwind student practice habits in Norway, Japan and the United States. *National Association of College Wind and Percussion Instructors Journal* 54, 4–13.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. 1998. Preparation of a public piano performance: The relationship between practice and performance. *Musicae Scientiae* 2, 67–94.
- Leimer, K. (n.y.). *Moderne Klavierspiel nach Leimer – Giesecking*. 15. bis 16. Tausend. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Linzenkirchner, P. 1994. Forschungsproject "Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert" – Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe 1992. In G. Olias (ed.) *Musik-lernen. Aneignung des Unbekannten*. Essen: Die Blaue Eule, 32–53.
- Madsen, C. 2005. A 30-year follow-up study of actual applied music practice versus estimated practice. *Journal of Research in Music Education* 52, 77–88.
- Manturzevska, M. 1990. A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music* 18, 112–139.
- McCormic, J. & McPherson, G. 2003. The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music* 31, 37–51.
- McPherson, G. E. 2000-2001. Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 147, 122–127.
- McPherson, G. E. 2005. From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music* 33, 5–35.
- Miklaszewski, K. 1990. Individual differences in preparing a musical composition for public performance. In *Proceedings of the International Seminar of Researchers and Lecturers in the Psychology of Music*, Radziejowice, Poland, 24–29 September 1990, 138–147.
- O'Neill, S. 1999. Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 141, 129–134.
- Pitts, S., Davidson, J. & McPherson, G. 2000a. Developing effective practice strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research* 2, 45–56.
- Pitts, S., Davidson, J., & McPherson, G. 2000b. Models of success and failure in instrumental learning: case studies of young players in the first 20 months of learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 146, 51–69.
- Raijas, P. P. 2006. Playing motivation and developing expertise as experienced by top Finnish musicians. In F. V. Nielsen & S. G. Nielsen (eds.) *Nor-*

- disk musikkpedagogisk forskning. Årbok 8 2006. NMH-publikasjoner 1997:1. Oslo: Norges musikkhøgskole, 137–151.
- Schulz, W. 1965. Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (eds.) *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel Verlag, 13–47.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. 1991. Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music* 19, 3–21.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. 1996. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology* 87, 287–309.
- Sosniak, L. A. 1985a. Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (ed.) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books, 19–67.
- Sosniak, L. A. 1985b. A long-term commitment to learning. In B. S. Bloom (ed.) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books, 477–506.
- Sosniak, L. A. 1985c. Phases of learning. In B. S. Bloom (ed.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books, 409–438.
- Sosniak, L. A. 1990. The tortoise, the hare, and the development of talent. In M. J. A. Howe (ed.) *Encouraging the development of exceptional abilities and talents*. Leicester: The British Psychological Society, 149–164.
- Szende, O. & Nemessury, M. 1972. *The Physiology of Violin Playing*. London: Collet's Publishers.
- Vacher, P. 1992. An investigation into piano practising techniques. Unpublished MA. Dissertation, University of Reading.
- Varro, M. 1929/1958. *Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie*. IV. Erweiterte Auflage. Hamburg: N. Simrock.
- Wagner, M. J. 1975. The effect of a practice report on practice time and musical performance. In C. K. Madsen, R. D. Greer & C. H. Madsen Jr. (eds.) *Research in Music Behaviour*. New York: Teachers College Press, 125–130.
- Wiesenthal, R. 1984. Zielvorstellungen und Unterrichtsplanung im Klavierunterricht mit acht- bis zwölfjährigen Anfängern. *Musikpädagogische Forschung*, Band 5: Kinder und Musik. Laaber-Verlag, 231–250.
- Williamson, A. & Valentine, E. 2000. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology* 91, 353–376.
- Zurcher, W. 1975. The effect of model-supportive practice on beginning brass instrumentalists. In C. K. Madsen, R. D. Greer & C. H. Madsen Jr. (eds.) *Research in Music Behaviour*. New York: Teachers College Press, 131–138.

Abstract

What type of activity is instrumental and vocal practice? This article argues that different views influence the attitude towards practice, and that the practicing musician will benefit from a view that looks at practicing as “self-teaching”. A model that suggests the basic elements that influence practice is presented, and the concept “deliberate practice” is used as a framework for identification of four types of strategies that address the quality aspect of practice. The relation between quality and quantity of practice is addressed through a presentation of important research on the use of time in practicing, related to three basic time dimensions: Initial starting age, accumulated amount of practice from start to present time, and the amount of practice here and now. The conclusion is an appeal to instrumental teachers to teach practicing to their students.

• • •

Minkä tyypistä toimintaa on soittimen tai laulun harjoittelu? On olemassa erilaisia näkemyksiä, jotka vaikuttavat siihen, miten harjoitteluun suhtaudutaan. Jørgensen väittää, että harjoitteleva muusikko

hyötyy näkemyksestä, jonka mukaan harjoittelu on ”itseopiskelua” (itseään opettamista). Kirjoittaja esittää mallin, jossa ehdotetaan harjoitteluun vaikuttavia perustekijöitä, ja käsitettä ”tietoinen harjoittelu” käytetään kehyksenä, jonka avulla identifioidaan harjoittelun laatuun kohdistuvat neljä toimintatapaa. Harjoittelun laadun ja määrän välistä suhdetta tarkastel-

laan esittelemällä tärkeitä tutkimuksia, joiden kohteena on harjoitteluun käytetty aika, suhteutettuna kolmeen perustavaan aikaulottuvuuteen: aloitusikään, kumulatiiviseen harjoitusmäärään alkamisajasta tähän hetkeen, ja harjoituksen määrään tässä ja nyt. Lopuksi esitetään soitonopettajille vetoamus, että he opettaisivat harjoittelemista opiskelijoilleen. ■

Siw G. Nielsen

Instrumental practising and self-regulation: A social cognitive perspective

INTRODUCTION

The present article summarizes and discusses self-regulation in instrumental music practice from a social cognitive perspective. Self-regulation has emerged as an important new construct in music education (McPherson and Zimmerman 2002), and as Zimmerman (2000, 13) points out, '*[p]erhaps our most important quality as humans is our capability to self-regulate. It has provided us with an adaptive edge that enabled our ancestors to survive and even flourish when changing conditions led other species to extinction.*' The self-regulation of expert learners have been a major thrust of research within expertise performances in domains such as mathematics, chess, reading and music (Ericsson et al 1993). Even though these domains are different, researchers have found some common components in how these experts learn. Contrary to the folk psychology of ability that expert performers more or less depends on their 'talent', conceived as innate, genetically programmed superiority (see Sloboda et al. 1994), researchers point out that the most important aspect is lots of hard work within a specific area combined with the belief that the ability to learn develop through experience (Ericsson et al. 1993).

In the music domain, researchers especially have focused on the instrumental practising of expert performers (Ericson et al 1993; Lehmann 1997). The point of

departure is that the learning of a musical instrument requires a great deal of self-regulation. In most cases, the learning of an instrument involves periodic interaction between the teacher and the student since instrumental teaching is given as a weekly individual lesson on the relevant main instrument. The lessons are mainly organised as one-to-one-learning situations, but may also be organised as group or master classes involving several students ('the class'), attending the same lesson with a teacher ('the master') at the same time (see Hanken 2008 for more details about the master class). Between lesson meetings the students are expected to practice the repertoire on their own, and thus, most students spend several hours per week on individual practice on their instrument (Jørgensen 1997). Their individual practice is expected to facilitate progress on the instrument (Kennel 2002), and as such, the students themselves assume most of the responsibility for their own instrumental achievement between lesson meetings. Thus, the present article focuses on the self-regulation of advanced learners that have been admitted into different study programmes in higher music education. These learners are the 'survivors' of all the applicants that went through the tough competition for admission to these programmes. The present article describes the various components of self-regulation in relation to the instrumental practising of these students.

A SOCIAL COGNITIVE PERSPECTIVE OF
SELF-REGULATION

According to Zimmerman (2000, 14), self-regulation from a social cognitive perspective refers to ‘...self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals.’ This definition defines self-regulation as actions and processes, but foremost highlights the role of the personal agency. The sense of personal agency or personal motivation to enact on the learners social setting and structures are an important aspect of self-regulation from a social cognitive perspective. That is, this perspective is distinctive in viewing self-regulation as an interaction between personal, behavioral, and environmental processes (Zimmerman 1989).

This personal agency is further developed into three self-oriented feedback loops (Zimmerman 2000). Zimmerman (2000, 14) points out, that the feedback loops are important to observe and monitor the constantly changing personal, behavioral, and environmental factors during the course of learning and performance. As a result of these changing factors, researchers describe self-regulation as cyclical (Zimmermann 1998; 2000). Feedback from prior learning experiences is used to make adjustments during current efforts.

The feedback loop of *behavioral self-regulation*, involves ‘...self-observing and strategically adjusting performance processes, such as one’s method of learning.’ (Zimmerman 2000, 14). Further, Zimmerman (2000, 17) points out, that for a skill to be mastered or performed optimally, learners need strategies that are appropriate for the task and the setting.

The second feedback loop of *environmental self-regulation*, refers to ‘...observing and adjusting environmental conditions and outcomes.’ (Zimmerman 2000, 14). For example, this loop is apparent when students decide on how much and what kind of instruction they need (Zimmerman 1994), and when they decide to perform more

difficult music and make success more difficult to achieve (Lehmann et al. 2007; Zimmerman 2000).

The third feedback loop of *covert self-regulation*, involves ‘...monitoring and adjusting cognitive and affective states, such as imagery for remembering or relaxing.’ (Zimmerman 2000, 14). No single strategy will work equally well for all students, and few, if any, strategies will work optimally on all tasks. The effectiveness of a strategy will even change as a skill develops (Zimmerman 1998). In addition, students may use motivational strategies to affect their motivational or affective state (Weinstein and Mayer 1986, 315).

In the following, I will present findings on instrumental practising in light of the three beforementioned self-regulatory loops.

BEHAVIORAL SELF-REGULATION

The core of the behavioral self-regulated learning loop is comprised of *learning strategy selection* as learners need strategies that are appropriate for the task and the setting. In a musical setting, this implies both actions (behavioral and verbal) and thoughts directed towards a musical work (Nielsen 1998). Strategies are generally conceived of as deliberate or purposeful processes, originally consciously applied, but normally undergoing automatization as a result of development and practice (Schneider and Weinert 1990). Further, strategies are goal-directed processes that a learner engages in during learning to accomplish intended goals, and ‘...the goal of any learning strategy may be to affect (...) the way in which the learner selects, acquires, organises, or integrates new knowledge.’ (Weinstein and Mayer 1986, 315). Thus, strategies may have different goals to accomplish, and as a result of changing conditions during practising, students must continuously adjust their goals and their strategies.

What kind of strategies do advanced students use? The repertoire of strategies utilised by advanced music students con-

sists of (a) strategies to select relevant aspects of the music to master the task (selection strategies); (b) strategies to organise and join the music together as a whole (organisation strategies), and, (c) strategies to integrate the music with former knowledge of music and pieces (integration strategies) (Nielsen 1999). Examples of actual strategies are: (a) strategies to select important or difficult technical or musical aspects of the music (as a visual examination of the entire score or to play through larger parts of or the entire piece in a tempo close to the final tempo); (b) strategies to organise and join the music together as a whole (as to subdivide the music and practice these parts as autonomous units, to repeat the parts in different segments according to its complexity, to repeat the parts in fast and slow tempi according to its complexity, or to develop exercises based on difficult parts or awkward technically passages of the piece); and, (c) strategies to integrate the music with former knowledge of music and pieces (as to subdivide the piece into for you musically or formally meaningful smaller 'units', to attend to specific cues such as phrasing, tempo, fingering, conceptual organisation, or to develop an auditive performance plan of the piece by the use of vocal expressions) (see Nielsen 1999 for more examples of such strategies).

Research has shown that advanced music students use a full range of different learning strategies during practice as opposed to one particular type as part of their behavioral self-regulation, and that the individual student employs a variety of strategies (Ginsborg 2002; Hallam 2001; Nielsen 2002). Further, on a general level, there are no instrument-specific differences in their behavioral self-regulation (Nielsen 2002). This is the case although the time used for individual practising varies between instruments (Jørgensen 1997).

ENVIRONMENTAL SELF-REGULATION

The core of the environmental self-regulated learning loop is comprised of *study*

strategy selection. In a musical setting study strategies involve strategies to organise and control resources as the learner's own learning efforts, practice time, the practice environment, and other individuals, such as student peers and instrumental teachers, who can help them. The repertoire of strategies utilised by advanced music students consisted of strategies (a) to ensure effective use of practice time and (b) to seek help. Examples of actual strategies are: (a) strategies to sustain efforts in the face of distractions and uninteresting tasks (as to use self-guiding verbalizations, and to seek assistance from others), (c) strategies to set aside blocks of time to practice, and (e) strategies for goal setting¹¹ (as to commit oneself to complete practice goals), and task analysis (Nielsen 1998; 2001).

Advanced students use strategies to manage their resources to some extent, and they tend to make greater use of strategies to regulate their effort and to manage their time and study environment than they do of help-seeking strategies as part of their environmental self-regulation (Nielsen 2002). To help the music students in their environmental self-regulation it may prove valuable to create an environment in which they can seek assistance from other students, and benefit from hearing different perspectives regarding a particular piece or task at hand. Of course, study activities regulated in the curriculum as interpretation seminars and participation in ensembles, may serve these purposes if put in focus by both the instrumental teachers and the students.

COVERT SELF-REGULATION

The core of covert self-regulation is comprised of *metacognitive and motivational strategies*. Metacognitive strategies to steer and direct learning processes during practising are assumed to be closely related to the concept of 'metacognition' or thinking about thinking (Brown 1987; Flavell 1976). Metacognitive strategies involve planning, monitoring, and revising activi-

ties (Garcia and Pintrich 1994; Nisbet and Shucksmith 1986; Sternberg 1983).

Nielsen (2002) found that advanced students tended to use metacognitive strategies, as part of their covert self-regulation, and this is in keeping with Hallam's (2001) study who also found that musicians often use metacognitive strategies during practising. This implies that in much the same way as academic students do (Pintrich 1995), also advanced students in music are able to rapidly transfer and apply learning and study strategies acquired in one situation to new situations, modifying and extending these strategies along the way.

Some of the metacognitive strategies that also involve motivational aspects will be discussed in the following.

Monitoring activities include the learners' tracking of their attention as they play. An example of such an activity is the use of self-instructions during practising. Self-instructions refer to the use of self-guiding verbalisations during practice. Nielsen (2001) demonstrated how two advanced organ students used different kinds of self-instructions in verbalisation sequences such as the following:

The melody is actually in the pedal, so I should elicit it especially—(playing)—and remember the melody in the pedal—(playing)—and the swell should be closed when I start playing!

I have to play it slower to be sure I'm getting it right—(playing)—once more—(playing)—I'll try once more—(playing)—then faster—(playing)—then I'll put in a context—(playing)—I'll start from the top of the page again.

These self-instructions played a variety of performance control functions such as concentrating the students' attention, following each step of a strategy, and, praising themselves to sustain motivation.

Revising activities refer to the fine-tuning and continuous adjustment of the students' learning strategies. The two fol-

lowing verbalisations from Nielsen (2001), demonstrate the fine-tuning based on evaluations during practising:

It may look very easy. The fact of me having used so much time practising this part surprised me. It's only two-part. It didn't look complicated in the score, but still held some surprises such as a syncope rhythm and things like that.

I tried to learn the score. It [the strategy] was meant to help me. Still... I used too much time and too much effort working on it, with no result. Maybe I got stuck in a rut and just used it [the strategy], for the sake of using it.

The continuously revision of learning strategies are based upon keeping track of personal effectiveness as one performs, and to know when you are performing well and when you are not, as a kind of self-evaluation. These self-evaluations may be seen in relation to the learners' feelings of confidence about their ability to learn or perform a task, i.e. their self-efficacy beliefs (Bandura 1986). Without doubt these subjective convictions about oneself, once established, play a determining role in the individual's further growth and development (Bong and Skaalvik 2003). Individuals who are otherwise similar feel differently about themselves, and choose different courses of action, depending on how they construe themselves. However, self-efficacy represents relatively malleable conceptions of the self and its potential. Nielsen (2004) found that female and male students differed significantly with regard to self-efficacy. Female students in general perceived themselves as less efficacious in practising their instrument than male students. This finding suggests that males have had more enactive mastery experiences than females as successes strengthen self-efficacy, whereas repeated failures undermine it.

CONCLUSION AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

The present article describes the various components of self-regulation in relation to the instrumental practising of advanced students. The advanced students demonstrated both behavioral, environmental, and covert self-regulation, and had a vast repertoire of learning strategies, study strategies and metacognitive and motivational strategies to use in their instrumental practice.

However, students might still find it useful to self-reflect on their use of strategies during practice in a systematic fashion to develop and broaden their repertoire of strategies. Self-regulation does not simply happen; it requires specific goals, feedback, and motivation to 'do the right thing' most of the time (Lehmann et al. 2007). For all students, the most important "tool" for feedback concerning the results (i.e., the product) of their individual practice will be the main instrumental teacher. However, it is not easy for the instrumental teacher to offer feedback on the students' self-regulated learning.

Finally, as Kennel (2002) points out, instrumental lessons are discrete units of time where the master and the student interact, and where there may be a common objective or goal that bring these individuals together. In Nerland's (2007) study of one-to-one-teaching in higher education of music, one of the investigated teachers organised his lessons as a form of a guided practice event to help relate areas in foci in the teaching event and that of the practising event of the student. This approach may be of help in preparing students for the self-regulated learning activity between lesson meetings. However, further research will show whether the challenges the student experiences during practising are coordinated with the teachers goals for the teaching event. ■

NOTES

[1] See Nielsen (2008) for a more detailed discussion about advanced students' goal setting.

REFERENCES

- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bong, M. and Skaalvik, E. M. 2003. Academic Self-concept and Self-efficacy: How Different are They Really? *Educational Psychology Review* 15(1), 1–40.
- Brown, A.L. 1987. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (eds.) *Metacognition, motivation, and understanding*. New Jersey: Erlbaum, 65–116.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. and Tesch-Römer, C. 1993. 'The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance'. *Psychological Review* 100 (3), 363–406.
- Flavell, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (ed.) *The nature of intelligence*. New Jersey: Erlbaum, 231–235.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. 1994. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (eds.) *Self-regulation of learning strategies and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Erlbaum, 127–153.
- Ginsborg, J. 2002. Classical singers learning and memorising a new song: An observational study. *Psychology of Music* 30, 58–101.
- Hallam, S. 2001. The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education* 18(1), 27–39.
- Hanken, I. M. 2008. Teaching and learning music performance: The master class. *Finnish Journal of Music education* 11 (1–2) (in print).
- Jørgensen, H. 1997. Time for practising? Higher level music students' use of time for instrumental practising. In H. Jørgensen & A.C. Lehmann (eds.) *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norwegian Academy of Music, 123–139.

- Kennel, R. 2002. Systematic research in studio instruction in music. In R. Colwell & C. Richardson (eds.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 243–256.
- Lehmann, A. C. 1997. The acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.) *Perception and cognition of music*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press, 161–187.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J.A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. 2002. Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (eds.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 327–347.
- Nerland, M. 2007. One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an Academy of Music. *Music education research* 9 (3), 399–416.
- Nielsen, S. G. 1998. *Selvregulering av læringsstrategier under øving. En studie av to utøvende musikkstudenter på høyt nivå*. Oslo: NMH- publications 1998.
- Nielsen, S. G. 1999. Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education* 16, 275–291.
- Nielsen, S. G. 2001. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research* 3(2), 155–167.
- Nielsen, S. G. 2002. Musical practice in the Conservatoires: Strategies advanced students use in self-regulated learning. In I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland (eds.) *Research in and for higher music education*. Oslo: Norwegian Academy of Music, 69–84.
- Nielsen, S. G. 2004. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music* 32 (4), 418–431.
- Nielsen, S. G. 2008. Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Performance* 10 (2), 235–247.
- Nisbet, J. and Shucksmith, J. 1986. *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pintrich, P. R. 1995. Understanding self-regulated learning. In P.R. Pintrich, R. J. Menges & M. D. Svinicki (eds.) *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 3–12.
- Schneider, W. & Weinert, F. E. 1990. The role of knowledge, strategies, and aptitudes in cognitive performance: Concluding comments. In W. Schneider & F. E. Weinert (eds.) *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag, 286–302.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W. and Howe, M. J. A. (1994). Is Everyone Musical? *The Psychologist* 7, 349–354.
- Sternberg, R. J. 1983. Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher* 12, 6–12, 26.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. 1986. The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. New York: McMillan, 315–327.
- Zimmerman, B. J. 1989. Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag, 1–25.
- Zimmerman, B. J. 1994. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schott & B. J. Zimmerman (eds.) *Self-regulated learning and performance: Issues and educational implications*. New York: Springer-Verlag, 3–21.
- Zimmerman, B. J. 1998. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist* 33 (2/3), 73–86.
- Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13–39.

Abstract

The present article describes some components of self-regulation in instrumental practising from a social-cognitive perspective in advanced music students. This perspective of self-regulation highlights the role of the personal agency, and focus on three self-oriented feedback loops of changing personal, behavioural, and environmental factors in learning and performance. The article describes the students' selection of learning strategies as part of their behavioural self-regulation, their selection of study strategies as part of their environmental self-regulation, and finally, their metacognitive and motivational strategies as part of their covert self-regulation.

• • •

Artikkelissa kuvataan edistyneiden musiikinopiskelijoiden harjoitteluun sisältyviä itsesäätelyn komponentteja, joita tarkastellaan sosiaalis-kognitiivisesta näkökulmasta. Tällainen itsesäätelyn näkökulma korostaa henkilökohtaisen toimijuuden roolia, ja se fokuoitetuu kolmeen, itseen suuntautuneeseen palautteen muotoon, joiden avulla henkilöön, käyttäytymiseen ja ympäristöön liittyviä tekijöitä voidaan opiskelussa ja esittämisessä muuttaa. Artikkelissa kuvataan, miten opiskelijat valitsevat opiskelustrategiansa osana käyttäytymiseen ja ympäristöön liittyvää itsesäätelyä. Lopuksi kirjoittaja kuvaa opiskelijoiden metakognitiivisia ja motivaatioon liittyviä strategioita osana heidän peiteltyä itsesäätelyä. ■

Ingrid Maria Hanken

Teaching and learning music performance: The Master Class^[1]

INTRODUCTION

For students studying music performance with the aim of becoming professional musicians in the Western classical music tradition, the core of the study programme typically comprises weekly individual lessons with a regular instrumental^[2] teacher. In addition to these “private” lessons behind closed doors, students often also take part in master classes, which are a more “public” teaching and learning setting, as teaching and learning in this case takes place in full view of an audience. In some cases, master classes taught by famous musicians are even broadcast on television.

The master class is not only an important but also a common component of higher music education within the Western classical music tradition, and as such there is reason to look more closely into this method of organizing teaching and learning. However, when searching for literature and research studies where the master class is defined or investigated, I was struck by how little has actually been written on this topic. In standard music dictionaries such as *Sohlmans musiklexikon* (1975-1979) and *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001), the term “master class” does not even exist. In the *Oxford Dictionary of Music* (1985, 449) there is a short entry, which defines the master class as a way of teaching where celebrated performers teach students in front of an audience, and states that it is a popular feature at festivals and on television. The entry concludes with an expression of

concern about the effects of these classes: “...but there is sometimes doubt as to whether the pupils benefit from what can, in effect, become a solo performance by the teacher” (ibid., 449). *Wikipedia* (www.en.wikipedia.org) also contains a short entry, stating that many concert performers give master classes before they have a concert in a city, and that “[g]iving a master class before a concert provides both artistic stimulation for the performer and a means of obtaining a larger audience”. In both these descriptions the master class comes across as a teacher/master-centred approach, where the benefits for the students seem to be secondary. However, without any further explanation the entry in *Wikipedia* concludes by stating that the master class is considered effective for the students (ibid.):

Aspiring classical musicians, and their teachers, typically consider master classes to be one of the most effective means of musical development, along with competitions, examinations, and practice.

Literature searches in data bases such as ERIC and RILM yielded few results, indicating that it is equally difficult to find any substantial analysis or research studies of the master class in the music education literature. The fact that there are only two references to “master class” in the index of the 1222 page volume *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell & Richardson eds. 2002) is further evidence of this.

Based on this literature review, it

would appear that we are facing a paradox: The master class is widely employed, is claimed to be as effective for musical development as individual practice, and it is so interesting to observers that it attracts paying audiences and is even presented on television. At the same time, this particular method of organizing teaching and learning has been subjected to scarcely any systematic analysis or research. This article is in no way intended to provide a complete, research-based analysis of the master class as a phenomenon. It does, however, attempt to present some reflections on this method of teaching and learning music performance from a pedagogical perspective. I have taken the assertion from *Wikipedia* as my starting point and considered questions such as: What makes the master class so effective? Is it also effective for the students who are (only) observing the teaching? What are the challenges and pitfalls when teaching and learning in front of an audience? What is the function of master classes in a wider sense for young classical musicians embarking on a path to a music profession? First, however, let me try to outline what is meant by a master class and what takes place there.^[3]

WHAT IS A MASTER CLASS?

A master class involves teaching and learning in public. One by one the students perform a piece of music which they have studied, usually with their regular instrumental teacher. The master then gives them comments and suggestions based on the performance. The student tries to incorporate these comments and suggestions in a second performance; the master gives feedback on these attempts. The student tries again, and so on. All this takes place in front of an audience, and sometimes the master invites members of the audience to comment as well. Master classes may also encompass short lectures, either on a prepared topic or on a topic that emerges as relevant through the student's performance. The main activity in a mas-

ter class is nevertheless the "dialogue" between the master and the student, with the student's performance of a piece of music as the focal point.

However, within this framework there appear to be different perceptions of just what constitutes a master class. The most common perception is that master classes are of the kind described in the dictionaries quoted above, in which a famous musician gives master classes to unfamiliar students in front of a (paying) audience. But the term is also used to denote other forms of teaching, such as regular classes at a conservatoire in which the same group of students meets regularly and receives individual teaching in front of the other students in the group by teachers at the conservatoire. There are also different opinions as to where the boundary ought to be drawn between a master class and a workshop.

Although the challenges and possibilities which the master class represents may differ somewhat depending on whether or not the master and students have a long-term working relationship, the reflections that are presented in this article will hopefully nonetheless be relevant for various types of master classes within the Western classical music genre.

THE EDUCATIONAL CONTEXT

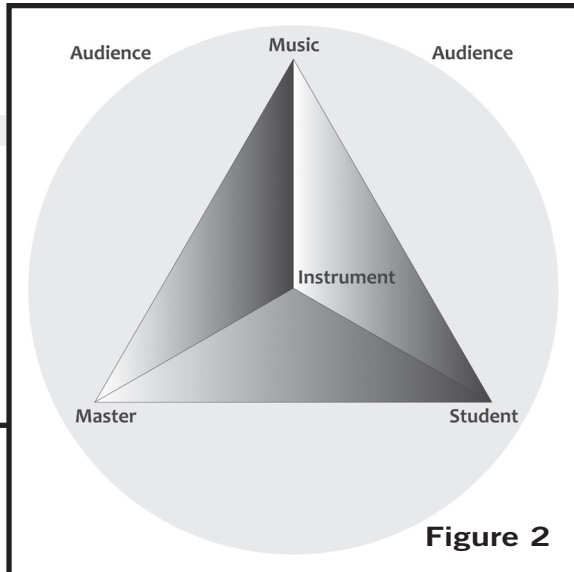
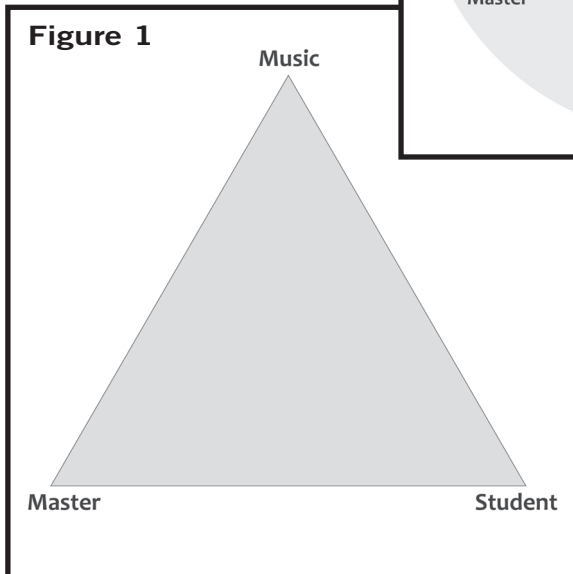
The master class is one component within a larger educational context in which the individual instrumental tuition and the student's practice constitute other important arenas. The master class will implicitly or explicitly relate to this larger context. The interrelationship between these different arenas is an important theme that remains unexplored in the research literature. In all these arenas—in master classes, individual tuition and practice rooms—the teaching and learning that take place have the same focus: to communicate music to listeners. The concert, in the broad sense of the concept, is the nodal point; it gives direction and meaning to the endless hours in the practice room, and to

the merciless demands of individual tuition and master classes. The obligation towards the music to be performed, and the obligation to give the best to the listeners, are underlying imperatives which in many ways govern what is said and done in the different arenas. The concert as a nodal point is particularly visible in a master class, because in many ways the master class is framed as a concert, with a performing musician and an applauding audience. The difference is that the student/performer receives feedback and instructions during the “concert”, and makes a new effort then and there. It is staged as a “laboratory” concert, where the performance is tried out and developed.

ance as a learning area, because the music is only realized through an instrument. Therefore, much of the effort will concentrate on the connection between the music and the instrument, and the student’s ability to master this connection. In a master class there is also a fifth factor present in the interaction: the audience. Interaction with the audience can be more or less explicit; the master can actively involve the audience by addressing them directly, or by asking them for comments. Regardless of whether the interaction is implicit or explicit, the audience is definitely an important factor to consider in most master classes (see fig. 2).

TEACHING AND LEARNING IN THE MASTER CLASS

When analyzing the teaching and learning processes in a master class, it is useful to take a classical pedagogical model as a starting point in order to illustrate what is special in this particular way of organizing teaching and learning (see fig. 1):



First, I would like to focus on the interaction between the four factors “on stage”: Although there may be sequences of lecturing in a master class, most of the time is normally spent on improving the student’s performance of a particular piece of music. The student’s initial performance serves as the basis for the master’s diagnostic evaluation, the problem areas can be thus be framed and the master can start teaching and supervising new efforts.

Looking more closely into how different masters teach, it is striking to note

This three-way model, however, must be supplemented with a fourth factor (see fig. 2) when considering music perform-

the multitude of modalities that are used, and the richness of approaches. Based on observations of different master classes, I would argue that the following elements are often present in master classes within the Western classical tradition:

Firstly, the master uses *verbal language* to explain, instruct, ask questions, assess, give advice etc. This does not differ from any other teaching situation in any subject. What is different, however, is the frequent use of *metaphors*. This is verbal language that does not aim to convey precise information, but rather to evoke images and ideas which can help to improve the performance.

Secondly, many *non-verbal* means of communication are found. The master may dance, gesticulate, physically correct positions etc. in order to illustrate, give feedback or instruct the student.

Thirdly, and most importantly, the master will generally use his/her instrument actively, to *demonstrate* a model performance by playing him/herself, but also to mirror the student's playing by imitating it in an exaggerated version to clarify a specific problem, in what is known as contrast modelling. In cases where the master plays a different instrument than the student, s/he might also demonstrate by singing. In sum, these means of communication give the student a wealth of information through several modalities. Superficially, the master class teaching may appear to comprise one-way communication. However, it is important not to overlook the two-way nature of the communication that actually does take place. The master may do most, if not all, of the talking, and the student often does not respond verbally to what the master says or does. The student's contribution to the dialogue comes through his/her playing, which must be understood as a response to the master's comments and suggestions. The master then responds to this new effort, through words, gestures, demonstrations etc.; the student responds through his/her instrument again and so it continues. This type of teaching is therefore char-

acterized by two-way communication to a much larger extent than a verbal analysis alone might indicate.

It is also misleading to interpret the lively and energetic teaching of a master, with plenty of gesticulating, dancing, playing, and storytelling, as a "solo performance" (cf. the quote above from *The Oxford Dictionary of Music* 1985, 449). A narrative, told with great emotion, should be interpreted as a method for structuring the music into a meaningful "story" to help the student focus on important aspects of the music. In the same way, musical demonstrations should be understood as a method for giving the student a clear auditive model of how the music could be interpreted. In other words, the master's "solo performance" can be understood as a deliberate use of the powerful learning resources inherent in learning through modelling. I will come back to this point later.

DIFFERENT TEACHING APPROACHES

There are obviously many different approaches to teaching a master class. Donald Schön (1987) discusses two contrasting approaches in his book *Educating the reflective practitioner*. One is characterized by mutual experimenting and problem solving. Master and student discuss and try out different solutions together, for example different fingerings, phrasing and so on, and work together as what Schön labels "Partners in inquiry" (ibid., 176). The master's role is primarily to ask the questions needed to frame and focus the problem, rather than to present solutions and give instructions. This type of master class teaching would be labelled by some as more of a workshop.

The other approach described by Schön (ibid., 182), is labelled "Follow me". As indicated by the label, this form of teaching is very teacher directed, and the master gives clear models through instructions and demonstrations of the interpretation of the piece, as well as technical solutions. The teaching is then

concentrated on helping the student approach this model through imitation. It is perhaps a bit surprising that a process designed to lead to a personal interpretation and an individual expression should be prompted by such powerful teacher directness. How can imitation lead to independence? Schön (ibid., 119) claims that in the beginning of the process, the students themselves often do not understand what they need to learn, and can only begin to learn by *doing* what they do not understand yet. The master must therefore ask the students to relinquish their independence and temporarily become dependent. It is not always easy for the master to ask the students to put aside all their doubts and accept being led, says Schön (ibid., 93). Nor can it be easy for the students to postpone their assessment of the teaching and put aside any doubts they might have of its effectiveness. But the students must trust that the master will lead the way, and try out the master's suggestions even if they do not as yet understand them (ibid., 120). In the research literature on the education of performing musicians (see for example Nerland 2004, 219; Nielsen 1998, 129), such trust in the principal instrument teacher/master is described as a fundamental prerequisite; the student must trust his/her teacher/master if the teaching is to be successful. It can therefore be argued that a type of implicit contract exists between the master and the student; one will lead and the other will be led. This means that a deliberate choice has been made to teach and learn through demonstration and imitation respectively. This is interesting because learning through imitation has received relatively little attention in the literature on higher education, and within arts education, where authenticity and individuality of expression are valued characteristics of a performance, the notion of imitation is considered questionable indeed. Schön (1987, 119) emphasizes, however, that imitation is only the first step in the process—the student gives up his/her freedom in order to gain the freedom that new insight and control can provide.

LEARNING OPPORTUNITIES

The psychologist Albert Bandura (1977; 1986) has studied learning through observing and imitating models. He is critical to conceptualizing modelling as “simply response mimicry” (1986, 48). He claims that the learning that takes place through the demonstrations and instructions from models encompasses much more than imitating the model's concrete behaviour; the learner also learns concepts and rules for what behaviour suits which aims and circumstances. One also learns standards for assessment, and problem-solving strategies. The model's informative function therefore extends much farther than the specific example, and the knowledge can be applied to new situations and for new aims. When a master, for example, illustrates the interpretation of a piece of music by telling a story about what “happens” in the music, the specific story is not the point; it illustrates a useful strategy when confronted with a problem concerning the interpretation of a piece: Make up a story—any story—which can help to provide meaning to the music.

Bandura (ibid., 104) emphasizes that imitation must not be seen as the antithesis of *innovation*. Rather, imitation can aid in the development of the cognitive and behavioural tools needed to become innovative. He also points to the potential for creative synthesis and development when combining observations and modelling from different models, such as instrumental teachers and masters.

Bandura (ibid., 51) claims that there are some preconditions which will facilitate learning through modelling and observation: *The first* is that the observer is motivated for learning from the model, and focuses his/her attention on what is being modelled. According to Bandura, (ibid., 53) research indicates that this is best achieved when the model is known to be competent and to produce good results. The focus and motivation will also be strongest when the model is perceived as interesting and holds the attention of

the observer through gestures, “contrast modelling”, demonstrations of good and bad performances, and so on. Furthermore, the motivation and attention will be stronger if the observer knows that he/she will have to master the same task at some point. But focus and motivation are not enough. *The second* precondition for learning through modelling is that the observer both remembers and is able to execute what was modelled. Research referred to by Bandura (ibid., 55) indicates that it is important to have established clear visual, auditive and kinaesthetic representations, or mental images of how the modelled activity looks, sounds, feels, etc. These mental representations will serve as templates; the student can compare his/her trials against these templates and see what still needs to be improved. Furthermore, memory and ability to execute will also be enhanced if the observer receives corrective feedback when trying to perform.

If we look at master class teaching and learning in light of the general principles outlined above, it becomes obvious why it has such great potential to be effective. *First, motivation and focus:* The master is, per definition, known to be competent, and the student attending a master class knows there is a lot to be learned from the model/master. As indicated earlier, master class teaching is often characterized by a whole range of modes of communication. Gesticulation, dancing, singing, storytelling, demonstrations will make the modelling interesting and hold the attention of the student. The student knows that at some later point he/she is likely to perform the music being studied in the master class. This makes the student attentive and keen to learn. Furthermore, the method of contrast modelling, where the master demonstrates good and bad performance, is often used in master classes, and this will help the student to focus on relevant elements. *Second, memory and ability to execute:* The frequent demonstrations will also help the student to establish clear mental representations which serve as templates when practic-

ing. During the master class, the student usually gets plenty of continuous corrective feedback to his/her repeated trials and this will improve memory and execution.

We can therefore conclude that there is a good chance that the elements that Bandura (ibid., 51) views as preconditions for effective learning through modelling often are present in a master class. The master class certainly has the potential to be a very powerful learning arena for the students who perform during the master class and who therefore receive instruction and feedback.

The audience

What about the fifth factor in the model, then, the audience? Can the audience also learn from attending a master class? Bandura (1977, 12) argues that individuals *can* learn by merely observing others being taught, and he claims that much of what we learn in life is learned by just watching others and observing the consequences of their behaviour.

If we look again at the different factors influencing learning through modelling, we see that most of them apply to the audience as well. The members of the audience will also perceive the master as competent, and there is good reason to presume that they will find the teaching interesting. They hear contrasting demonstrations, and they are able to establish clear mental representations through demonstrations. Some, although not all of them, may anticipate playing the same music at a later stage themselves. The most important difference, however, lies in the fact that the members of the audience do not receive corrective feedback since they do not perform. Bandura (ibid., 12) claims, however, that the observers/audience will receive what he calls “vicarious reinforcement”. They observe the reinforcement that the performance student receives, and from that they learn what is good and what is not: Observing the consequences of the actions of others informs our own future actions.

The audience members are also able to transfer their learning beyond the concrete examples being worked on in the master class. They can learn concepts, rules, standards of assessment and strategies for problem solving by merely observing the master and student in action. How much the audience members will be able to observe and learn will, of course, depend on their own level of proficiency as performers. The higher their level, the more they will be able to perceive and hence learn from subtle nuances in the demonstrations, instructions and performances.

Based on these arguments, we can conclude that the master class represents a great learning potential for the audience members who “only” observe as well. The concept of “audience” will therefore in many instances be misleading; its members could well be considered to be students.

THE MASTER CLASS: A CHALLENGING ARENA

As we have seen, the master class holds great potential for learning, but it also represents a rather challenging teaching/learning arena for the master and the performing student alike.

Learning tasks in a master class

To understand the challenges that master and student are facing in a master class, it is useful to look more closely into the learning tasks present in a master class. For a music student within the Western classical music tradition, the starting point when learning to perform a piece of music is the score. The student must therefore be able to decode all the subtle information that the score conveys. He/she must also know conventions and traditions, the performance practice, surrounding the performance of the specific piece. These cognitive challenges, however, are only the beginning: The notation has to be transformed into music through an instrument. To master an instrument at a high level

represents an enormous psychomotor challenge in terms of rapidity, precision, coordination etc., and it requires many thousands of hours of practice to achieve professional mastery.

But the task is not only to perform the music “correctly”, it must also be re-created, brought into life for the listener. The performer is therefore also a co-creator who puts his/her individual stamp on the music. It can be argued that there are few areas of learning that are as complex and demanding as learning to perform music at a high level.

The teaching challenges facing the master when trying to assist the student in mastering these interwoven cognitive, psychomotor, and affective learning tasks—in front of an audience—are equally demanding. It is challenging for the master because he/she must make assessments and decisions on the spot, and “prepare” the lesson in the moment. The master often has no indication beforehand as to what kind of problems the student will need help solving. In the course of a master class session the master is expected to have helped the student improve the performance to such a degree that it is noticeable to the student *and* to the audience. The master must first be able to quickly diagnose the cause of a certain problem, such as lack of expressivity in the performance: Is it caused by lack of musical imagination, by inadequate attention to performance markings in the score, or is it caused by lack of technical control?

Once the problem is framed the master must quickly come up with methods for solving it. He/she must also assess on the spot what aspects should be dealt with in the master class, and what aspects should instead be deferred to other arenas such as the practice room or the individual tuition. In their research study of master classes Ruhleder and Stolzhus (2000) conclude that a master needs a well-developed ability to improvise methodologically, because the students’ problems are so unpredictable. On the same note, Schön

(1987) underlines the need to master what he calls “reflection-in-action”: the master must be able to decide how to frame a problem that is revealed, and how to address it methodologically, while *at the same time* continuing with the instructions, demonstrations etc. The master cannot stop and ask for a “time out”, he/she must continuously plan and adjust his/her teaching *while* teaching.

If one has a reputation as a respected master to live up to, this is obviously a very challenging teaching arena, and the stakes are high. In such a situation it might be tempting for the master to revert to doing what he/she knows best and use the time to demonstrate his/her own outstanding performance abilities. The master class will then become precisely the “solo performance” that was indicated in the definition mentioned above, and will create admiration for the master rather than learning opportunities for the student.

The master class is also demanding for the student on stage. The student has to perform in front of an audience, which in itself can be challenging, especially since fellow musicians/students are often present. The stress is amplified by having to subject oneself to corrections and even critique in public, and by having to try to change well-rehearsed ways of playing then and there, in full view of an audience assessing the progress. In her thesis, Raeder (2000) demonstrates how performance anxiety in music students can be triggered by playing for an audience, but even more so by having to handle instructions and corrections in front of others. In a master class situation the effects of performance anxiety can clearly be devastating: In her research review, Hallam (2002) concludes that performance anxiety causes physical changes such as stiffness and muscle tension. It also causes cognitive changes, such as lack of concentration, memory lapses, and lack of sensitivity in the performance. It is obvious that such reactions will have a negative impact on the ability to perceive and understand instructions and demonstrations, as well as

on the ability to perform accordingly. Students react differently to such pressure, and the master must therefore be able to adjust the demands made on individual students in keeping with their ability to cope with the situation.

THE MASTER CLASS AS A PROCESS OF INITIATION

Another perspective when examining the master class as a teaching and learning arena is to consider it as a form of initiation into a community of practice. The concept of community of practice stems from the work of Jean Lave and Etienne Wenger (1991), based on studies of learning outside formal educational institutions, especially learning that takes place in authentic work situations. They claim that learning is a result of *participation in social practices* more than a result of teaching, formal curricula etc. One learns to become a tailor by participating in the practice in the tailor’s workshop. One learns to become a musician through taking part in the practices of this profession, such as concerts, rehearsals, practice etc.

From this perspective the education of a musician can be understood as a gradual initiation into the community of professional music practice. Through participation in the practice, the apprentice musician gradually learns what is needed to become a full member of the community. The master class is an arena where the apprentice musician, through a concert-like performance, is confronted with the standards of the community of practice. These standards are personalized through the master, an acknowledged member of the profession, with high legitimacy. It is therefore the master’s position as a highly respected musician, role model and ideal which gives legitimacy, rather than his/her role and ability as a *teacher*. Nerland (2003) views the function of the principal instrumental teacher in the education of professional musicians in a similar fashion. She points out that these teachers teach by virtue of their positions as musi-

cians and artists; how good they are as teachers is secondary in this context. Their authority and legitimacy stems from their central position within the profession; they can give the student access to the traditions and standards of the profession. This includes not only musical matters, but also developing an identity as a musician with all that this implies.

Arenas such as the master class give the students the opportunity to participate in the community of practice with differing degree of responsibility and exposure. Lave and Wenger (1991) demonstrate how newcomers/apprentices first participate in the periphery; through serving tea to customers in the tailor's work shop, or by sitting in the very back of the room at a master class, just listening and observing. Gradually apprentices are given more demanding tasks, such as performing in master classes of increasing status and importance. Eventually they might become full members of the community of professional music practice. Lave and Wenger (ibid.) stress that even a peripheral position is a *legitimate* position in the community; that is where all members start. It is also a *protected* position; the students are protected from the demands placed on full members. This saves the apprentice musician, the audience, and the community of practice from embarrassment caused by lack of proficiency. At the same time, a peripheral position also gives vital access to the learning resources in the practice; the student observes and listens, asks questions and imitates those who know more.

Considering the master class as an arena for initiation may also shed light on a phenomenon that sometimes can be observed in master classes, i.e. the rather rough treatment that some students receive. From this perspective the master class is a way of testing if the student is on his/her way to becoming a worthy member of the community of practice. It is vital that the standards of the profession are upheld, and this can necessitate some "brutality". Kingsbury (1988, 105)

phrases his observations of life at a conservatory in this way:

The fact is that the culling of students perceived as less talented, less accomplished, or less "musical" is generally accepted as necessary and inevitable in conservatory life, even if this is accomplished in an unpleasant fashion.

Both students and teachers in Kingsbury's study (ibid.) say "It has to be done" when commenting on this rather brutal "culling" of the less successful students. Nielsen (1998) also comments on the merciless aspects of conservatory teaching. Based on his research he claims that the lack of encouragement and positive feedback from the instrumental teachers is accepted as necessary by the students: It reflects the concert-like practice where only the most sublime performances will receive good reviews; it is part of the game to expect perfection and not to accept second best.

Such merciless demands and selection mechanisms become more understandable if the master class is perceived as an initiation into the community of professional music practice. It demonstrates the professional standards in a profession where the concert represents the moment of truth. Students who cannot do justice to the music, and who are unable to give the audience a musical experience, must be told that they do not measure up to standards. One of the functions of the master class is therefore to test whether the student has the potential to become a full-fledged member of the community of music practitioners.

Successful students who are given the opportunity to play in prestigious master classes with prominent masters will build up their "cultural capital", to use Bourdieu's term, by mentioning it on their CV. It serves as a stamp of quality; it signals quality to other members of the community who can "read" the "message". The master class is therefore not only an arena for gradual initiation and inclusion

into the community of practice; it is also an arena for selection and for acquiring status.

Wenger (1998) points out that every community of practice has some outer boundaries, which separate the insiders from the outsiders. However, a community of practice can bridge the gap to the outsiders by offering what he calls “peripheral experiences”. He uses as an example broadcasted court cases, where the audience can gain insight into the professional practice of legal practitioners. One can argue that the public master class is another example of how peripheral experiences can be offered to the general, interested public; the master class offers a legitimate way for them to look into this practice. They are in a way invited as “guests” into the musicians’ laboratory. ■

CONCLUSION

The Norwegian musician and French horn teacher Frøydis Ree Wekre (2002) has reflected on master class teaching based on her extensive international experience from teaching master classes as well as her experience from individual tuition. Her conclusion is that higher education institutions should consider replacing part of the individual instrumental tuition with master classes. The discussion in this article confirms that master classes can indeed be fruitful learning arenas, and that there is reason to consider Wekre’s suggestion seriously. At the same time we obviously still need to know more about the master class and how masters and students can take full advantage of its potential learning resources. There is therefore a need for further investigation of this fascinating teaching and learning arena.

[1] This article is based on a presentation given at the Sibelius Academy 29 March 2008. The author wishes to acknowledge the valuable contributions from the audience in the discussion following the presentation.

[2] “Voice” qualifies as an instrument in this article.

[3] The description and analysis in this article is based on master classes that I have observed through the years with masters and students primarily from different European countries, and Scandinavian countries in particular.

BIBLIOGRAPHY

Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.

Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.

Colwell, R. & Richardson, C. (eds.) 2002. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Hallam, S. 2002. Supporting students in learning to perform. In I. M. Hanken, S. G. Nielsen, & M. Nerland, (eds.) *Research in and for higher music education. Festschrift for Harald Jørgensen. NMH-publikasjoner 2002:2*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 23–44.

Kingsbury, H. 1988. *Music, Talent and Performance. A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nerland, M. 2003. *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Dr.polit.avhandling. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Nielsen, K. 1998. *Musical apprenticeship. Learning at the academy of music as socially situated*. Ph.D.dissertation. Aarhus: Aarhus Universitet.

Ruhleder, K. & Stoltzfus, F. 2000. The Etiquette of the Master Class: Improvisation on a Theme by Howard Becker. *Mind, Culture, and Activity* 7(3), 186–196.

Raeder, K. 2000. Faglig selvoppfatning som motivasjonsfaktor. En intervjuundersøkelse av utøverstudenters faglige selvoppfatning i forhold til det å delta i utøvende aktiviteter. Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Sohlmans musiklexikon 1975–79. Stockholm: Sohlman.

The New Grove Dictionary of Music and Musicians 2001. London: Macmillan Publishers.

The Oxford Dictionary of Music 1985. Oxford: Oxford University Press.

Wekre, F. Ree 2002. Tanker om undervisningsformen mesterklasse. In A. Holen, H. Jørgensen, & F. Zimmer (eds.) *Spillerom*. Festskrift til Einar Solbu på 60-årsdagen. Oslo: Novus forlag, 59–66.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wikipedia. www.en.wikipedia.org [07.03.2007]

Abstract

The master class is a common component of higher music education within the Western classical music tradition. Despite this, very little systematic research has been carried out on the master class as a method of

teaching. In this article, teaching and learning in the master class are examined in the context of different theoretical perspectives. The discussion concludes that the master class provides a wide array of learning opportunities both for the students playing and for the audience. Due to its public character, however, it also represents a challenging arena for masters and students alike. The master class thus provides a unique arena for teaching and learning music performance, but further research is needed in order to take full advantage of the potential learning resources it encompasses.

• • •

Artikkelin aiheena on opettaminen ja oppiminen mestariluokassa, joka on tavanomainen osa korkeamman asteen opetusta länsimaisen taidemusiikin perinteessä. Opetusmetodina mestariluokkaa on kuitenkin tutkittu vain hyvin vähän. Tässä artikkelissa mestariluokassa tapahtuvaa opetusta ja oppimista tarkastellaan erilaisista teoreettisista näkökulmista. Kirjoittaja toteaa päätelmässään, että mestariluokamuotoinen opetus tarjoaa sekä soittaville opiskelijoille että yleisölle moninaiset oppimisen mahdollisuudet. Mestariluokka on siten ainutlaatuinen areena opettaa ja opiskella musiikin esittämistä. Jatkotutkimusta kuitenkin tarvitaan, jotta kaikki mestariluokkaan sisältyvät vielä käyttämättömät oppimismahdollisuudet voidaan täysin hyödyntää. ■

Kaija Huhtanen

Rakentamassa tietoista soitonopettajuutta

*Minä olen matkalla opettajuuteen.
Olen menneisyyteni haave.*

*Silloin en vain ymmärtänyt.
Oli vaaleanpunaiset lasit.*

*Elän nyt sitä, mitä luulin haluavani.
(Annukka^[1])*

JOHDANTO

Tässä kirjoituksessa tarkastelen soitonopettajaksi kasvamista ja sitä koulutusta, jolla Lahden ammattikorkeakoulun Musiikin laitoksella kyseistä kasvuprosessia pyritään tukemaan. Kasvuprosessin kuvaamisen lähtökohdina ovat sosiaalistumisen ja identiteetin rakentumisen (Harré 1983) sekä mahdollisten minä-konstruktioiden (*possible selves*; Marcus & Nurius 1986) käsitteet, joita esitellään kirjoituksen alkupuolella. Kuvaan pedagogisen toimintatutkimukseni taustaa, periaatteita sekä varsinaista vuonna 2005 alkanutta sekä edelleen käynnissä olevaa toteutusta. Kirjoituksessa käyttämäni aineistonäytteet ovat peräisin opiskelijoiden tuottamista portfolioista. Käytän opiskelijoista peitenimiä.

IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

Halutessamme ymmärtää opettajien toimintaa ja työhönsä sitoutuneisuutta, on selvítettävä, miten opettajat ovat saavuttaneet identiteettinsä, käsityksen itsestään, sekä miten he pitävät yllä ja kehittävät identiteettiään. (Ball & Goodson 1985, 18.)

Identiteetti on käsitteenä monitahoinen eikä se helposti tyhjenny määritelmiin.

Identiteetin muodostumista on tutkittu paljon (ks. esim. Erikson 1968; Marcia 1966; Giddens 1991; Ricoeur 1992); silti sen haltuunotto on erittäin haasteellinen tehtävä. Tämän kirjoituksen puitteissa voidaan kuitenkin sanoa identiteetin tarkoitettavan ihmisen itseyyttä (*selfhood*), toisin sanoen ihmisen yksilöllistä tapaa olla olemassa, kokemusta itsestään ja elämästään. Luonteeltaan identiteetti on *prosessimainen* ja se rakentuu hermeneuttisen itseymmärryksen kautta samalla kun elämä etenee. Identiteetin *temporaalisuus* puolestaan tarkoittaa riippuvaisuutta ajasta ja paikasta. Identiteettiä leimaa paradoksaalisuus: yhtäältä siinä on kyse samuudesta, samana pysymisestä, ja toisaalta tapahtuu muuttumista toiseksi, toisenlaiseksi. (Ricoeur 1992, 140.) Toisin sanoen ihmisen muuttuessa ajan mittaan jokin hänessä säilyy siinä määrin samana, että hän on tunnistettavissa samaksi yksilöksi. Samana pysymisen ja muuttumisen välistä suhdetta jäsennetään erilaisten representaatioiden avulla, tavallisimmin tarinoiden ja juonellisten kuvausten kautta. Ilmaistu identiteetti on siis luonteeltaan *narratiivinen* (ks. esim. Ihanus 1999, 241; Hänninen 1999, 18–19; Heikkinen 2001, 13–19; Hirvonen 2003, 27, 135).

Rom Harrén (1983) kuvaamassa identiteetin rakentumisprosessissa persoonal-

linen ja sosiaalinen aspekti kietoutuvat yhteen. Prosessin sosiaalinen luonne ilmenee ensinnäkin siinä, että yksilö ottaa mallia toisista – tietoisesti sekä tiedostamattaan – identiteettinsä rakennusmateriaaliksi. Toiseksi, yksilö tarvitsee rakentuvalla identiteetilleen tunnustuksen itsensä ulkopuolelta, muilta ihmisiltä (ks. myös Taylor 1989, 25, 29). Identiteetti ei siis ole yksityinen asia, vaan se tarvitsee yhteisöllisen vahvistuksen. Varsinkin ammatillisen identiteetin rakentumisessa kyse on pitkälti sosiaalistumisesta omaan ryhmään, omaan ”heimoon” (ks. Ylijoki 1998, 135–138, 184, 217). Merkittävä osa identiteetin rakentumisesta tapahtuu kuitenkin yksilöllisesti ja tiedostamatta. Harrén (1983) teoria kuvaa hyvin sitä prosessia, jonka myötä myös musiikkipedagogi rakentaa omaa, niin muusikon kuin pedagogin kasvoilla varustettua identiteettiään. Neljä toistaan seuraavaa vaihetta – yksilöllinen, persoonallinen, yhteisöllinen ja sosiaalinen – näytettyvät siinä prosessissa, jossa yksilö sosiaalistuu omalle alalleen (ks. Huhtanen 2004, 86–91), samalla silti säilyttäen oman yksilöllisyytensä.

Musiikki-identiteetin rakentuminen alkaa jo lapsuudessa soittoharrastuksen yhteydessä, jolloin opetus tapahtuu pääsääntöisesti kahdenvälisessä suhteessa mestari–kisälli-periaatteen mukaisesti. Harrastuksen ja siihen liittyvien muiden aktiviteettien seurauksena lapsi tai nuori sosiaalistuu jo varhain nimenomaan soittajaksi (tai laulajaksi). Samalla ”itseä investoidaan” (Kuusinen 1995, 217) merkittävän paljon musisoimiseen.

Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien mukainen ja tavoitteellinen laajan oppimäärän mukainen soitonopetus rakentaa kuin itsestään esteetöntä polkua kohti ammatillisuutta (Hirvonen 2003, 122–123; Lehtonen 2004; Laanti 2006, 5,12). Tällöin ei tule mieleen edes pohtia muita vaihtoehtoja. Ympäristöllä on myös vahvistava vaikutus: Lepistön (1990, 94–95) tutkimus kuvataiteilijoista osoittaa, miten yksilö tyypitetään hänessä ilmenevien taiteellisten taipumusten mukaan. Tämän seurauksena muut ominaisuudet

ja taipumukset jäävät tunnistamatta. Tuskin monikaan musiikkiopistoon pyrkivä soitinta valitessaan tiedostaa sitä, että kyseinen valinta saattaa sinetöidä tulevan ammatin. Mutta mikä onkaan tämä ”ammatti”, johon useat musiikkioppilaitosten opettajat – tietoisesti tai tiedostamattaan – koettavat ”tähtioppilaitaan” johdattaa? Orkesterisoitinta soittavan on mahdollista yhdistää sekä muusikon että soitonopettajan työ, mutta esimerkiksi pianon kohdalla tuleva työ mitä todennäköisimmin keskittyy opettamiseen. Kokonaan toinen kysymys on se, miten moninaisiin tehtäviin musiikkipedagogin työ tulee vastaisuudessa suuntautumaan. Oppilaitosten nykyisten viranhaltijoiden kaltaista urapolkua ei mitä todennäköisimmin ole tarjolla kovinkaan monelle alalle koulututtavalle.

MAHDOLLISET MINÄT JA SOITONOPETTAJUUS

Tutkijoiden Hazel Marcus ja Paula Nurius (1986) käsite ”mahdolliset minät” (*possible selves*) tarjoaa oivallisen tarkastelukulman rakentuvaan identiteettiin. Mahdollisissa minä-konstruktioissa kiteytyvät yksilön ajatukset siitä, millaiseksi hän voi olettaa tulevansa tai mitä hän nimenomaan välttää. Mahdollisissa minä-konstruktioissa yksilön kognitio ja motivaatio liittyvät yhteen, mikä ensinnäkin suuntaa kohti tulevaa toimintaa: jotakin tavoitellaan (ideaalit) – jotakin vältetään. Mahdolliset minät myös arvioivat ja tulkitsevat vallitsevan, tämänhetkisen minän tilaa. Näin ne toimivat peilin tavoin identiteettityöskentelyn välineinä, ja yksilö voi tarkastella oman potentiaalinsa realisoitumista suhteessa omaan tulevaisuuteensa. (Emt. 954.)

Mahdolliset minä-konstruktiot ovat lähtöisin ihmisen menneisyydestä, siellä jo toteutuneissa itsen representaatioissa. Aiemmin jo tapahtuneen ohella ne sisältävät tulevaisuusaspektin. Näiden väliin muodostuukin kiinnostava jännitteisyys: vaikka mahdolliset minät ovat lähellä nykyistä itseä, ovat ne silti siitä erotettavissa. Jännitteisyys toteutuu myös persoonalli-

sen ja sosiaalisen välisessä vuorovaikutuksessa: mahdolliset minät kumpuavat yksilöllisestä ja henkilökohtaisesta historiasta, jossa niiden alkuperä on kuitenkin osittain myös sosiaalinen (vrt. Harré 1983). Periaatteessa mahdollisia minä-konstruktioita voidaan luoda vapaasti, mutta käytännössä niihin vaikuttavat yksilön oma sosiokulttuurinen ja historiallinen konteksti. Myös media ja välittömät sosiaaliset kokemukset tarjoavat malleja materiaalliksi mahdollisille minä-konstruktioille. (Emt. 954–956.)

Erityisen kiinnostavaa on mahdollisten minä-konstruktioiden suhde soiton-opettajuuteen ja varsinkin opettajaidentiteetin syntymiseen. Musiikin alan mahdollisten minä-konstruktioiden ideaalit painottuvat tyypillisesti omaan esittämiseen eivätkä näytä sisältävän opettaja-minää haluttuna ja tavoiteltuna. Opettajuus näyttäytyy pikemminkin ei-toivottuna (Hirvonen 2003, 75; ks. myös Bouij 2000, 57). Omassa väitöstutkimuksessani (Huhtanen 2004) tämä tuli selkeästi esiin. Haastattelemani Katariina pukee sanoiksi, varovaisin ja hakevin sanakääntein, millaista on “tuol meidän akatemialla”, kun “lähtee sinne opettajapuolelle esittävän säveltaiteen osastolta”: kyse on siitä, että “epäonnistu niis soittois”, on “vähä luuseri” kun hänestä tuli “vaan opettaja” (emt. 109). Vastaavasti Virpi kuvaa opettajaksi tulemisen kokemustaan “tömähtämiseksi näkymätömien pianonsoitonopettajien joukkoon” koska “kai sitä vaan luulee, että tästä tulee vielä jotain, että mä oonki pianisti, mä osaan soittaa...” (emt. 138). Myös Vilma käyttää ilmaisua “opetukseen putoamisen pelko” (emt. 245). Opettajuus ei siis näyttyä tavoiteltavana, pikemminkin se on jotakin, mihin päädytään vastentahtoisesti kun ei ura soittajana urkene.

Tämä tuottaa haasteen instrumenttiopettajien koulutukselle: opiskelijat ovat ammatinvalintaa tehdessään – pitkän musiikkiopisto-opiskelun seurauksena – suuntautuneet ja sosiaalistuneet pääsääntöisesti soittajiksi. Opettaminen ikään kuin “keksitään” tässä vaiheessa säälliseksi ammatinimikkeeksi. Miten koulutus *opettajaksi*

kykenee kirmämään kiinni ja rakentamaan uudenlaista identiteettiä?

“Taiteilija opettamassa” -ilmiötä tavataan myös muilla taideoilla (ks. esim. Freeman 1993, 131–136; Thornton 2005), koska erittäin harva taiteilija pärjää ilman opetustyön tuomaa taloudellista turvaa. Opetustehtäviin hakeudutaan tällöin ilman opettajakutsumusta ja ilman erityistä opettamiseen kohdistuvaa motivaatiota. Saatetaan myös olla, että varsinaiset opettajaopinnot ovat tekemättä. Kaiken kaikkiaan on haasteellista sovittaa yhteen kaksi erilaista roolia, joskin onnellisimmissa tapauksissa soittaminen ja opettaminen ovat musiikkouden kaksi eri ilmenemismuotoa. Onko rakentuva roolikonstruktio taiteilija-opettaja vai onko kyse siitä, että taiteilija toimii opettajana, “käy opettamassa”, “oikean” taiteen tekemisen ohessa?

Musiikin ammattilaisten koulutus on perinteisesti perustunut yksilölliselle soitto- tai laulutaidolle, implisiittisesti myös lahjakkuudelle – mitä se sitten pitääkään sisällään – joita arvioidaan sisäänpääsykokeiden avulla. Tämä koskee yhtä lailla solistiksi kuin opetustyöhön suuntautuvien koulutusta. Perinteisesti on nähty musiikkiteosten tiedollisen, teknisen ja tulkinnallisen hallinnan muodostavan opetustyön kivijalan. Kun instrumenttiopettajien koulutusta on lähdetty kehittämään, huomio on ensin kiinnitetty didaktiikkaan, taitoon opettaa soittamista ja musiikkia. Vähitellen ymmärrys oppimistapahtuman vuorovaikutuksellisesta luonteesta on lisääntynyt, jolloin on alettu tarkastella oppilaan ja opettajan välisen suhteen merkitystä. Oppia on haettu muusta opettajankoulutuksen tietoperustasta, esimerkiksi oppimisen tutkimuksesta. Tehtiin löytö: soittamisen ja musiikin opettaminen onkin eri asia kuin oppilaan opettaminen (M. Anttila 2004, 19).

Kaiken tämän ymmärryksen lisääntyessä ei kuitenkaan soitto- tai laulunopettaja henkilönä, omalla elämänhistoriallaan ja sisäistämällään arvoilla ja asenteilla, ole ollut tarkastelun kohteena. Opettajan identiteetti ei juurikaan ole kiinnostanut, toisin kuin esimerkiksi Jyväskylän ja Oulun

yliopistoissa toteutetussa opettajankoulutuksessa (ks. Heikkinen 2001, 42–45; <http://www oulu.fi/ktk/life/>). Tämä on yllättävää, sillä mestari–kisälli-opetus tapahtuu vuosien kestävässä kahdenvälisessä suhteessa. Opettaja itse on keskeinen “väline”, jonka kautta kaikki opetus toteutuu, hän on opetussuhteen vastuullinen osapuoli ja viime kädessä tärkein “opetusmetodi” (vrt. Ball & Goodson 1985, 18). Hänen arvomaailmansa välittyy otolliseen maaperään, oppilaaseen, ilman suodatus- ta. Toistaiseksi on myös miltei kokonaan selvittämättä, mitä “mestarius” käsittää: sisältyykö siihen – itsestään selvästi – myös opettamisen eksperttius?^[2] Yhtä lailla olisi kiinnostavaa selvittää, onko olemassa myös pedagogista lahjakkuutta, vai onko menestyksekkäässä pedagogisessa toiminnassa kyse enemmältikin hankituista ja harjaan- nutetuista taidoista.

PEDAGOGINEN TOIMINTATUTKIMUS
(LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU,
MUSIIKIN LAITOS)

Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti kehittämisen kohteena olevaa toimintaa modifioidaan kaiken aikaa sitä mukaa kun toteutunutta toimintaa on reflektoitu. (Heikkinen 2001, 37–41)

Väitöstutkimukseni (Huhtanen 2004) käsitteli solistisen koulutuksen saaneiden pianistinaisten opetustyöhön siirtymiseen liittyviä kokemuksia. Kokemuksista kertomiseen painottuva, lähestymistavaltaan narratiivis-biografinen tutkimus toi esiin sen, että tutkitut eivät ensisijaisesti hakeutuneet soitonopettajaksi – pikemmin kyse oli joutumisesta tai ajautumisesta. Myös Airi Hirvosen (2003, 129, 134) tutkimuksen mukaan tärkein syy ammattiin opiskelamiseen oli halu soittaa, minkä seurauksena solististen opiskelijoiden musiikki- identiteetti on eriytymätön. Yhtenä johdopäätöksensä totesin, että musiikin ammat- tilaisten koulutusta olisi aiheellista kehittää opettajuutta rakentavaan suuntaan. Tämän toteutuminen koulutuksessa edel-

lyttää soittajan ja opettajan identiteetin eron tunnistamista ja ymmärrystä tietoi- sen identiteettityön (ks. Heikkinen 2001, 91–107) merkityksestä.

Jotta vältettäisiin eletyn elämän ja koulutuksen tuottama tiedostamaton ja eriytymätönidentiteetti, halusin sisällyttää identiteettityöskentelyn osaksi musiikkipe- dagogien koulutusta. Pysin rakentamaan opintokokonaisuuden, joka kokoaisi yhteen ja tekisi näkyväksi merkittäviä peda- gogisia malleja sisältävät, ammattikoulu- tusta edeltävät kokemukset ja jonka avul- la voitaisiin suuntautua opetustyöhön tie- toisena pedagogisesta osaamisesta. Vuon- na 2005 voimaan tulleeseen pedagogiseen opetussuunnitelmaan^[3] sain pedagogisen opinnäytetyön tilalle *Opettajaksi kasvun portfoliotyöskentelyn*, jonka toteutus on nou- dattanut toimintatutkimuksen periaatteita (ks. esim. Carr & Kemmis 1983; Heikki- nen, Huttunen & Moilanen 1999). Toimin- ta, tässä tapauksessa tiettyä opintojaksoa, on toimintatutkimuksen avulla pyritty ke- hittämään tarkoituksenmukaisempaan suuntaan kunkin toteutusyöskentelyn myötä. Tavoitteena on ollut tietoisesti rakennettu opettaja-identiteetti, joka tarjoaa valmiu- den kohdata opetustyön realiteetteja ja toimia tarkoituksenmukaisesti autenttisis- sa työympäristöissä.

Koulutuksen rooli opettajaksi kasva- misessa on keskeinen. Yksilön hankkimat tiedot, harjoitetut taidot, omaksutut val- miudet tai piirteet eivät yksistään riitä – pikemminkin kyse on itsensä löytämisestä siinä yhteisössä, jossa toimii (Heikkinen 2001, 117). Ammattikorkeakoulutuksen ytimessä on käytännön toiminnan nivel- tyminen osaksi koulutusta. Opiskelija ei hanki vain teoreettista tietoperustaa oman alansa keskeisistä sisällöistä, vaan pääsee työharjoittelun aikana käsiksi autenttiseen tekemiseen. Tällöin tietämys tulee testa- tuiksi ja sovelletuiksi. Hyvin suunnitellut ja toteutetut harjoittelujaksot ovat amat- tikorkeakoulujen elinvoimaisinta substans- sia. Niiden yhteydessä opiskelija pääsee toiminnan ohella tunnustelemaan itsessään idulla olevaa toimijuuttaan sekä siihen kiin- nittyvää identiteettiään. Harjoittelujakso-

jen kanssa samaan aikaan tapahtuva identiteettityöskentely selkiyttää ammatillista identiteettiä.

PORTFOLIO IDENTITEETTI- TYÖSKENTELYN TOTEUTUSTAPANA

Työskentelymuotona opintojaksolla käytetään portfolioa, joka käsitteenä voi tarkoittaa useita eri asioita: *kokoelmaa, välinettä, keinoa tai menetelmää*. Yhtä lailla portfolio voi merkitä niin tuotosta kuin prosessia. (Niikko 2000.) Prosessiportfolio toimii hyvin oman oppimisen ja kasvun kehityskertomuksena (P. Anttila 2005, 222). Erityisen hyvin portfolio soveltuu Heikkisen (2001, 33–36) mukaan identiteetin työstämiseen opettajankoulutuksessa.

Lahden ammattikorkeakoulun Musiikin laitoksen pedagogisissa opinnoissa toteutettava portfolio on kolmivaiheinen, ja alun perin se sijoittui opintovuosiin 2–4, sittemmin koko opiskelun ajalle. Työskentely jakautuu kolmeen vaiheeseen, joiden teemat ovat MINÄ, ME ja HE (ks. Cole & Knowles 1997, 33; Heikkinen 2001, 32). Työskentelytapana on ensisijaisesti itsereflektio, joka tapahtuu kirjoittamalla ja piirtämällä. Lisäksi yhteisissä tapaamisissa, työskentelyn väliasemilla, opiskelijat jakavat kokemuksiaan pareittain tai pienryhmissä. Parit tai pienryhmät työstävät työportfolioidensa sisältöä keskenään etäjaksoille annettujen lisäkysymysten ja materiaalin avulla. Näin he saavat tunnustusta ja vahvistusta rakenteilla olevalle identiteetilleen (ks. Taylor 1989, 25–28). Kukin opiskelija kokoaa oman sanallisesti arvioitavan näyteportfolionsa koko opintojakson päätteeksi.

Sen lisäksi, että opiskelija oppii kirjoittamaan tekstiä luovasti ja subjektiivisesti, itsestä käsin, tavoitellaan työskentelyllä myös tulevien musiikkipedagogien *voimaantumisprosessia* (ks. Siitonen 1999). Kyseisen prosessin kannalta keskeistä on sosiaalisten kokemusten sulauttaminen ja integroiminen henkilökohtaisiin kokemuksiin (vrt. Harré 1983, 256). Voimaantumisessa on tärkeää reflektiivisyys, oma sisäinen puhe, sisäisten viestien antaminen it-

selle. Voimaantuessaan opettaja alkaa löytää omaa käyttöteoriaansa, omaa tapaansa olla ja toimia opettajana. Intrapersonaalisen prosessin voimaantumiseen sisältyy mahdollisuusajattelu, erilaisten vaihtoehtojen näkeminen ja vapaus valita (vrt. mahdolliset minät). Henkilökohtaista voimaantumisen ulottuvuutta ei kuitenkaan ole olemassa ilman sosiaalista, intersosiaalista ulottuvuutta. (Siitonen 1999, 90.) Siksi portfoliotyöskentelyyn luontevasti sisältyy myös ryhmätapaamisia ja parityöskentelyä. Yksilön on Harrén (1983, 257) mukaan julkistettava rakentamansa persoonallinen identiteetti, jonka synnylle on keskeistä sosiaalinen vahvistaminen.

KOLME VAIHETTA: MENNEISYYS – NYKYISYYS – TULEVAISUUS

Portfolion ensimmäisessä vaiheessa keskiössä on MINÄ – kuka minä olen ja miten olen tähän hetkeen tullut. Opiskelijat ohjataan muistelemaan aikaa ennen ammattiopintojaan. Oman opettajuuden lähtökohdat löytyvät ajalta, jolloin opiskelija itse on ollut opetettavana. Mukana kulkee erilaisia muistoja opettajista – niin hyviä kuin vähemmän mukavia. Tehtävänä on pohtia sitä reittiä, jota kulkien on päädytty musiikin ammattiopintoihin, nimenomaan Lahteen, Musiikin laitokselle. Työskentely käynnistyy seuraavan piirtämistehtävän avulla:

Tee tähänastisesta (musiikillisesta) elämästäsi virran muotoinen kuva. Merkitse kuvaan käännekohtat, joissa suunta muuttuu / alkaa erilainen vaihe. Selvennä kuvaasi sanallisesti.^[4]

Opiskelijoiden ohjatun reflektion teemoina ovat omat aiemmat opettajat ja näiden merkitys, oman soittajuuden kokeminen, ammattiopintojen valitseminen, menneisyyden merkittävät henkilöt sekä elämänsä käännepisteet. Ryhmätapaamisissa kuvaillaan “muistojen opettajia”, näiltä omaksuttuja periaatteita, sekä haetaan niitä tuntemuksia, joita elämän virtojen piirtäminen on nostanut pintaan.

Toisessa vaiheessa painopiste on MEIS-SÄ ja nykyhetkessä, parhaillaan eletäväs- sä opiskeluajassa, jolloin opiskelija on aset- tunut oppilaitokseen ja omaan koulutus- ohjelmaansa. Sosiaalistuminen musiikkipe- dagogiopiskelijaksi on meneillään, myös opetusharjoittelu on käynnissä. Takana on teoreettisia pedagogisia opintoja ja aine- didaktiikkaa. Henkilökohtaista reflektiota johdatellaan seuraavilla kysymysten kaut- ta: Keitä me olemme, millaisen joukon muodostamme opiskelijoina? Miten koen kuuluvani joukkoon toisten musiikin am- mattiopiskelijoiden kanssa? Opiskelua ja opettamista reflektoidaan miettimällä niin yleisiä pedagogisia opintoja kuin oman instrumentin didaktiikkaopetusta. Opetus- harjoittelun nostattamia ajatuksia ja tun- teita käydään läpi, samalla sovitellaan ylle opettajan roolia. Tässä vaiheessa saattaa näyttäytyä jännite soittajuuden ja opetta- juuden välille, kun ”pitkäikäisempi” soit- tajan identiteetti ja syntymässä olevan opet- tajan identiteetti kohtaavat. Muodostuu- ko näiden välille kilpailua tai ristiriitaa – vai eikö asia ole vielä ajankohtainen?

Opintojakson viimeinen, kolmas vai- he johdattaa opiskelijat laajentamaan nä- kökulmaansa opiskelun ja oppilaitoksen ulkopuolelle – sinne, missä todellinen työ- elämä odottaa. On aika ajatella HEITÄ, joita valmistumisen jälkeen tullaan koh- taamaan. Opinnot ovat pian taakse jää- nnyt elämää ja on aika päästä koettele- maan omia siipiä soitonopettajana. Ref- lektion tukena ovat muun muassa seuraav- at kysymykset: Millä mielellä ajattelen tulevia oppilaitani? Mitä tunteita tämä herättää? Millaista hedelmää toivon näke- väni oppilaisiani seuraavien vuosien aika- na? Myös soitonopetuksessa vallitsevaa perinteistä mestari–kisälli–menetelmää tar- kastellaan lyhyen esseemäisen kirjoitelman avulla. Tarkoituksena on miettiä omaa suht- autumista mestari–kisälli–asetelmaan, mes- tarin paikalle pääsemistä – vaiko joutu- mista? – sekä mestarina toimimisen aihe- uttamia tunteita. Opiskelijat saavat poh- dittavakseen myös sen, millä tavoin he voivat ohjata ja tukea oppilaidensa mu- siikkisuhteen rakentumista. Tässä vaihees-

sa on aika ajatella mahdollista tulevaa työ- ympäristöä sekä omaa rooliaan siellä. On rohjettava pohtia myös sitä, millainen on oman soittamisen tulevaisuus, kun on opet- tajan paperit kädessä.

KOKEMUKSIA

PORTFOLIOTYÖSKENTELYSTÄ

Toukokuussa 2006 päättynyt pilottivaihe oli käytännön syistä kestoaltaan^[5] kolme lukukautta ja siinä oli mukana 55 opiske- lijaa. Uusi aikuisopiskelijoille suunnattu sykli alkoi tammikuussa 2006, ja nuorille opiskelijoille suunnatut ryhmät alkoivat syyskuussa 2006, 2007 sekä lokakuussa 2008. Vuoden 2005 aikana toteutettiin kymmenen opiskelijan kanssa portfolios- ta erityinen ”pikaversio”, koska heidän opintoaikansa oli päättymässä ja valmis- tumiseen tarvittiin kyseisen opintojakson suoritus. Aikuisryhmän portfoliot valmis- tuivat toukokuussa 2007.

Opintojaksossa pääpaino on koko ajan opiskelijoiden omissa työskentelyssä. Ryh- mien kokoontuessa yhteen väliasemalle ensin jaetaan tuntemuksia koko ryhmän kesken sekä mietitään yhdessä tehtävänan- toa ja vaiheen toteutumista. Seuraavaksi käydään työportfolion materiaalia läpi pienryhmissä. Kaikissa vaiheissa kootaan palautetta. Tämä on keskeistä toimintatun- kimuksessa, jonka tavoitteena on kehittää olemassa olevaa toimintaa mukana olevi- en toimijoiden ideoiden avulla. Näitä on mahdollista testata seuraavien syklien ai- kana. Tarkentunut tehtävänanto ja toimin- tatapa on siten välittömästi uusien aloitta- vien portfolioryhmien käytössä.

Valmiita näyteportfolioita on tähän mennessä kertynyt noin 80. Huomattava osa niistä on toteutettu hyvin persoonalli- sesti ja oma luovuus on rohjettu päästää irti hämmästyttävällä tavalla. Opiskelijat ovat ennakkoluulottomasti ottaneet käyt- töön uusia toteutustapoja, muun muassa CD-romin. Jotkut opiskelijoista ovat oi- valtaneet mahdollisuuden liittää portfoli- on osaksi omaa cv:tään. Portfolioista jo- kunen on ollut suppeahko, enemmän suo- rituksen kaltainen, muutaman tekstiluis-

kan tuotos. Pääsääntöisesti kuitenkin opiskelijat tuntuivat ottaneen portfolionsa tekemisen luovana haasteena, siinä määrin omintakeisia valmiit tuotokset olivat.

Pilottiryhmältä saadusta palautteesta tuli esiin se, että antamani suhteellisen avoin tehtävänanto koettiin hämmentävänä. “Oli hieman epäselvää, oliko tehtävän tarkoitus täyttää tiettyjä kriteerejä vai oliko sen tarkoitus olla täysin tekijänsä näköinen.” Moni olisi kaivannut konkreettisempaa tehtävänantoa, seurattavaa mallia – toisaalta osa palautteesta kertoi siitä, että vapaus oli tervetullutta “[...] mahdollisuus oman luovuuden käyttöön ilman asiatyylin mukaista tekstiä”. Tilan antaminen luovuudelle näytti ahdistavan joitakin opiskelijoita – he olisivat toivoneet jonkinlaista mallia voidakseen koota näyteportfolionsa. “Paras opintojakso koko opetussuunnitelmassa” oli vastaavasti erään opiskelijan kommentti. Eroja ilmeni siinä, miten valmiita – tai halukkaita – opiskelijat olivat refleктоimaan elämänsä eri vaiheita. Osa pilottiryhmän opiskelijoista joutui selvästi liian varhaisessa vaiheessa pohtimaan esimerkiksi tulevaa työympäristöään ja oppilaitaan. Vastaavasti loppusuoralla olevat sekä aikuisopiskelijat olivat sitä vastoin huomattavasti paremmin selvillä siitä, mihin ovat menossa ja millaisia elementtejä tuleva opettajan työ pitää sisälleen. Pilottijakson opiskelijajoukko oli selvästikin liian suuri. Uusien aloittavien ryhmien kohdalla olen varmistanut sen, että joukko on toimivan kokoinen.

Yhteinen reflektio huoletti useita opiskelijoita: sain useaan otteeseen tuoda esiin sen, ettei kenenkään ole tarvetta avautua enempää kuin minkä itse kokee turvallisiksi. Kuitenkin paritapaamiset sekä isot yhteiset tapaamiskerrat olivat selvästi oleellinen osa prosessia – kokemusten vaihtaminen ja pohdinta toisten kanssa koettiin mielekkääksi. Havaitsin myös pilottijaksoa muotoillessani ajatelleeni liian kapeasti vain instrumentti/laulunopettajia – osa opiskelijoista oli kuitenkin valmistumassa varhaisiän musiikkikasvattajiksi, joiden oma soittajaidentiteetti oli koko lailla toisin rakentunut. Lisäksi heidän opettajuudes-

saan painottui vahvasti kasvatus-aspekti. Oman menneisyyden läpi käyminen ja sen jakaminen, oman harkinnan mukaan, oli selvästi merkityksellistä: saadut opettamisen mallit on tärkeää nostaa tietoisuuteen – sen jälkeen ne voi joko hylätä tai jalostaa itselleen sopiviksi.

OTTEITA PORTFOLIOISTA

Seuraavassa esittelen muutamia lyhyitä näytteitä opiskelijoiden teksteistä. Eerikan oli aluksi vaikeaa pohtia itseään soittajana “sillä sisällytän tuohon sanaan paljon kunnioitettavia ominaisuuksia”. Työportfolioa kootessaan hän kuitenkin oivaltaa:

Minusta ei ole enää vastenmielistä pohtia itseäni soittajana. Ymmärrän, kuinka oleellista sen tiedostaminen itsessä on. Kuinka ketään voi tulevaisuudessa kasvattaa sellaiseksi, mitä ei itse ole suostunut itsessä näkemään!

Eerika oppi yhdistämään erilaisia ideoitaan kokonaisuuksiksi ja tiedosti opettamiseen kuuluvia ominaisuuksiaan. “Portfolio auttoi kasvamaan opettajaksi. [...] Oma minä on selkiytynyt minulle ja olen huomannut itsessäni kasvattajan ja organisoijan.”

Jussi, Eerika ja Silja totesivat viimeisen vaiheen yhteisessä raportissaan:

Yhteisen loppuraportin suurin merkitys on edelleen lisätä keskustelua opettajastudenttien välillä. Ajatustenvaihto voi olla hyvinkin hedelmällistä, eikä sitä näköjään ole tullut tehtyä tarpeeksi. Musiikinopiskelu kun on suurimmilta osin yksinäistä puuhaa eli kaksin instrumentin kanssa harjoituskopissa vietettyä aikaa. Raportin laatiminen osoitti tarpeellisuutensa; hyviä ajatuksia tuli esiin puolin ja toisin.

Annukan portfolio oli erittäin henkilökohtainen ja se oli pakattu itse tehtyyn laatikkoon, joka oli tiukasti suljettu narulla. Tekijä oli rojhennut tekstissään menä hyvin henkilökohtaisten emootioiden

tasolle. Osa tekstistä oli proosarunon muodossa.

*Voi niitä suuria toiveita ja uskomuksia,
halua auttaa ja vaikuttaa.
Minä voin auttaa!*

Ja sitten iski.

*Tämä ala on täynnä vääryyksiä.
Tuleva ammattini on vaarallinen.
Musiikkimaailman raakuus –
Miten minä selviän?*

Pelottaa.

*Saan tietoa kasvatuksesta
psykologiasta didaktiikasta – – –
Näen tyranniopettajia,
masentuneita oppilaita,
turhautuneisuutta.*

Hukun valtaani.

*En ole valmis vastuuseen.
Olen vielä lapsi.
Minun täytyy kasvaa.*

**LANNOITTAKAA MULTANI,
ANTAKAA VETTÄ!**

Annukka kuvaa myös vaikeuttaan löytää oma opettajana olemisen tapaansa:

*Tämä ei onnistu.
En minä saa valita tekemisen tapaani.
Minut on kahlittu.
Tukehdun.*

Rauhoitutaanpa hetki...

*Ehkä ensin on opittava opettamaan
niin kuin muut sanovat.
Vasta sitten voi sooloilla.
On myönnyttävä;
kaikkea en pysty muuttamaan
kaikkea ei voi hallita.*

*Ja mikä minun kokemukseni on
vuosien perinteitä kyseenalaistamaan?*

Matias käytti portfolion suomia vapauksia ja päästi luovuutensa lentoon. Ensimmäisen vaiheen tuotos oli "Afrikan tähtä" muistuttava lautapeli, johon sisältyi pelisäännöt sekä itse tehdyt arpanopat. Peliin sisältyi viiltävä traagisuus: valitsipa pelaaja pelissä minkä tahansa reitin ja eteni millä nopeudella hyvänsä, hän päätyi aina musiikin ammattiopintoihin. Matias halusi tällä osoittaa sen, että lapsena viatomaasti aloitettu soittoharrastus johti huomaamatta "putkeen", joka päättyi musiikin ammattilaisuuteen. Portfolion toinen vaihe, Matiaksen mukaan osittain fiktiivinen, joskin eletyn elämän faktoihin pohjautuva kaunokirjallinen kertomus, oli nimitään "Nuoren pedagogin kärsimykset". Omasta opintoihin päättämisestään hän toteaa:

Kohtalo oli siis päättänyt, että minun tuli opettaa. Vuosi aikaisemmin olin aloittanut opintoni, jotka johtaisivat kohti muusikon työtä. Sattumien oikuista päädyin opiskelemaan pedagogiksi, vaikka en koskaan ollut aikonut opettajaksi.

Vastenmielisyys opettamista ja omaa harjoitusoppilasta kohtaan oli melkoinen:

[...] tiesin silloin oppilaani olevan tuossa tunnille. Alakuloinen mieleni käski minun lähteä rautakauppaan ostamaan kirvestä, jolla oppilaan pään voisi katkaista, mutta en totellut tuota alkukantaista viettiä vihollisen tuhoamisesta. Sitten epätoivo käski minun sairastua, jotta en joutuisi pitämään tuntia, mutta järkeni vastasi, että minun olisi pitänyt sairastua jo aikaisemmin, jotta se olisi uskottavaa.

Matias suoritti vastentahtoisesti opetusharjoitteluaan, inhosi opettamista, ja meni harjoitusoppilaansa "tunneille hymyillen, yrittäen peittää pahat ajatuksensa." Kun vihdoinkin oli aika jättää jäähyväiset oppilaalle, oli tunnelma kuitenkin toisenlainen:

[...] yllätyksekseni huomasin kaipaavani opettamista. Kaipasin niitä turhauttavia hetkiä, joita olin kokenut. Kaipasin sitä ylpeyttä, jolla opettaja toteaa heikoimmankin oppilaan olevan juuri hänen oppilaansa. Kaipasin sitä, että saisin neuvoa ihmisiä, opettaa heitä kohtaamaan musiikin. Minulta oli nyt riistetty se ilo. – Sanonko todella ilo? Ei, se ei ole oikea sana. Pikemminkin voisi sanoa, että minulta oli riistetty yksi arkipäivän hetki. Hetki, joka voi olla joskus kauniskin.

Matias näyttäisi oivaltaneen jotakin opetustyön arjesta: se on mahdollisuus ainutkertaisiin kohtaamisiin, läsnäoloon, jossa ei ole tarvetta suurieleiselle draamalle ja näyttävyydelle. Suorittamisesta ja pakollisuudesta taisi sittenkin jäädä itämään jotakin, jota voi kutsua aidon opettajuuden alkumetreiksi.

Myös Annukan portfolion lopussa ilmenee käänne kohti kutsumusta:

*Vuorovaikutusta.
Luottamusta ja rehellisyyttä.
Halua tehdä ja oppia.
Vastuuta.*

*Opettaminen on ihanaa.
En ole korvaamaton. Olen tärkeä.
Voin antaa jotain; aikaani.
Voin jakaa taitojani.*

*Olen löytänyt kutsumukseni.
Lapset.
Opettaminen, oppiminen.
Kiertokulkua, perinnettä ja kehitystä.
Ihmissuhteita.
Helpottamista, auttamista.*

*“Oppilaani,
olen olemassa sinun tarpeitasi varten.”*

POHDINTA

Toimintatutkimuksen muodossa toteutettavassa portfoliotyöskentelyssä tavoitteena on johdatella musiikkipedagogiksi opiskelevat tunnistamaan opintoja edeltävältä

ajalta sekä opintojen kulusta sellaisia elementtejä, jotka tukevat heidän kasvavaa opettajuuttaan. Toteutuneilla opintojaksolla pyrittiin rakentamaan itsenäisesti sekä ryhmässä tapahtuvan reflektion avulla sellaisia mahdollisia minä-konstruktioita, joissa keskeisenä elementtinä on opettajuus. Tällöin opiskelijan identiteetti hänen astuessaan työelämää ei perustuisi yksinomaan soittotaidolle. Aikuisten ryhmässä vastavasti käytiin läpi monenkirjavia kokemuksia aiemmasta opetushistoriasta sekä tunnistettiin ja hiottiin omaa käyttöteoriaa kollegiaalisen kannustavissa tunnelmissa.

Toimintatutkimusta on esitelty lukuisissa eri tilaisuuksissa (Kasvatustieteen päivät, Jyväskylä, 2005; Lahti Science Day, 2005; Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen, Hämeenlinna, 2006; ISME/CEPROM, Hanoi, Vietnam, 2006; Ammatikorkeakoulutuksen tutkimus- ja kehityspäivät, Helsinki, 2007; EARLI SIG -konferenssi, Jyväskylä, 2008) sekä siitä on kirjoitettu muutamia artikkeleita. Toimintatutkimuksella ei varsinaisesti ole pääteipistettä, koska tarkastelun kohteena olevaa toimintaa voidaan kehittää jatkuvasti. Opettaja-identiteetin ohella Musiikin laitoksella rakennetaan tätä nykyä myös musiikin ammatillaisen identiteettiä, jolloin myös esittävän musiikin sekä musiikkiteatterin suuntautumisvaihtoehtoissa tehdään ammatillista kasvua tukevaa portfoliotyöskentelyä. Tällöin tavoitteena on identiteetin selkiyttämisen ohella oman cv:n rakentaminen. Myös ohjauksen tukena käytettävä portfolio tarjoaa kiinnostavia kehittämisenäkökuksia.

Soitonopettajaksi ei opita vaan siihen kasvetaan, totesi eräs opiskelijoista. On ilmeistä, ettei minkäänlaisen opiskelun aikana omaksuta kypsää ammatti-identiteettiä, vaan se saavutetaan vasta varsinaisessa työssä toimimisen kautta (Heikkinen 2001, 117). Sonninen (2005, 53) toteaa, että vankan ja kehittyvän ammatillisen identiteetin rakentaminen tarkoittaa yksilön jatkuvaa itsensä käsitteellistämistä suhteessa omaan kyvykkyyteen ja roolivaatimuksiin. Kokemukset portfoliotyöskentelystä osoittavat kuitenkin siihen suuntaan, että mu-

siikkipedagogeiksi valmistuvat ovat saaneet voimaantumiseen tarvittavia työvälineitä. Tähän mennessä toteutuneiden opintojaksojen osalta opiskelijoiden tietoisuus omasta identiteetistään on selkiytynyt ja he tunnistavat itsessään niin muusikon kuin pedagogin. Annukan sanoin:

*Tämä on työtäni.
Minulla on muutakin elämää.
En voi tyydyttää omia tarpeitani,
en poistaa tyhjyyttä
en saada toisen kautta lapsuuttani,
asioita, joita kaipasin.
En kykene pelastamaan maailmaa
en kaikkia auttamaan.*

*Ja voin hyväksyä
narsistisen haluni esiintyä.
Minä haluan orkesteriin.
Minä haluan soittaa.*

*Täytyy löytää tasapaino.
Täytyy vielä voittaa monta taistelua
itseni kanssa.*

Kyllä minä pärjään.

VIITTEET

[1] Annukka on Lahden ammattikorkeakoulun musiikkipedagogilinjan opiskelijan peitenimi. Proosarunomuotoiset tekstiosuudet ovat otteita hänen tekemästään Opettajaksi kasvun portfolioista. Käytän tutkimuksessani kaikista opiskelijoista peitenimiä.

[2] Piia Eskola (2007, 10–11) viittaa mestarikursiopetusta käsittelevässä opinnäytetyössään opettajaeksperttiin, joka "ei ole vain erittäin taitava suoriutuja opetustyössään vaan omaa poikkeuksellisia sisäisiä kykyjä" ja jonka "toiminnassa yhdistyvät tieto, kokemus ja intuitio". Edelleen opettajaekspertillä on "tunneälyä ja taito luoda dialogisia kohtauksia"; hänen "toiminnassa yhdistyy psykologin, valmentajan, mentorin roolit, kunnioittavana ja lämpimänä suhteena opiskelijaan".

[3] Pedagogiset opinnot (60 op) toteutetaan yhteistyössä Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa.

[4] Elämänvirta-tekniikka on peräisin Denicolo & Popen (1990) tutkimuksesta, jossa elämäntieteen visuaalinen hahmottaminen avaa reflektiota kirjoittamista laajemmin.

[5] Lyhennetty työskentely johtui siitä, että vaihdimme pedagogisten opintojen yhteistyötahoa Jyväskylästä Hämeenlinnaan sekä rakensimme uuden pedagogisen opetussuunnitelman. Opiskelijoiden valmistumisen vuoksi oli tehtävä lyhyempi versio portfolioista.

LÄHTEET

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita; nro 39. Joensuu: Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta.

Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.

Ball, S. & Goodson, I. 1985. Understanding Teachers: Concepts and Contexts. Teoksessa S. Ball & I. Goodson (toim.) Teachers' lives and careers. London, Philadelphia: Falmer Press, 1–26.

Bouij, C. 2000. The socialization of a music teacher. Teoksessa R.R. Rideout & S.J. Paul (toim.) On the Sociology of Music Education II. Papers from The Music Education Symposium At The University of Oklahoma. Amherst, MA: University of Massachusetts, 51–81.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge, and action research. London: Falmer Press.

Cole, A. & Knowles, G. 1997. The role of inquiry in field experiences within teacher education. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 64, 28–34.

Denicolo, P. & Pope, M. 1990. Adults Learning—Teachers Thinking. Teoksessa J. Day, P. Denicolo &

M. Pope (toim.) Insights into teachers' thinking and practice. London: Falmer Press, 155–169.

- Erikson, E. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Eskola, P. 2007. Musiikin mestarikurssiopiskelu opettajan ja opiskelijoiden näkökulmasta. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu, Musiikin laitos.
- Freeman, M. 1993. *Finding the muse*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Padstow: Polity Press.
- Harré, R. 1983. *Personal being. A theory for individual psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Heikkinen, H., Huttunen R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Athena.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulu University Press.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ihanus, J. 1999. Minäkertomukset. Teoksessa Ihanus J. (toim.) *Kulttuuri ja psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino, 241–259.
- Kuusinen, K.-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY, 191–224.
- Laanti, H. 2006. Minustako muusikko? – Fagotistin ajatuksia alanvalinnasta. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu, Musiikin koulutusohjelma.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lepistö, V. 1990. Kuvataiteilija taidemaailmassa: tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä. Tutkijaliiton julkaisusarja nro 70. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Marcia, J. E. 1966. Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 551–558.
- Marcus, H. & Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41(9), 954–969.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tammi: Helsinki.
- Ricouer, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu : Oulun yliopisto.
- Sonninen, J. 2005. Uudistuvaa opettajuutta mahdollistava johtaminen AMK:ssa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7(2), 46–56.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the Self: The making of the Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornton, A. 2005. The Artist Teacher as Reflective Practitioner. *Journal of Design and Art Education* 24(2), 166–174.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Verkkolähde: <http://www oulu.fi/ktk/life/>, luettu 14.6.2008.

Abstract

BUILDING A CONSCIOUS IDENTITY AS AN INSTRUMENTAL TEACHER

In this article, the construction of the identity of an instrumental teacher is discussed. Building an identity, according to Rom Harré (1983), is both a social and an individual process. Entering professional studies starts a four-stage process whereby an individual goes through individual, personal, collective and social identity construction. During his education, the student adopts a cultural narrative of his field, as well as a selection of "possible selves" (Marcus & Nurius 1986) which will be modified according to his personal and individual professional growth.

In instrumental teacher education, there is a unit of pedagogical studies (60 ects) which consists of basic educational knowledge, general pedagogical studies and guided teaching training. Within the

Faculty of Music at the Lahti University of Applied Sciences, there exists an element of identity work, in growth portfolio form, which has been carried out as action research. The individual parts of the portfolio are named "I", "We", and "They". Students initially go through their past experiences, which have taken place before their professional studies. They reflect upon the path of their life course and upon the significant others who have influenced their choice of career. The second part focuses on the actual studies and the experience of belonging to a community of music students. Finally, the third part strives towards their future: prospective pupils, their parents, teaching communities, and the whole world waiting for their contribution as music educators. ■

Key words: teacher identity, identity work, instrumental teacher education, pedagogical studies, portfolio

Eeva Kaisa Hyry

Soitonopettajan praktinen tieto

Tässä artikkelissa luen soitonopetusta koskevaa väitöstutkimustani (Hyry 2007) uudelleen ja kokoan sen pohjalta päätelmiäni soitonopettajan tiedon luonteesta. Tutkimukseni päähenkilönä on suomalainen pianopedagogi ja -taiteilija Matti Raekallio. Valinnan perustena oli, että hän on tunnettu ja arvostettu pianopedagogi ja se, että olin itse osallistunut hänen mestarikursseilleen ja kokenut hänen opetuksensa asiantuntevana, haastavana sekä oman harjoittelun tavoitteita selkeyttävänä. Raekallio tunnetaan merkittävänä suomalaisena pianopedagogina, mutta myös hänen uransa esiintyvänä taiteilijana on mittava. Pianonsoiton opetuksen Raekallio aloitti Sibelius-Akatemiassa heti opiskelujensa jälkeen pianodiplomin soitettuaan ja hän on työskennellyt siellä pianonsoiton professorina viimeksi kuluneen vuosikymmenen ajan. Vuodesta 2005 lähtien hänellä on ollut professuuri myös Saksassa, Hannoverin yliopistossa ja syksystä 2007 lähtien Juilliard Schoolissa New Yorkissa. Lisäksi Raekallio on pitänyt pianonsoiton mestarikursseja useissa Suomen konservatorioissa, ammattikorkeakouluissa sekä kesän musiikkileireillä ja myös ulkomailla.

Tutkimusaineistoon kuuluu neljätoista nauhoitettua tai videoitua pianotuntia, joista kaksitoista on Raekallioon pianonsoiton mestarikursseilla pitämiä tunteja ja kaksi tavallista soitotuntia. Tuntien kesto on 60–90 minuuttia. Aineistoon kuuluu myös kolme Raekallion haastattelua sekä hänen kirjoittamia tai hänestä kirjoitettuja artikkeleita. Lisäksi haastattelin seitsemää Raekallion mestarikurssin opiskelijaa sekä hänen kolmea opiskelijaansa Sibelius-Akatemiassa. Tässä artikkelissa pää-

aineistona ovat soitotunnit, joihin viittaa lyhentein O1, O2, O3,..., O14; O = oppitunti. Lyhenne viittaa tietyn oppilaan pianotunnin tapahtumiin tai opettajan puheeseen kyseisellä tunnilla. Käytän myös lyhenteitä RH1 ja RH3 viittaamaan Raekallion ensimmäiseen ja kolmanteen haastatteluun.

NARRATIIVINEN OPETTAJATUTKIMUS

Tutkimukseni lähtökohtana ovat olleet yleiset opettajatutkimukset, sillä soitonopettajia koskevaa tutkimusta on vielä vähän. Lähtökohtani soitonopettajuuden pohtimiselle on ollut esiyttäminen, että opettajuudessa on jokin syvin olemus riippumatta opetettavasta aineesta. Opettajuus ilmenee aina opettamisessa, jossa jotakuta opetetaan ja johon kuuluu oleellisena osana vuorovaikutus opettajan ja opettavan välillä. Tutkimukseni kiinnittyy erityisesti opettajan ajattelun tutkimukseen, jonka yhtenä tärkeänä päämääränä on ollut ymmärryksen lisääminen opettajan ajattelusta ja toiminnasta etsien vastausta kysymykseen, miksi opettaminen on sitä, mitä se on. Tutkijan epistemologinen ongelma on, miten opettajan tietoa voidaan tutkia; opettajan pään sisään on mahdoton päästä.

Tutkijat käyttävät opettajan tiedosta ja ajattelusta puhuessaan monia eri käsitteitä, kuten opettajan praktinen tieto (esim. Day 1990; Elbaz 1983; Lauriala 2004), pedagoginen tieto (esim. Gudmundsdottir 1995), pedagoginen ajattelu (esim. Kansanen 1996), professionaalinen tieto (esim. Clandinin & Connelly 1995) ja ammatillinen kehittyminen (esim. Kelchtermans 1993). Kaikkiin näihin termeihin ja teorioihin liittyvissä sisällöissä yhteistä on se, että opettajan tieto nähdään professionaalisenä, käytännön toiminnassa syntyvänä

ja näkyvänä, opettajan persoonallisena tietona. Opettajan työtä voidaan siis ymmärtää aristoteelisin käsittein sen praksiksen kautta, toimintana, jonka päämäärä on siinä itsessään (ks. esim. Bowman 2002, 69–71; Toiskallio 1993, 75–80). Tästä näkökulmasta edellä olevista termeistä opettajan praktinen tieto kuvaa nähdäkseni osuvimmin (soiton)opettajan tietoa. Anneli Laurialan (2004, 26) määritelmää mukaillen opettajan praktinen tieto on opettajan kokemuksellista tietoa, joka syntyy käytännön tilanteissa ja suuntautuu käytännön tilanteisiin. Opettajan praktista tietoa on pyritty jäsentämään tutkimuksissa eri tiedonalueisiin (ks. esim. Grossman 1997). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut etenkin opettajan sisältötiedosta eli hänen opetuksen sisältöä koskevasta tiedosta sekä opettajan pedagogisesta sisältötiedosta, johon kuuluu tieto siitä, miten esittää ja muotoilla asia niin, että se tulee muille ymmärrettäväksi.

Tutkimuksessani tarkastelen soitonopettajan praktista tietoa narratiivista lähestymistapaa käyttäen. Narratiivisen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat kertomus, tarina ja narratiivi, ja alan tutkijat käyttävät niitä eri tavoin, samoin kuin voidaan puhua narratiivisesta tutkimuksesta sekä kerronnallisena että tarinallisena. Tässä tutkimuksessa nämä käsitteet voidaan lukea synonyymisesti. Tyypillistä kertomuksille on, että niissä on juoni, joka rakentuu aika-akselille menneisyys-nykyisyys-tulevaisuus. Juonen näkökulmasta aika voi rakentua myös akselille alku-keskikohta-loppu. (Ks. Linde 1993, 106–111.) Narratiivitutkijan tavoin ymmärrän, että kertomusten avulla jäsenämme ajatteluamme ja elämäämme ja niiden kautta merkityksellistämme kokemuksiamme.

Kuuntelemalla opettajan kertomuksia on mahdollista selvittää opettajan työtä motivoivia arvoja, uskomuksia ja käsityksiä (ks. Elbaz-Luwisch 2005), niin kuin myös tässä tutkimuksessa. Toisaalta ymmärrän, että kertomuksemme eivät ole uniikkeja vaan meillä on yhteinen tarinavaranto, jossa yksittäiset kertomukset edustavat myös jotain yleistä sitoutuen kulttuuriseen,

historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Tästä näkökulmasta voidaan pohtia, kuinka tutkimukseni yksittäisen opettajan Raekallion tarina edustaa jotain yleisempää tai miten se voisi rikastuttaa alan tarinavarantoa.

Narratiivisuus merkitsee tutkimuksessani myös aineiston analyysitapaa. Opettajaa koskeva haastatteluaineisto oli hyvin kerronnallista ja luin sitä vertikaalisesti pyrkien hahmottamaan hänen elämäntarinaansa menneisyyden, nykyisyyden ja myös tulevaisuuden kautta. Käytin myös horisontaalista lukutapaa erottaen aineistosta siellä esiin tulleista merkittäviä ihmisiä, ydinkokemuksia ja elämän käännekohtia. Oppitunteja analysoin ensin sisälönanalyysiiä käyttäen ja pyrkien vastamaan kysymykseen, millaisia opetusstrategioita ja -tyylejä soittotunnilla käytetään. Opetusstrategialla tarkoitan niitä keinoja tai metodeita, joiden avulla soittotunnilla pyritään opetuksen päämääriin. Opetustyylin määrittelen David Hansenin (1993) ja Jukka Husun (2002, 53) tapaan opettajan persoonallisena tapana toimia sekä opettajan tapaan olla läsnä tai hänen tapansa antaa palautetta. Useissa soitonopetuksen tutkimuksissa soitonopetuksen käytäntöjä on tarkasteltu opettajan tehokkaiden strategioiden näkökulmasta ja niissä on pyritty selvittämään, millainen opetus johtaa parhaaseen mahdolliseen musiikilliseen suoritukseen (esim. Kostka 1984; Rosenthal 1984; Siebenaler 1997). Alan uusimmissa tutkimuksissa on kiinnostuttu soitonopetuksesta myös vuorovaikutuksena (esim. Nerland 2004; Rostvall & West 2003).

Oppitunteja analysoidessani etsin myös uusia lukutapoja pyrkien hahmottamaan tunteja jaksoissa tai tapahtumina, tuntiepisodeina, joissa on alku ja loppu ja selkeä intentio. Tämän luennan kautta opettajan tyyli alkoi hahmottua ja aloin erottaa aineistosta myös opetustarinoita, joiden avulla opettaja organisoii opetuksen sisältöä kertomusten muotoon. Seuraavaksi tarkastelen ensin soitonopettajan sisältötietoa opetusstrategioiden ja opetustyylin kautta. Sen jälkeen tarkastelen soitonopetta-

jan pedagogista sisältötietoa soitonopetuksen opetustarinoiden kautta. Luvussa “Soitonopetus tulkintana” kokoaan päätelmäni soitonopettajan praktisesta tiedosta.

MUSIIKKI LÄHTÖKOHTANA

Raekallion soitonopetuksen lähtökohtana on musiikki ja pianotunneilla soitettavien kappaleiden esityskuntoon valmistaminen. Musiikillisiin päämääriin pyritään monipuolisia verbaalisia ja nonverbaalisia opetusstrategioita käyttäen. Opettajan puhe on analysoivaa ja kuvailevaa: musiikkia ja soittoa analysoidaan ja mielikuvia luodaan kuvailulla. Esimerkiksi Hatsaturjanin Toccataa soitettaessa rytmi tarkentuu marcaton sisällä “jämäkästä rautaiseksi” ja lopulta “graniittiseksi” (O8). Rahmaninovin preludia soitettaessa ylä-ääni saa “trumpettimaisen soinnin” ja teeman sävy on “marcantti fanfaari” (O3). Musiikillisesti tarkkojen ilmausten ja värikkäiden kielikuvien avulla oppilaalle muodostetaan kuvaa koko kappaleesta tai työstämisen kohteeksi valitusta tietyistä kohdasta. Kappaleet sijoitetaan myös tyylillisiin ja ajallisiin yhteyksiinsä, mikä edellyttää musiikin historian tuntemusta. Esimerkiksi Hatsaturjanin Toccataa opettaessaan opettaja kertoo toccatan taustasta ja historiasta. Hän esittelee ensin Bachin, Schumanin ja Prokofjevin toccata-tyyppisiä ja soittaa myös esimerkkejä. Sitten hän kokoaan esityksensä ja liittää sen tunnilla soitettuun toccataan:

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

Soittotunnit ovat soiton ja puheen vuorottelua. Verbaalisen analyysin aikana tai sen jälkeen Raekallio voi testata itse ehdotuksiaan soittimellaan eli mallintaa, joko vahventaakseen sanomaansa musiik-

killisella ilmaisulla tai näyttääkseen oppilaalle soivan musiikillisen esimerkin. Esimerkiksi Bachin fuugan trillin harjoittelumiseksi käden asentoa on tutkittava sormenpäitä myöten. Samalla kun trilliiä puretaan, opettaja testailee sormijärjestyksiä ja tekniikkaa omalla soittimellaan.

Tota ensinnäkin mä pitäsinn semmosessa paikassa, missä sormenpäät kannattaa pitää tosi lähellä elikkä [RS = Raekallio soittaa] – – ja tota sormenpäät, nimenomaan kolmosen sormenpäät lähellä sitä g:tä. Eli kun sää soitat sen [RS] tän näin, mä pitäsinn sitä eettä hyvin vankasti paikallaan. Se kantsii kattoo sormijärjestyksiä. Sen jälkeen, kun sä oot soittanut [RS] tulee niinku e kolmosella, mä en ottais kyllä kakkosta tolle d:lle, koska siihen joutuu niinku käden aseman muuttuaan mun mielestä turhaan. Mä soittasin kolme kertaa peräkkäin laskevat kuviot kolmosella, elikkä [RS] – – . (O7.)

Mallintaessaan Raekallio antaa usein samalla ohjeita kappaleen harjoittelemiseksi kotona. Hän antaa vaihtoehtoja ja rohkaisee oppilasta löytämään ja kokeilemaan myös tämän omia ideoita, mutta myös hylkäämään kelvottomia ideoita. Esimerkiksi edellä ollutta Bachin soittajaa hän kannustaa arvioimaan kriittisesti uuden soittotavan käyttökelpoisuutta.

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

Harjoitteluun ohjaamista voidaan pitää Raekallion tyypillisenä opetusstrategiana. Harjoitteluneuvoja esittäessään opettaja usein kuitenkin korostaa, että tärkeintä on soiva lopputulos ja harjoittelu on vain

keino päästä siihen: "Että jos sä soitat kaikki muuten mitä siellä on, niin se on sama ja se, miten sä sen teet. Että vaikka soittasit sen kyynärpäällä" (O5). Bachin soittajaa hän neuvoo suhtautumaan antamiinsa ohjeisiin "ei niinkään liikeasiana, vaan asiana, joka johtaa soinnillisiin tuloksiin". "Nuo liikkeet ei oo musta koskaan itse-tarkotuksia. Se on tärkeää pitää mielessä tietysti." (O7.)

Oppilaan soittaessa Raekallio on aktiivisesti läsnä tunnilla, mukana soiton prosesseissa. Se näkyy hänen ruumiinkielessaan, jolloin esimerkiksi kasvojen keskittynyt ilme seuraa musiikillisia tapahtumia tai kapellimestarin tapaan hän johtaa käsiällään oppilaan soittoa. Välillä hän tekee lyijykynämerkintöjä oppilaan nuotteihin. Tunneilla on enemmän oppilaan soittoa kuin puhetta. Kuitenkin opettaja reagoi innokkaasti oppilaan kommentteihin ja myös rohkaisee keskusteluun. Hänen opetustyyliinsä on kannustava. Hän on kiinnostunut oppilaidensa ajatuksista, soitettavista kappaleista ja musiikin tekemisestä. Hän haluaa ikään kuin yhdessä oppilaan kanssa "luoda uudelleen" kappaleen tai niin kuin hän itse puhuu samassa veneessä olemisesta oppilaan kanssa:

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

Raekallio haluaa opettaa eri tavalla eri oppilaita eri tilanteissa (RH3). Hänen suhdettaan oppilaisiin voidaan ymmärtää hänen itsensä kuvaileman kolmitasoisen mallin avulla. Ensimmäkin jos oppilas on alussa soitossaan yleensäkin ja kappale on alussa, opettaja tarkkailee, millaisia ongel-

mia oppilaalla on "instrumentaalisen käsityön" kanssa. Toiseksi nuottikuva ja nuottien työstäminen on tärkeä vaihe opetuksessa. Opettaja suuntaa opetustaan sen mukaan, millaista oppilaan edeltävä itsenäinen työskentely nuottikuvan kanssa on ollut ja mitä havaintoja hän on siitä tehnyt. Siinä vaiheessa kun "instrumentti on hallinnassa" ja nuottikuva työstetty pitkälle, puhutaan yleisistä asioista, tyylillisistä ja puhtaasti esitykseen liittyvistä. Toisaalta teknisiä ongelmia ratkotaan myös pitkällä olevien oppilaiden kanssa, joten opettajan on oltava "valmis hyppimään" edellä kuvattujen tasojen välillä. (RH3.) Opetuksessa ei ole valmista kaavaa, vaan opettaja toimii tilanteen mukaan.

Voidaan todeta, että Raekalliolla on oppiainettaan koskeva vahva sisältötieto. Hänen käyttämänsä sanallisen kuvailun ja analyysin perustana voidaan pitää musiikin teorian tuntemusta, jonka perusteella kappaleen rytmiä, harmoniaa ja muotoa hahmotetaan. Kappaleiden sijoittaminen tyylillisiin ja ajallisiin yhteyksiin edellyttää taas musiikin historian tuntemusta. (Ks. Richter 1993, 493). Soitonopettajalle ei kuitenkaan riitä, että hän tuntee musiikin sisällöt, vaan hänellä on myös oltava soitotaito ja ymmärrys siitä, miten jokin kappale voidaan toteuttaa pianolla teknisesti ja taidollisesti. Tämä näkyy soitotunneilla kappaleiden mallintamisena ja harjoitteluun ohjaamisena. Richterin (1993, 495) tapaan soitonopettajaa voidaan kuvata käsityöläismestarina, jonka pitäisi tietää soittimensa tekniset mahdollisuudet ja sen, miten soittaja pystyy niitä toteuttamaan. Hänen on tunnettava itsensä osana instrumenttia, ja pianistille käsi on soittimen jatke. Hänellä on siis tietoa siitä, kuinka soitetaan, mutta samalla se on osaamista, toiminnassa, soittamisessa näkyvää. Tällaisen tiedon nimeän Parviaisen (2000) tapaan soitonopettajan taitotiedoksi, joka on oleellinen osa hänen praktista tietoaan. Se sisältää paljon implisiittistä, määrittelemättä tai mykkää tietoa, niin sanottua hiljaista tietoa (Polanyi 1969). Siis vaikka osaamme soittaa, meillä ei välttämättä ole käsitystä tai ideaa siitä, kuinka soitamme.

Toisaalta pianonsoittotaitoa ei voi oppia pelkästään opettelemalla tietoisesti suorituksen yksityiskohtia ja liittämällä niitä toisiinsa, vaan oppiminen on kokonaisuus, joka on enemmän kuin osiensa summa. (Ks. Polanyi 1969, 125, 141–142.)

SOITTOTUNNIN OPETUSTARINOITA

Opettajalle ei riitä pelkkä sisällöllinen asiantuntemus. Sisältöä koskevan tiedon lisäksi hänellä on oltava ymmärrys siitä, miten esittää ja muotoilla opetettava asia niin, että oppilas sen ymmärtää. Tällaisesta opettajan tiedosta käytetään käsitettä pedagoginen sisältötieto, jonka arvokkuus on juuri siinä, että se huomioi opettajan tiedon ainutlaatuisuuden.

Tutkimuksessani lähestyn soitonopettajan pedagogista sisältötietoa niin sanottujen opetustarinoiden kautta. Jo lisensiaatin tutkimuksessani (Hyry 2002) olin tehnyt päätelmiä opettajan tiedon kerronnallisuudesta. Sigrun Gudmundsdottirin (1990) tapaan totesin, että opettaja käyttää opetuksessaan hyväksi kertomuksia. Tästä näkökulmasta luin aineistoani edelleen ja aloin tuntiepisodeista tunnistaa, miten säveltäjät ja muusikot ja kuulijat kerrottiin mukaan opetukseen. Kappaletta soitettaessa opettaja saattoi viitata kappaleen säveltäjän muihin teoksiin, toisiin säveltäjiin tai muiden muusikoiden esityksiin valaistakseen kappaleen luonnetta lisää. Hän viittasi myös mahdolliseen kuulijaan, kuinka tämä soiton kokisi. Nimesin aineistostani tältä pohjalta kolmenlaisia opetustarinoita: säveltäjän tarina, muusikotarina ja kuulijatarina. Näiden lisäksi nimesin vielä yhden tarinatyypin, kappaleen tarina. Soittotunnin aikana koko pianokappale ikään kuin kerrotaan uudelleen, jolloin se saa uusia merkityksiä ja voi hahmottua uudelleen opettajalle ja oppilaalle. Kertomuksessa voi olla pääteema, jolloin erityisesti valotetaan yhtä puolta kappaleesta, esimerkiksi teknisesti pitkällä olevalle Rahmaninovin preludin soittajalle avautui tunnin aikana preludin sointimaailma uudelleen (O3). Tuntikertomukseen voi sisältyä myös useita pienempiä teemoja.

Hatsaturjanin Toccataa soitettaessa tunnin pääteemana oli “rautainen rytmi”, mutta sen alle mahtui sivuteemoja, jotka valottivat Toccatan teknisiä, musiikillisia ja tulkinnallisia yksityiskohtia (O8).

Säveltäjätarinasta otan esimerkin Lisztin varhaisen etydin (op. 1) opettamisesta (O5). Etydi kerrotaan tunnilla tyyllisesti ja ajallisesti yhteyksiinsä ja samalla se merkityksellistetään säveltäjän muuhun tuotantoon ja kehitykseen. Raekallio kertoo kappaleen samankaltaisuudesta suhteessa Listzin myöhempään tuotantoon ja erityisesti *Transkendenttaaliin etydeihin*. Samalla hän kuvaa kappaleen merkitystä säveltäjän kehitysprosessissa. Hän tuo esille myös kappaleen yhteyden Victor Hugon runoon, ja lopussa etydiin liitetään mielikuvia ratsastuspoljennosta unkarilaisessa aromaisemassa:

Raekallio: *Tiedät sä tota siis, tunnet sä Lisztin etydeitä muuten, niitä myöhempiä etydeitä?*

Oppilas: *En.*

Raekallio: *Kun nimittäin se on sillain, että tää on, tätä sanotaan pikku Mazeppaksi ja tota se Mazeppa, iso Mazeppa on siis neljäs sellaisesta sarjasta kuin Transkendenttietydeitä. Niitä on 12 kappaletta Lisztillä, joka on periaatteessa samantapainen, se on hyvin samanlaista musiikkia jossain mielessä kuin tää paitti se on niinku jättiläismäinen versio tästä näin. Siinä on samanlaista tekstuuriakin, siinä käytetään terssejä säestyksenä ja siinä on lisäksi semmonen melodia [RS] tai sitten on tämmösiä [RS] siinä on yhteistä, että kädet niinku risteilee toistensa lomitte, mutt nää on tämmösiä niinku samalla sormella soitettuja martellato-tersejä [RS] tommost noin, ett siis se on yks syy, että tän kehityksen päätepieste on tommonen etydi, se on yks syy antaa tolle poljennolle pikkusen enemmän painoa, siis [RS] tuo niinku ratsastuksen mieleen. Se että lopullinen Mazeppa-versio, se niinku liittyy ratsastukseen sikäläkin, ett se perustuu yhteen Victor Hugon runoon, joka kertoo semosesta kasakkapäälliköstä, jonka viholliset saa kiinni ja se sidotaan semmoseen villioriin selkään ja hevonen ajetaan arolle*

ja sitte se tietysti jostain löytää – – . Se on just semmonen hirveen niinku naturalistinen kuvaus se iso Mazeppa niinku ratsastus-poljemosta ja se on must sen takia hyvä, että toss on vähän sitä samaa tossa pikku Mazeppassa. Tää on hirveen aikasin sävelletty, Liszt oli 12-vuotias, kun se sävelsi – – . Ett siinon tosiaan iduillaan, ihan samaa, mikä tulee sitte myöhemmin. (O5.)

Muusikkotarinat liittyvät kappaleen teknisten tai tulkinnallisten asioiden selvittämiseen ja samalla ne ovat yhteydessä harjoitteluprosessiin. Esimerkiksi Raekallio kertoo Chopinin etydin (op. 25, no 12) perustekniikkaa opettaessaan, kuinka hän sai itse “ahaa-elämyksen” seurattessaan sitä videolta Sokolovin soittamana. Raekallio kuvailee Sokolovin taitavaa soittoa ja selittää tämän teknistä suoritusta. Lopuksi hän rohkaisee myös oppilasta harjoittelemaan hitaasti, Sokolovin soittotapaa mielessä pitäen. (O4.)

Uskomattoman nopee, putipuhdas ja hirtittävän voimakas niinku vois kuvitella Sokolovin oikein kun – – innostuu. Se oli huomattavan havainnollinen se, että kun se soitti aika korkeelta ensimmäisen äänen [RS] tässä vaiheessa oli kummatkin kädet aivan ilmassa ennen sitä [RS] ja sit ehdottomasti ei niinku sambaa, vaan se oli hirveen sillain niinku rytmisesti artikuloitua [RS] ja se oli hirmusen voimakas nimenomaan. Ja se sai semmosen voiman aikaan tuolla pudotuksella, siis käyttämällä käsivarren painoja jokaisessa ryhmässä. Se oli aika opettavainen pikkuinen videopätkä. Ett sitä kannattaa pitää mielessä ja harjoitellakin sillain hitaasti ja voimakkaasti käsiä erikseen sillain että kunnolla pudottaa [RS] ton sekstin ympäri pikkasen niinku heilahtaa ja kun on viitoselle päässy, irrottaa käden ja pudottaa uudestaan tällä tavalla, ei sen kummempaa. Koitapaa oikein hitaasti, aika tukevasti. (O4.)

Muusikkokertomuksiin kerrotaan myös opettaja itse. Hän voi kertoa, kuinka itse harjoittelisi samaa kohtaa, kuin työskentää tunnilla oppilaan kanssa. Esimerkiksi

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

Jos on tommosta nopeeta leggieromaista tekniikkaa, silloin se monta kertaa auttaa pitää sitä rannetta pikkusen korkeammalla, koska siis se siis vähentää lihastyötä, siis sillain sitä niinku enemmän pudottaa niit sormet tuost alaspiin kuin niinku nostaa ja pudottelee – – . Mää kyll tiedän, ett toi on just hyvin semmonen makuasia ja vähän niinku käsikohtanen asia kanssa ja tottumušjuttu kanssa että mä oon jotenki itte tottunut tekemään tollasissa noin, mutta tottakai tiedän, Horowitz muunmuassa [naurua] soittaa toisella tavalla ja hyviä tuloksia tulee. (O7.)

Kuten edellä jo tuli esille, Raekallion opetus tähtää kappaleiden esityskuntoon saattamiseen, niiden julkisesti kuunneltavaksi. Kuulijoihin viitataan myös tuntien aikana. Kuulijatarinoissa opettaja voi kertoa opetukseensa aktiivisen kuulijan, jolle on tärkeää kuulla esimerkiksi Lisztin etydyssä kaksi erillistä nuottia klusterin sijaan (O1) tai joka kaipaava melodiamäntä kuin “punaisena lankana” Palmgrenin Kolmi-kohtauksisen nocturnon (op. 72) osassa Yön laulu (O9):

Nimittäin nyt sä soitat niin nopeesti, että se kuulostaa melkein yhteen siis niinkun

[RS] niinkun klustereita [RS] yhtä aikaa, mutt nimenomaan pitäis olla erillisiä nuotteja, sois tosi tärkeetä. Koitaksä suoraan, miten se onnistuis, jos sä vaan pyrit tekeen sen. [OS = oppilas soittaa] Sil-lain just, että sekä sä että kuulija kuulee aina niinku [RS] niinku kaks eri nuottii siinä. (O1.)

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

Tutkimieni opetustarinoiden kautta näkyy, kuinka pianokappaleet kerrottiin tunneilla historiallisiin ja musiikillisiin yhteyksiinsä. opettaja selvensi kappaleiden teknisiä tai tulkinnallisia asioita viittaamalla muihin muusikkoihin ja heidän tapaansa työskennellä. Raekallion tapaan opettaja saattaa olla kuitenkin tietämätön opetus-tarinoistaan; hän ei ehkä edes tiedä käyt-tävänsä tällaista opetuksen mallia (ks. Gudmundsdottir 1997, 109). Tutkimustu-loksia luettuuan Raekallio totesi, “että en ollut tullut ajatelleeksi, että kertoilen opet-taessani sellaisia juttuja kuin esimerkiksi se Mazeppa-stoori.” Enemmän asiaa aja-teltuaan Raekallio löysi tätä narratiivista piirrettä opetuksestaan lisää: “Joskus, ja varsinkin uusien oppilaiden tai sitten van-hojen oppilaiden, mutta uusien kappalei-den kanssa taidan niin tehdä, ihan alussa, kun kaikki työ piisin kanssa vielä etsii suuntaa.” Opetustarinat avaavat soitonope-tuksen sosiaalistavaa merkitystä, sillä niu-den kautta tulevat pianistit ja muusikot kerrotaan kulttuuriseen yhteisöönsä. Ker-tomuksissa korostuvat pyrkimys hyvään soittoon ja arkinen aherrus tavoitteiden saavuttamiseksi. Ne ovat samalla moraalisia kertomuksia, jotka kehottavat oppilaita hyvään työskentelyyn ja alan perinteiden vaalimiseen ja eteenpäin viemiseen.

SOITONOPETUS TULKINTANA

Olen tarkastellut soitonopettajan käytän-nön toiminnassa ilmenevää praktista tietoa opettajan sisältötiedon ja pedagogisen sis-sältötiedon kautta. Tämän tutkimuksen opettajalla on vahva sisällöllinen asiantun-temus, hänellä on tietoa musiikista ja pia-nonsoitosta ja myös taito soittaa itse. Edel-lä olevissa tuntiesimerkeissä näkyy, kuinka hän samalla pystyy pedagogisoimaan ja se-littämään sitä. Hän reflektoi ja purkaa auki yhteyttä nuottien ja sormien tai käden liik-keiden välillä ikään kuin tehden näkyväksi hiljaista tietoaan. Hiljainen tieto voi välit-tyä oppilaalle tämän imitoidessa tai matki-essa opettajaansa, jolloin oppilas voi tie-dostamattaan samaistua opettajaansa ja omaksua oleellisia piirteitä tämän soitosta (vrt. Kemp 1996, 231). Se voi välittyä myös analyttisemmin tekemällä oppimisena, joka edellyttää oppilaalta refleksiivisyyttä (ks. Parviainen 2000, 158–159).

Opetuksen lähtökohtana ovat soitet-tavat pianokappaleet, ja opetus tähtää niu-den esiintymiskuntoon saattamiseen. Tun-nin aikana kappaleet ikään kuin kerrotaan uudelleen, tulkitaan sen hetkessä tilan-teessa. Raekallio suuntaa opetustaan sen mukaan, kuinka pitkällä oppilas on soi-tossaan ja millaisessa harjoitusvaiheessa oppilas on kappaleessaan. Jos kappale ja soittaja ovat alussa, opetuksessa painottuu-soittoteknisten ongelmien ratkaisu. Oppi-laan ymmärrys nuottikuvasta ohjaa sen työstämistä eteenpäin. Kun nuottikuva on selkiytynyt ja pianistinen taito on sen mukainen, opetuksessa keskitytään enem-män tyyllillisiin ja esityksellisiin asioihin. Opettaja siis muuttaa opetuksen sisältöä sen mukaan, mitä hän ajattelee opiskeli-jan jo siitä tietävän ja osaavan ja minkä katsoo olevan opiskelijalle tarpeen tämän taustan perusteella. Ymmärrän tämän pro-cessin tulevan lähelle Hunter McEwanin (1989) näkemystä opettamisesta pedago-gisena tulkintana, jossa yhdistyy opettajan kaksi praktisen tiedon aluetta: opettajan sisältöä koskeva tieto sekä hänen käsityk-sensä ja uskomuksensa opiskelijan sisältöä koskevasta tiedosta. Nämä tiedon alueet

mahdollistavat pedagogisen sisältötiedon.

Soitonopetus voidaan siis ymmärtää monitasoisena tulkintana oppiaineen luonteen vuoksi. Se on kappaleiden, musiikillisten artefaktien tulkintaa, joka tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä mutta myös musiikin ja instrumentin välityksellä. Richard Kennell (2002, 253) kuvaakin musiikitunnin vuorovaikutusta neljänsuuntaisena keskusteluna opiskelijan, musiikillisen artefaktin, instrumentaalisen artefaktin ja opettajan välillä. Pedagogisena toimintana soitonopetus on pedagogista tulkintaa, jossa opettaja tulkitsee opetuksen sisältöä sovittaen sitä opiskelijoiden taustatietoon. Soitonopetus voidaan ymmärtää alan filosofin termein myös maailman kuvaamisen tapana (esim. Toiskallio 1993, 3). Tämänkään tutkimuksen soitotunneilla ei tulkita pelkästään pianokappaleita, vaan opetuksessa avautui myös alan sosiaalinen, historiallinen ja kulttuurinen konteksti, ja tulkinnan päämääränä on selvittää näihin liittyviä merkityksiä.

RESONANSSI

Tutkimukseni on yhden soitonopettajan opetusta koskeva tutkimus. Olenkoertonut vain yhden opettajan, Matti Raekallion tarinan? Tutkimukseni luotettavuutta voidaan tarkastella resonanssin kautta. Kuinka tutkimukseni resonoi alan muissa kertomuksissa, mitä tutkimukseni kertoo soitonopetuksesta yleensä?

Tutkimus laajentaa ymmärrystämme soitonopettajan työstä ja tiedosta. Soitonopettajan pedagogisen sisältötiedon tarkastelu auttaa meitä ymmärtämään, miksi suuret taiteilijat eivät välttämättä ole suuria pedagogeja. Musiikin tuntemuksen ja soitotaidon lisäksi soitonopettaja tarvitsee tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä opiskelija jo tietää ja osaa ja vielä taitoa opettaa niin, että toinen oppii. Opetustyylin tutkiminen auttaa meitä näkemään soitonopetusta moraalisena toimintana ja kiinnittämään huomiota siihen, miten esimerkiksi kannustamme oppilaitamme ja miten olemme läsnä oppitunneilla. Mahdollisen soitonopettajalukijan arvioitavaksi jää,

miten tämä tutkimus auttaa häntä refleктоimaan omaa opetustaan.

Opetukseen kohdistuvana tutkimukseni on alan didaktista tutkimusta. Didaktiikan yhtenä tehtävänä on pohtia hyvää opetusta. Tutkimukseni opettajaa voidaan pitää eksperttiopettajana. Onko hänen opetuksensa siis hyvää soitonopetusta, johon tulee pyrkiä? Nimittäin muissa opettajatutkimuksissa on pidetty tärkeänä selvittää eksperttiopettajan mallia, jotta tiedetään, mitä kohti opettajia ollaan kehittämässä (Stenberg & Howart 1995). Voidaan kuitenkin kysyä, kuka määrittää ekspertin ja onko hyvä opettaminen niiden opetusta, jotka on identifioitu eksperteiksi (ks. Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley 1988, 65; Elbaz 1990, 27). Ymmärrämme, että ammattiin tähtäävä soitonopiskelu vaatii opettajalta tiettyjä kykyjä ja valmiuksia, olipa opettaja niin sanottu tavallinen opettaja tai mestariopettaja. Toisaalta eri ikävaiheissa tarvitaan erilaisia opettajia, jolloin voimme ajatella, että heidän mahdollinen opettajuutensa ja myös eksperttiytensä painottuisi eri tavalla. Vastaa-alkajaa opetettaessa haasteena voisi olla soittimellisten perustaitojen kehittäminen ja innostavan ilmapiirin luominen soitotunneilla. Soitossaan pitkällä olevaa oppilasta opetettaessa opetus voi painottua ammatillisiin opintoihin tähtäävien valmiuksien kehittämiseen tai ehkä opettaja kokee haasteenaan myös murrosikäisen nuoren kasvun tukemisen. Etenkin musiikkioppilaitoksissa joudutaan kysymään, opetetaanko siellä tulevia ammattilaisia vai musiikin harrastajia. Poikkeako heidän opetuksensa toisistaan? Voidaan kysyä, onko nämä erilaiset vaateet otettu huomioon soitonopettajien koulutuksessa tai miten niiden tulisi näkyä koulutuksessa – vai onko kaiken soitonopetuksen esikuvana edelleen tietynlainen esityksiin tähtäävän mestariopettajan malli?

Jos soitonopetukseen liittyvää opetus-tilanneajattelua halutaan yleistää tai mallintaa, tarvitaan lisää alan kuvailevaa tutkimusta. Tähän voidaan sisällyttää myös monipuolisuuden vaatimus: tarvitaan kuvauksia erilaisista arkipäivän opetustapah-

tumista ja eri-ikäisten opettamisesta. Tutkimustani voidaan kritisoida opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen osalta ”pyhädidaktiikkaan” rajoittuvana kuvauksena: oppilaat olivat innokkaita opiskelemaan eikä opettajan tarvinnut huolehtia opetusjärjestelyihin liittyvistä asioista. Jos opettavana olisi oppilas, jonka soittomotiivaatio olisi haussa, olisiko opettajalla käytössään ”arjen didaktiikka”, tärkeimpänä tehtävänä motivaation virittäminen. (Vrt. Kansanen 2000, 93–94.)

Soitonopetuksen tutkimuksen laajentamiseksi oleellista on, että soitonopetusluokan ovet ovat auki. Voidaan kuitenkin epäillä, päästävätkö soitonopettajat luokkiinsa – opettajan työhön liitetty yksin tekemisen kulttuuri on nähdäkseni vielä tyypillisempää soitonopettajakulttuurille kuin muulle opettajakulttuurille. (Vrt. Day 1999, 78–79; Hargreaves 1996.) Emme kuitenkaan voi ymmärtää soitonopettajien työtä ilman ymmärrystä siitä, mitä he itse siitä ymmärtävät (vrt. Day 1999, 55). Jos haluamme kehittää soitonopetusta, se vaatii opettajien yhteistyötä, astumista ulos omasta luokasta. ■

LÄHTEET

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Midleton, D., & Radley, A. 1988. Ideological dilemmas. London: Sage.

Bowman, W. 2002. Educating musically. In R. Colwell (toim.) The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference. New York: Oxford University Press, 63–84.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (toim.) 1995. Teachers' professional knowledge landscapes. Columbia University: Teachers College.

Day, C. 1990. The development of teachers' personal practical knowledge through school-based curriculum development projects. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) Insight into teacher's thinking and practice. London: Falmer Press, 213–239.

Day, C. 1999. Developing teachers. The challenges of lifelong learning. Hong Kong: Falmer Press.

Elbaz, F. 1983. Teacher thinking: a study of practical knowledge. London: Croom Helm.

Elbaz, F. 1990. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) Insight into teacher's thinking and practice. London: Falmer Press, 15–42.

Elbaz-Luwisch, F. 2005. Teachers' Voices: Storytelling and Possibility. Greenwich (Conn.): Information Age.

Grossman, P. L. 1997. Teachers' knowledge. Teoksessa L. Saha (toim.) International encyclopedia of the sociology of education. Oxford: Pergamon, 692–697.

Gudmundsdottir, S. 1990. Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) Insight into teacher's thinking and practice. London: Falmer Press, 107–118.

Gudmundsdottir, S. 1995. The narrative nature of pedagogical content knowledge. Teoksessa H. McEwan & K. Egan (toim.) Perspectives on narrative and teaching. New York: Teachers College Press, 24–38.

Gudmundsdottir, S. 1997. Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) Insight into teacher's thinking and practice. London: Falmer Press, 107–118.

Hansen, D. T. 1993. The moral importance of the teacher's style. Journal of Curriculum Studies 25 (5), 397–422.

Hargreaves, A. 1996. Revisiting voice. Educational Researcher 25 (1), 12–19.

Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Research in Educational Sciences 9. Helsinki: Finnish Educational Research Association

- Hyry, E. K. 2002. Matti Raekallio ja opettamisen polyfonia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Hyry, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetusensa kertojana ja tulkitsijana. Acta Universitatis Ouluensis E 95. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50.
- Kansanen, P. 2000. Pedagogisen ajatteluni kehitys – itsenäisyyden illuusio. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri, & Y. Yrjönsuuri: Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Juva: PS-kustannus, 61–107.
- Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 9(5/6), 443–456.
- Kemp, A. E. 1996. *The musical temperament*. Oxford: Oxford University Press.
- Kennell, R. 2002. Systematic research in studio instruction in music. Teoksessa R. Colwell (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a Project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, 243–256.
- Kostka, M. 1984. An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education* 32 (2), 113–122.
- Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. Teoksessa M-L. Husso & T. Vallandingham (toim.) *Teacher as a researcher. Pictures and perspectives of teacher professionalism*. Tutkiva Opettaja 1. Jyväskylä: TUOPE, 20–39.
- Linde, C. 1993. *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- McEwan, H. 1989. Teaching as pedagogic interpretation. *Journal of Philosophy of Education* 23 (1), 61–71.
- Nerland, M. 2004. *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientiert studie av hovedinstrumentundervisning I hoyere musikkutdanning*. Universitetet I Oslo. NMH-publikasjoner 1. Oslo: Norges musikkhogskole.
- Parviainen, J. 2000. Kehollinen tieto ja taito. *Ajatus* 57. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja, 147–166.
- Polanyi, M. 1969. *Knowing and being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Richter, C. 1993. *Der Instrumental-(Vokal-)Lehrer*. Teoksessa C. Richter (toim.) *Handbuch der Musikpädagogik Band 2. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen*. Kassel: Bärenreiter, 487–520.
- Rosenthal, R. K. 1984. The relative effects of guided model, model only, guide only, and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalists' musical performance. *Journal of Research in Music Education* 32(4), 265–274.
- Rostvall, A.-L., & West, T. 2003. Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research* 5 (3), 214–226.
- Siebenaler, D. J. 1997. Analysis of teacher–student interactions in piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education* 45 (1), 6–20.
- Stenberg, R. J., & Horvath, J. A. 1995. A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher* 24 (6), 9–17.
- Toiskallio, J. (1993). *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus*. Turun yliopiston julkaisusarja C 99. Turku: Turun yliopisto.

Abstract

Eeva Kaisa Hyry

THE PRACTICAL KNOWLEDGE OF
A MUSIC TEACHER

The interest of my research is teaching of music, especially instrumental music, that I study from the point of view of piano teachers. In this study, by piano teachers I refer to professionally educated piano teachers, who work in the field of classical music. In this article I explore the practical knowledge of a music teacher; by practical knowledge I understand his experiential knowledge that takes shape in everyday teaching situations. Most of the data was collected by observing piano lessons of a well known Finnish piano teacher and artist Matti Raekallio and by interviewing both him and his students. The data was then analysed using content analysis and narrative methods of analysis. The results of this study broaden our conception of music teachers' work and knowl-

edge. A music teacher needs to have content knowledge that is knowledge of the music, the subject and knowledge of the playing but also a skill to play. Also knowledge and understanding of what a student already knows and of what s/he is able to do are needed in teaching. This type of knowledge enables music teacher's pedagogical content knowledge that means the skill to teach in a way that another person is able to learn. In this research teacher's pedagogical content knowledge comes visible in piano lessons in the so called curriculum stories, when the teacher organizes content for pedagogical purposes by storytelling. Examining teaching stories opened up socialising significance that teaching has; through these stories future pianists and piano teachers are narrated into their cultural environment. ■

Descriptors: music teaching, narrative inquiry, pedagogical content knowledge, teacher's practical knowledge

Seeing Double: A Comparative Approach to Music Education

Abstract

In this essay, I unpack critically and comparatively two sets of pictures of music education—steward-conservation and pilgrim-quest—focusing on the metaphors and their related models. These pictures are sketched, criticized, and compared and contrasted with special reference to the teaching of music performance.

I make three propositions in this article:^[1] first, music education cannot nor should it be based solely on either metaphor or model proposed here; second, the prospect of differing metaphors and their related models for music education provides ground for comparing and contrasting them, the schemes of music education in which they are central, and their contributions and detractions; and third, this comparative strategy has important implications, particularly, in this case, for the teaching of musical performance. This argument presupposes the value of thinking figuratively as well as literally about music education.^[2] Here, I explore comparatively two metaphors and their related models of music education, and through mining them systematically, show how similar and different are their implications for teaching and learning music performance theoretically and practically.

My present task resonates with an analytical technique known as “conceptual metaphor analysis.”^[3] This approach aims to map what is evidenced in the phenomenal world onto ideas and conceptions of

that reality. For example, notions of journey, traveler, destinations, and itinerary are seen as implying abstract notions of purposeful life, the person living the life, life goals, and life plans. “[S]uch abstract subjects as the world, ourselves, our place in the world, and our normative relationships to others” are grasped through metaphors. Its proponents argue that metaphors are so basic that rather than focus on data in the phenomenal world, it is important to attend to the underlying metaphors.^[4] I am critical of this reading of conceptual metaphor theory because of its somewhat simplistic focus on metaphor to the exclusion of model and the figurative to the exclusion of the literal—a point that I shall come to in a moment. My own approach is better labeled more ambiguously as a comparative one that allows for the prospect of both metaphor and model. At very least, I would want a broader construal of conceptual metaphor theory that would encompass metaphor and model, theory and practice. And it is only in the sense that my analysis ploughs ground between metaphor and model, that is, metaphoric model or modular metaphor as the case may be, that conceptual metaphor theory should be read to apply to my present project.

Although I might also examine the implications of this analysis for music composition, improvisation, and listening as well as for performance, the claims of space and time allow only the more modest objective of reflecting just about musical performance and the ways in which it is taught and learned. In making this choice, I do not wish to be read to suggest that performance is more important than these other ways of music making and taking. Rather, this choice simply betrays my fascination with describing and analyzing richly the various attributes of music education related to performance.^[5] And by music education, I am thinking broadly of the gamut from elementary to advanced levels of musical instruction in a variety of institutions in which music teaching and learning is ongoing.^[6]

A word about the genesis of the present project. After Virginia Richardson's presentation on the merits of stewardship as the sole grounding metaphor for doctoral programs in music education to the Committee of Institutional Cooperation (CIC) Music Education meeting held at Northwestern University, Evanston, Illinois, in October, 2004,^[7] I asked her whether stewardship was the right metaphor for music education doctoral programs. Something seemed to be "not quite right" in her analysis but I did not know what it was. Could or should any program in music education be based on a metaphor? Was stewardship the right one? Reflecting on her model led me to contemplate other educational metaphors advanced through the ages, for example, John Amos Comenius on "light," Jean-Jacques Rousseau on "nature," John Dewey on "growth," Donald Schön on "apprenticeship," Parker Palmer on "pilgrimage," Henry Giroux on "border crossings," Barbara Thayer-Bacon on "quilting," Maxine Greene on "story," "dialogue," and "community," Max van Manen on "tact," Jane Roland Martin on "home," Vernon Howard on "artistry," and Iris Yob on "the sacred."^[8] Would these metaphors also inform music education? And what would it mean for music edu-

cation if these other metaphors were privileged in the same way that Richardson seeks to privilege stewardship?

Pondering these issues, and in the midst of writing a chapter for a book, *The Art of Teaching Music*, I returned to an unfinished manuscript on metaphors and music education begun over fifteen years ago but untouched in the intervening years. Revisiting this earlier work, I was reminded of the richness of metaphors as ways of describing and analyzing music educational thought and practice. I began to see in this writing the beginnings of lines of argument that might help explain my unease with Richardson's suggestion. After writing a large part of the text of *Pictures of Music Education* on which I am presently working, I stumbled across Edward Slingerland's essay, "Conceptual Metaphor Theory as Methodology for Comparative Religion" and from Slingerland to George Lakoff's work. Here, I encountered methodological nomenclature that related to, even if it did not exactly cover what I had already been doing. So, while this comparative strategy can be seen as relevant to my own work it is not the driving force behind it nor does my own approach parallel it in all respects. Still, Slingerland's work is of interest not only in his grappling with questions of how to examine religions comparatively but in its similarity to the sorts of questions I ask, notably, "If music education cannot be described solely with reference to one metaphor or conceptual schema or practical manifestation, how can these different approaches to music education be understood comparatively?" These similarities between the questions that scholars ask about comparative strategies in religious studies and those in music and music education that are my present focus are not surprising in the light of Susanne Langer's observation more than a half-century ago that the arts, myths, religions and rituals are ways of symbolization and knowing that go beyond discursive and propositional discourse—forms she described somewhat problematically as "non-discursive" or

“presentational.”^[9] And the consonance between Slingerland’s comparative study of religious metaphors and my own comparative investigation into the role of metaphors and their ancillary models is rooted in similarities in the ways symbols function in the religions and arts.

NO ONE SINGLE METAPHOR (OR MODEL)

Recent philosophical thinking in music education has tended towards “theories of the whole of the world of music education” formulated by writers such as Bennett Reimer, David Elliott, and Frede Nielsen.^[10] Whether it be “music education as aesthetic education,” “praxial music education,” or “musikdidaktik,” these philosophers have tended to organize the entire field of music education from one point of view as a systematic theory that, in Nielsen’s case, can be tested empirically. Much curricular thinking in music education is also modular, often by means of graphical representations. The notion of the “spiral curriculum,” for example, is a simplified representation of a complex array of scope-and-sequence decisions about how music is to be presented to young people.^[11] I think, for example, of June Boyce-Tillman’s and Keith Swanwick’s spiral curriculum and the Manhattanville Music Curriculum Project (MMCP) published in the latter part of the twentieth century.^[12] Music education research is also based on models, for example, Albert LeBlanc’s model of music preference.^[13] Models require a systematic understanding of the various elements that comprise a particular entity, for example, music preference, and are formulated systematically, tested empirically, and, if possible, refuted. Sometimes, models also serve a metaphoric purpose. For example, applying theoretical abstractions in the phenomenal world presupposes conditions different from the imaginary world. Teachers know that applying Jean Piaget’s theories of cognitive development in elementary classrooms is sometimes quite a leap.^[14] Cognitive de-

velopmental stages are not as clear-cut or sequential as Piaget imagines them, students sometimes seem to move back and forth between the hypothesized stages, and the onset of stages may differ from one student to another. Piagetian stages may be useful means of thinking generally about human development but teachers are naturally cautious about their application in the phenomenal world.

Metaphors, by contrast, are understood figuratively.^[15] Nelson Goodman describes a metaphor as “teaching an old word new tricks” or “an affair between a predicate with a past and an object that yields while protesting.”^[16] (He may not have gotten away with the latter metaphor today). Two sets of images are brought together in ways that may startle or surprise; a word and its associations go on an “expedition abroad”^[17] As music teachers, we use metaphors all of the time. Much of our talk about how to play and sing and the various characteristics of music is metaphoric. We talk about music as being “dark” and “light” or its texture as being “thick” and “thin.” For example, Percy Scholes explains musical forms narratively, Andrea Boyea describes Native American music in terms of stories, Randall Allsup invokes Darwinian views of evolution, Deanne Bogdan thinks of music performance dialogically, and Elizabeth Gould regards women’s experience of instrumental conducting nomadically.^[18] As these examples reveal, there is a clear tendency to propose various metaphors of music education rather than to be content with just one. And to these writers, the metaphors about which they write have a valency and potency that is captivating and helpful in grasping particular phenomena in music education.

Since I am unwilling to jettison either models for their literal, didactic, systematic, public, and specific meanings or metaphors for their figurative, inspirational, pictorial, personal, and ambiguous references, I have necessarily complicated Richardson’s and Slingerland’s analyses. We are no longer left with a solitary meta-

phor but with a metaphor in conjunction with a model and we also confront the possibility of multiple metaphors and related models. Finding a way in the “ground between” metaphor and model and philosophizing for openings rather than closings in ways might be helpful to music teachers and those interested in their work while not abnegating testable theories is challenging. But how to accomplish this?

UNDERSTANDING METAPHORS (AND MODELS) COMPARATIVELY

One way to draw pictures of music education is to describe literal situations in schools. In his book, *Democracy and the Arts of Schooling*, Donald Arntine provides stories of “real life” fictional stories meant to approximate lived situations.^[19] There is nothing wrong with describing things literally so long as the descriptions are accurate and widely shared. I have noticed, however, that when teachers hear situations described that do not apply to them, they are inclined to dismiss the entire argument. For example, were I to suggest to a male band director schooled in a traditional approach to instrumental music education that a band rehearsal ought to be run like a garage band jam session, he may tell me that I do not know what I am talking about; my example does not apply to his known reality. Or were I to describe situations in urban schools in Brooklyn or the Bronx (presuming that I knew something about them and had taught for some considerable time in these places), readers in small-town Indiana or Iowa might say that these examples do not apply to them for all sorts of specific reasons. As music teachers, we know that music teaching is very place- and person-specific and the difficulty of using literal examples is that they are taken literally rather than figuratively.

Another way to draw these pictures is to use metaphors. Here, Harry Potter and his wizardry school friends, Frodo and his hobbit friends, and Alice and her Wonderland friends might have much to teach

us about the nature of music and education.^[20] Fiction joins with fantasy to show us things about ourselves as human beings and the many ways in which we know the world. As an art form, story evokes compelling pictures in imagination’s eye. For this reason, Greene draws on the world of literature in order to show us ourselves. As we play with these pictures imaginatively, we can relate them to our work in schools and all the other places we teach. Still, there is the problem of fancy being denigrated in an age of science, technology, and corporate power so that metaphors, often read figuratively rather than literally, are likewise disparaged.

In my reluctance to let go of one in the press for the other, the question arises as to how to draw on metaphors as well as models. In *Pictures of Music Education*, I juxtapose metaphor and model, and the analysis falls in the territory between metaphor and model—what we might call “metaphoric model” or “modular metaphor.” On the one hand, I do not want to literalize the metaphor but leave it wings to fly. On the other, it is important to systematically outline a related model that seems to derive from the metaphor and is more-or-less consistent with it (although, the model may be less ambiguous, multifaceted, and evocative than the metaphor). In each case, my model consists of several elements of music education: music, teaching, learning, instruction, curriculum, and administration.^[21] In this way, each model is not equivalent to its corresponding metaphor but it is a systematic portrait that might derive from the metaphor. The ambiguity of the metaphor also suggests the possibility of several different models of which the one I present is an instance. Each picture-set is comprised of two separate pictures—a metaphor and a model—and I sketch the advantages and disadvantages of each set in turn.

STEWARDSHIP-CONSERVATION

Rather than beginning with Richardson’s account of stewardship specifically as it

relates to the doctoral degree in education, I prefer to sketch my own pictures of the *steward-conservation*. Here, I juxtapose the metaphor of the steward with its ancillary model of conservation. This move allows me to sidestep Richardson's conflation of metaphor (the steward) with model (a systematic approach to doctoral music education) that literalizes or "freezes" the metaphor.^[22] And my brief portrayal of the *steward-conservation* pictures allows me to keep metaphor and model conceptually (if not practically) distinct while also remaining open to the prospect of multiple metaphors and models in music education.

The image of the steward is of ancient provenance and abounds in the religions. In Christianity, for example, Jesus tells his disciples about the ruler who goes on a long trip and leaves his servants in charge of his property.^[23] Each servant is expected to take care of what he is given. Some invest the property with which they are entrusted and make a handsome profit; another buries his in the ground. When the ruler returns, he praises those who have invested their resources wisely and castigates and destroys the one who simply buries his in the ground. There is another story about five wise and five foolish bridesmaids who are told to await the coming of the bridegroom.^[24] The five wise women have sufficient oil for their lamps and additional oil in case the bridegroom is late; the five foolish women do not prepare their oil reserves and are caught without the necessary oil when the bridegroom eventually arrives later than expected. Again, the five foolish maidens are rebuked while the wise ones are praised. In both of these parables, the onus is on the stewards to ensure that they faithfully fulfill their responsibilities as caretakers of the resources they are lent. In the Christian world view, moral imperatives underlie these pictures of the steward. This is also the case in other world religions; while the particular nuances of the steward may differ from one religion to another, notions of stewardship abound. For exam-

ple, the Shoshone people of North America are responsible for taking care of the land on behalf of the Great Spirit to whom it belongs and they owe allegiance.^[25]

Stewards are those who are caretakers or custodians of other's property while they are absent or elsewhere. They do not own the things they are entrusted with but merely act on another's behalf towards ends that are the other's. As such, they are obligated to carry out the wishes of these more powerful others. In olden times, we might think of a steward as a sort of butler who looked after one's home and affairs, protected those assets, and invested them so that they grew in value while one was away. Today, we might be more likely to encounter a steward on a cruise ship. The steward exemplifies values of duty, responsibility, caring and propriety. Duty evokes notions of obligation, responsibility and onus, in which one feels bound to think and act in particular ways irrespective of one's personal inclinations or hedonistic desires out of respect for more powerful others. Responsibility connotes ideas of accountability to another, a weight or burden on one, and an encumbrance that limits or hinders what one is able to do. Caring, as Nel Noddings describes, is grounded in our connectedness with others and in dispassionate concern for others who need our affection and intervention on their behalf.^[26] Propriety suggests that the steward acts with appropriate decorum, fidelity, honesty, discretion, and honor in carrying out the responsibilities entrusted to her or him. In other words, the steward binds himself or herself as much as is bound by the expectations of others to act in ways that are exemplary and beyond reproach. Here, the steward restrains personal desire in the interest of values that benefit others. And so the steward is self-effacing and oriented towards service to others.

The disposition to act according to these values prompts the steward to conform to traditional and normative conduct. In contemporary life, as in earlier times, the steward augments his or her

income with tips and gratuities as marks of appreciation, wears a uniform in which his or her individuality is reduced, and seeks to meet the expectations of those on whose behalf he or she works. Sometimes, the steward serves a capricious clientele and pleasing these clients is of the greatest importance. One of the steward's crucial characteristics is the exercise of judgment. As he or she is in a position of trust, it is necessary to imaginatively weigh how best to serve the interests of the other. Who are these others? We may say, at very least, that they are more powerful people. Although I have invoked inclusive language to speak of the steward as masculine and feminine, traditionally, a stewardess is the correct designation for a female steward and my metaphor should be that of a male. The words steward and stewardess are not exactly parallel since stewards historically enjoyed greater power and responsibility than stewardesses. Still, it is now possible to think of the male figure of the steward more broadly to include women who regularly fulfill these roles and serve in positions of trust and accountability.

This metaphor translates into the model of *conservation*. Among the writers on educational and musical conservation, I think of the work of Richardson, Neil Postman, John Dewey, Israel Scheffler, Scholes, Anne Shaw Faulkner, and Julian Johnson.^[27] And I turn to a brief synopsis of aspects of music, teaching, learning, instruction, curriculum and administration that are evident in this model.

Music. Musical conservation emphasizes keeping alive the musics of the past, especially the classical traditions that have survived over a long period of time. In this model, longevity and esotericism are particularly prized. Conservationists see themselves as servants of the music profession, charged with bequeathing the traditions to which they are heirs to the next generation and, if possible, enriching and enhancing them and ensuring that these traditions continue to live and flourish. Education is a crucial element in keeping

alive the musical traditions of the past, especially the classical traditions since these may be out of the musical mainstream or otherwise inaccessible to the public-at-large. In such a world-view, musicians also expect to attain a sort of "musical immortality" since musical notation and recording technologies enable their music to transcend their life times. And reverence is a principal value in which a sense of myth, mystery and awe is cultivated and fidelity to this music and respect for it is fostered.

Teaching. A conservation approach to teaching requires what Dewey would think of as a "traditional" approach to education whereby the teacher passes on wisdom, knowledge, and skills deemed important for students to know and be able to do.^[28] Neil Postman has a slightly different take on the conservation model of teaching.^[29] For him, the teacher acts as an thermostat agent such that tendencies in contemporary culture are offset or balanced by what happens in schools. For example, since contemporary popular culture is so very pervasive in ordinary life, the music teacher's role is to offer instruction in musics that may be archaic and esoteric, thereby acting as a counterweight to the pervasive culture. Whether one sees conservation as necessarily isomorphic or not, Richardson and Postman each point to the crucial role of tradition in education and the necessity of ensuring its survival. The teacher is obliged and duty-bound to this music and the exponents of this particular tradition to forward its values, attitudes, beliefs, and practices. In the academy, duty is expressed in a trinity of obligations namely teaching, research or creative activity, and service.^[30] Teaching is principally about the subject matter rather than the individual development of students, an approach that Scheffler describes as "impression," whereby the teacher's function is to implant knowledge in the student.^[31] Research and creativity concern the academic's obligations to contribute to knowledge in the field of study. And service entails the myriad ancillary tasks that keep the academy thriving.

Learning. Students are responsible to master the subject matter put before them by the teacher. This is not a matter for dialogue or debate but if the teacher says “thus-and-thus,” the student is expected to obediently follow the teacher’s instruction. Rather than begin with student interests and impulses and move toward an expert’s systematic view of music, this approach begins and ends with the subject matter. Student impulses are not necessarily and directly engaged and students do not necessarily have input into the subject matter they are required to learn. Instead, they may become disciples or technicians who follow uncritically the beliefs and practices bequeathed to them by their teachers. Here, the student may be envisaged as a *tabula rasa* or blank slate waiting to be filled as described by John Locke, or an empty vessel into which the teacher makes deposits in Paulo Freire’s “banking education.”^[32] The teacher’s carefulness and attention to detail requires of students a comparable respect, restraint, and carefulness. And students gradually internalize and absorb these values for themselves and come to be adherents and exponents of this musical tradition.

Instruction. Here, teacher and student interaction is a largely one-way transmission from teacher to student. Since communication centers around things deemed to be sacred or of spiritual value, the teacher’s actions are invested with urgency and clear purpose, namely the transmission of this distinguished tradition to a new generation. The preservation and transmission of this tradition is the principal *raison d’être* of music education and teacher and student interaction centers around what Parker Palmer would describe as the subject of “great worth.”^[33] Here, the teacher is the arbiter of musical truth and the student has a lowly status as the one who receives wisdom from on high.

Curriculum. The conservationist curriculum is regarded as the subject matter of instruction, the content to be learned by students, or more generally, the program of studies to be followed by them.

Tradition looms large and a myriad imperatives obligate teachers and students to deal with particular content in specific ways. Each tradition has its canon of masterworks that deserve attention because they have endured and stood the test of time. The curriculum is adjudicated primarily with regard to what is traditional and oriented towards the past rather than the present or imagined future. Historical examples of curricula that fill this bill include those forwarded for school use by early twentieth century advocates of music appreciation.^[34] For example, neither Scholes nor Faulkner seeks to deconstruct, unmask, or critically examine the Western classical tradition but rather to transmit it faithfully. Accordingly, curricula are framed by experts since they are deemed to be in the best position to know intimately the tradition being transmitted. The ends of such curricula are convergent and can be prescribed and proscribed and specified ahead of time and teacher and student accountability can be clearly demonstrated. Musicians in charge of the transmission of a tradition are not only conservative in the sense that they wish to maintain the tradition as they found it but they also tend to selectively interpret, enhance, and transform it. I avoid, therefore, a narrow reading of conservation that insists somewhat unrealistically that tradition is unaltered by human interference and passed on unchanged from one generation to the next in favor of a more liberal or dynamic view of the process. While its orientation is naturally towards guarding the achievements of the past, musicians also seek to enhance and enrich this tradition and make it more relevant to their times.

Administration. Here, music education is arranged hierarchically with the experts at the top of the social system and the neophytes at the bottom. The greatest social status and power accrues to those who are recognized as most expert. Given the values of elitism and esotericism in conservation, administrators are naturally very concerned about the prestige of the mu-

sic program and its recognition by musical experts. Along with the sacred times there are sacred spaces, those places in which rituals are enacted and that are invested with importance because of the significance of the events that play out in them. Bringing music alive through performing is a principal activity and the space devoted to it is of utmost importance.^[35] I think, for example, of Auer Hall, an exquisite space for hearing music at Indiana University Jacobs School of Music.^[36] And we might likewise think of similar spaces in this country.

Conservation has much to recommend it. The emphasis on tradition helps keep alive musical practices and emphasize the contributions of classical musics to cultural life. Without tradition, society would break down. Education has historically had the role of transmitting the wisdom from one generation to the next, thereby contributing to a measure of social, societal, and cultural stability. Regarding what we teach as precious and caring for music as for our students dignifies our task as a vocation and invests it with significance and importance. As custodians of musical culture, we are naturally concerned to be careful about this heritage and treat it respectfully; we wish to exercise discretion and care as we pass it on to our students. The past is privileged and its values inevitably hark back to old and treasured ideas and practices that were regarded as universally true. This sense of the one true way is comforting, especially in the diverse societies in which we presently teach. Our assumptions of what we think others ought to think and how they ought to agree with us may lead us to privilege the canonical, the old, and the tested. In such a world view, classical music needs to be privileged since the evidence of its longevity is all around us and its prized works have withstood the tests of time.^[37] The venerable antiquity of this musical tradition encourages us in a world in which change is pervasive and popular musical styles are ephemeral. The clearly delineated roles between teacher and student,

clarity of instructional objectives and methods, resonance of curriculum in a conservative age, and goal-oriented administrative procedures are also comforting. And we experience a sense of safety as we stand on a promontory overlooking the ocean tempest before us.

Still, this model also has its detractions. In emphasizing tradition, it may stand against pluralist and humane music education, especially regarding women and minorities who have been excluded from professional music composition and performance for the greater part of music history. Even today, few women composers come to our attention since their work is largely marginal to the central canon of great works that have stood this test of time. Even though stunning compositions may surface by writers such as Hildegard of Bingen, decades ahead of her time musically, this work is still largely excluded from the canon.^[38] The same might be said for those working on the margins of the European canon or within other musical traditions. A preoccupation with the past may also leave us unprepared to face present challenges and the diversity and plurality of today's musical landscape that defies canonization. In our search for the one true way we may forget the many different ways in which music can be made and taken. This posture may leave us out-of-touch and out-of-step with the realities of our time; paradoxically, those who preserve tradition may contribute to its demise. Privileging certain elements of society and their works may require one to subordinate one's own way to more powerful others, and stand against genuinely including the entire fabric of culture and other principles of a democratic society. Such an anti-democratic mind-set on the part of musicians undermines the freedom of all people to express themselves in differing musical ways. In this way, conservative music teaching may stand against a pluralistic and humane music education. There is the additional possibility that past insights may be fallible, incomplete, and wrong-headed and past wrongs may need

to be righted. Technological and other societal changes may render the past irrelevant to the present moment. These approaches may be insufficiently conversational, too directive of student learning, and leave few opportunities for students' insights and construction of their own understandings. Students' acquiescence to teacher direction may mask apathy and a failure to enjoy this instruction or make this learning their own. The curriculum may be irrelevant to student lives and interests, and the stock-of-knowledge approach may be insufficiently dynamic. An hierarchical administrative approach may brook little criticism of traditional practice and fail to nurture sufficiently those who live and work in this environment. And these difficulties suggest reasons for skepticism about stewardship as the sole metaphor or model for doctoral music education or any music education for that matter.

PILGRIM-QUEST

Taking a different tack, consider the pictures of *pilgrim-quest* in which we think of the pilgrim as a metaphor and quest as a music educational model derivative from or parasitic on pilgrim. The word pilgrim comes from the Provençal *pelegrin* and the Latin *peregrinus* meaning foreign. (Incidentally, it is related to *peregrine*, a falcon known originally as a "pilgrim hawk" because it was taken as an adult from the cliffs and mountains where it was born.) This is an interesting connection since the pilgrim, Frodo, in J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Rings*, traverses sometimes wild terrain and is a foreigner and even an interloper, come from afar and expecting to return home. We may think of a pilgrim as one who undertakes a journey to a sacred place, as the Muslim journeys to Mecca, the Catholic journeys to Fatima, or Frodo journeys to Mount Doom, the seat of Sauron, the evil one. In *Pilgrim's Progress*, John Bunyan portrays Christian on a journey fraught with danger, languishing in the "Slough of Despond" but eventually tri-

umphant.^[39] The pilgrim is also an actor in a cosmic drama in which supernatural forces ensure that good triumphs over evil. Frodo plays his part amidst supernatural wars between the creator, Eru, and the forces of good, and Sauron and the forces of evil that would destroy all that Eru had made.^[40] The *Star Wars* mission is likewise helped by the Force—a supernatural power for good—and thwarted by the Dark Side.^[41] And although it seems likely that the pilgrim will fail and darkness will prevail, we hope that his or her mission is successful.

Moments of transforming brilliance and enlightenment punctuate the pilgrimage. Paul the Apostle is struck blind by a vision on the road to Damascus that changes his life and the future of Christianity just as Bilbo and Frodo Baggins are visited by Gandalf the wizard and the elves provide Frodo with a camouflage cloak and food for his journey.^[42] The objective of the pilgrim's journey is veiled in mystery; it is precious and hidden from view and the pilgrim must search for it. The search for the Holy Grail, told in Dan Brown's *Da Vinci Code* has been ongoing for centuries and its power lies partly in the mystery of what the grail is and where it is to be found.^[43] Along the way are serendipitous happenings that shape the pilgrim's progress and evoke surprise and wonder. Lucy and the other children entering the wardrobe in C. S. Lewis's *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*, must surely be surprised to meet a lion and a witch among other beings.^[44] Who could expect that a children's game would yield such a surprising result? Or what hobbit could expect to be smothered by tree roots and meet Bombadil and Goldenberry singing in the woods?^[45] And sometimes the pilgrim is joined by others, as Frodo is joined by Samwise, Merry, Pippin, Gandalf, and the other creatures in their band.

This journey is transformative. Its epic and "larger than life" character makes it difficult to explain to those who have not been on it when the pilgrim returns home a changed person. How can I possibly tell

those who have never walked the streets of the old Moroccan city of Tetoun what it is like? I cannot capture its sights, sounds, and smells, the jostle of people and their curious, hostile, and envious stares at me, a foreigner among other foreigners in their midst. Or how can I describe the old Arab quarter of Alzicin on one of the hillsides of Granada, Spain, to those who have never wandered its narrow streets, spied its whitewashed houses, or mingled with its inhabitants as they celebrate a feast day in its square? I struggle for words but find myself lapsing into silence, unable and even unwilling to spoil imagined moments with too many words. This journey prompts new ways of seeing self, world, and whatever lies beyond that render the pilgrim alien in his or her own society. Although fear is often a powerful emotion on the pilgrim's part, he or she is a heroic figure; even though humble and weak, the pilgrim exemplifies strength. It is the hobbits or "halflings," not Gandalf or more powerful others in *The Lord of the Rings*, who are chosen to destroy the ring. This is also a journey undertaken by adults and children. Although Frodo, like Bilbo his uncle, is 50 years of age and "all grown up" when he sets out on his journey,^[46] Harry Potter and the Hogwarts students, and Peter, Susan, Edmund, and Lucy in the *Narnia Chronicles* may also stumble into pilgrimage, just as do the adults. And they all undertake spiritual journeys that render them changed individuals.

How does this metaphor translate into the model of quest? David Carr, Parker Palmer, Iris Yob, James Loder, June Boyce-Tillman, and Anthony Palmer are among those to think of education and music education in terms of quest^[47] The word quest comes from the Latin, *quaerere*, "to ask." It centers around the question and connotes a long and arduous search. And here is a brief sketch.

Music. Thinking about music as quest evokes notions of music as verb, or the infinitive "to music(k)," and focuses on musical processes rather than products. When the learner begins to study music,

as Howard shows, it seems cloaked in mystery, and it is sometimes hard for the student to figure out what is going on. Those who are exponents of this music, love it and regard it as exceedingly precious. And seeing music as a spiritual and intellectual undertaking downplays its sensate character and cultivates an esoteric approach to its teaching and learning.

Teaching. Thinking of teaching as quest suggests that it is a calling in which "many are called, but few are chosen."^[48] Here, one teaches for openings, and discovery and conversation are means of observing the "might be" as well as the "what is." The challenges that teachers take up with their students are genuine and important. Such teaching is also subject-centered in the sense that persons as well as music are prized and honored for their own sakes. And the openings for which teachers teach are potentially transformative.

Learning. In quest, learning relies on insight and intuition, and meditation and reflection provide important means whereby this can occur. Cultivating reverence for music and an attitude of respect, awe, and wonder as one thinks in and through music and practices it is a virtue too often neglected in general education. And the quest is best undertaken as a community of learners, that is, by learners who are respectful of and fully present to each other.

Instruction. The interaction between teachers and students is conversational but has its own particular flavor. The quality of reverence that exemplifies it puts the teacher who embodies and expresses this particular musical wisdom in the position of intermediary or even priest or wizard, since the knowledge of which he or she is an exponent is mysterious, revered, and even otherwise inaccessible. Still, although the teacher, like Gandalf, possesses greater power and wisdom than the student, he or she remains a fellow learner. Here, a worshipful atmosphere is evoked in the learning community. In its focus on spiritual things, quest attends to the life of mind that is prior to or beneath the actions in the phenomenal world that flow

from it. And notice that only a “few” have been “winnowed” from among the many and are fortunate to engage in these pedagogical conversations.

Curriculum. The subject of great worth is at the heart of music instruction and at the center of teachers’ and students’ interest. Who decides what is of value? Presumably, those with greatest experience, wisdom, and expertise. Decisions of what is of value are mediated in various ways. For example, Freire’s conversations with workers and academics color his thinking about liberatory pedagogy.^[49] Still, although this is a pervasively constructivist approach to curriculum, ultimately, the architects of a field of study and its chief proponents determine which subject matter is of the greatest worth. Even Freire tells us what it should be. The curriculum is framed around important existential questions that matter to students so that they are brought eventually from their own musical perspectives to grasp the field of music as its exponents know it. Since the quest goes into alien territory, teachers and their students may be interlopers and even treat others or be treated with suspicion when they go abroad musically. This is a global approach to music that goes outward in time and in space. And since quest is a pervasively process-oriented approach, evaluation serves mainly formative rather than summative purposes.

Administration. Thinking of the subject reverently suggests that the times and places where learners gather may be thought of as sacred. Yob writes about stepping over the threshold of the school as the place where one enters another world.^[50] In this view, school is a place where one stands on holy ground, and those who work within it, be they administrators, teachers, staff, students, or other visitors, have a calling or a vocation. Such schools might be organized as bands of learners led by more experienced teachers around important questions. Administration is guided by ideals of flexibility, open-mindedness, inclusiveness, and caring. And leaders seek to encourage others in the school

rather than denigrate and berate them.

These pictures of *pilgrim-quest* have strengths and weaknesses. Among their strengths, music offers experiences of transcendence and imminence, wonder, awe, and reverence. The teacher’s work is elevated to that of a calling, situated in the context of powerful forces. Learning is likewise centered around music and takes advantage of learners’ questions and insights as they engage music actively and reflectively. Instruction is conversational and transformative of the lives of those engaged in it. Curriculum enables musicians to keep alive those musical traditions otherwise outside or beyond the musical mainstream or popular consciousness. And administration is organized around significant subject matter allowing self-selected groups to form dynamically in small communities.

The dark side of quest suggests the possibility of tyranny, war, and genocide. We remember that Anakin Skywalker, Jedi knight and “chosen one” of the “Force,” becomes Darth Vader, committed to the dark side.^[51] Musically, quest may de-emphasize the sensuous, prosaic, and material character of music in favor of an excessively intellectual and spiritual approach. There is the possibility that teachers may be insufficiently critical of the musical tradition(s) they teach and of the wisdom they receive. Students do not necessarily turn out to be better people for having studied the arts and it may be difficult to achieve the prolonged, sustained, and sometimes difficult search for wisdom in a pervasively materialistic and product-oriented world. Instruction may be too idiosyncratic, unsystematic, rhapsodic, and undirected. Curriculum may be controlled by a powerful musical elite that determines which music is to be revered and which mysteries are to be revealed. And administrators may be held hostage to religious imperatives when spirituality is confused with religiosity, just as quest’s spirituality may be lost when music education is organized around subject matter in ways that are not also sensitive to learners.

Although these pictures are flawed, they prompt reflection about what ought to be the purposes and ends of music education and how its work ought to be conducted. Taken alone, the pictures of *steward-conservation* and *pilgrim-quest* seem both unrealistic and impractical in their implications for music education practice, and yet, since they offer so much, we wonder how their contributions might be taken advantage of while also avoiding and resisting their darker sides. By way of bringing these comparisons home to music performance and the teaching and learning of performance, I briefly compare how performance and performance pedagogy are nuanced differently beginning with the respective metaphors and their related models. In so doing, the practical insights that this comparative metaphorical strategy can yield are apparent.

Thinking of the performer and performing teacher as steward and pilgrim, we notice the claims of the musical canon in both cases. For the steward, repertoire that is old and esoteric is especially revered since it has “stood the test of time.” The steward is powerless to alter this canon and is obliged to faithfully pass it on to the next generation. Since he or she reveres the masters and their works, the test of an excellent performance is its fidelity to the score and the composer’s intent insofar as it can be discovered. Also, the steward desires to create an authoritative and authentic performance that becomes immortal in the sense that it remains in the memory of those who hear it live or as a recording.^[52] The pilgrim, on the other hand, in search of musical mysteries that can only be uncovered by diligent search, may seem an interloper, a foreigner, traveling far afield in search of repertoire to play and sing. There is not the same clarity and sense of revealed truth as there is for the steward. Rather, the tradition in which he or she is in search is unclear and ambiguous, and serendipitous

opportunities allow her or him to uncover hidden musical meanings. The pilgrim is joined in the fellowship of a community of learners or studio class without which these insights might not be gained. And the force of engaging with this music and these fellow pilgrims is transformational in the lives of those involved.

Music. In conservation, the principal task of music education is to keep an esoteric and distinguished musical tradition alive and flourishing. Such a reading makes performance central to music education since it constitutes the only means whereby old music can be resurrected and reconstituted in the present. The power and weight of music of the past overwhelms an interest in music of the present since there is little time and space left to focus on new music. Privileging the music of the past means that new music needs to conform to this weight of expectation and it is more difficult to break out of past molds and create new and different music. Seeing music this way also tends to privilege a static “stock of knowledge” approach over a more dynamic and processual approach. Performers may feel obliged to include the study and performance of a wide array of music from this “stock” rather than be more selective or adventuresome in choices that press the boundaries of “acceptable” repertoire. In quest, although the performer’s interest is likewise in esoteric and antiquated repertoire, there is a greater interest in a dynamic view of music as process rather than product. Here, views of music(k)ing focus more on performance as an end as well as a means to the end of musical knowledge, on the doing of music rather than knowing about it. One might even see performance as the *raison d’être* of music education. The mystery surrounding music in quest, in counterpoint to the revealed truth in conservation, poses a different task for the musician of uncovering meaning. So analyses of the repertoire and its cultural context become especially important as the musician seeks to excavate and discover how to perform this music and what

it means. There is a sense in which uncovering musical meaning is an ongoing process that takes place over a lifetime and may never be definitive. We think of a performer who records a piece multiple times, each one of which has a distinctive flavor and different truth and possibly a changing if not growing understanding of it. And like conservation, quest appeals mainly to mind than body, to the spiritual than sensual self, and to the lover of classical rather than vernacular or popular music.

Teaching. In conservation, the teacher of performance conveys information about the repertoire and its performance practice to the student. This is not a dialogical or conversational imperative but rather the teacher provides a program of study for the student who obediently follows it. Since so much hangs on the performer's personal instruction of the neophyte or student musician, this is an elitist approach to music education in which only a comparative few are able to receive it. Implanting esoteric musical knowledge in the student's soul is such a crucial task that much of the teacher's time and effort is spent on expository and demonstration activities. The performer both tells the student how to do such-and-such and shows how it is done. Whether it be the emboucher, breath support, hand position or fingering, body position, or interpretation of the score, the teacher is insistent that the student follow normative technical and interpretative rules. Even if the student finds alternative technical approaches or interpretations on his or her own, the teacher is bound to insist that he or she follows the rules that have been bequeathed by his or her teacher. So the teacher serves as a conduit or vessel whereby a particular tradition passes to the student.^[53] His or her sayings may be figurative or aphoristic, pictures or sayings that encapsulate what for her or him constitutes the "best" or "correct" way to play or practice. And the teacher believes it to be essential to pass on the whole body of the tradition as exhaustively as possible

and to follow particular texts.^[54] In quest, teaching is a vocation or a calling and more Socratic, focused on interrogation or questioning rather than instruction or explaining. As a result, the teacher leans heavily on the student's insight into the music being studied.^[55] Questioning the student about a particular piece means that the student is likely to find musical features of which the teacher is unaware; he or she may wish to interpret it differently than the teacher advocates or it has been interpreted traditionally. These realities suggest a much more open-ended approach to musical meaning and interpretation. The teacher's prompting of the student's insight into how this piece is to be performed focuses on "what might be" rather than "what is" or "what has been," orients performer and student towards future possibilities rather than a fixation on the past. And the teacher performs and teaches for ambiguity rather than singularity in musical interpretation.

Learning. In conservation, learning relies on the performer's and student's obedience and acquiescence to traditional practices. The student accepts this tradition uncritically and trusts the teacher who embodies it, knows it intimately, and is an expert practitioner of it. As Howard writes, the neophyte artist initially trusts the teacher implicitly and does exactly what is asked of her or him to the best of her or his ability.^[56] In this approach, it is not the student's place to ask "Why am I doing this?" Rather, as the lowly follower and disciple of the master performer, the student is engaged in what Howard calls the "apprentice's sorcery"—something akin to learning magic.^[57] Here, the learner is serious, deferent, careful, respectful and in awe of a piece that is regarded as great or a masterwork. Aaron Copland might describe such a performer as "classic" in the sense that the performance is more "impersonal" and the imperative is a definitive score reading.^[58] Learning in quest is likewise a sacred and spiritual undertaking, fraught with important consequences. Still, while the learner evidences a rev-

erent attitude to this music, this is a much more engaged learner who makes the learning her or his own. So, as I look into this piece and discover how I should play or sing it, there is a sense in which I make it my own. Copland notes that this performer might be described as “romantic” in a more personalized and even passionate reading of what has been discovered in the score.^[59] Importantly, in quest, much hangs on the community of which the learner is a part. This is a communitarian approach to learning in which pieces are discussed, various interpretations are tried out, and insights shared with others with whom one journeys. One thinks, for example, of the studio class in which a small group of students study together with the teacher, lessons are public rather than private in the sense that they are heard by other students, and those who are not actually performing are engaged with the music by making notes on their scores, trying out different interpretations imaginatively and critically listening to their fellow students who are actually playing or singing. All the studio class and their performer-teacher are fully engaged with this music and intent on its performance. For example, I think of Franz Liszt’s famous master classes described by the American pianist Amy Fay, in which the students are gathered in order to discover how they ought to play this music.^[60] Much hangs on students’ devotion to grasping the mystery of how to play intelligently and virtuously. And there is an intensity of concentration and energy that leaves all the participants drained at lesson’s end.

Instruction. The quality of interaction between performer and student in conservation is a largely one-way and directive communication in which the student is the recipient. The wide social distance between the teacher whose expertise gives her or him authority and the lowly student who desires this prowess helps to create a formal instructional climate. This formality helps keep the focus of performer and student on the music under study. In some musical traditions, for example, the

North Indian classical traditions, students have to prove themselves worthy to know the teacher’s wisdom and because of the imperative of fidelity to the tradition; teachers only share privileged wisdom with those students they believe to be deserving. David Neuman relates the case of a guru who had a pupil for 26 years and still did not think that he was ready to learn the surbahar.^[61] Even in European and Western classical music, it is incumbent on students to persuade their teachers to teach them and to prove themselves worthy of the teacher’s knowledge. By contrast, the instructional climate in quest is conversational or dialogical. Although the teacher carries authority by virtue of his or her expertise in performing this instrument or knowledge of this musical tradition, the social distance between teacher and students is lessened as students are invited to share and develop their own insights. There can be no denying the spiritual nature of this instruction and the role of the teacher as priest or conveyer of musical mysteries. Like conservation, instruction is typically conducted in small and elite groups. And the community to which each musician belongs and with which he or she is identified is a major force in shaping the beliefs, attitudes, values, and practices of its members.

Curriculum. In conservation, one encounters a very traditional program of study framed by expert musicians. Each instrument has its own canonical literature and within a music school, teachers are presumed to instill a knowledge of this canon in their students. Looking at the music school as a social system, as do Henry Kingsbury and Bruno Nettl writing in the United States,^[62] teachers encounter social pressure from others to conform to this literature. For example, should a female teacher of voice emphasize song literatures that lie largely outside the principal European vocal literatures, for example, in French, German, Italian, and English, in order to cultivate almost exclusively songs of South America in Spanish or Portuguese, Russian songs,

languages of “small” countries, by women composers or other minorities, we might expect her colleagues to comment that this affirmative action approach to song literature should not exclude the principal songs of the European canon. In quest, it is also true that what students study of musical performance is determined by performer-teachers who are presumed to have the greater wisdom, experience, and expertise. Still, things are not always as clear as in conservation. The ambiguity of musical belief and practice presupposes that the canon is likely to be less prescriptive, proscriptive, and clearly articulated than in conservation. Since learners make their own musical constructions and musical wisdom is somewhat mysterious, teachers may be guides and even architects of this wisdom but they are not the high priests of conservation. The processual nature of learning and the gradually unveiling of understanding suggest, rather, that this musical journey takes time, interpretations may change or be in error, and I note a tenuousness in this curriculum that contrasts with the comparative certainty of stewardship. A performer may be unsure how to interpret a piece, whether his or her choice is the best or even “right” one, and unclear as to what a definitive interpretation might be. In the emerging canon of musical pieces, especially those of more recent vintage, the composer may need to be consulted and even he or she may be unsure as to how to perform this piece. Evaluation serves mainly a formative role in examining how this might be accomplished better. And a performer might record his or her performance in order to examine it afterwards and determine what might be done differently in the future.

Administration. In the hierarchical organization of the musical system in conservation, those with greatest power and expertise have correspondingly high social status while those occupying more lowly positions in the hierarchy have low status. There is the advantage in such a social system for all of those within it to

know where everyone else is and grasp their own place and stature. A primary consideration in this system is the organization and coordination of the sacred times and spaces in which music performance occurs especially in the frame of the concert hall. Organizing and coordinating these times and places constrict the activities within them and reinforce conservative beliefs and practices. Likewise, in quest, sacred times and spaces are also framed organizationally and limit as they also permit certain sorts of musical performance. Still, the open-endedness and communitarian focus of quest requires some administrative flexibility and caring that can be challenging to organize. Fostering bands of musicians to undertake their own musical journeys requires times and spaces to allow them to do this. One thinks, for example, of creating organizational structures that foster a myriad chamber groups or performances that necessitate new instruments or different combinations of forces than are the norm. And since the ends of quest are often divergent rather than convergent, a more nimble and person-centered administrative framework is needed to make it work effectively and practically.

In sum, we see that neither metaphor nor model suffices. Differing metaphors and their related models for music education enable us to compare and contrast them and see their contributions and deductions; and comparing the pictures of *steward-conservation* and *pilgrim-quest* yields interesting similarities and differences for performance and its teaching. Reflecting on these pictures, it is clear that some aspects are attractive and we may already be committed to them; others may be unattractive and even repulsive and we may have reservations about or be opposed to them. We may see them as we might regard a painting or hear a piece of music and in unpacking their meaning, they can reveal ourselves to us and make clear things that were previously opaque or hidden. No one picture suffices. So we confront the multiplicities, complexities, fis-

asures, gaps, inconsistencies, blurred images, and overlaps that comprise the ways in which we perform and teach music. And as we see “double” images of this sort, the features and nuances of our work as performers and teachers are more apparent, and we imagine opportunities to improve and enrich our work and validate our commitments and practices. ■

NOTES

[1] Earlier versions of this paper were presented as follows: a shorter version entitled, “Thinking Figuratively: A Response to Virginia Richardson,” presented to the Intersections: Music, Performance, Research, Committee on Institutional Cooperation Annual Conference on Music Education, Indiana University, Bloomington, October 19, 2005; an extended version that forms the basis of this essay entitled, “Seeing Double: A Comparative Approach to Music Education,” Keynote address to the International Symposium, Music and Philosophy: Emotion and Reason, Sibelius Academy, Helsinki, Finland, June 5–7, 2006.

[2] This point is made in Estelle R. Jorgensen, “Reflections on Futures for Music Education,” *Philosophy of Music Education Review* 14 (1) (Spring 2006): 15–22.

[3] Drawing on the work of George Lakoff, “The Contemporary Theory of Metaphor,” in *Metaphor and Thought*, 2nd ed., ed., Andrew Ortony (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), 202–251, and his colleagues, Edward Slingerland, “Conceptual Metaphor Theory as Methodology for Comparative Religion,” *Journal of the American Academy of Religion* 72 (1) (March 2004): 1–31, applies the idea to the study of religion.

[4] Slingerland, “Conceptual Metaphor Theory as Methodology for Comparative Religion,” pp. 12, 13.

[5] For a recent commentary on aspects of performance, composition, and listening, see Estelle R. Jorgensen, *The Art of Teaching Music* (Bloomington and Indianapolis, Indiana, 2008), chaps. 7–9.

[6] On the need for a broad view of music education see Estelle R. Jorgensen, *In Search of Music Education* (Urbana IL: University of Illinois Press, 1997), x–xii.

[7] See Virginia Richardson, “Stewards of a Field, Stewards of an Enterprise: The Doctorate in Education,” in (<http://www.carnegiefoundation.org/cid>) Chris Golde and George Walker, eds., *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline—Carnegie Essays on the Doctorate* (San Francisco: Jossey-Bass, 2006), 251–67.

[8] Jean Amos Comenius, *The Way of Light* transl., E. T. Compagnac (Liverpool: The University Press; London: Hodder and Stoughton, 1938); Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, transl., Barbara Foxley (London: Dent; New York: Dutton, 1911); John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: McMillan, 1916), chap. 4; Donald A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987); Parker J. Palmer, *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (San Francisco CA: Jossey-Bass, 1998), passim; Henry A. Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (New York; London: Routledge, 1992); Barbara J. Thayer-Bacon, *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively* (New York; London: Teachers College Press, 2000); Maxine Greene, *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education* (New York; London: Teachers College Press, 2001), her *Releasing the Imagination: Essays on Education, The Arts, and Social Change* (San Francisco CA; Jossey-Bass, 1995), and her *The Dialectic of Freedom* (New York; London: Teachers College Press, 1988); Max van Manen, *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness* (Albany NY: State University of New York Press, 1991); Jane Roland Martin, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families* (Cambridge MA; London: Harvard University Press, 1992); Vernon A. Howard, *Learning by all Means: Lessons from the Arts: A Study in the Philosophy of Education* (New York: Peter Lang, 1992), and his *Artistry: The Work of Artists* (Indianapolis IN; Cambridge: Hackett, 1982); Iris M. Yob, “School as Sacred

Space,” presented to the “Reasons of the Heart: Myth, Meaning and Education”, International Conference, University of Edinburgh, Scotland, September 9–12, 2004. Available from the author at iris.yob@waldenu.edu.

[9] Susanne K. Langer, *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*, 3rd ed. (Cambridge MA: Harvard University Press, 1957), especially chaps. 4, 6, 7, 8.

[10] Bennett Reimer, *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* 3rd ed. (Upper Saddle River NJ: Prentice-Hall, 2003); David J. Elliott, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (New York; Oxford: Oxford University Press, 1995); Frede V. Nielsen, *Almen Musikdidaktik*, rev. ed. (Copenhagen: Akademisk Forlag, 1998).

[11] Jerome Bruner, *The Process of Education* ([1960]; repr., Cambridge MA; London: Harvard University Press, 1977), 52.

[12] June Boyce-Tillman's and Keith Swanwick's curricular model is described in Keith Swanwick and June Tillman, “The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition,” *British Journal of Music Education* 3 (1986): 305–339; Keith Swanwick, *Music, Mind, and Education* (London; New York: Routledge, 1988), especially chap. 5. For an extension of this model see June Boyce-Tillman, “Towards an Ecology of Music Education,” *Philosophy of Music Education Review* 12 (2) (Fall 2004): 102–25. Also see Ronald B. Thomas, *MMCP Synthesis: A Structure for Music Education* (Elnora NY: Media Inc., 1970).

[13] Albert LeBlanc, “Building Theory in Music Education: A Personal Account,” *Philosophy of Music Education Review* 4 (2) (Fall 1996): 107–116.

[14] Jean Piaget, *The Psychology of Intelligence*, transl., Malcolm Piercy and D. E. Berlyne (Paterson NJ: Littlefield, Adams, 1960); Jean Piaget in collaboration with E. Cartalis et. al., *Judgment and Reasoning in the Child*, transl., Marjorie Warden (Totowa NJ: Littlefield, Adams, 1972).

[15] For a cautionary analysis of metaphor including the myths of a formula whereby to decode met-

aphor, emotivity in which metaphors are known emotively rather than cognitively, and communication whereby it is assumed that thought is fully available to the thinker in “purely literal terms” that can be “packaged” for transmission to others, see Israel Scheffler, *In Praise of the Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education* (New York; London: Routledge, 1991), 56–61.

[16] Nelson Goodman, *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols* (Indianapolis IN: Hackett, 1976), 69.

[17] Goodman, *Languages of Art*, 73.

[18] Percy A. Scholes, *Music, the Child and the Masterpiece: A Comprehensive Handbook of Aims and Methods in all that is Usually Called ‘Musical Appreciation’* (London: Oxford University Press; Humphrey Milford, 1935), 88–89; Andrea Boyea, “Teaching Native American Music with Story for Multicultural Ends,” *Philosophy of Music Education Review* 8 (1) (Spring 2000): 14–23; Randall Everett Allsup, “Species Counterpoint: Darwin and the Evolution of Forms,” *Philosophy of Music Education Review* 14 (2) (Fall 2006): 159–174; Deanne Bogdan, “Musical Listening and Performance as Embodied Dialogism,” *Philosophy of Music Education Review* 9 (1) (Spring 2001): 3–22; Elizabeth Gould, “Nomadic Turns: Epistemology, Experience, and Women University Band Directors,” *Philosophy of Music Education Review* 13 (2) (Fall 2005): 147–164.

[19] Donald Arnstine, *Democracy and the Arts of Schooling* (Albany NY: State University of New York Press, 1995), *passim*.

[20] J. K. Rowling, *Harry Potter Box Set 1–6* (New York: Scholastic, 2006); J. R. R. Tolkien, *The Lord of the Rings*, 3 vols., Unwin Books ed. (London: George Allen & Unwin, 1974); Lewis Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*, Millennium Fulcrum Edition 3.0 at <http://www.cs.cmu.edu/~rgs/alice-table.html> accessed May 2, 2006. For more extended discussions of Tolkien's *Lord of the Rings* and music education, see Estelle R. Jorgensen, “Myth, Song, and Music Education: The Case of Tolkien's *The Lord of the Rings* and Swann's *The Road Goes Ever On*,” *Journal of Aesthetic Educa-*

tion, 40 (3) (Fall 2006): 1–21, and my “Music, Myth, and Education: The Case of The Lord of the Rings Film Trilogy,” *Journal of Aesthetic Education*, in press.

[21] Estelle R. Jorgensen, “On the Development of a Theory of Music Instruction,” *Psychology of Music*, 8 [1980]: 25–30.

[22] Iris M. Yob, “Thinking Constructively with Metaphors: A Review of Barbara J. Thayer-Bacon, *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*,” *Studies in Philosophy and Education* 22 (2) (March 2003): 127–138.

[23] Matthew 22: 14–30, *The Holy Bible*, revised standard version (London: Oxford University Press, c. 1946, 1952).

[24] Matthew 25: 1–13.

[25] For example, natural images figure in the Naraya songs of the Shoshone people, see Judith Vander, *Songprints: The Musical Experience of Five Shoshone Women* (Urbana IL; Chicago IL: University of Illinois Press, 1988), 17–23.

[26] Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley CA; Los Angeles CA; London: University of California Press, 1984).

[27] Richardson, “Stewards of a Field, Stewards of an Enterprise: The Doctorate in Education”; Neil Postman, *Building a Bridge to the 18th Century: How the Past Can Improve Our Future* (New York: Vintage Books, 1999); John Dewey, *Experience and Education* ([1938]; repr., New York: Collier Books; London: Collier-Macmillan, 1963), especially chap. 1; Israel Scheffler, *Reason and Teaching* ([1973]; repr., Indianapolis IN; New York: Bobbs-Merrill, 1973), 67–81; Scholes, *Music, the Child and the Masterpiece*; Anne Shaw Faulkner, *What We Hear in Music: A Course of Study in Music History and Appreciation*, 4th rev. ed. (Camden NJ: Victor Talking Machine Co., 1921); Julian Johnson, *Who Needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value* (Oxford; New York: Oxford University Press, 2002).

[28] Dewey, *Experience and Education*, chap. 1, especially pp. 17–18, seeks to avoid an “Either/Or” bifurcation of traditional and experiential education in favor of a synthetic approach. As such, his approach to tradition is muted by the educational claims of present experience.

[29] Neil Postman, *Teaching as a Conserving Activity* (New York: Dell, 1979), 21–30.

[30] Donald Kennedy, *Academic Duty* (Cambridge MA; Harvard University Press, 1997). Jane Roland Martin, *Coming of Age in Academe: Rekindling Women’s Hopes and Reforming the Academy* (New York: Routledge, 2000), thinks of herself as an immigrant and interloper in the academy (part II) and advocates reform that subverts academic notions of duty and its claims on faculty members.

[31] Scheffler, *Reason and Teaching*, 68–71.

[32] John Locke, *Essay Concerning Human Understanding* (1690) at http://oregonstate.edu/instruct/ph1302/texts/locke/locke1/Essay_contents.html (accessed May 2, 2006), bk. 1; Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, new rev. 20th-anniversary ed., transl., Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 1993), chap. 2.

[33] Palmer, *Courage to Teach*, 102, 115–120.

[34] Percy A. Scholes, *The Complete Book of the Great Musicians: A Course in Appreciation for Young Readers*, 10th ed. (London; Oxford; New York: Oxford University Press, 1942) and Faulkner, *What We Hear in Music*.

[35] For a description of the concert hall and concert experience, see Christopher Small, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (Hanover NH; London: Wesleyan University Press, 1998).

[36] For a brief description of Auer Hall, see <http://www.music.indiana.edu/events/auer.shtml> accessed May 8, 2006.

[37] In defense of classical music and on its values, see Johnson, *Who Needs Classical Music?*, passim.

[38] Her life and work receives a brief mention in J. Peter Burkholder, Donald Jay Grout, Claude V. Palisca, *A History of Western Music*, 7th ed. (New York: W. W. Norton & Co., c.2006), 68–70.

[39] John Bunyan, *Pilgrim's Progress* (Grand Rapids, MI: Christian Classics Ethereal Library, April 25, 2006), <http://www.ccel.org/ccel/bunyan/pilgrimhtml> (Accessed May 2, 2006).

[40] J. R. R. Tolkien, *The Simillarian*, ed., Christopher Tolkien (Boston: Houghton Mifflin, 1977), 3.

[41] For information on the Star Wars films, see <http://www.starwars.com/> (accessed May 8, 2006). Also, see Kevin S. Decker and Jason T. Eberl, eds., *Star Wars and Philosophy: More Powerful Than You Can Possibly Imagine* (Chicago and La Salle, Illinois: Open Court, 2005).

[42] Acts 9: 1–19; J. R. R. Tolkien, *The Fellowship of the Ring*, Unwin Books ed. (London: George Allen & Unwin, 1974), 32–74, 350–351.

[43] Dan Brown, *The Da Vinci Code: A Novel*, 1st Anchor Books mass market ed. (New York: Anchor Books, 2006).

[44] C.S. Lewis, *The Complete Chronicles of Narnia*, 7 vols. (Harmondsworth, Middlesex, England: Puffin Books, 1959).

[45] Tolkien, *The Fellowship of the Ring*, 112–144.

[46] Tolkien, *Fellowship of the Ring*, 37, 50, 70, 73.

[47] David Carr, "Three Conceptions of Spirituality for Spiritual Education," in *Spirituality, Philosophy and Education*, eds., David Carr and John Haldane (London; New York: RoutledgeFalmer, 2003) 213–225; Palmer, *Courage to Teach*; Iris M. Yob, "The Pragmatist and Pilgrimage: Revitalizing an Old Metaphor for Religious Education," *Religious Education* 84 (4) (Fall 1989): 521–537; James E. Loder, *The Transforming Moment: Understanding Convictional Experiences* (San Francisco: Harper and Row, 1981); June Boyce-Tillman, *Constructing Musical Healing: The Wounds that Sing* (London; Philadelphia PA: Jessica Kingsley, 2000); Anthony J. Palmer, "Music Education and Spirituality: A Philosophical Exploration," *Philosophy of*

Music Education Review 3 (2) (Fall 1995): 91–106.

[48] Matthew 22: 14.

[49] Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, chap. 3.

[50] Yob, "School as Sacred Space."

[52] *Star Wars: Episode III—The Revenge of the Sith* (San Francisco CA: Lucasfilm, May 19, 2005), film. Also see Richard H. Dees, "Moral Ambiguity in a Black-and-White Universe," in *Star Wars and Philosophy: More Powerful Than You Can Possibly Imagine*, eds., Kevin S. Decker and Jason T. Eberl (Chicago and La Salle, Illinois (Open Court, 2005): 39–53.

[52] Peter Kivy, *Authenticities: Philosophical Reflections on Musical Performance* (Ithaca NY; London: Cornell University Press, 1995), *passim*, unpacks various conceptions of authenticity.

[53] For studies of these various traditions see Jason Edwards, "Schools of Oboe Playing : Formation, Transmission, and Evolution," D.Mus. Document, Indiana University, 2004; Svet. A. Atanasov, "A Description of Selected Aspects of Three Approaches to College-level Bassoon Instruction, D. Mus document, Indiana University, 2004.

[54] For example, Boethius's *De Institutione Musica* was used as a university music textbook for the better part of a millennium. The Godofredus Friedlein text published in 1869 (textus receptus) is available electronically at *Thesaurus Musicarum Latinarum* (TML), http://www.music.indiana.edu/tml/6th-8th/BOEMUS1C_MCTC944.html, accessed May 2, 2006, and at the Cornell Library Historical Mathematics Monographs site <http://historical.library.cornell.edu/cgi-bin/cul.math/docviewer?did=cd1274&seq=3>, accessed May 2, 2006. (I am indebted to Thomas J. Mathiesen for bringing this edition to my attention and to Carla Williams for bringing the Cornell Library Historical Mathematics Monographs website to my attention.) For an accessible English translation, see Calvin M. Bower, "Boethius' *The Principles of Music*, An Introduction, Translation, and Commentary," Thesis, George Peabody College for Teachers, 1966. In the United States, for example, I think of Bur-

holder, Grout, & Palisca, *A History of Western Music*; J. Peter Burkholder and Claude V. Palisca, eds., *Norton Anthology of Western Music*, 5th ed. (New York; London: W. W. Norton, 2006).

[55] Scheffler, *Reason and Teaching*, 71–76.

[56] On rule following activity, see Howard, *Artistry*, 94–99.

[57] *Ibid.*, 75–80.

[58] Aaron Copland, *Music and Imagination* (Cambridge MA; London: Harvard University Press, 1952), 54–55.

[59] Copland, *Music and Imagination*, 53.

[60] See Amy Fay, *Music-Study in Germany from the Home Correspondence of Amy Fay* ([1880]; repr., New York: Dover, 1965), 205–234, on her studies with Ferenc Lizst.

[61] David M. Neuman, *The Life of Music in North India: The Organization of an Artistic Tradition* (Detroit MI: Wayne State University Press, 1980), 48–49.

[62] Henry Kingsbury, *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System* (Philadelphia: Temple University Press, 1988); Bruno Nettl, *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music* (Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1995).

Marja Heimonen

A Response to Estelle Jorgensen, “Seeing Double: A Comparative Approach to Music Education”

Presented to the Panel of the Symposium *Music and Philosophy: Emotion and Reason*, June 6, 2006, Sibelius Academy, Helsinki, Finland

S
Y
M
P
O
S
I
U
M

Let me begin by expressing our sincere thanks to Estelle Jorgensen for a most fascinating keynote lecture on a philosophically oriented comparative approach to music education. Estelle Jorgensen has managed to develop an approach that seems to comprise almost all kinds of music education at any level, for children and adults, in studios and classrooms. In her keynote lecture, and in her article based upon it, she talks especially about teaching music performance—at any level.

In Finland, we have a state-supported music school system and a lot of private music schools, conservatories, polytechnics (also called universities of applied sciences), and a music university—the Sibelius Academy—that offers tuition at a junior department, Master-level studies, as well as doctoral programmes in music performance. We teach music performance at several levels, usually in institutions, whereas in several other countries, such as the United States and Great Britain, principally private teachers give tuition in music performance, especially for the youngest pupils. (See, e.g., Heimonen 2002; 2004; 2006) Estelle Jorgensen’s broad approach is of great value and a source of inspiration for all of us at the Sibelius Academy since many of our graduates will teach music performance in the afore-mentioned institutions at several levels. So, we would like to thank Estelle Jorgensen for talking and writing in a way that takes into account the listeners, the time and the place in question.

Several notions on music education are mentioned by the speaker that I would

like to pay attention to, such as the following:

1. Firstly, by broadening the conceptual metaphor theory to encompass metaphor, theory (model) and practice, Estelle Jorgensen unveils a much more valuable and interesting perspective on teaching music performance than one which merely focuses on the concept of metaphors. Traditionally, the metaphor has been viewed as a characteristic of language alone. Aristotle confronts the issue of metaphor in his *Poetics* (1457b1–1458a17), and since then the metaphor has played an important role in literature, especially poetry (Eco 1983, 221; Lakoff & Johnson 1980, 3; Levin 1996, 225). Thousands of pages have been written on metaphor; however, it is not easy to define it. One of the traditional definitions describes metaphor as “the transfer of the name of one object through a relation of analogy,” and to this definition Umberto Eco (1983, 219) adds: “but what is a relation of analogy in itself if not a metaphorical relation!” Aristotle states in his *Poetics* (1459a6–8) that knowing how to find good metaphors means perceiving the similarity between things. He thinks that the metaphor is a cognitive instrument (and not just an ornament), the function of which is to become at once a source of clarity (Eco 1983, 233–234). In *Rhetoric* (1410b14–25), Aristotle argues that metaphor is in the highest sense instructive: metaphors should give information as fast as they are stated.

2. Secondly, an analytic and systematic approach provides a solid basis for Estelle Jorgensen’s lecture; but even more importantly, at least in my opinion, is that Estelle Jorgensen leaves the metaphors with “wings to fly.” Her analysis is not

meant to restrict the imagination; in contrast, through the means of an analytic and systematic framework—that may be partly rooted in ideas of Wittgenstein, for instance (Wittgenstein 1958)—she allows us a lot of freedom to create imaginative, playful, fresh and new ideas for performing and teaching music performance. “Seeing double” reminds me of Estelle Jorgensen’s ideas on the nature of music education as “This-with-That” (Jorgensen 2006; cf. “this” and “that” by Wittgenstein 1958, 15, 118, 182). According to Wittgenstein (1958, 270), the words “this” and “that” refer to two different ways of seeing, the meaning of which Wittgenstein connects with the way we use these words. “Seeing double” may also be rooted in psychological research, and to Wittgenstein’s “duck-rabbit;” a picture that may be seen both as a duck and as a rabbit (Davidson 1978, 47).

3. Thirdly, Estelle Jorgensen is more than right when she stresses the importance of multiple metaphors. For instance, music pedagogues love to use metaphors in their teaching—but for some reason only some of these metaphors usually “work;” i.e., clarify the issue pedagogues are trying to teach to their pupils. As stated before, a good metaphor becomes at once a source of clarity, and is therefore instructive (Eco 1983, 234). We might think about metaphors as numerous invisible threads that teachers try to pull one after another, then—suddenly—the pupil’s performance may develop; in other words, she or he has understood what the teacher has tried to explain. This view requires us to accept that metaphor is pervasive in action, in everyday life, and not just in literature (Lakoff & Johnson 1980, 3). As Estelle Jorgensen says—we remember the great names of educators by the metaphors they have used. John Dewey’s (2004 [1916]; 1997 [1938]) ‘education as growth’ may be one of the most well-known metaphors, and, for example, a music school in Helsinki refers to the education of its pupils as raising them from seeds to plants (see, e.g., “http://

www.khmusiikki.fi“ www.khmusiikki.fi). A journey is another metaphor that has been used in higher education, for instance (e.g., Aittola 1995).

4. Fourthly, the broad view Estelle Jorgensen has chosen comprises not only of all levels of teaching music performance, but also all aspects related to both music performance and the teaching of it: music, teaching, learning, instruction, curriculum and administration. It is seldom that we can discuss all these aspects of performing and teaching, and explore them systematically within one article. This kind of analytic approach that is applicable to all the abovementioned concepts—and practices as well—is invaluable since it allows us to see how closely all the aforementioned aspects are bound to each other in performing and teaching music performance. Moreover, several ideas are applicable in practice; in teaching and learning music performance, in formulating a curriculum, and in administration as well.

5. Fifthly, a model is always a simplification, as Estelle Jorgensen says. However, a model allows us to open up and discuss issues that may otherwise remain invisible. Estelle Jorgensen has chosen two pictures of music education calling them “steward-conservation” and “pilgrimage” in order to discuss how our thinking about education reflects both theory and practice. Through comparing critically these two, she succeeds in demonstrating the importance of both of them: we need conservation (tradition, stewardship) but it is not enough: the first picture has to be connected with a quest-like journey, also seeing performing and teaching as a process. This may be regarded as the most important aspect of her approach: using two pictures that are presented as opposites to one another but are not too contrasting—allowing us to go deeper into the subject. Step by step, we are guided towards “seeing double;” that we might learn to understand the richness of nuances in performing music and teaching music performance. Philosophically, we may refer to seeing “this” and “that,” or,

“This-with-that” (e.g., Davidson 1978, 47; Wittgenstein 1958, 270; Jorgensen 2006; 2005).

Does this sound like an over simplified model of music education? As we know, in practice, everything in life seems to be “multiple” rather than just double. As stated before, in her earlier writings Estelle Jorgensen has presented that music educators are supposed to combine *numerous* aspects in their teaching, “This-with-that.” However, as we all remember, models are simplified by their nature; they are just the means (instruments) for exploring phenomena—such as teaching music performance. Seeing double does not mean that we cannot see more than two aspects of this education although, philosophically, it may be wise to explore critically, compare and discuss a phenomenon through two chosen approaches, or themes, just as Estelle Jorgensen does in her work.

6. Sixthly, I would like to pose the following questions: Is there something that could be added to this approach, and, is something questionable? If no single picture suffices, wouldn't it then be useful to create *numerous* metaphors and related models? Or, would it be wise to take *just one* and try to find all the possible aspects and nuances of it?

I would like to encourage us to be creative and develop *numerous metaphors and models*. Life goes on and educational aims change. Music performances change. However, these changes take place within a tradition, “a chain-novel” (written by several authors, and in which each new part is based on previous parts created by others). This is how music performance and its teaching may be like: creating *new* interpretations, methods, and techniques, but within the framework of tradition (e.g., Heimonen 2001, 29). However, tradition is not just about conservation, it is also a process, a journey, that might be called “living tradition” according to which old, traditional ways of performing and teaching may be critically and radically changed, developed and adapted to the challenges

of today's societies. So, what we might need could be a living tradition in music performance and its teaching, and we need to educate performers and pedagogues that are able to see at least double, preferably also triple, in their performing and teaching. For this we need numerous metaphors. That is why I will present a new metaphor today which I hope adds a new perspective to performing and teaching music performance.

7. Seventhly, I suggest that music performance, and the teaching of it, might be seen as a fountain.

I was inspired by these metaphors at my child's piano lesson. The teacher, a performing pianist, said to the child, gently touching the child's back that “here is the water spring.” The teacher didn't use the words we usually hear—“point” or “golden point”—although she meant quite the same thing: a stable foundation for playing that is not stiff but elastic. She told me that after she invented this metaphor, the playing of all her pupils changed rapidly: the sound, virtuosity, almost everything. I thought to myself: what a beautiful and clarifying metaphor, and asked my child afterwards if she knew what a water spring is like. The child associated it with a fountain (she had just visited the opera and enjoyed Mozart's *Magic Flute*, and she had seen a big fountain on the stage). Now, I would like to ask you: what might music performance, and the teaching of it be as a fountain? What might music, teaching, learning and instruction, curricula and administration be as fountains? And if it helps, I suggest a stormy sea as a contrasting metaphor. ■

REFERENCES

- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Aristotle. Poetics. In J Barnes (ed.) The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation. Volume Two. Princeton: Princeton University Press, 2316–2340.

- Aristotle. Rhetoric. In J Barnes (ed.) *The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation. Volume Two.* Princeton: Princeton University Press, 2152–2269.
- Davidson, D. 1978. What Metaphors Mean. *Critical Inquiry* 5 (1), 31–47.
- Eco, U. 1983. The Scandal of Metaphor: Metaphorology and Semiotics. *Poetics Today* 4 (2), 217–257.
- Dewey, J. 2004 [1916]. *Democracy and Education.* Mineola: Dover Publications.
- Dewey, J. 1997 [1938]. *Experience and Education.* New York: Simon & Schuster.
- Heimonen, M. 2001. Musiikki ja laki – aspekteja esittävän säveltaiteen ja oikeuden välisestä suhteesta. *Tieteessä tapahtuu* 4, 27–32.
- Heimonen, M. 2002. Music Education and Law. Regulation as an Instrument. *Studia Musica* 17. Helsinki: Sibelius Academy.
- Heimonen, M. 2004. Nordic Higher Music Education. Helsinki: Nordiska Konservatorierådet.
- Heimonen, M. 2006. Aims in Music Teacher Education. *Nordic Research in Music Education Yearbook* 8, 175–190.
- Jorgensen, E. 2005. Four Philosophical Models of the Relationship between Theory and Practice. *Philosophy of Music Education Review* 13 (1), 21–36.
- Jorgensen, E. 2006. “This-with-That”: A Dialectical Approach to Teaching for Musical Imagination. *Journal of Aesthetic Education* 40 (4).
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Levin, S. 1996 [1992]. Metaphor. In D. E. Cooper (ed.) *A Companion to Aesthetics.* Oxford: Blackwell, 285–288.
- Wittgenstein, L. 1958. *Sininen ja ruskea kirja. Filosofisten tutkimusten esitutkimuksia (1933–1935).* Suom. Heikki Nyman. Porvoo: WSOY.

A Response to Estelle Jorgensen

Professor Jorgensen's paper presents two kinds of pictures for music educators. In the first picture, music education is presented as a steward or caretaker looking after the valuables of other, more powerful people. Stewards take care of the musical tradition that they have been entrusted with. In the second picture, music education is presented as a journey made by pilgrims. The pilgrim's quest refers to an open-ended journey into the musical world. Jorgensen's argument is that the profession of music education needs many pictures, metaphors and models and that we need to compare different pictures.

Why do we need so many pictures? Why isn't one picture sufficing? If we can see double, then why not triple? How do we know which direction we ought to take? How do we know as teachers when to see double and when to stick with one picture? Are metaphors applicable everywhere—are they meta-cultural? Professor Jorgensen's paper does not answer these questions. It leaves open what is the function of making comparisons in a music teacher's work.

The main question that the paper raised was, however, the criteria for choosing these two pictures. Why steward and pilgrim? What was left out, and why? What would be the third option for us, and why? Why is Professor Jorgensen not presenting the picture of an explorer, a songwriter, a composer, or a musical innovator who makes musical experiments, the picture of a creative agent? Instead, we find a traveller who watches and listens imaginatively to what others have done, a tourist who—as Jorgensen describes—searches for “repertoire to play and sing”. A foreigner who, while travelling, changes him/herself but who does not change the world around him/herself One would

expect a picture of collective artworks, works that surprise the students as well as the teacher. Both the steward and the pilgrim are humanists who are keen to know, understand, and “uncover hidden musical meanings,” however, they are not keen to create new communities, or new modes of musical co-operation: they are not keen to change the musical world.

The pictures that Professor Jorgensen offers music educators visualize the traditional idea of the teaching-learning situation—in which individuals study the already existing musical world by following the path of those who lived before us. Both the steward and the pilgrim lean on tradition. In this world of traditions, we search for musical meanings that are hidden or secret, or sacred, rather than under construction—other than under construction in the individual minds that reach for them. What troubled us was the question: What is the cultural context of this picture? Are the two pictures contrasting, and in what way? Can they function as counter-metaphors against the present dominant culture or the ideological forces that uphold the status quo in today's institutional music education? Are the two pictures of steward and pilgrim really two different pictures or, rather, are they two perspectives on the same picture? The bigger question is, therefore, what is the role of cultural analysis in the music teacher's work, and what is the role of cultural analysis in the work of a philosopher of music education? ■

Ulla-Britta Broman-Kananen

Dialog mellan forskning och praktik – symposium om instrument- och sångpedagogisk forskning

I mars 2008 ordnade Sibelius-Akademins avdelning för musikpedagogik i samarbete med fortbildningsenheten ett symposium om forskning i instrument- och sångpedagogik. Ett av syftena med symposiet var att presentera de senaste forskningsrönen på området men också att väcka tankar och diskussion om beröringspunkterna mellan de här två traditionerna. Målgruppen var framför allt pedagoger som till vardags utbildar framtidens instrumentpedagoger i yrkeshögskolor och i Sibelius-Akademien.

Symposiets program var uppbyggt så att föreläsningar och workshops varvade varandra. De tre inbjudna gästföreläsarna Harald Jørgensen, Siw Graabaek-Nielsen och Ingrid-Maria Hanken, kom från Norges Musikhögskola och deras föreläsningar om övningspraxis, inlärningsstrategier och mästartklasstreditionen både tangerade och kompletterade varandra. Symposiets deltagare fick en klar uppfattning om att den norska forskargruppen på allvar gått in för att hitta nya samarbetsformer mellan forskningen och undervisningen inom den egna institutionen. Den övergripande rubriken för detta arbetet är ”Research in and for Higher Music Education” och rubriken berättar också om att forskarna ser sig själva som aktiva deltagare i utvecklingen av den högre musikundervisningen istället för som utomstående observatörer.

Det är överhuvudtaget intressant att fundera över varför instrument- och sångpedagogiken kommer upp på agendan just nu som något som man både kan och kanske till och med bör forska i. Den musik-

pedagogiska forskning som berör skolornas musikundervisning har redan en egen tradition men den forskning som gäller instrument- och sångundervisning på olika nivåer och i olika institutioner är relativt ny. Lehtonen (2005) menar till och med att den befinner sig i en preparadigmatisk fas, vilket i och för sig kan vara en fördel eftersom forskningen då uppenbarligen inte ännu stelnat i sina egna sanningar. I de nordiska länderna är musikundervisning för barn och ungdomar utanför skolorna ett speciellt fenomen och skillnaderna mellan de nordiska länderna är ganska stora. I Finland har ett nätverk av musikinläroinrättningar vuxit upp efter andra världskriget och förgrenat sig åt olika håll så snabbt att de yttersta grenarna kan ha svårt att känna igen varandra. Det är en speciell utveckling med många positiva drag men också en utveckling som fört med sig nya utmaningar både för lärare och inrättningar. För närvarande undervisar till exempel 4000 lärare 50000 elever i 85 musikinstitut med lagstadgat statsunderstöd. (Heino & Ojala 2006).^[1] Det säger sig självt att lärarnas arbetsbild och -uppgifter också har förändrats en hel del under en dynamisk tillväxtperiod som just nu dock ser ut att ha stannat upp. Den instrument- och sångpedagogiska forskningen är ett naturligt led i den här utvecklingen; den deltar i en allmän diskussion om till exempel lärarnas professionella identitet, inlärningsfrågor och om de förändrade institutionella villkoren för undervisningstraditionen.

För att konkretisera vilken forskning som existerar på området hade den norska forskargruppen sammanställt en förteckning över tillgänglig internationell forsk-

ningslitteratur som på något sätt berör området. Den europeiska och anglosaxiska forskningen handlar delvis om gemensamma frågor och om en gemensam (konservatorie-) tradition, men samtidigt är det uppenbart att de nationella lösningarna för speciellt grundundervisningen är så olika att generaliseringar knappast är ändamålsenliga.

PANELDEBATT OM FRAMTIDSVISIONER

Symposiets föreläsare presenterar sin forskning i separata artiklar i den här tidskriften så därför går jag inte här in på deras ämnen i detalj. Istället kommer jag att lyfta fram och reflektera över några av de frågor som diskuterades under symposiets paneldiskussion om dialogen mellan den instrumentpedagogiska forskningen och praktiken, om deras olika roller och gemensamma uppgifter. Panelen bestod av de tre norska föreläsarna och undertecknad som diskussionsledare. Deltagarna i panelen lyfte speciellt fram tre frågor som verkade speciellt aktuella. Den första frågan handlade om "nyttan" av forskning, den andra om forskares och praktikers olika språk och den tredje frågan gällde förekomsten av institutionella plattformar där man kan föra en dialog.

FORSKNINGENS NYTTOASPEKTER

Frågan om nyttan med forskning är egentligen inte ny och under historiens gång har det funnits stora förhoppningar på att forskning skall vara "nyttig" och producera resultat som kan tillämpas i praktiken eller åtminstone på något sätt bidra till att förstå den komplicerade verkligheten. Å andra sidan har också vetenskapen gärna poängterat sin autonomi och intresselöshet på samma sätt som konsten. Behovet av att värna om autonomi har dessutom ökat i våra tider som en följd av samhällets förväntningar på ekonomisk nytta av både forskningen och konsten. Man diskuterade också om forskning som en nykomling inom musikakademier och -universitet och dess behov av att motive-

ra sin existens på ett annat sätt än instrument- och sångundervisningens praktiker som av tradition har en självklar plats.

Frågan om nyttan med forskning kan också tolkas i en annan riktning ur praktikerns synvinkel. En instrumentlärare med lång erfarenhet av sitt arbete är expert inom sitt område och kan lätt uppleva forskaren som en besserwisser som uttalar sig om något som han eller hon inte egentligen vet något om. Ett abstrakt teoretiserande om undervisningens konkreta verklighet kan verka fåfängt (i ordets båda bemärkelser) och missa hela poängen med undervisningen. Det här kan också formuleras som en fråga om forskningen verkligen kan bidra med något nytt som praktikern inte redan vet. Ett outtalat krav på forskaren har därför varit att han eller hon skall ha någon slags erfarenhet av hur det är att undervisa själv. Allra helst borde forskaren och praktikern vara en och samma person. Då kan man åtminstone vara säker på att de förstår varandra och talar samma språk. De här kriterierna uppfylls vanligen också då de högre musikutbildningarna själva tar hand om sin forskarutbildning. I praktiken kräver dock båda områdena en lång specialisering och det kan därför vara svårt att upprätthålla en långvarig symbios mellan dem utan att behöva välja. Därför har t.ex. Sibelius-Akademien gått in för att erbjuda alternativ till den traditionella forskarutbildningen: en konstnärlig och en innovatörsutbildning.

SPRÅKFÖRBISTRING

Språkförbistringen mellan forskare och pedagoger kan bero på de olika traditioner som de rör sig inom. Forskningen har ibland en tendens att använda ett abstrakt och teoretiskt språk som lyckligtvis har blivit allt mer sällsynt. Det abstrakta språket har speciellt odlats inom den naturvetenskapliga forskningen där matematikens exakta formuleringar har fått stå modell för hur man uttrycker sig. Däremot finns ingen egentlig orsak till att forskare som frågar efter pedagogernas och de stude-

randes vardagserfarenheter skall använda ett språk som är främmande för den vardag de är intresserade av.

Men det är inte enbart forskningsaspekten som känns främmande för lärarna då man talar om instrumentpedagogisk forskning. Instrument- och sånglärare värjer sig ofta inför begreppet pedagogik; det kan tänkas föra in tankarna på en helt annan tradition där musiken i värsta fall spelar en biroll i ett allmänbildande undervisningsuppdrag. I motsats härtill poängterar man hellre sina egna rötter i musikens traditioner och att den kunskap som förmedlas är en "tyst kunskap". De tal och skrifter som är centrala för en akademisk kunskapsmiljö är helt enkelt obehövliga för den här kunskapsförmedlingen. Instrumentpedagogernas berättelser har därför ibland kallats för "hemliga berättelser"^[2] (Laitinen 2002) för att lärarna och eleverna hellre kommunicerar genom att spela än genom att tala. Läraren är inte heller en "pedagog" som i snäv mening enbart förmedlar kunskap, utan också en mentor, förebild och rollmodell för den studerande.

Den instrument- och sångpedagogiska traditionen har således sina egna traditioner som forskningen måste utgå ifrån istället för att tolka dem med begrepp och teorier från en främmande kultur. En yttlig genomgång av den lista över forskning som Harald Jøergensen tillhandahöll på symposiet visar att forskarna i regel har gått in för att skapa en sådan förståelse. Det är vanligt att låta studeranden och lärare komma till tals i forskningen och syftet har ofta varit att förstå själva relationen mellan lärare och studeranden. I viss forskning har man också velat förstå hur den här relationen interagerar med den institutionella miljön i nutid. Den senare håller dessutom på att bli en allt viktigare fråga för den högre musikutbildningen just nu med tanke på att strukturomvandlingar och europeiska system berör den högre musikutbildningen överallt på samma sätt som de berör all högskole- och universitetsutbildningen.

INSTITUTIONELLA PLATTFORMER FÖR EN DIALOG MELLAN FORSKARE OCH PRAKTIKER

Det "i och för" den högre musikutbildningen som den norska forskargruppen lyfte fram i sin forskning är kanske inte den vanligaste utgångspunkten eftersom den kräver institutionella strukturer som möjliggör ett aktivt samarbete.

Detta väckte också den livligaste diskussionen i panelen, nämligen frågan om vilka institutionella arenor som finns där man kunde föra en dialog mellan forskare och praktiker. I det här sammanhanget gled diskussionen över till den situation som alla utbildningar för närvarande befinner sig i, nämligen en ständig förändring. Det är alldeles uppenbart att med den snabba förändringstakten är det också viktigt att kunna artikulera och argumentera för det som är viktigt i utbildningen och också att kunna delta i en diskussion på jämlik basis med andra utbildningar. Om den nutida reformbøljan är ett tecken på något så är det åtminstone på att hantverks-traditionen inte längre är självklar inom instrument- och sångpedagogiken. Traditionen tvingas försvara sig och motivera sig i radikalt nya sammanhang. Forskningen kan bidra till det här genom att erbjuda en reflektionsyta för de här ständiga reflektionerna.

Då detta skrivs har en internationell panel nyss besökt Sibelius-Akademien för att utvärdera forskningen. Det är första gången forskningen utvärderas inom konstuniversiteten i Finland och det kommer därför att bli intressant att läsa panelens rapport som publiceras våren 2009. Själva processen gav de inblandade en möjlighet till att stanna upp och reflektera över forskningens ställning och möjligheter i ett konstuniversitet. Det mest uppenbara var att de flesta forskare arbetar mer eller mindre isolerat och att forskningsgrupper inom universiteten inte är speciellt vanliga. Detta är egentligen inte något exceptionellt för humanistisk forskning överlag oberoende av universitet. En annan iakttagelse som man kunde göra

enbart genom att se på listan över forskning i t.ex. Sibelius-Akademien är att den teoretiska och metodologiska mångfalden är stor. Det här bidrar också till en språkförbistring inom forskningsfältet eftersom de olika teorierna gärna utvecklar sin egen begreppsvärld och terminologi och därför hellre diskuterar med varandra än med andra. Det är alltså inte bara mellan forskningen och praktiken som dialogen borde utvecklas, det är minst lika angeläget att en dialog förs mellan olika forskare inom en och samma institution.

DIALOG I OCH FÖR PRAKTIKEN

Symposiet om instrument- och sångpedagogisk forskning var ett av de första i sitt slag i Finland. Det finns planer på att göra det till ett årligen återkommande symposium och det första symposiet fyllde definitivt ett behov. Som sådant utgör det en av de nya institutionella arenor som krävs för att sammanföra forskare och pedagoger till en gemensam diskussion. Ett modeord i den politiska debatten just nu är innovation och med den nya universitetslagen får det en allt mer förpliktande klang. Deltagarna i symposiet var överens om att förändringarna inom all

utbildning är så genomgripande just nu att alla berörs av dem. Det känns därför ännu viktigare än förr att öppna en dialog mellan forskare och pedagoger. Man kan tycka vad man vill om den nutida politiska innovationsjargongen men det proaktiva grepp om framtiden som den förespråkar är utan tvekan nödvändigt. I framtiden är det också dags att visa vad dialogen mellan forskare och pedagoger egentligen innebär i och för praktiken. ■

[1] Det finns också ca 30 musikinstitut med aningen behovsprövat statsunderstöd eller annan finansiering, enligt uppgifter från Finlands musikläroinrättnings förbund (25.9.2008).

[2] Heikki Laitinen använde det här uttrycket på Taiteilija kirjoittajana -symposiet 13.–14.12.2002 i Sibelius-Akademien.

KÄLLOR

Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa (red.) 2006. Opetustuntikohtaisen valtiosuuden piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvuonna 2004–2005. Helsinki: Opetushallitus.

Lehtonen, Kimmo 2005. Musiikkioppilaitokset näkymätömän vallan käyttäjinä. Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education 8 (3), 32–42.

Airi Hirvonen

Instrumenttipedagogin työn muutoshaasteita ammattikorkeakouluissa

I. JOHDANTO

Suomalaisessa korkeakoulutusjärjestelmässä on tapahtunut suuria muutoksia 1990-luvulta alkaen. Suomen ammatillisen koulutuksen rakenteet uudistettiin, ja keskeistä tässä prosessissa oli alueellisten monialaisten ammattikorkeakoulujen perustaminen. Raivolan, Kekkonen, Tulkin ja Lyytisen (2001, 129–132) mukaan uudistuksen tavoitteet voitiin tiivistää viiteen teemaan: 1) koulutuksen tason nostaminen, 2) opetushallinnon hajauttaminen ja oppilaitosten autonomian lisääminen, 3) opetussuunnitelmauudistus, 4) erillisten oppilaitosten kokoaminen alueelliseksi ja monialaisiksi ammattikorkeakouluiksi ja 5) työelämäyhteyksien vahvistaminen ja koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden lisääminen. Ammattikorkeakoulu-uudistus käynnistettiin kokeiluvaiheella 1990-luvun alussa. Viimeiset kokeiluvaiheen väliaikaiset ammattikorkeakoulut saivat vakinaistamispäätöksen vuonna 2000.

Ammattikorkeakoulujen tehtävät määrittellään ammattikorkeakoululaissa (351/2003). Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.

Myös opetushenkilöstön näkökulmasta uudistus oli merkittävä, koska amat-

tikorkeakoulussa opettajien muodolliset kelpoisuusvaatimukset ovat selkeästi aiempia keskiasteen opettajien vaatimuksia korkeammat. Ammattikorkeakouluasetuksen (2003) mukaan yliopettajalta vaaditaan soveltuva jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tutkinto tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto. Yliopettajalta ja lehtorilta, jonka opetustehtävään pääosin kuuluu ammatitopintojen järjestäminen, vaaditaan lisäksi vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. Yliopettajan ja lehtorin tulee kolmen vuoden kuluessa virkaan tai toimeen nimittämisestä suorittaa vähintään 35 opintoviikon laajuinen opettajankoulutus, jollei hänellä sellaista ole virkaan tai toimeen nimitettäessä. (A 352/2003.)

Ammattikorkeakoulun päätoimisen opettajan tehtävänä on opetus- ja ohjaustyönsä sekä niihin liittyvien muiden tehtäviensä ohella (A 352/2003, 24 §): 1) kehittää alansa opetusta ottaen huomioon työelämän kehitys, 2) osallistua opetussuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijavalinnan hoitamiseen, 3) hoitaa tutkimus- ja kehitystyöhön liittyviä tehtäviä sen mukaan kuin ammattikorkeakoulu määrää, 4) osallistua ammattikorkeakoulun määräämään ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen ja perehtyä työelämään sekä 5) hoitaa ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat ja muut hänelle kuuluvat tai määrätyt tehtävät.

Edellä kuvatuilla muutoksilla on ollut tuntuvia vaikutuksia myös taidealan koulutukseen. Musiikin alalla merkittävin näistä rakenteellisista muutoksista on ollut inst-

rumenttipedagogien koulutuksen siirtymisen konservatorioista monialaisiin ammattikorkeakouluihin. Tämän seurauksena korkeakouluasteella instrumenttipedagogikoulutusta hoitavien opettajien tietotaitoon ja kelpoisuuksiin kohdentuu uusia ammatillisia vaatimuksia. Ammattikorkeakoulu-uudistuksessa tavoiteltu opetuksen tason nostaminen on edellyttänyt opettajien sisällöllisen ja menetelmällisen osaamisen jatkuvaa kehittämistä. Suunnittelu- ja kehittämistehtävät ovat entistä enemmän osa jokaisen opettajan työtä. Uudet kelpoisuusvaatimukset ovat tarkoittaneet useiden opettajien kohdalla myös akateemista jatkokouluttautumista.

Nähtävissä on muutos sekä opettajien toimintaympäristössä ja työn sisällöissä että koko työkuultuurissa. Opettajat ovat reagoineet näihin muutospaineisiin eri tavoin. Jatkuvan kehittämisen haaste ja uudistava työorientaatio edellyttävät opettajilta elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti jatkuvaa kouluttautumista sekä lisääntyvää verkostoitumista ja yhteisöllisten toimintatapojen käyttöä. Oppilaitoksissa valinnut perinteinen toimintakulttuuri ei välttämättä tue edellä esitettyjä uusia vaatimuksia.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulussa toimivien instrumenttipedagogien työn kehittyviä sisältöjä ja työn muutoshaasteita.

2. INSTRUMENTTIPEDAGOGIN TYÖN LÄHTÖKOHDAT, KOULUTUS JA AMMATTIKORKEAKOULU-UUDISTUKSEN TUOMAT MUUTOSHAASTEET

2.1 Lähtökohtia

Suomalaisen musiikkikoulutuksen määrä on tuntuvasti lisääntynyt ja koulutuksen taso kohonnut 25:n viime vuoden aikana. Vielä 1960-luvulla musiikkioppilaitoksia oli vähän, ja ne toimivat pääsääntöisesti yksityisesti. Yhteiskunnan tukema musiikkioppilaitostoiminta mahdollistui 1960-luvun lopulta alkaen, jolloin laki ja asetus musiikkioppilaitosten valtionavusta astuivat voimaan (ks. Heino & Ojala 1998, 11).

Musiikkioppilaitosten syntyprosessi on kulkenut rinnakkain suomalaisen musiikkielämän muun kehittymisen kanssa. Viime vuosikymmeninä myös ammattiorkestereiden ja musiikkifestivaalien toimintavolyymi on merkittävästi kasvanut. (Ks. esim. Amberla 1999, 45.) Ensimmäiset musiikkioppilaitostoimintaa koskevat säädökset tulivat voimaan vuoden 1969 alusta, mikä loi perustan musiikkioppilaitostoiminnan kehittymiselle ja oppilaitosten määrän kasvulle (ks. L 147/1968 ja A 206/1968). Musiikkioppilaitoslainsäädäntöä on uudistettu 1960-luvun jälkeen useita kertoja (ks. esim. A 486/1977, L 402/1987, A 692/1987, L 516/1995 ja A 880/1995). Suuri muutos lainsäädännössä tapahtui vuoden 1999 alussa, kun erillisistä musiikkioppilaitoksia koskevista säädöksistä luovuttiin. Tällä hetkellä musiikkioppilaitosten toimintaa säätelevät laki ja asetus taiteen perusopetuksesta (L 633/1998 ja A 813/1998).

2.2 Instrumenttipedagogin työ keskiasteella ja ammatillisella korkea-asteella

Sibelius-Akatemian lisäksi instrumenttipedagogeja oli koulutettu konservatorioissa 1970-luvulta alkaen. Maininta konservatoriosta musiikin ammatillista koulutusta antavana oppilaitostyyppinä esiintyi ensi kertaa vuonna 1977 annetussa asetuksessa musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (A 486/1977, ks. myös Laurila 2000, 147). Useat 1970- ja 1980-luvuilla opiskelleet instrumenttipedagogit olivat tehneet solistisia opintoja ensin konservatorioissa ja myöhemmin Sibelius-Akatemiassa. 1980-luvulla solistisen koulutuksen musiikin maisteriksi opiskelevien opinnot keskittyivät pääasiassa pääinstrumentin opintoihin ja kamarimusiikkiin. Lisäksi ohjelmassa oli musiikin teoria- ja historia-aineita sekä didaktikkaa opetusharjoitteluineen.

Maamme ainoan musiikkiyliopiston Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelman tutkinnon rakenne muistuttaa edelleen pääsääntöisesti 1980-

luvun solistisen koulutuksen opintojen rakennetta. Lukuvuoden 2008–09 musiikin kandidaatin ja musiikin maisterin tutkinnot koostuvat pääosin instrumenttiopinnoista, yhteissoitosta tai kamarimusiikista, musiikinteoriasta ja säveltämisestä, musiikinhistoriasta, pedagogiikasta, kieliopinnoista ja oppinnäytteistä. (Sibelius-Akatemia. http://www.siba.fi/attach/ops0809_esko_piano.pdf.)

Ne instrumenttipedagogit, jotka sijoitettiin 1980- ja 1990-luvuilla konservatorioiden ammatillisiin opetustehtäviin, tekivät useimmiten opetustyötä saman viran puitteissa sekä musiikkiopistoasteella että ammatillisella korkea-asteella. Työnkuva koostui pääsääntöisesti opettamisesta, jonka osuus esimerkiksi lehtorin virassa oli 22 tuntia viikossa. Työajassa oli 90 tuntia muuta työtä koko lukuvuoden aikana. Tämä osuus koostui pääasiassa tutkintojen ja konserttien arvioinneista sekä muun muassa erilaisista kokouksista. Konservatoriossa toimineen instrumenttipedagogin työnkuva painottui selkeästi instrumentin ja sen didaktiikan hallintaan ja opettamiseen, siis musiikki-substanssiin. Kun siirryttiin ammattikorkeakoulun virkoihin, muutos työn määrässä ja työnkuvassa saattoi olla huomattava.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että ammatillisen opettajan työnkuva 1990-luvun alussa on ollut selvästi kapeampi kuin ammattikorkeakoulun opettajan vastaavat vaatimukset 2000-luvulle tultaessa. Auvinen (2004, 367) määrittelee, että 1990-luvun alussa ammatillisen opettajan työn ydin oli olla oman oppiaineensa asiantuntija, jonka tehtävänä oli oppiaineen jäsentäminen, esittäminen ja harjoittaminen sekä tietojen ja taitojen hallinnan varmistaminen. Tätä kuvaa myös konservatorioiden virkaehtosopimus, jossa työ määräiteltiin opetusviikkotunteina ja suhteellisen pienenä muun työn osuutena. Auvinen (2004, 367) jatkaa, että 2000-luvun ammattikorkeakoulun opettajalta edellytetään monipuolista asiantuntijuutta, jolloin työ koostuu opetuksen lisäksi monista muista tehtävistä, kuten työelämäyhteyksien rakentamisesta ja oman työn ja työyhteis-

sön suunnittelutehtävistä. Tiilikkala (2004, 213) toteaa, että ammatillinen opettajakoulutus on perinteisesti ollut alakohtaisesti eriytynyttä ja jokaisen alan opettajakoulutuksessa on oppituntien pitämisen ja kuuntelulla ollut keskeinen painoarvo. Ammattikorkeakoulussa opettaja on muuttanut yksityiskentelijästä yhdessä työskentelijäksi, jolloin yhteistyötä tapahtuu sekä omassa organisaatiossa että sieltä ulospäin (Jaatinen 1999, 88).

Musiikin alalla solistinen opetus on perustunut vuosisatojen ajan mestari-kisälli-perinteelle, jolloin opittavat taidot karttavat useiden toistojen kautta kokeneen mestarin ohjauksessa. Opettajan ammattitaito on ollut nimenomaan tiedon ja käytännön taidon synteisiä. Uudessa ammattikorkeakoulukontekstissa säädökset määrittävät opettajien tehtävät ja työnkuvat huomattavasti laajemmiksi. Säädösten mukaan enää ei riitä, että opettaja on vain oman substanssinsa mestari. Voidaan kysyä, jääkö soitonopetuksen mestari-kisälli-perinteelle riittävää tilaa opettajien uusien osaamisvaatimusten keskellä.

2.3 Ammattikorkeakoulu-uudistus

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen suunnittelu käynnistyi Suomessa 1980-luvun lopulla (ks. esim. Lampinen & Savola 1995; Lampinen 2000). Konservatorioiden toiminnan kehittämistä varten asetettiin opetushallituksen työryhmä, jonka linjauksia leimasivat muun muassa ehdotukset sääntötoimenpiteistä ja koulutuksen volyymin vähentämisestä (Konservatoriotyöryhmän muistio 1993). Opetusministeriö toteutti myös vuosina 1995–1997 konservatorioiden kansainvälisen arvioinnin, jossa oltiin kiinnostuneita muun muassa koulutuksen tuloksellisuudesta (The Conservatories of Finland 1997).

Musiikkiala tuli 1990-luvun lopulla yhtenä viimeisimmistä osaksi ammattikorkeakoulujen koulutustarjontaa. Se ei ehtinyt mukaan 1990-luvulla toteutettuihin ammattikorkeakoulukokeiluihin. Ammattikorkeakoulun siirtymävaihe musiikin alan osalta oli toteutunut vuonna 1999, kun

kaikkiaan 10 konservatorion musiikkipe-dagogi- ja muusikkokoulutus siirtyi ammattikorkeakouluihin Ammattikorkeakouluissa oli tähän mennessä jo kokeiluvaiheenkin jäljiltä runsaasti yhteisiä monialaisia käytäntöjä, joihin myös musiikin alan tuli orientoitua. Jo pelkästään käytetty käsitteistö saattoi herättää runsaasti kysymyksiä: mitä on T&K-työ musiikin alalla? Mitä aluevaikuttavuus käytännössä tarkoittaa? Millainen opinnäytetyön musiikin alalla tulee olla? Entäpä mitä tarkoittaa hankkeistettu opinnäytetyö? Kysymyksiä syntyi runsaasti heti alkuvaiheessa, mutta osa samoista kysymyksistä on edelleen ajan-kohtaisia. Tosin vuosien mitaan useilla osaluilla on tehty valtakunnallista kehittämistyötä, joka on selkiyttänyt yhteistä ymmärrystä ja toimintaa.

Kuten jo edellä on todettu, uudistus oli monin tavoin merkittävä myös henkilöstön kannalta. Uudessa tilanteessa kelpoisuusehtojen osalta maisterin tutkinto kelpoisti edelleen ammattikorkeakoulun lehtorin virkoihin, mutta yliopettajan virkoihin vaadittiin ja vaaditaan soveltuvaa lisensiaatin tai tohtorin tutkintoa. Osa opettajista oli valmiita hakeutumaan jatkokoulutukseen.

Ammattikorkeakoulun virassa siirryttiin heti niin sanottuun kokonaistyöaikaan. Tämä tarkoitti sitä, että opettajan vuosittainen työaika koostui 40 työviikosta, joiden laajuus on 40 tuntia ja 12 vapaajaksoviikosta. Näin ollen koko työvuoden laajuus on 1600 tuntia. Vaikka palkkaus parani, työajan huomattava kasvu oli selkeä muutos aiempaan. Opettajien työnkuva alkoi koostua erilaisista kehittämistehtävistä ja nyt piti tehdä muutakin kuin opetustyötä. Koska järjestelmä oli uusi ja paljon tehtävää, oli tärkeää, että koko henkilöstön voimavarat saataisiin valjastetuksi. Viimeistään tässä vaiheessa useat opettajat joutuivat perehtymään muun muassa ATK-taitoihin, koska työtehtävistä olisi ollut työlästä selviytyä ilman niitä. Tämä voi vaikuttaa nykyään itsestäänselvydel-tä, mutta sitä se ei välttämättä 1990-luvun lopulla ollut. Sähköpostista tuli keskeinen asiointiväline ja erilaisia kirjoitustöitä oli

tehtävänä säännöllisesti. Opetussuunnitelmatyö oli intensiivistä ja kansainväliset kontaktit laajenivat ja aktivoituivat nopeasti. Ulkomaisten korkeakoulujen kanssa alkoi avautua säännöllinen opettajien ja opiskelijoiden vaihtotoiminta.

Nummisen ym. (2001) mukaan ammattikorkeakoulujen kokeilutoiminnan käynnistäminen 1990-luvun alussa merkitsi laajaa oppilaitosten uudelleenorganisoitua. Siihen asti erillään toimineita alakohtaisia oppilaitoksia koottiin paikkakunnittain ja alueittain ammattikorkeakouluiksi, joiden tavoitteet ja toiminta tuli organisoida yhteisesti. Ammattikorkeakoulu syntyi olemassa olevien oppilaitosten pohjalle ja uutta henkilöstöä palkattiin vähän. Ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaihe sijoittui 1990-luvun jälkipuoliskolle, jolloin kokeiluna toimineet ammattikorkeakoulut hakivat pysyvää toimilupaa. Ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vuonna 1996 ja viimeiset vuonna 2000. (Mts. 76–80.) Tie ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheen alusta koulutusorganisaatioiden vakinaistamiseen oli pitkä ja välillä uuvuttavakin korkeakoulutuksen kehitysvaihe (ks. esim. Lampinen 1995), joka kosketti syvällisesti organisaatioita ja etenkin niiden työntekijöitä. Laakkonen (1999) on todennut, että ammattikorkeakoulun siirtymävaiheen muutoksissa opettajat jakautuivat tiedostajiin, sopeutujiin ja perinteistä kiinnipitäjiin. Tiedostajat osallistuivat aktiivisesti jatko- ja täydennyskoulutukseen ja pyrkivät aktiivisesti kohti ammattikorkeakoulun asettamia tavoitteita. Sopeutujat osallistuivat koulutukseen, jos se oli ajan ja resurssien puolesta mahdollista. Perinteistä kiinnipitäjät pysyivät perustelevaan osallistumattomuuttaan erilaisilla syillä. (Mts. 183.)

2.4 Tutkimus- ja kehitystyö ammattikorkeakoulun opettajan työssä

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta (T&K-toiminta) alkoi hakea muotoaan ensimmäisistä toimintavuosista alkaen. Tähän olennaisesti kuuluva hanketoiminta oli monelle musiikin alan opet-

tajalle täysin uutta. T&K-toiminta on vakiinnutettu osaksi ammattikorkeakoulujen perustehtävää 2000-luvulla. Keskustelu asiasta on ollut jatkuvaa edelleen, vaikka musiikin alan koulutusta on ollut ammattikorkeakouluissa jo noin kymmenen vuoden ajan. Edelleen kuulee kysyttävän, mitä T&K -toiminta musiikin alalla on. Onko niin, että yksittäisissä ammattikorkeakouluissa käytännöt ja henkilöstön ohjeistus ja aktiivisuus ovat niin eri vaiheissa, ettei yhteistä ymmärrystä tunnu löytyvän aina edes peruskäsitteistä. Muun muassa tämän asian kannalta on tärkeää, että ainakin osa henkilöstöstä olisi jatkokouluttautunutta. On vaikeaa kuvitella, että kaikkia uusia toimintoja ja veloituksia kyettäisiin hoitamaan pelkästään vanhan aikoinaan saadun koulutuksen pohjalta.

1990-luku oli ammattikorkeakoulun opettajan näkökulmasta ammattikorkeakoulurakenteiden ja korkeakoulumaisten käytänteiden rakentamisen aikaa. Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoululla on kolme tehtävää: pedagoginen tehtävä, tutkimus- ja kehitystoiminta ja aluekehitystyöhön liittyvät veloitteet. Keskeistä on, miten nämä kolme tehtävää konkretisoituvat opettajan työssä. (Ks. esim. Kotila & Mäki 2006, 11.)

Auvinen (2004, 367) on todennut, että 2000-luvun ammattikorkeakouluopettajan tulee enenevässä määrin hallita muun muassa projektityötaitoja ja viestintätaitoja yhä kansainvälisemmässä toimintaympäristössä. Toisaalta esiin on tullut ajatus tutkivasta ja kehittävästä työotteesta, jonka tulisi tulla osaksi uudistuvien ammattikorkeakoulujen kaikkea toimintaa (ks. esim. Suhonen 2006, 147).

2.5 Ammattikorkeakoulun opettajan muut työn kuvat

Myös musiikin alalla kuulee pohdintaa siitä, pitääkö opettajan tehdä muuta kuin opettaa? Nykyisen ammattikorkeakoulujärjestelmän mukaan opettajan perustehtävään kuuluvat myös muun muassa opetuksen kehittäminen, valmiudet opettaa vieraalla kielellä ja yhteyksien ylläpito työelämään.

Entäpä taiteellinen toiminta? Onko sille riittävästi aikaa ja voimia, onhan ammattikorkeakoulutusten rakennusvaihe ollut suuri ponnistus koko henkilöstöltä. Vaikuttaa siltä, että esimerkiksi taiteellisen toiminnan resursointi työaika suunnitelmissa on vaihtelevaa eri koulutusyksiköissä. Joissakin yksiköissä taiteellinen toiminta ja taiteelliset tuotokset lasketaan T&K-toiminnan piiriin ja joissakin ei.

Jaatinen (1999) on todennut, että ammattikorkeakoulun identiteettiin liitetään myös palvelutehtävä, jonka asiakkaina ovat ympäröivä alue ja sen asukkaat. Opettajien osaaminen nähdään ammattikorkeakoulun ydinvoimavarana, jolloin opettajalta odotetaan jatkuvaa uudistumista ja oppimista. Opettajan tulisi olla kehitymisessä itsenäisesti ohjautuva. Opettajalla voidaan nähdä kaksoistehtävä: toisaalta suhteessa opiskelijoihin hän on tuutori, mentori ja palvelun tuottaja ja toisaalta suhteessa ammattikorkeakouluun aloitteen tekijä, toteuttaja ja ammattikorkeakoulun markkinoija. (Mts. 86–87.) Auvinen (2004) määrittelee, että ammattikorkeakouluopettajan työssä sisällöllinen osaaminen on edelleen keskeistä. Ammattikorkeakouluuudistus on kuitenkin tuonut haasteita etenkin opettajien menetelmällisiin osaamisvaatimuksiin. Näitä ovat muun muassa kansainvälinen osaaminen, tieto- ja viestintätekniset taidot, kirjallisen viestinnän lisääntyminen, ammattikorkeakoulutoiminnan ja työelämän kehittämistehtävät, virtuaaliset oppimisympäristöt, arviointi- ja palautekäytäntöjen kehittäminen, yhteistyö- ja ohjaustaidot, käytännön työelämän tunteminen, verkostoituminen, projektien hallinta, budjetointi ja tutkimusmenetelmällinen osaaminen. (Mts. 348–349.)

2.6 Katse tulevaisuuteen

Suomalaisessa musiikin koulutuksessa on eletty suuri muutosvaihe viimeisen kymmenen vuoden aikana. Musiikin ammatillisen korkea-asteen rakennemuutos on toteutettu. Samalla ollaan menossa kohti uusia rakennemuutoksia, joiden sisällöstä ei tunnu tällä hetkellä olevan ainakaan

kovin tarkkaa tietoa. Nykykeskustelua leimaa jonkinasteinen huoli musiikin koulutuksen olemassaolosta.

Opetusministeriön helmikuussa 2008 antaman tiedotteen mukaan korkeakouluverkoston rakenteellisen kehittämisen tavoitteena on, että korkeakouluja ja yksiköitä on vuonna 2012 nykyistä vähemmän ja ne ovat taloudellisesti vahvempia ja niillä on entistä paremmat mahdollisuudet laadukkaaseen opetukseen, tutkimukseen ja kehitystyöhön. Opetusministeriön mukaan nykyistä suuremmat yksiköt parantavat kansainvälisen yhteistyön edellytyksiä, vahvistavat monitieteisyyttä ja laajentavat opiskelijoiden valintamahdollisuuksia. Tiedotteen mukaan vuonna 2012 maassamme olisi enintään 15 yliopistoa ja 18 ammattikorkeakoulua. (Ks. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/02/rakenteellisen_suuntaviivat.html.)

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2007–2012 mukaan musiikin alan koulutuksen aloituspaikkoja ollaan jonkin verran vähentämässä vuoteen 2012 mennessä. Kun musiikin ammatillisen koulutuksen aloittajia oli 342 opiskelijaa vuonna 2006, on aloittajamäärän tavoiteluku 250 vuonna 2012. Musiikin ammattikorkeakoulutuksen aloittajia oli 368 opiskelijaa vuonna 2006. Tämä tavoiteluku on 300 aloittajaa vuonna 2012. Musiikin yliopistokoulutuksen aloittajamäärä oli 276 vuonna 2006, ja tavoiteluku vuonna 2012 on 250 aloittajaa. (Ks. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9, 75.)

3. POHDINTA

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomia opettajien työn uusia haasteita on tutkittu monilla aloilla jo usean vuoden ajan, mutta musiikkialalla tällaisia tutkimuksia ei ole tehty. Edellä kuvatut uudet osaamistarpeet, etenkin menetelmällisen osaamisen suhteen, ovat hyvin monitahoisia ja laajoja. Voidaan kysyä, tarvitsevatko musiikin alan ammattikorkeakouluopettajat kaikkia näitä tietoja ja tai-

toja voidakseen hoitaa virkatöitään siten kuin laki ja asetus edellyttävät. Toisaalta voidaan todeta, että viralliset tuloksellisuutta arvioivat mittarit ovat täsmälleen samat kaikilla koulutusaloilla. Esimerkiksi Tilastokeskus mittaa vuosittain opettajien tekemän T&K-työn määrää ja opettajien koulutustasoa. Opetusministeriön AMKO-TA-mittarien osalta keskeisiä ovat muun muassa opettajien koulutustaso sekä T&K-hankkeissa suoritettut opintopisteet ja opinäytetyöt sekä hankkeistetut oppinäytetyöt. Toisin sanoen musiikin alan tuloksellisuutta mitataan täysin samoilla mittareilla kuin muidenkin alojen.

Muun muassa nykyisten kelpoisuussäännösten johdosta ammattikorkeakouluissa toimivat musiikin alan opettajat ovat kouluttautuneet tai kouluttautuvat maamme ainoassa musiikkiyliopistossa Sibelius-Akatemiassa. Musiikin alan korkeakoulutuksessa työskentelevien opettajien työn sisällöt ja kehittämistarpeet ovat muuttuneet erittäin paljon viimeisten 20 vuoden aikana. Herääkin kysymys, vastaavatko nykyiset musiikkialan yliopistotasoiset koulutussisällöt niitä vaateita, joita ammattikorkeakouluissa työskentelevät opettajat työssään kohtaavat. Voidaan kysyä, missä määrin opettajien uudet työnkuvat tulee ja voidaan ottaa huomioon musiikkiyliopiston opetussuunnitelmatasolla ja pitäisikö erilaisten uusien osaamisalueiden kohentamiseen järjestää sellaista täydennyskoulutusta, joka kohdentuisi nimenomaan musiikin alan kouluttajille. Haasteellista on myös, miten laaja-alaiseksi musiikkialan yliopistotutkintoa ylipäänsä voi laventaa. Tuleeko jatkossakin esittävän säveltaiteen koulutuksen fokuksen olla solistisissa opinnoissa ja onko ammattikorkeakoulusektorille työllistyvien pedagogien jatkossakin hankittava laveampaa osaamista vasta työssä ollessaan. Vai tulisiko jatkossa vielä aktiivisemmin käydä keskustelua siitä, mitä tuloksellisuusmittareiden musiikkialan ammattikorkeakoulutuksessa tulisi olla? Laajimmillaan kysymys koskee kaikkia niitä pedagogisia ja menetelmällisiä sisältöjä, joita ammattikorkeakoulutukseen sijoittuvien musiikin alan opettajien koulutuk-

seen voidaan sisällyttää. Vuoropuhelua ammattikorkeakoulukentän ja yliopistotason koulutusta tarjoavien tahojen kesken olisi syytä entisestään tehostaa.

LÄHTEET

Amberla, K. 1999. Facts about Finnish music life. Finnish music quarterly 3, 44–45.

Asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.

Asetus musiikkioppilaitoksista 880/1995.

Asetus musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 206/1968.

Asetus musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 486/1977.

Asetus taiteen perusopetuksesta 813/1998.

Asetus valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista 692/1987.

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

The Conservatories of Finland 1997. Report of the International Evaluation Team. National Board of Education. Helsinki: Yliopistopaino.

Heino, T. & Ojala, M-L. 1998. Musiikkioppilaitokset lukuvuonna 1997–1998. Teoksessa Heino, T. & Ojala, M-L. (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Opetushallitus, 9–66.

Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Konservatoriotyöryhmän muistio 1993. Ammatillisten musiikkioppilaitosten kehittäminen. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 22/1993. Helsinki: Painatuskeskus.

Kotila, H. & Mäki K. 2006. Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 11–26.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.

Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajien työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. Väitöskirja. Vaasa: Acta Wasaensis 67.

Laki ammattikorkeakouluista 351/2003.

Laki musiikkioppilaitoksista 516/1995.

Laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 147/1968.

Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998.

Laki valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista 402/1987.

Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Lampinen, O. 1995. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus.

Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus.

Laurila, J. 2000. Keski-Suomen konservatorio 1948-1999. Jyväskylä: Keski-Suomen konservatorion säätiö.

Opetusministeriö. Tiedote. 2008. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/02/rakenteellinen_suuntaviivat.htm.

Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom, H. 2001. Nuorisooasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 10. Lukuvuodet 1992–2000. Helsinki: Opetushallitus.

Raivola, R., Kekkonen, K., Tulkki, P. & Lyytinen, A. 2001. Producing competencies for learning economy. Sitra Reports series 9.

Sibelius-Akatemia. Esittävän säveltaiteen koulutusohjelma. Tutkinnon rakenne ja opintojaksojen kuvaukset. http://www.siba.fi/attach/ops0809_esko_piano.pdf

Suhonen, L. 2006. Tutkiva ja kehittävä työote lehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 147–168.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kristiina Junttu

György Kurtág's *Játékok* brings the body to the centre of learning piano

The focus of this paper is to describe the pedagogical speciality of *Játékok* (*Games*)—a collection of piano music by the Hungarian composer György Kurtág. György Kurtág (born in Lugos, Romania in 1926) is well known as one of the most highly esteemed contemporary Hungarian composers. Kurtág's musical language is aphoristic and his “explosive miniatures” can be seen as a synthesis of many different elements: the idioms of contemporary classical music, his Hungarian folk-music inheritance and many strands arising from the classical repertoire of previous centuries (Halász 1998, 3).

In this paper I will present those aspects, which Kurtág's contemporary approach brings to teaching the piano, especially in the early stages. I will also argue that using *Játékok* as part of the teaching material can help to awaken the possibility for children to experience music and movement in a sensitive way. Finding quality for body movement can reinforce musical experience and improve musical hearing (Juntunen & Hyvönen 2004, 199). In my opinion, the actual role of the body as our primary mode of knowing has been neglected in teaching piano. There is a strong tradition of theoretical emphasis and fragmentation. One reason for this is that most of the current ways of teaching piano introduce musical notation at the same time as instrumental tuition (McPherson & Gabrielsson 2002, 99). Placed too early, an emphasis on no-

tation can lead to decreases in aural and body sensitivity to the natural unified patterns that children spontaneously observe when playing music (Mills & McPherson 2006, 169; McPherson & Gabrielsson 2002, 105). *Játékok* pieces have also been notated with Kurtág's special notation. However, the notation should be approached in an experiencing manner, or rather; the pieces can be learnt by imitating the teacher's model. My primary interest is in bringing the body to the centre of learning piano. In that way we can broaden the ways in which we can approach piano teaching in the early stages.

INTRODUCTION TO *JÁTÉKOK*

Játékok is a collection of short piano works, composed for pianists of all ages. It was designed to supplement traditional teaching material. In *Játékok*, Kurtág combines the teaching of basic piano playing technique with the development of musical expression (Johnson 1998, 19; Halász 1998, 12–13; Cavaye 1998, 17). It also offers a fascinating insight into the world of twentieth-century music (Cavaye 1998, 17). The main pedagogical ideas in *Játékok* are the use of the piano as a toy as well as the use of the whole body for playing (Beckles Willson 2007, 150; Johnson 2002, 19; Cavaye 1998, 17; Halász 1998, 12).

In 1973, the Hungarian piano teacher Marianne Teöke asked Kurtág to write a few pieces for her pedagogical collection. Kurtág composes very slowly and every

now and then has had periods, during which he has not been able to compose at all. When he started *Játékok*, he had not composed anything for three years. Suddenly he wrote 200 short pieces of music within a couple of months. The task of writing simple pieces for a specific type of player, a child, shifted him out of his impasse. *Játékok* were intended to offer children a liberating approach both to making music and the piano itself, but it evolved into a liberating activity for the composer too. The piano was Kurtág's toy and *Játékok* his very own playground (Beckles Willson 2001, 46; Halasz 1998, 12).

Following its favourable beginning, this series of pieces has expanded to become a collection of eight volumes, with hundreds of pieces for piano—for two and four hands and even some pieces for two pianos. This fortunate beginning is still continuing: *Játékok* is a work in progress. It can also be seen as a laboratory in which Kurtág tries out his new musical ideas (Beckles Willson 2007, 149; Beckles Willson 2001, 46; Halasz 1998, 12).

In *Játékok*, Kurtág is foregrounding music as a physical experience. Kurtág is using lots of clusters and glissandi in his pieces. He starts to approach the piano in ways other than the traditional. The hierarchy of learning is different: precedence is given to physical gesture and the manner of performance. *Játékok* is asking performers to bring their bodies into dialogue with the instrument. Kurtág tries to avoid abstracted intellectualism by bringing the body to the centre of the musical experience. (Beckles Willson 2002, 278; Johnson 2002, 284.) With *Játékok*, children can learn to use their body through music, and music through their body.

Some pieces are referred to as Duchampian *objet trouvés* (found object). This idea of elevating every day objects to the status of art originated with the painter Marcel Duchamp (1887–1968). Duchamp elevated every day objects to the status of art. It is only important that the insignificant trifle being positioned at the central point should be presented with an unex-

pected quality. In *Játékok*, Kurtág play games with a single idea, musical element, sound or gesture. It can be a note: for example *Prelude and waltz in C* is composed using only one note. In *Perpetuum Mobile*, the single idea is a glissando. (Beckles Willson 2007, 152–153.)

In *Játékok*, Kurtág uses his own graphic notation to complement the traditional one (Cavaye 1998, 19; Johnson 2002, 283). He has created unique note figures to help visualize the style of playing and to help understand the physical movement involved in playing. Kurtág has a collection of various note heads to use to symbolize clusters. They are usually only approximately marked on a staff. Clusters are precisely notated to indicate which part of hand is to play them. Rhythmically, the notation is closely related to space-time writing. Moreover, he has lot of markings for various timings and caesuras. Notation is intended to stimulate the performer to experiment with sound and sensations and to revive spontaneity in interpretation, rather than analyse the score intellectually.

KINAESTHETIC NATURE OF CHILDREN'S PIANO PLAYING

Kinaesthesia is a special type of sense, which cannot be confused with the other five senses (sight, taste, hear, smell and touch). Kinaesthesia is essentially related to humans' inner experience of space and movement. It is sensory information that is movement related; it is available prior to action, during and after action (feedback). Kinaesthetic feedback is believed to be of central importance for the development of motor performance of any type. Kinaesthetic experience is the increasing acceptance of the body as a form of intelligence, which is integrated into the mind. (Galvao & Kemp 1999, 129–135.)

Many writers have emphasized the kinaesthetic nature of young children's music making (Burnard 1999; Cohen 1980; Davies 1992; Marsh 1995; Campbell 1998; Littleton 1998; Young 1999). The presence

of multiple and integrated forms of bodily movement suggest the significance of a multi-sensory experience involving what they see, as well as what they hear and feel. A number of authors have proposed that the nature of musical experiences and their sense of bodily response are inextricably linked to the dynamism between the sounding object and the bodily experience of music (Clifton 1983; Clarke & Davidson 1999). Kemp (1990; 1996) suggested that the body permeates our relationship with music (Kemp, cited in Burnard 1999, 161). A bodily experience is a kind of kinaesthetic functioning of “body-thinking” which is realised as a sensitive and “feelingful” impulsive experience (Burnard 1999, 161).

Playing a musical instrument involves the accurate execution of fine motor movements. These are highly dependent upon kinaesthetic information reaching the central nervous system (Galvao & Kemp 1999, 136). The performance of music represents the integration of a physical and mental plan. It is then sensible to believe that kinaesthesia plays a fundamental role in this integration (Sloboda 1985, cited in Galvao & Kemp 1999, 136). There is both clinical and experimental evidence to suggest that control and perception of movements are very weak when the kinaesthetic channel is not working adequately (Bahrack 1970, cited in Galvao & Kemp 1999, 136; Autio 1997, 77).

It is important to enhance the ways in which children use their kinaesthetic sense in their playing. The natural physiological development of children proceeds from large bodily movements, (gross motor skills), to tactile ones, (fine motor skills) (Gallahue 1982, 83; Gallahue & Ozmun 2006, 54). With natural movements, it is possible to become concerned with one’s kinaesthetic link between sound and movement (Galvao & Kemp 1999, 133). This is helping children to develop kinaesthetic awareness. Orff insisted that the relationship between music and movement embraces a type of kinaesthetic activity that helps children to internalise feelings

and experiences of rhythm, pulse and pitch (Kemp 1984, cited in Galvao & Kemp 1999, 133).

It is important to emphasise the bodily point of view when introducing the piano. It is possible to start piano playing in a way that it is not too far removed from the child’s natural experience of music and movement. For children, approaching piano playing in the early stages with gross motor movements is very natural. The teacher has to integrate music making with child’s existing experiences and skills. We have to create a learning environment, which helps the child to connect piano playing to what they already know, think and can do.

KINAESTHETIC APPROACH IN JÁTÉKOK

Body movement plays an important role in musical performance. The piano is one of the most physically engaging of all instruments. The body is not only essential to the physical manipulation of the instrument, but also vital to the generation of expressive ideas about music. Building up the child’s kinaesthetic awareness from the very early stages of piano playing is a challenge for teachers. Kinaesthetic experience should be understood as a form of intelligence, which is integrated in the mind. In recent years, psychologists seem to have developed the notion that cognitive, as well as neuropsychological structures are the very basis of any kind of motor skill performance (Galvao & Kemp 1999, 132).

Piano tuition in early stages is built up systematically, paying attention to the introduction of all the basic skills needed in piano playing. *Játékok* pieces can stimulate the child’s kinaesthetic approach to piano playing. Children like to experiment with extreme sounds and movements: with *Játékok* they can use the whole keyboard from the start. The extreme ends of the keyboard fascinate young students; with clusters and glissandi they have the possibility to explore it from the very beginning of their studies. Despite the ap-

proximate notation, Kurtág is very accurate with the quality of expression. Spiritual, physical and gestural dimensions are brought to the fore. The quality of playing is very important from the very first meeting with the instrument.

I will present certain pieces of Kurtág in more detail. The following examples will show the relevance of the previous chapters.

TENYERES / PALM STROKE
—WRONG NOTES ALLOWED

matas. A normal looking fermata is long, a fermata without a point inside is shorter and a fermata upside down is very short.

Teneyres' character is accurate and explosive, full of strong will, or perhaps a great joy, almost nearing aggression. Its fierceness and rapidity forces the player to react quickly, to be present. The lines between the caesuras seem to be arguing with one another. I will take you through the piece in one way in which I could play or teach it.

The first cluster is building up a demanding atmosphere. It is followed by a

Example 1: Tenyeres (1)
Tenyeres, Játékok Book 1. Mit den Handflächen (1) Palm Stroke (1)

In Tenyeres, the main element is the cluster. The symbol for a cluster is a large round blob. One can read the score in more detail and notice that the clusters are covering an area the size of a fifth. This happens to be the size of the cluster, which naturally fits an adult's hand. Children might play it over a smaller area. Clusters are played with the palm of the hand and they are mostly marked as approximated pitch. Only the two last clusters are strictly notated. The piece is to be played including all the white keys between f and a¹. The restore mark above the cluster indicates that all the notes should be played on white keys. Kurtág also illustrates the different lengths of fer-

long fermata, during which the player has time to think about how to respond to the demands presented before. The second cluster responds to the given challenge and is followed by a short fermata. The development unfolds itself here in a flash - first two, then three, then four clusters in a row. The fermata after the four clusters is travelling forwards in nature and is full of extremely charged emotions. This tension is brought to its culmination point by yet two more clusters that are played from the opposite ends of the keyboard. A short fermata follows, in effect stopping in panic after all the fierceness. The only imaginable answer is *piano-dolce*, in other words a complete change of emo-

tion, which is actually temporary. The same cluster commences a raging crescendo towards the last forte-cluster. The composer has marked a fermata at the final double line to emphasize the pause, which the musician needs to make after the last note to experience the fury.

From a bodily point of view, the player should not lose the feeling of the centre of the body even though playing fast movements with the hands. A whole gesture or phrase should be played with one movement and prepared with one breath. It is helpful to practice the piece without sound, both on the piano lid and through pantomime (without sound on the keyboard). When the student is practicing tapping on the piano lid, he or she should especially concentrate on listening to the

playful attitude brings a great deal of joyfulness to the movements. It is inspiring to try to create a fresh version every time you play the piece. Despite the fierceness and rapidity of the piece the movements are never to become totally rugged. The fermatas don't work as rests because they demand a continuation of what has been expressed before and are as if saying and...and...and...

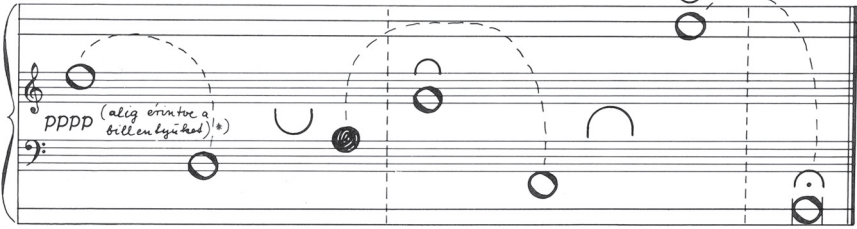
In this piece, the player doesn't need to be worried about catching the right keys; they can simply concentrate on the big movements and the expressions they wish to put into their interpretation.

VIRÁG AZ EMBER... /
FLOWERS WE ARE, FRAIL FLOWERS...

Virág az ember... (1a)

Blumen die Menschen, nur Blumen... (1a)
Flowers We Are, Frail Flowers... (1a)

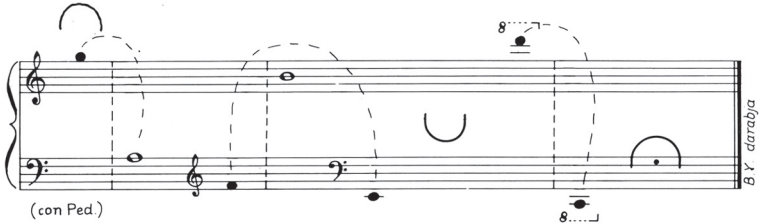
Example 2:
Virág az ember, Book 1. Version 1a, above,
is notated with clusters. Version 1b, below,
has precise pitch indications.



(con Ped)
* (die Tasten kaum berührend)
* (hardly touching the keys)

Virág az ember... (1b)

Blumen die Menschen, nur Blumen... (1b)
Flowers We Are, Frail Flowers... (1b)



(con Ped)

time between the sounds. This is what builds the tension in *Palm Stroke*. While practicing this piece as a pantomime, it happens in slow motion. In order to feel the clusters in your hands you need to slow down the tempo. Practicing through pantomimes also draws a path for continuity. The arms are in constant motion. A

Kurtág's original idea in Book 1 is to present the same musical idea twice; the first time with indefinite pitch materials, such as clusters and then, secondly, with more precise indications of pitch (Halász 1998, 12–13). In *Virág az ember...*, version A is notated with indefinite pitch materials, portrayed here as clusters, and version

B is notated with precise indications of pitch.

In version A, you can see once again Kurtág's symbol for a palm cluster. The rhythmic notation is simple: a white blob is for a long note and a black one is for a short one. Accidentals in front of the cluster, glissando or group of notes apply to all the notes. In the case where there are no accidentals in front of the blob, one can freely choose the range. Using a dotted legato line, Kurtág shows which tones belong to the same gesture. He avoids using a 'normal' legato-line because the piece is played lightly using the pedal. The hands follow the lines and connect the tones which belong together. The player can feel the legato moving from one tone to the other as s/he plays them from one hand to the other. It brings forth the sensation that the melody is flowing through the body. This thought helps the player to feel the musical tension and space between the tones. Kurtág has suggested changing the roles of the hands: the right hand plays the lower staff and the left hand plays the upper staff. This change in the style of playing is meant to further reinforce the experience of tension between the tones. The movements of the hands require more concentration and trouble and this affects the tension in the interpretation.

When playing clusters pianissimo, the movements of the hands can be compared to "walking on the moon" or to "a slow-motion movie." It is important to find a smooth and continuous feeling in the movements. The pedal can be held down during the whole piece and the resonance of the last tone can be left to dampen peacefully. When we worked these pieces with Kurtág, he demanded that the post-resonance last never longer than the played part.

The B-version is also a motto for the *Játékok* Book 1. It opens on "G-dominant" to end on "C-tonic". Its tones form a diatonic scale on the white keys, a certain kind of circle. The initial motif is formed by the first two tones. The gesture begins on an upbeat and one can imagine it be-

ing in a questioning manner. The second motif consists of three tones and replies to the previous motif. It also begins in an upbeat manner. The three last tones create the third motif and close the piece as a "cadence."

It could be asked why the timing in the notation differed from version A. I, myself, came to the conclusion that a cluster needs to be "prepared" with more time and care, in comparison to preparing one tone. This is the reason why the upbeat "quarter note" has been changed to a long note. The upbeat quarter note in the third motif is changed into a whole note for the same reason. There is, however, an upside-down hold on it, which diminishes its value a little. The meaning of this type of fermata is clearly shown here—the music lingers but does not stop on the fermata. The fermata is part of the phrase and it's striving towards the last tone.

Pieces like *Virág az ember...* are challenging because Kurtág is moving the individual notes to the far ends of keyboard. That is demanding to our inner hearing but at the same time it gives a freedom of time and movement, which, in turn, gives time for emotion. The player should imagine how the sounds are resonating and flowing through her or his body. Then she or he is not playing distances on a keyboard rather s/he feels the distance through her or his own body.

ÖRÖKMOZGO (TALÁLT TÁRGY) /
PERPETUUM MOBILE (OBJET TROUVÉ)
AND PRELUDIUM AND WALTZ IN C

The only compositional materials used in *Perpetuum mobile* are glissandos. The piece is constructed of three almost identical passages and a coda. By using different nuances, the piece becomes consistent and musically interesting. Putting this piece into practice requires careful listening and control of the body as a whole. The right hand plays the upward glissandos and the left hand the downward glissandos. The hand movements are similar to the glissando lines—very elastic and carefully

Example 3:

Örökmozgo (talált tárgy) / Perpetuum mobile
(objet trouvé), Book 1.

Örökmozgó *
(talált tárgy)

Perpetuum mobile (objet trouvé)

Vivace, ma sempre tranquillo

(c)

ms. ms. smile
m.d. smile
legatissimo possibile
sempre con Ped.

molto

(repet. ad lib.)
pp molto

subff

sff

* vide pag. 25

formed. The aural sentiment of the piece can be associated with the sounds of nature—the crashing of waves, the sound of the wind in the trees—ranging from a small breeze to a storm. *Perpetuum mobile* breathes the rhythm of nature and lacks a steady and determined pulse.

The composer has given *Vivace, ma sempre tranquillo* as the tempo (lively but peaceful throughout). I have understood this to mean that each wave is to be played to the very end and the bigger the wave the more time is needed. *Vivace* is present in each glissando movement and *tranquillo* is present in breathing the full waves. In addition, Kurtág has added the marking *legato possibile* (you may slur the notes together), which I gather, indicates in particular the formation of the glissandos. The

hand which changes the direction of the glissando is to be well prepared and in its position in time. The glissandos need to slur together extremely smoothly from one hand to the other—*legato*. The co-operation between the hand and the ear is of greatest importance in the curves where the direction changes. Therefore, what you hear must imitate (follow) the musical curves delicately and attentively. Special sensitivity is needed during moments where the “harmony” changes, in other words where the tones move from the white to the black keys or vice versa.

The player gets to define the nuances of the piece. One

composer suggested it start in silence, as if from emptiness, and then continue *sempre piano*, continuously quiet. The repetition of the first passage was a massive *crescendo-diminuendo*, first increasing and then diminishing. The third repeat was played *sempre diminuendo*, continuously diminishing. The piece ended as if vanishing into emptiness on the long hold before eventually being interrupted by a surprising downward *fortissimo*-glissando, which was played by sliding strongly with both hands—the right hand on the black keys and the left on the white. The piece finally ends with a wild cluster in the lowest possible register. The composer’s instruction was to play the cluster with the hands on top of one another. This helps to control the strength being used.

Example 4: Prelude and Waltz in C, Book 1.
Prelúdium és valcer C-ben
Präludium und Walzer in C Prelude and Waltz in C

Perpetuum mobile's "strictly notated version" is (surprisingly) *Prelude and Waltz in C* (example 4.). The notation of *Prelude and Waltz* is very traditional: bar lines, traditional notation, and basic waltz-meter in 3/4. The piece gives us two different styles of material: the prelude is free in timing while the waltz is in very strict time. The piece also presents a joyful way to find all the Cs on the keyboard. The interesting thing is how Kurtág combines the embodiments of *Perpetuum* and *Prelude and Waltz*. The physical gestures look different from the surface, but the root is same. In other words the gestures that are needed for glissandos and jumps are same: both pieces require precise, well prepared fine motor movements with fingers combined and the momentum coming from the arm, with a swing.

Both pieces, *Perpetuum mobile* and *Prelude and Waltz in C*, are very helpful when learning how to use the hands freely when making large movements. The player has to sit properly otherwise this piece is nearly impossible to play. The playing and the joy

of movement is great fun. These are preliminary exercises for the playing of romantic virtuoso pieces.

When playing the piano, one can learn to prepare oneself in a kinaesthetic manner. The tone, chord, gesture, phrase, and other musical elements, or the piece in its entirety, can be felt as sensations in the body. According to the kinaesthetic nature of a player, it can be seen that she/he listens as much with the body as with the ears. The player also 'sees and thinks' with his or her hands.

The physical experience also affects hearing—if you get to know a piece only through reading the music your image of it will be different than if you approached the music through playing. Many of the pieces in *Játékok* aim at enhancing the connection between one's mind and body. Kurtág also talks about how the arm should feel the resonance of the sound played. This is what listening with the body means.

ENTWINING IN JÁTÉKOK

One of the characteristic traits of Kurtág's *Játékok*-collection is the entwining of sound, movement and phrasing. What the player or listener experiences in music depends on the personality of the player or listener, their skills and past experiences. Playing Kurtág's music requires an intense personal presence in producing the music. Presence means participating in the playing as a physical phenomenon; listening and interpreting the music. Each player understands the musical events from his or her own perspective and the se-

quence of these events is only understood on a personal level. Even if the teacher concentrates on making music through pianistic means, the music will not touch the audience if the player has no personal relationship to the music.

In the music examples above, I have aimed to illustrate the entwining of different aspects of playing, including notes, movement, sound and phrasing. I describe it as entwining because it seems nearly impossible to separate the different aspects of playing into their component units, even though during the process of learning a piece the player focuses on one aspect at a time. Usually the player first learns the notes and works out their meaning. Secondly, she or he searches for ways of playing and practices in order for them to flow naturally. During the third stage he or she combines the first two stages and they begin to entwine. After this, the player begins to form meanings out of gestures and motifs and to create a complete picture of the piece. This is when the player begins to find out how the different motifs relate to one another. All of this results in physical movement and complete musical thought—in other words, music.

The entwining of musical expression and the player's physical movements in Kurtág's music affects the player's ability to hear and listen. The experience of movement and sound is corporeal and individual and it leads to musical interpretation. Kurtág stretches the tension of two notes to its limits by moving those notes far, far away from one another—to the opposite ends of the keyboard. This type of notation requires listening to the distances and tensions between notes. When moving from one note to another the experience is as if the arm were listening to the journey it has to travel and thus hearing guides the physical action.

CONCLUSION

In my work as a piano teacher I have observed with what affection piano students play various pieces from *Játékok*. Playing

Játékok has enhanced the use of their body in a natural manner. It has also helped them to embrace their inner hearing, autonomy and motivation by helping them to find their own way towards a sense of themselves and music. They became more playful, brave and creative. The joyful spirit of the music liberates children from being too self-conscious. Indirectly it has affected their interpretation of the traditional repertoire.

In conclusion I would say that *Játékok* is supplying the means and opportunities to enable a more kinaesthetic approach to teaching piano. ■

REFERENCES

- Autio, T. 1997. Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Bahrck, H. 1970. An analysis of stimulus variables influencing the proprioceptive control of movements. In D. Legge (ed.) Skills. Penguin: London.
- Beckles Willson, R. 2007. Ligeti, Kurtág and Hungarian Music during the Cold War. Cambridge University Press: Cambridge.
- Beckles Willson, R. 2002. Bulgarian Rhythm and its disembodiment in Kurtág's The sayings of Péter Bornemisza, *Studia musicologica* 43 (3–4), 269–280.
- Beckles Willson, R. 2001. Kurtág György. In S. Stanley, S. (ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.
- Beckles Willson, R. 2000. "The Mind is a Free Creature. The music of György Kurtág. *Central Europe Review* Vol.2 (12), <http://www.ce-review.org/00/12/willson12.html> (luettu 10.11.2008).
- Burnard, P. 1999. Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music* 27 (2), 159–174.
- Campbell, P. 1998. *Songs in their Heads: Music and meaning in Children's lives*. Oxford: Oxford University Press.

- Clarke, E-F and Davidson, J.W. 1998. The body in music as mediator between knowledge and action. In W. Thomas (ed.) *Composition, Performance, Reception Studies in creative process in Music*. Oxford: Oxford University Press, 74–92.
- Clifton, T. 1983. *Music as heard: A Study in Applied Phenomenology*. New Haven: Yale University.
- Cohen, V. W. 1980. *The emergence of Musical Gestures in Kindergarten children*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Cavaye, R. 1998. "Játékok" The Games of György Kurtág, *Piano Journal* 55 (19), 17–23.
- Davies, C. 1992. Listen my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education* 9 (1), 19–48.
- Gallahue, D. 1982. *Understanding motor development in children*. New York: John Wiley & Sons.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. 2006. *Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents, Adults*. Boston: WCB McGraw-Hill.
- Galvao, A. and Kemp. A. 1999. Kinaesthesia and Instrumental Music instruction: Some Implications. *Psychology of Music* 27, 129–137.
- Halász, P. 1998. *Hungarian Composers -3: György Kurtág*. Budapest: Magus Publishing.
- Johnston, T. 2002. Communication and Experience: Some observations on the relationship between Composer and Performer in *Játékok*. *Studia musicologica* 43 (3-4), 281–287.
- Johnson, T. 1999. Learning through the body in Kurtág's *Játékok*. *Piano Journal* 69 (23), 19–22.
- Juntunen, M.-L. & Hyvönen, L. 2004. Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurythmics. *Journal of Music Education* 21 (2), 199–214.
- Kemp, A. E. 1996. *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemp, A. E. 1990. Kinaesthesia in music and its implications for development in micro technology. *British Journal of Music Education* 7, 223–229.
- Kemp, A. E. 1984. Carl Orff: a seminal influence in world music education. *International Journal of Music Education* 3, 62–64.
- Littleton, D. 1998. Music learning in children's play. *General Music Today* 12(1), 8–15.
- Kurtág, György, 1973. *Játékok*. Edition Musica Budapest. Z.8377
- Marsh, K. 1995. Children singing games: composition in the playground? *Research Studies in Music Education* 4, 2–11.
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. 2002. From sound to sign. In R. Parncutt & G. McPherson (eds.) *The science & psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press: Oxford, 99–115.
- Mills, J. & McPherson, G. 2006. Musical literacy. In G. McPherson (ed.) *The child as a musician. A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 155–171.
- Sloboda, J. 1985. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, S. 1999. The interpersonal basis of spontaneous music-play on instruments among three- and four-year-olds; paper distributed at a research seminar given at the International Centre for Research of Music Education. University of Reading.

Ava Numminen

Musiikki hoitolaitoksissa – miten ja miksi?

ALUKSI

Musiikki on osa jokapäiväistä elämää. Musiikilta ei voi oikeastaan edes välttyä, vaikka haluaisi. Kaupoissa, kahviloissa, mainoksissa, kaikkialla soi musiikki. Jos ei muuta, niin bussissa istuvan nuoren korvakuulokkeista kajahtelevat kumeat bassot myös muiden kanssamatkustajien kuuluville. Musiikki on läsnä kaikkialla ja osa inhimillistä kulttuuria, niin juhlan kuin arkipäivän elämän jäsentäjänä (mm. Cross 2003). Läsnä kaikkialla? Ei aivan. Sairaaloissa ja hoitolaitoksissa musiikki ei enää kuulukaan ympäristöön, mikäli musiikiksi ei lasketa yhteisissä oleskelutiloissa pauhaavaa TV:n visailumusaa, joka tuo muutenkin rikkonaiseen laitosaänimaisemaan lisää lähinnä hälyä.

Kun ihminen sairastuu, normaalin elämän rakenne ja rytmi rikkoutuvat. Tavallisten arkisten huolien lisäksi ja tilalle tulee huoli oman terveyden menettämisestä. Kun ystäväni (josta käytän tässä nimeä Pirkko), silloin noin 50-vuotias nainen, alkoi saada epämääräisiä neurologisia oireita, käynnistyi pitkä diagnosti- ja sairaalakierre. Se merkitsi Pirkolle muutamasta viikosta useisiin kuukausiin kestäneitä sairaalassaolojaksoja, joiden aikana hänen kuntonsa vaihteli kohtalaisen hyvästä vakavasti liikuntarajoitteisen tilaan. Huonompina aikoina hän ei pystynyt edes nousemaan sängyssä istumaan ja söikin vain autettuna. Vakavien fyysisten oireiden myötä hän kärsi ajoittain myös syvästä masennuksesta. Todennäköisesti ystäväni tapauksessa depressiivisyys liittyi osittain sairautteen, joka sittemmin diagnosoitiin multip-

peliskleroosiksi. Mutta joka tapauksessa sairastuminen, kivut, huoli tulevaisuudesta, perheen pärjäämisestä, toimeentulosta jne. laskivat hänen mielialansa – niin kuin laskisivat kenen tahansa mielialaa.

Totunnainen arkipäivämme muodostuu itsen, toiminnan ja ympäristön vuorovaikutuksen mosaiikissa, joka jäsentää elämäämme, kantaa ja luo muistoja ja on osa identiteettiämme (ks. Kurkela 1993, 268). Kun ihminen sairastuu vakavasti, hän joutuu sairastumisen myötä luopumaan tuosta arkipäivästä: kodista (tutut esineet, lempituoli, vaatteet, kirjat, levyt, suosikki Tv-sarja jne.), tutuista rutiineista päivärytmeineen, harrastuksista, usein myös ystävien tapaamisesta, lempiruuuista ja -juomista... Luopuminen ei ole terveellekään helppoa. Koska sairastuneen tuskaa lisäävät vielä sairastumiseen liittyvät huolet, onko ihme, jos ihminen altistuu depressiivisille ajatuksille?

Depressiivisyys johtaa usein itseään ruokkivaan noidankehään, josta ihmisen on vaikea yksin omin avuin nousta pois. Saarenheimo (2008) kuvaa mielialaongelmien syntymistä seuraavasti: Jostain syystä ihminen ei kykene suoriutumaan arjesta enää yhtä hyvin kuin aiemmin. Hän uskoo olevansa muita avuttomampi ja huonompi, jolloin mielialan alkaa laskea. Hän luopuu vähitellen haasteista ja tehtävistä sekä sosiaalisista suhteista. Tunne siitä, että ei saa mitään aikaiseksi kasvaa, ihminen hidastuu sekä fyysisesti että psyykkisesti. Passivoitumisen myötä hän ei saa myöskään myönteistä palautetta, moittii itseään yhä ankarammin ja alkaa tuntea itsensä yhä yksinäisemmäksi. Mieliala las-

kee edelleen ja kierre ”masennuksesta masentumiseen” on valmis.

Positiivisen psykologian piirissä on toisaalta viime vuosina kiinnitetty huomiota myönteisen mielialan sekä mieltä että kehoa suojaavaan vaikutukseen. Näiden psykofysiologisten prosessien vaikutusmekanismit ja syy-seuraussuhteet ovat moniulotteiset ja -suuntaiset. Esimerkiksi myönteisesti asennoituneiden ihmisten immuunipuolustuksen on osoitettu toimivan paremmin kuin itsensä elämän vastoinkäymisten edessä hyvin avuttomiksi kekkvien immuunipuolustus. Sosiaalisten suhteiden tiedetään toimivan muurina sairautta vastaan: ihmiset saavat toisiltaan tukea, pystyvät ylläpitämään myönteistä asennoitumista ja tulevat ryhtyneeksi, vaikkapa lähteneeksi ulkoilemaan, helpommin kuin yksin ollessaan. Sen sijaan ihmiset, jotka eristäytyvät sairastuessaan, ovat taipuvaisia sairastumaan lisää (Seligman 1998). Siten on perusteltua olettaa, että mikä tahansa yhteinen toiminta, joka auttaa suuntaamaan ajatukset edes hetkellisesti muualle, auttaa masennusnoidankehän katkaisemista ja mahdollisesti esimerkiksi immuunipuolustusjärjestelmän vahvistumista. Mutta miten sairaalalaitoksessa vastataan näihin tietoihin? Pohdin asiaa jatkamalla esimerkkiä ystäväni tilanteesta.

Kun menin tapaamaan Pirkkoa suureen pääkaupunkiseudun sairaalaan, hän oli ollut potilaana jo useita viikkoja, eikä kotiin pääsystä ollut mitään tietoa. Hoito koostui tutkimuksista sopivan lääkityksen löytämiseksi. Muun ajan hän makasi sängyssä valkeaseinäisessä huoneessa kirkkaine neonvaloineen. Mahdollisesti kerran päivässä hänet nostettiin pyörätuoliin ja viettiin istumaan yhteisiin tiloihin television ääreen. Muuten päivärutiini jaksottui syömisten ja vaipanvaihtojen kautta. Huoneessa oli yhteensä kuusi henkeä. Hoitajat vaikuttivat mukavilta, mutta kiireisiltä. Fysioterapia toimintaterapiaa ei pyynnöstä huolimatta ollut järjestetty, vaikka lääketieteellistä estettä näille aktiviteeteille ei olisi ollut. Koska mitään mielekästä toimintaa ei ollut saatavilla, potilaalla oli loputtomasti aikaa kierrättää mielessään depressiivisiä

ajatuskulkuja.

Vieraan kannalta sairaalakäynnit voivat olla ahdistavia. Mistä oikein voi puhua? Tuntuu typerältä kertoa omista kiireisistä päivistään, jotka sairaan näkökulmasta näyttävät luultavasti ylellisiltä. Perheen ja yhteisten tuttavien kuulumiset on pian kerrottu, jos potilas jaksaa nyt niistä edes kysyä. Potilaille ei yleensä kuulu paljon mitään, ja ne kuulumiset voivat olla kovin epämiellyttäviä (mikä ei tarkoita, etteikö ystävän tule niitä myötätuntoisesti kuunnella). Me olimme Pirkon kanssa kuitenkin jo sairauden kotihoitovaiheessa laulaneet yhdessä, olihan hänellä kuorolaulajan tausta opiskeluvuosiltaan. Niin sitten teimme nytkin. Kysyin potilastovereilta huoneessa, sopiiko, että me vähän laulamme. Kaikki nyökkäilivät ja niin siten vähän lauloimme ulkomuistista sen mitä mieleen tuli.

Seuraavalla vierailukerralla toin mukani kasan laulukirjoja sekä piirustuspaperilehtiön ja väriliituja. Hän oli aikoinaan maalannut paljon. Pirkko aloitti heti piirtämisen ja luonnosteli hahmoja, itsensä, minut, kukat pöydältä. Sitten taas lauloimme niin kauan kuin jaksomme. Laulujen myötä muistui mieleen asioita ja satumuksia, joista juttelimme laulamisen lomassa. Vierailijaa ahdisti vähemmän. Mutta ennen kaikkea Pirkko sai tekemistä piirtämisen ja laulamisen myötä: hän aktivoi muistiaan ja värisilmäänsä, laulamisen ja piirtämisen vaadittavaa hienomotoriikkaa jne. Hän saattoi keskittyä toimintaan, joka ilahdutti ja antoi mahdollisuuden olla hetken lomalla potilaan roolista. Juuri näin hän se toimii terveilläkin ihmisillä: jaksamme arjen kiirettä ja stressiä vain, mikäli meillä on mahdollisuus huoahntaa hetki lempiasioittemme parissa. Kenelle se on kävely koiran kanssa, kenelle laulaminen, kenelle mopon rassa. Jos me terveet tarvitsemme näitä asioita, eivätkö sairaat tarvitsisi niitä vielä enemmän?

Näitä asioita jäin miettimään. Myöhemmin totesin ilokseni, että en ole ainoa. Terveyttä kulttuurista -verkosto on tehnyt Suomessa ansiokasta työtä jo lähes kahden vuosikymmenen ajan. Verkoston pii-

rissä on toteutettu lukuisia projekteja, joissa eri kulttuuriaktiiviteetteja on viety menestyksellisesti sairaaloihin ja hoitolaitoksiin. Valitettavaa on, että projektien loputtua laitoksiin ei yleensä jäänyt vakiintunutta ja systemaattista kulttuuritoimintaa.

KOKEMUKSIA MUSIIKKI JA TERVEYS -TYÖPAJASTA PARIISISSA

Työskentelin lukuvuonna 2007–2008 tutkimuskoordinaattorina Sibelius-Akatemian Musiikkikasvatuksen osaston Musiikki ja hyvinvointi -hankkeessa. Näissä merkeissä osallistuin helmikuussa 2008 viisi-päiväiseen *Music in Healthsettings* -työpajakoulutukseen Pariisissa. Työpajan järjesti *Musique & Santé* -organisaatio osana englantilaisten, irlantilaisten ja ranskalaisen sairaalamuusikoiden *Music and Health European Exchange* -ohjelmaa.

Musique & Santé perustettiin Ranskassa vuonna 1998. Se on voittoa tavoittelematon organisaatio, joka vie elävää musiikkia sairaaloihin ja hoitolaitoksiin. Projektilla on Pariisin keskustassa toimisto ja kolme päätoimista työntekijää. Löyhään organisaatioon kuuluu noin kymmenen muusikon joukko, joka tekee musiikkilaisia interventioita sairaaloissa. Toimintamuotoja varsinaisen sairaalatyön ohella ovat koulutus, tutkimus ja tiedonvälitys. Muusikot työskentelevät ennen kaikkea potilaiden vuoteiden äärellä, mutta organisoivat myös työpajoja ja hoitolaitoskonseritteja. Lisäksi he kouluttavat hoitohenkilöstöä ja omaisia hyödyntämään musiikkia potilaiden kanssa. Pariisilaisten kokemuksen mukaan ensimmäisestä tapaamisesta sairaalan edustajan kanssa voi mennä muutama vuosi siihen, että jotain konkreettista saadaan aikaan. Usein vastustus tulee hoitohenkilökunnan taholta, koska on sisäistetty asenne, jonka mukaan ”kuukaan terveydenhuollon ulkopuolelta ei voi opettaa meille, miten potilaita pitää hoitaa”. Sairalamuusikon on oltava sitkeä organisoidessaan työskentelyään.

Työpajan johtajana toimi Philippe Bouteloup, *Musique & Santé* organisaation kokopäiväinen muusikko. Hän on alun

perin klassinen kitaristi, joka on tehnyt työtä sairaaloissa noin 20 vuoden ajan. Toisena vetäjänä oli näyttelijä ja muusikko Marianne Clarac. Meitä kurssilaisia oli 14: kolme ranskalaista, loput englantilaisia ja irlantilaisia sekä allekirjoittanut. Kaikki toimivat muusikkoina mutta aivan kaikilla ei ollut muodollista muusikon koulutusta. Kurssilaisten omia instrumentteja olivat mm. harmonikka, käyrätorvi, klarinetti, kitara, sello ja laulu. Kaikki siis sellaisia, jotka – toisin kuin piano – mahdollistavat esimerkiksi vuoteen ääressä työskentelyn.

Työpajan vetäjät kertoivat työskentelymenetelmistään ja kokemuksistaan. Teimme hauskoja ja hyödyllisiä improvisaatioharjoituksia, jotka opettavat mm. kuuntelemista, keskittymistä, kommunikointia, heittäytymistä jne. Keskustelut innostuneessa joukossa jatkuivat ruokapöydässä ja kahvitauoilla. On mahdotonta esitellä erinomaisen viikon anti tyhjentävästi tässä yhteydessä. Valikoin siksi artikkeliin joi-takin sellaisia olennaisia seikkoja, jotka tulisi mielestäni ottaa huomioon aina, kun musiikkia viedään hoitolaitokseen.

Musiikkiterapeutti ja pianisti Christine Mulardin jakoi seitsemän vuoden sairaalamuusikon kokemuksiaan yhden aamupäivän. Koska hän oli erikoistunut vanhustyöhön, kirjaan hänen ajatuksiaan nimenomaan vanhusten, useimmiten muistisairaiden parissa.

Aloitimme päivän miettimällä, ”mitä minulle merkitsee vanhuus?”. Pohtiminen auttaa asettumaan toisen ihmisen asemaan ja esimerkiksi tajuamaan, että sairaalle tai vanhalle ihmiselle aika merkitsee jotain muuta kuin työelämässä olevalle. Hoitajalla on aina jokin asia toimitettavana, kun hän tulee potilaan luo, ja sen jälkeen kiire eteenpäin. *Muusikon tehtävä on antaa potilaille aikaa. Kiireettömyyden on välityttävä olemuksesta ja puheesta.*

Muusikko on enemmän toisen kanssa kuin tekee hänen kanssaan. Mitä tapahtuu, sille on annettava tilaa. Ei tarvitse eikä saa rynnätä esittelemään itseänsä tai määrittelemään statustaan. Christine kertoi lo-pettaneensa itsensä esittelemisen ”olen

muusikko”-statuksen kautta, kun eräs vanhus oli vastannut hänelle “ja minä olen väsynyt”. *Potilas on ihminen*, jolla on potentiaalia. Hän ei ole vain diagnositapaus.

Opettele tuntemaan olosi mukavaksi hiljaisuuden kanssa. Kun on hiljaa potilaan kanssa, on nähtävänä. Ei voi suojautua ammatilliseen rooliinsa, rooliin, joka puhuu asiantuntevasti ja samalla ottaa etäisyyttä

Katsekontakti on hyvin tärkeä. Älä koskaan soita vanhukselle ylhäältä päin, vaan ole hänen tasollaan, siis polvillasi lattialla tai tuolilla vieressä. Sanoja lauluissa ei läheskään aina tarvita. Kulttuurimme perustuu puheeseen, mutta sanat eivät ole ainoat kommunikaation välineet.

Havainnoi, näe, kuule, miltä tuntuu. Ole joustava. Osastolla voi olla kiire, potilaat voivat nukkua. Tarpeen tullen voi pysähtyä käytävällä soittamaan siellä istuville tai vaeltaville ihmisille. On monta kommunikaatiotasoa: potilas-potilas, henkilökunta-henkilökunta, muusikko-potilas jne. Opettele huomaamaan heikkoja signaaleja ja aistimaan ilmapöytä jo kun astut osastolle sisään.

Työ on tavattoman intensiivistä ja voi olla henkisesti voimia vievää. Kouluttajat painottivatkin vertaistuen ja aika-ajoin palautteen saamisen tärkeyttä. On myös opittava pitämään työ työnä, jonka jättää taakseen, kun lähtee sairaalasta. *Ei voi mitään, jos kohtaamamme ihminen kokee esimerkiksi eläneensä surullisen elämän. Voi vain olla läsnä sen hetken.* Siten olemme samanlaisesti voimattomia ja voimakkaita. Työ on niin vaativaa ja intensiivistä, että ei olisi järkevääyrityä työskennellä kokopäiväisenä sairaalamuusikkona. Muiden töiden kautta saa lisäksi uusia ideoita, ja välttää urautumisen tiettyihin toimintakaavoihin. Joskus on hyvä kutsua mukaan vaikkapa huippuviulistiystävä.

Marianne Clarac puolestaan kertoi muusikon työstään *keskoslasten osastolla*. Keskoslasten äidit kärsivät usein huononmuuden tunteesta, koska lapsi ei pysynyt normaaliaikaa kohdussa. Marianne painottaa äideille näin: “Tutkimusten mukaan musiikki on tärkeää lapselle. Musiikin ja

laulamisen välillä vauvaa miellyttää enemmän laulaminen, miehen ja naisen äänistä enemmän naisen ääni, vieraan ja äidin äänistä enemmän äidin ääni”. Mariannen kokemuksen mukaan tällaisen tiedon saaminen on omiaan vahvistamaan äitien itsetuntoa: “Minun, äidin, ääni on tärkeä lapseni hyvinvoinnin kannalta. Oma äidin ääneni kelpaa ja on paras.” On myös voimauttavaa, kun äiti näkee lapsen reagoivan musiikkiin, vaikka äiti saattoi ajatella, että lapsi on liian pieni, taitamaton tai sairas. Mielestäni oli myös ihastuttavaa, että Marianne kertoi pukeutuvansa hyvin ja meikkaavansa huolellisesti äitejä varten synnytysosastolle. Näin muusikko voi viestittää arvostustaan ja ehkä auttaa äitejä muistamaan oman naiseutensa.

EETTISIÄ POHDINTOJA

Koulutuksen antia täydensi lääketieteen tohtori Marc Guerrierin alustama keskustelu sairaalamuusikon *työn etiikasta*. Nykyään ranskalaiset tekevät tiivistä yhteistyötä lääketieteen etiikan asiantuntijoiden kanssa toisin kuin ennen. Philippe totesi itseironisesti, että ei hän 15 vuotta sitten tullut ajatelleksikaan mitään eettisiä näkökohtia, “menin vaan ja soitin”. Esitteen muutaman näkökulman, joiden kautta mietimme eräitä olennaisia kysymyksiä. Koska yksiselitteisiä vastauksia niihin ei ole olemassa, on äärimmäisen tärkeää, että edes tiedostaa kysymysten olemassaolon.

Autonomia. Autonomia yhtenä humanismin periaatteena pitää sisällään vastuun itsestä ja vastuun muista. Lapsi ei kuitenkaan ole autonominen, vai onko? Entä dementiasairas? Millaiset itsemääräisoi-keudet kipupotilaalla on?

Integriteetti. On kunnioitettava toisen fyysisistä koskemattomuutta ja hänen identiteettiään. Jokaisella on oma historiansa, perheensä ja kulttuurinsa. Kunnioita toista hänen omana itsenään. Toisen on tunnettava, että hänellä on mahdollisuus kertoa itsestään. “Anna hänen kertoa hänen tarinansa.” Älä arvioi tai arvostelee.

Luottamuksellisuus. Saako tai pitääkö

muusikon tietää jotain ihmisen sairaudesta tai hänen taustastaan? Mitä hän haluaisi tietää, miksi?

Haavoittuvuus. Pitää sisällään muut periaatteet, koska jokainen on haavoittuvainen samalla tavalla. Ja eri tavalla: Miten juuri hän on haavoittunut tai haavoitettavissa?

Arvokkuus. Arvokkuus on esimerkiksi ”kykyä ilmaista autonomisuutensa”. Vastasyntynyt ei siihen kykene. Eikö hänellä siis ole arvokkuutta? Myös eläimillä on arvokkuutensa, samoin kasveilla, onko mikrobeilla tai universonilla arvokkuus? Kun känninen tulee ensiapuun, onko hän menettänyt kaiken arvokkuutensa? Alat soittaa, ja joku alkaa puhua puhelimeen, tai televisio pauhaa taustalla, mitä teet?

SAIRAALAMUUSIKOIDEN TYÖTÄ SEURAAMASSA

Seuraavina päivinä jalkauduimme eri sairaaloihin. Lähdin neljän muun kurssilaisen kanssa katsomaan Christinen työskentelyä Pariisiin esikaupungissa sijaitsevan Paul Brousse -sairaalan dementiaosastolla, joka oli hänelle tuttu jo vuosien takaa. Mukana Christinellä oli iso kassallinen erilaisia perkussio- ja muita soittimia.

Sairaalatyöskentely tarkoittaa esimerkiksi kolmen tunnin aikana kiertämistä yksittäisten vanhusten vuoteiden vierellä ja/tai päiväsalissa vanhusten kanssa laulamista ja soittamista. Tällä kertaa Christine aloitti laulamalla omassa huoneessaan yksin makaavalle vanhalle rouvalle. Laulu oli ”ranskalaisen kevyt” ja kertoi vanhasta Pariisista. Rouva halusi nousta sängystä tuoliin ja alkoi sitten puhua. Hän puhui ja puhui, Christine kuunteli. Lopulta Christine alkoi hyräillä uudelleen ja vähitellen puhe muuttui yhdessä laulamiseksi. Vanhuksen tarve kertoa ja tulla kuulluksi oli käsin kosketeltava. Viivymme rouvan huoneessa noin 40 minuuttia. Ei ole etukäteen päätetty, mitä kaikkea on ehdittävä tehdä, joten tänään juuri hän sai enemmän aikaa.

Sitten päiväsaliiin, jossa oli kahvitaukio alkamassa. Aluksi siellä oli kahdeksan

hiljaista, apaattisenoloista ihmistä istumassa, osa pyörätuoleissa. Christine kävi tervehtimässä jokaista poskisuudelmiin ja kysyi kuulumiset samalla. Samanaikaisesti hän oikeastaan jo alkoi laulaa, saaden vähitellen mukaansa kaikki. Christine kiersi jokaisen luona, polvillaan lattialla, lauloi suoraan aina tälle vanhukselle, vaihtoi muutaman sanan, mutta piti samalla huolen, että muutkin olivat mukana musiikissa. Hän käytti itse erilaisia marakasseja yms. ja jakoi niitä vanhuksille soitettavaksi. Alkoi kuulua laulamisen lisäksi juttelua ja naurua. Ehkä algerialaisperäisen miehen Christine houkutteli afrikkalaiseen kehtolauluun, johon mies ilahuneena yhtyi. Pöydällä oli laululista, mutta Christine tuskin vilkaisi siihen ja vaihtoi laulusta toiseen sujuvasti ryhmän tunnelmia aistien. Me vierailijat lauloimme mukana ja esimerkiksi tanssitimme vanhusten käsiä musiikin tahdissa. Monet kurssitovereista onnistuivat saamaan silmännähdän hyvän kontaktin heihin, vaikka eivät itse puhuneet ranskaa. Itsestäni tuntui oudolta, eihän nyt suomalainen mene ja tartu venvieraaseen ihmiseen ja ala heijata hänen kanssaan... Samalla tajusin, että kyse on omasta rajoittuneisuudestani ja tilanteen vieraudesta. Seuraavassa salissa rohkenin jo itsekin ”tanssia” vanhuksen kanssa kun laulettiin ”Pariisin taivaan alla”. Ja hienoa, kun kuuli, että ”Vem kan segla” on olemassa myös ranskaksi! Musiikin kaikuessa hoitajat saattoivat lisää ihmisiä saliin. Jotkut hoitajat jäivät oven suuhun, jos ei laulamaan niin hymyssä suin kuuntelemaan laulua.

Kävimme myös toisen osaston päiväsalissa. Siellä tapahtui sama: Aluksi kourallinen ihmisiä istui apaattisena yksikseen. Tervehdimme taas kaikki kädestä pitäen, Christine vanhana tuttuna poskisuudelman ja kuulumisia vaihtaen. Kun musiikki alkoi, vanhuksia alkoi tulla saliin tasaisena virtana. Musiikki tuntui imevän heitä puoleensa kuin sieni. Runsaan puolen tunnin päästä lähtiessämme tunnelma oli jotain aivan muuta kuin saapuessamme: apaattinen melankolia oli muuttunut hilpeäksi, eloisaksi, jopa riehakkaaksi tunnelmaksi.

Vanhukset huiskuttivat peräämme (kun olimme sanoneet kädestä näkemiin jokaiselle), a reservoir -huudahdukset kaikuivat ja laulun hyräily jäi saliin poistuessamme. Oli kuin taikuri olisi käynyt loihtimassa ihmisille, meille kaikille, iloisen mielen.

Mitä siis Christine taikurina teki? Juuri niin kuin oli opettanut: Oli läsnä koko persoonallaan, kuunteli ihmisiä ja tunnelmia, soitti ja lauloi improvisoiden erittäin taitavasti. Onnistui saamaan kontaktin ainakin jollain tasolla jokaiseen yksittäiseen ihmiseen, samalla kun sai temmattua koko joukon mukaansa. Vanhukset saivat olla hetken lomalla dementoituneen sairaan roolista. Aivan keskeistä oli, että Christine ei esiintynyt, esittänyt musiikkia. Hän oli vain vahvasti läsnä musiikin avulla, jota tehtiin yhdessä.

Seuraavana päivänä seurasin Philippen työskentelyä lasten syöpöosastolla. Yritän kuvata tätä vaikuttavaa kokemusta muuttaman välähdyksen avulla.

Tullessa Philippe käy tervehtimässä kahvituolla olevia hoitajia esittämällä heille pienen kitara-laulu -serenadin. Tervehditään iloisesti, tunnelma on leppoisa. Sitten Philippe asettelee soittimia leikkihuoneen matolle. Osan hän jättää avonaiseen "taikakassiin", josta lapsi saa itse löytää soittimen. Taikakassi on englanniksi "Poppins", siis Maryn mukaan. Osa soittimista on "ääniesineitä", esimerkiksi sähköputkesta leikatut pillit; eripituiset putket soivat mainiosti vaikkapa terressä.

Ensimmäinen lapsi tulee saatettuna tiputusteline mukana. Hän on hyvin vakava, ehkä noin viisivuotias tyttö. Lapsi ja Philippe istuvat matolle ja Philippe juttelee soitellen kitaraa samalla. Vähitellen tyttö soittaa keskittyneesti mukana puukielisellä xylofonilla. He improvisoivat melodiasa ja rytmejä. Sitten tulee toinen, arviolta kolmevuotias tyttö tiputustelineineen yhdessä ison siskon kanssa. Tyttö puristaa aluksi tiukasti siskoa kädestä ja istuu vain tämän sylissä. Hiljaksensa hän kuitenkin irtaantuu siskosta, alkaa soittaa pikkumunalla, käyttää kapuloita ja kommunikoita musiikin avulla Philippen ja muiden kanssa. Kolmas lapsi saapuu ja on

kohta mukana musisoimassa hänkin. Välillä meno yltyy reippaaksi ja mukana on pientä hullutteluakin.

Seuraamme intensiivistä tilannetta välillä nauraen, välillä kynelet silmissä. Koen saavani oivalluksen: Musiikilla ei yritetä parantaa näitä syöpäsairaita lapsia, mutta musisoiminen antaa mahdollisuuden toiseen olemassaolon tapaan, toiseen todellisuuteen. Musiikin välityksellä on mahdollista hetkeksi irrottautua inhasta sairaalan todellisuudesta, ja lapsi saa mahdollisuuden olla niin kuin muutkin lapset, leikkivä, ihmettelevä, kekseliäs, oppiva, innostunut lapsi.

MUSIIKIN VAIKUTUSMEKANISMIT – MITÄ MIELESSÄ TAPAHTUU?

Inhimilliseen kulttuuriin on ilmeisesti aina liittynyt musiikkia ja kaikissa kulttuureissa lapsille näytetään laulettavan ja heille puhutaan laulullisella tavalla. Sekä arki-kokemuksemme että tutkimustiedon mukaan musiikki ja laulaminen liittyvät monin eri tavoin mm. yksilön minuuden rakentumiseen, yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden ylläpitämiseen, liikuntaan, leikkiin, hengellisyteen, uskoon jne. Musiikin vaikutusmekanismeja tutkitaan nykyään yhä enemmän ja yhä useamman tieteen näkökulmasta. Koska näkökulmat ovat lähtökohdiltaan ja tutkimusmenetelmiltään pitkälti yhteismitattomat, kuva vaikutusmekanismeista on toistaiseksi jäänyt jokseenkin hajanaiseksi. Esittelen seuraavaksi kuitenkin joitakin tutkimustuloksia, jotka valaisevat sitä, millaisiin neurobiologisiin, psykologisiin, sosiaalisiin jne. vuorovaikutusmekanismeihin edellä kerrotut tosielämän kokemukset voivat perustua.

Moderni neurobiologinen tutkimus osoittaa, että ihmisen kuulojärjestelmä ja hermoverkko ovat virittyneet sekä kielellisen että musiikillisen materiaalin prosointiin (Sacks 2006) ja että musiikin kuuntelu aktivoi erittäin laajoja aivoalueita (Peretz & Zatorre 2005). Erityisen voimakkaasti musiikki vaikuttaa sekä sellaisten aivokuoren että syvien rakenteiden aluei-

siin, joiden tiedetään olevan yhteydessä palkitseviin mielihyvän tunteisiin (Menon ja Levitin 2005). Koska musiikki stimuloi aivojen mielihyvakeskuksia ja voi saada aikaan intensiivisen myönteisiä tuntemuksia, musiikin voi olettaa hyödyttävän henkistä ja fyysistä hyvinvointiamme (Blood & Zatorre 2001).

Suomalainen musiikin aivotutkijoiden ryhmä julkaisi äskettäin merkittäviä tuloksia musiikin kuntouttavista vaikutuksista. Särkämö ym. (2008) tutkivat päivittäisen musiikin kuuntelun vaikutusta neurokognitiiviseen toipumiseen ja mielialaan aivovaurion jälkeen. Tutkimuksessa 60 aivoinfarktipotilasta satunnaistettiin musiikkiryhmään, kieliryhmään tai kontrolliryhmään. Musiikkiryhmässä potilaat kuuntelivat mielimusiikkiaan ja kieliryhmässä mieluisia äänikirjoja päivittäin kahden kuukauden ajan, kun taas kontrolliryhmä ei saanut kuuntelumateriaalia. Kaikille tehtiin useita kertoja laaja neuropsykologinen tutkimus, joka koostui kognitiivisista testeistä sekä mielialaa ja elämänlaatua mittaavista kyselylomakkeista. Todettiin, että musiikkiryhmän potilaiden testisuoritukset kielellisessä muistissa ja tarkkaavaisuuden suuntaamisessa olivat merkittävästi parempia kuin kieli- ja kontrolliryhmässä. Lisäksi musiikkiryhmä koki vähemmän masentuneisuutta ja hämmennyneisyyttä kuin kontrolliryhmä. Tutkijoiden mukaan tulokset kannustavat musiikin kuuntelun käyttöön osana neurologista kuntoutusta.

Keskeinen syy musiikin kuluttamiseen ja musiikillisiin aktiviteetteihin liittyy emootioihin ja mielialaan. Mielialalla tarkoitetaan yleisesti emootiota pitempikeskoista ja syyllään epäspesifimpää sisäistä tilaa. Mielialan säätely viittaa prosessiin, jonka tavoitteena on muuntaa tai ylläpitää negatiivisten tai positiivisten mielialojen ilmaantumista, kestoa ja intensiteettiä. Säätely voi olla tietoista tai tiedostamatonta ja se voi kohdistua emootioiden eri aspekteihin: käyttäytymiseen, subjektiiviseen kokemukseen tai fysiologisiin vasteisiin (ks. Saarikallio & Erkkilä 2007, 88–89, tutkimuskatsaus).

Saarikallio ja Erkkilä (2007) pyrkivät syventämään musiikin emotionaalisten funktioiden teoreettista ja käsitteellistä ymmärtämistä ja selvittivät nuorten mielialan säätelyn prosessia musiikin avulla. He havaitsivat, että nuoret tavoittelivat musiikin kuuntelemisella mielialan parantamista ja kontrollointia, joka puolestaan liittyy kiinteästi itsesäätelyyn. Aina, kun nuori saattoi itse valita musiikillisen aktiviteetin tavan, musiikki auttoi parantamaan mielialaa. Toisaalta musiikkia käytettiin tuulettamaan tunteita ja silloin musiikki saattoi väliaikaisesti pahentaa negatiivista tunnetta, mutta tuuletus auttoi kuitenkin pääsemään siitä eroon. Musiikki auttoi nuoria irtaantumaan stressistä, huolista ja häiritsevistä tekijöistä sekä edisti mielikuvituksen käyttämistä ja reflektiota. Musiikki antoi myös lohdutusta. Kun mentaalissa työssä musiikki auttoi ymmärtämään asiaa, lohdutuksen strategiassa nuori koee tulevaisuutta ymmärrettäväksi musiikin avulla. Tutkimus kohdistui nuoriin, joihin musiikilla on tavallisesti erityisen suuri vaikutus, koska he vasta rakentavat identiteettiään. Nähdäkseni on kuitenkin perusteltua olettaa, että musiikin käyttö- ja vaikutusfunktiot pysyvät pääpiirteissään samantyyppisinä läpi koko elämänkaaren.

LAULAMINEN

Laulamisen myötäsyttyisyys tulee esiin muun muassa siinä, että vauva kuuntelee mielellään äidin laulamista ja sopeuttaa omaa mielialaansa ja vireyttään laulun myötä. Aivan pienet lapset näyttävät siis käyttävän musiikkia kuten nuoret tai aikuiset itsesäätelyn välineenä. Trehubin (2003) mukaan puolivuotiaitten vauvojen kortisolitasot laskivat systemaattisesti, kun heille laulettiin ja vaikutus oli pitkäkestoisempi laulamisen kuin puhumisen yhteydessä. Laulamisen tiedetään olevan yhteydessä positiivisiin hormonaalisiin muutoksiin (Kreutz ym. 2004; Grape ym. 2003; Beck ym. 2000) ja psyykkisen hyvinvoinnin kokemukseen (Bailey & Davidson 2005; Grape ym. 2003). Sekä laulaminen että laulun sanojen mielessä tapailu liit-

tyivät laajempaan neuraaliseen aktiviteettiin kuin pelkän verbaalisen materiaalin kuunteleminen (Callan ym. 2006). Niille, joilla on liikunnallisia esteitä, laulaminen mahdollistaa aktiivisen liikunnan ja lihas-työn osassa vartaloa.

Clifftin & Hancoxin (2001) tutkimuksen mukaan kuorossa laulaminen merkitsi uusien ystävien saamista, myönteisiä tunnekokemuksia, rentoutta ja virkeyden tuntemuksia sekä henkistä ja hengellistä vireyttä. Esimerkiksi omasta tai lähiomaisen depressiosta kärsivät sekä omaisen kuolemaa surevat ihmiset kokivat kuorossa laulamisen erittäin tärkeäksi osaksi elämäänsä. Laulaminen auttoi hetkeksi unohtamaan huolet ja kohottamaan mielialaa. Koettiin, että kuoron sosiaaliset suhteet ja itse laulaminen auttoivat kestämaan vaikeissakin elämäntilanteissa (Clift ym. 2007). Suomessa Hyyppä (2005) on puhunut kuorojen merkityksestä sosiaalisen pääoman lisääjänä. Näyttää siltä, että ruotsinkielinen väestönosa Pohjanmaalla voi monilla terveystilanteilla arvioituna paremmin kuin suomenkielinen vastaavan alueen väestö. Hyyppän mukaan yhtenä myönteisenä tekijänä vaikuttaa ruotsinkielisten vahva yhdessä laulamisen ja kuorossa laulamisen perinne.

Lukuisissa dementiasairaiden parissa tehdyissä tutkimuksissa, on johdonmukaisesti osoitettu musiikin käyttämisen hyödyt. Musiikin ja laulamisen avulla esimerkiksi vanhusten vireyttä tyypillisesti nousee, vuorovaikutus hoitajien ja vanhusten välillä paranee, käyttäytymishäiriöt vähenevät jne. (Götell ym. 2008; Sormunen & Topo 2006). Salmisen (2008) mukaan hoitohenkilöstö piti laulamista ja musiikkia myönteisenä asiana, mutta kokee tarvitsevänsä lisää koulutusta pystyäkseen soveltamaan musiikkia muistisairaiden vanhuksien parissa.

On kuitenkin muistettava, että laulamisen myönteiset vaikutukset riippuvat siitä, kokeeko henkilö laulamisen miellyttävänä. Valitettavasti esimerkiksi kouluikäiset kokemukset ovat jättäneet monille traumaattisia muistoja ja laulaminen on voinut jäädä kokonaan. Kuitenkin myös aikuinen voi

kehittää nuotilleen laulamisen taitoa (Numminen 2005; Welch 1996), eikä suurin osa itsensä laulutaidottomista kokevista todennäköisesti todellisuudessa ole laulutaidoton (Pfordresher & Brown 2007). Toisin sanoen laulutaidon ongelmat eivät aina johdu heikosta sävelkorkeuksien erottelukyvystä, vaan esimerkiksi laulamiseen liittyvästä jännittämisestä tai puheääntä korkeampien sävelten tuottamisvaikeuksista (Numminen 2005). Kun laulamisen epävarma ihminen uskaltautuu opettelemaan laulamista, kokemus voi olla voimaannuttava myös miinakäsityksen, itseilmaisun ja esiintymisrohkeuden tasoilla.

MUSIIKIN MONIULOTTEISUUS SAIRAALAYMPÄRISTÖSSÄ

Preti ja Welch (2004) tarkastelevat Musiikki sairaalassa -projektin kokemuksia firenzelaissä pediatrisessa sairaalassa ja pohtivat artikkelissaan myös musiikin vaikutusmekanismien taustoja. Heidän mukaansa musiikki ensinäkin psykoakustisena ilmiönä herättää erilaisia tunnereaktioita niin lapsissa kuin hoitajissa. Samalla lasten tunnereaktiot vaikuttavat hoitajiin ja päinvastoin. Toiseksi musiikilla on fysiologisia vaikutuksia, jotka voivat lievittää esimerkiksi kivun kokemusta ja pahoinvointia raskaiden syöpähoitojen yhteydessä. Kolmanneksi musiikki terapeuttisena välineenä edesauttaa mm. vähentämään ahdistusta, suuntaamaan tarkkaavaisuutta ja aktivoimaan liikkumista. Musiikkia käytetään myös biopalautteena, jonka tavoitteena on esimerkiksi laskea verenpainetta ja opettaa potilas rentoutumaan. Musiikki ryhmätoimintana edistää vuorovaikutusta potilaiden ja hoitohenkilöstön välillä, koska musiikki on olennaiselta olemukseltaan sosiaalista. Lopuksi musiikkiin liittyy ilmeinen kasvatuksellinen funktio. Lapsi voi hankkia musiikillista osaamista sekä tietoisella että tiedostamattomalla tavalla ja harjoitella musiikin välityksellä paitsi musiikkia myös keskittymistä, muistamista, koordinaatiota jne.

Kirjoittajat kuvaavat artikkelissa myös aivan samankaltaista transformaatiota kuin

minkä itse pääsin kokemaan pariisilaisessa sairaalassa: kun lapset ja vanhemmat alkavat laulaa, hoitajat ja lääkärit yhtyvät ohi kulkiessaan lauluun ja tarttuvat rytmikapuloihin, kalsean odotussalin tunnelma muuttuu täysin. Pelko ja kyneleet vaihtuvat hauskanpidoksi ja hymyksi.

Monialaisen tutkimustiedon perusteella näyttää oleva oikeutettua todeta, että musiikilla on merkittäviä psykologisia, fysiologisia, sosiaalisia ja kuntouttavia funktioita, jotka suoraan tai välillisesti ovat yhteydessä hyvinvoinnin kokemuksiin. Onko musiikki siis aina terapeutin prosessi? Mahdollisesti; ehkä terapeutin elementtejä ei voi lopullisesti erotella musiikin muista elementeistä. Kun puhutaan ”musiikista hoitolaitoksissa” on kuitenkin syytä tehdä ero musiikkiterapiaan. Musiikkiterapia tähtää potilaan diagnosoitua sairauteen vaikuttamiseen musiikin avulla ja toimija on musiikkiterapeutin koulutuksen saanut henkilö. Sen sijaan ”musiikki hoitolaitoksissa” tarkoittaa ennen kaikkea osallistumista ja kommunikaatiota musiikin avulla. Toimija on ammattimuusikko, ei ensisijaisesti terapeutti (Crossing the line).

HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET

Suomessa ja kaikkialla länsimaissa ollaan samojen haasteiden edessä: muun muassa väestön ikääntymisen, pidentyneen elinajan ja yhä vaativamman erikoissairaanhoidon kustannusten takia terveys- ja sosiaalipalvelujen tarve ja kustannukset lisääntyvät edelleen voimakkaasti. Valtionhallinnon taholta viestitään jokseenkin yhteen ääneen, että ”toimintaympäristön muuttuminen ja uudet haasteet vaativat uusia ratkaisuja” ja että ”laadukkaita, innovatiivisia, mutta samalla tehokkaita julkisten palvelujen tuottamistapoja on löydettävä” (KTM 2007).

Yhteiskunnan voimakkaasti tukemana koulutetaan samanaikaisesti runsaasti muusikkoja. Osalla heistä olisi kykyä, halua ja innostusta työskennellä vakiintuneiden musiikki-instituutioiden ulkopuolella. Eikö musiikin systemaattinen hyväksi-

käyttö sairaaloissa ja ikääntyneiden hoitopaikoissa merkitsisi juuri uusia, laadukkaita ja innovatiivisia ratkaisuja? Pelkästään teknologian turvin (älykkäitä turvalaitteita yms.) tai lääkityksellä ei ratkaista esimerkiksi vanhusten yksinäisyyteen liittyviä ongelmia. Eikö kustannustehokkuutta olisi myös se, että kunta tai yksityinen hoitokoti maksaisi muusikolle korvauksen siitä, että hän käyttää ammattitaitoaan hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen hoitoyhteisössä. Muusikko työllistyy ja maksaa veroja. Hoitoyhteisö saa monipuolisia hyötyjä, joista on runsaasti tutkimus- ja kokemusperäistä näyttöä.

Ovatko hoitoyhteisöt sitten valmiita hyödyntämään musiikkia ja muusikoita? Psykiatrian professori Johannes Lehtonen (2005) epäilee sitä todetessaan, että terveydenhuollon laitosten arkirutiinit eivät useinkaan kykene ottamaan huomioon sairaiden kulttuurisia tarpeita. Samalla on myös kysyttävä, kasvattavatko musiikkio-pilaitokset, ammattikorkeakoulut ja musiikkiyliopisto ihmisiä, jotka haluavat ja kykenevät palvelemaan muusikkoina myös sairaita, vanhuksia ja muita kansakunnan vähemmän ”kauniita ja rohkeita”?

Lehtonen (2005, 4-7) jatkaa: *Kulttuurin ja humanismin arvon tunnustaminen terveydenhuollossa ei edellytä, että lääketieteen luonnontieteellinen pohja olisi kyseenalaistettava. Kulttuurin ja terveyden suhteet eivät ole yksiselitteisiä syy-seuraussuhteita, vaan niiden yhteys on monimutkaisempi ja kokonaisvaltaisempi... Terveydenhuollon kehitys on kasvatannut sen kustannuksia ja nostattanut vaatimuksia tehostaa toimintaa ja parantaa kustannustehokkuutta. Vastaavasti lääketieteen arkisia käytäntöjä on pyritty yksinkertaistamaan ja virtaviivaistamaan niin paljon kuin mahdollista. ... Tällöin humanistiset ja yksilölliset tarpeet kärsivät ja niitä tukevia toimintoja karsitaan. Hyvin toimiva lääketiede, joka tekee oikeat diagnoosit ja tuottaa tehokkaasti parantavat toimenpiteet on sinänsä osoitus humanisista. Tämä tavoite saavutetaan kuitenkin väilinaisesti, jos yksilölliseen hoitosuhteeseen ei kiinnitetä huomiota tai jos saatavilla ei ole resursseja, jotka antavat tilaa myös ihmisen henkilökohtaisille tarpeille.*

Mielestäni kyse on loppujen lopuksi tavallisista arkisista asioista: musiikkia, soittamista ja laulamista tarvitaan sairaala- ja hoitoyhteisöissä aivan niin kuin niitä tarvitaan muutenkin elämässä. Lehtonen (2005, 4-7) osuu asian ytimeen sanoessaan *Ihmisten henkilökohtaisten tarpeiden kohtaamisessa voi olla kyse niin yksinkertaisista asioista kuin hyvästä ja kunnioittavasta käytöksestä ja perusluottamuksen vaalisesta potilaan ja henkilökunnan välillä*. Tässä kohtaamisessa toivoisin musiikin ja muusikoiden voivan olla mukana palvelemaan yhteistä hyvää.

LÄHTEET

Bailey, B. A. & Davidson, J. W. 2005. Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music* 33 (3), 269–303.

Beck, R. J., Cesario, T. C., Yosefi, A. & Enamoto, H. 2000. Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol. *Music Perception* 18 (1), 87–106.

Blood, A. J. & Zatorre, R. J. 2001. Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proc Nat Acad Sci USA* 98 (20), 11818–11823.

Callan, D. E., Tsytarev, V., Hanakawa, T., Callan, A.M., Katsuhara, M., Fukuyama, H. & Turner, R. 2006. Song and speech: Brain regions involved with perception and covert production. *NeuroImage* 31, 1327–1342.

Clift, S. M. & Hancox, G. 2001. The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health*. December, 121 (4) 248–256.

Clift, S. M., Hancox, G., Morrison I., Hess B., Kreutz G. & Stewart D. 2007. Choral Singing and Psychological Wellbeing: Findings from English Choirs in a Cross-National Survey Using the WHOQOL-BREF. *International Symposium on Performance Science*.

Cross I. 2003. Music, cognition, culture, and evolution. In Peretz, I. & Zatorre, R. (eds.) *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford University Press. Oxford.

Crossing the line. An evaluation of a Musician in Residence programme in Mental Health Settings, Waterford City. S:\Files\Music and Wellbeing Network\Waterford, evaluation articleFINAL [1]. 4.3.2008.

Grape, C., Sandgren, M., Hansson, L-O., Ericson, M., Theorell, T. 2003. Does Singing promote Well-Being? An Empirical Study of Professional and Amateur Singers during a Singing Lesson. *Integrative Physiological & Behavioral Science* 38 (1) (January-March), 65–74.

Götell E. & Brown S. & Ekman SL. 2008. The influence of caregiver singing and background music on vocally expressed emotions and moods in dementia care: A qualitative analyses. *Int J Nurs Stud*. Jan.30

Hyypä, M. 2005. *Me-hengen mahti*. Jyväskylä, PS-kustannus. Otava: Keuruu.

KTM 2007. Elinkeinopoliittikan haasteita. Yrityksistä apua sosiaali- ja terveyspalveluiden tuotannossa. Kansliapäällikkö Erkki Virtanen. Kauppa- ja teollisuusministeriö.

Kurkela K. 1993. *Mielen maisemat ja musiikki*. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka. Sibelius-Akatemian musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja n:o 11. Hakapaino. Helsinki.

Lehtonen, J. 2005. *Alkusanat*. Teoksessa Hyypä, M. T. & Liikanen H-L. (toim.) *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita Prima.

Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Grebe, D., Bastian, H., G. & Hodapp, V. 2004. Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol and emotional state. *Journal of Behavioral Medicine* 27 (6), 623–635.

Menon, V. & Levitin, D. 2005. The rewards of music listening: Responses and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage* 28, 175–184.

- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. *Studia Musica* 25. Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- Peretz, I. & Zatorre R.,J. 2005. Brain Organization for Music Processing. *Annual Rev. Psychol.* 56, 89–114.
- Pfordresher, P.Q. & Brown, S. 2007. Poor pitch singing in the absence of “tone deafness”. *Music Perception* 25 (2), 95–115.
- Preti, C. & Welch, G. 2004. Music in a hospital setting: a multifaceted experience. *British Journal of Music Education.* 21 (3), 329–345.
- Saarenheimo, M. 2008. Psykososiaalinen työ mäsennuksesta kärsivien ikäihmisten auttamisessa. Luentomoniste. Vanhustyön keskusliitto.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. 2007. The role of music in adolescents’ mood regulation. *Psychology of Music* 35 (1), January, 88–109.
- Sacks, O. 2006. The Power of Music. *Brain* 129, 2528–2532.
- Salminen, J. 2008. Muusikkona dementiapotilaiden kanssa. Pro Gradu, Musiikkikasvatuksen osasto. Sibelius-Akatemia.
- Seligman, M. E. P. 1998. *Learned Optimism. How to change your mind and your life.* New York.: Free Press.
- Sormunen, S. & Topo, P. 2006. Musiikki dementiahoidon voimavarana. *Dementiautiset* 4, 24–25.
- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila S., Mikkonen, M., Autti, T., Silvennoinen, H. M., Erkkilä, J., Laine M., Peretz, I. & Hietanen, M. 2008. Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain* 131, 866–876.
- Trehub S. 2003. Musical Predispositions in infancy: An update. In Peretz, I. & Zatorre, R., J. (eds.) *The Cognitive Neuroscience of Music.* Oxford University Press.
- Welch, G. F. 1996. The Developing Voice. ASME-Conference Papers and Abstracts. <http://www.roehampton.ac.uk/education/asme/confs/hed.asp>



Mestarikurssityöskentelyä 2005: György Kurtág ja Natasha Cavaye (yllä), pianokvartetti ja György Kurtág (alla).

Kuvat: Juha Puhakka

Outi Kiuttu

Rytmimusiikki ja vapaa säestys taiteen perusopetuksessa 2007

Syksyllä 2007 Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry käynnisti yhteistyössä Pop & Jazz Konservatorion, Suomen konservatorioliiton ja Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston kanssa projektin, jonka tarkoituksena oli kar-
toittaa rytmimusiikin ja vapaan säestys-
sen perusopetuksen tilaa Suomen musiikkioppilaitoksissa rytmimusiikin teema-
vuonna 2007-08. Selvityksen piiriin kuu-
luivat SML:n ja Suomen konservatorioliiton perusopetuksen musiikin laajan oppi-
määrän mukaista opetusta antavat jäsen-
oppilaitokset.

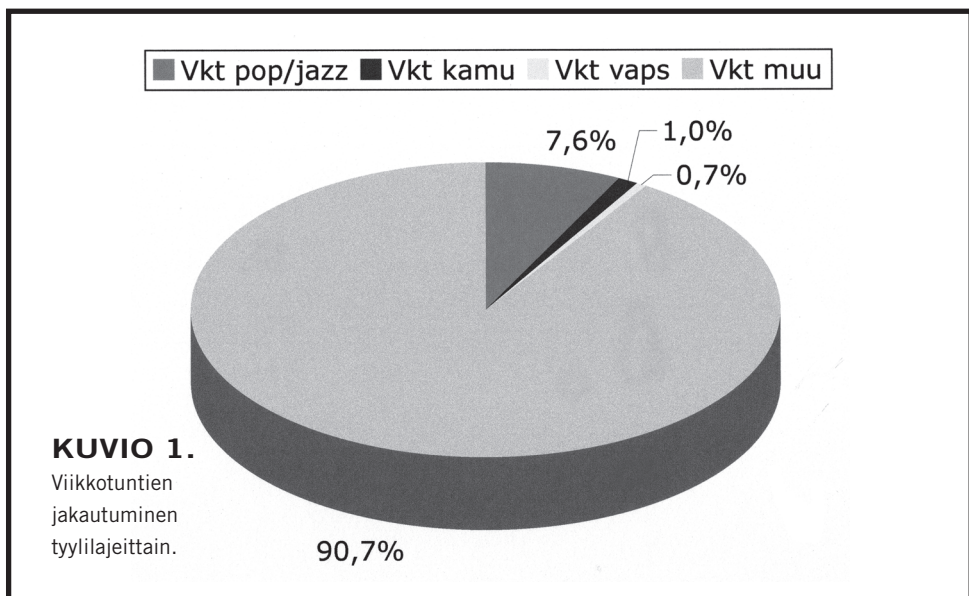
Kohderyhmälle lähetettiin marras-
kuussa 2007 strukturoitu kyselylomake,
joka sisälsi rytmimusiikin ja vapaan säes-
tyksen opetukseen liittyviä määrällisiä ja
sisällöllisiä kysymyksiä. Lisäksi vastaajilta
kysyttiin rytmimusiikin opetuksen kysyn-

nästä, opetuksen haasteista/ongelmista
sekä opetuksen kehittämiskohteista. Ky-
sely lähetettiin 99 oppilaitokseen ja vasta-
ukset saatiin 91 oppilaitoksesta (91,9 %).

Rytmimusiikki kattaa rock-, pop-,
jazz-, iskelmä-, tanssi- ja kansanmusiikin
kaikkine lajeineen. Toisinaan rytmimusiikki
jaetaan kyselyssä kahteen kategoriaan: pop-
ja jazzmusiikkiin sekä kansanmusiikkiin.
Vapaata säestystä käsitellään omana oppi-
aineenaan, sillä se on tyylillisesti laaja op-
piaine.

TULOKSET

Kaikkien kyselyyn vastanneiden oppilai-
tosten taiteen perusopetuksen musiikin
laajan oppimäärän viikkotunneista^[1] pop/
jazzmusiikin opetusta on 3304, kansanmu-
siikkia 423, vapaata säestystä^[2] 300 ja muu-
ta eli käytännössä klassisen musiikin ope-
tusta on 39510 viikkotuntia (KUVIO 1).



Kyselyn vastausten perusteella pop/jazzmusiikin opetusta annetaan 70 ja kansanmusiikin opetusta 33 oppilaitoksessa. Muuta kuin pääaineen yhteydessä opiskeltavaa vapaan säestyksen perustasoa 1 opetetaan 56 oppilaitoksessa.

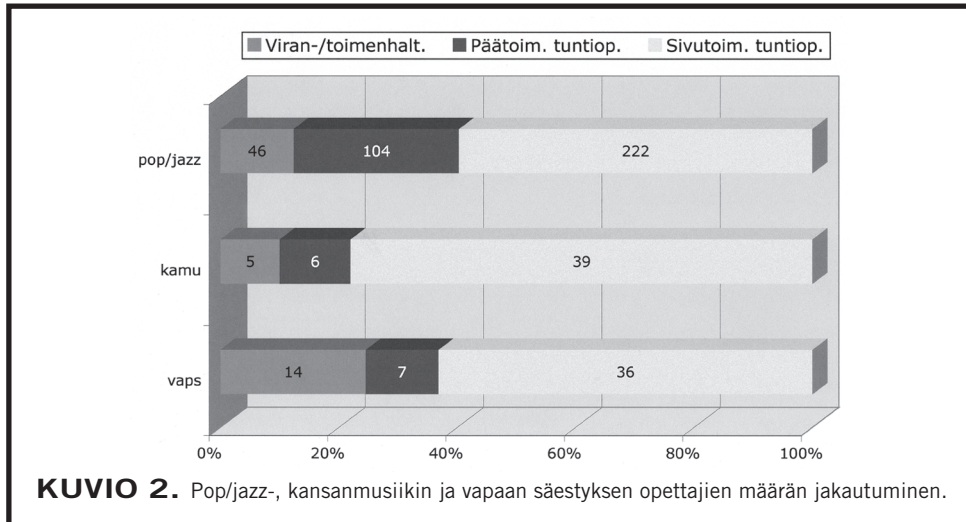
Viran-/toimenhaltijoiden määrä jakautuu tyyllilajeittain siten, että pop/jazzmusiikin edustajia on 3,1 %, kansanmusiikin 0,3 %, vapaan säestyksen opettajia 0,9 % ja muita viran-/toimenhaltijoita 95,7 % kaikista viran-/toimenhaltijoista. Sivutoimisia tuntiopettajia^[3] on taas kaikista pop/jazzmusiikin opettajista 60 %, kansanmusiikin opettajista 78 % ja vapaan säestyksen opettajista 63 % (KUVIO 2).

kaan vastaajista ei arvioinut rytmimusiikin kysynnän vähentyneen.

Rytmimusiikin kysynnän seuraavien kolmen vuoden aikana arvioi lisääntyvän 72,2 % vastaajista. Nykyisellä tasolla rytmimusiikin opetuksen määrän arvioi pysyvän 23,3 % vastaajista. Vain yksi vastaaja arvioi sen vähentyvän jonkin verran omassa oppilaitoksessaan. Kukaan ei arvioinut opetuksen määrän vähentyvän huomattavasti.

“RAHALLA SAISI JA HEVOSELLA PÄÄSISI”

Vastaajilta kysyttiin avoimella kysymyksellä myös opetuksen haasteista/ongelmista.



KUVIO 2. Pop/jazz-, kansanmusiikin ja vapaan säestyksen opettajien määrän jakautuminen.

Pop/jazzmusiikin yleisimmin opetetut instrumentit ovat sähkökitara, sähköbasso, rummut, piano ja laulu. Kansanmusiikin yleisimmin opetetut instrumentit ovat kantele, viulu tai muu jousisoitin, harmonikka ja laulu. Tosin on huomattava, että kansanmusiikissa pääsoittimella ei ole yhtä korostunut rooli kuin esimerkiksi klassisen musiikin perinteessä. Tästä syystä niiden tilastointi voi poiketa klassisten instrumenttien tilastointitavoista. Vapaan säestyksen yleisimmin opetetut instrumentit ovat piano, kitara ja harmonikka.

Rytmimusiikin kysynnän viimeisen kolmen vuoden aikana arvioi kasvaneen 73,3 % vastaajista. 24,4 prosenttia mielestä kysyntä on pysynyt samalla tasolla. Ku-

Noin puolet kysymykseen vastanneista mainitsi tuntiresurssit/rahan. Noin 40 % koki haasteellisiksi/ongelmallisiksi opettajiin liittyvät seikat. Esimerkiksi opettajien monitaitoisuuden merkitys koettiin tärkeäksi; opettajan tulisi pedagogisten taitojen lisäksi hallita kaikki bändi-instrumentit ja kyetä opettamaan teoriaa bändiopetuksen yhteydessä.

Noin neljännes kysymyksiin vastanneista mainitsi toimitiloihin liittyvät seikat haasteellisiksi/ongelmallisiksi. Suurin huolenaihe liittyy rytmimusiikin opetuksen tarpeisiin vaadittavien opetus- ja konserttitilojen puutteeseen tai vaillinaisuuteen.

Opetuksen haasteiden/ongelmien mainittiin myös usein olevan valtionosuustuntien ja nykyisen henkilöstörakenteen

yhtälössä; näillä resursseilla ei voida rytmimusiikin ja vapaan säestyksen opetusta lisätä, koska tunnit on täytettävä nykyiselle klassispainotteiselle henkilöstölle. Yksi oppilaitos mainitsi jopa päteviä rytmimusiikin opettajia löytyvän, mutta vanha virkarakenne estää kysynnän ja tarjonnan täysimääräisen noudattamisen.

OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

Rytmimusiikin opetuksen kehittämisestä kysyttäessä vastauksista nousi selkeitä teemoja, jotka toistuivat useilla vastaajilla. Noin kolmannes mainitsi haluavansa lisätä tai monipuolistaa yhteissoittoa. Noin neljänneksen tavoitteena on lisätä opetus-tuntien tai oppilaspaiikkojen määrää. Sama määrä vastaajia aikoo laajentaa opetuksen soitinvalikoimaa. Samoin noin neljännes aikoo muokata nykyisiä virkarakenteita, rekrytoida päteviä rytmimusiikin opettajia tai tarjota täydennyskoulutusta nykyiselle henkilöstölle. Noin viidennes aikoo hankkia lisää opetustiloja ja/tai -välineitä. Myös yhteistyön mahdollisuuksia mm. tapahtumien järjestämisessä ja opettajavaihdossa aiotaan hyödyntää. Yksilöllisen luovuuden kehittäminen (“song writing, säveltäminen, improvisoinnin opetus, esiintymiskoulutus ym.”) mainittiin yhdessä vastauksessa.

Musiikin tyylilajien erotteluun kyse-lyssä suhtauduttiin kriittisesti. Monet käyttävät opetuksessaan monipuolisesti useita tyylilajeja, jolloin kyselyyn vastaaminen erityisesti määrällisten kysymysten kohdalla vaikeutui. Siksi lukuja esimerkiksi viikko-tuntien määrästä eri tyylilajeissa täytyykin pitää ainoastaan suuntaa antavina. Kyse-lyssä kävi toisaalta ilmi, että muutamassa oppilaitoksessa, jotka kertoivat käyttävänsä opetuksessaan musiikkityylejä monipuolisesti ja pitävät tyylien erottelua vanhan-aikaisena, ei ole kyselyn vastausten perusteella yhtään muodollisesti pätevää pop/jazz- tai kansanmusiikin opettajaa.

POHDINTA

Selvityksen tulokset tukevat käsitystä siitä, että rytmimusiikin ja vapaan säestyksen opetus musiikin perusopetuksen laajan oppimäärän piirissä on vielä vähäistä klassisen musiikin opetuksen rinnalla. Rytmimusiikin vision 2010^[4] mukainen tavoite 6000:sta rytmimusiikin tyylilajeja pääaineenaan opiskelevasta lapsesta ja nuoresta on tämän selvityksen tulosten perusteella vielä kaukana toteutumisesta (2973 oppilasta).

Tuntiresurseja olisi kyselyn vastausten perusteella voitava lisätä rytmimusiikin kasvavan kysynnän myötä, koska nykyisen rahoitusmallin puitteissa opetuksen laajentaminen ei vastaajien mukaan ole mahdollista. Monitaitoisia opettajia tarvitaan ja heille olisi kyettävä tarjoamaan tarpeeksi houkuttelevia työsuhteita myös pieniin ja syrjäisiin oppilaitoksiin.

Selvityksen tarkempiin tuloksiin voi tutustua internetissä osoitteessa: <http://www.musicedu.fi/?mid=551>.

VIITTEET

[1] Viikkotunneilla tarkoitetaan opetusviikon aikana annettuja 45 minuutin pituisia tunteja. Tuntimääriin on laskettu kaikki laajan oppimäärän tunninit, valtionosuustunnit sekä mahdolliset niiden ulkopuoliset laajan oppimäärän tunninit. Ei sisällä varhaisiän musiikkikasvatusta.

[2] Vapaan säestyksen viikkotunnit eivät sisällä pääaineen yhteydessä opiskeltavaa perustasoa 1.

[3] Sivutoimisten opettajien määrän sijaan luvut kuvaavat tarkemmin sanoen sivutoimisten työsuhteiden määrää.

[4] <http://www.rytmimusiikki2010.fi/tavoitteet.php?kohta=f>

Heidi Partti

Musiikki kuuluu jokaiselle

Berliinin filharmonikot panostaa toiminnalliseen musiikkikasvatukseen

“Jokainen meistä on luova”, tiivistää Berliinin filharmonikoiden koulutusosaston johtaja Catherine Milliken orkesterin musiikkikasvatustyön perusajatuksen. “Jokaisella voi olla idea, visio ja ajatus. Jokainen voi tehdä musiikkia.” Millikenin näkökulmasta maailmankuulun orkesterin tärkeimpiin tehtäviin lukeutuu työ, jonka kautta mahdollisimman moni berliiniläinen saa tilaisuuden löytää äänen luovuudelleen sekä vapauden ilmaista itseään. Nuorten kouluttaminen orkesterin passiiviseksi yleisöksi ei voisi Millikeniä omien sanojensa mukaan “vähempää kiinnostaa”; koulutusosaston työn painopiste on toiminnallisuudessa, aktiivisessa musiikin tekemisessä.

Helsingin juhlatilaisuuksien yhteydessä järjestetty keskustelutilaisuus Bio Rex-elokuvateatterissa veti salin puolilleen taidekasvatuksesta kiinnostuneita kuulijoita toukokuun alussa. Tilaisuuden pääpuhujana Catherine Milliken kertoi edustamansa orkesterin musiikkikasvatustyöstä havainnollistaen esitystään videotallenteilla joistakin orkesterin toteuttamista hankkeista. Esitystä seurasi paneelikeskustelu, johon oli kutsuttu joukko Suomen musiikkielämän vaikuttajia. Keskustelutilaisuuden jälkeen esitettiin lisäksi dokumenttielokuva Berliinin filharmonikkojen ja 250 berliiniläisnuoren yhteisprojektista.

Koulutusosasto Zukunft@BPhil (Tulevaisuus Berliinin filharmonikoissa) on keskeinen osa filharmonikkojen toimintaa. Osaston tavoitteena on tuoda orkesterin työ ja musiikki mahdollisimman laajan yleisön ulottuville. Ulospäin suuntautuneisuus on Millikenin mukaan välttä-

mätöntä tulevaisuuden kannalta, orkesterilla ei ole varaa jäädä odottelemaan, että ihmiset löytävät tiensä heidän luokseen – aloitteen on tultava orkesterilta. Kyse ei silti ole perinteisestä yleisökasvatuksesta, jossa orkesterin tavoitteena olisi varmistaa kuulijakunnan löytyminen myös seuraavan sukupolven keskuudesta. Pikemminkin ohjelma pyrkii tarjoamaan itseilmaisuuden välineitä kaikista ikä- ja kulttuurillisista ryhmistä tuleville ihmisille sekä herättämään heissä innostuksen aktiiviseen ja luovaan musiikintekemiseen ja -kokeamiseen. “Eivät ainoastaan ammattitaiteilijat muodosta luovaa yhteisöä”, Milliken valotti filharmonikkojen filosofiaa, “vaan yhteisö muodostuu ihmisistä, joista jokainen voi olla luova, saadessaan siihen tilaisuuden.” Juuri tämän tilaisuuden antamisen, ihmisten voimaannuttamisen, Milliken nimesi osastonsa ensisijaiseksi tehtäväksi.

KRIISI HERÄTTI TOIMIMAAN

Berliinin filharmonikkojen koulutusosaston työn alku juontaa 2000-luvun alkuvuosille, aikaan, jolloin Millikenin mukaan koko Saksan taidekasvatus oli vakavassa kriisissä. Koulun taideaineiden opetuksen tuntijaosta kiisteltiin ja saksalaisnuorten huono menestys Pisa-tutkimuksissa aiheutti syytösten tulvan juuri taideaineiden tuntileikkauksia kohtaan. Saksan näkökulmasta Suomi näyttäytyi kasvatuksen ihanemaana, jossa oli ymmärretty ihmisen kokonaisvaltaisuus sekä tieteen ja taiteen terveen vuorovaikutuksen tärkeys. Ironista kyllä, koulujen taidekasvatusta rajulla kädellä leikannut hallitus alkoi rahoittaa hanketta, joka pyrki yhdistämään eri musiikki-instituutit ja tätä kautta vaikutta-

maan laajemmin taidekasvatuksen tilan elvyttämiseksi. Samaan aikaan Berliinin filharmonikkojen sisällä syntyi kasvava halu katsoa tulevaisuuteen.

Sir Simon Rattlen aloittaminen orkesterin ylikapellimestarina vuonna 2002 käynnisti orkesterin musiikkikasvatustyön toden teolla. ”Rattle tuli Englannista, jossa on totuttu velvollisuuteen ‘antaa takaisin’ valtiolle, joka rahoittaa orkesterien toimintaa”, Millikenin pohtii. ”Hän toi mukanaan ajattelun, että ihmisiltä tulee kysyä mielipiteitä ja ehdotuksia. Rattle tiesi, että hänen tehtävänänsä olisi ankkuroida orkesteri yhteiskuntaan eri tavoin kuin Berliinissä tähän saakka oli tehty.” Orkesteri etsi itselleen merkittävän rahoittajan, jonka avulla pystyi toteuttamaan projekteja niin lasten ja nuorten kuin aikuisväestön parissa. Tavoitteena oli tuottaa mahdollisimman paljon iloa mahdollisimman monille. Siksi jo ensimmäiseen tanssiprojektiin valittiin ihmisiä, jotka edustivat kattavaa läpileikkausta koko Berliinistä.

ITSEILMAISUN JÄLJILLÄ

Tällä hetkellä orkesterin kasvatusosasto toteuttaa vuosittain yhden suuren tanssi-projektin lisäksi kymmenkunta lyhyempi-kestoista luovuushanketta. Jokainen projekti liittyy läheisesti orkesterin senhetkiseen ohjelmistoon, vaikka on muodoltaan räätälöity kunkin hankkeen tarpeisiin sopivaksi. Orkesterin muusikoiden lisäksi hankkeisiin osallistuu myös muiden alojen taiteilijoita. Siltoja pyritään rakentamaan niin eri ihmisryhmien kuin taiteenlajien ja instituutioiden välille. Jokainen hanke huipentuu julkiseen esiintymiseen, joka antaa projektiin osallistuneille mahdollisuuden jakaa uudet kokemuksensa muiden kanssa.

Astuminen luokkahuoneen eteen aiheutti varsinkin alkuaikoina vastahakoisuutta oman instrumenttinsa kanssa orkesterilavalla esiintymään tottuneiden muusikoiden keskuudessa. Koulutusosasto pyrkii varustamaan muusikot tarvittavilla musiikkikasvatuksellisilla taidoilla järjestäen koulutusta, jonka aikana muusikot tutus-

tuvat niin kehonsa kuin äänensä käyttömahdollisuuksiin, ilman omaa instrumenttiaan. Millikenin mukaan haasteena on saada muusikot kokemaan musiikki säveltäjän tavoin; koulutuksen aikana heille pyritään antamaan välineitä hahmottaa kokonaisuuksia mm. keskustelemalla instrumenttaatiosta ja äänenväreistä. Luovuusprojekteissa mukana olevien ammattimuusikoiden tehtävänä ei ole opettaa oman instrumenttinsa täydellistä hallintaa ja soittotekniikkaa, vaan pikemminkin tarjota mahdollisuuksia tuottaa erilaisia ääniä ja äänenvärejä kutakin instrumenttia hyödyntäen. Joissain projekteissa oikeat soittimet ovat sivuosassa, kun ääniä tuotetaan vaikkapa pulloihin puhaltaen tai pyykkilaineita kolistellen. Millikenin esittämässä videotalenteissa eri-ikäiset lapset ja nuoret kilistelevät, kolistelevat ja rahistelevat mitä erilaisimpia instrumentteja hyödyntäen oman tulkintansa niin Orffin Carmina Buranan kuin Brahmsin Requiemin teemoista. Erään videon lopussa teini-ikäiset tytöt kiteyttävät kokemuksensa projektista: ”Koulussa olemme kuulleet Bachista ja Beethovenista, mutta täällä ymmärsimme, että meidän olemme itse Bach ja Beethoven – mekin osaamme säveltää!”

TAIDEHIIPPAILUSTA REHELLISYYTEEN

Milliken vaikuttaa olevan tyytyväinen osatonsa työn tuloksiin. Olipa kyse sitten Benjaminin tai Stravinskyn musiikkiin pohjautuvasta hankkeesta, filharmonikkojen päätavoitteena on ihmisten kohtaaminen, osallistuminen ja jakaminen. Taloudellisten tukijoittensa ja muiden kulttuurialan yhteistyökumppaniensa kanssa Berliinin filharmonikot uskovat pystyvänsä jatkossakin osallistumaan ja juurtumaan ympäröivään yhteiskuntaan.

Myös Millikenin esitystä seuranneessa paneelikeskustelussa suhtauduttiin innostuneesti berliiniläisten musiikkikasvatustyöhön. Samalla peräänkuulutettiin yhä suurempaa rohkeutta ja taiteenlajien vuorovaikutusta suomalaiseseen taidekasvatukseen. Muusikko Tommy Lindgren koki erityisen tärkeäksi yhteyksien vetämisen

ja kantavien, pysyvien teemojen avaamisen taiteesta nuorten omaan todellisuuteen. Ateneumin taidemuseon johtaja Maija Tanninen-Mattila puolestaan arvioi taidekasvatuksen suureksi haasteeksi mahdollisuuksien antamisen hiljentyemiselle ja keskittymiselle hälyn täyttämän maailman keskellä. Suomen Kansallisoopperan lasten- ja nuortentoiminnan osaston johtaja Ulla Laurio nimesi taidekasvatusprojektien kulmakiviksi rehellisyyden ja selkeyden; hankkeella on oltava selvät tavoitteet ja siihen osallistuvilla taiteilijoilla oma, vahva motiivi osallistumiseen. Toisaalta taidekasvatusprojektit kasvattavat ja muuttavat myös oopperalaitosta itseään. Myös tanssija/ koreografi Sami Saikkonen peräänkuulutti rehellisyyttä ja hankkeeseen mukaan lähteneiden taiteilijoiden halua työkennellä kasvatusprojektissa yhtä tosissaan kuin missä tahansa muussa työtehtävässään. Väärällä asenteella toteutettu taidekasvatusprojekti uhkaa Saikkosen mukaan

lytistyä “taidehiippailuksi, joka taputtaa itseään selkään seminaareissa”, mutta ei onnistu sytyttämään todellista innostuksen liekkiä.

Panelistien lisäksi myös yleisökommenteissa toivottiin niin rohkeutta, selkeyttä kuin avoimuutta suomalaisen taidekasvatukseen. Yläkoulun musiikin- ja kuvataiteen opettajan kertomus omista kokemuksistaan taideprojektien käytännön todellisuudesta oli kuitenkin tervetullut muistutus luokkahuoneiden realiteeteista. Inspiroituneimmankin opettajan innostus on lujilla, kun hankkeet tulisi saada toteutettua 28 oppilaan ryhmissä, minimaalisten tuntimäärien ja taloudellisten resursien rajoissa. Keskustelu kiertyi lopuksi samaan vaatimukseen, kuin taidekasvatusta koskevat tilaisuudet yleensä: kaikki kunnia projekteille, jotka tarjoavat tärkeän lisän taidekasvatuksen kentälle – mutta lisää rahaa suoraan peruskoulun taideaineiden opetukseen. ■

Heidi Partti

Kirja-arvio:

GREEN, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Musiikin muodollisten ja epämuodollisten oppimiskäytänteiden vertailu on saanut verrattain runsaasti tilaa viime aikojen musiikkikasvatusta koskevissa keskusteluissa. Rockbändejä, musiikin verkko-yhteisöjä sekä muita koulujen ja musiikkioppilaitosten ulkopuolelle jääviä oppimisympäristöjä tarkastelevat tutkimukset ovat tarjonneet mielenkiintoisia näkökulmia ja haasteita niin instrumenttipedagogiikan kuin yleisen musiikinopetuksen kentälle. Ajankohtaisen puheenvuoron aiheeseen tarjoaa Lucy Green, joka tuoreessa kirjassaan (2008) tarkastelee, kuinka laajasti musiikin epämuodollisia oppimiskäytänteitä on mahdollista ja hyödyllistä soveltaa muodolliseen musiikkikasvatukseen.

Green on Lontoon yliopiston musiikkikasvatuksen professori, joka on tullut kansainvälisesti tunnetuksi erityisesti populaarimuusikkojen oppimista koskevasta kirjoituksistaan. Hän hyödyntääkin populaarimuusikkojen epämuodollisia oppimiskäytänteitä koskevaa tutkimustaan (2002) uuden hankkeensa taustateorianana.

Kirjassa esiteltävä tutkimus- ja kehittämishanke oli vuosina 2002–2006 osa laajaa, kansallista *Musical Futures* -musiikkikasvatusohjelmaa Iso-Britanniassa. Projektiin osallistui kaikkiaan 21 yläastetta, 32 musiikinopettajaa ja yli 1500 oppilasta. Kirja tarjoaa yksityiskohtaisen ja teoreettisen analyysin projektin kulusta sekä sen musiikkikasvatukselle tarjoamista sovellusmahdollisuuksista etuineen ja haasteineen.

Green aloittaa kirjansa kuvailemalla populaarimuusikkojen epämuodollisten oppimiskäytänteiden pääpiirteet. Samalla hän asettaa hankkeelleen teoreettiset kulmakivet sekä ehdottamansa uuden pedagogiikan peruseriaatteet. Ensimmäisessä

luvussa Green lisäksi esittelee projektin tutkimusmenetelmät sekä tarjoaa läpileikkauksen brittiläisen musiikin opetus suunnitelman kehityshistoriaan vertaillen eri aikakausien painotuksia ja strategioita *Musical Futures* -projektin arvoihin ja tavoitteisiin.

Projektin pedagogista ja opetus suunnitelmallista sisältöä esittelevässä osiossa Green kuvailee myös opettajien ensireaktioita hanketta kohtaan. Tässä, kuten halki kirjan, Green havainnollistaa sekä projektin kulkua että oppilaiden ja opettajien näkökulmia tarjoamalla lukijalle otteita oppitunneista ja haastatteluista. Onkin mielenkiintoista saada kokonaiskuva erityisesti opettajien asenteiden muuttumisesta seitsenvaiheisen projektin kuluessa; alkuvaiheiden epäilyt ja suoranaiset pelot muuttuvat loppua kohden yhä positiivisemmiksi arvioiksi oppilaiden suoriutumisesta uudenaikaisessa oppimistilanteessa.

Seuraavissa luvuissa Green keskittyy tutkimaan oppilaiden omaa musisointia sisältäviä oppimiskäytänteitä, erityisesti niitä, jotka sisältävät keskeisesti musiikin kuuntelua. Green esittelee käsitteen ”musiikin luonnolliset oppimiskäytänteet” asettaen nämä intuitiiviset musiikin omaksumistavat vastakkain oppiaines sisältöihin perustuvien opetuskäytänteiden kanssa. Projektin keskeinen periaate on, että musiikin oppiminen aloitetaan oppilaiden itse valitsemasta musiikista ja sitä lähestytään ensisijaisesti äänitteeltä korvakuulolta kopioiden. Tämän vuoksi Green painottaa musiikin kuunteluun liittyvien kykyjen merkitystä ja tutkii, kuinka oppilaiden kuuntelutaidot näyttivät syventyvän ja arvostus musiikkia kohtaan kasvavan – sekä oppituntien aikana että projektin ulkopuolella – korvakuulolta kopiointin ja oman musisoinnin kautta. Musiikin arvostus – käsitteen (music appreciation) sijaan Green

ehdottaa käytettäväksi ”kriittinen musikaalisuus”, jonka hän yhdistää käsitteisiin ”kriittinen lukutaito” ja ”kriittinen pedagogiikka”. Green uskoo, että epämuodollisia oppimistapoja hyödyntävät käytänteet, jotka sisältävät korvakuulolta oppimista sekä oppilaiden itse valitsemää musiikkia, varustavat oppilaat tiedostamaan ja arvioimaan analyttisemmin niin musiikkisävellyksiä ja -esityksiä kuin musiikkiteollisuuden usein manipuloivia käytänteitä. Greenin päätelmä näyttää siis olevan, että rohkaisemalla ja auttamalla oppilaita lisäämään ja syventämään musiikin kuuntelutaitoja rohkaisemme ja autamme heitä musiikin soivien ja kulttuurillisten merkitysten lisääntyvään kriittiseen arviointiin.

Green tutkii oppilaiden näkemyksiä musisoinnista ja projektin pedagogiikasta mielihyvän näkökulmasta. Hän yhdistää oppimisprosessiin liittyvän mielihyvän oppilaiden motivaatiosaa kohottavaksi tekijäksi ja näin ollen keskeiseksi osaksi kasvatuksellista prosessia sekä painottaa tuloksia, joiden mukaan oppilaat kokivat itsemääräämisoikeuden projektin pedagogiikan miellyttävimmäksi ja motivoivimmaksi tekijäksi. Green ehdottaakin autonomisten oppimiskäytänteiden omaksumista ja sopeuttamista muodollisempien opetusmetodien rinnalle.

Myös toveripohjaiseen oppimiseen liittyvät tekijät nousevat projektin tarkastelun keskiöön. Green tutkii epämuodollisen pedagogiikan haasteita, jotka liittyvät yhteistyöhön, osaamiseen ja ryhmään mukaan ottamiseen tarkastellen erityisesti oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Opettajien haastattelut ennen ja jälkeen projektin paljastavat opettajien odottaneen heikompa yhteistyötasoa sekä vähäisempää johtajuuden ja muusikkouden ilmenemistä. Opettajat ovat positiivisesti yllättyneitä oppilaidensa laajasta osaamisen tasosta, kokemuksista ja asenteista.

Lopuksi Green tarkastelee kuinka epämuodolliset oppimiskäytänteet olisivat sovellettavissa länsimaisen klassisen musiikin opetukseen. Projektin 6. ja 7. vaihe eroavat edeltävien vaiheiden periaatteista, sillä musiikki ei ole oppilaiden itse valit-

semaa eikä useinkaan heille entuudestaan tuttua. Musiikkia lähestytään kuitenkin korvakuulolta kopioiden ja oppilaiden itse valitsemia instrumentteja hyödyntäen. Green tarkastelee oppilaiden mielipiteitä klassisesta musiikista ja tarjoaa joitakin ideoita, kuinka klassista musiikkia koskevat, stereotyyppiset käsitykset voitaisiin haastaa ehdotetun pedagogiikan puitteissa. Samalla Green palaa ”kriittisen musikaalisuuden” käsitteeseen esittämällä johdtopäätökseen, jonka mukaan oppilaiden musiikillinen suhtautuminen ja tietoisuus, ”kriittinen musikaalisuus”, näyttää aukeavan, kun oppilaiden kuuntelukokemukset kytkeytyvät merkityksellisesti jonkinasteiseen sosiaaliseen toimintaan, joka on sekä autonomista että yhteistoiminnallista. Hän painottaa lisäksi, että näiden kokemusten on yhdistyttävä musiikin soivien merkitysten suoraan tuottamiseen tavalla, joka sisältää sekä ”flown” että leikkisyyden elementit, ja että oppilaat on altistettava ”todellisen” musiikin kokonaisille sävellyksille.

Huolimatta kirjan rohkeasta alaotsikosta (Uusi luokkahuonepedagogiikka), Green painottaa, että hänen kirjassa ehdottamansa pedagogiikka toimii vain muiden opetuskäytäntöjen *lisänä*. Hän myöntää avoimesti ehdottamansa pedagogiikan varjopuolet, kuten taloudelliset ja aikarajoitteet. Projektin ja kirjan yksi tärkeimmistä anneista on mielestäni kuitenkin avoin asenne nuorten kulttuurista, arvoja ja oppimistapoja kohtaan. Erityisen virkistävältä tuntuu hankkeen keskittyminen oppilaiden musiikintuottamisen prosesseihin pikemmin kuin valmiiden aikaansaannosten arviointiin. Tämä tulee selvästi ilmi varsinkin projektin klassista musiikkia sisältävässä vaiheessa, jossa oppilaille on annettu täysi vapaus sovittaa valitsemansa sävellyks mitkä tahansa saatavilla olevia instrumentteja hyödyntäen. Autenttista kuulokuvaa tai ”oikein” tekemistä tärkeämpiä elementtejä ovat siis musiikin kuunteleminen ja ymmärtäminen sekä luova soveltaminen ja esittäminen.

Oppilaiden persoonallisen luovuuden painottamisesta huolimatta projektin painopiste on kuitenkin valmiiden sävellyks-

ten kopioimisessa eikä oppilaiden oman muusikin tekemisessä. Tämä on valitettavaa, sillä loppuen lopuksi kirja keskittyy kuvaamaan ennemminkin (luovaa) reproductio-prosessia kuin oppilaiden oman musiikillisen äänen etsintää.

Musiikkikasvattajan kannalta hämmennävää on myös opettajan rooli projektissa. Green on epäilemättä vakuuttunut siitä, että ehdotetun pedagogiikan sisältämät ainekset ovat omiaan herättämään oppilaissa ”kriittisen musikaalisuuden”. Samalla hän tuntuu kuitenkin jättävän opettajan prosessin ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, joka seuraa sivusta oppilaitaan, joista osa saavuttaa ”kriittisen musikaalisuuden” kuin itsestään, toisten pääsemättä alkua pidemmälle koko taipaleella. Valitettavasti Greenin sinänsä mielenkiintoinen ajatusrakenne ”kriittisestä musikaalisuudesta” jää siis ohuehkoksi ja ehdotetun luokkahuonepedagogiikan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde epäselväksi.

Useat Greenin kirjassa esiintuomat piirteet, kuten toveripohjainen oppiminen ja populaarimusiikin opetussuunnitelmaan sisällyttäminen, ovat olleet Suomessa ja

muissa Pohjoismaissa jo vuosia osa koulujen musiikkikasvatuskäytänteitä. Siksi on harmillista, että Greenin näkökulma rajoittuu vain Iso-Britannian rajojen sisäpuolelle. Skandinaavisen musiikkikasvatuksen edistyksellisyyden mainitseminen vain yhdessä alaviitteessä on myös omiaan heikentämään hankkeen uskottavuutta ja kansainvälistä merkittävyyttä. Paikoitellen hämmennystä herättävistä kohdista huolimatta suosittelen Greenin kirjaa niin musiikkikasvatuksen tutkijoille kuin käytännön toimijoille opettajista opetushallinnon alalla työskenteleviin. Uskon kirjassa esiintuotujen kysymysten ja ehdotusten tuovan tärkeän lisän musiikin opetussuunnitelmaa ja -käytäntöjä koskevaan keskusteluun. ■

LÄHTEET

Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Green, L. 2002 [2001]. *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Sidsel Karlsen

The classroom rock band as a learning environment:

A seminar and open lecture at the Sibelius Academy, with Professor Lucy Green.

On Saturday, November 22, 2008, Professor Lucy Green (Institute of Education, University of London) visited the Sibelius Academy to give an open lecture on topics connected to her most recent book: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. The book is a report on a research and development project which aims to put into practice findings connected to Green's earlier research investigating how popular musicians learn. Taking the learning strategies of popular musicians as a point of departure, Green shows how they can be used as part of formal teaching, letting students explore and play music of their own choice while working in peer groups and copying the music directly from recordings.

The lecture was opened by Professor Heidi Westerlund of the Sibelius Academy, who reminded us that including popular music as part of the school curriculum is nowadays self-evident not only in Finland but also in the other Nordic countries, and that this has been the situation for several years now. However, Green's approach as to how this can be taught, or rather learned, through formal music education, is new, and may inspire and enable us to critically examine our own educational practices.

Green's lecture was mainly concerned with the first phase of her project; making the students play music by "throwing them into the deep end". Equipped with

a CD player, a recording of a piece of music and instruments of their choice, the students were told to copy the music and learn to play it by themselves. Through soundtracks, Green's presentation gave an impression of how what at first appeared to be disastrous chaos eventually turned into a pretty well organised work situation in which the students were able to rehearse and play the song of their choice, all this happening without adult interference or teachers really *teaching*. Green also shared some of the more overarching results of the project, such as the students' learning to listen out for different layers in the music (instead of, for instance, only perceiving the lyrics), "difficult" children finding motivation through the project and being empowered by it, and teachers being more aware of giving space and time for the students' learning processes to take place instead of concentrating on lecturing and correcting mistakes.

The lecture was followed by a panel discussion concerning the classroom rock band as a learning environment. Professor Lauri Väkevä of the Sibelius Academy led the discussion. Members of the panel included music educators Heidi Partti, Laura Pohjola, Sampo Hankama and Anna Kuoppamäki. The topics under discussion were, among other things, the rationale, values and goals connected to classroom rock bands; the utility of the available material used in such educational situations; and the future challenges for music teachers and music teacher education. In general, the value of the classroom rock

band was seen as connected to the concept of democracy; students learning to participate on equal terms, making music together, being empowered and developing a sense of critical thinking. Schoolbooks were perceived as useful tools for teachers in their daily work while trying to cope with tight time-schedules. However, the topic was raised that these books may also represent an unwanted “canon

of pop”, being quite decisive as to which music would be offered to which age group, for instance. Regarding future challenges, they seemed, among other things, to be connected to the increasing occurrence of music-related Internet learning.

The seminar ended with an open discussion between Professor Lucy Green, the panel and the audience. ■

Olli-Taavetti Kankkunen, Pia Korpela, Sari Muhonen,
Hanna Nikkanen & Inga Rikandi

Kasvatustieteen päivät Turussa 27.–28.11.2008

Turun kasvatustieteen päivillä teemana oli “Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä”. Kasvatustieteilijät hakivat vastauksia polttavimpiin 2000-luvun jälkiteollisen yhteiskunnan globaaleihin kasvukipuihin sekä etsivät muutosta suomalaisen koulumaailman toimintakulttuuriin. Kasvatustieteen päivät kokosi yhteensä 624 osallistujaa ja 350 tieteellistä tutkimuspapereita esitettiin 26 eri teemaryhmässä. Edustava joukko Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen jatko- ja perusopiskelijoita seurasi päivien ohjelmaa ja tutkimuspapereinsa esittivät Inga Rikandi, Hanna Nikkanen ja Olli-Taavetti Kankkunen.

Risto Rinne pohti avauspuheenvuorossaan taloudellisten säästöjen ja huippujen menestykseen sekä suorituspainotteisuuteen perustuvien arvojen merkitystä oppijoille. Hän näki maamme olevan polarisoitumassa hyvä- ja huono-osaisiin. Rinteen mukaan aikakauttamme leimaa erityisesti monien nuorten ja lasten pahoinvointi. Tätä näkökulmaa pohdittiin myös “Polarisaatio, valta ja koulutus – näkökulmia nuorten pahoinvointiin” -symposiumissa. Yhteisöllisyys ja pedagoginen hyvinvointi/pahoinvointi tuntuivat olevan päivien aikana muutoinkin keskiössä ja myös käytäväkeskustelujen kiinnostuksen kohteena. Päivien yhteydessä oli myös kolme muuta symposiumia koskien oppimista ja aivoja, koulutusta ja opettajuutta sekä opetuksen ja koulutuksen laadun arviointia.

Lontoon yliopiston Institute of Educationin johtaja, professori Geoff Whitty piti luentonsa täydelle auditoriolle (ja parille lisäsalilliselle videoyhteyksin) aihees-

ta “Marketization and Post-marketization in Contemporary Education Policy.” Whitty käytti esimerkkinä oman maansa viime vuosikymmeniä ja totesi, että koulutuspolitiikkaan näyttää kohdistuvan voimakkaita muutospaineita erityisesti poliittisen vallan vaihtuessa. Uusien hallitusten interventiot kasvatukseen, kannanotot edellisiin kasvatusratkaisuihin tai uuden suunnan etsintä ovat selvästi Englannissa havaittavissa, sillä muutokset yhteiskunnallisissa, poliittisissa ja taloudellisissa olosuhteissa ovat aiheuttaneet heti muutoksia koulutuksen päämäärissä, menetelmissä ja sisällöissä.

Whitty vertaili puheenvuorossaan Suomen ja Iso-Britannian koulujärjestelmiä ja esitteli historiallista perspektiiviä maansa nykyiselle koulusysteemille. Hänen näkemyksensä mukaan Suomessa opettajat ovat arvostettuja ja korkeasti koulutettuja, valtaa annetaan opettajille ja uskotaan yhteistyöhön. Lisäksi Suomessa on hyvin rahoitettu systeemi sekä korkea laatu ja perusarvot ovat säilyneet läpi vuosien. Hän piti rikkautena myös sitä, että kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet koulutukseen sosioekonomisesta asemasta huolimatta. Sen sijaan Iso-Britannian kasvatus perustuu mittaamiseen ja kilpailuun. Hän näki tärkeänä, että varoja suunnataan lasten tarpeisiin ja eniten tarvitseville, ei vain parhaiten menestyville kouluille. Whitty piti koulutuksen kaupallistumista maassaan (ja myös useissa muissa maissa) ongelmallisena ja esitti koulujen ranking-listojen johtavan kilpailun sanelemaan koulukulttuuriin, jota hallitukset ovat lietsoneet Englannissa jo yli 20 vuoden ajan. Whitty varoitti suomalaisia, jotka ovat ottamassa koulutuspolitiikkaan askelia samaan suuntaan, seuraamasta

maansa esimerkkiä – pikemminkin Englannin tulisi hakea mallia Suomesta, jossa kasvatus palvelee kansalaisia.

Toisena pääluennoitsijana oli Turun yliopiston uusi kasvatussociologian professori Bernadette Baker. Hänen luentonsa “Transnational Curriculum Inquiry: Issues and Ethics in the New Millenium” käsittelee “kasvatuksen karttaa”, jota hän havainnollisti omilla kokemuksillaan. Maapallon kartan keskus näyttäytyy oman maanosan mukaan; myös hänen karttansa muuttui, kun hän muutti Australiasta Amerikkaan ja sittemmin Eurooppaan, Suomen Turkuun. Oman maanosan korostaminen voi johtaa kolonialistiseen kuurouteen, kyvyttömyyteen ymmärtää globaalia maailmaa. Baker tarkasteli mielenkiintoisesti yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden keskustelua globalistumisesta, kulttuuriopinnoista ja kansainvälisestä laista pohtien dilemmoja ja seuraamuksia koulutustutkimuksessa laajemmin nähtynä. Baker ehdotti imperialistisen suhtautumisen ja kasvatusajattelun tilalle yksikertaisesti yhteistyötä, yhdessä tekemistä ja kansainvälisyyskasvatusta.

Kasvatuksen historian ja filosofian tutkimuksen teemaryhmä kokosi väljästi saman sateenvarjon alle molempien tutkimusalueiden aiheiden esittelyjä, kuten esimerkiksi Liisa Granbom-Herrasen suomalaisia sananlaskuja koskeva “Kasvatuksen haaste: yhteiskunnan rakenteisiin liittyvä indoktrinaatio” tai Juha Mälkin suomalaisen sotilaan muotokuva 1920–1930 luvuilla maalaava “Sotilaskansalainen; kulttuurinen ymmärrys sekä ymmärtämättömyys”. Olli-Taavetti Kankkunen analysoi musiikkikasvatuksen oikeutusta mm. Aristoteleen musiikki- ja kasvatuskäsityksistä lähtien. Hän päätyi ehdottamaan esityksessään ”Musiikkikasvatuksen asemasta ja oikeutuksesta”, että yhteiskunnan suorat ja välttämättömät intressit tulisi ottaa entistä enemmän huomioon yleissivistävän koulun musiikinopetuksen oikeutusta perusteltaessa.

Päivillä kokoontuneessa monikulttuurisuuden työryhmässä paneuduttiin kulttuurien välisiin kasvatuksellisiin asioihin

pääluennoitsijoiden maalailemia globaalis-poliittisia sfäärejä kotoisammalla tasolla. Jan-Erik Mansikan tutkimus suomenruotsalaisten opettajien näkemyksistä ja asenteista monikulttuurista kasvatusta kohtaan paljasti yleisempiä diskursseja. Selvimpänä näistä lienee monikulttuurisuuskeskustelun kiteytyminen maahanmuuttajaoppilaisiin siten, että monimuotoisuutta katsotaan etnisyyden näkökulmasta, jossa keskeistä on kieli ja uskonto. Mansikan huomio siitä, että kaksikieliset ja -kulttuuriset oppilaat eivät ole mukana tässä diskursissa, vertautuu mielenkiintoisesti siihen, että maahanmuuttajat pyritään sopeuttamaan nimenomaan kaksikieliseksi ja -kulttuuriseksi yhteiskunnan jäseniksi. Onko piilotettuna tavoitteena “häivyttää” suomenruotsalaiset monikulttuurisuusdiskursseista? Tarvitaanko monikulttuurisuutta, mikäli kaksikulttuurisuus on saavutettu sopeuttamisen kautta? Toisaalta suomenruotsalaisia ei näyttäisi kiinnostavan niinkään oma monikulttuurisuus, vaan ennemminkin oman kulttuurin suojeleminen. Voidaan kysyä, onko monikulttuurisuudesta puhuminen valtaväestön velvollisuus tai etuoikeus?

Mansikan tarjoama diskurssin laajenus kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen keinoin pyrkii avaamaan juuri edellisenkaltaisia valta- ja etuoikeuskysymyksiä. Laajentamalla kulttuurin tarkastelua etnisyyden ulkopuolelle esimerkiksi sukupuoli-, ikä-, ja luokkaeroihin monikulttuurisuudesta tulee jokaista henkilökohtaisesti koskettava asia. Oman taustan ymmärtäminen on lähtökohta myös Jyväskylän yliopiston Pauli Kaikkosen ja Matti Taajamon suunnittelemissa ja toteuttamassa sivuainekokonaisuuden sisällöissä. Niin Mansikan kuin Kaikkosen ja Taajamon esitelmissä huomioitiin oman identiteettityön kaltaisen työskentelyn jatkoksi – tai ohella – tarve pohtia kulttuurienvälisyyttä ns. kohtaamispedagogiikan kautta. Tässä esiin nousevia vaikeita asioita, jopa konflikteja ja yhteentörmäyksiä ei pyritäkään ensisijaisesti silottelemaan, vaan ottamaan ne työskentelyn lähtökohdiksi. Kaikkosen termejä mukailien astutaan kohtaamisen

mahdollistamaan välitilaan, jossa tapahtuvassa dialogissa konflikteista voi tulla pedagogisia voimavaroja. Ehkä tätä kautta yhteiskunnassa vallitsevat avoimet ja peitellyt diskurssit on mahdollista tehdä näkyviksi myös monikulttuurisuuden osalta?

Kriittisen pedagogiikan teemaryhmässä Päivi Kujamäki esitteli opetus suunnitelman aihekokonaisuuksia ja opetuksen eheyttämistä mahdollisuutena vastata yhteiskunnan haasteisiin, ja asetti aihekokonaisuuksien keskiöön Ihmisenä kasvamisen joka voidaan nähdä kaiken kasvatuksen päämääränä. Hän pohti radikaalisti, voisivatko eheyttävän opetuksen muut teemat (kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyyskasvatus, viestintä- ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, teknologia, turvallisuus ja liikenne sekä vastuu ympäristöstä ja hyvinvoinnista) olla nykyisten aineitten sijasta tulevaisuuden koulun oppiaineita. Inga Rikandi puhui teemaryhmässä kriittisestä vapaan säestyksen pedagogiikasta perinteisen soitonopetuksen haastajana. Hän purki puheenvuorossaan auki soitonopetuksen traditiota ja monesti itsestäänselvyytenä pidettyjä asioita, kuten mestari-oppipoika -traditiota ja opetuksen musiikkilähtöisyyttä, jolloin opetuksen ensisijaisena tehtävänä on ollut länsimaisen taidemusiikin tradition vaaliminen. Rikandi pyrkii tuomaan rinnalle vaihtoehtoa, joka fokusoi opetuksen oppilaslähtöisyyteen ja kokemuksellisuuteen. Hanna Nikkanen osallistui teemaryhmään ”Sosioemotionaalinen oppiminen ja hyvinvointi kouluyhteisössä” puheenvuorollaan ”Erotteltua vai yhteisöllisyyttä? Juhlat ja musiikkiesitykset koulun toimintakulttuurin rakentajina”.

Suomen kasvatustieteellisen seuran alainen Taide- ja taitokasvatuksen tutkimuksen SIG-ryhmä (Special Interest Group) kokoontui Kasvatustieteen päivien yhteydessä. Ryhmä on perustettu vuonna 2006 ja sen toiminnan ensisijaisena tavoitteena on kehittää ja ylläpitää kansallista taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijoiden ja opiskelijoiden aktiivista yhteistyöverkostoa sekä edistää alan tutkimusta ja opetusta. Verkostolle valittiin johtoryh-

mä seuraavaksi kaksivuotiskaudeksi. Verkoston puheenjohtajana jatkaa draamakasvatuksen lehtori Hannu M. Heikkinen Jyväskylän yliopistosta. Sibelius-Akatemiaa johtoryhmässä edustaa jatko-opiskelija Hanna Nikkanen. Ryhmän tavoitteina seuraavan kaksivuotiskauden aikana on muodostaa asiantuntijarekisteri ja tietopankki taide- ja taitokasvatusta koskevasta tutkimuksesta kasvatustieteiden piirissä, toteuttaa Kasvatus-lehteen taide- ja taitokasvatuksen teemanumero sekä osallistua Rovaniemellä heinäkuussa 2010 pidettävän kansainvälisen taidekasvatuskonferenssin suunnitteluun ja toteutukseen. Lisää tietoa ryhmästä löytyy sivuilta www.kasvatus.net, jossa voi myös liittyä myös ryhmän jäseneksi ja ilmoittautua asiantuntijarekisteriin.

Musiikkikasvatuksen paneelikeskustelussa oltiin luonnollisesti huolestuneita taito- ja taideaineiden alasajosta. Mikko Ketovuori ei kuitenkaan nähnyt suomalaisen musiikkikasvatuksen asemaa niin synkkänä kun tilannetta tarkastellaan kansainvälisesti. Myös Antti Juvonen piti hyvänä seikkana sitä, että Suomessa on ylipäätään olemassa musiikkikasvatusjärjestelmä. Kaikissa valtioissa näin ei ole.

Kimmo Lehtonen esitti kuitenkin poleemisen kysymyksen, mikä virka on musiikkikasvatuksella sen nykyisessä muodossa. Toimisiko oppilaiden musiikkisuhde jopa paremmin, jollei muodollista musiikkikasvatusta olisi? Vähäisillä resursseilla toteutetulla opetuksella opitaan vain, ”ettei musiikki kuulu minulle” ja että ”olen epämusikaalinen”. Ei siis riitä, että musiikkia vain lisätään, vaan kyse on myös laadusta opetuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Ongelmiksi tällä hetkellä nähtiin vähäisten tuntiresurssien lisäksi yhtäältä musiikin eri tyylien pirstaleisuus, toisaalta se että musiikinopetus on usein edelleen opettajalähtöistä ja koulut rakennettu opettajia varten. Työskentelytavoissa korostuvat yhä edelleen laulu- ja soittopainotteisuus. Lisäksi arvioinnin, erityisesti numeroarvioinnin vaatimus nähtiin kahlitsevana opetuksessa.

Paneelikeskustelussa pohdittiin, kuinka oppilas huomioitaisiin paremmin ja miten oppilaan musiikkia ja musiikkisuhdetta voitaisiin parhaiten kehittää. Tärkeintä olisi saavuttaa ”aikaansaamisen” kokemus: on hienoa kun teen työtä, opin, osaan, toimin yhteistyössä ja esitän. Opetus- ja oppimistilanteissa tulisikin luoda mahdollisuuksia kokeilemaan toimintaan jotta oppimme suhtautumaan musiikilliseen maailmaan kokeilemalla. Pääasia on se, että soi, ei niinkään opettajan esteettisen käsityksen toteuttaminen, sillä opettajalla ja oppilaalla on omista lähtökohdistaan katsoen väistämättä aina eri käsitys esteettisyydestä. Musiikillisten kokemusten merkitys syntyy onnistumisesta ja osaamisesta. Tärkeäksi nähtiin myös kuulluksi tulemisen tarpeiden tyydyttäminen. Tavoite saavutetaan musiikillisessa vuorovaikutuksessa jossa opettajan rooli on avata mahdollisuuksia.

Eräänä käytännön mahdollisuutena ehdotettiin englantilaista mallia, jossa oppilaat toimivat ajoittain instressiryhmissä. Ryhmissä huomioidaan oppilaiden musiikillinen kiinnostuneisuus (kuten hiphop, heavy, ooppera). Lisäksi nähtiin, että palautteen saaminen on tärkeää: miten opetus toimii ja vaikuttaa, kuinka oppilaat ja vanhemmat kokevat opetuksen.

Paneelikeskustelijat pitivät tärkeänä, että oppilaiden omaa musiikkia ja kiinnostuneisuutta arvostettaisiin. Tarvelähtöisyys (oppilaan omat tarpeet ja lähtökohdat) tulisi nähdä oleellisena musiikin opiskelussa: ei opiskelua vain opiskelun vuoksi. Lehtonen toi esiin, että nuorten oma kulttuuri on turhaan koettu koulukasvatuksen vastaiseksi ja yhteiskunnassa on arvostettu vain instituutioissa hankittuja taitoja. Tulisikin siis arvostaa myös omaksi iloksi musiikkia tekevien (mm. bändit, nettimusiikkiyhteisöt) toimintaa ja ammentaa niistä käsin. Pohdittiin myös informaalien käytäntöjen tuomista kouluun, ja viitattiin Lucy Greenin ajatuksiin (esim. kellaribändien oppimistapojen hyödyntäminen).

Edellä käydyn keskustelun määrittäjänä voisi nähdä myös Liisa-Maria Lilja-Viherlammen perjäntain aamusessiossa esit-

tämät ajatukset terapeutin lähestymistavan soveltamisesta musiikkikasvatukseen. Koko kouluajan – laajemmin nähtynä jopa elämänkaaren – läpäisevänä lähestymistapana tämän tavoitteena on vaikuttaa oppilaan kasvuun ja hyvinvointiin ”tuottamalla” terapeutin kokemuksia niin itseydestä kuin vuorovaikutuksesta toisten kanssa. Opettajan pedagogisena ominaisuutena terapeutin rakkaus tarkoittaa valmiutta kasvatusvastuun tiedostamiseen yllä mainitussa hengessä. Musiikki toimii Lilja-Viherlammen sanoin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuskentässä maihemana ja kulkuvälineenä.

Voisiko musiikkikasvatuksen tulevaisuus siis tarkoittaa lähestymistapaa, jossa omien voimavarojen ja yksilöllisyyden löytäminen tapahtuu kohtaamisessa muiden oppilaiden, opettajan (opettajien) ja musiikkikulttuurin eri muotojen kanssa? Näin musiikkikasvatus osaltaan edesauttaisi lasten ja nuorten kasvamista arvioimaan kriittisesti globaalin maailman niin muuttuvia kuin jähmeitäkin diskursseja. Onko suomalaisen koulutuspolitiikan mahdollista suunnata keulaansa tähän suuntaan vai onko se ohjautumassa kohti thatcherilaisia pisteytys- ja testauskäytäntöä? ■

Kasvatustieteen päivien yhteydessä jaettiin myös oppinnäytepalkinnot. Tämänvuotisen Suomen kasvatustieteellisen seuran väitöskirjapalkinnon sai KT, FL Pasi Reinikainen. Raati korosti väitöskirjan ”Sequential Explanatory Study of Factors Connected with Science Achievement in Six Countries: Finland, England, Hungary, Japan, Latvia and Russia” ansioiksi innovatiivisuutta, uutta metodologista näkökulmaa, poikkitieteellisyttä sekä tutkimuksen arvoa kansainvälisen vertailevan koulutustutkimuksen saralla.

Kasvatustieteen pro gradu -palkinnon sai KM Clary-Ann Still kasvatustieteen keskittyvällä työllään ”Barnet i kulturvaggan – Föreningen Arbetets Vänners barnträdgårdsverksamhet i Åbo och dess historiska bakgrund”.

International Society for Philosophy of Music Education

First Call for Papers

THE EIGHTH INTERNATIONAL SYMPOSIUM
ON THE PHILOSOPHY OF MUSIC EDUCATION

Submissions are invited for the Eighth International Symposium on the Philosophy of Music Education at the Sibelius Academy, Helsinki, Finland, June 9–13, 2010. Marking twenty years since the inaugural event held in Bloomington, Indiana in 1990, this symposium will bring together a diverse array of international philosophers, scholars, teachers, teacher educators, and performers interested in engaging in philosophical research concerning music education. The symposium seeks to encourage and stimulate discussion on a wide range of topics relating to the philosophy of music education from international and interdisciplinary perspectives.

The Sibelius Academy is proud to act as conference host, welcoming international scholars to the vibrant capital of Helsinki, Finland.

Information about submission procedures are posted on the Society's e-conference website at <http://www.ispme.org/>. All papers must be in English, not exceeding 6000 words, and formatted using Microsoft Word or Rich Text Format. An abstract of no more than 250 words must accompany the text. Authors will certify

that their papers have not been published elsewhere and are not under review for other conferences or publications. All submissions will be blind peer-reviewed by a panel of international scholars.

The deadline for submission is August 1, 2009. Late papers will not be accepted.

Invited speakers will be expected to give a shortened version of their paper within a strict 30-minute timeframe. Time will be provided for respondents to speak, as well as for dialogue and interaction among all Symposium participants. Individuals who wish to serve as respondents should contact the program organizers. Responses will be five to ten minutes in length. At the conclusion of the Symposium, presenters and respondents will be invited to submit their papers for consideration for publication in the *Philosophy of Music Education Review* (PMER). For submission guidelines for the PMER and sample articles, go to <http://iupjournals.org/pmer/>.

Authors of accepted papers are expected to attend the conference.

More information about the International Society for Philosophy of Music Education (ISPME) can be found at: <http://www.ispme.org>.



*Mestarikurssityöskentelyä 2005:
György Kurtág ja Kristiina Junttu
(ylinnä), Vaativa lempeys (yllä)
ja Havahtuminen (oikealla).*

Kuvat: Juha Puhakka



Ohjeita kirjoittajille

KÄSIKIRJOITUKSET

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioita ja väitösluentoja. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi, englanniksi tai saksaksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sekä kolmena (3) paperikopiona että levykkeellä tai sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Lähdeviitteissä käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä/Examples of quotes:

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Richardson, L. 1994. Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 516–529.

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. Psykologia 36 (1–2), 9–17.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

KIRJOITTAJAN YHTEYSTIEDOT

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo, virka-asema, osoite, puhelin, fax ja sähköposti) toimitukselle.

MUUTA

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajille lähetetään yksi lehti.

Instruction to Contributors

MANUSCRIPTS

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English, Swedish and German. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The Articles are reviewed by experts of each topic.

The editor can only deal with manuscripts submitted both on paper copy and disk. Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

POSTAL ADDRESSES

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

OTHER REMARKS

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue.

Kirjoittajat / Contributors

Ulla-Britta Broman-Kananen
MuT, tutkijatohtori
Suomen Akatemia / Sibelius-Akatemia
ubroman@siba.fi

Ingrid Maria Hanken
Dr.philos., Prorektor
Norwegian Academy of Music
imhanken@nmh.no

Marja Heimonen
MuT, tutkija, opettaja, tiedeasiantuntija
Sibelius-Akatemia
mheimone@siba.fi

Airi Hirvonen
FT, MuM, tutkijatohtori
Oulun yliopisto
airi.hirvonen@oulu.fi

Kaija Huhtanen
MuT, diplomipianisti, yliopettaja
(musiikkipedagogiikka)
Lahden ammattikorkeakoulu,
Musiikin laitos
kaija.huhtanen@lamk.fi

Eeva Kaisa Hyry
KT, tutkijatohtori
Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja
opettajankoulutuksen yksikkö
eeva.hyry@oulu.fi

Estelle R. Jorgensen
Professor
Indiana University Jacobs School of Music
jorgense@indiana.edu

Harald Jørgensen
Professor
Norwegian Academy of Music
Harald.Jorgensen@nmh.no

Kristiina Junttu
MuL, pianisti, pianonsoitonopettaja
Sibelius-Akatemia,
Itä-Helsingin musiikkiopisto
kristiina@junttu.net

Olli-Taavetti Kankkunen
MuM, musiikin lehtori, jatko-opiskelija
Tampereen normaalikoulu /
Tampereen yliopisto, Sibelius-Akatemia
tnolka@uta.fi, okankkun@siba.fi

Sidsel Karlsen
Associate professor of music education
Hedmark University College, Norway
sidsel.karlsen@hihm.no

Outi Kiuttu
Mus.kand.
Sibelius-Akatemia
outi.kiuttu@siba.fi

Pia Korpela
MuM, jatko-opiskelija
Sibelius-Akatemia
pkorpela@siba.fi

Sari Muhonen
MuM, KM, lehtori, jatko-opiskelija
Helsingin yliopiston Viikin
normaalikoulu / HY, Sibelius-Akatemia
sari.muhonen@helsinki.fi,
sari.muhonen@siba.fi

Siw G. Nielsen
Professor
Norwegian Academy of Music
Siw.G.Nielsen@nmh.no

Hanna Nikkanen
MuM, jatko-opiskelija
Sibelius-Akatemia
hanna.nikkanen@siba.fi

Ava Numminen
MuT, laulunopettaja, psykologian maisteri
Musiikki ja hyvinvointi -hankkeen
tutkimuskoordinaattori
Sibelius-Akatemia
ava.numminen@siba.fi

Heidi Partti
MuM, jatko-opiskelija
Roehampton University,
Sibelius-Akatemia
hpartti@siba.fi

Inga Rikandi
KM, musiikkipedagogi AMK, assistentti
Sibelius-Akatemia
irikandi@siba.fi

Lauri Väkevä
Professori
Sibelius-Akatemia
lauri.vakeva@siba.fi

Heidi Westerlund
Professori
Sibelius-Akatemia
heidi.westerlund@siba.fi

Toimitus / Editorial Office

PÄÄTOIMITTAJA / MANAGING EDITOR
Heidi Westerlund,
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TÄMÄN NUMERON VASTAAVAT
PÄÄTOIMITTAJAT /
MANAGING EDITORS OF THIS ISSUE
Marja Heimonen
(vierailleva päätoimittaja) &
Heidi Westerlund (päätoimittaja),
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TOIMITUSSIHTEERI /
EDITORIAL ASSISTANT
Marja Heimonen,
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

OSOITE / ADDRESS
Sibelius-Akatemia
Musiiikkikasvatuksen osasto
PL 86
00251 Helsinki

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86
FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TOIMITUSKUNTA / EDITORIAL BOARD

Jukka Louhivuori, Jyväskylän
yliopisto / University of Jyväskylä
Heikki Ruismäki, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki
Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

TOIMITUSKUNNAN
LAUSUNNONANTAJAT /
REVIEW READERS FOR THE
EDITORIAL BOARD

Ulla-Britta Broman-Kananen,
Suomen Akatemia,
Sibelius-Akatemia / Academy of
Finland, Sibelius Academy

David Hebert, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Airi Hirvonen, Oulun yliopisto /
University of Oulu

Eeva Kaisa Hyry, Oulun yliopisto /
University of Oulu

Marja-Leena Juntunen, Oulun yliopisto
& Sibelius-Akatemia / University of
Oulu &
Sibelius Academy

Sidsel Karlsen, Hedmark University
College, Norway

Markus Mantere, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Minna Muukkonen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Ava Numminen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Pirkko Paananen, Jyväskylän
yliopisto / University of Jyväskylä

Thomas A. Regelski, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi,
Korkeakoulujen arviointineuvosto /
Higher Education Evaluation Council

Miikka Salavuo, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Sara Sintonen, Helsingin yliopisto /
University of Helsinki

Patrick Smith, Westminster Choir
College, U.S.A.

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy



Musiikkikasvatus

THE FINNISH JOURNAL OF MUSIC EDUCATION (FJME)

VSK. II NRO 1-2 / VOL. II NR. 1-2

2008

fjme@siba.fi

ISSN 1239-3908