

Tuija Elina Lindström

Pedagogisia merkityksiä koulun  
musiikintunneilla perusopetuksen  
yläluokkien oppilaiden  
näkökulmasta



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 158

Tuija Elina Lindström

Pedagogisia merkityksiä koulun  
musiikintunneilla perusopetuksen  
yläluokkien oppilaiden näkökulmasta

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
syyskuun 17. päivänä 2011 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,  
in Auditorium S212, on September 17, 2011 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Pedagogisia merkityksiä koulun  
musiikintunneilla perusopetuksen  
yläluokkien oppilaiden näkökulmasta

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 158

Tuija Elina Lindström

Pedagogisia merkityksiä koulun  
musiikintunneilla perusopetuksen  
yläluokkien oppilaiden näkökulmasta



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Editor

Petri Toiviainen

Department of Music, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Saga and Tuija Elina Lindström

URN:ISBN:978-951-39-4389-9

ISBN 978-951-39-4389-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-4388-2 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

## ABSTRACT

Lindström, Tuija Elina

Pedagogical Meanings in Music Education from the Viewpoint of Students of Junior High Grades 7-9

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 215 p.

(Jyväskylä Studies on Humanities

ISSN 1459-4374

ISBN 978-951-39-4388-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-4389-9 (PDF)

Diss.

The research *Pedagogical Meanings in Music Education from the Viewpoint of Students of Junior High Grades 7-9* is two fold. The first section is a qualitative empirical research the method of which is phenomenological hermeneutics. The aim of the empirical research is to gather information about the pedagogical meanings experienced by the students themselves in music classes in Junior High. The data was collected by interviewing students (N=?), In addition, the music teacher was interviewed and a diary was kept in order to create context for the interpretation of the experiences.

The methodology draws from the phenomenological tradition originated and developed by Edmund Husserl and Martin Heidegger. The structure of the research is based on the works of Amadeo Giorgi and Herbert Spiegelberg, interpreted by Timo Laine. Phenomenology aims to define the essential structure of meanings of a phenomenon. The different aspects of meanings become understood in relation to one another. The aim is to draw a network of the meanings of the phenomenon researched, and finally, to make possible the development of the activity connected to the phenomenon researched.

The results is a network of meanings representing the experiences of the students themselves in Music Education. There are four larger, thematic wholes connecting the various subjective experiences named Music Important, Music a Different Kind of a Subject, Learning Experiences and a Sense of Community. The thematic whole of Sense of Community gains special emphasis in this research.

The second part of the research contains philosophical argumentation especially on the theme of community. At its best, the students making music together in school can form an authentic community and therefore, support the positive growth of its participants. The concept of authenticity is presented by Charles Taylor and Martin Buber. In addition, the phenomenon of emotion immanent in all thematic wholes is discussed in the context of Music Education. The theory of emotions constituting authentic community by Nicholas C. Burbules and the cognitive-evaluative theory of emotions by Martha C. Nussbaum are discussed and drawn from to create an understanding about the possibilities of Music Education as education of emotions and as moral education.

Keywords: music education, philosophy of music education, phenomenological hermeneutics, authentic community, education of emotions.

**Author's address** Tuija Elina Lindström  
Department of Music  
P.O.Box 35 (M), 40014 University of Jyväskylä  
email: tuija.e.lindstrom@jyu.fi

**Supervisors** Professor Jukka Louhivuori  
Department of Music  
University of Jyväskylä

D.S.Sc Timo Laine  
Faculty of Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers** DMus Anneli Arho  
Sibelius Academy, Helsinki

Professor Lauri Väkevä  
Department of Music Education  
Sibelius Academy, Helsinki

**Opponent** DMus Anneli Arho  
Sibelius Academy, Helsinki

## KIITOKSET

Kiitän sydämestäni kaikkia tutkimukseeni osallistuneita oppilaita: toivon, että teidän intonne tehdä musiikkia säilyy läpi elämänne. Toivon, että musiikki on aina voimavaranne. Suurkiitos opettajalle, jonka tunteja sain seurata. Kiitos myös opettajille, joiden haastatteluista alun perin käynnistin tutkimukseni.

Kiitän Jyväskylän yliopiston Musiikin laitosta ja erityisesti toista ohjaajaani professori Jukka Louhivuorea työni tukemisesta ja työtilan järjestämisestä apurahaperiodi ajaksi. Kiitän niin ikään professori Jaakko Erkkilää apurahan myöntämisestä työni loppuun saattamiseksi.

Kiitän ohjaajaani ja ystävääni YTT Timo Lainetta, jonka kannustava lähestymistapa ja asiantuntijuus ovat auttaneet työtäni eteenpäin merkittävällä tavalla. Tämä tutkimusmatka, jota olet vaikuttavalla ammattitaidollasi tukenut, on ollut ennen kaikkea ihmeellinen tutkimusmatka itseäni. Olen eri ihminen kuin ennen tutkimustani, mikä on ainakin omasta mielestäni hyvä asia. Suuri kiitos tästä kuuluu sinulle.

Kiitän työni esitarkastajina toimineita Anneli Arhoa ja Lauri Väkevää asiantuntevista ja perusteellisista kommentteista, jotka ovat auttaneet selkiyttämään työtäni.

Kiitän kommentteista, keskustelusta ja avusta Juha Ruuskaa, Olli-Pekka Moisiota, Erja Kososta, Anneli Sarjaa, Tapio Aittolaa, Suvi Saarikalliota, Hannele Saarta, Eila Kauttoa, Markku Pöyhöstä, Tuomas Eerolaa, Päivi-Sisko Eerolaa ja Pekka Toivasta.

Kiitän rehtori Olli Lehosta ja Jyväskylän kaupunkia virkavapaan myöntämisestä tutkimukseni tekoa varten.

Kiitän kannustuksesta nykyisiä opettajakollegoitani ja esimiestäni Tarja Seppälä-Pänkäläistä. On ilo ja kunnia kasvattaa kanssanne, toisiamme, itseämme ja vähän oppilaitakin.

Kiitän työni taittajaa Sami Saresmaa. Kiitos hienoista kuvista ja ammattitaitoisesta avustasi sekä humoristisista kommentteista tiukoissa tilanteissa.

Kiitän Alfred Kordelinin säätiötä ja Keski-Suomen Kulttuurirahastoa, joiden myöntämien apurahojen turvin sain työskennellä päätoimisena tutkijana puolentoista vuoden ajan. Kiitän myös Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallista viikon apurahasta Konneveden tutkimuskeskukseen.

Kiitän kaikkia ystäviäni henkisestä tuesta. Teidän kanssanne vietetyt hetket saavat elämäni poikkeuksetta oikeisiin mittasuhteisiinsa. Teidän kanssanne iloni moninkertaistuu ja murheeni murenevät.

Kiitän rakkaita lähisukulaisiani, kummitäitiäni Seijaa, enoani Seppoa ja serkkujani Merjaa ja Jaria perheineen. Kiitän rakasta pikkusiskoani Minnaa perheineen. Kiitos kannustuksestanne.

Kiitän rakasta anoppiani Sirpa-Leenaa ja hänen puolisoaan Penttiä. Kiitos kaikesta avusta ja tuesta, jota olette meidän perheellemme ja siis myös minun työlleni antaneet.

Kiitän monin tavoin korvaamattomia ja suurenmoisia vanhempiani Sirpa ja Risto Janhosta. Te olette saattaneet minut tämän maailman ääreen, kyseenalaistamaan, iloitsemaan, nauttimaan ja elämään täyttää elämää. Te olette



tukeneet perhettäni ja minua aina ja kaikissa elämäntilanteissani esimerkillisen pyyteettömästi. Olette ihmisinä esikuviani. Olen äärimmäisen ylpeä, että juuri te olette äitini ja isäni.

Kiitän rakasta puolisoani Jaria. Kiitos kaikesta tuestasi tutkimusprosessini aikana. On ollut suuri onni jakaa kanssasi tämäkin kokemus. Kaksin tie on kevyempi kulkea.

Kiitän suurimpia aarteitani, lapsiani Sofiaa, Sarria, Sagaa, Stellaa ja Leoa. Te olette minun parhaat opettajani ja kasvattajani.

*Autenttinen yhteisöllisyys* on ollut vahvasti läsnä tämän tutkimuksen synnyssä.

Jyväskylässä 20.6.2011  
Tuija Elina Lindström

## SISÄLLYS

1 Johdanto .....	11
2 Tutkimuksen tausta.....	14
2.1 Musiikkikasvatusta koskevan filosofisen keskustelun .....	14
laajuus ja vaikuttavuus	
2.2 Musiikkikasvatuksen todellisuus: opetussuunnitelmiin.....	16
kirjatut tavoitteet suhteessa tuntimääriin	
3 Metodologia ja tutkimuksen kulku .....	19
3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät .....	19
3.2 Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen .....	19
lähestymistapa	
3.3 Tutkijan esiymmärrys .....	24
3.3.1 Minä, musiikki ja kasvatusta .....	24
3.3.2 Tutkimusta edeltävä musiikkikasvatuksen filosofiani: .....	30
ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian viitekehyksenä	
3.4 Aineiston keruu .....	34
3.4.1 Mitä koulun musiikintunneilla opitaan?.....	34
3.4.2 Mitä koulun musiikinopetus voi .....	36
parhaimmillaan tarjota oppilaalle?	
3.4.3 Nuorten haastattelun haasteet .....	36
3.4.4 Tutkimustehtävän uusi muotoilu:.....	37
pedagogisia merkityksiä musiikintunneilla	
3.5 Tutkimusaineisto ja sen käsittely .....	38
3.5.1 Haastattelu .....	40
3.5.2 Kuvaus.....	43
3.5.3 Analyysi.....	50
3.5.4 Synteesi.....	58
3.5.5 Yhteenvienti .....	63
4 Tutkimuksen tulokset.....	64
4.1 Analyysi ja synteesi esitettyinä yhdessä .....	64
4.1.1 Iina, 14, 5.3.2007.....	65
4.1.2 Nelli, 13, 8.3.2007 .....	67
4.1.3 Sanna, 13, 8.3.2007.....	70
4.1.4 Joonas, 14, 12.3.2007 .....	72
4.1.5 Eelis, 14, 12.3.2007 .....	74
4.1.6 Ville, 15, 12.3.2007 .....	76
4.1.7 Ilja, 16, 12.3.2007 .....	78
4.1.8 Jonna, 13, 15.3.2007 .....	80
4.1.9 Laura, 13, 15.3.2007 .....	84
4.1.10 Paju, 13, 22.3.2007.....	88
4.1.11 Riina, 13, 22.3.2007 .....	91
4.1.12 Jani, 13, 29.3.2007.....	96
4.1.13 Matti, 14, 29.3.2007 .....	98
4.1.14 Laura, 13, 5.4.2007 .....	100
4.1.15 Sanna, 13, 5.4.2007.....	104
4.1.16 Pekka, 13, 12.4.2007.....	108

4.1.17 Jori, 14, 12.4.2007 .....	112
4.1.18 Anna, 14, 16.4.2007 .....	115
4.1.19 Kirsi, 14, 16.4.2007 .....	117
4.1.20 Henri, 15, 16.4.2007 .....	120
4.1.21 Jussi, 15, 16.4.2007 .....	122
4.1.22 Veli, 15, 23.4.2007.....	125
4.1.23 Marko, 14, 23.4.2007.....	128
4.1.24 Ville, 15, 23.4.2007 .....	130
4.1.25 Johannes, 15, 23.4.2007.....	133
4.1.26 Riina, 13, 25.4.2007 Konsertti .....	135
4.1.27 Jonna, 14, 26.4.2007 .....	137
4.1.28 Maija, 13, 26.4.2007.....	140
4.1.29 Nelli, 13, 10.5.2007.....	143
4.1.30 Veera, 13, 10.5.2007 .....	145
4.1.31 Mika, 14, 14.5.2007 .....	147
4.1.32 Lauri, 14, 14.5.2007 .....	150
4.1.33 Jaana, 15, 14.5.2007.....	152
4.1.34 Emilia, 15, 14.5.2007 .....	156
4.1.35 Joonas, 14, 21.5.2007 .....	158
4.1.36 Ukko, 14, 21.5.2007 .....	160
ja täydennetty 28.5.	
4.1.37 Antti, 15, 21.5.2007 .....	162
4.1.38 Mauri, 15, 21.5.2007.....	164
4.2 Yhteenvienti: yksilöllisestä yhteiseen.....	166
4.2.1 Musiikki tärkeää.....	169
4.2.1.1 Yksittäiset merkitykset.....	169
4.2.1.2 Musiikki tärkeä kokemus henkilökohtaisesti.....	169
4.2.1.3 Innostuneisuus.....	170
4.2.1.4 Musiikki tärkeää koulussa.....	170
4.2.1.5 Esiintymiset .....	170
4.2.1.6 Yhteydet muihin teemakokonaisuuksiin .....	170
4.2.2 Musiikki erilainen oppiaine.....	171
4.2.2.1 Vapaampi käytös sallittu .....	171
4.2.2.2 Valinnanvapaus .....	172
4.2.2.3 Yhteydet seuraaviin teemakokonaisuuksiin .....	172
4.2.3 Kokemuksia oppimisesta .....	172
4.2.3.1 Kappaleet .....	173
4.2.3.2 Uudet taidot ja tiedot .....	173
4.2.3.3 Monipuolinen tutustuminen ja keskittyminen .....	174
4.2.3.4 Tekeminen tärkeämpää kuin teoria .....	174
4.2.3.5 Yksin ja yhdessä.....	175
4.2.3.6 Yhteydet seuraavaan teemakokonaisuuteen.....	175
4.2.4 Yhteisöllisyys .....	175
4.2.4.1 Yhteisötoiminta parasta musiikissa.....	175
4.2.4.2 Yhteisöllisyys yhdistää teemakokonaisuuksia.....	176
4.3 Tutkimukseen liittyvien eettisten kysymysten arviointi.....	176
4.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	176

5 Pohdinta: autenttisen yhteisöllisyyden mahdollisuus .....	180
koulun musiikinopetuksessa .....	
5.1 Autenttinen yhteisöllisyys .....	181
5.1.1 Charles Taylor ja autenttisuus.....	181
5.1.2 Martin Buber ja autenttinen dialogi .....	184
5.1.3 Autenttisuudesta vallankäyttöön .....	186
5.2 Yhteisöllisyys ja tunteet.....	190
5.2.1 Tunteet musiikkikasvatuksen keskiössä.....	190
5.2.2 Autenttisen kasvatuksellisen dialogin .....	192
konstituioivat tunteet	
5.2.3 Yhteisölliset tunteet ja tutkimustuloksena syntyneet .....	193
teemakokonaisuudet	
5.2.4 Tunteet ja kasvun mahdollisuus .....	198
5.2.5 Ehdotuksia autenttisen yhteisöllisyyden toteutumiseksi .....	201
koulun musiikinopetuksessa	
5.2.6 Kiteytys ja kysymyksiä jatkotutkimukselle.....	207
Lähteet.....	208

## 1 JOHDANTO

“(Philosophy) dwells in history and in life but it wishes to dwell at their center, at the point where they come into being with the birth of meaning. It is not content *with what is already there.*” (Merleau-Ponty 1963, 58.)

Aloin pohtia *kysymystä musiikin merkityksestä ihmisen kasvussa* jo musiikkikasvatuksen perusopintojeni aikana (Janhonen 1998). Pohdinta jatkui edelleen liseniaatin työssäni *Miksi musiikkikasvatusta?* (Honkanen 2001). Käytännön työ musiikinopettajana perusopetuksessa luokilla 5-9 ja musiikin vähyys perusopetuksen opetussuunnitelmissa eivät ole tuoneet helpotusta epä tietoisuuteeni musiikin merkityksestä ihmisen kasvussa. Väitöstutkimukseni kysymyksenasettelut kumpuavatkin tästä käytännön työssä koetusta ristiriidasta: jos musiikki on tärkeää tai jopa olennaista ihmisen kasvussa, miksi sitä on niin vähän koulussa? Mitä musiikinopetus antaa oppilaalle? Mitä oppilas kokee musiikinopetuksessa? Millä tavalla musiikki muuttaa ihmistä? Näistä kysymyksistä muotoutui lopulta käsillä oleva tutkimukseni *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla peruskoulun yläluokkien oppilaiden näkökulmasta.*

Väitöskirjatutkimukseni on kaksiluonteinen: yhtäältä olen musiikkikasvatuksen filosofi. Tiedän varmuudella, että filosofina esittämäni kysymykset musiikin luonteesta ja arvosta ihmisen kasvussa jäävät avoimiksi. Filosofin vilpittömänä tavoitteena on kuitenkin parempi, laajempi tai syvempi ymmärrys. (Ks. Niiniluoto & Saarinen 1987, VII; ks. myös Aaltola 2001, 10-25.) Toisaalta, tutkimukseni suuntautuu myös empiirisesti, ja tämän empiirisen osuuden tutkimusmetodi on fenomenologis-hermeneuttinen.

Syyslukukaudella 2006 haastattelin kuutta peruskoulun luokkien 7-9 musiikin aineenopettajaa ja pyrin kartoittamaan heidän käsityksiään musiikin merkityksestä ihmisen kasvussa. Perehdyttyäni haastatteluihin, jouduin toteamaan, että haastatteleamalla opettajia on erittäin epätodennäköistä saavuttaa luotettavaa tietoa siitä, mitkä ovat haastateltavien opettajien todelliset, käytännössä konkretisoituvat arvot ja näkemykset musiikin merkityksestä ihmiselle. Musiikinopettajat ovat yleensä tehneet musiikkia itse koko elämänsä ja käyneet läpi musiikinopettajan koulutuksen, minkä seurauksena he ovat omaksuneet tietyn tavan perustella työnsä arvoa ja merkitystä itselleen ja ihmiselle yleensä. Nämä huomiot pätevät siis myös itseni. On mahdotonta pelkästään haastattelujen

perusteella päätellä, mikä opettajien puheissa on todellisuudessa aktivoituvaa kokemusta ja mikä on vain kirjallisuudesta poimittua retoriikkaa. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 1995.)

Johtopäätöksenä totesin, etten voi saada vastausta tutkimuskysymykseeni *Mitä koulun musiikintunneilla opitaan?* ainoastaan haastattelemalla opettajia. Enhän suinkaan halua tietää, mitä opettajat tai opetussuunnitelmien laatijat tai opetusministeriön virkamiehet tai musiikkikasvatuksen filosofit sanovat koulun musiikintunneilla opittavan, vaan *mitä siellä oikeasti opitaan*. Enkä myöskään tarkoita tällä ainoastaan musiikintunneilla mahdollisesti omaksuttavia taitoja, kuten kitaran- tai rummunsoittoa. Päämääränäni oli selvittää, mikä on musiikkikasvatuksen *kasvatuksellinen anti* suomalaisessa peruskoulussa. Mahdollisesti omaksuttavien musiikillisten taitojenkin tulisi koulussa palvella ihmisen kasvuun liittyviä päämääriä. Kuinka musiikkikasvatus muuttaa ihmistä? Mitä lapselle ja nuorelle tapahtuu musiikkikasvatuksen seurauksena? Musiikinopettajien retoriikkaan kuuluvat esimerkiksi fraasi ”musiikin yhdessä tekeminen edesauttaa sosiaalisten taitojen kehittymistä”. Kysyin itseltäni: kehittääkö? Kuinka nimenomaan musiikki tekee niin? Eikö sosiaalisia taitoja opita minkään muun kouluaineen tunneilla? Onko sosiaalisten taitojen kehittyminen nimenomaan musiikin ilmiönä tarjoama ominaisuus? Onko sosiaalisten taitojen kehittymien musiikinopetuksen perimmäinen funktio? En suostunut kyseenalaistamatta hyväksymään tällaista väittämää, siitäkin huolimatta, että Markku T. Hyyppä on viime aikaisissa tutkimuksissaan puhunut kuorolaulun terveellisyyden puolesta sen tarjoaman sosiaalisen pääoman vuoksi (Hyyppä 2002, 2005). Ja jos todella olisikin näin, että musiikkikasvatuksen perimmäinen funktio olisi sosiaalisten taitojen omaksuminen, voisin uskaliaasti esittää musiikkikasvatuksen poistamista koulujen opetussuunnitelmista: sosiaalisia taitoja opitaan koulussa muillakin tunneilla ja muissakin aineissa jo ihan siitä syystä, että siellä joudutaan jatkuvasti olemaan tekemisissä muiden ihmisten kanssa, osana erilaisia ryhmiä.

Edellä kuvatun päättelyketjun seurauksena päädyin kouluun, havainnoimaan yhden haastatteleman opettajan opetusta, haastattelemaan oppilaita ja vielä opettajaakin, nyt vain välittömästi koettujen musiikintuntien yhteydessä.

Fenomenologia pyrkii selvittämään ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen. Tutkittavasta ilmiöstä löytyvien merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Merkitykset saavat merkityksensä nimenomaan suhteessa toisiinsa. Lopullisena päämääränä tutkimuksessani on siis tutkimusaiheeseeni liittyvän merkitysverkoston hahmottaminen. (Laine, 2001, Moilanen & Räihä 2001, 44-45, ks. myös Laine 2003.) Haastattelujen ja havainnoinnin tarkoituksena on ollut löytää toistuvia ja merkittäviä ilmiöitä musiikinopetuksen keskiöstä. Näistä merkittävistä ilmiöistä koostuu lopulta tutkimuksen muodossa musiikin kasvatuksellisen arvon kiteyttävä merkitysverkosto. Merkitysverkostojen hahmottaminen auttaa meitä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja näin mahdollisesti kehittämään siihen liittyvää toimintaa.

Metodologinen ratkaisuni vaatii spontaanin ymmärrykseni kyseenalaistamista. Valitsemaani metodiin kuuluvat avoin itsekriittisyys ja reflektio. Itsekriittisyys alkaa esiymmärrykseni avaamisella. Erityisen tarkkaan tutkijan on oltava tutkimuskohdetta ennakolta selittävien teoreettisten mallien suhteen. Aikaisemmat tutkimukseni ovat epäilemättä muokanneet omaa ajatteluani ja tapaani ymmärtää musiikkikasvatusta. Vähintäänkin lisensiaatin tutkielmani on herättänyt minussa uusia tutkimuskysymyksiä, joihin pyrin nyt tässä tutkimuksessani jos-

sain määrin vastaamaan. Itse tutkimuksen ajaksi nämä teoreettiset lähtökohdat tulee asettaa sivuun. Fenomenologinenkin tutkimus ei ala kuitenkaan tyhjästä. Fenomenologinkin tulee hyväksyä joitain tutkimustaan rajaavia teoreettisia lähtökohdista, kuten ihmiskäsitys. Nämä lähtökohdat tulee myös eksplikoida tutkimuksen lukijalle. (Laine 2001, 33.) Avaan raportissani myös, kuinka henkilökohtainen kokemukseni opettajana on herättänyt kysymyksiä musiikinopetuksesta. Opettajana olen syvästi kiinni musiikkikasvattajan näkökulmassa; asenteeni on monin tavoin väritynyttä. En ole tutkijana suinkaan objektiivinen. Alkuperäiseen kysymyksenasetteluuni ja tiedonjanooni kiteytyy ennen kaikkea vilpittömän toiveeni koulun kehittymisestä ihmiselle myönteiseen suuntaan (ks. Laine 2001, 42-43). Tiedostettuani omat henkilökohtaiset lähtökohdati suhteessa musiikkiin, kasvatukseen ja musiikkikasvatukseen tutkimukseen minun on helpompi harjoittaa itsekriittisyyttä ja pyrkiä vilpittömästi ymmärtämään haastattelemieni ja observoimieni oppilaiden kokemusta nimenomaan heidän viitekehksestään käsin. Ymmärryksen ylipäätään mahdollistaa ihmisinä jakamamme kokemukset esimerkiksi musiikista.

Empiirisen tutkimuksen tuloksena on syntynyt oppilaiden kokemuksia musiikintunneilla kuvaava merkitysverkosto. Yksilöllisistä merkityskokonaisuuksista löytyi päällekkäisyyksiä eli samankaltaisuuksia. Samankaltaisuuksista koostuvia suurempia, kokemuksia yhdistäviä teemakokonaisuuksia löytyi neljä: *Musiikki tärkeää*, *Musiikki erilainen oppiaine*, *Kokemuksia oppimisesta* ja *Yhteisöllisyys*.

Tutkimuksen filosofisessa osuudessa pureudun erityisesti teemakokonaisuuteen Yhteisöllisyys liittyviin kasvatuskysymyksiin.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

### 2.1 Musiikkikasvatusta koskevan filosofisen keskustelun laajuus ja vaikuttavuus

Kansainvälinen musiikkikasvatusta koskeva filosofinen keskustelu on vilkastunut huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana, eikä vähiten internetin suomien mahdollisuuksien myötä. Suomessa käytävä musiikkikasvatusta koskeva filosofinen keskustelu sen sijaan vilkastuu lähinnä silloin, kun on aika muuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Katson perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden edustavan virallista käsitystä kasvatuksen, ja täten myös musiikkikasvatuksen, filosofisista perusteista. Vielä toistaiseksi voimassa olevasta perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista voi lukea argumentointia musiikkikasvatuksen puolesta.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan mukaan perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioitusta. Perusopetuksella on sekä kasvatuksellinen tehtävä että opetustehtävä. Perusopetuksen tulee tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleisivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus. Samalla perusopetus tarjoaa yhteiskunnalle välineen kehittää sivistyksellistä pääomaansa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Edelleen perusopetuksen tehtävänä on sekä taata yhteiskunnallinen jatkuvuus muun muassa siirtämällä kulttuurista perintöä että kehittää kykyä luoda uutta kulttuuria. (Opetushallitus 2004, 14.) Spesifisti musiikinopetuksen päämääräksi opetussuunnitelman perusteet määrittävät muun muassa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen. Yhdessä musisointi kehittää muun muassa sosiaalisia taitoja ja suvaitsevaisuutta. (Opetushallitus 2004, 232.)

Ajatus kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta kantaa romantiikan ajan kasvatustilfilosofiaan. Ilman taiteita ihmisestä ei tule kokonaista. (Schiller 1982.) Musiikinopetuksessa voidaan niin ikään nähdä tehtävän opetussuunnitelman perusteiden mukaista työtä sekä kulttuurisen jatkumon että luovan työotteen mahdollistamiseksi. Musiikinopetus on käytännön tasolla sekä oman kokemukseni että opetussuunnitelman perusteiden mukaan niin kulttuuripääoman siirtoa kuin luovaa musiikin tekemistäkin. Käsillä oleva tutkimus ottaa kantaa sosiaalisten taitojen ja suvaitsevaisuuden opettamiseen. (Ks. Opetushallitus 2004, 232-234.)



Filosofisen keskustelun niukkuus suomalaisella musiikkikasvatuksen kentällä kulminoituu kahteen pisteeseen musiikkikasvatusta koskevan työn jatkumossa. Ensinnäkin, musiikkikasvatusta koskevan filosofinen keskustelu on vähäistä musiikkikasvattajien koulutuksessa Suomessa. Vaikka musiikkikasvatuksen filosofit käyvätkin aktiivista keskustelua kansainvälisillä areenoilla, keskustelu ei kanna suomalaisen musiikkikasvattajien koulutukseen saakka. Musiikkikasvatuksen filosofiaa vähintään sivuavien opintojen osuus musiikkikasvattajien koulutusyksiköissä on noin 2-4 opintopistettä. (Ks. <http://www.siba.fi/attachops0809/musiikkikasvatus.pdf> 4.12.2010, <http://www.jyu.fi/hum/musiikki/opiskelu/opetussuunnitelmat/mkaops> 4.12.2010 ja <http://weboodi.oulu.fi/oodi> 4.12.2010.) Opetussuunnitelmista tosin ei ole luettavissa, missä määrin kaikessa muussa tarjottavassa opetuksessa harjoitetaan filosofista pohdintaa tai esimerkiksi kannustetaan oman ammatillisen identiteetin rakentamiseen (vrt. Jorgensen 2008). Toisekseen, vaikka musiikkikasvatuksen voi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan nähdä arvoltaan merkittävänä osana kasvatustyötä, musiikintunteja on perusopetuksessa vähän. Tässä mielessä musiikin merkittävän roolin korostaminen kasvatustyössä ei kanna hedelmää päivittäiseen kouluopetukseen saakka.

Käsillä olevaa työtä vastaavaa tutkimusta perusopetuksen oppilaiden kokemuksista musiikinopetuksessa ei ole tehty. Suomessa musiikkikasvatuksen filosofian alan tutkimusta ovat viime vuosina harjoittaneet Lauri Väkevä (2004) ja Heidi Westerlund (2002). Erja Kososen (2001) väitöstutkimuksen *Mitä mieltä pianonsoitossa?: 13-15 -vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksesta* tutkimusote oli puolestaan fenomenologis-hermeneuttinen.

Oman urani aikana musiikkikasvatuksen filosofista keskustelua johtivat pitkään anglo-amerikkalaiset musiikkikasvatuksen filosofit Thomas Regelski (1981, 1996, 1998, 2004), David J. Elliott (1995, 1996, 2005), Keith Swanwick (1987, 1994, 1996, 1999, myös Swanwick & Taylor 1982) ja Bennett Reimer (1989, 2005). Näiden teoreetikkojen välinen keskustelu perustui pitkään kahden erilaisen, toisilleen jokseenkin vastakkaisen kannan, praksiaalisen ja esteettisen, väliseen argumentointiin. Erottelua on perustellusti myös kritisoitu teoreetikkojen itsensäkin taholta (ks. esim. Reimer 2005). Tätä tutkimusta edeltävän musiikkikasvatuksen filosofiani punaisena lanka on ollut ajatus, että musiikkikasvatuksen filosofian keskeisten tavoitteiden tulisi määrittää filosofian kehyyksenä toimivasta ihmiskäsityksestä käsin. Mainittujen teoreetikkojen ajatteluun kohdistunut kritiikkini on kulminoitunut huomiooni, etteivät nämä mainitut teoreetikot ole selkeästi eksplikoineet sitä olentoa, ihmistä, joka kasvaa musiikkikasvatuksen keskiössä. (Honkanen 2001.)

Viime vuosina musiikkikasvatusta koskevaa filosofista ja kansainvälistä keskustelua on rikastuttanut muun muassa *The Philosophy of Music Education Review* -lehden toimittajan Estelle R. Jorgensenin tuotanto (1997, 2003, 2008.) Jorgensen on kirjoittanut moniulotteisesti ja maanläheisesti musiikkikasvattajan rooliin liittyvistä kysymyksistä ja aspekteista. Jorgensen peräänkuuluttaa musiikkikasvattajan itsereflektiota: kasvattajan tulee tuntee itsensä ja omat vahvuutensa, jotta hän voi tukea oppilaitaan näiden kasvun tiellä. Jorgensen korostaa musiikin opettamisen yhteyksiä muihin inhimillisen elämän osa-alueisiin: musiikki ei ole erillinen osa musiikkikasvattajan tai hänen oppilaidensa elämää. (Jorgensen 2008.)

The Philosophy of Music Education Review -julkaisun näkökulmista mainittakoon Heidi Westerlundin artikkeli *Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education* (Westerlund 2003), jossa Westerlund avaa Deweyn esteettisen käsitettä ja vertaa sitä Elliottin tulkintaan flowsta musiikkikasvatuksessa. Esimerkkinä niinkään mainittakoon fenomenologi Øivind Varkøyn välineellistämistä musiikkikasvatuksessa tarkasteleva artikkeli *Instrumentalism in the Field of Music Education? Are We All humanists* (2007)? Myös *Action, Criticism and Theory* -julkaisussa on ollut luettavissa vaihtoehtoisia filosofisia näkökulmia musiikkikasvatukseen. Esimerkiksi ruotsalaiset Lindgren ja Ericsson (2010) problematisoivat oppilaslähtöistä bändiopetusta koulussa. Kansainvälinen musiikkikasvatusta koskeva filosofien välinen keskustelu on siis runsasta ja monipuolista.

Angloamerikkalaisessa musiikkikasvatusfilosofiassa keskeinen teema on ollut musiikin oikeutus osana kasvatusta (ks. esim. Bowman 2010). Vaikka angloamerikkalaisella musiikkikasvatusfilosofialla on edelleen keskeinen rooli musiikkikasvattajien koulutuksessa Suomessa, on huomioitavaa, että nimenomaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa musiikkikasvatuksella on vahvat juuret (ks. Kosonen 2009a, Kosonen 2009b, Kosonen ja Pajamo 2009). Musiikin merkittävyyden korostaminen osana ihmisen kasvua ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että musiikintunteja on koulussa vähän. Filosofisen argumentoinnin ja todellisuuden välillä on ristiriita.

## 2.2 Musiikkikasvatuksen todellisuus: opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet suhteessa tuntimääriin

Musiikkikasvatuksen filosofialla ja käytännön musiikkikasvatustyöllä tulisi olla selkeä yhteys. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen arvopohjaksi on kirjattu muun muassa ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia. Näillä viitataan kasvatuksen toivottuihin päämääriin. Opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan eksplikoida sitä olentoa, ihmistä, joka on tämän kasvatustyön keskiössä, ihmistä, josta tulisi kasvaa tasa-arvoinen tai ihmisten välistä tasa-arvoa kunnioittava yhteiskunnan jäsen. Ihmiskäsitys vastaa kysymykseen *kuka kasvaa*, arvot määrittävät, *mihin suuntaan*. Toki opetussuunnitelman perusteista löytyy viitteitä ihmiskäsityksestä, johon nämä luetellut arvot kytkeytyvät. Valtakunnallisessa ohjeistuksessa painotetaan, että perusopetuksen paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja (Opetushallitus 2004, 14). Esimerkiksi Jyväskylää koskevassa opetussuunnitelmassa luvusta 2.1. Perusopetuksen arvopohja on poimittavissa käsitteet ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden kunnioittaminen, yhteisöllisyys, vastuullisuus sekä yksilön vapauksien kunnioittaminen. Jyväskylän paikallisessa OPS: ssa on edelleen luettavissa muun muassa lukuun 2.2 Perusopetuksen tehtävä kirjattuna perusopetuksen päämääristä (jolla viitataan arvoihin) seuraavaa: opetuksen on annettava oppilaalle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun ja itsetunnon kehittymiseen sekä lisätä oppilaan tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista. Opetuksen perustana olevan arvopohjan kerrotaan tarkentuvan alue- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelman osissa. (OPS Jyväskylä 2008.)

Olen itse saanut koulutuksen yläasteen ja lukion musiikinopettajaksi. Perusopintoni eli filosofian maisterin tutkintoni suoritin 1994-1998. Nykyisin Suomessa ei ole enää peruskoulua ala- ja yläasteineen, vaan yhtenäinen perusopetus. Itsekin opetan tätä kirjoittaessani musiikkia luokka-asteilla 5-9. Johtuen muun muassa koulutuksestani, tutkimukseni pureutuu nimenomaan 7.-9. luokkalaisten oppilaiden kokemuksiin eli yläluokkaikäisten oppilaiden kokemuksiin musiikinopetuksesta. Esimerkiksi kotikaupungissani Jyväskylässä musiikin vuosiviikkotunnit ovat luokilla 1-4 yhteensä kahdeksan tuntia, luokilla 5-6 yhteensä neljä tuntia ja seitsemännellä luokalla vähintään yksi tunti. Valtakunnallisesti musiikkia tulee siis opettaa luokka-asteilla 7-9 pakollisena aineena ainoastaan yksi tunti viikossa eli vähintään yhden kurssin verran. Käytännössä tämä tapahtuu 7. luokalla. Tämän jälkeen oppilaan on mahdollista valita musiikkia valinnaisena oppiaineena. Itse opetan tätä kirjoittaessani kolmea valinnaista ryhmää, joiden ryhmäkoko tosin vaihtelee noin kolmestakymmenestä reiluun kymmeneen oppilaaseen. Kaksi tuntia pakollista musiikkia vuoden ajan, yhdestä tunnista puhumattakaan, on kokemukseni mukaan erittäin vähän, varsinkin jos vertaa tuntimääriä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Eräs haastattelemani opettaja kuittasi tämän ylittämättömän haasteen sarkasmilla: "Opetan OPS: sta huolimatta." Kommentin merkitys hahmottunee, kun vertaa esimerkiksi juuri Jyväskylän opetussuunnitelman musiikinopetuksen tavoitteita ja opetuksen sisältöjä 7. luokalla siihen tosiasiaan, että musiikin oppitunteja on viikossa tätä kirjoittaessani kaksi ja itselläni esimerkiksi kyseisellä luokka-asteella noin 25-hengen opetusryhmiä.

#### 7. luokan tavoitteet

##### Oppilas

- kehittyy omassa musisoinnissaan
- oppii arvostamaan panostaan musisoivan ryhmän jäsenenä
- perehtyy joihinkin musiikinhistorian keskeisiin teoksiin, myös soittaen
- on mukana luokan muodostamassa musisoivassa kokonaisuudessa, jossa jokaisella on oma tehtävä
- tutustuu suomalaiseen kansanmusiikkiin
- perehtyy Pohjois-Amerikan sekä Latinalaisen Amerikan musiikkikulttuureihin

Sisällöt opetussuunnitelmassa on jaettu soittoon, lauluun, kuunteluun, musiikkitietoon ja musiikkiliikuntaan. Soittamista on lueteltu basso, kitara, rummut ja 5-kielinen kantele. Esimerkkinä tähän bassonsoiton sisällöt: sointumerkeistä soittaminen 1. asemasta, tyylin mukaiset rytmit, vaihtobasso, ja yksinkertainen boogie, sointu/basso - merkinnän käyttö. (OPS Jyväskylä 29.4.2008.)

Musiikin opetuksen tavoitteiksi sekä valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa että Jyväskylän paikallisessa OPS: ssa on kirjattu muun muassa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, musiikin tekemisen ja kuuntelun yhteydessä saatujen merkityksellisten kokemusten huomioiminen ja musiikkilisten taitojen pitkäjänteinen kehittäminen harjoittelun ja kertauksen avulla. (Opetushallitus 2004, OPS Jyväskylä 29.4.2008). Alan filosofiseen kirjallisuuteen perehtyneenä näen näissä asetetuissa tavoitteissa positiivisia kaikuja yllä mainittujen teoreetikkojen ajatuksista (ks. Honkanen 2001).

Edellä kuvattu opetussuunnitelman ja tuntimäärien välinen ristiriita haastaa musiikkikasvatuksen filosofin kysymään: Mikä on musiikkikasvatuksen filosofian, opetussuunnitelman ja musiikkikasvatuksen käytännön välinen yhteys? Mitä musiikinopetuksella voidaan todellisuudessa saavuttaa? Mitä oppilaat saavat siitä irti? Jos musiikkia olisi kouluissa huomattavasti nykyistä enemmän, mitä voisimmekaan saavuttaa? Mitä musiikki tekee meille, yksilöinä ja yhdessä?

## 3 METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN KULKU

### 3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni on kaksiosainen. Tutkimukseni ensimmäinen osuus koostuu empiirisestä osuudesta, jonka tutkimusmetodi on fenomenologis-hermeneuttinen. Kyseessä on laadullinen tutkimus (ks.esim Varto 1992, Alasuutari 1995, Kiviniemi 2001, Eskola & Suoranta 1998). Empiirisen osuuden tutkimustehtävänä on selvittää *oppilaiden kokemia pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokilla*. Tutkimustehtävääni kiteytyy tavoitteeni ymmärtää oppilaiden eli kasvatuksen keskiössä olevien henkilöiden itsensä kokemia, oppimisen ja kasvamisen ympärillä koettuja merkityksiä koulun musiikintunneilla. Empiirisen osuuden tutkimusaineiston olen koonnut observoimalla oppilaita koulun musiikintunneilla ja haastatteleamalla heitä välittömästi näiden tuntien jälkeen. Oppilaiden havainnoinnin ja haastattelujen tueksi olen haastatellut myös opettajaa sekä pitänyt päiväkirjaa. Tutkimuksessa on osallistuvan havainnoinnin ja päiväkirjamerkintöjen myötä täten etnografinen ulottuvuus. Kyseessä ei ole etnografinen tutkimus sinänsä, vaan etnografia toimii tämän tutkimuksen eräänä aineistonkeruunäkökulmana. Etnografinen tutkimus luonnehditaan muun muassa tutkimukseksi, joka koostuu yleensä aidossa ympäristössä suoritettavasta kenttätöistä, joka sisältää havainnointia, haastatteluja ja mahdollisesti myös muita tiedonkeruutapoja. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisen toimintaa ja toiminnan sisältämiä sosiaalisia merkityksiä tietyssä ympäristössä. (Atkinson et al 2001, Maso 2001, Vuorinen 2005.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin päästä vielä havainnoitua pintaakin syvemmälle, yksilön koettuihin merkityksiin koulun musiikintunneilla.

Tutkimukseni toinen osa on kasvatustilanteista ja käytännönläheistä pohdintaa, joka ammentaa empiirisen osuuden tutkimustuloksista, painottuen pohtimaan oppilaiden kokemuksista noussutta, merkittävän painoarvon saanutta teemakokonaisuutta ja siihen liittyviä ulottuvuuksia. Olen nimennyt kyseisen teemakokonaisuuden Yhteisöllisyysdeksi.

### 3.2. Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Käytän tutkimukseni empiirisessä osuudessa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmetodia. On mahdotonta esittää yleispätevää kuvausta fenomenologis-

hermeneuttisesta tutkimuksesta. Metodi ei ole kaavamainen aineiston keräämisen ja tulkitsemisen väline, vaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lopullinen muoto muotoutuu tutkimuksen luonteen mukaisesti, tutkimuskohteensa ainutkertaisuutta kunnioittaen. (Laine 2001, Varto 1992, 99.) Fenomenologia ymmärretään filosofisena suuntauksena, lähestymistapana ja tutkimusotteena. Filosofiana fenomenologian katsotaan perustuvan ennen kaikkea saksalaisten Edmund Husserlin (1859-1938) ja Martin Heideggerin (1889-1976) ajatteluun. Usein fenomenologisen tradition yhteydessä mainitaan myös ranskalaisten Gabriel Marcelin (1889-1973), Jean Paul Sartren (1905-1980) sekä Maurice Merleau-Pontyn (1908-1961) työ. (Saarinen 1987.)

Fenomenologian isäksi tituleeratun Edmund Husserlin (1859-1938) päämääränä oli päästä käsiksi inhimillisiin merkityksiin, joihin hänen mielestään pinnallisella vaikutusten tasolla pidättäytyvä psykologia ei kyennyt yltämään. Fenomenologian tutkimuskohteena ovat kokemukset, mistä syystä juuri tämä metodi on perusteltu valinta metodiksi tutkimukseen, jonka päämääränä on selvittää ihmisen kokemuksia. En ole siis kiinnostunut niinkään haastattelemi- eni oppilaiden *käsityksistä* musiikinopetuksesta, vaan pyrin pääsemään käsiksi heidän välittömiin *kokemuksiinsa* musiikinopetuksessa, ilman pidempiaikaisen reflektion kokemusten päälle luomaa kerrostuneisuutta. Kokemuksella ymmärretään ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, omaan elämismaailmaansa. Yksilön suhde omaan elämäntodellisuuteensa, toisiin ihmisiin, kulttuurin ilmiöihin, luontoon ja niin edelleen, ilmenee kokemuksina. Kokemus on maailmasuhteemme peruskivi. Edelleen, kokemus on aina kokemusta jostain. Kokemuksemme eivät ole merkityksettömiä, vaan muotoutuvat merkitysten mukaan. Fenomenologiassa ilmiötä kutsutaan *intentionaalisuudeksi*, käsite, joka on peräisin Husserlin opettajalta Franz Brentenolta (1838-1917). Todellisuus värityy meille henkilökohtaisen näkökulmamme kautta. Tästä syystä fenomenologia onkin paneutunut perusteellisesti inhimillisen kokemuksellisuuden kartoittamiseen: ihmiset elävät perspektiiveissä, ainutkertaisissa ja värittyneissä suhteissa elämäntodellisuksiinsa. Ja mikä oleellisinta: ihmiset toimivat näiden kokemuksiensa merkitysten pohjalta. Nimenomaan merkitykset ja merkitysten välisten suhteiden kartoittaminen ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinaisen tavoite. Kun fenomenologia pyrkii selvittämään jonkin tutkimuksen alla olevan ilmiön olemuksellisia merkitysrakenteita, se pyrkii ennen kaikkea ymmärtämään tuota ilmiötä kokonaisuudessaan. Kokonaisvaltainen ymmärtäminen mahdollistaa ilmiöön liittyvän toiminnan kehittämisen. (Laine 2001 ja 2003, Moilanen & Rähä 2001, Husserl 1970 ja 1982, Satulehto 1992, Varto 1992, Giorgi 1985, Heidegger 2000, Steiner 1997, Spiegelberg 1970, 1975 ja 1978, Rauhala 1996, Saarinen 1987, Bowman 1998, 254-258.)

Heidegger selvittää fenomenologista *ilmiön* käsitettä palauttamalla sen kreikkalaiseen ilmaukseen *fainomenon*, joka tarkoittaa itsensä näyttävää, näyttäytyvää ja ilmeistä. Ilmiö tarkoittaa Heideggerin määritelmän mukaan erityistä tapaa kohdata jokin. Fenomenologinen ilmiön käsite viittaa subjektin suhteeseen tarkasteltavaan asiaan (ilmiöön), kuinka asia ilmenee subjektille (ilmenemistapa) kokemuksessa. Ilmiö on tässä määrittelyssään moniaspektinen ja avautuu jokaiselle subjektille spesifistä näkökulmasta kokemuksen kautta. Heideggerin mukaan se, mikä fenomenologisessa tarkastelussa ilmenee, avautuu puheessa: "Puheena *Logos* tarkoittaa pikemminkin samaa kuin *delun* --- eli sen tekemistä ilmeiseksi, mistä puheessa on 'puhe' --- *Logos* saattaa jonkin nähtäväksi --- nimittäin

sen, mistä on puhe, ja tämä näkyy tietenkin puhuvalle --- tai niille, jotka puhuvat keskenään. Puhe 'saattaa nähtäväksi' sen pohjalta --- mistä on puhe." (Heidegger 2000, 51-58.)

Intentionaalisuuden lisäksi fenomenologian lähtöoletus on, että merkitykset ovat intersubjektiivisiä: ihmiset omaksuvat ja jakavat merkityksiä tietyn yhteisön ja tietyn kulttuurin jäsenenä. Yhtä merkityksellistä kuin merkitysten intersubjektiivisuus fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusotteelle on kokemusten yksilöllisyys ja ainutkertaisuus. Merkitysten intersubjektiivisuus ja yksilöllisyys eivät sulje toisiaan pois, vaan ovat saman ilmiön eri puolia. Fenomenologia ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan inhimillisesti ainutkertaisia, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuja inhimillisen kokemuksen merkitysverkostoja. (Laine 2001 ja 2003, Moilanen & Räihä 2001, Husserl 1970 ja 1982, Satulehto 1992, Varto 1992, Giorgi 1985, Heidegger 2000, Steiner 1997, Spiegelberg 1970, 1975 ja 1978, Rauhala 1996, Saarinen 1987, Bowman 1998, 254-258.)

Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa hermeneutiikka tulee kuvaan mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneuttisen tutkimuksen eli tulkinnan kohteet, ihmisen ilmaisut (kielelliset ilmaisut, liikkeet, ilmeet, eleet), kantavat merkityksiä. Kuten edellä todettiin, inhimillinen kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Ilmaisun keinoin kommunikoidut merkitykset ja yrityksemme näiden merkitysten ymmärtämiselle ovat meille kaikille tuttu inhimillisen kulttuurin ilmiö. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen tutkimuskohteena olevat merkitykset eivät ole kuitenkaan tutkimuskohteita samanlaisia kuin vaikkapa luonnontieteen faktiset, materiaaliset tutkimuskohteet. Näin ollen merkityksiä tulee myös lähestyä eri tavoin kuin faktisia tutkimuskohteita, ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Laine 2001, 29; Dilthey 1989, Varto 1992, 23-24; Gadamer 1979, Koski 1998, Ricoeur 1995, Kusch 1986.) Ymmärtämisen ja tulkinnan lisäksi keskeisiä hermeneutiikan tähänkin tutkimukseen mukaan tulevia käsitteitä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Esiymmärryksellä viitataan tutkijan luontaiseen kykyyn ymmärtää tutkimuskohdettaan jollakin tavoin jo ennen tutkimukseen ryhtymistään. Hermeneuttinen kehä on puolestaan ontologinen kuvaus ymmärtämisen etenemisestä spiraalimaisena prosessina (Gadamer 1979, 261). Toisin sanoen hermeneuttisella kehällä viitataan dialogiin eli vuoropuheluun tutkimusaineiston kanssa. Vuoropuhelun päämääränä on toiseuden ymmärtäminen. Pohjalla on käsitys, jonka mukaan tieto syntyy tässä dialogisessa suhteessa. (Laine 2001, Juntunen & Mehtonen 1982.)

Käsillä olevan tutkimukseni metodologinen lähestymistapa nojaa fenomenologiseen traditioon, jonka keskeisiä ajattelijoita ovat Husserl (1970, 1982) ja Heidegger (2000). Fenomenologinen traditio on saanut tutkimuksellisen muotonsa tradition kokoajan Herbert Spiegelbergin (1965, 1970, 1975, 1978) sekä Amadeo Giorgin (1985, 1994) ja muun muassa Timo Laineen (2001) töissä. Tämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne perustuu puolestaan Amadeo Giorgin (1985), Herbert Spiegelbergin (1978, 659) ja Timo Laineen (2001) malleista muokatulle tutkimusrakenteelle, jonka lopullinen muoto ja esitystapa on muotoutunut tutkimuksen luonteen mukaisesti. (Ks. Varto 1992, 99). Tämän Laineen esittämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne on kaikinensa seitsenvaiheinen: 1. Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio (jatkuu koko tutkimuksen ajan), 2. Aineiston hankinta (tässä tutkimuksessa avoimet haastattelut, havainnointi ja päiväkirjan kirjoittaminen), 3. Aineiston

lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen, 4. Kuvaus, 5. Analyysi, 6. Synteesi ja 7. Uuden tiedon käytännöllisten sovellusten arvioiminen, kehittämissideat. Tässä tutkimuksessani kohta seitsemän tarkoittaa empiirisestä tutkimuksesta esiin nousseeseen teema-alueeseen eli yhteisöllisyyteen kytkeytyvää filosofista ja käytännönläheistä pohdintaa. Nämä seitsemän vaihetta voidaan esittää myös tyypistetymin kolmena: kuvaus, analyysi, synteesi (Laine 2001.)

Kuten kaikkien metodologisten valintojen taustalla, myös fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen taustalla ovat tietyt ontologiset ratkaisut. Kaiken ihmistä tutkivan tutkimuksen pohjalla on jokin käsitys ihmisestä eli ihmiskäsitys, joka tutkijan tulee avata. Varto (1992) peräänkuuluttaa tutkijaa eksplikoidaan myös maailmakäsityksensä. Maailmakäsitys kietoutuu tiedonkäsitykseen, tutkijan käsitykseen siitä, kuinka maailmasta voi saada tietoa. Kuten todettua, fenomenologi pyrkii pääsemään käsiksi ihmisten kokemuksiin, joiden nähdään olevan ihmisen maailmasuhteen peruskivi. Fenomenologis-hermeneuttisen tiedon käsitteen kohdalla korostuvat ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen pohjana on kiteytetysti käsitys ihmisestä kulttuurisena, yhteisönsä jäsenenä toimivana, yksilöllisenä ja muuttumiskykyisenä olentona. Ihmisen kulttuuriolentona näkevän käsityksen mukaan omaksumme todellisuutta meille jäsentävät merkitykset yhteisöstä, jossa kasvamme ja jonka jäseniä olemme: tämä tapahtuu esimerkiksi kasvatuksen seurauksena. Esimerkkinä toisenlaisesta maailma-, ihmis- ja tiedonkäsitysten yhteen kietoutumisesta toimii reduktionistinen naturalistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen on luontokappale, josta saadaan tietoa luonnontieteellisin menetelmin. (Honkanen 2001, 19-26; Laine 2001, Varto 1992, 30-32; Laine & Kuhmonen 1995, 223-229; ks. myös esim. Olafson 1995, 198-229.) Paitsi mahdollisuuksia, fenomenologisella näkökulmalla on nähty musiikkikasvatuksen sisällä myös rajoituksia: kritiikin mukaan fenomenologia keskittyy subjektin kokemukseen unohtaen kasvatuksen mahdollisen muutosvoiman (Westerlund & Väkevä 2009, 96). Kuten edellä on kuvattu, fenomenologinen ihmiskäsitys on yksi kulttuurisista ihmiskäsityksistä ja perustuu nimenomaan ajatukseen ihmisen kyvystä muuttua itse ja kyvystä muuttaa kulttuuriaan. Näin ollen fenomenologinen näkökulma musiikkikasvatukseen voi sisältää myös yhteiskuntakriittisiä kannanottoja.

Tämän tutkimuksen pohjalla on holistinen eli kokonaisvaltainen, humanistinen, ihmisen ainutlaatuista, kokemuksellista maailmasuhdetta korostava fenomenologinen ihmiskäsitys. Fenomenologinen näkökulma tavoittelee mahdollisimman moniulotteista ihmiskuvaa. Fenomenologian tavoitteena on päästä käsiksi siihen 'elävään ja välittömään', mikä edeltää reflektoitua ilmiötä. (Laine & Kuhmonen 1995, 41; ks. myös Lopston 2001.) Fenomenologia puhuu kehoillisuudesta, millä tarkoitetaan merkityshakuista maailmaan suuntautumista. Kehollisen tilan ajatukseen liittyy käsitys esiyymmärtämisestä: korkeampaa ymmärtämistä edeltää elämään kuuluva esiyymmärtäminen. (Laine & Kuhmonen 1995, 49-59, 177-204; ks. myös Parviainen 1998, 2006 ja Laine 2001.) Päinvastoin kuin reduktionistinen naturalistinen ihmiskäsitys fenomenologinen ihmiskäsitys lähtee liikkeelle siitä, että inhimillinen kokemus on ensisijaista. Kokemus ylipäänsä ei selitä mitään; kokemus on ennen mitään selityksiä. (Ks. Esim. Laine & Kuhmonen 1995, 41; Rauhala 1999, 85-174.)

Lauri Rauhala kirjoittaa eksistentiaalisen filosofian edustamasta humanistisesta ihmiskäsityksestä (1983, 1990, 1993, 1996, 1999, 2005), joka pitkälti vastaa omaa holistista käsitystäni ihmisestä. Ihminen on sekä lajinsa edustaja, että vah-



vasti muuttumiskykyinen, ainutkertainen yksilö (Rauhala 1999, 85). Rauhalan ontologisen analyysin tuloksena syntyy ihmisen situationaalinen säätöpiiri: ihminen reaalistuu erilaisissa olemassaolon muodoissa. Nämä olemassaolon perusmuodot ovat situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus. (Rauhala 1993, 70.) Ihmisen yksilöllisen ainutlaatuisuuden perusta luomakunnassa on hänen tajunnallisuutensa (Rauhala 1999, 30). Tajunnallisuus merkitsee yleisesti ihmisen psyykkisiä ja/ tai henkisiä prosesseja (Rauhala 1993, 70). Henkisiin prosesseihin Rauhala lukee esimerkiksi ajattelun, tiedon muodostuksen, itsetiedostuksen, arvojen asettamisen ja eettisen vastuullisuuden (Rauhala 1999, 19). Ihminen situationaalisenä olentona on kaikkea sitä, mihin hän on yksilönä suhteessa ja kuinka hän itse suhtautuu olemassaolonsa: situaatio, kehollisuus ja tajunnallisuus kiehtoutuvat toisiinsa (Rauhala 1993, 1999). Katson, että ihminen ei todennu ilman ympäristöään, vaan syntyy nimenomaan jatkuvassa dialogissa ympäristönsä kanssa. Kuitenkin, toisin kuin Rauhala, näen ihmisen fenomenologisen tradition hengessä kehollisesti kokevana olentona (Merleau-Ponty 1963, 1964, 1979; Laine & Kuhmonen 1995, 45-59, 177-204; Parviainen 1998 ja 2006, Laine 2001). Rauhalle kehollisuus on fysiologiaa; tunteet kuuluvat hänen mukaansa tajunnallisuuden alueelle (ks. esim. Rauhala 2005, 29).

Keskeistä ihmisessä on siis kokonaisuus ja hänen eri todentumismuotojensa sekä yksilön ja ympäristön välinen dialogisuus. Esimerkiksi Friedrich Schiller näki juuri esteettisen kasvatuksen mahdollisuutena ihmisen kokonaisuuden toteutumiseksi. Schillerin mukaan ihmisen kasvatus ei voi perustua yksinomaan järjen kehittämiseen, vaan sen on kehitettävä myös ihmisen aisteja. (Laine & Kuhmonen 1995, 107; Tikkanen 1996, Schiller 1982.) Ajatus musiikkikasvatuksen annista ihmisen kokonaisuuden toteutumiseksi on itsellenikin tärkein opettajan työssäni vaikuttava motiivi: ihmisestä ei kasva kokonaista ihmistä ilman taiteiden tarjoamaa ilmaisun kanavaa.

Kantani, jonka mukaan tieteen päämääränä on inhimillisen kokemuksen, maailmasuhteemme perustan, ymmärtäminen sisältää eettisen kannanoton: ymmärtäminen, johon kuuluu myös kriittinen itsereflektio, on ainut tiedossani oleva keino ihmisten välisen kommunikoinnin parantamiseen (ks. Dilthey 1989, 461-461; myös Buber 1965, 1995).

Fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta saatavaa tietoa yksittäisestä ei voida sellaisenaan yleistää muihin vastaaviin ihmisryhmiin. Tämänkaltaisessa fenomenologisessa tutkimuksessa syntyneellä tiedolla tarkoitetaan käsitteellistä yleistä, laadullista yleistä ja vaativaa yleistä tietoa. Laatu on Varton määritelmän mukaan laadullisessa tutkimuksessa yleisen erityistapaus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään, mitä laadut kussakin yksittäisessä ja erityislaatuissa tapauksissa ovat. Tässä tutkimuksessa tuotettu tieto kuvataan käsitteellisenä yleisenä. Koska tutkimuskohteina ovat yksittäiset, ainutkertaistiset kokemukset, yleistämisen edellytyksenä on, että kohteissa on jotain sellaista, jossa on jo jotain yleistä. Tämän jonkin yleisen on oltava laatu, joka tekee tutkimuskohteesta merkityksellisen. Eli vaikka tutkimuksen kohteena ovatkin yksittäiset, ainutlaatuiset kokemukset, näistä kokemuksista voidaan löytää samankaltaisuuksia, joita voidaan kuvata käsitteellisesti yleisellä tasolla. Juuri ihmisen kyky ajatella yleiskäsitteillä mahdollistaa samankaltaisuuksien löytymisen. Yleiskäsitteiden luoma yleisyys on seurausta tutkimuksen perustana olevasta ihmiskäsityksestä ja valitusta käsitejärjestelmästä. Varton mukaan esimerkki hallitsemattomasta käsitejärjestelmästä olisivat ihmiseen liitettävät koneanaloo-

giat, jolloin ihmistä kuvaamaan valitut yleiskäsitteet on valittu koneiden maailmasta. Vaativa yleinen eli yleispätevä viittaa puolestaan vaatimukseen, jonka mukaan tutkimuksen, tutkimuksen kohteen ja tutkijan yhteisen elämaailman käsiteltäviä ilmiöitä kohdellaan kunnioittaen, ei ilmiöitä ohentaen tai vääristäen. Yleispätevyyden vaatimus peräänkuuluttaa vastuullisuutta tutkimustoiminnan seurauksena väistämättä muokkautuvaa ihmis- ja maailmankuvaa kohtaan. (Varto 1992, 76-79.)

### 3.3 Tutkijan esiymmärrys

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus mahdollistuu, kun tutkija kykenee siirtämään hetkellisesti syrjään omaa ajatteluaan ohjaavat teoreettiset mallit ja esiymmärryksen. Mallit tulee olla luettavissa myös tutkimusraportissa, jotta tutkimuksen lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta näiltä osin. Etäisyyden ottaminen ajattelua ohjaaviin teoreettisiin malleihin ja esiymmärrykseen ei tarkoita tutkijan omien kokemusten tai teoreettisen tietämyksen mitätöintiä, vaan on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ensimmäinen ja tutkimuksen mahdollistava vaihe. On oleellista selvittää lukijalle, kuinka tutkija on ymmärtänyt tutkimuskohteensa ennen tutkimukseen ryhtymistään. Kyse on niin ikään sen tosiasian avaamisesta, että tutkija on itsekin osa tutkimaansa elämaailmaa. (Laine 2001, 31-34; Varto 1992, 26-27, 36; Gadamer 1979, Koski 1998, Kusch 1986.)

Olen jakanut esiymmärrykseni kolmeen, tosin toisiinsa kiinteästi liittyvään osa-alueeseen kokemuksessani: omaan, henkilökohtaiseen musiikkisuhteeseeni, ymmärrykseen, joka kumpuaa kokemuksestani musiikkikasvattajana sekä tutkijana saavuttamaani tietoon. Kuten sanottua, nämä eri näkökulmani suhteessa musiikkiin ovat kuitenkin kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Se, että musiikki on ollut minulle henkilökohtaisesti tärkeää, on eittämättä vaikuttanut siihen, että olen opiskellut musiikkikasvatusta. Opettajana puolestani koen, että musiikki ei koulussa saakaan aikaan kaikkea sitä, mitä se henkilökohtaisen kokemukseni mukaan voisi saada aikaan. Muun muassa tästä kokemuksestani on lähtöisin tarpeeni pohtia musiikkikasvatuksen filosofisia perusteita. Filosofinen pohdiskelu on auttanut erittelemään käytännön työn problematiikkaa.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus alkaa luontaisen, arkielämässä käyttämämme spontaanin ymmärryksen, esiymmärryksemme, kyseenalaistamisella. Reflektoiva asenne omaa kokemustani kohtaan auttaa minua tutkijana ymmärtämään haastattelemiä ja havainnoimiani oppilaan kokemusta. Jos en pyrkisi olemaan tutkimukseni aluksi tietoinen omista ennakkokäsityksistäni, saattaisin tulkita oppilaan ilmaisut puhtaasti omista lähtökohdistani. Mahdollisuus tulkita toisen kokemusta perustuu toisaalta sille, että meillä on ihmisinä yhteisiä kokemuksen kenttiä, ja toisaalta sille, että kykenen tutkijana pääsemään edes jossain määrin irti omista ennakkokäsityksistäni.

#### 3.3.1 Minä, musiikki ja kasvatus

Henkilökohtainen suhteeni musiikkiin on ollut aina intensiivinen, tosin ajoittain myös muotoaan hakeva. Havainnoidessani ympäristöäni ja reflektoidessani omaa kokemustani, en voi kuin pitää musiikkia olennaisena, suorastaan korvaamattomana osana inhimillistä kokemusta. Olen ollut musiikkiluokalla, valinnut

urakseni teatterin, mutta palannut aina musiikkiin, sen esittämiseen, tekemiseen ja opettamiseen. Olen soittanut pianoa, käyrätorvea ja laulanut. Lähinnä sydäntäni on ollut laulaminen. Olen nuoruudestani saakka myös säveltänyt ja sanoittanut itse lauluja. Syksyllä 2007 sain toteutettua pitkäaikaisen haaveeni omasta levystä yhtyeeni Kare: n kanssa. Levyllä on myös omia sävellyksiäni ja sanoituksiani. Levyn tekoon kondensoituikin paljon merkityksellistä kokemusta musiikin parissa liittyen erityisesti ihmisen kokemuksen tulkintaan. Levyn teko lomittain intensiivisen tutkimustyön kanssa on edelleen teoreettisesti purkamaton vyyhti, mutta valotti kokemuksellisella tasolla jotain olennaista musiikin merkityksestä ihmisten välisessä kommunikoinnissa.

Musiikki on minulle henkilökohtaisesti liittynyt voimakkaasti jakamiseen. Pidän esiintymisestä, rakastan näyttelemistä ja parikymppisenä opiskelinkin alun alkaen teatterialalle. Olen ohjannut musiikkiteatteria, ja nähnyt, kuinka sekä teatteriinkin liittävissä projekteissa ihmiset nivoutuvat yhteen: ennen yhteistä projektia toisilleen tuntemattomat ihmiset käyvät yhdessä läpi jotain syvällistä, sanoin tavoittamatonta ja lopulta kokijoita yhdistävää. Kiinnostukseni ottaa selvää, mitä tuo jokin mahdollisesti on, on herännyt monta kertaa ja saanut vahvistusta produktio, projekti ja hanke toisensa jälkeen. Toisaalta olen myös pohtinut, vaatiiko musiikki konkreettisen päämäärän, jotta se toimii ja tehoaa. Esimerkiksi itse olen kokenut musiikin suorastaan terapeuttisen vaikutuksen erityisesti silloin, kun mieleni on ollut maassa, olen marssinut pianon ääreen ja antautunut soittamaan ja laulamaan, vain itselleni. Mielialani on kohentunut lähes välittömästi tai mielialani on saanut tulkinnan. Toisaalta, yksinkin tulkitussa, läheiseksi koetussa materiaalissa piilee yhteys läsnäolevan musiikkikulttuurin yhteisiin, jaettuihin merkityksiin.

Musiikinopettajana minussa herää omaan henkilökohtaiseen musiikkisuhteeseeni nähden myös paljon kysyttävää: mikä on koulun tavoitteellisen musiikinopetuksen rooli tämän innostuksen ja ilmaisukanavan mahdollistajana? Mitä koulun musiikinopetus tekee lapsen musiikkisuhteelle? Henkilökohtaisessa elämässäni koulun rooli on ollut vahva, koska sain musiikkiluokkalaisena nauttia huomattavasti suurinta osaa ikäryhmästäni koskevaa musiikinopetusta suuremman määrän musiikkia koulun puitteissa. Täysin merkityksetöntä en usko olleen senkään, että luokkayhteisöstämme kehittyi hyvin tiivis yhteisö. Matkustimme yhdessä orkesterimatkoilla ulkomaita myöten. Solmin tuossa yhteisössä elinikäisiä ihmissuhteita. Koen, että tuon luokkayhteisön kanssa kasvoimme yhdessä nuoriksi aikuisiksi - ei mikään vähäpätöinen, jaettu kokemus sekään. Ja kaikki tapahtui alunperin musiikin vuoksi.

Huomattavaa on myös kokemukseni, etten ole musiikissa suinkaan vahvimmillani. Samalla, kun musiikki on minulle korvaamaton kokemukseni kuvauksen kanava, se on myös jatkuvaa henkistä heikoilla jäillä kävelyä, epäonnistumisen pelon voittamista. Tähän saattaa olla osasyynä myös suorituskeskeinen persoonani, jota elämäkokemukseni on ilokseni hieman karsinut. Musiikki ei ollut toiveammattieni ykkönen, mutta tarjosi sen suuruisia sekä henkisiä, älyllisiä että taidollisia haasteita, etten voinut olla niihin tarttumatta ammatillista suuntautumista pohtiessani.

Tutkimukseni lähtökuopissa henkilökohtainen suhteeni nimenomaan musiikkikasvatukseen ja sen asemaan suomalaisessa peruskoulussa on opettaja-tutkija -taustastani johtuen vähintäänkin asenteellinen. Koen opettavani ainetta, josta oppilaat omalla mutu-tuntumallani pitävät kovasti, mutta jota ei koulun

toimintakulttuurissa tai poliittisen päätöksenteon tasolla arvoteta kovinkaan korkealle ihmisen kasvatuksessa.

Hannu Laaksola kirjoittaa Opettaja-lehden pääkirjoituksessaan 10.4.2006 otsikolla Taideaineilla tärkeä tehtävä:

*”Suomalainen koulu on voimakkaasti tietopainotteinen. Yleissivistykseen kuitenkin kuuluu niin kuvataiteisiin kuin musiikkiinkin perehtyminen teoriassa ja myös tekemällä. Taideaineiden opetus valmentaa oppilasta ymmärtämään maailman kuvallisia ja musiikillisia viestejä. Taideaineet ovat hengähdystaukoja, joissa koetaan luomisen iloa, uusiin kulttuureihin tutustumista ja keskittymistä itselle merkitykselliseen ilmaisuun. Koulun kasvatustehtävässä taiteen ja musiikin opetuksella on keskeinen sija jo oppilaiden viihtyvyydenkin takia. Taideaineissa käsitellään nuorille läheisiä asioita: musiikkia, elokuvia, mainontaa ja ympäristön esteettisiä kokemuksia. Ne ehkäisevät syrjäytymistä, edistävät mielenterveyttä ja antavat asennekasvatusta.*

*Taideaineiden arvostuksen lasku on tosiasia, kun säästösyistä opiskelijoiden erikoistumisopintoja pyritään rajoittamaan tai ehdotetaan taideaineiden opettamista läpäisyperiaatteella matematiikan, kielten ja lukuaineiden tunneilla. Taideaineilla on oltava riittävästi sijaa peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa. Ilman niitä suomalainen koulu on epäviihtyisä ja kapea-alainen, mikä heijastuisi myös kaikkeen muuhun opiskeluun.”* (Laaksola 2006, Opettaja 15-16/2006, 9.)

Laaksolan argumentit ovat meille musiikkikasvattajille tuttuja julkisesta keskustelusta koskien musiikkikasvatusta: musiikkikasvatuksen arvoa lapsen kasvussa perustellaan Suomessa monenkirjavasti. Tutkimukseni alkumetreillä tämä teksti sai minut varuilleni: ei sanaakaan musiikin itsensä arvosta ihmisen elämässä tai nimenomaan musiikin merkityksestä ihmisen kasvulle. Päinvastoin musiikin arvo pääkirjoituksessa esitettyjen argumenttien mukaan perustuu sille, mitä se ei ole: musiikki ei ole tietoa. Kuitenkin, Laaksola mainitsee musiikin teorian *yleissivistävyyden*. Millä tavalla musiikin teorian opiskelu olisi vähemmän tiedollista kuin esimerkiksi äidinkielen sanaluokkien opiskelu? Miksi yleissivistävyys olisi musiikinopetuksen primääri funktio? Mitä se tarkoittaa? Ehtiikö oppilaita yleissivistää riittävästi yhden tai kahden tunnin musiikin opiskelulla viikossa? Mitä tarkoitamme puolestaan sillä, kun väitämme musiikin viihdyttävän oppilaita? Eivätkö oppilaat muuten viihdy koulussa? Onko musiikinopetuksen perimmäinen funktio viihdyttää oppilaita, tarjota heille yksi tunti viikossa (seitsemännen luokan pakollinen musiikintunti, korkeintaan kaksi) hauskanpitoa, muuten raskaan ja tietopainotteisen koulutyön keskellä? Viittaako Laaksolan mielenterveyden edistämällä musiikkiterapiaan? Toki musiikkikasvatuksella ja musiikkiterapialla on katsottu olevan paljonkin yhteistä kosketuspintaa (Erkkilä 1998, Salo 2000, ks. myös Saarikallio 2007, Saarikallio and Erkkilä, 2007). Kuitenkin, jos ennaltaehkäisevä mielenterveystyö katsottaisiin musiikkikasvatuksen primääriksi funktioksi, opetussuunnitelmien sisällöt näyttäisivät toisenlaisilta. Musiikkia olisi oppilaiden lukujärjestyksissä huomattavasti enemmän.

Alun perin tätä tutkimusta varten loppuvuodesta 2006 haastatteleman opettajatkin viittasivat musiikinopetuksen tarjoamaan suvaitsevaisuuskasvatukseen. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen päämääränä on tutustuttaa musiikkikulttuurien rikkauteen. Oppilaiden yksilölliset musiikkivalinnat voivat

niin ikään edesauttaa suvaitsevaisuuden lisääntymistä. Mutta miksi suvaitsevaisuuskasvatus tai monikulttuurinen kasvatus olisi nimenomaan musiikin erityistehtävä?

Esiymmärryksessäni korostuu siis vahvasti käsitykseni, että olemme edelleenkin kasvattajina kipeästi vahvan musiikkikasvatuksen filosofian tarpeessa. Musiikkikasvatuksen koulutus nojaa puolestaan pitkälti angloamerikkalaiseen musiikkikasvatuksen filosofiaan, jota olen eritellyt edellisessä opinnäytetyössäni *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, -oppimis- ja musiikkikäsitteet* (Honkanen 2001).

Miten ylipäätään lähdin pohtimaan musiikin merkitystä ihmisen kasvussa tässä mittakaavassa? Kuten aiemmin tässä luvussa viittasinkin - sanotaan, että ihminen kiinnostuu sellaisesta, mikä on hänelle henkilökohtaisesti ongelma. Fenomenologian isäksi tituleerattu Edmund Husserl päättelikin, että kaiken universaalien tiedon uusi pohja toteutuu intensiivisessä itsetutkiskelussa, joka on transendentiaalisen fenomenologian ydin (Husserl 1982). Hän lainaa Augustinuksen kuuluisaa lausahdusta: *”Noli foras ire, in te redi, in interiore homine habitat veritas”* (Husserl 1982, 184). Ei kannata lähteä merta edemmäs kalaan: totuus löytyy varsin läheltä, kokemuksestamme. Rakennamme kokemaamme todellisuutta suhteessa jo kokemaamme eli esiymmärrykseemme.

Lisensiaatin työni jälkeen olen toiminut musiikinopettajana, sekä sivutoimisesti että päätoimisesti. Lapsikatraani on kasvanut kahdesta viiteen. Kaikki kokemukseni kasvattajana, opettajana ja äitinä, ovat tukeneet kasvuani musiikkikasvatuksen filosofina. Konkreettinen työ musiikinopettajana on tarjonnut niin onnistumisen kuin epäonnistumisenkin hetkiä. Kokemukseni opettajana ovat kannustaneet minua pohtimaan musiikin merkitystä ihmisen kasvussa ja kasvatuksessa. Mitä enemmän olen opettanut ja kasvattanut, sitä vahvemmin minulle on kehkeytynyt tarve kysyä: miksi musiikkikasvatusta? Mitä musiikintunneilla itse asiassa opitaan? Mitä musiikintunneilla tapahtuu? Mitä musiikkikasvatus oppilailleni antaa? Yksinkertaisesti: mitä hyötyä tästä työstä on oppilailleni?

Kasvattaminen on haastava työ. Kasvattaja tekee työtä, jonka tuloksia ei voi mitata tyhjentävästi. Kuitenkin viralliselle, perusopetuksessa tapahtuvalle kasvatustyölle asetetaan merkityksellisiä päämääriä (Opetushallitus 2004). Kasvattajan tulisi tiedostaa, mikä on hänen kasvatustieteen suhteensa näihin päämääriin: millä tavoin hän käytännön jokapäiväisessä työssään pyrkii saavuttamaan virallisesti määriteltyjä päämääriä jokaisen oppilaansa kohdalla. Epävarmuudesta huolimatta, yksi on varmaa: kasvavat lapset ja nuoret viettävät koulussa merkittävän osan valveilla olostaan. Koulun vaikutus heidän hyvinvointiinsa ei voi olla mitätön.

Millä tavoin kykenisimme vielä erittelemään musiikin osuuden kasvatuksen lopputuloksesta? Voimme lopultakin esittää vain sofistikoituneita filosofisia päätelmiä, mutta lähtien liikkeelle siitä, minkä näemme olevan musiikin arvon ihmisen kasvussa ylipäätään. Kasvatuksen lopputulokseen vaikuttavat monet asiat vielä sofistikoituneiden teoriointien jälkeenkin: kuinka paljon musiikkia koulussa opetetaan suhteessa kaikkeen muuhun, mitä muuta koulussa tehdään, mitä muuta oppilaalle tapahtuu koulun ulkopuolella ja kuinka hän kokee mahdollisen musiikin vaikutuksen elämässään.

Näin haastavia asioita mietin väkisininkin musiikkia opettaessani. Kerron tässä pari käytännön kokemustani musiikinopettajana. Ne valottanevat ajatteluni taustaa.

Opetin yhdeksännen luokan valinnaista musiikinryhmää, jossa oli mukana myös pienikokoinen, mutta sitäkin uhmakkaampi poika, joka oli edellisenä vuonna kävellyt suoraan ulos kahdeksannen luokan valinnaisesta musiikinryhmästäni, kun uskalsin komentaa häntä. Hän oli älykäs ja myöskin musiikillisesti lahjakas. Saatoin päätellä, että musiikki oli hänelle henkilökohtaisesti merkityksellinen asia. Taitojakin oli lyhyen elämän aikana kertynyt runsain mitoin: hän soitti kitaraa ja rumpuja ikäistensä keskiansioita huomattavasti paremmin. Toin innoissani omasta mielestäni hyvän valmistelemani kappaleen soitettavaksi kyseiselle luokalle, mihin poika kommentoi: "Voi, vittu, me ei tämmöstä paskaa soiteta!" Soitimme paljonkin kaikenlaista, mutta ei välttämättä aina hänelle suinkaan mieleistä. Mikä mahtoi olla musiikkikasvatuksen saavutus tämän pojan kohdalla? Määrittelin saavutukseksi, että hän kaikesta vastaan hangoittelustaan huolimatta viihtyi tunneilla. Hän tuli lopulta paikalle ja teki annetut tehtävät, vaikkakin alisuoriutuen. Hän myös osallistui konserttimatkallemme lähipaikkakunnalle. Pidin moista aktiivisuutta hänen kohdallaan merkittävänä saavutuksena. Jokin koulumusisoinnissa oli riittävän motivoivaa, jotta hän jaksoi tulla tunneille ja osallistua yhteiseen musiikin tekemiseen, näennäisestä vastarinnastaan huolimatta.

Kuten edellä mainitussakin tapauksessa, totesin huumorin olevan oiva kasvatukseen myös erään kahdeksaluokkalaisen pojan kohdalla. Huumorintaju ei ole kaikilla ihmisillä samanlainen: vaatii opettajalta herkkyyttä aistia, kenelle voi sanoa mitään. Tämä kyseinen poika vietti musiikintunneilla aikaansa tyttöjä naurattaen. Hän oli hyvin suulas ja kovaääninen. Hänet oli äärimmäisen vaikeaa saada aktivoitumaan musiikin tekemiseen. Kerran onnistuin houkuttelemaan hänet koskettimien taakse ihan sillä varjolla, että hänen tuli suorittaa pakollinen musiikinkurssinsa loppuun ja se ei onnistuisi, jos hän istuisi vain paikallaan mesoamassa. Koskettimien takana seisoessaan hän totesi kovaan ääneen, aidosti hieman hätääntyneenä, omasta joukostaan pois repäistynä: "Miten mulla on niin vitun ulkopuolinen olo?" Mihin totesin: "Ehkä se johtuu siitä, että sinä olet vitun ulkopuolella." Pojan leuat loksahdivat selkosen selälleen ja kun hän kahden sekunnin kuluttua ymmärsi, mitä olin hänelle vastannut, meistä tuli kavereita. Minun kokemukseni oli, että kasvatustyöni oli ollut hänen kohdallaan lyhyen tuttavuutemme aikana menestyksekkästä. Kysymykseen, kuinka nimenomaan musiikkikasvatusta oli vaikuttanut kyseisen pojan kehitykseen, minulla ei ole vastausta. Sen muistan kyllä, että hänelle oli kasaantunut joitain musiikillisia taitoja: hän selviytyi koskettimien soitosta mainitsemassani tilanteesta ohjattuani häntä. Samaten jotkin helpohkot kitaransoitto tehtävät sujuivat ohjauksen jälkeen. Olivatko musiikintunnit tarjonneet hänelle musiikillisia elämyksiä? En tiedä. Oliko musiikki tarjonnut hänelle kokemuksia, jotka olivat muuttaneet häntä jollain tavalla, rakentaneet hänen minäkuvaansa? En tiedä.

Edellisessä ryhmässä oli vuoden ajan mukana tyttö, jonka taustasta en tiennyt muuta kuin, että hänen siihenastinen elämänsä oli ollut täynnä lapselle kohtuuttomia vastoinkäymisiä. Kyseinen tyttö oli aivan epäilemättä hankalin oppilas koko siihenastisen neljän vuoden musiikinopettajan urani aikana. Hän oli uhmakas, ahdistunut, hänen sosiaaliset taitonsa olivat heikot ja koin, että hän oli muiden oppilaidenkin mielestä ajoittain jopa pelottava. Mietin monta kertaa, kuinka ikävää muiden oppilaiden kannalta oli, että hän yksistään väritti luokan opiskeluilmapiiiriä niin negatiiviseen suuntaan. Mietin myös, kuinka voisin auttaa häntä. Olin ainoastaan hänen musiikinopettajansa ja tapasimme vain kaksi

tuntia viikossa. Sekin tuntui olevan tuskastuttavan liikaa. Ratkaisevaksi hetkeksi muodostui erään tunnin jälkeen käymämme keskustelu. Pyysin häntä jäämään tunnin jälkeen juttelemaan kanssani tunneilla hänen juttukaverinaan toimivan tytön kanssa. Kysyin ihan suoraan, että ”mikä mättää?” Hän oli yllättävän suora ja rehellinen vastatessaan: ”On vaan niin paha olla.” Olin hetken aikaa hämmentynyt moisesta suorasukaisuudesta. En epäillyt hetkeäkään, etteikö hänellä olisi ollut hyvin paha olla. Juttelimme aiheesta. Sanoin muun muassa jotain tämän suuntaista: ”Ymmärrän hyvin, että teillä on nyt paha olla. Muistan itsekin, että kaikki tuntui teidän iässäänne kaatuvan päälle, mutta siitä huolimatta olisi tärkeää käydä koulua ja toimia täällä sillä tavalla, että saatte kouluasiat päätökseen hyvällä tavalla. On kysymys teidän elämästänne ja tulevaisuudestanne.” Minusta tuntui, että keskustelustamme jäi hyvä maku suuhun sekä hänelle että minulle. Tulkitsin, että työstä tuntui hyvälle jo se, että joku viitsi kysellä häneltä hänen tunteistaan. Juttelin vielä hänen luokanvalvojansa kanssa ja sain hieman taustaa hänen käytökselleen. Sen jälkeen minun itseni oli helpompi suhtautua siihen, että hänellä ei yleensä ollut paras mahdollinen päivä ja hetki olla musiikintunneilla. Hän tuli kuitenkin paikalle. Läsnaolo olikin yksi hänelle asetetuista tavoitteista koulussa. Pidin läsnaoloa saavutettuna kasvatustavoitteena myös musiikissa. Huomasin myös, että hänen käytöksensä pehmeni hieman tuon vuoden aikana. Sekin tuntui saavutukselta hänen kohdallaan. Musiikillisesti merkittävin saavutus tapahtui ehdottomasti silloin, kun kesken kappaleen, jota olimme parhaillaan soittamassa, huomasin hänen viimein täysin hiljenneneen. Katsoin häneen päin ja huomasin hänen kuuntelevan musiikkia, katse kaukaisuudessa, omiin tunteisiinsa ja ajatuksiinsa uppoutuneena. Muistan ajatelleeni, että olen saavuttanut päämääräni tämän lapsen opettajana. Liikutun vieläkin, kun ajattelen omaa reaktiotani. Musiikki vangitsi hänet.

Minulle ehti neljän ensimmäisen opetusvuoteni aikana kertyä myös yksiselitteisesti hyviä kokemuksia musiikinopetuksesta. Esimerkiksi eräälle kahdeksannen luokan pienelle valinnaisryhmälle totesin kouluvuoden loputtua: ”Te olette olleet minun henkireikäni.” Oli suoranainen ilo ja kunnia musisoida lahjakkaan ja motivoituneen joukon jatkona. Roolini oli selvästi enemmän ohjaajan ja osallistujan kuin varsinaisesti ylhäältä päin luennoivan opettajan rooli. Niin ikään sain tehdä montakin onnistunutta ja ryhmähenkeä nostattavaa produktiota, joiden koin olleen positiivisia kokemuksia paitsi oppilaille ja heidän yleisölleen, myös itselleni.

Miksi edelleen pohtia musiikkikasvatuksen perusteita? Meillähän on jo käytössämme montakin musiikkikasvatuksen filosofiaa. Vastaan ensin henkilökohtaisen kokemukseni valossa: siksi, että koen, että meidän työltämme puuttuu mielekkyys ja yhteiskunnan tuki. Tekemieni haastattelujen perusteella koen, että musiikinopettajilla on vahva omakohtainen kokemus musiikin merkityksellisyydestä ihmiselle, mutta me emme ole musiikkikasvattajina kyetneet eksplikoimaan tuota merkityksellisyyttä poliittisen päätännön tasolla siinä määrin, että musiikin merkityksellisyys ihmisen kasvatuksessa heijastuisi myös opetussuunnitelmiin. Toisekseen, haluan vilpittömästi rakentaa sellaisen musiikkikasvatuksen filosofian, joka kykenee vangitsemaan musiikin merkityksellisyyden ihmisen kasvussa, musiikin merkityksellisyyden ihmisen elämässä. Musiikin merkityksellisyyttä ei selitä se, että se ei ole tietoine tai se, että se viihdyttää oppilaita. Minullakaan ei vielä tätä työtä aloittaessani ole sanoja kuvaamaan sitä, mitä musiikki minulle henkilökohtaisesti on merkinnyt, saatikka, että kykenisin

kertomaan, mitä se on merkinnyt oppilaitteni kasvulle. Voin vain kertoa edellä kuvattuja tarinoita kokemuksistani musiikinopettajana. Näissä tarinoissa piilee musiikin salaisuuden ydin. Vastaavanlaisia tarinoita löytyy musiikintunneilta ympäri Suomea, joka päivä. Tutkimustani aloittaessani mietin, että näitä tarinoita minun tulee lähteä jollain tavoin purkamaan.

Musiikinopettajuudestani kumpuaa minulle merkityksellisiä kokemuksia, arkielämän esiyymmärrystä, joka spontaanisti ja täysin kyseenalaistamatta värittää vahvasti käsityksiäni musiikinopetuksesta. Myöskään teoreettiset tai filosofiset viitekehykset eivät kuulu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen. Tästä huolimatta fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei ala tyhjästä. Seuraavaksi esittelen erityisesti lisensiaatin työni kautta tutkijana keräämäni filosofisen tiedon, joka minun tulisi asettaa sivuun empiirisen tutkimuksen ajaksi. Sen sijaan aiemmassa tutkimuksessani otetaan kantaa senkaltaisiin laajoihin teoreettisiin kysymyksiin, kuten ihmiskäsitys, joihin minun tulisi tutkijana ottaakin kantaa voidakseni ylipäätään tehdä tämänkaltaista tutkimusta. (Laine 2001, 33; Varto 1992.)

### 3.3.2 Tutkimusta edeltävä musiikkikasvatuksen filosofiani: ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian viitekehyksenä

Tässä luvussa erittelen filosofista esiyymmärrystäni musiikkikasvatukseen liittyen. Perehdyin musiikkikasvatuksen filosofiaan jo pro gradussani (Janhonen 1998) ja edelleen lisensiaatintyössäni (Honkanen 2001). Lisensiaatin työssäni pyrin tulkitsemaan praksiaalisen ja esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian todellisia eroavaisuuksia, yhtäläisyyksiä, käsityksiä tiedosta, musiikista, kasvatuksesta ja ennen kaikkea ihmisestä. Lisensiaatintyöni anti oli, etteivät käsittelemäni filosofit (Elliott, Regelski, Reimer ja Swanwick) eksplikoineet, kuka on se ihminen, joka musiikintunneilla kasvaa. (Honkanen 2001.)

Kasvatus on päämäärätietoista toimintaa, jonka tarkoituksena on ihmisen muuttuminen, ei siis hieman väkivaltaiseltakin kalskahtavasti muuttaminen, vaan muuttuminen. Musiikkikasvatuksen merkitystä pohdittaessa on oleellista tiedostaa, kuka on se ihminen, joka koulun musiikintunnilla kasvaa. Eksplikoitua määritelmäämme ihmisestä kutsutaan ihmiskäsitykseksi. Musiikkikasvatuksen filosofian keskeiset käsitteet määrittävät filosofian kehyksenä toimivasta ihmiskäsityksestä käsin. (Honkanen 2001.)

Bennett Reimerin jo klassikoksi muodostunut teos *A Philosophy of Music Education* sai jo kolmannen, uudistetun painoksensa 2003 (uusintapainos 2005). Reimerin käsitys musiikkikasvatuksen filosofian perustasta on muuttumaton: musiikkikasvatuksen arvon ja luonteen määrittää *musiikin* arvo ja luonne (Reimer 2005, ix). Olen argumentoinut, että musiikkikasvatuksen filosofian peruskäsitteet tulisi johtaa kasvatuksen perustana olevasta *ihmiskäsityksestä*. Oleellisinta kasvatuksen näkökulmasta on se, kuka kasvaa ja mihin suuntaan, ja näin ollen, mikä on musiikin rooli tämän nimenomaisen ihmisen kasvussa. Kasvattajan tulisi siis lähteä liikkeelle ihmiskäsityksestä (ks. Laine & Kuhmonen 1995, 7; Rauhala 1993, 68), ei musiikkikäsityksestä. Määriteltyämme kasvatuksen keskiössä olevan olennon, ihmisen, joka kasvaa, määrittelemme, mihin suuntaan hänen tulisi kasvaa: tällöin puhumme arvoista. *Kuka?* -kysymyksen vastaamme ihmiskäsityksellä, *Mihin suuntaan?* -kysymyksen vastaamme arvoilla. Kasvatuksen ollessa kyseessä, *Miksi musiikkikasvatusta?* -kysymys on näin ollen eettinen,



ei esteettinen kysymys. (Ks. Honkanen 2001; ks. Reimer 1989, 151-166; Turunen 1988, 1992; Wahlström 1993, 125; Wilenius 1982, 26-28.)

Omaa ihmiskäsitystäni olen avannut käsillä olevan tutkimuksen aiemmassa alaluvussa 3.2. Musiikkikäsitteeni nojaa ihmiskäsitykseen: *musiikki* näyttäisi olevan muuttumaan kykenevälle ihmiselle ainutkertainen itseilmaisun, itsetutkiskelun ja itsetietoisuuden kehittämisen mahdollisuus (ks. Nussbaum 2001, 174-274). Adornon tavoin, näen niin ikään, että musiikki on ainutkertainen yhteiskunnallinen diskurssi (ks. esim Leppert 2002a, 85; Adorno 2002, 131).

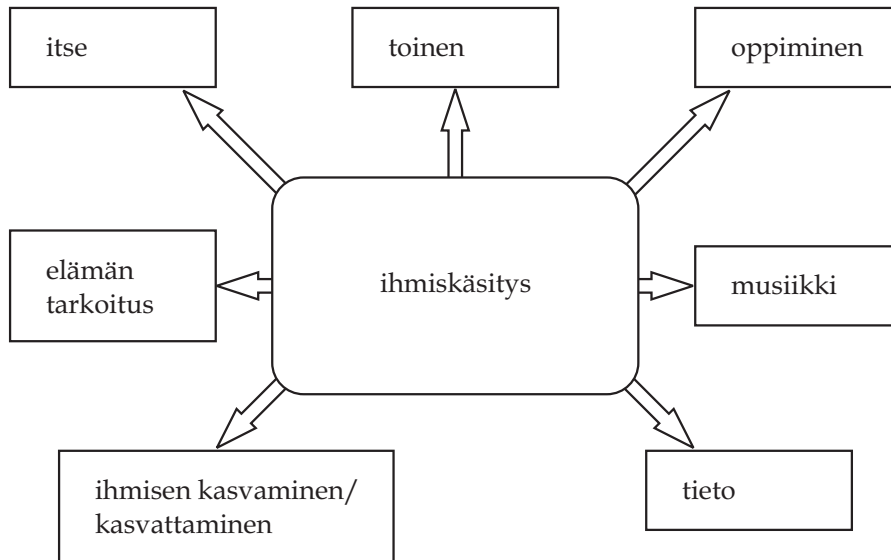
Musiikkikasvatuksen filosofia jaettiin lähihistoriassamme pitkään kahteen pääsuuntaukseen: praksiaaliseen ja esteettiseen. Ensin mainittua ovat kansainvälisessä keskustelussa edustaneet Thomas A. Regelski (1981, 1996, 1998, 2004) ja David J. Elliott (1995, 1996, 2005) ja jälkimmäistä Bennett Reimer (1989, 2005) ja Keith Swanwick (1987, 1994, 1996, 1999, myös Swanwick & Taylor 1982). Erottelua on viime vuosina perustellusti myös kritisoitu teoreetikkojen itsensäkin taholta.

Esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian näkökulman mukaan musiikkikasvatusta on esteettistä kasvatusta (Swanwick 1987, 6). Käsitettä *esteettinen* pidettiin pitkään ongelmallisena tässä yhteydessä. Määttänen (2000) huomauttaa, että tulee tehdä ero, puhutaanko kantilaisesta intressittömästä kontemplaatiosta suhteessa taiteeseen vai persoonallisesta deweylaisesta taidekokemuksesta. Määttäsen mukaan Deweyn käsitys esteettisestä kokemuksesta on hyvinkin lähellä praksiaalista *flow*-kokemusta. (Määttänen 2000.)\* Lainaten pääsääntöisesti Mihalyi Csikszentmihalyin (2005) ajatuksia, praksiaalisen näkemyksen edustaja David J. Elliott korostaa, että lisäämme itsetietoisuuttamme investoimalla aikaamme haasteisiin, jotka eivät koske puhtaasti biologista ja sosiaalista selviytymistämme. Motivaationamme toimii tällöin nautinto tai *flow*-kokemus (käsitteen on suomentanut *toiminnan lumoksi* Juhani Kirjonen, 1997).

Tunteina ilmenevä nautinto edesauttaa itsekehitystämme. Itsekasvun ja nautinnon käynnistää haaste. (Elliott 1995, 113-115; ks. myös Bowman 2005, 66-67.) Puhuttaessa kasvatuksesta, käsitteet *itsetietoisuus* ja *itsekasvu* tai *inhimillinen kasvu* vaativat selkeyttämistä. *Itsen*-käsite hahmottuu myös suhteessa *toiseen*. Oppiminen tapahtuu pitkälti dialogissa, suhteessa johonkin. Muun muassa nämä mainitut käsitteet määrittävät kunkin filosofian kohdalla vasten sitä käsitystä, joka sillä on ihmisestä (KUVIO 1).

Esteettisen käsitteen sijaan on selkeämpää puhua *taiteen kokemisesta*, joka käsittää sekä esteettisen kokemuksen (joka ei rajoitu ainoastaan taiteeseen), että taiteeseen liittyvät muut ulottuvuudet, kuten esimerkiksi sosiaaliset aspektit. Esimerkiksi Adorno kirjoitti esteettisen ja sosiaalisen funktiosta taiteessa. Sosiaalisen funktio esitetään taiteessa esteettisessä muodossa (ks. Adorno 2002; ks. myös Bowman 1998, 304-352; ). On siis selkeämpää puhua *taidekasvatuksesta* esteettisen kasvatuksen sijaan. (Honkanen 2001, 4.) *Esteettistä kasvatusta* problematisoi käsitteenä myös se, että saamme esteettisiä kokemuksia muutoinkin kuin suhteissamme taiteeseen, esimerkiksi luonnossa.

\* Westerlund (2003) kritisoi Määttäsen näkemystä musiikkikasvatuksen filosofisen keskustelun laajuutta tarkastelevassa alaluvussa 2.1 mainitsemassani artikkelissa.



KUVIO 1

Musiikkikasvatuksen filosofian keskeiset käsitteet määrittyvät filosofian kehiksenä toimivasta ihmiskäsityksestä käsin.

Musiikkikasvatuksen filosofi siis kysyy: miksi musiikkikasvatusta? Miksi koulussa opetetaan musiikkia? Mihin musiikkikasvatuksella pyrimme? Onko musiikkikasvatus tärkeää? Miksi –kysymys nostaa esiin kasvatuksen päämäärät yleensä, koska kyseessä on musiikkikasvatus. Mutta musiikkikasvatuksen filosofia pyrkii selvittämään, mikä on se asia, mitä nimenomaan musiikin avulla pystyy opettamaan paremmin kuin muiden aineiden avulla. Kasvatustyön perustana tulee olla käsitys kasvatuksen päämääristä yleensä. Päämäärät heijastuvat käytäntöihin. Kasvatuksen päämääränä on tietynlainen ihminen, jolla olisi *hyvä elämä*. Käsitys kasvatustyön päämääristä taas perustuu käsitykselle siitä, mikä ihminen on, eli ihmiskäsitykselle. Erilaisia ihmiskäsityksiä ovat esimerkiksi dualistinen, reduktionistinen naturalistinen ja humanistinen ihmiskäsitys. Ihmiskäsitykselle perustuu puolestaan käsityksemme siitä, minkälaisen elämän koemme olevan hyvää elämää sille ihmiselle, jota ohjaamme kasvamaan. (Ks. esim. Airaksinen et al 1993; Heinonen 1989, 200-201; Patrikainen 1999, 151; Rauhala 1983; Rauhala 1990, 32-33; Reimer ym. 1983; Skinnari 2004, 14).

Hyvän elämän pohtiminen vie etiikan äärelle. Etiikka kuuluu filosofian käytännölliseen puoleen: etiikassa pohditaan muun muassa yksilöitä koskevia normeja. Etiikka jaetaan vielä kahteen: arvoteoriaan ja normiteoriaan. Arvoteoria tutkii arvoja yleisellä tasolla, normiteoria puolestaan keskittyy kysymään, mitä pitäisi tehdä. Arvoteoria muodostaa perustan normiteorialle eli varsinaiselle etiikalle. (Sajama 1993, 2; Pietarinen & Poutanen 1998, 12-13; Harva 1958, 13-14) Moraali merkitsee jokaisen yksilön henkilökohtaista käsitystä hyvästä, pahasta ja oikeista toimintatavoista. Moraali on siis tutkittava ilmiö ja etiikka tätä ilmiötä tutkiva käytännön filosofian ala. Voi olla hedelmällistä pohtia esimerkiksi sitä, onko se, minkä uskomme olevan ”hyvää” todella ”hyvää”. Tai, onko ylipäätään

olemassa määriteltävissä olevaa ”hyvää”? Onko esimerkiksi kaikki nautintoa tuottava hyvää? Musiikkikasvatuksen yhteydessä kysymme esimerkiksi, onko musiikki hyvää ihmiselle, kuuluuko se hyvään elämään ja millä tavalla? Minkälainen musiikki on hyvää musiikkia ihmisen kasvulle? Moraalifilosofi on kiinnostunut moraalisten käsitteiden selvittämisestä ja systematisoinnista. (Sajama 1993, 3.)

Eettinen keskustelu on aina ajankohtaista: on aina ajankohtaista kysyä, mikä tässä kulttuurihistoriallisessa tilanteessa on ”oikein” ja ”hyvää”. Musiikkikasvatuksen päämääristä keskusteltaessa moraalisen *miksi* -kysymyksen parina kulkee kysymys *kenelle suunnattua*, joka viittaa kasvajaan eli kasvattajan ihmiskäsitykseen. *Miksi ja kenelle* -kysymyksiä seuraa käytännönläheisempi kysymys *mitä* musiikintunnilla opetetaan? Opetetaanko esimerkiksi laulua, soittoa vai jazzin historiaa? *Mitä* -kysymyksen jälkeen musiikinopettaja pohtii, *miten*. Miten hän opettaa käsiteltävät asiat? Kysymyksenasettelussaan musiikinopettaja palaa vähän väliä lähtöruutuun: miksi opetetaan? (Vrt. Reimer 1989, 151-166.)

Musiikkikasvatuksen filosofian kannalta olennainen kysymys, joka liittyy käsitykseen ihmisestä (KUVIO 1), on myös käsitys musiikista: mitä musiikki on? Musiikkia voidaan lähestyä ilmiönä esimerkiksi akustis-fyysisestä näkökulmasta, psyko-fysiologisesta näkökulmasta (neurofysiologinen ja psykologinen; ks. esim. Leman 1992; Godøy 1997), kommunikatiivisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta tai filosofisesta näkökulmasta (ks. Ahonen 1993, Varto 1990).

Tiedonkäsityksemme ja musiikkikäsityksemme kietoutuvat ihmiskäsityksemme ympärille. Koska toimintamme musiikinopettajina kohdistuu kasvavaan lapseen tai nuoreen, ovat ihmiskäsityksemme, oppimiskäsityksemme ja musiikkikäsityksemme ennen kaikkea eettinen ratkaisu. Ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen kiinteää suhdetta opettajan työssä avaa muun muassa Risto Patrikainen (1999). Opettajan ja oppijan toiminnan yhteisen päämäärän, *hyvän elämän*, Patrikainen määrittelee seuraavasti:

*”Hyvä elämä on itsekunnioitusta, toisten hyväksymistä, ja hyväksytyksi tulemistä. Ihmisellä pitää myös olla mahdollisuus toteuttaa omia taipumuksiaan ja kykyjä, olla hyvä jossakin. Hyvään elämään kuuluu myös kyky oman elämän hallintaan ja kyky tehdä itsenäisiä valintoja ja ratkaisuja. Tämä kyky kehittyy ihmisen kasvun myötä vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja muuhun elämään.”*  
(Patrikainen 1999, 151.)

Esteettisellä ja praksiaalisella näkökulmalla on paljon yhteisiä lähtökohtia ja päämääriä musiikin opetukselle (ks. esim. Reimer 2003). Sekä esteettinen, että praksiaallinen musiikkikasvatuksen filosofia lähtevät liikkeelle ajatuksesta, että musiikki voi kasvamaan ohjaamisessa edesauttaa inhimillistä kasvua. Inhimillinen kasvu näissä filosofioissa puolestaan merkitsee muun muassa itsetuntemuksen lisääntymistä. Esteettinen näkökulma katsoo, että yksilöllisen itsetuntemuksen kasvu edesauttaa myös inhimillisen kokemuksen ymmärtämistä yleensä (ks. esim. Swanwick 1989). Mitä inhimillisellä kasvulla tai itsetuntemuksella tarkoitetaan liittyy juuri kunkin näkökulman tai kulttuurin ihmiskäsitykseen: ketä kasvatetaan ja minkälaiseksi (ks. Skinnari 2004, 14)? Olen kuitenkin kritisoinut mainittuja musiikkikasvatuksen filosofioita nimenomaan siitä, ettei niillä ole selkeästi ilmaistua käsitystä olennosta, ihmisestä, jota musiikkikasvatus koskee (Honkanen 2001). Swanwickin, Reimerin, Elliottin ja Regelskin käsitys ihmisestä

koostuu eri tieteen näkökulmaista ammennetuista näkökulmista. Näistä eri näkemyksistä, yhtä hyvin kulttuurisista ihmiskäsityksistä kuin reduktionistisesta naturalistisesta, ei välttämättä synny synteesiä. Erilaisia ihmiskäsityksiä ei voidaan yhdistellä täysin mielivaltaisesti. Erilaisista lähtökohdista ammentavista tieteistä ei ylipäätään voi koota yhtenäistä ihmiskäsitystä: kokonaiskäsitykseen tarvitaan filosofiaa.

Esteettisen näkökulman ja praksiaalisen näkökulman käsitykset musiikista poikkeavat huomattavasti selkeämmin. Esteettisen ajattelun filosofinen perusta löytyy Susan Langerin ja Leonard B. Meyerin ajattelusta. Meyerin musiikkikäsitys näkee musiikin itseisarvona, itsenäisenä ilmiönä. Langerin mukaan musiikki toimii tunteiden metaforana. (Langer 1953; Meyer 1956; Bowman 1998, 166-193, 202-224; Reimer 1989, 130-131; Swanwick 1987, 7-13, 34-36; ks. myös Nussbaum 2001, 249-294). Praksiaalisen näkemyksen perustana on John Deweyn kasvatustajattelun filosofinen perintö (Dewey 1966, 1980; Elliott 1995). Musiikki on inhimillistä, kulttuurisidonnaista toimintaa (Elliott 1995, 40), jonka arvo määräytyy sen käyttötarkoituksen mukaan (Regelski 1996, 26; 1998, 21; ks. myös Bowman 2005, 64-69).

Esteettisen näkökulman vahvuus on siinä, että se määrittelee musiikille itseisarvon, joka ei ole riippuvainen kasvatuksesta. Musiikin tulee olla itsessään arvokasta, jotta sitä kannattaa ylipäätään opettaa tai liittää kasvatukseen. Esteettisen näkökulman mukaan musiikin ainutkertaisuus ja omalaatuisuus on sen tarjoamassa esteettisessä kokemuksessa. Esteettinen emootio on merkityksellisesti rakentunut tunne (Reimer 1989, 47). Musiikki identifioi, kirkastaa ja järjestää tunnetta (Swanwick 1999, 17-21). Yksikään esteettisen musiikkikasvatuksen teoreetikoista ei väitä, että esteettisyys olisi taiteen ainut dimensio. Nimenomaan esteettinen ulottuvuus on kuitenkin se, joka erottaa musiikillisen kokemuksen muusta kokemuksesta. Musiikilla on oma erityislaatuutensa, joka puolestaan erottaa sen muista esteettisen kokemuksen muodoista.

Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia ei esitä musiikilla olevan itseisarvoa sinänsä. Musiikin arvo on sidoksissa sen merkityksiin ihmisen käytössä eli sen käyttötarkoitukseen (Elliott 1995, 129-130; Regelski 1996, 26; 1998, 21; 2000; ks. myös Bowman 2005, 64-69; vrt. myös Väkevä 2004, 266).

Ollessamme tekemisissä musiikin kanssa olemme tekemisissä inhimillisen kokemuksen kanssa (ks. esim. Bowman 1998, 256-263; vrt. myös Parviainen 1998). Elämysten ja tunteiden voimaa ihmisen kehityksessä ei tule väheksyä (ks. Nussbaum 2001, 249-294). Ajatuksen pohjalla on käsitys ihmisestä psyko-fyysis-sosiaalis-henkisenä olentona, joka on suhteessa ympäristöönsä, itseensä ja elämäänsä kokonaisvaltaisesti. Käsitys ei sulje pois musiikillisen informaation psykologis- ja biologisperäistä prosessointia, vaan siirtää musiikin primääriin kasvatuksellisen arvon musiikin tarjoamaan mahdollisuuteen olla yhteydessä elämään sanattomin, kokemuksellisin prosessein.

### 3.4 Aineiston keruu

#### 3.4.1 Mitä koulun musiikintunneilla opitaan?

Ensimmäinen tutkimustehtäväkseni määrittelemäni kysymys, *mitä koulun musiikintunneilla opitaan*, muotoutui aiemmin avatun esiyymmärrykseni seurauksena.

Kysymykseen kiteytyi päämääräni selvittää, mitä koulun musiikintunneilla todella opitaan, ei siis ainoastaan, mitä opettajat sanovat siellä opittavan. Tarkoitukseni oli siis selvittää, mikä oli musiikin todentuva kasvatuksellinen anti. Kaavailin sekä opettajien, että oppilaiden haastatteluja, joiden tuloksia voisi sitten vertailla keskenään.

Tarkoitukseni oli kysyä opettajilta suoraan, minkälaisia päämääriä he olivat opetukselleen asettaneet ja millä tavalla heidän päämääränsä näkyivät heidän opetuksessaan konkreettisesti. Haastattelin kuutta suomalaisen keski-suuren kaupungin musiikinopettajaa, jotka työskentelivät luokka-asteilla 7-9. Suoritin nämä syvähaastattelut (Hirsjärvi & Hurme 1995, Ruusuvuori & Tiittula 2005, Siekkinen 2007) loppuvuodesta 2006. Haastatteluaineistoon perehdyttyäni päädyin nopeasti lopputulokseen, etteivät opettajien haastattelut anna luotettavia vastauksia tutkimuskysymykseeni. Opettajien vastauksista on varmasti löydettävissä heidän henkilökohtaiseen kokemukseensaakin nojaavia mielipiteitä, mutta tutkijan on vaikea erottaa niitä ammatillisen retoriikan seasta. Tutkija voisi yhtä hyvin referoida opettajien ammattikirjallisuutta. (Ks. esim. Saarnivaa-ra 1996; ks. myös Laine 2001, 35-37.) Oppilaiden kohtaaminen tuntui entistäkin tärkeämmältä, sikäli kuin aion saada vastauksen kysymykseeni, mitä koulun musiikintunneilla opitaan.

Valitsin yhden haastattelemistani opettajista sillä perusteella, että hän oli hyvin monipuolisesti kokenut, alallaan suurta arvostusta nauttiva ja hänellä oli haastattelemistani opettajista pisin ura musiikinopettajana takanaan. Hänen työuraansa sisältyi musiikinopettajana työskentelyn lisäksi yliopisto-opetusta, oppikirjojen tekoa sekä muusikkona ja säveltäjänä toimimista. Arvelin kyseisen opettajan suhtautuvan positiivisesti vieraileviin opiskelijoihin ja tuntiensa seuraamiseen. Olin oikeassa: hän toivotti tutkijan lämpimästi tervetulleeksi oppitunneilleen. Kyseinen opettaja opetti luokka-asteita 7-9, mikä sopi niin ikään omaan taustaan, sillä olen alunperin koulutautunut yläluokkien ja lukion musiikinopettajaksi ja työskennellyt pääasiassa perusopetuksen yläluokilla. Yläluokilla työskentely on ollut juuri se konteksti, jossa filosofinen pohdintani koskien musiikkikasvatuksen perusteita ja päämääriä on saanut lisäpontta. Menin kouluun maanantai-aamuna kello kahdeksan selvittääkseni, mistä lähdän liikkeelle ja mitä koulussa kohtaan. Kokemukseni perusteella päätin valita seurattavakseni yhden ryhmän eli yhden kaksoistunnin per luokka-aste, eli kaksi tuntia viikossa seitsemänsien, kahdeksänsien ja yhdeksänsien luokkien opetusta. Näin kokisin koko yläluokkien skaalan.

Menin musiikintunneille avoimin mielin. Havainnointini päättyi pian toteamukseeni, että opettaja teki juuri sitä, mitä hän oli sanonutkin tekevänsä. Hän opetti juuri, kuten oli kertonutkin opettavansa. Saatoin päätellä, että hän oli sisäistänyt päämääränsä ja toimi loogisesti hyväksi kokemillaan keinoilla nimeämiensä päämäärien saavuttamiseksi. Oppilaat olivat pääasiallisesti vilpittömän innostuneita musiikin tekemisestä. Mitä tilanteen toteaminen merkitsi tutkimukseni kannalta?

### 3.4.2 Mitä koulun musiikinopetus voi parhaimmillaan tarjota oppilaalle?

Kävin läpi tutuksi tullutta kysymysketjua: mikä onkaan tutkimuskysymykseni, mitä haluan tietää? Miten saisin vastauksen tutkimuskysymykseeni? Päädyin lopputulokseen, ettei ollut ollenkaan huono asia, että ainakin päällisin puolin seuraamani musiikinopetus näytti juuri siltä, minkälaiseksi asianosainen musiikinopettaja oli sen kuvannutkin. Minulle aukeni näin tilaisuus selvittää syvyyssuunnassa, mitä hyvä \* musiikinopetus voi oppilaalle antaa. Päätin, että keskittyisin opetuksen seurantaan ja poimisin oppilaita haastatteluun välittömästi tuntien jälkeen tunnilla tekemieni havaintojen pohjalta. Päämääränäni olisi saada kiinni heidän välittömästä kokemuksestaan musiikintunneilla; tämä olisi mahdollista haastatteleamalla oppilaita välittömästi heidän musiikintunnilla kokemansa jälkeen. Haastattelut perustuisivat oppilaiden konkreettisiin, juuri havainnoimiini kokemuksiin, jotka olisivat myös oppilailla tuoreena muistissa, mutta eivät vielä prosessoituina ja mahdollisesti käsitteellistettyinä. Yhdistämällä opettajan ja oppilaiden haastattelut, havainnoinnin ja havaintopäiväkirjan kirjoittamisen saisin kiinni keskeisistä merkityssuhteista koulun musiikinopetuksessa.

### 3.4.3 Nuorten haastattelun haasteet

Kokeilin aluksi oppilaiden haastattelua yksittäin, pareittain ja ryhmässä. Päädyin *parihaastatteluun*, koska koin, että parihaastattelutilanteessa yksittäinen oppilas sai henkistä turvaa oppilaskollegaltaan hieman kuitenkin vielä tuntemattoman aikuisen edessä ja kysellessä kysymyksiä, joiden tarkoitusperästä nuori ei saattanut olla selityksistä huolimatta varma. Ryhmähaastattelussa oli lyhyen haastatteluhetken aikana mahdotonta saada riittävästi informaatiota yhden oppilaan kokemuksesta. Nuorilla tuntui lisäksi olevan taipumus toistella ryhmässä toistensa vastauksia sen kummemmin refleктоimatta kysymystä itse. Parihaastattelu muodostui kokeiluni perusteella luotettavimmaksi haastattelun muodoksi. Ajan saatossa huomasin parihaastattelun eduksi myös sen, että parhaimmillaan oppilaat täydensivät toistensa vastauksia: oppilaat auttoivat toisiaan muistamaan asioita. Siinä, missä toiselta oppilaalta oli joku asia unohtunut, toinen oppilas saattoi sen muistaa. Pareittain haastattelu ei kuitenkaan estänyt erilaistenkaan kokemusten esille tuomista. Kaksi kertaa turvauduin lyhyeen yksilöhaastatteluun. Ensimmäinen kerta liittyi yksittäisen oppilaan suoritukseen koulun Konsertissa, toinen kerta liittyi parihaastattelussa esiin nousseiden tietojen pikaiseen täydentämiseen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 145-162.)

Fenomenologisesta näkökulmasta haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin tilanne, johon tutkija menee ilman etukäteen laadittua kysymyslistaa, jotta haastateltavalla olisi mahdollisuus oman henkilökohtaisen kokemuksensa raportointiin ilman tutkijan ennalta asettamia raameja. Fenomenologisen haastattelun tarkoituksena on päästä käsiksi nimenomaan haastateltavan kokemukseen, ei käsityksiin. Huomasin kuitenkin muutaman viikon sisällä, että nuorten

\*Hyvällä musiikinopetuksella tarkoitan tässä seuraavaa: a) opettaja näytti havaitsemani perusteella toimivan haastattelussa kertomiensa periaatteiden ja päämäärien mukaisesti ja b) nuo periaatteet olivat mielestäni humaaneja, tavoiteltavia (esimerkiksi myönteinen ja kannustava työskentelyilmapiiri) ja musiikille myönteisiä (musiikillinen luova toiminta keskeistä tuntien kulussa).

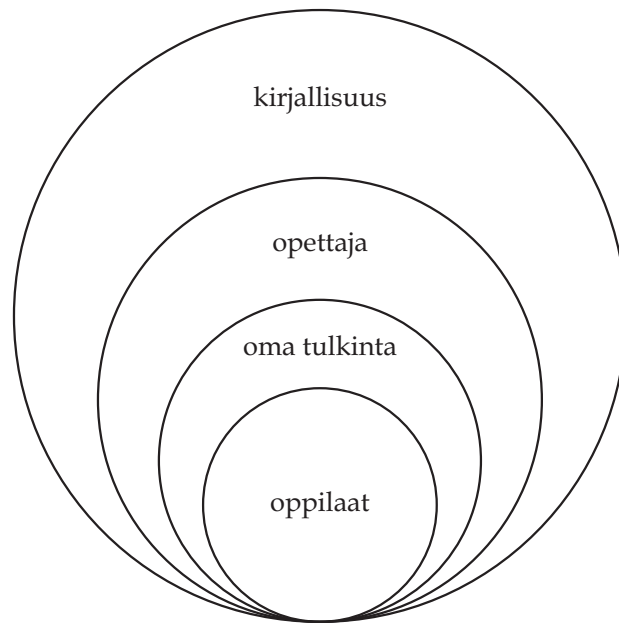
haastattelemisen näin avoimella asetelmalla on, jos ei nyt vallan mahdotonta, niin ainakin hyvin vaikeaa. Asetelma oli haasteellinen myös tutkimuksen luotettavuutta ajatellen. Nuorten haastattelun haasteet kiteytyvät kysymyksiin vallasta ja nuoren kyvystä ilmaista itseään puhumalla. Olin haastattelijana aikuinen ja tutkija, haastateltavat nuoria. Olin niin ikään riippuvainen haastateltavani kyvystä ilmaista itseään suullisesti ja siitä, sattuiiko hän olemaan ulospäin suuntautunut vai ei. Kaiken kaikkiaan, 13-15 -vuotiaan ei voi olettaa vastaavan kovin laveasti kysymykseen ”miksi”? ”Oliko kiva soittaa?” ”Joo.” ”Miksi?” ”En tiiä” oli tyypillinen sananvaihto. Yritinkin päästä kiinni oppilaan kokemukseen kysymällä mahdollisimman konkreettisesti tunnin tapahtumista. Sain vastauksiksi joitain rikkaasti oppilaan kokemusta kuvaavia ilmaisuja, esimerkiksi ”En vois elää ilman kitaraa”. Useampikin oppilas oli innostunut musiikintunneilla esimerkiksi juuri soittamaan kitaraa, tai musiikin tunneilla oli ollut heidän innostukseensa käänteentekevä vaikutus ja he olivat aloittaneet aktiivisen harjoittelun. Konkretian kautta pääsin siis vähitellen käsiksi siihen, *minkälaisia merkityksiä musiikintunneilla on oppilaille itselleen*. (Laine 2001, 35-37; Moilanen & Räihä 2001, 49; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 145-162; ks. myös Kosonen 2001, 42.)

Erja Kososen (2001, 46) tapaan huomasi, että päästäkseni takkuisimman vaiheen yli ja löytääkseni kokemusten kuvaamiseen kannustavan tavan puhua oppilaiden kanssa minun kannatti laatia hyvin ohjeellinen temaarunko tai ”täkylappu”. Täkylappu opasti minua ohjaamaan oppilasta kertomaan edeltävän tunnin kulusta ja mitä hän oli siellä konkreettisesti tehnyt. Tämän jälkeen oli luontevampaa puhua, miltä tuo keskustelun alla oleva tekeminen oli tuntunut. Täkylappu jäi pian tarpeettomaksi. Sen ensisijainen tarkoitus olikin ohjata minua eli haastattelijaa puhumaan oppilaiden kanssa niin, että sain heidät kertomaan kokemuksistaan musiikintunneilla.

Koin havainnointi- ja haastatteluperiodini aikana maaliskuussa 2007, että alunperin normaaliin koulutyöhön kuulumaton läsnäoloni luokassa hyväksyttiin nopeasti sanattomasti. Kiintymys syveni kohtaamisten ja keskustelujen myötä. Koin, etten ollut enää oppilaille vieraalta tuntuva ”jokin epämääräinen” luokan perällä. Tutkimusperiodini loppuvaiheessa minulle tuli useampaan kertaan olo, että oppilaat jäivät suorastaan odottamaan, pyytäisinkö juuri heitä juttelemaan kanssani. Niin ikään havainnointiperiodini loppuvaiheessa opettaja vitsaili tuntien lopussa useampaankin kertaan: ”Kenetkäs sinä nyt otat vangiksi?” viitaten tapaan pyytää muutama oppilas luokan perällä olevaan opettajan työtilaan keskustelemaan kanssani. Näin hänkin loi tutkimukseni hyväksyvää ilmapiiriä. Hyväksyvä ilmapiiri lisäsi osaltaan haastattelujen antia ja on merkittävä asia tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

#### **3.4.4 Tutkimustehtävän uusi muotoilu: pedagogisia merkityksiä musiikintunneilla**

Tutkimustehtäväni muotoutui uuteen muotoon: *pedagogisia merkityksiä musiikintunneilla*. Musiikkikasvatuksen filosofina minun tuli muistaa kaksi asiaa: olin seuraamassa kouluopetusta. Koulu asettaa tietyn viitekehäyksen siellä tapahtuvalle toiminnalle. Olin seuraamassa pedagogista tilannetta. Luokassa on kahdenlaisia rooleja: opettajan rooli ja oppilaan rooli. Aine, jota seuraamillani tunneilla opetettiin oli musiikkia. Uusi tutkimustehtäväni oli tarpeeksi laaja mahdollistaakseen eri ilmiöiden huomioon ottamisen oppilaiden haastatteluissa ja seu-



KUVIO 2  
Tutkimusaineiston rakentuminen.

raamissani tilanteissa koulun musiikintunneilla. Lähdin liikkeelle oppilaiden raportoimista merkityksistä. Nämä oppilaiden ilmaisemat merkitykset ovat siis tutkimusaineistoni ytimessä, sen sisin kehä. Seuraava, haastatteluista saamaani tietoa täydentävä kehän ympyrä ovat omat havaintoni tuntien kulusta. Edelleen voin verrata haastattelujeni tuloksia ja havaintojani opettajan eksplikoimiin päämääriin. Kehän viimeinen kerrostuma on kirjallisuus: oppilaiden haastatteluista saamani ilmiöt saavat teoreettisen nimen ja selvityksen kirjallisuudesta.

Kokemuksen kehät myös leikkaavat osittain toisiaan: minulla tutkijana ja haastattelemani oppilaalla on jo mahdollinen yhteinen, jaettu kokemuksen alue, samaten jo yhteistyötä tehneellä ja toisensa tuntevilla opettajalla ja oppilaalla. Kaikkien kokemusten kehistä jää kuitenkin suurin osa peittoon, siitä huolimatta, että esimerkiksi koko oppilaan elämäntilanne, hänen situationsa (Rauhala 1993, 1999) on läsnä opetus- tai haastattelutilanteessa. Ratkaisevaa musiikinopetuksen päämäärien saavuttamisen kannalta on, kuinka suuri on opettajan ja oppilaan yhteisen kokemuksen alue. Oppilaiden haastattelujen tulkintaa helpottavat puolestaan tutkittavien ja tutkijan jaetut merkitykset (Varto 1992, 70).

### 3.5 Tutkimusaineisto ja sen käsittely

Tämän tutkimuksen empiirisen osuuden tutkimusaineisto koostuu seuraamieni musiikintuntien aikana kirjoittamistani havainnoista eli havaintopäiväkirjastani sekä seuraamieni tuntien jälkeen suorittamistani oppilas- ja opettajahaastatteluista. Opetusryhmistä päädyin parin päivän havainnointikokemukseni perusteella seuraamaan yhtä opetusryhmää per ikäluokka, eli yhtä seitsemännen, yhtä kahdeksannen ja yhtä yhdeksannen luokan opetusryhmää. Seitsemännen

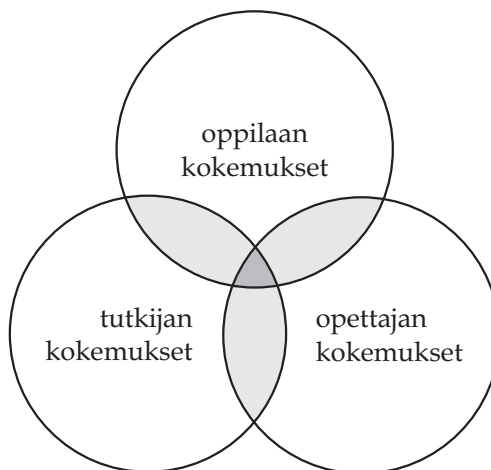


luokan opetusryhmä oli musiikkiorientaatioluokka, kahdeksannen luokan ryhmä oli bändisoiton valinnaisen kurssin ryhmä ja yhdeksannen luokan ryhmä oli A-korin musiikki eli valinnainen yleinen musiikinkurssi, joka oli jatkumoa kahdeksannelta luokalta. Havainnointi- ja haastatteluperiodini alkajaisiksi lähitin valitsemiini opetusryhmien oppilaiden huoltajille kotiin viemisiksi lapun, jossa pyydettiin lupaa oppilaiden haastatteluun. Lupalapussa olivat yhteystietoni, jos vanhemmat halusivat ehdottomasti kieltää haastattelemasta heidän lastaan tai halusivat kysyä tutkimuksen tarkoituksesta. Oppilaiden huoltajat eivät ottaneet minuun yhteyttä. Opettajalta oli tietysti kohteliasta kysyä hänen suostumustaan läsnäolooni. Hänellä ei ollut mitään sitä vastaan. Suomessa on avoin perusopetus, eli itse asiassa kuka tahansa ja milloin tahansa on tervetullut seuraamaan koulutyötä. Opettaja oli tästä hyvin positiivisella tavalla tietoinen.

Kirjoitin seuraamistani tunneista havaintopäiväkirjaa, johon päätyi myös ajatuksiani tuntien väleiltäkin, havainnoinnista ja haastatteluista nousseita teemoja. Täytin kaksi A5-sivuista havainnointipäiväkirjaa, 101 sivua ja 133 sivua, yhteensä siis 234 sivua tekstiä käsin kirjoitettuna. Haastattelin opettajaa tuntien jälkeen yhteensä seitsemän kertaa. Oppilashaastatteluja kertyi yhteensä 40, henkilöitä 31: haastattelin seitsemää henkilöä kaksi kertaa, yhtä henkilöä kolme, joista kerroista kaksi kertaa oli kokeilu- eli ryhmähaastattelukerta.

Haastatteluun osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista. Valitsin tunnin aktiviteettien seurauksena kaksi oppilasta, joilta kävin kysymässä, saisinko jututtaa heitä. Kukaan ei kieltäytynyt. Empiirisen aineistoni keräämisen loppumetreillä oppilaat tuntuivat minusta jopa odottavan, pyytäisinkö juuri heitä haastatteluun.

Tämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne perustuu Timo Laineen (2001) Amadeo Giorgin (1985) ja Herbert Spiegelbergin (1978, 659) malleista muokatulle tutkimusrakenteelle, jonka lopullinen muoto ja esitystapa



KUVIO 3

Oppilaan, opettajan ja tutkijan yhteisen kokemuksen alueet.

on muotoutunut tutkimuksen luonteen mukaisesti (ks. Varto 1992, 99). Laineen esittämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne on kaikkienensa seitsenvaiheinen: 1. Tutkijan oman esiyymmärryksen kriittinen reflektio (jatkuu koko tutkimuksen ajan), 2. Aineiston hankinta (tässä tutkimuksessa avoimet haastattelut, havainnointi ja päiväkirjan pitäminen), 3. Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen, 4. Kuvaus, 5. Analyysi, 6. Synteesi ja 7. Uuden tiedon käytännöllisten sovellusten arvioiminen, kehittämisideat. Tässä tutkimuksessa kohta seitsemän tarkoittaa empiirisestä tutkimuksesta esiin nousseeseen teema-alueeseen eli yhteisöllisyyteen kytkeytyvää filosofista ja käytännöllistä pohdintaa. Nämä seitsemän vaihetta voidaan esittää myös tyypistetyemmin kolmena: kuvaus, analyysi, synteesi (Laine 2001.) Kuvauksen, analyysin ja synteesin eli fenomenologis-hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat oppilaiden haastattelut. Tulkinnassa auttavat opettajan haastattelut sekä havainnointipäiväkirjani.

### **3.5.1 Haastattelut**

Seuraavaan taulukkoon olen kirjannut tätä tutkimusta varten haastattelemiini henkilöt, haastattelujen määrän per henkilö sekä haastattelujen ajankohdat. Haastattelin yhteensä 31 oppilasta ja yhtä opettajaa. Haastatteluja kertyi 47 kappaletta. Haastattelut olivat kestoaltaan noin kaksi - noin viisitoista minuuttia. Haastateltavien nimet on muutettu henkilöllisyyden suojaamiseksi.

**HAASTATTELUT N**

haastateltava henkilö-	haastat-	päivä(t)	
määrä telua/hlö	määrä telua/hlö		
Iina, 14	1	1	5.3.07
Sanna, 13	2	2	8.3. ja 5.4.
Ville, 15	3	3	5.3., 12.3. ja 23.4.
Nelli, 13	4	2	8.3., 10.5.
Eelis, 14	5	1	12.3.
Joonas, 14	6	2	12.3., 21.5.
Ilja, 16	7	1	12.3.
Laura, 13	8	2	15.3., 5.4.
Jonna, 13/14	9	2	15.3., 26.4.
Paju, 13	10	1	22.3.
Riina, 13	11	2	22.3., 25.4.
Jani, 13	12	1	29.3.
Matti, 14	13	1	29.3.
Pekka, 13	14	1	12.4.
Jori, 14	15	1	12.4.
Anna, 14	16	1	16.4.
Kirsi, 14	17	1	16.4.
Henri, 15	18	1	16.4.
Jussi, 15	19	1	16.4.
Marko, 14	20	1	23.4.
Veli, 15	21	1	23.4.
Johannes, 15	22	1	23.4.
Maija, 13	23	1	26.4.
Veera, 13	24	1	10.5.
Mika, 14	25	1	14.5.
Lauri, 14	26	1	14.5.
Jaana, 15	27	1	14.5.
Emilia, 15	28	1	14.5.
Ukko, 14	29	2	21.5., 28.5.
Antti, 15	30	1	21.5.
Mauri, 15	31	1	21.5.
		<b>Yht. 40</b>	
Opettaja	32	yht. 7	5.3., 5.3., 15.3., 12.4., 16.4., 19.4., 3.5.
<b>Yht 32 hlöä</b>	<b>Kaikki yht 47 kpl</b>		<b>aika 5.3.- 21.5.3007</b>

Äänitin haastattelut digitaalisella nauhurilla. Litteroin haastattelut eli kirjoitin haastattelut sanataarkasti auki haastateltujen omalla murteella. Pidemmät tauot merkitsin pisteinä, normaalit puheen rytmitykseen kuuluvat tauot pilkkuina. Intonaation nousun lauseen loppua kohden eli kysymykseksi tarkoitetun lauseen varustin kysymysmerkillä. Reaktiot merkitsin sulkuihin, esimerkiksi "(nauraa)". Painotukset alleviivasin. Pälletkäsyydet merkitsin sulkumerkein. Tässä esimerkki Jonnan, 13 ja Lauran, 13, litteroidusta parihaastattelusta seitsemännen musiikkiorientaatioluokan tuntien jälkeen. (Vrt. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 303.)

**Haastattelija:** Sä kävit soittaa..rumpuja, ja lauloit välillä ja bassooko sä soitit

**Laura:** Joo, ja sit laattasoittimia

**H:** Laattaakin soitit

**Jonna:** Ja kitaraa

**Laura:** Niin, kitaraakin

**Haastattelija:** No niin ja säkin soitit kitaraa (*Jonnalle*)

**Jonna:** Joo

**Haastattelija:** Joo, tota..mikä niist oli kaikkein hauskinta?

**Laura:** Rumpu. Mulla on aina ollu rumpu sydämessä. Meillä oli joskus ala-asteella eka kerta, kun laitettiin rumpujen taakse istumaan ja tekemään perskomppia, niin mä osasin sen ihan heti.

**Haastattelija:** Joo

**Laura:** se on niinkun aina vaan ollu se, että pääsis rump, pääsee rumpuihin ja päästää sen kaiken niihin rumpuihin, niin se on vaan jotenkin niin kiva tunne. (*innostunut, hymyilee*)

**Haastattelija:** Niin, tota..

**Laura:** Pääsee hakkaamaan jotain (*naurahtaa*)

**Haastattelija:** Joo

**Laura:** Tosissaan mukavaa

**Haastattelija:** Joo, kiva..Nyt sä oisit halunnu mennä toisenkin kerran soittaa?

**Laura:** Niin oisinkin, mut(

**Jonna:** (Niin se halua aina(*naurahtaa*))

**Haastattelija:** (*Opettajan nimi*) tylästi kieltäyty, varmaan, että( (*nauraa*))

**Laura:** ( Niin, niin

**Haastattelija:** (kaikki muutkin pääsee

**Laura:** Niin, mutta se vaan että, aina jos pääsee aina niinkun erilaisia soittimia koettamaan, kuitenkin kivempi, että oppii montaa eri soitinta

**Haastattelija:** Joo

**Laura:** mutta toisaalta se on hyvä, että erikoistuu johonkin yhteen, et voi sitten siitä vähän laajentaa vähän enemmän, et vähän erikoistuu. Mä oon vähän erikoistunu klarinettiin ja rumpuihin.

### 3.5.2 Kuvaus

Kuvaus-vaiheessa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu. Taivoitteena on kuvata haastatellun kertomus kokemuksestaan mahdollisimman alkuperäisesti. Tarkoituksena on, että tutkija tuo kuvaukseen mahdollisimman vähän itseään. Olennainen haastateltavan kertomuksesta paljastuu vasta pidemmän perehtymisen ja useamman lukukerran jälkeen, kun tutkija ymmärtää haastateltavan ilmaisuja nimenomaan hänen itsensä näkökulmasta. Kuvauksen tarkoituksena on selvittää tiivistäen haastatteluaineiston merkitsevä aines tutkijalle itselleen ja raportin lukijoille. Esimerkiksi kertomuksen muodon saava kuvaus on perusta tutkimuksen seuraaville vaiheille. (Giorgi 1985, Spiegelberg 1978, Laine 2001.) Olen siis pyrkinyt tutkimuksen kuvausvaiheessa muuttamaan oppilaan haastattelun kertomuksen muotoon. Pyrkimyksenäni on ollut olla mahdollisimman uskollinen oppilaan itsensä kielellisille ilmaisuille. Kieli on kuitenkin tässä vaiheessa kirjakieltä ja lauseet kokonaisia lauseita.

Tein kuvauksen eli kattavan tiivistyksen myös jokaista tuntia koskevista päiväkirjamerkinnöistäni sekä opettajan haastatteluista. Päiväkirjamerkintöjeni kuvauksissa oli erityisenä päämääränä siirtää havinnointini mahdollisimman kattavasti luettavampaan muotoon (alkuperäiset päiväkirjamerkinnät käsialalla). Tässä kaksi esimerkkiä oppilaiden haastattelujen kuvauksista. Jonna ja Laura ovat musiikillisesti aktiivisia seitsemännen luokan musiikkiorientaatioluokan oppilaita.

#### **Jonna, 13, 15.3. 2007**

Musiikintunneilla on Jonnan mielestä poikkeuksetta kivaa. Omien sanojensa mukaan Jonna on harrastanut musiikkia paljon. Hän alkoi soittaa huilua neljännessä luokalla. Tunneilla hän ei käynyt kuin jonkin aikaa, mutta soittaa edelleen orkestereissa. Alaluokilla hän soitti koulun orkesterissa, nyt asuinalueensa nuorisoorkesterissa ja koulun orkesterissa, aina kun se vain kasataan juhliä varten. Jonna ei ollut alaluokilla musiikkiluokalla, mutta musiikkipainotteisella luokalla kuitenkin. Tunnilla onnistuneesti soittamaansa huilusooloa Jonna oli ehtinyt harjoitella kotona parina päivänä. Jonnasta tuntui mukavalle, kun häntä keuhuttiin onnistuneen soolon johdosta. Jonna piti *Vandraren*-kappaleesta, siitä huolimatta, että hän huomioi, että moni muu ei siitä pitänyt. Kappaleesta tulee hyvä olo. Jonnakin on huomannut, että rumpujen soittaminen on Lauralle tavattoman tärkeä asia: Laura esimerkiksi läpsyttelee yhtenäen komppeja jalkojaan vasten. Uusi kappale *Wish You Were Here* tuntui etenkin b-osaltaan ensin tylsälle kappaleelle, koska se ei ollut ennestään tuttu ja sitä piti vähän jauhaa, että se opittaisiin kunnolla. Mutta jauhamisen jälkeen kappale alkoi maistua. Jonna muistaa, että opettaja kehui heitä "uskomattomiksi kakaroiksi". Jonna soitti tunnilla myös kitaraa, kun harjoiteltiin *Smoke on the Waterin* riffiä. Hän osasi sen jo ennestäänkin, tosin eri paikasta. Riffin siirtäminen toiselle kielellä ei tuottanut ongelmia. Sekä Jonna, että Laura olisivat halunneet laulaa *Truly, Madly, Deeply* -kappaleen ihan loppuun asti. Kappale on ensimmäisiä englanninkielisiä kappaleita, joita luokka on harjoitellut tällä nimenomaisella kokoonpanolla laulamaan.

#### **Laura, 13, 15.3.2007**

Lauran mielestä musiikintunneilla on aina kivaa. Hän on soittanut kolmisen vuotta klarinetiä ja kävi aikaisemmin myös yksityistunneilla. Laura on soittanut

alaluokilla koulunsa orkesterissa ja soittaa nyt nuoriso-orkesterissa. Hän kertoo, että he olivat juuri menestyneet Oulussa orkesterikilpailuissa. Laura on ollut Jonnan tavoin musiikkipainotteisella luokalla myös alaluokilla. *Vandraren* on myös Lauran mieleen. Se on todella hyvä kappale. Laura ehti tunnilla paljon: hän soitti rumpuja, bassoa, laattoja, kitaraa ja lauloi vielä päälle. Erityisen mieleistä Lauralle on rumpujen soitto. Hän koki rumpujen soiton omakseen jo heti ensimmäisen kerran, kun pääsi alaluokilla kokeilemaan peruskomppia. Laura naureskelee, että tulee hyvä olo, kun pääsee hakkaamaan jotain ihan luvan kanssa. Laura olisi halunnut soittaa rumpuja pidempäänkin, mutta muidenkin piti päästä. Laura kyllä ymmärtää tämän. Hän pitää tärkeänä sitäkin, että musiikintunneilla pääsee kokeilemaan useampia soittimia. Toisaalta, hän pohtii, on hyvä, että tutustuu syvemmin johonkin tiettyyn instrumenttiin. Omimpina soittiminaan hän pitää klarinettia ja rumpuja. Lauralla ei ole rumpuja kotona eikä hän käy rumputunneilla, mutta hän huomaa usein komppailevansa kuulemiaan rytmejä jalkojaan vasten. *Wish You Were Here* -kappaletta ensi kertaa kuunneltaessa Lauraa häiritsi laulajan ääni, mutta loppujen lopuksi kappaleen tunnelma oli mukaansa tempaava. Laura paloi halusta päästä kokeilemaan *Smoke on the Waterin* rumpukomppia. Hän on niin innostunut ajatuksesta, että puhe menee täysin puuroksi. Laura oli Jonna tavoin soittanut kitarariffiä aikaisemminkin, mutta eri kohdasta, eikä siirto tuottanut hänellekään vaikeuksia. Riffiä oli hauska soittaa, mutta muutoin kappale oli aika tylsä kitaralla. *Truly, Madly, Deeply* olisi ollut mukava laulaa loppuun saakka. Se oli tyttöjen yhteisen muistelun mukaan ensimmäinen englanninkielinen kappale, jonka he olivat tällä nimenomaisella luokalla laulaneet. Laura toteaa, että kappale on niin hyvin selkäytimessä, että sanat menevät jo ulkoa: kirjat pidetään auki vain henkisenä tukena.

Seuraavaksi esimerkki opettajan haastattelujen kuvauksista.

### **Opettajan haastattelu 5.3. 2007 kahdeksansien tunnin jälkeen**

Opettajasta tuntui mukavalle palata töihin loman jälkeen. Hän koki maanantai-aamun aloituksen olleen tavallista positiivisempi. Kahdeksansien bändisoiton kurssi on alkanut tammikuussa. Opettaja kertoo, että he soittavat joka kerta yhden uuden kappaleen. Tunnilla on soittajia, jotka soittavat kitaraa muutoinkin aktiivisesti. Heille voi antaa tabulatuuria nenän eteen ja he soittavat siitä suoraan: heidän kanssaan voi jo soitella kaikenlaista. Mutta kaikki eivät soita muutoin kuin koulussa, esimerkiksi siksi, ettei heillä ole omaa kitaraa. Siksi on tärkeä, että alkutunti pyhitetään kertaukselle. Tästä mahdollisesti syntyi vaikutelma, että tunnilla edettiin hyvin nopeasti asiasta toiseen. Opettaja kertoo tottuneensa työnsä rytmiin ja tuntimäärään. Hän ei väsy, vaikka hänellä olisi useampi kaksosointuntti peräkkäin. Bändisoitonkursilla ei lauleta, vaan lähinnä harjoitellaan kitaransoittoa. Ryhmässä on kuitenkin opettajan mukaan muutama oikein hyvä laulaja. Opettaja pyrkii saamaan oppilaita soittamaan myös sähköisiä soittimia omien kykyjensä ja intonsa mukaan.

Sähköbasson soittoa opettaja pyrkii saamaan kaikki kokeilemaan. Esimerkiksi Anna on hyvin innostunut sähköbasson soitosta, joten opettaja pyrkii järjestämään hänelle mahdollisimman paljon tilaisuuksia soittaa sitä. Opettaja testaa oppilaillaan mahdollisten oppikirjakappaleiden toimivuutta, kuten edeltäneelläkin tunnilla.

Seuraavaksi esimerkki päiväkirjamerkintöjeni kuvauksista.

### **Päiväkirjamerkinnät ma 23.4.2007, 9. lk tunnit**

Huomaan edellisten haastattelujen jälkeen, etten kysynyt pojilta juurikaan tunnin kulusta. Huomioin, että opettajan persoonan merkitys nousee esiin. Mietin, onko kyse myös siitä, hallitseeko opettaja aineensa ja/tai siitä, mitä musiikki on ja mitä sillä tehdään ja mitä se tekee.

Opettaja käy kuuluttamassa orkesteriharjoituksista, jotka alkavat 11.40 musiikkiluokassa eli yhdeksänsien tunti keskeytyy. Mietin, pystynkö hoitamaan haastattelut.

Opettaja palaa luokkaan ja tervehtii oppilaitaan. Oppilaita on paikalla vain 17 ja opettaja ihmettelee ääneen, missä osa on, muun muassa Konsertin yksi solisti ja toinen juontaja Ilja.

Opettaja vilauttaa jälleen Konsertin kalvoa ja kertaa ohjeita. "Time After Time" koskee tätä ryhmää. Konserttiin liittyen opettaja kertoo, että ohjelma-myynnillä rahoitetaan stipendirahastoa ja ostetaan mm rumpukapuloita ym hankintoja musiikkiin. Opettaja toteaa, että kaupungin rahat ovat tiukoilla.

Ilja tulee myöhässä. Opettaja on huojentunut, että hän saapuu paikalle. Ilja ja opettaja keskustelevat juonnoista. Opettaja puhuu vielä ohjelman monipuolisuudesta, johon hän on kovin tyytyväinen.

Ja sitten soitetaan fuusiojazzia eli *Time After Time*. "Nyt soitetaan se kerran läpi eikä jäädä jauhamaan sitä", opettaja kommentaa. Oppilaat hakevat soittimet. Tytöt vieressäni puhuvat kieltenopiskelusta. Kaiuttimet paukahtavat taas. Opettaja pahoittelee: oli tällä kertaa hänen vikansa. Seuraa räminää ja puhetta, puhelinkin vilahtaa. Opettaja järjestelee ja ohjaa. Äänentoisto humaa taas. Säikähdän. Opettaja alkaa laskea kappaletta käyntiin. Vähitellen räminä hiljenee täysin ja kappale lähtee liikkeelle. Jaana tulee myöhässä kesken kappaleen. Opettaja avaa hänelle oven ja katsoo syyttävästi. Opettaja neuvoo rumpalia, Mauria, hyvin joviaalia ja yhteiskykyistä poikaa.

Opettaja tiedustelee, kuinka moni laattasoittajista on tulossa soittamaan konserttiin, jotta osaa varautua soittimilla. Paikalla saapuu jälleen yksi matti-myöhäinen, tunnistan jo siksi pojaksi, josta opettaja on kertonut, ettei hän juurikaan koulussa viihdy. Haisee tupakalle. Opettaja ei kiinnitä hänen saapumiseensa juurikaan huomiota.

Opettaja virittelee oboeta Jussin kanssa. Opettaja tiedustelee, saako Jussi oboensa vireeseen. "Teoriassa", Jussi vitsailee. "No, tee teoriassa", opettaja vastaa.

Opettaja laskee kappaleen uudelleen käyntiin. Myöhässä tullutkin poika on ottanut kitaran syliinsä, vaikkei sillä soitakaan. Vieressäni istuva Ville laittaa kappaleen menemään jo ulkoa. Osaavasti soittaa myös mustatukkainen tyttö hänen vieressään. Vaikka heillä on yleensä melkoinen keskinäinen sählinki meneillään, he keskittyvät soittamiseen ja soittavat hyvin. Opettaja kiittää ja oppilaat siirtyvät paikoilleen. Opettaja tiedustelee, josko oppilailta löytyy *Sunrisen* nuotteja. "Tarvitsetteko nuotteja vai meneekö ulkoa?" opettaja tiedustelee. Ilmeisesti oppilaat tarvitsevat nuotteja. Opettaja kehottaa huolehtimaan nuotit mukaan keskiviikoksi ja sanoo ottavansa itsekin mukaan kopioita.

Soitetaan ja lauletaan *Sunrise*. Opettaja komentaa Jaanan lead-laulajaksi ja jakaa nuotit. Opettaja kysyy myös minulta, haluanko laulaa. Tietenkin haluan!

Kuulen enemmän puhetta kuin laulua. Ville vieressäni laulaa kuuluvalla äänellä uu uu -kohdan. Tulkitseen eleen positiiviseksi. Opettaja komentaa tytöt mikkeihin ja hienon conga-ryhmän soittamaan. Opettaja käy kysymässä vierestäni, soittaako Johannes tässä kappaleessa kitaraa. Ei kuulemma soita. Kappale ei käynnisty opettajan ensimmäisestä laskusta, vaan sähellys jatkuu edelleen. Opettaja laskee sitkeästi uudelleen ja kappale käynnistyy. Minusta menee heikosti. Laulajat eivät osaa c-osaa. Siitä huolimatta mennään vaan eteenpäin ja läpi. "Se siitä", opettaja toteaa ykskantaan. Ihmettelen, emmekö me harjoittele tätä ollenkaan.

Taas saapuu joku myöhässä. Opettaja ei näytä erityisen tyytyväiseltä. "Orkesterilaiset, hoidatte ruokailun jossakin vaiheessa", opettaja muistuttaa.

Seuraa keskustelua. Kitaristipojat rämpyttelevät vieressäni. Kuulevuus heikkenee. Opettaja huudahtaa: "Hei, pojat!" Pojat jatkavat soittamista, mutta hiljempaa.

Siirrytään seuraavaan teokseen, joka on Villen ja Johanneksen toivekappale, Mokoman Uni saa tulla. Opettajan tekemässä transkriptiossa lukee Uni tulla saa, mistä huomautetaan. Opettaja kehottaa ottamaan nuotin kauniiseen käteen ja siirtymään pianon tykö. Erityisesti hän haluaa kuulla Villen ja Johanneksen laulua. "Tässä biisissä on hienoja lauseita, mitä kannattaa myös miettiä", opettaja mainitsee, ja lukee: "Ei onni löydy siitä, että uutta haluaa, vaan siitä että oppii saamastaan nauttimaan." Mietin, kuuliko kukaan. Tytöt ainakin juttelivat jostain ihan muusta.

Laulu on heikkoa. Opettaja komentaa tytöt paikoilleen istumaan ja pojat mikkien taakse. Muutama pojista vääntää vastaan. Opettaja kehottaa edelleen Villeä ja Johannesta pitäytymään pianon läheisyydessä, jotta hän voi kuulla heidän lauluaan. Pojat seisovat kaukana mikrofoneista. Opettaja käskee heidät metrin lähemmäksi. Pojat sipsuttelevat pari askelta. "Pituusyksiköt menevät uusiksi"; Jussi ja Henri vitsailevat. Tytöt juttelevat lähelläni, kuinka vähän yläastetta heillä on enää jäljellä.

Opettaja kehottaa tyttöjä laulamaan paikaltaan, mutta tytöt näyttävät keskittyvän mieluummin kuuntelemiseen. Poikien laulu muuttuu vähitellen rohkeammaksi. Muutamat tytöistä alkavat jutella hiljaa keskenään.

"Orkesterilaiset käyvät syömässä", opettaja kehottaa tässä välissä. Hän laittaa *Uni saa tulla* -kappaleen eteen kalvolle ja nimeää oppilaita soittimiin, Johanneksen sähkökitaraan. Jaana menee pianoon. Seuraa yksittäisten oppilaiden ohjausta. Opettaja pyytää Johannesta neuvomaan rumpalille kompin. Soitto nytkähtää liikkeelle. Kitarassa on särö ja tempo on nopeampi. Kappaleeseen syttyy ihan eri tunnelma kuin äsken pelkällä laululla ja pianolla. Opettaja keskeyttää soiton ja pyytää rumpalia soittamaan hiljempaa. Kitarakin on opettajan mielestä liian kovalla, joten hän sipaisee kitaran vahvistimen volyyymi-nappulaa. En tosin huomaa lopputuloksessa mitään eroa. En kuule juuri mitään muuta kuin kitaran. C-osassa pysähdytään. Siihen asti soitto sujui ihan mukiinmenevästi. Opettaja ohjeistaa, että C-osassa rumpalin kompin tulisi olla puolta hitaampi. Kappale jatkuu.

"Ville, arvaa mitä nyt. Minä laulan sun kanssa, tule tänne", opettaja komentaa toisen kappaletta toivoneen pojan mikin taakse. Ville virnistää, mutta ei hangoittele vastaan vaan siirtyy mikrofonin taakse. Mietin, kävikö opettaja ky-



symässä Johannekseltakin laulusta. Lopputuloksesta päätellen Johannes soittaa kuitenkin mieluummin kitaraa. Huomaan, että taisi ollakin bassovahvistin, jota opettaja on käynyt säätämässä aikaisemmin. Käy vieläkin. En kuule opettajan ja Villen laulua tarpeeksi kovaa, kun kitaran särö tuntuu peittävän alleen kaiken. Muutoin kappale pysyy hienosti kasassa. Kappaleen loputtua opettaja kättelee Villen. Johannes osaa vääntää äänentoiston volyymit nolville ja sulkea laitteet. ”Kyllä meni ylihyvin”, Ville toteaa Johannekselle. Huomioin, että Ville on vasenkätinen.

Opettaja komentaa laittamaan soittimet kaappiin, pöydät sivuun ja tuolit keskellä lattiaa. ”Antti soitti hyvin rumpuja. Ville laulo aika hyvin, minusta puhumattakaan”, opettaja antaa palautetta. Orkesteriin kuulumattomat saavat poistua.

Oppilaiden haastattelut tapahtuivat aina jonkin tietyn tunnin jälkeen. Edeltävä tunti loi omalta osaltaan kontekstin eli viitekehyksen haastatteluissa esille tulleille kokemuksille. Lisävalaistusta tunnin tapahtumille antoivat niin ikään opettajan haastattelut. Asetinkin tuntien kuvaukset, opettajan haastattelut ja oppilaiden haastattelujen kuvaukset ajallisesti peräkkäin. Asettaessani päiväkirjamerkinnän ja oppilaan haastattelun kuvauksen peräkkäin, lukijalle alkaa muodostua kokonaiskuva tapahtumien kulusta. Haastattelin opettajaa siis yhteensä seitsemän kertaa, joten opettajan haastattelu ei seuraa jokaista päiväkirjamerkintää tai oppilaiden haastattelua. Niin ikään haastattelin opettajaa kaksi kertaa seitsemästä niin, etten heti ennen opettajan haastattelua tai heti sen jälkeen haastatellut oppilaita. Tässä kuitenkin ensimmäisenä esimerkki sellaisesta tunnin kulusta, jota seuraa sekä opettajan, että oppilaiden haastattelu. Lukijalle alkaa muodostua kokonaiskäsitys tunnilla läsnä olevasta kokemusten kirjosta.

### **Päiväkirjamerkinnät: 15.3. 2007, seitsemänsien luokkien musiikki**

Arvaan, että tunnilla tullaan soittamaan Vandraren vielä uudestaan, koska Jonna harjoittelee tunnin alussa huilusooloa.

Opettaja lupaa soittaa nokkahuilusoolon, jos oppilaat säestävät hyvin. Muistelen, että hän kyllä soitti sen jo viime tunnilla. Opettaja kyselee vielä minulta, olenko saanut selville huilunsoitonopettajia. En ole vielä ehtinyt ottaa asiasta selvää. Kitaristitytöltä opettaja tiedustelee, onko tämä jo saanut sähköt kitaraan.

Laura menee soittamaan rumpuihin. Vandraren pysähtyy b-osaan, oppilaat soittavat uudestaan. Opettaja neuvoo rumpalia soittamaan rauhallisemmin, ettei tempo kiihtyisi. ”Loistavaa”, opettaja kommentoi huilistille eli Jonnalle. Vaikuttaa siis siltä, että huilisti on harjoitellut kotona. Hän saa positiivista palautetta myös kavereiltaan. Tuntunee mukavalta. Mielestäni huilu voisi olla mikitetty: ei kuulu kunnolla.

Opettaja kyselee halukkaita laulajia. Löytyy kolme tyttöä. Opettaja tiedustelee Pekalta, haluaisiko tämä laulaa. Ilmeisesti ei tällä kertaa. Yhdelle pojalle opettaja tarjoilee congaa. Opettaja ottaa esiin nokkahuilunsa. Opettaja kehottaa säestäjiä vielä huolehtimaan siitä, että laulu kuuluu.

Nyt huilukin mikitetään. Olen tyytyväinen.

”Se on tässä tämä piisi”, opettaja myhäilee ja ehdottaa, että kappaleen voisi esittää vaikka jossain konsertissa. ”Ei ikinä!” kuuluu oppilaiden suusta.

”Mikä vika tässä on?” ihmettelee opettaja. Vastaus jää epäselväksi. Epäilen ruotsin kielen häiritsevän. Viimeksi oppilailta kysyttäessä he kyllä tykkäsivät kappaleesta.

Soitetaan uusi kappale ”ihan vain läpisoittona”: *Wish You Were Here*. Kuunnellaan ensin. Opettaja tiedustelee yhdeltä kitaristipojalta, käykö tämä kitaratunneilla. Ei kuulemma käy. Opettaja laittaa kalvon kappaleesta luokan eteen ja antaa ohjeeksi ”nuottien mukaan”. Viisi oppilaista laulaa, kaksi poikaa ovat koskettimissa, yksi sähkökitarassa, yhdellä oppilaalla on laatat ja lopuilla akustiset kitarat. ”Yksi rumpukierros”, opettaja ohjaa. Laura haluaisi soittaa vielä, mutta opettaja tyrnä leikillisesti: ”Et sä enää saa.” Arvo menee soittamaan. Laura siirtyy laulamaan. Mennään kappaleen b-osaa ja hinkataan sieltä erästä vaikeaa pätkää. ”Kaikki tytöt vois olla laulamassa tässä”, opettaja pyytää. Opettaja antaa rumpalille komppausohjeita. ”Te ootte kyllä uskomattomia kakaroita”, opettaja kommentoi.

Hän komentaa pojat kymmenen minuutin välitunnille, kun tytöt harjoittelevat keskenään jotain. Pojat menevät kuuliaisesti. Opettaja jakaa tytöille nuotit ja kokoaa heidät pianon ympärille. Kyseessä on tulevan Kevätkonsertin viimeinen kappale, *Adiemus*. Kappaleessa on höpöhöpö-sanat, jotka kuulostavat lähes latalta. Harjoitellaan toista ääntä. Opettaja toivoo, että kaikki läsnäolijat laulaisivat toista ääntä kappaleessa. ”Ottakaa tää nuotti ja treenatkaa kotona”, opettaja pyytää.

Pojat tulevat takaisin. Opettaja komentaa kaikkia ottamaan kitarat; laattoihin ei saa nyt koskea. Opettaja järjestelee laattoja valmiiksi.

Seuraavaksi nimittäin soitetaan rock-klassikko, jonka riffin kaikkien tulisi osata soittaa kitaralla. Kyseessä on *Smoke on the Water*. Opettaja näyttää malliksi: ”Erittäin helppo.” Opettaja ohjaa kaikkia kokeilemaan riffiä ensin vain g-kielellä, sitten vain d: llä, sitten pojat g: llä ja tytöt d: llä ja toisinpäin. Sitten saa soittaa molemmilla kielillä yhtä aikaa, jos osaa. Vieressäni Sanna neuvoo Maijaa, joka kokee riffin soittamisen hankalaksi. Nyt Laura mene soittamaan sähköbassoa. Opettaja laittaa kalvon eteen ja kommentoi, että kappale on itse asiassa aika puiseva, kun siinä soitetaan vain muutamaa hassua sointua. Soitetaan riffiä myös laattojen kanssa. Opettaja tiedustelee, onko Arvolla komppi hallussaan. Ilmeisesti on, koska Arvo menee rumpuihin. Sähköisten soittimien soittajat vaihtuvat. Opettaja tukee koskettimilla. Mennään kaksi säkeistöä läpi. Opettajaa kyselee välillä, onnistuuko kitaralla. ”Tytöt soittaa riffin ja pojat ihailee”. Opettaja huomaa, että Maija osaa jo. Lopuksi vielä kuunnellaan alkuperäinen versio. Joku pojista kehuu riffiä ja sadattelee, ettei ole ehtinyt äänittää sitä puhelimeensa!

Minulle tulee mieleen hauska elokuva *School of Rock*, jossa sijaisopettajaa esittävä rock- muusikko opettaa alakouluikäisille lapsille tätä samaista kappaletta.

Oppilaat ja opettajat juttelevat vielä hetken siitä, miksi tämä kappale – tai mikä tahansa rock-kappale – on suosittu.

Siunatuksi lopuksi ehditään vielä laulamaan oppilaille tuttu *Truly, Madly, Deeply* oppilaiden omasta Musa-kirjasta. Tosin laulua ei lauleta kokonaan. Jonna soittaa vielä huilulla *Smoke on the Waterin* riffin.

Kuvasin Jonnan ja Lauran toimintaa ennen haastattelua:

Jonnasta ja Laurasta saattoi helposti tuntikäyttämisen perusteella päätellä, että he pitivät musiikintunneista ja musiikin tekemisestä paljon. Molemmat

olivat harrastaneet musiikkia ainakin jossain määrin ja olivat innostuneita musiikintunneista. Kaikki tuntui olevan mukavaa. Etenkin Laura oli kuin Liisa ihmemaassa, vilpittömän innostunut! Jonna oli ilmaisultaan varovaisempi. Hän oli kuitenkin ollut niin motivoitunut, että oli harjoitellut huilusoolonsa kotona valmiiksi ja soitti todella hyvin tunnilla.

### Opettaja

Halusin erityisesti kysyä opettajalta musiikin merkityksestä ihmisille. Opettajan mukaan tunneilla puhutaan käsiteltävien teosten historioista. Musiikin merkityksestä ihmiselle puhutaan silloin tällöin, jos se luontevasti nousee aiheeksi. Edeltävältä tunnilta opettaja liittää aiheeseen lyhyen keskustelun siitä, mikä tekee jostain kappaleesta vaikuttavan. Keskustelu siitä miksi joku kappale puhuttelee kuulijaansa saattaa avata kappaleen uudella tavalla oppilaille, syventää kappaletta; siksi kappaleiden sanallinen purkaminen on hyväksi. Huomioitavaa on myös se, että monet kappaleet valitaan tyyllillisistä seikoista johtuen; siksi tyylistä olisi hyvä keskustella ja liittää se paikalleen historiassa. Tämä hoituu kuitenkin paremmin keskustelemalla aiheesta musisoinnin lomassa, ei kirjoituttamalla oppilaille kalvoja.

On tärkeää pysähtyä sellaisen kappaleen äärellä, joka vaikuttaa oppilaisiin, jota on kiva soittaa ja laulaa. Silloin soitetaan ja lauletaan kappale useammin, nautiskellaan tilanteesta ja mahdollisesti mietitään sitäkin, mikä kappaleessa vaikuttaa niin syvästi ja mistä hyvä olo kumpuaa. Pysähdytään kappaleen ääreen. Opettajan mukaan perimmältään musiikissa metsästetään nimenomaan hyvää oloa. Musiikki palvelee ihmisen tunne-elämää: musisoimalla heijastamme tunnetilojamme. Toki musiikki on myös tietoa, mutta musiikin ydin on tunnekokemuksissa.

Syvälliset musisointikokemukset muuttavat ihmistä. Opettaja nauttii suunnattomasti erityisesti nyt seuraamani seitsemännen luokan kanssa työskentelystä. Koska ryhmä on niin taitava, hän on asettanut sille tavoitteeksi mahdollisimman pitkälle itsenäisen musisoinnin ryhmänä. Hänen tekee usein itsensä mieli lähteä musisoimaan tämän ryhmän mukana ja se on hänen mielestään hieno ja huomionarvoinen asia.

### Jonna, 13

Musiikintunneilla on Jonnan mielestä poikkeuksetta kivaa. Omien sanojensa mukaan Jonna on harrastanut musiikkia paljon. Hän alkoi soittaa huilua neljännessä luokalla. Tunneilla hän ei käynyt kuin jonkin aikaa, mutta soittaa edelleen orkestereissa. Alaluokilla hän soitti koulun orkesterissa, nyt asuinalueensa nuorisoorkesterissa ja koulun orkesterissa, aina kun se vain kasataan juhliä varten. Jonna ei ollut alaluokilla musiikkiluokalla, mutta musiikkipainotteisella luokalla kuitenkin. Tunnilla onnistuneesti soittamaansa huilusooloa Jonna oli ehtinyt harjoitella kotona parina päivänä. Jonnasta tuntui mukavalta, kun häntä keuhuttiin onnistuneen soolon johdosta.

Jonna piti *Vandraren*-kappaleesta, siitä huolimatta, että hän huomioi, että moni muu ei siitä pitänyt. Kappaleesta tulee hyvä olo. Jonnakin on huomannut, että rumpujen soittaminen on Lauralle tavattoman tärkeä asia: Laura esimerkiksi läpsyttelee yhtenäen komppeja jalkojaan vasten. Uusi kappale *Wish You Were Here* tuntui etenkin b-osaltaan ensin tylsälle kappaleelle, koska se ei ollut ennestään tuttu ja sitä piti vähän jauhaa, että se opittaisiin kunnolla. Mutta jauhamisen

jälkeen kappale alkoi maistua. Jonna muistaa, että opettaja kehui heitä ”uskottomiksi kakaroiksi”.

Jonna soitti tunnilla myös kitaraa, kun harjoiteltiin *Smoke on the Waterin* riffiä. Hän osasi sen jo ennestäänkin, tosin eri paikasta. Riffin siirtäminen toiselle kielelle ei tuottanut ongelmia. Sekä Jonna, että Laura olisivat halunneet laulaa *Truly, Madly, Deeply* -kappaleen ihan loppuun asti. Kappale on ensimmäisiä englanninkielisiä kappaleita, joita luokka on harjoitellut tällä nimenomaisella kokoonpanolla laulamaan.

### **Laura, 13**

Lauran mielestä musiikintunneilla on aina kivaa. Hän on soittanut kolmisen vuotta klarinettia ja kävi aikaisemmin myös yksityistunneilla. Laura on soittanut alaluokilla koulunsa orkesterissa ja soittaa nyt nuoriso-orkesterissa. Hän kertoo, että he olivat juuri menestyneet orkesterikilpailuissa. Laura on ollut Jonnan tavoin musiikkipainotteisella luokalla myös alaluokilla. *Vandraren* on myös Lauran mieleen. Se on todella hyvä kappale. Laura ehti tunnilla paljon: hän soitti rumpuja, bassoa, laattoja, kitaraa ja lauloi vielä päälle. Erityisen mieleistä Lauralle on rumpujen soitto. Hän koki rumpujen soiton omakseen jo heti ensimmäisen kerran, kun pääsi alaluokilla kokeilemaan peruskomppia. Laura naureskelee, että tulee hyvä olo, kun pääsee hakkaamaan jotain ihan luvan kanssa. Laura olisi halunnut soittaa rumpuja pidempäänkin, mutta muidenkin piti päästä. Laura kyllä ymmärtää tämän. Hän pitää tärkeänä sitäkin, että musiikintunneilla pääsee kokeilemaan useampia soittimia. Toisaalta, hän pohtii, on hyvä, että tutustuu syvemmin johonkin tiettyyn instrumenttiin. Omimpina soittiminaan hän pitää klarinettia ja rumpuja. Lauralla ei ole rumpuja kotona eikä hän käy rumputunneilla, mutta hän huomaa usein komppailevansa kuulemiaan rytmejä jalkojaan vasten. *Wish You Were Here* -kappaletta ensi kertaa kuunneltaessa Lauraa häiritse laulajan ääni, mutta loppujen lopuksi kappaleen tunnelma oli mukaansa tempaava. Laura paloi halusta päästä kokeilemaan *Smoke on the Waterin* rumpukomppia. Hän on niin innostunut ajatuksesta, että puhe menee täysin puuroksi. Laurakin oli Jonnan tavoin soittanut kitarariffiä aikaisemminkin, mutta eri kohdasta, eikä siirto tuottanut hänellekään vaikeuksia. Riffiä oli hauska soittaa, mutta muutoin kappale oli aika tylsä kitaralla. *Truly, Madly, Deeply* olisi ollut mukava laulaa loppuun saakka. Se oli tyttöjen yhteisen muistelun mukaan ensimmäinen englanninkielinen kappale, jonka he olivat tällä nimenomaisella luokalla laulaneet. Laura toteaa, että kappale on niin hyvin selkäytimessä, että sanat menevät jo ulkoa: kirjat pidetään auki vain henkisenä tukena.

### **3.5.3 Analyysi**

Analyysivaiheessa yksilöhaastattelut jaetaan paloihin tai osiin eli niistä pyritään löytämään merkitysten muodostamia kokonaisuuksia eli merkityskokonaisuuksia. Analyysivaiheessa tutkija tulkitsee omalla kielellään ensimmäisen vaiheen kuvauskieltä. Analyysi tematisoi, käsitteellistää tai narratiivisesti yleistää kuvauksessa esitettyä puhetta esimerkiksi metaforan avulla. Tarkoituksena on edelleen säilyttää kuvausten yksilölliset piirteet. (Laine 2001, 39.)

Luin ensin kirjoittamani kuvaukset kokonaisuudessaan muistuttaakseni itseäni kaikesta siitä, mitä olin kokenut, eli taluttaakseni itseni kontekstin ääreen. Kokonaisuuden hahmottaminen sinänsä toi jo mieleen lukuisia eri merkityksiä,

kuten havainnointivaihe, litterointivaihe ja kuvausvaihekin, joita kuvauksista saattaisi olla löydettävissä. Tutkijan tulee kuitenkin olla tarkkana, ettei hän hyp-pää analyysivaiheen yli ja vedä innostuksissaan liian pikaisia johtopäätöksiä, sanoudu ikään kuin irti aineiston itsensä sisältämästä informaatiosta. Paljon voi jäädä huomaamatta. Mutta intuitio on myös tutkijan työkalu tässä aineiston käsittelyn vaiheessa: merkitysten löytäminen perustuu ymmärtämiselle, joka on merkitysten välitöntä, intuitiivista tajuamista. En etsinyt yksittäisten ilmausten sanakirjamerkityksiä tai kuvitellut, että merkitykset olisivat löydettävissä loogisessa järjestyksessä kappalejaon mukaan, vaan oppilaiden ja opettajan ilmaisemat merkitykset avautuivat minulle nimenomaan koko musiikinopetuksen tapahtu-misen kontekstissa, jossa olin ollut mukana kerätessäni tutkimusaineistoani. Merkitysten löytämiseksi tutkijalta vaaditaan kontekstin tuntemusta. Merkitys-kokonaisuudet löytyvät edelleen samankaltaisuuden perusteella ja järjestäytyvät lopulta myös tutkijan tutkimuskysymysten ehdoilla. Merkitysten löytäminen, oppilaiden ja opettajien ymmärtäminen, tapahtuu myös siksi, että minulla eli tutkijalla ja tutkittavillani on jotain yhteistä kokemusmaailmoissamme ihmisinä. Olen esimerkiksi itsekin kokenut soittamisen ja laulamisen iloa: ymmärrän, mi-ten kokonaisvaltaisesti palkitsevaa musisointi voi olla. (Laine 2001, Giorgi 1985, Varto 1992.)

Kokonaisuuden hahmottamisen jälkeen keskityin jokaisen haastateltavan haastattelujen kuvauksiin erikseen: pyrin löytämään niistä musiikintunneilla läsnä olevia pedagogisia merkityksiä. Muistutin tässäkin vaiheessa itseäni tutki-muskysymyksestäni: *pedagogiset merkitykset koulun musiikintunneilla*. Kuvaukset ovat jo tiiviitä esityksiä litteroimistani haastatteluista, joten lähes joka lauseesta löytyi merkitys. Pysyäkseni uskollisena tutkimusaineistolleni, minun oli kuiten-kin syytä vielä palata useaan otteeseen alkuperäisen haastatteluaineistoni pariin varmistaakseni kuvausten uskollisuus haastateltavieni ilmauksille. Erityisesti tämä tuli eteen joidenkin yksittäisten avainsanojen tai avainilmaisujen kohdalla, (kuten esimerkiksi ”positiivinen kokemus” versus oma käänökseni ”voimaantuminen”).

Lukiessani kutakin haastattelua kerrallaan ja yhden henkilön haastattelut kokonaisuudessaan, kirjasin heidän haastattelujensa kuvausten lomaan kuvauk-sista poimimiani merkityksiä. Merkitykset avautuivat minulle vasta muutaman intensiivisen, keskittyneen lukukerran, kontekstin mieleen palauttamisen sekä päiväkirjamerkintöihin ja litterointiin (tarkat ilmaisut) palaamisen jälkeen.

Analyysivaiheessa olen erottanut oppilaiden kuvauksista historia- ja tulevaisuusperspektiivit ja kirjoittanut ne erikseen ennen varsinaista analyysyä luomaan taustaa oppilaan kokemuksille musiikintunnilla (ks. Heidegger 2000). Olen jakanut kokemuksen merkityskokonaisuuksiksi, jotka olen nimennyt suu-rilla kirjaimilla. Sisennetyt merkityskokonaisuudet ovat painoarvoltaan pienem-piä merkityskokonaisuuksia ja/tai liittyvät tai ovat sidoksissa painoarvoltaan merkittävämpään merkityskokonaisuuteen. Merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden hahmottaminen perustuu intuitiiviselle merkitysten ymmärtämiselle (Dahlberg & Dahlberg & Nyström 2008, 236-239). Analyysin pohjaksi olen esittä-nyt tunnin yleiskuvauksen sekä opettajan kuvauksen. Päiväkirjakuvaukseni eli omat havaintoni ja opettajan haastattelujen kuvaukset auttavat tulkitsemaan op-pilaiden merkityksiä. Päiväkirjamerkintäni ja opettajan kommentit rikastuttavat aineistoa ja tarjoavat oppilaiden kokemuksille tulkintaan tarvittavaa kontekstia. Esimerkiksi seuraavassa esimerkissä Lauran haastattelussa esille nouseva innos-

tus saa lisätukea havainnoistani edeltävällä tunnilla. Analyysissä käyttämäni kontekstia luovat lähteet olen merkinnyt seuraavilla lyhenteillä sulkuihin, ja lyhyesti avaten, analyysitekstin yhteyteen:

**PKK** = päiväkirjamerkintöjen kuvaus

**OM** = opettajan merkitykset, opettajan haastattelun kuvaus

**OPPM** = oppilaan merkitykset, oppilaan haastattelun kuvaus

**LH** = litteroitu haastatteluaineisto

Lyhenteet täydentyvät oppilaiden nimillä (nimet muutettu), iällä ja haastattelun/oppitunnin päivämäärällä. Alun perin etsin merkityskokonaisuuksia myös opettajan haastatteluista. Luovuin kuitenkin ajatuksesta, sillä alkuperäisenä tarkoitukseni oli keskittyä nimenomaan oppilaiden kokemuksiin musiikintunneilla. Opettajan haastattelujen merkitys tässä kontekstissa oli täydentää ymmärrystäni oppilaiden kokemuksista.

### **Päiväkirjakuvaus 15.3. 2007, seitsemänsien luokkien musiikki**

Arvaan, että tunnilla tullaan soittamaan *Vandraren* vielä uudestaan, koska Jonna harjoittelee tunnin alussa huilusooloa. (**Jonna 15.3.**)

Opettaja lupaa soittaa nokkahuilusoolon, jos oppilaat säestävät hyvin Muistelen, että hän kyllä soitti sen jo viime tunnilla. Opettaja kyselee vielä minulta, olenko saanut selville huilunsoitonopettajia. En ole vielä ehtinyt ottaa asiasta selvää. Kitaristityöltä opettaja tiedustelee, onko tämä jo saanut sähköt kitaraan. (**Riina 22.3., 25.4.**)

**Laura** menee soittamaan rumpuihin. (**Laura 15.3.**)

*Vandraren* pysähtyy b-osaan, oppilaat soittavat uudestaan. Opettaja neuvoo rumpalia soittamaan rauhallisemmin, ettei tempo kiihtyisi. "Loistavaa", opettaja kommentoi huilistille eli **Jonnalle**. Vaikuttaa siis siltä, että huilisti on harjoitellut kotona.

Hän saa positiivista palautetta myös kavereiltaan. Tuntuu mukavalta. (**Jonna 15.3.**) Mielestäni huilu voisi olla mikitetty: ei kuulu kunnolla.

Opettaja kyselee halukkaita laulajia. Löytyy kolme tyttöä.

Opettaja tiedustelee **Pekalta**, haluaisiko tämä laulaa. Ilmeisesti ei tällä kertaa. Yhdelle pojalle opettaja tarjoilee congaa. Opettaja ottaa esiin nokkahuilunsa. Opettaja kehottaa säestäjiä vielä huolehtimaan siitä, että laulu kuuluu. Nyt huilukin mikitetään. Olen tyytyväinen.

"Se on tässä tämä piisi", opettaja myhäilee ja ehdottaa, että kappaleen voisi esittää vaikka jossain konsertissa. "Ei ikinä!" kuuluu oppilaiden suusta. "Mikä vika tässä on?" ihmettelee opettaja. Vastaus jää epäselväksi. Epäilen ruotsin kielen häiritsevän. Viimeksi oppilailta kysyttäessä he kyllä tykkäsivät kappaaleesta.

Soitetaan uusi kappale "ihan vain läpisoittona": *Wish You Were Here*. Kuunnellaan ensin. Opettaja tiedustelee yhdeltä kitaristipojalta, käykö tämä kitaratunneilla. Ei kuulemma käy.

Opettaja laittaa kalvon kappaleesta luokan eteen ja antaa ohjeeksi "nuotien mukaan". Viisi oppilaista laulaa, kaksi poikaa ovat koskettimissa, yksi sähkökitarassa, yhdellä oppilaalla on laatat ja lopuilla akustiset kitarat. "Yksi rumpukierros", opettaja ohjaa. **Laura** haluaisi soittaa vielä, mutta opettaja tyrmeää

leikillisesti: "Et sä enää saa." **Arvo** menee soittamaan. **Laura** siirtyy laulamaan. (**Laura 15.3.**) Mennään kappaleen b-osaa ja hinkataan sieltä erästä vaikeaa pätkeä. "Kaikki tytöt vois olla laulamassa tässä", opettaja pyytää. Opettaja antaa rumpalille komppausohjeita.

"Te ootte kyllä uskomattomia kakaroita", opettaja kommentoi. (**Laura/Jonna 15.3.**)

Hän komentaa pojat kymmenen minuutin välitunnille, kun tytöt harjoittelevat keskenään jotain. Pojat menevät kuuliaisesti. Opettaja jakaa tytöille nuotit ja kokoaa heidät pianon ympärille. Kyseessä on tulevan Kevätkonsertin viimeinen kappale, *Adiemus*. (**Laura/Jonna 15.3.**) Kappaleessa on höpöhöpö-sanat, jotka kuulostavat lähes latalta. Harjoitellaan toista ääntä. Opettaja toivoo, että kaikki läsnäolijat laulaisivat toista ääntä kappaleessa. "Ottakaa tää nuotti ja treenatkaa kotona", opettaja pyytää.

Pojat tulevat takaisin. Opettaja komentaa kaikkia ottamaan kitarat; laattoihin ei saa nyt koskea. Opettaja järjestelee laattoja valmiiksi.

Seuraavaksi nimittäin soitetaan rock-klassikko, jonka riffin kaikkien tulisi osata soittaa kitaralla. Kyseessä on *Smoke on the Water*. Opettaja näyttää malliksi: "Erittäin helppo." Opettaja ohjaa kaikkia kokeilemaan riffiä ensin vain g-kielillä, sitten vain d: llä, sitten pojat g: llä ja tytöt d: llä ja toisinpäin. Sitten saa soittaa molemmilla kielillä yhtä aikaa, jos osaa. (**Jonna/Laura 15.3.**)

Vieressäni Sanna neuvoo Maijaa, joka kokee riffin soittamisen hankalaksi. Nyt **Laura** mene soittamaan sähköbassoa. (**Laura 15.3.**)

Opettaja laittaa kalvon eteen ja kommentoi, että kappale on itse asiassa aika puiseva, kun siinä soitetaan vain muutamaa hassua sointua. Soitetaan riffiä myös laattojen kanssa. Opettaja tiedustelee, onko **Arvolla** komppi hallussaan. Ilmeisesti on, koska **Arvo** menee rumpuihin. Sähköisten soittimien soittajat vaihtuvat. Opettaja tukee koskettimilla. Mennään kaksi säkeistöä läpi. Opettaja kyselee välillä, onnistuuko kitaralla. "Tytöt soittaa riffin ja pojat ihailee". Opettaja huomaa, että Maija osaa jo. Lopuksi vielä kuunnellaan alkuperäinen versio. Joku pojista kehuu riffiä ja sadattelee, ettei ole ehtinyt äänittää sitä puhelimeensa! Minulle tulee mieleen hauska elokuva *School of Rock*, jossa sijaisopettajaa esittävä rock- muusikko opettaa alakouluikäisille lapsille tätä samaista kappaletta.

Oppilaat ja opettajat juttelevat vielä hetken siitä, miksi tämä kappale - tai mikä tahansa rock-kappale - on suosittu.

Siunatuksi lopuksi ehditään vielä laulamaan oppilaille tuttu *Truly, madly, deeply* oppilaiden omasta Musa-kirjasta. Tosin laulua ei lauleta kokonaan. (**Jonna/Laura 15.3.**)

**Jonna** soittaa vielä huilulla *Smoke on the Waterin* riffin. (**Jonna 15.3.**)

Kuvasin Jonnan ja Lauran toimintaa ennen haastattelua:

Jonnasta ja Laurasta saattoi helposti tuntikäyttäytymisen perusteella päätellä, että he pitivät musiikintunneista ja musiikin tekemisestä paljon. Molemmat olivat harrastaneet musiikkia ainakin jossain määrin ja olivat innostuneita musiikintunneista. Kaikki tuntui olevan mukavaa. Etenkin Laura oli kuin Liisa ihmemaassa, vilpittömän innostunut! Jonna oli ilmaisultaan varovaisempi. Hän oli kuitenkin ollut niin motivoitunut, että oli harjoitellut huilusoolonsa kotona valmiiksi ja soitti todella hyvin tunnilla.

### **Opettaja**

Halusin erityisesti kysyä opettajalta musiikin merkityksestä ihmisille. Opettajan mukaan tunneilla puhutaan käsiteltävien teosten historioista. Musiikin merkityksestä ihmiselle puhutaan silloin tällöin, jos se luontevasti nousee aiheeksi. Edeltävältä tunnilta opettaja liittää aiheeseen lyhyen keskustelun siitä, mikä tekee jostain kappaleesta vaikuttavan. Keskustelu siitä, miksi joku kappale puhuttelee kuulijaansa saattaa avata kappaleen uudella tavalla oppilaalle, syventää kappaletta; siksi kappaleiden sanallinen purkaminen on hyväksi. Huomioitavaa on myös se, että monet kappaleet valitaan tyyllillisistä seikoista johtuen; siksi tyylistä olisi hyvä keskustella ja liittää ne paikalleen historiassa. Tämä hoituu kuitenkin paremmin keskustelemalla aiheesta musisoinnin lomassa, ei kirjoituttamalla oppilailla kalvoja. **(Jonna/Laura 15.3., Antti 21.5.)**

On tärkeää pysähtyä sellaisen kappaleen äärellä, joka vaikuttaa oppilasiin, jota on kiva soittaa ja laulaa. Silloin soitetaan ja lauletaan kappale useammin, nautiskellaan tilanteesta ja mahdollisesti mietitään sitäkin, mikä kappaleessa vaikuttaa niin syvästi ja mistä hyvä olo kumpuaa. Pysähdytään kappaleen ääreen. Opettajan mukaan perimmältään musiikissa metsästetään nimenomaan hyvää oloa. Musiikki palvelee ihmisen tunne-elämää: musisoimalla heijastamme tunnetilojamme. Toki musiikki on myös tietoa, mutta musiikin ydin on tunnekokemuksissa. **(Jonna/Laura 15.3., Kirsi 16.4.)**

Syvälliset musisointikokemukset muuttavat ihmistä.

Opettaja nauttii suunnattomasti erityisesti nyt seitsemännen geen kanssa työskentelystä. Koska ryhmä on niin taitava, hän on asettanut sille tavoitteeksi mahdollisimman pitkälle itsenäisen musisoinnin ryhmänä. Hänen tekee usein itsensä mieli lähteä musisoimaan tämän ryhmän mukana ja se on hänen mielestään hieno ja huomionarvoinen asia.

### **Opettaja 15.3.2007, 7. lk tuntien jälkeen sekä 3.5., siltä osin kuin koskee Jonnan merkityksiä**

Keskustelu siitä, miksi joku kappale puhuttelee kuulijaansa saattaa avata kappaleen uudella tavalla oppilaalle, syventää kappaletta; siksi kappaleiden sanallinen purkaminen on hyväksi.

Huomioitavaa on myös se, että monet kappaleet valitaan tyyllillisistä seikoista johtuen; siksi tyylistä olisi hyvä keskustella ja liittää ne paikalleen historiassa. Tämä hoituu kuitenkin paremmin keskustelemalla aiheesta musisoinnin lomassa, ei kirjoituttamalla oppilailla kalvoja.

Opettajan mukaan perimmältään musiikissa metsästetään nimenomaan hyvää oloa. Musiikki palvelee ihmisen tunne-elämää: musisoimalla heijastamme tunnetilojamme. Toki musiikki on myös tietoa, mutta musiikin ydin on tunnekokemuksissa.

Opettaja toteaa, että tästä ryhmästä saa ihan väärän kuvan normaalista ikäluokasta: seitsemäs g on niin erikoisen innostunut, motivoitunut ja positiivinen ryhmä. **(3.5.)**



## Jonna, 13

### Historia

Omien sanojensa mukaan kolmetoista-vuotias seitsemäsluokkalainen Jonna on harrastanut musiikkia paljon. Hän alkoi soittaa huilua neljännellä luokalla. Tunneilla hän ei käynyt kuin jonkin aikaa, mutta soittaa edelleen orkestereissa. Alaluokilla hän soitti koulun orkesterissa, nyt asuinalueensa nuoriso-orkesterissa ja koulun orkesterissa, aina kun se vain kasataan juhlia varten. Jonna ei ollut alaluokilla musiikkiluokalla, mutta musiikkipainotteisella luokalla kuitenkin. Nyt hän on siis musiikkiorientaatioluokalla eli musiikkipainotteisuus jatkuu.

Analyysivaiheen teoretisoiminen jatkuu edelleen jakamalla yksilöhaastattelujen anti paloihin havainnoinnin ja opettajan haastattelun tarjoaman kontekstin tuella.

### Analyysi

#### MUSIIKINTUNNEILLA AINA KIVAA

Musiikintunneilla on Jonnan mielestä poikkeuksetta kivaa.

(**PKK 15.3.:** ei ole epäilystäkään siitä, etteikö valtaosa tämän luokan oppilaista suhtautuisi musisointiin käsittämättömän innostuneesti. **OM, 15.3.:** musiikintunneilla metsästetään hyvää oloa, tietäen, että musiikki palvelee nimenomaan ihmisen tunne-elämää. **PKK 19.4.:** luokalla on yksiselitteisen hauskaa heidän iloitellessaan Stomp-rytmitehtävän parissa.)

#### HUILUSOOLOSSA ONNISTUMINEN

Tunnilla onnistuneesti soittamaansa huilusooloa Jonna oli ehtinyt harjoitella kotona parina päivänä. Jonnasta tuntui mukavalta, kun häntä keuhuttiin onnistuneen soolon johdosta. Jonna piti Vandraren-kappaleesta, siitä huolimatta, että hän huomioi, että moni muu ei siitä pitänyt. Kappaleesta tulee hyvä olo. (**PKK 15.3.:** Jonna saa huilusoolostaan positiivista palautetta sekä opettajalta, että oppilastovereiltaan. Jonna on selvästi harjoitellut soolonsa kotona kuntoon ja soittaa hienosti tunnilla.)

#### HARJOITTELUN SEURAUKSENA UUDESTA KAPPALEESTA MIELEINEN

Uusi kappale Wish You Were Here tuntui etenkin b-osaltaan ensin tylsälle kappaleelle, koska se ei ollut ennestään tuttu ja sitä piti vähän jauhaa, että se opittaisiin kunnolla. Mutta jauhamisen jälkeen kappale alkoi tuntua kivalta. (**PKK, 15.3.:** mahtipontinen uusi kappale kuunneltiin ensin levyiltä, minkä jälkeen se soitettiin läpi. Laulussa jäätiin harjoittelemaan b-osan haasteellista kohtaa. Opettaja kehotti kaikkia tyttöjä tulemaan mukaan laulamaan ja näin lauluun saatiin lisää pontta. Tämän kappaleen jälkeen opettaja kehui kovasti ryhmää.)

#### OPETTAJA KEHUI

Jonna muistaa, että opettaja kehui heitä "uskomattomiksi kakaroiksi" Wish You Were Here- kappaleen jälkeen. (**PKK 15.3.:** Jonna saa henkilökohtaista positiivista palautetta huilusoolostaan sekä opettajalta, että kavereiltaan ja opettaja kehuu

oppilaita tunnilla sekä sanoin, että teoin. Hän lupaa soittaa oppilaiden kanssa Vandraren-kappaleessa, jos he soittavat kappaleen hyvin. Näin tapahtuu ja opettaja musisoi oppilaidensa mukana. Vilpitön, positiivinen palaute tuntuu varmasti hyvältä ja innostaa oppilaitaan edelleen yrittämään parastaan.)

### **JONNA HUOMANNUT, ETTÄ RUMPUJEN SOITTO TÄRKEÄÄ LAURALLE**

Jonnakin on huomannut, että rumpujen soittaminen on Lauralle tavattoman tärkeä asia: Laura esimerkiksi läpsyttelee yhtenäen komppeja jalkojaan vasten. (PKK 15.3.: Jonna sai positiivista palautetta huilusoolonsa jälkeen mm Lauralta, mikä tuntui hyvältä. Lopputunnista Sanna opetti Maijaa soittamaan Smoke on the Waterin riffin. Yhteiseen, hyvään tekemisen meininkiin vaikuttanee myös luokkatovereita kannustava, positiivinen ilmapiiri tässä ryhmässä. PKK 12.4.: ryhmä palkitsee toistensa onnistumisen latinalaisrytmit-tehtävässä aplodein. Laura kehuu Veeraa pianonsoitossa. Ryhmän erityislaatuisuuden mainitsee myös opettaja OM 19.4. 7. lk tuntien jälkeen: tämä seitsemänsien ryhmä on hänenkin mielestään poikkeuksellisen innostunut ja motivoitunut.)

### **UUSI ASIA TUTTU ENTUUDESTAAN**

Jonna soitti tunnilla myös kitaraa, kun harjoiteltiin Smoke on the Waterin riffiä. Hän osasi sen jo ennestäänkin, tosin eri paikasta. Riffin siirtäminen toiselle kielelle ei tuottanut ongelmia. (PKK 15.3. Smoke on the Water on tunnettu rockklassikko. Opettaja kuvailee riffiä erittäin helpoksi ja kappaletta muilta osin puisevaksi. Kappaleen yhteydessä keskustellaan pikaisesti, mikä tekee jostain kappaleesta suosituksen. Kappaleen soittamisessa keskitytään pääsääntöisesti nimenomaan tunnettuun riffiin. Soittamisen jälkeen kuunnellaan vielä kappaleen alkuperäinen versio. Kappaleen soittamisessa korostuu se, että kappale on klassikko. Riffin soittaminen sinänsä ei ole tälle ryhmälle haaste. OM 15.3.: opettaja korostaa omassa haastattelussaan, että jotkut kappaleet valitaan soitettavaksi nimenomaan lajinsa edustajina, tyyllillisistä tai historiallisista syistä.)

### **TRULY, MADLY, DEEPLY TÄRKEÄ KAPPALE**

Sekä Jonna, että Laura olisivat halunneet laulaa Truly, Madly, Deeply ihan loppuun asti. Kappale on ensimmäisiä englanninkielisiä kappaleita, joita luokka on harjoitellut tällä nimenomaisella kokoonpanolla laulamaan. (PKK 15.3.: tunnin lopuksi lauletaan läpi vanha, oppilaille tuttu kappale, mutta ei sitten lauletakaan kokonaan, vaan jätetään kesken.)

### **Opettaja 15.3. 7. lk tuntien jälkeen sekä 3.5., siltä osin kuin koskee Lauran merkityksiä**

Keskustelu siitä, miksi joku kappale puhuttelee kuulijaansa saattaa avata kappaleen uudella tavalla oppilaille, syventää kappaletta; siksi kappaleiden sanallinen purkaminen on hyväksi. Huomioitavaa on myös se, että monet kappaleet valitaan tyyllillisistä seikoista johtuen; siksi tyylistä olisi hyvä keskustella ja liittää ne paikalleen historiassa. Tämä hoituu kuitenkin paremmin keskustelemalla aiheesta musisoinnin lomassa, ei kirjoittamalla oppilaille kalvoja.

Opettajan mukaan perimmältään musiikissa metsästetään nimenomaan hyvää oloa. Musiikki palvelee ihmisen tunne-elämää: musisoimalla heijastamme

tunnetilojamme. Toki musiikki on myös tietoa, mutta musiikin ydin on tunnekokemuksissa.

Opettaja toteaa, että tästä ryhmästä saa ihan väärän kuvan normaalista ikäluokasta: seitsemäs g on niin erikoisen innostunut, motivoitunut ja positiivinen ryhmä. (3.5.)

**Laura, 13**

### **Historia**

Kolmetoistavuotias seitsemäsluokkalainen Laura on soittanut kolmisen vuotta klarinettia ja kävi aikaisemmin myös yksityistunneilla. Laura on soittanut alaluokilla koulunsa orkesterissa ja soittaa nyt nuoriso-orkesterissa. Hän kertoo, että he olivat juuri menestyneet Oulussa orkesterikilpailuissa. Laura on ollut Jonnan tavoin musiikkipainotteisella luokalla myös alaluokilla. Hän koki rumpujen soiton omakseen jo heti ensimmäisen kerran, kun pääsi alaluokilla kokeilemaan peruskomppia.

#### **MUSIKINTUNNEILLA ON AINA KIVAA**

Lauran mielestä musiikintunneilla on aina kivaa.

**(PKK 15.3.:** ei ole epäilystäkään siitä, etteikö valtaosalla tämän ryhmän oppilaista olisi musiikintunnilla mukavaa. Oppilaat osallistuvat musisointiin käsittämättömän innostuneesti. **OM 15.3.:** musiikintunneilla metsästetään hyvää oloa, tietäen, että musiikki palvelee nimenomaan ihmisen tunne-elämää. **PKK 5.4:** Rakkauslaulun laulamista ilo irtoaa.)

#### **ERI SOITTIMIEN KOKEILU TÄRKEÄÄ**

Laura ehti tunnilla paljon: hän soitti rumpuja, bassoa, laattoja, kitaraa ja lauloi vielä päälle. Hän pitää tärkeänä sitäkin, että musiikintunneilla pääsee kokeilemaan useampia soittimia. **(PKK 15.3.:** havainnoin, että Laura siirtyy sujuvasti ja innokkaasti soittamisesta toiseen ja välillä laulamaan, ja nauttii joka hetkestä. **PKK 12.4.:** Laura syöksyy rumpuihin, mutta kysyy, haluaisiko joku muu soittaa vuorostaan; hän voisi soittaa muutakin.)

#### **ERIKOISTUMINEN HYVÄ ASIA**

Toisaalta, hän pohtii, on hyvä, että erikoistuu johonkin tiettyyn instrumenttiin: erikoistuminen syventää taitoja. Omimpina soittiminaan hän pitää klarinettia ja rumpuja.

#### **RUMPUJEN SOITTOINNOSTUS**

Erityisen mieleistä Lauralle on rumpujen soitto. Laura naureskelee, että tulee hyvä olo, kun pääsee hakkaamaan jotain ihan luvan kanssa. Laura olisi halunnut soittaa rumpuja pidempäänkin, mutta muidenkin piti päästä. Laura kyllä ymmärtää tämän. Lauralla ei ole rumpuja kotona eikä hän käy rumputunneilla, mutta hän huomaa usein komppailevansa kuulemiaan rytmejä jalkojaan vasten. Laura paloi halusta päästä kokeilemaan Smoke on the Waterin rumpukomppia. Hän on niin innostunut ajatuksesta, että puhe menee täysin puuroksi. **(PKK 15.3:** Laura on myös havainnointini perusteella vilpittömän innostunut musisoinnista

ylipäättään. Soittimien vaihto kuuluu myös musiikintunnin rutiineihin: näyttää olevan tärkeää, että mahdollisimman moni pääsee kokeilemaan vaikkapa sähköbassoa, kun siihen kykenevät ja niin haluavat. Opettajakin on positiivisella tavalla tietoinen Lauran rumpujensoittonnostuksesta. **PKK 29.3.:** Laura tarttuu innolla rumpuihin aina, kun on mahdollisuus ja opettaja tuntuu myös huomioivan Lauran rumpujensoittonnostuksen.)

#### **VANDRAREN HYVÄ KAPPALE**

Vandraren on myös Lauran mieleen. Se on todella hyvä kappale.

**(PKK 15.3.:** Lauran aktiivisuudesta olisi täysin mahdotonta päätellä, että jokin kappale olisi hänelle merkityksellinen, puhumattakaan vastenmielinen. Vandraren-kappaleessa Laura soitti rakastamiaan rumpuja, Wish You Were Here -kappaleessa kaikki tytöt lauloivat opettajan pyynnöstä ja näin kappaleeseen saatiin lisää pateettisuutta. Smoke on the Waterin riffin Laurakin osasi jo entuudestaan. Kappaleen kohdalla teoksen klassikko-asema kohosi soitollisten haasteiden yläpuolelle: tunnilla keskusteltiin hetki siitä, mikä tekee kappaleesta suosituksen. Tunnin viimeinen kappale oli ilmeisen mieleinen laulettava; valitettavasti laulua ei ehditty laulaa aivan kokonaan läpi. **OM 19.4.:** opettaja korostaa, että lähes kaikesta musiikista voi saada koulussa soitettavaa sovittamalla. Perusmateriaali löytyy kuitenkin nuorisolle läheisimmästä pop/rock-musiikista.)

#### **WISH YOU WERE HERE HYVÄ KAPPALE**

Wish You Were Here -kappaletta ensi kertaa kuunneltaessa Lauraa häiritsi laulajan määkivä ääni, mutta loppujen lopuksi kappaleen tunnelma oli mukaansa tempaava.

#### **RIFFI ENTUDESTAAN TUTTU**

Laurakin oli Jonna tavoin soittanut Smoke on the Waterin kitarariffiä aikaisemminkin, mutta eri kohdasta, eikä siirto tuottanut hänellekään vaikeuksia.

#### **RIFFISSÄ SMOKE ON THE WATERIN ANTI**

Riffiä oli hauska soittaa, mutta muutoin kappale oli aika tylsä kitaralla. **(OM 15.3.:** opettaja korostaa omassa haastattelussaan, että jotkut kappaleet valitaan soitettavaksi nimenomaan lajinsa edustajina, tyylillisistä tai historiallisista syistä)

#### **TRULY, MADLY, DEEPLY TÄRKEÄ KAPPALE**

Truly, Madly, Deeply olisi ollut mukava laulaa loppuun saakka. Se oli tyttöjen yhteisen muistelun mukaan ensimmäinen englanninkielinen kappale, jonka he olivat tällä nimenomaisella luokalla laulaneet. Laura toteaa, että kappale on niin hyvin selkäytimessä, että sanat menevät jo ulkoa: kirjat pidetään auki vain henkisenä tukena.

### **3.5.4 Synteesi**

Tutkimukseni analyysivaiheessa jaottelin tutkimusaineistoni erillisiin merkityskokonaisuuksiin. Tutkimukseni empiirisen osuuden synteesi-vaiheessa tarkoitukseni on luoda kokonaiskuva musiikintunneilla oppilaiden näkökulmasta vaikuttavista pedagogisista merkityksistä. Synteesi-vaiheessa on tarkoitus tuoda yksilön keinotekoisesti analyysivaiheessa hajotetut merkitykset samaan kuvaan,

muodostaa synteesi. Edelleen, yhteen tuotavien merkityskokonaisuuksien välillä on sidoksia; ne eivät ole erillään toisistaan. Syntyvän kokonaiskuvan tulisi siis niin ikään ilmaista merkityskokonaisuuksien väliset sidokset. (Laine 2001.)

Analyysivaiheessa syntyi merkityskokonaisuuksia. Synteesi on puolestaan analyysissä syntyneiden merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden tarkastelua. Synteesissä muodostuu kokonaiskuva tutkimuksen kohteesta. Synteesistä syntyi myös kuvallinen tulkinta: pallukat eli merkityskokonaisuudet vertautuvat ja ovat jollain tavoin suhteessa toisiinsa, mikä ilmaistaan muun muassa nuolilla ja pallukoiden asetteluna eri tavoin toisiinsa nähden. Esimerkiksi jonkin suuremman pallukan sisään saattoi mahtua useampi pieni pallukka eli olin löytänyt yhden suuremman merkityksen, jonka sisään mahtui useampi pienempi merkitys. Merkityskokonaisuudet asettuvat siis jotenkin päällekkäin ja niistä syntyy *merkityskokonaisuuksien verkosto eli synteesi*.

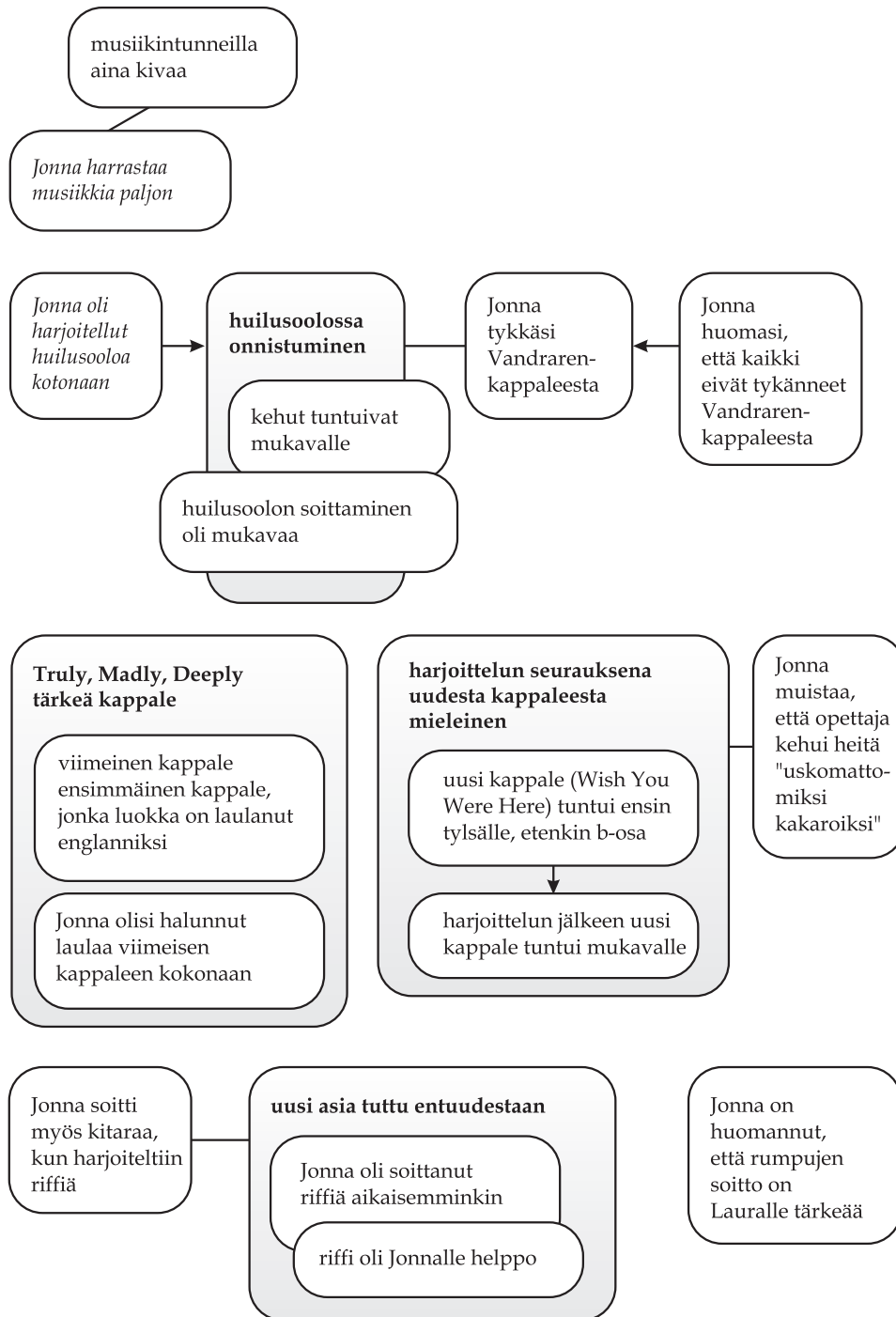
Merkityskokonaisuuksien mahdollisimman hedelmällistä ja kuvaavaa esitystapaa tuli hakea. Kokeilin ensin piirtää kokonaisesitystä opettajan kaikista merkityksistä kaikkien opettajahaastattelujeni (N 7) perusteella. Oli kuitenkin kyseenalaista, missä määrin nimenomaan opettajan haastattelujen erillinen kokonaisesitys kuvaisi oppilaiden kokemien pedagogisten merkitysten verkostoa havainnoimillani tunneilla. Opettajan haastattelujen merkitys oli siis täydentää ymmärrystäni oppilaiden kokemuksista. Haaste oli liittää oma havainnointiaineistoni eli päiväkirjamerkintäni, jotka olivat oleellinen osa tulkintaani, merkityskokonaisuuksien kuvaukseen. Päädyin kokeilemaan jokaisen tunnin esittämistä kokonaisuutena edellä analyysi-vaihetta raportoimallani tavalla. Lopulta piirsin synteetikuvat oppilaiden ja myös opettajan kuvauksista - siis jokaisesta opettajan haastattelusta erikseen - ja etsin omista havainnoinneistani yhteyttä ja mahdollista tukea oppilaiden haastatteluissa raportoimiini merkityksiin. Haasteena tässä puolestaan oli se, että haastatteluissa ei puhuttu välttämättä lainkaan tunneilla tapahtuneista asioista tai niistä avautui asioita, jotka syvenivät vasta useampien haastattelujen ja/tai lisähavainnoin avulla. Tätä lisäinformaatiota nimitän historia - ja tulevaisuusperspektiiviksi, joka auttoi oppilaan kokemuksen ymmärtämisessä. Historia - ja tulevaisuusperspektiivi on läsnä synteesi-kuvissa sitä osin kuin se on välttämätöntä oppilaan kokemuksen kokonaisvaltaiseksi ymmärtämiseksi. Historia- ja tulevaisuusperspektiivi on tällöin merkitty kuviin *kursiivilla*. (Ks. Heidegger 2000; myös Kakkori 2003.)

Olen pyrkinyt oppilaiden synteetikuvissa kuvaamaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita asettamalla merkityskokonaisuuksia kuvaavat pallukat kussakin tapauksessa asianomaista kokemusta kuvaavaan suhteeseen toisiinsa sekä erilaisia fontteja ja nuolia tai viivoja käyttämällä. Analyysissä löytämäni tärkeimmät, painoarvoltaan merkitykselliset merkityskokonaisuudet olen kirjannut paksunnetulla fontilla, historiaa tai oppilaan taustaa valottavat merkityskokonaisuudet kursiivilla. Nuoli kuvaa oppilaan kausaaliseksi kokemaan merkityskokonaisuuksien välistä suhdetta, viiva merkityskokonaisuuksien välistä yhteyttä.

Syntyneet kaaviot eli yksittäisten henkilöiden merkityskokonaisuuksien verkostot tuli avata sanoiksi. Kerronta perustuu merkityskokonaisuuksien sisältöjen ja näiden sisältöjen välisten yhteyksien kirjalliseen kuvaamiseen. Tässä esimerkkinä seitsemäsluokkalaisten Jonnan ja Lauran synteetit sekä kuvallisesti, että kirjallisesti esitettyinä.

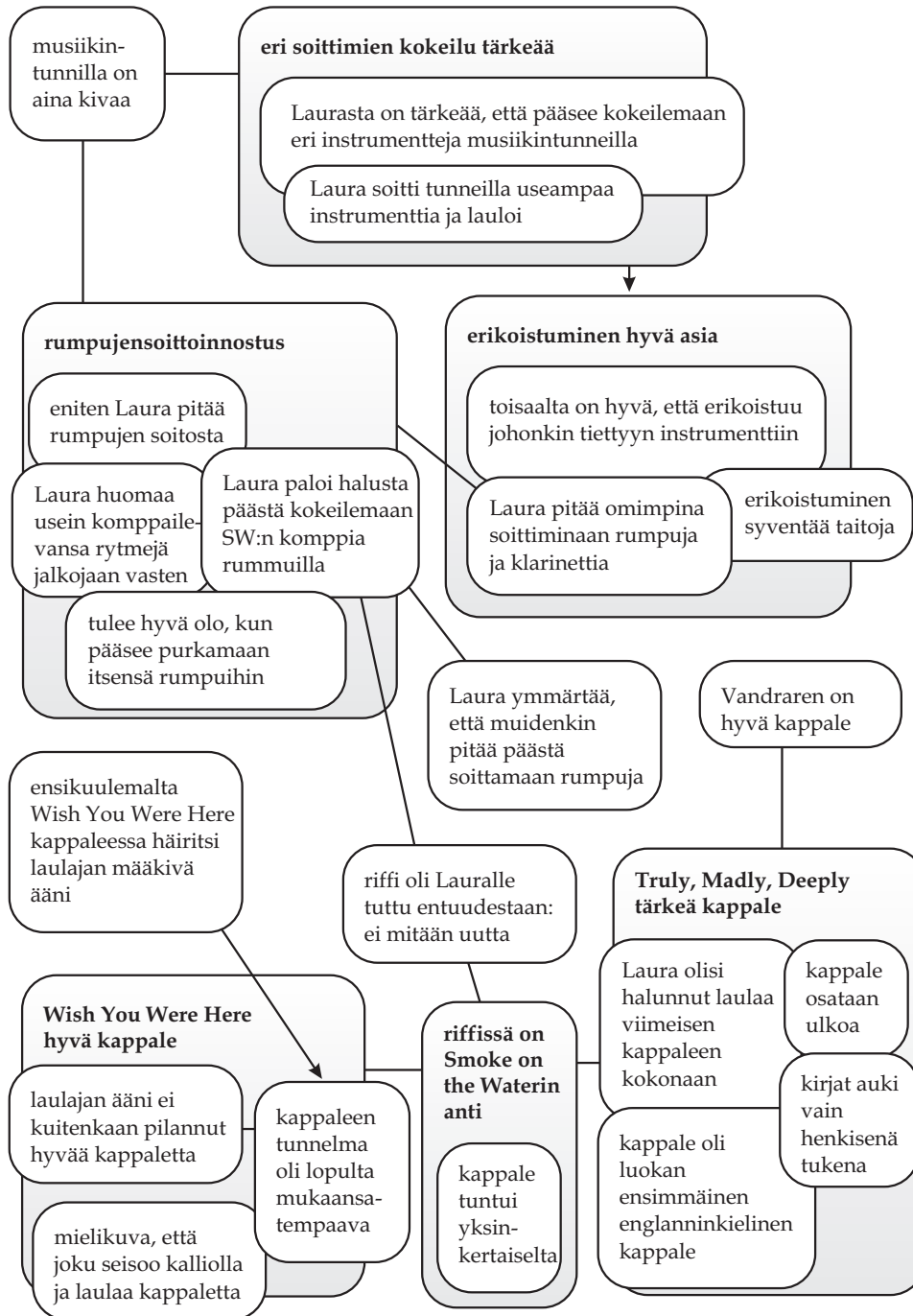
### **Jonnan synteesi**

Jonnalle merkityksellistä edeltävällä musiikintunnilla oli huilusoolossa onnistuminen. Asiaan paneutuminen ja harjoittelu palkittiin. Niin ikään harjoittelun seurauksena tunnilla esitelty uusi kappale alkoi alkukankeuden jälkeen maistua. Sitä vastoin niin ikään uutena asiana tunnilla esitelty *Smoke on the Waterin* riffi ei tarjonnut Jonnalle uutta oppimiskokemusta, sillä hän osasi riffin jo entuudestaan. Tunnin viimeisen kappaleen *Truly, Madly, Deeply* Jonna olisi taas halunnut laulaa kokonaan, koska se oli hänelle ja koko luokalle tärkeä kappale.



KUVIO 4

Jonnan merkitykset 15.3.2007 7. luokan musiikintunneilla



KUVIO 5

Lauran merkitykset 15.3.2007 7. luokan musiikintunnilta



### Lauran synteesi

Laura kokee, että musiikintunneilla on tärkeää päästä kokeilemaan erilaisia instrumentteja. Toisaalta on tärkeää, että syventää taitojaan eli erikoistuu johonkin tiettyyn soittimeen. Laura itse on erityisen innostunut rumpujen soitosta. Tunnilla soitettut ja laulettu kappaleet olivat Lauralle mieleisiä. Tunnilla ensi kertaa laulettu *Wish You Were Here* oli sekin hyvä kappale hieman negatiivisen ensivaikutelman hälvettyä. *Smoke on the Waterin* anti oli riffissä, jonka tosin senkin Laura osasi jo entuudestaan. Valitettavasti vajaan laulettu *Truly, Madly, Deeply* on Lauralle ja koko luokalle tärkeä kappale.

### 3.5.5 Yhteenvienti

Tutkimuksen tulokset kiteytyvät yhteenvientivaiheeseen, jossa tarkastellaan yksittäisten oppilaiden synteetikuvia yhteenvientiä. Yksilöllisistä merkityskokonaisuuksista löytyy yhtäläisyyksiä samanlaisuuden ja erilaisuuden periaatteella. Syntyy teemakokonaisuuksia. (Ks. Laine 2001.) Yhteenvientivaiheessa syntyvätkin tutkimuksen empiirisen osuuden tutkimustuloksina teemakokonaisuudet Musiikki tärkeää, Musiikki erilainen oppiaine, Kokemuksia oppimisesta ja Yhteisöllisyys.

## 4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 4.1 Analyysi ja synteesi esitettyinä yhdessä

*Analyysiä* eli merkityskokonaisuuksien kirjallista esitystä seuraa välittömästi kunkin analyysin jälkeen syntynyt synteesi kirjallisesti esitettynä sekä synteesikuva. Kuva avaa tekstiä, ja päinvastoin. Analyysiä edeltää kunkin oppilaan kokemuksta valottava *historiaksi* nimittämäni osuus. Joidenkin oppilaiden kohdalla on ollut perusteltua mainita myös *tulevaisuusperspektiivi* siltä osin kuin se valottaa oppilaan kokemuksta. Analyysitekstiin sisältyy niin ikään viittaukset opettajan haastatteluihin ja päiväkirjan kuvauksiin. Opettajan haastattelut ja päiväkirjamerkinnot ovat tarjonneet tarvittavaa lisätukea oppilaiden raportoimien merkitysten tulkintaan. Analyysissä merkityskokonaisuudet on nimetty paksunnetulla fontilla ja suurilla kirjaimilla. Vähemmän painoarvoa saaneet merkityskokonaisuudet on sisennetty tekstissä. Jos merkityskokonaisuudet liittyvät oleellisesti toisiinsa tai täydentävät toisiaan, ne ovat myös tekstissä kiinni toisissaan.

Merkityskokonaisuudet asettuvat jotenkin päällekkäin ja niistä syntyy merkityskokonaisuuksien verkosto eli synteesi. Olen pyrkinyt synteesikuvissa kuvaamaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita asettamalla merkityskokonaisuuksia kuvaavat pallukat kussakin tapauksessa asianomaista kokemuksta kuvaavaan suhteeseen toisiinsa sekä erilaisia fontteja käyttämällä. Analyysissä löytämäni tärkeimmät, painoarvoltaan merkityksellisimmät merkityskokonaisuudet olen kirjannut synteesikuvaan paksunnetulla fontilla, historiaa tai oppilaan taustaa valottavat merkityskokonaisuudet kursiiivilla. Nuoli kuvaa oppilaan kausaaliseksi kokemaa merkityskokonaisuuksien välistä suhdetta, viiva merkityskokonaisuuksien välistä yhteyttä.

#### 4.1.1 Iina, 14, 5.3.2007

##### Historia

Iina on 14-vuotias kahdeksaluokkalainen. Hän on soittanut pianoa viisivuotiaasta saakka ja soittaa edelleen konservatoriolla. Pianonsoittoharrastus näkyy ajoittain myös bändisoiton kurssilla, jolloin hän soittaa koskettimia (PKK 12.3. Iina ja Kirsi soittavat koskettimia.).

Iina on valinnut jopa kaksi valinnaista musiikinkurssia: A-korin koko vuoden kestävän musiikinkurssin sekä B-korin bändisoiton kurssin, jossa keskitytään kitaransoittoon ja bändisoittoon. (OPPM Annan ja Kirsin haastattelu 16.4., OM 5.3. 8. lk: A- ja B- kurseilla on eri tavoitteet: A on koko vuoden kestävä yleinen musiikinkurssi, jolla sekä soitetaan, että lauletaan kappaleita eri genreistä vuoden ajan, B-korin kurssi keskittyy nimenomaisesti kitaransoiton ja bändisoittotaitojen kartuttamiseen puolen vuoden ajan.) Bändisoiton kurssin Iina on valinnut nimenomaan siksi, että hän pitää soittamisesta.

Iina oli soittanut kitaraa aikaisemmin vain seitsemännellä luokalla ja hieman kotona. Bändisoitossa kitaransoittotaidot ovatkin lisääntyneet nopeasti parissa kuukaudessa. Kitarassa oppiminen on painottunut sointujen omaksumiseen. (PKK 5.3. 8. lk : listataan, mitä kappaleita on tähän mennessä soitettu. Kappaleita kertyy seitsemän. Opettajan merkitykset, edeltävä kuvaus, eli OM, 5.3. 8. lk jälkeen: ryhmä soittaa joka kerta uuden kappaleen. Bändisoiton kurssilla ei lauleta, vaan harjoitellaan lähinnä kitaransoittoa.)

##### Analyysi

###### PARASTA MUSIIKINTUNNEILLA SOITTAMINEN

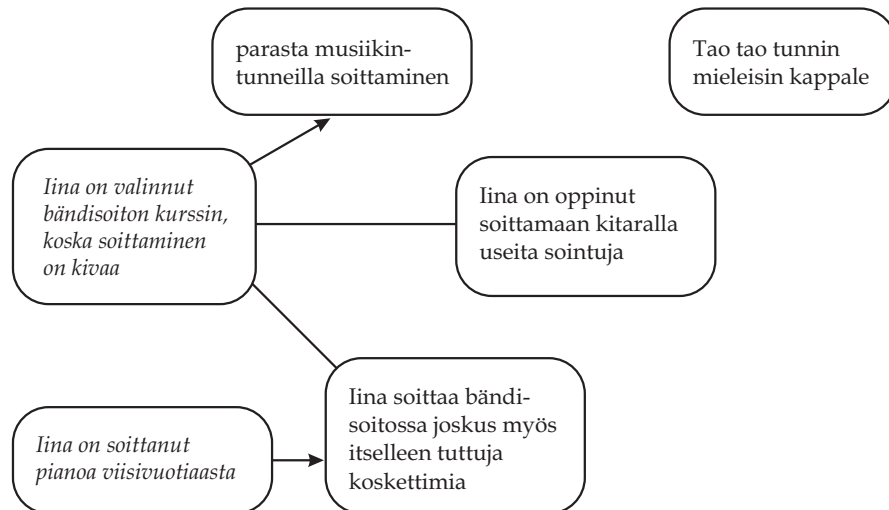
Antoisinta musiikintunneilla on nimenomaan soittaminen. Soittamisen vuoksi Iina on valinnut bändisoiton kurssinkin. Iina on oppinut soittamaan kitaralla useita sointuja. Iina soittaa bändisoitossa joskus myös itselleen tuttuja koskettimia. (PKK, 5.3. 8. lk: havainnointini perusteella oppilaan ovat kiinnostuneita ja motivoituneita soittamisesta ja osallistuvat siksi soittamiseen aktiivisesti opettajan ohjauksen mukaan. OM 5.3. 8. lk: opettajankin mukaan kurssille on tultu nimenomaan soittamaan. PKK 16.4.: Iina harjoittelee keskittyneesti uutta kappaletta kitaralla. PKK 21.5. 8. lk: Iina soittaa kitaratentissä kitaraa, toisin kuin esimerkiksi toinen kosketinsoittaja-tyttö Kirsi. Eli Iina on paneutunut kurssin aikana nimenomaan kitaransoittoon.)

###### TAO TAO TUNNIN MIELEISIN KAPPALE

Tao tao oli Iinan mielestä näiden tuntien mieleisin kappale. (PKK 5.3. 8. lk : akustisen harjoittelun jälkeen kappale harjoitellaan sähköisesti ja instrumentteja vaihdellen. Osallistumisaktiivisuudesta ja pienestä havaittavissa olevasta humoristisuudestakin päätelleen Tao taon soittaminen on kuitenkin mieleistä. Hyvän kuuloinen lopputulos palkitsee.)

### Iinan synteesi

Iinalla on ikäisekseen jo vahva musiikillinen tausta. Soittaminen on hänelle tärkeä harrastus. Soittaminen ja siinä kehittyminen on myös parasta, mitä koulun musiikintunneilla on tarjota. Musiikintuntien mieleisimmäksi kappaleeksi nousi Tao tao tunnin mieleisin kappale.



KUVIO 6

Iinan, 14, merkitykset 15.3.2007 8. luokan musiikintunnilla

#### 4.1.2 Nelli, 13, 8.3.2007

##### Historia

Kolmetoistavuotias seitsemäsluokkalainen Nelli ei ole koskaan harrastanut musiikkia. Tästä huolimatta hänet laitettiin musiikkiorientaatioluokalle, jolla hän on kyllä viihtynyt. Edellisillä tunneilla luokalla oli ollut sijainen ja kokemus on vielä tuoreena mielessä: sijaiset eivät ole toivottavia.

##### Analyysi

###### MUSIIKINTUNNEILLA MUKAVAA

Musiikki on koulupäivää keventävä aine. Jos vetovastuussa ei ole sijaista, Nelli yleensä viihtyy musiikintunneilla. Musiikintunneilla saa pitää hauskaa: olisi tylsää, jos pitäisi olla ja laulaa vaan. (PKK 8.3., 7. lk, 6: Nelli on mukana tekemässä tyttöjen keksimää irrottelevaa koreografiaa. Tyttöillä on silminnähdyn hauskaa laulaessaan Rakkauslaulua.)

###### POIKKEAVUUDEN KOKEMUS

Musiikkiorientaatioluokalle hän joutui pakon edessä, mutta viihtyy, vaikka ehkä jollain tavalla kokee olevansa poikkeava musiikkia paljon harrastaneiden keskuudessa: musiikkiorientaatioluokalla kun on musikaalisia ihmisiä. (PKK 8.3., 7. lk: tällä luokalla on aivan poikkeuksellinen tekemisen meininki ja into. Osaamistasokin on selvästi korkea. Nelli ei millään tavalla ulkopuolisen silmin poikkeaa ryhmästä, vaan laulaa antaumuksellisesti mukana. OM 12.4: musiikkiorientaatioluokan idea ei opettajan mukaan täysin toteudu, koska mukana on pari oppilasta, joilla ei ole musiikillista taustaa. Tosin Nelli pärjää opettajankin mukaan ryhmässä oikein mukavasti.)

###### RAKKAUSLAULU TÄRKEÄ

Nelli kuitenkin lauloi toista ääntä suositussa Rakkauslaulussa ja oli mukana keksimässä lauluun hauskaa koreografiaa: olisi tylsää, jos pitäisi olla ja laulaa vaan. Rakkauslaulua on kiva laulaa. (PKK 8.3. ja 5.4.: oppilailla on millä tahansa asteikolla ilmaistuna tavattoman hauskaa Rakkauslaulua laulaessaan.)

###### KATSOTTU OHJELMA VAIKUTTAVA

Tunnilla katsottu ohjelma avainviulusta oli mielenkiintoinen: sai tietoa soittimesta, ja musiikista, joka poikkeaa yleensä arjessa kuultavasta valtavirran populaarimusiikkitarjonnasta. Nelli yhtyi Sannan mielipiteeseen, että ohjelmassa nähty konserttitaltiointi jäi erityisesti mieleen vaikuttavuudessaan.

###### VANDRAREN-KAPPALETTA KIVA TEHDÄ NELLI HUOLISSAAN RUOTSINKIELEN ÄÄNTÄMISESTÄ

Siinä, missä Vandraren-kappale pitäisi Sannan mielestä laulaa ennemmin ruotsiksi kuin suomeksi, Nelli oli hieman huolissaan ruotsin kielen oikein ääntämisestä. (PKK 8.3.: tunnilla katsotaan tasokas ohjelma avainviulusta ja Nordman-yhtyeen menestyksen päivistä kappaleellaan Vandraren. Hieno konserttitaltiointi saa aikaan kylmiä väreitä minullekin. Luokka soittaa/laulaa Vandraren-kappaleen nähtyään ensin vaikuttavan ohjelman.)

**LAATTOJEN SOITTOA PAREMMAN PUUTTEESSA**

Nellin mukaan Sanna ja hän soittavat tunneilla usein laattoja, koska eivät osaa muuta tai siksi, että sillä hetkellä ei saa laulaa.

**LAATTOJEN SOITTOSSA OMAT HAASTEENSA**

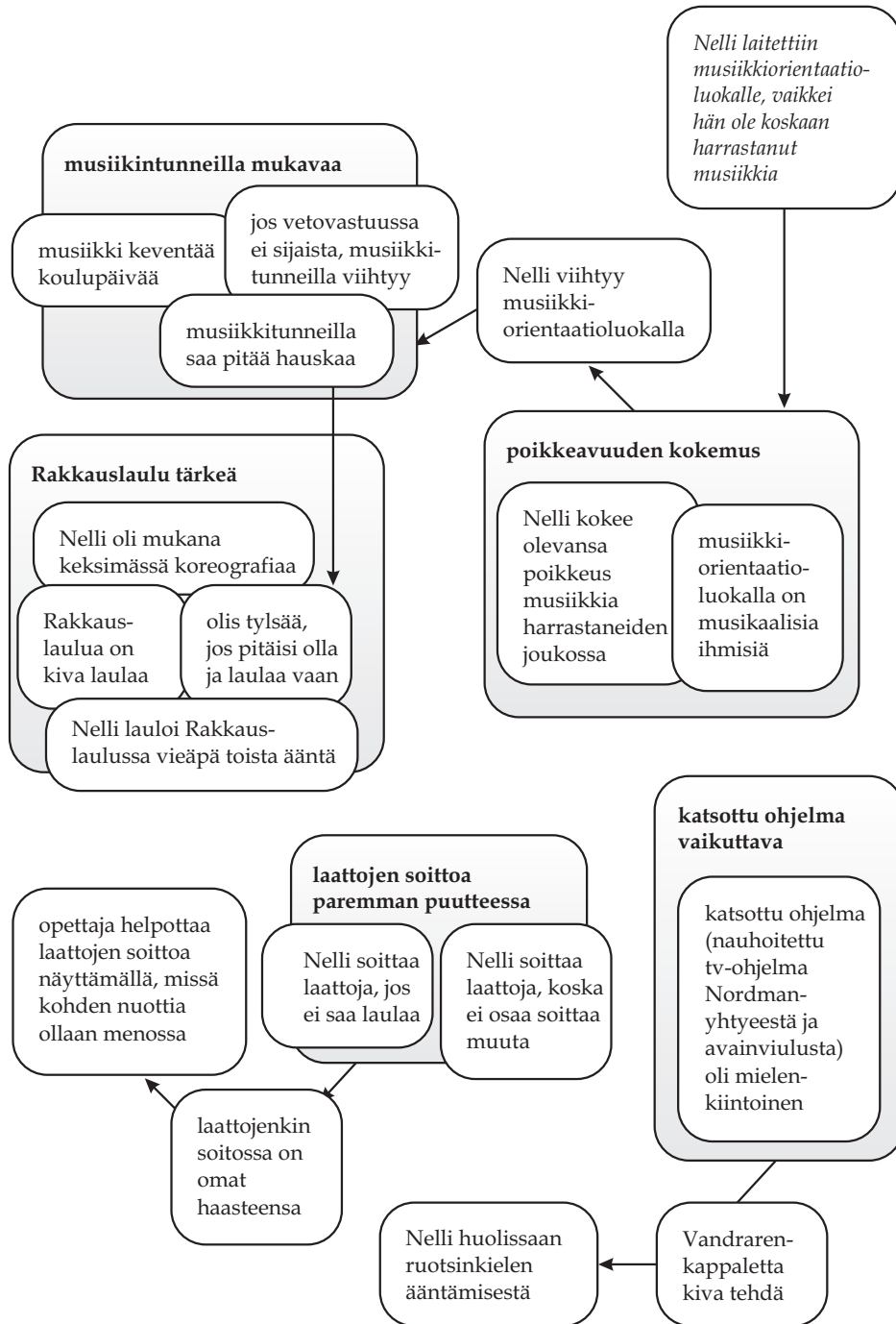
Nelli kokee laattojen soittamisen haasteelliseksi, kun samaan aikaan pitäisi seurata edestä, missä kohden kalvoa ollaan menossa ja löytää oikea sävel edessään olevasta soittimesta.

**OPETTAJA HELPOTTAA LAATTOJEN SOITTOA**

Soittamista helpottaa, kun opettaja näyttää kalvolta, missä kohden kappaletta ollaan menossa. (PKK 8.3.: kun Vandraren on laulettu suomeksi ja ruotsiksi, keskitytään sen soittamiseen. Tällöin soitetaan laattoja ja sähkösoittimia. Kun harjoitellaan pelkkää soittoa, ei saa laulaa, vaan kaikkien tulee soittaa jotain instrumenttia.)

**Nellin synteesi**

Nelli viihtyy musiikkiorientaatioluokalla, vaikkei pidä itseään erityisen musiikalisena. Musiikki on Nellille mieleinen koulupäivää keventävä, viihdyttäväkin kouluaine. Edeltävällä tunnilla oli erityisen hauskaa laulaa Rakkauslaulua, jonka puitteissa sai irrotella myös itse keksityn koreografian muodossa. Jos Nelli ei saa laulaa tunnin jossain vaiheessa, Nelli soittaa laattoja, koska ei osaa soittaa muuta. Tunnilla katsottu ohjelma ruotsalaisesta kansansoitimesta ja tunnilla laulettu ja soitettu hittikappaleesta teki Nelliin vaikutuksen.



KUVIO 7

Nellin merkitykset 8.3.2007 7. luokan musiikintunnilla

### 4.1.3 Sanna, 13, 8.3.2007

#### Historia

Seitsemäsluokkalainen, kolmetoistavuotias **Sanna** on jo tehnyt omasta mielestään riittävän uran musiikin saralla. Hän harrasti musiikkia ennen yläastetta erittäinkin aktiivisesti: hän oli musiikkiluokalla, soitti viulua ja lauloi kuorossa. Musiikin harrastaminen tässä mittakaavassa alkoi maistua jo työltä. Kappaleita hiottiin kuntoon yksityiskohtaisesti, samoja paikkoja kyllästymiseen asti hinkaten. Kuudennen ja seitsemännen luokan taitteessa oli elämänmuutoksen aika: nyt Sanna on ainoastaan musiikkiorientaatioluokalla eikä enää muutoin harrasta musiikkia. Pienemmässä mittakaavassa laulamistakin taas nauttii. (Historiaa myös **OPPM 5.4.**, 7. lk: Sanna kertoo siitä, kuinka musiikkiluokalla aktiivisempi laulaminen vei häneltä laulamisen ilon ja halun.) Musiikintunneilla on yleensä kivaa.

#### Analyysi

##### TAIDEAINEET TÄRKEITÄ KOULUSSA

Tunneilla jotkut tytöistä, Sanna mukaan lukien, höystivät innostunutta lauluaan omalla leikkimielisellä koreografiallaan: koreografian tekemisessä oli iloinen meininki. Sannasta on tärkeää, että musiikintunneilla saa olla luova. Muutoin koulupäivät olisivat pelkkää pänttäystä. (**PKK 8.3.**, 7. lk ja **PKK 5.4.**: muutamat tytöt, Sanna mukaan lukien vetävät laulun ohessa hieman rääviäkin koreografi-aa. Heillä on hirveän hauskaa.)

##### RAKKAUSLAULUN KOREOGRAFIAN TEKEMISESSÄ ILOINEN MEININKI

##### AVAINVIULUOHJELMA HYVÄ

Sannan mielestä tunnilla katsottu ohjelma avainviulusta oli mielenkiintoinen. Hyvä ohjelma saattaa saada asialle vihkiytymättömät innostumaan kansanmusiikista, mistä katsotussa ohjelmassa oli kyse. Erityisesti bändin puitteiltaan suureelliselta keikalta kuvattu materiaali oli vaikuttavaa. Ohjelman jälkeen musiikintunnilla soitettiin ja laulettiin ohjelmassa konserttitaltioinnissa kuultua kappaletta Vandraren. Se on hyvä kappale.

##### SANNA LAULAA KAPPALETTA MIELUUMMIN RUOTSIKSI

Sanna laulaa kappaletta mieluummin sen alkuperäiskielellä ruotsiksi. Suomen kieli maistuu tämän kappaleen kohdalla oudolta. (**PKK 8.3.**, 7.lk : tunnilla katsotaan tasokas avainviuluohjelma, jossa on erityisen vaikuttava konserttitaltiointi kappaleesta Vandraren. Vaikuttavan live-taltioinnin jälkeen inspiroivaa.)

##### LAATTOJEN SOITTAMISESSA HAASTEELLISTA SEURATA SAMANAIKAISESTI, MIHIN MALLETTIN ISKEE JA LUKEA NUOTTEJA

Sekä Sanna, että hänen kanssaan haastateltu Nelli soittavat tunneilla usein laattoja. Laattojen soittamisessa on haasteena käden ja silmän koordinaatio, kun pitää samanaikaisesti seurata luokan edestä, missä kohden nuotissa mennään ja osua oikeaan säveleen.

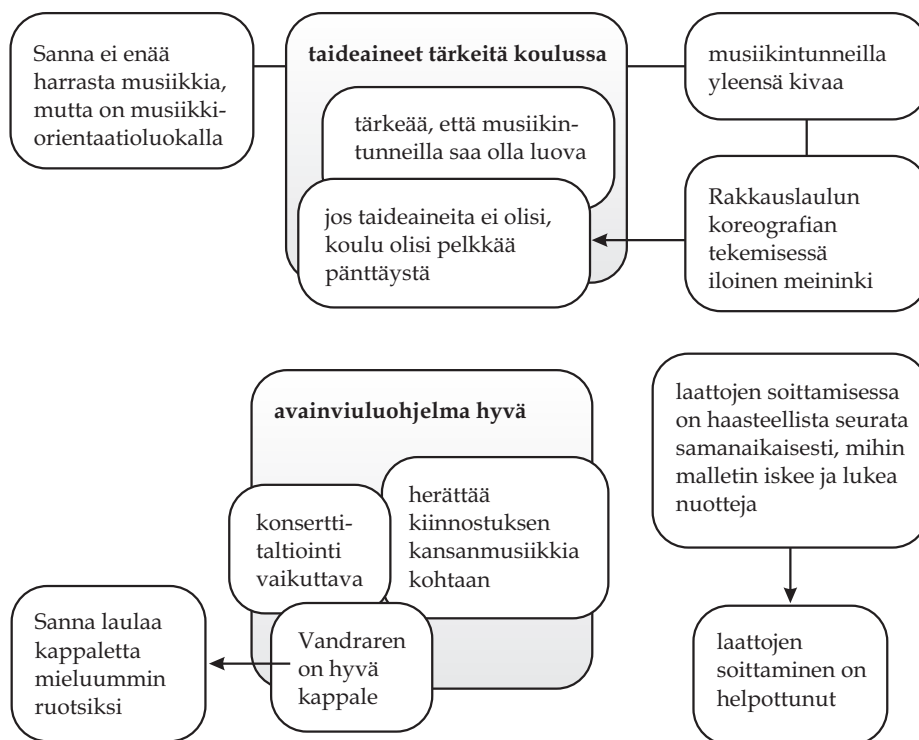


### LAATTOJEN SOITTAMINEN HELPOTTUNUT

Soittaminen on käynyt kuitenkin koko ajan helpommaksi. (PKK 8.3.: Vandraren lauletaan ensin suomeksi ja ruotsiksi, minkä jälkeen kaikkien tulee soittaa jotain instrumenttia. Nelli ja Sanna ilmeisesti soittavat laattoja, kuten he yleensä sanovat tekevänsä, jos ei saa laulaa – kuten juuri edeltävällä tunnilla Vandraren-kappaleen kohdalla.)

#### Sannan synteesi

Sanna on ollut aiemmin musiikkiluokalla, mutta nauttii nyt musiikinteosta enemmän huomattavasti jatkuvaa, aktiivista harjoittelua pienempinä annoksina. Sinänsä on tärkeää, että koulussa on myös taideaineita: muutoin koulupäivät tulisivat liian raskaiksi. Tunnilla nähty avainviuluohjelma teki Sannaan vaikutuksen. Ohjelman vaikuttavan konserttitaltioinnin kappaletta oli mieleistä laulaa myös tunnilla. Laulamisen lisäksi Sanna soittaa tunneilla laattoja, joiden soittamisessa on omat haasteensa. Sanna kokee kuitenkin kehittyneensä soittamisessa.



KUVIO 8

Sannan merkitykset 8.3.2007 7. luokan musiikintunnilla

#### 4.1.4 Joonas, 14, 12.3.2007

##### Historia

Joonas on soittanut kitaraa jo yli neljä vuotta ja hän käy yksityistunneilla. Hänellä on myös bändi.

##### Analyysi

###### KAPPALEET MIELEISIÄ

Joonakselle, selvästi jo hyvin taitavalle kitaristille, tunnilla soitettut kappaleet olivat mieleisiä. Joonas totesi, että hän harjoittelee Järvisen kappaleen Just For You kitarasoolon kotona, mutta hän ei kokenut sooloa mitenkään vaikeaksi. Fly Awayn Joonas koki helpoksi tehtäväksi itselleen, mutta kappaleen hauska rytmi motivoi soittamaan. (PKK 12.3., 8. lk: opettaja antaa Joonakselle tunnilla hieman haasteellisempia tehtäviä ja pyytää Joonasta näyttämään mallia soittotekniikassa. Joonas alkaa harjoitella kappaleita heti ne eteensä saatuaan ja alkaa matkia mm videolta katsottavaa tekniikkaa. **PKK 23.4.:** Joonas näyttää muille, kuinka uusi sointu soitetaan. **PKK 14.5.:** Joonas soittaa suvereenista nekin kappaleet, jotka ovat muille huomattavan haasteellisia.)

###### HARJOITTELUA SOPIVA MÄÄRÄ

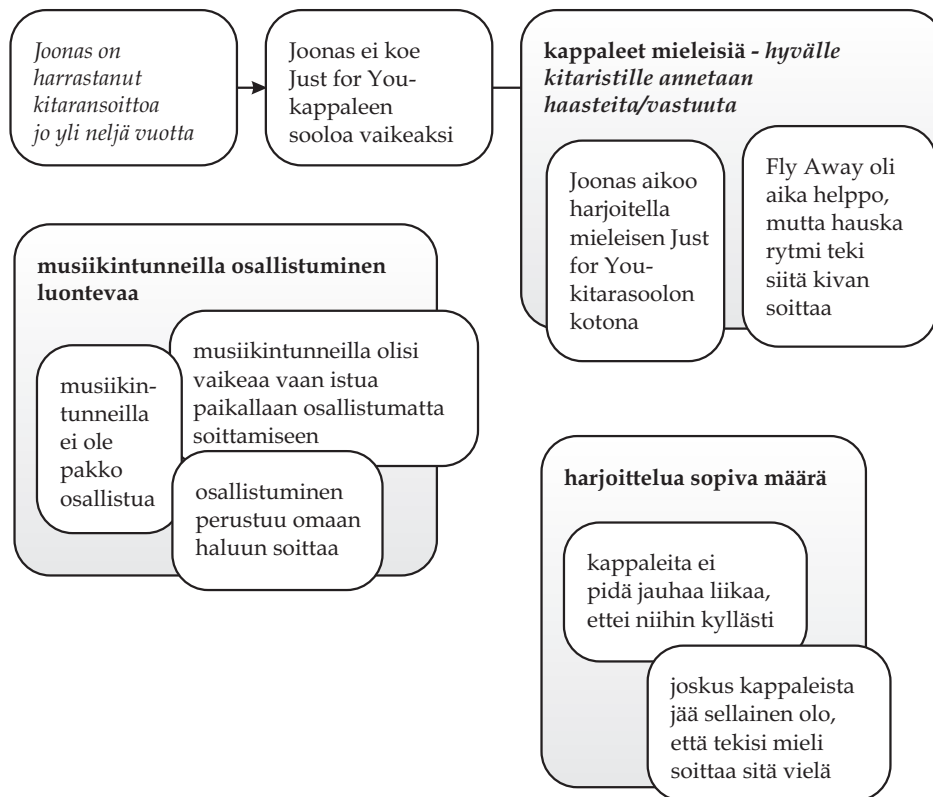
Joskus kappaleista jää sellainen olo, että tekisi mieli soittaa niitä vielä, mutta liikaa jauhamistakin pitää Joonaksen mielestä välttää, ettei soittamiseen kyllästy. (PKK 12.3.: tunnilla Joonas alkaa välittömästi harjoitella läksyksi tulevaa sooloa. Kyllästymisen merkkejä ei ainakaan edeltävällä tunnilla ole missään vaiheessa, vaan Joonas näyttäisi harjoittelevan mielellään, myös kotona.)

###### MUSIIKINTUNNEILLA OSALLISTUMINEN LUONTEVAA

Joonakselle ajatus, että musiikintunneilla istuisi vaan paikallaan osallistumatta soittamiseen, on vieras. Hän ei kuitenkaan koe, että tunneilla olisi pakko osallistua, vastoin omaa tahtoaan. Soittaminen perustuu ihan puhtaasti omaan haluun osallistua. (PKK 12.3.: Joonas soittaa koko tunnin aktiivisesti kitara ja alkaa harjoitella välittömästi saatuaan nuotin eteensä. Hän matkii myös videolta katsottavaa soittotekniikkaa. **PKK 19.4.:** aivan kaikki eivät soita mukana haasteellisessa kappaleessa, mutta opettaja ei pakotakaan. Kaikki osallistuvat taitojensa mukaan. Kukaan ei pingota.)

##### Joonaksen synteesi

Joonas on edennyt kitaransoitossa jo pitkälle, mutta hänelle riittää edelleen musiikintunneilla mieleistä ja motivoivaa soitettavaa. Musiikintunneilla osallistuminen sujuu luontevasti, omasta halusta. Kappaleita tulee harjoitella sopivasti, sen verran, ettei soittamiseen kyllästy.



KUVIO 9

Joonaksen merkitykset 12.3.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla

#### 4.1.5 Eelis, 14, 12.3.2007

##### Historia

Eelis on käynyt bassotunneilla noin puolitoista vuotta. Hän tosin kertoo aloittaneensa soittamisen jo ennen sitä, harjoitelleensa itsenäisesti.

##### Analyysi

###### **EELIS SAI TUNNILLA OPPIA UUDESTA SOITTOTEKNIIKASTA**

###### **OPETTAJA KANNUSTI OTTAMAAN TEKNIIKASTA ENEMMÄN SELVÄÄ INTERNETISTÄ**

Eelis soitti tunnilla bassoa ja opettaja ohjasi häntä peukuttamaan. Opettaja neuvoi tunnilla Eelikselle tälle aikaisemmin tuntematonta slap base -tekniikkaa. Opettaja neuvoi Eelistä ottamaan tekniikasta enemmän selvää internetistä. **(PKK 12.3.:** opettaja näyttää henkilökohtaisesti Eelikselle edeltävällä tunnilla, kuinka soitetaan slap basea ja Eelis opettelee. Opettaja neuvoo vielä Eelistä soittamaan vihisemmin. Eelis saa siis tekniikassa henkilökohtaista ohjausta.)

###### **EELIS OPPI KITARALLA UUSIA SOINTUJA**

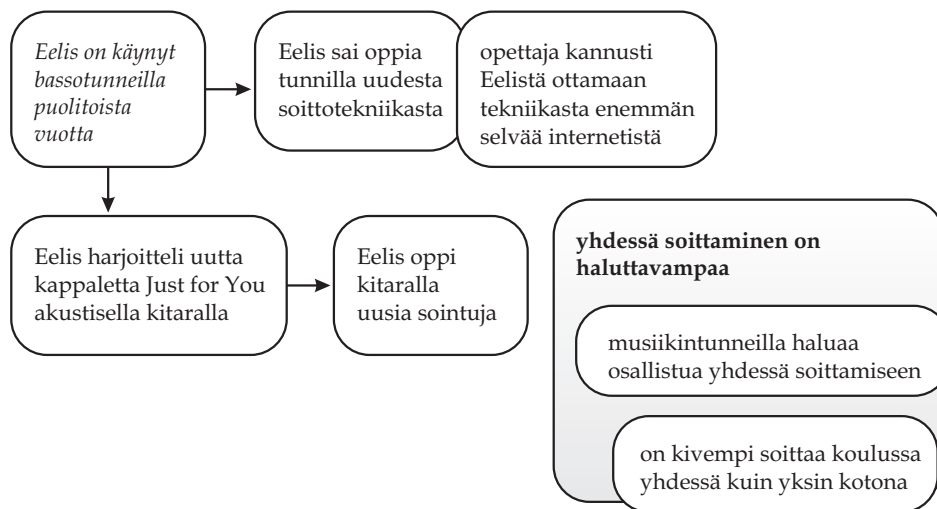
Eelikselle Just For You tarjosi haastetta uusien sointujen muodossa. Hän soitti kappaletta harjoiteltaessa akustista kitaraa. **(PKK 12.3.:** Just For You oli tunnin uusi kappale, josta harjoiteltiin yhdessä akustisilla kitaroilla sekä uusia sointuja, että 12/8 komppaamista. Kaikki soittavat ensin akustista kitaraa. Myös **OM 5.3.:** Ensin harjoitellaan akustisilla kitaroilla perusasiat, jotta kuullaan oma soitto; sen jälkeen siirrytään sähköisiin soittimiin.)

###### **YHDESSÄ SOITTAMINEN HALUTTAVAMPAA**

Koulussa yhdessä muiden kanssa soittaminen on hauskeempaa kuin kotona yksin soittaminen. Musiikintunneilla on yleensä luontevampaa osallistua soittamiseen kuin istua möllöttää paikoillaan tekemättä mitään. **(PKK 5.3.:** huomioin bändisoiton tunnilla nopean tempon ja intensiivisyyden. Kaikki keskittyvät kiitettävästi yhdessä soittamiseen ja tuntuvat olevan motivoituneita harjoittelemaan yhdessä. **PKK 12.3.:** oppilaat alkavat soittaa mielellään ja noudattavat välittömästi opettajan ohjeita. Soitto kuulostaa harjoittelun jälkeen mukavalta eli kuulokuva on miellyttävä, mikä motivoinee myös harjoittelemaan lisää. Itsekin koen, että on vaikeaa istua vain paikallaan ja kuunnella.)

## Eeliksen synteesi

Eelis on harrastanut bassonsoittoa jo jonkin aikaa. Opettaja ohjasi häntä tunnilla Eelikselle uudessa bassonsoittotekniikassa ja neuvoi ottamaan asiasta enemmän selvää internetistä. Eelis oppi tunnilla myös soittamaan uusia sointuja kitaralla. Eeliksen mielestä koulussa yhdessä soittaminen on mukavampaa kuin kotona yksin soittaminen.



KUVIO 10

Eeliksen merkitykset 12.3.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla

#### 4.1.6 Ville, 15, 12.3.2007

##### Historia 23.4.

Ville on soittanut kitaraa kolmannesta luokasta lähtien. Koulussa hän soittaa pääasiassa akustista kitaraa, koska on vasenkätinen. Molempien koulun sähkökitaroiden kielet on laitettu oikeakätisille soittajille. Ville voisi tuoda sähkökitaran mukanaan kotoakin, mutta ei ole ottanut sitä tavaksi. Koulusta löytyy muitakin taitavia ja innokkaita soittajia riittämiin. Ville saa mielestään soitta ihan riittävästi näinkin. Villen kaverille on valmistumassa omakotitalo, jonka varastoon on tarkoitus saada oman bändin harjoitustila. Sitä Ville odottaa kuin kuuta nousevaa.

Ville luonnehtii perhettään musikaaliseksi, vaikkei kukaan muu hänen perheessään soitaakaan. Kitara hakeutui Villen käsiin, kun piti keksiä jotain tekemistä runsaalle vapaa-ajalle. Kitarassa miellytti sen tuttuus, monipuolisuus ja eittämättä myös kitaran ahkera käyttö rock-musiikin saralla.

Oman kokoonpanonsa kanssa Ville soittaa raskaampaa ja haastavampaa musiikkia. Ville ymmärtää, että koulussa oppilailla on erilaiset musiikilliset valmiudet tai taidot ja sen mukaan mennään. Kappaleet ovat sovituksiltaan hieman yksinkertaisempia ja hyvä niin, konteksti huomioon ottaen.

##### Analyysi

###### MUSIIKINTUNNEILLA VIIHTYY

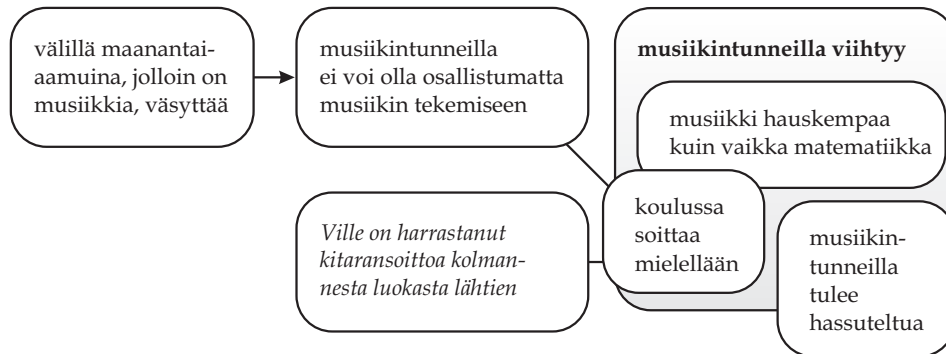
Musiikintunneilla viihtyy, eikä vähiten siksi, että Villellä on tapana hassutella musiikintunneilla. Soittotilanteet laukaisivat hulluttelevan luomisvimman: taitava kitaristi huomasi kätensä ulottuvilla xylofonin ja improvisoi soitettavaan kappaleeseen lisäväriä, kitaran soiton ohessa. Musiikki on hauskeempaa kuin vaikkapa matematiikka. Koulussa soittaa mielellään. (PKK 12.3.: kun Wake Me Up When September Comes kappale soitetaan toistamiseen, Ville keksii soittaa kappaleessa kitaran lisäksi myös xylofonia, mihin opettajakin suhtautuu pelkätään myönteisesti.)

###### MUSIIKINTUNNEILLA EI VOI OLLA OSALLISTUMATTA MUSIIKIN TEKEMISEEN

Välillä maanantaiaamut väsyttävät, mutta musiikintunneilla ei voi olla osallistumatta musiikin tekemiseen. Musiikki on hauskeempaa kuin vaikkapa matematiikka. Koulussa soittaa mielellään. (PKK 12.3.: Villen asenne soittamiseen on iloinne, luova ja positiivinen. Hän ilmaisee halunsa soittaa sama kappale ”vaikka sata kertaa”.)

## Villen synteesi

Väsyneenäkin on mahdotonta olla osallistumatta musisointiin musiikintunneilla. Jo pitkään kitaransoittoa harrastanut Ville nauttii koulussa soittamisesta. Hän osaa ottaa ilon irti musiikintunneista soittamalla aktiivisesti ja hassuttelemalla luovasti.



KUVIO 11

Villen koetut merkitykset 12.3.2007 9. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.7 Ilja, 16, 12.3.2007

##### Historia

Bändejä Iljalla on peräti kolme. Bändiensä musiikkia Ilja luonnehtii ”örinäksi, mörinäksi ja ilkeäksi”, suomeksi sanottuna hän harrastaa raskaan rockin soittamista.

##### Tulevaisuusperspektiivi

Ilja juontaa Konsertin 25.4. (PKK 23.4.: opettaja juttelee Konserttia edeltävillä tunneilla Konsertin juonnoista Iljan kanssa.)

##### Analyysi

###### TIETOISUUS OMISTA TAIDOISTA

Ilja soittaa tunneilla sähkökitaraa lähes poikkeuksetta. Ilja soitti tunnilla kitarasoolon, joka oli hänestä helppo. Hän oppi sen soittamalla opettajan mallista. Ilja on tietoinen omista soittotaidoistaan ja myös siitä, että omaksui soolon kivuitta. (PKK 12.3.: Ilja harjoittelee tunnilla opettajan mallista kappaleen Wake Me Up When September Comes kappaleen kitarasoolon.)

###### MUSIIKINTUNNEILLA OSALLISTUMINEN LUONTEVAA

Musiikintunneilla on pääsääntöisesti mukavaa. Musiikintunneilla haluaa lähteä mukaan musiikin tekemiseen. Olisi vaikeaa kuvitella itsensä istumassa paikallaan, tekemättä mitään. (PKK 12.3.: oppilaat ovat motivoituneita nimenomaan soittamaan. Kuuntelemista ei pidetä niinkään mielekkäänä kuin soittamista. Oppilaat toivovat saavansa soittaa. Kun opettaja laskee kappaleen käyntiin, kaikki hiljenevät ja keskittyvät yhdessä soittamiseen. PKK 16.4.: Ilja myös laulaa opettajan ohjeita noudattaen tunneilla, vaikka vaikuttaa välillä hieman jännittyneeltä tai vastentahtoislta.)

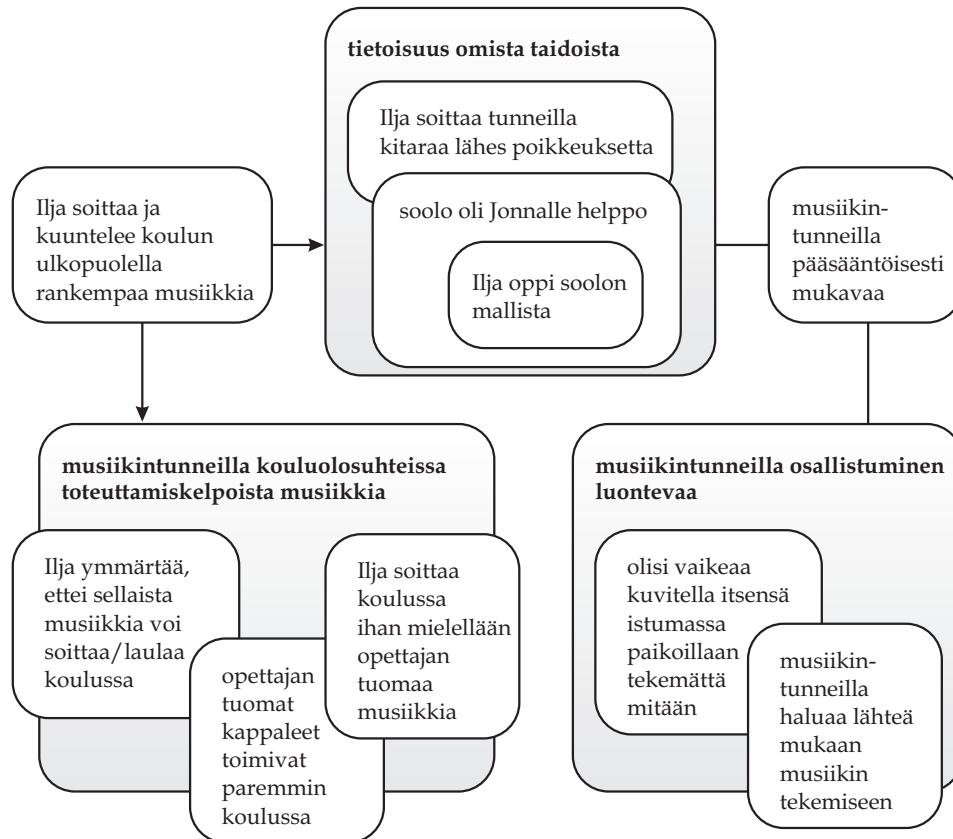
###### MUSIIKINTUNNEILLA KOULUOLOSUHTEISSA TOTEUTTAMISKELPOISTA MUSIIKKIA

Ilja kuuntelee ja soittaa privaalisti toisenlaista, huomattavasti rankempaa musiikkia, mutta ymmärtää, että sitä olisi lähes mahdotonta tuoda soitettavaksi ja laulettavaksi kouluun. Tämän vuoksi hän soittaa ihan mielellään sitä musiikkia, mitä opettaja tarjoaa. (PKK 12.3.: Iljalle tunnilla soitettava materiaali on helppoa: hän oppii kitarasoolon nopeasti opettajan mallista. Hän osallistuu kuitenkin musiikin tekemiseen ilmeisen aktiivisesti soittamalla, toisaalta myös laulamalla ja juontamalla Konsertin. PKK 16.4. ja PKK 23.4. 9. lk tunnit ja orkesteriharjoitukset, PKK 25.4.: Konsertti. Ilja on siis havainnoinnin perusteella suhteellisen tyytyväinen siihen, mitä materiaalia koulun musiikinopetuksen puitteissa käytetään. OM 19.4.: opettaja korostaa, että lähes kaikesta musiikista voi saada koulussa soitettavaa sovittamalla. PKK 23.4.: orkesteriharjoitukset: Ilja on aktiivisesti mukana muun muassa Konsertin tekemisessä laulusolistina ja juontajana, vaikka hän vaikuttaakin välillä hermostuneelta ja pyrkii esimerkiksi lähtemään harjoituksista mahdollisimman nopeasti pois. OM 5.3.: opettaja ennakoii pienen vastaan hangoittelun ja käytöksen muutoksen johtuvan iästä. )



## Iljan synteesi

Ilja tietää olevansa hyvä kitaristi, joka osaa soittaa jo hyvinkin haastavaa materiaalia, mutta ymmärtää, että kouluolosuhteissa soitetaan niissä olosuhteissa paremmin toimivaa ja kaikille opetettavissa olevaa musiikkia. Musiikintunneilla musisointiin osallistuminen on Iljasta luontevaa ja pääasiassa mukavaa.



KUVIO 12

Iljan merkitykset 12.3.2007 9. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.8 Jonna, 13, 15.3.2007

##### Historia

Omien sanojensa mukaan kolmetoistavuotias seitsemäsluokkalainen Jonna on harrastanut musiikkia paljon. Hän alkoi soittaa huilua neljännellä luokalla. Tunnneilla hän ei käynyt kuin jonkin aikaa, mutta soittaa edelleen orkestereissa. Alaluokilla hän soitti koulun orkesterissa, nyt asuinalueensa nuoriso-orkesterissa ja koulun orkesterissa, aina kun se vain kasataan juhlia varten. Jonna ei ollut alaluokilla musiikkiluokalla, mutta musiikkipainotteisella luokalla kuitenkin. Nyt hän on siis musiikkiorientaatioluokalla eli musiikkipainotteisuus jatkuu.

##### Analyysi

###### MUSIIKINTUNNEILLA AINA KIVAA

Musiikintunneilla on Jonnan mielestä poikkeuksetta kivaa. (PKK 15.3.: ei ole epäilystäkään siitä, etteikö valtaosalla tämän ryhmän oppilaista olisi musiikintunnilla mukavaa. Oppilaat osallistuvat musisointiin käsittämättömän innostuneesti. OM 15.3.: musiikintunneilla metsätetään hyvää oloa, tietäen, että musiikki palvelee nimenomaan ihmisen tunne-elämää. PKK 19.4.: luokalla on yksiselitteisen hauskaa heidän iloitellessaan Stomp-rytmitehtävän parissa.)

###### HUILUSOOLOSSA ONNISTUMINEN

Tunnilla onnistuneesti soittamaansa huilusooloa Jonna oli ehtinyt harjoitella kotona parina päivänä. Jonnasta tuntui mukavalta, kun häntä keuhuttiin onnistuneen soolon johdosta. Jonna piti Vandraren-kappaleesta, siitä huolimatta, että hän huomioi, että moni muu ei siitä pitänyt. Kappaleesta tulee hyvä olo. (PKK 15.3: Jonna saa huilusoolostaan positiivista palautetta sekä opettajalta, että oppilastovereiltaan. Jonna on selvästi harjoitellut soolonsa kotona kuntoon ja soittaa hienosti tunnilla.)

###### HARJOITTELUN SEURAUKSENA UUDESTA KAPPALEESTA MIELEINEN

Uusi kappale Wish You Were Here tuntui etenkin b-osaltaan ensin tylsälle kappaleelle, koska se ei ollut ennestään tuttu ja sitä piti vähän jauhaa, että se opittaisiin kunnolla. Mutta jauhamisen jälkeen kappale alkoi tuntua kivalta. (PKK 15.3.: mahtipontinen uusi kappale kuunneltiin ensin levyiltä, minkä jälkeen se soitettiin läpi. Laulussa jäätiin harjoittelemaan b-osan haasteellista kohtaa. Opettaja kehotti kaikkia tyttöjä tulemaan mukaan laulamaan ja näin lauluun saatiin lisää pontta. Tämän kappaleen jälkeen opettaja kehui kovasti ryhmää.)

###### OPETTAJA KEHUI

Jonna muistaa, että opettaja kehui heitä "uskomattomiksi kakaroiksi" Wish You Were Here- kappaleen jälkeen. (PKK 15.3. : Jonna saa henkilökohtaista positiivista palautetta huilusoolostaan sekä opettajalta, että kavereiltaan ja opettaja kehuu oppilaita tunnilla sekä sanoin, että teoin. Hän lupaa soittaa oppilaiden kanssa Vandraren-kappaleessa, jos he soittavat kappaleen hyvin. Näin tapahtuu ja opettaja musisoi oppilaidensa mukana. Vilpitön, positiivinen palaute tuntuu varmasti hyvältä ja innostaa oppilaitaan edelleen yrittämään parastaan.)

### JONNA HUOMANNUT, ETTÄ RUMPUJEN SOITTO TÄRKEÄÄ LAURALLE

Jonnakin on huomannut, että rumpujen soittaminen on Lauralle tavattoman tärkeä asia: Laura esimerkiksi läpsyttelee yhtenäen komppeja jalkojaan vasten. (PKK 15.3.: Jonna sai positiivista palautetta huilusoolonsa jälkeen muun muassa Lauralta, mikä tuntui hyvältä. Lopputunnista Sanna opetti Maijaa soittamaan Smoke on the Waterin riffin. Yhteiseen, hyvään tekemisen meininkiin vaikuttanee myös luokkatovereita kannustava, positiivinen ilmapiiri tässä ryhmässä. PKK 12.4.: ryhmä palkitsee toistensa onnistumisen latinalaisrytmit-tehtävässä aplodein. Laura kehuu Veeraa pianonsoitossa. Ryhmän erityislaatuisuuden mainitsee myös opettaja OM 19.4. 7. lk tuntien jälkeen: tämä seitsemänsien ryhmä on hänenkin mielestään poikkeuksellisen innostunut ja motivoitunut.)

### UUSI ASIA TUTTU ENTUDESTAAN

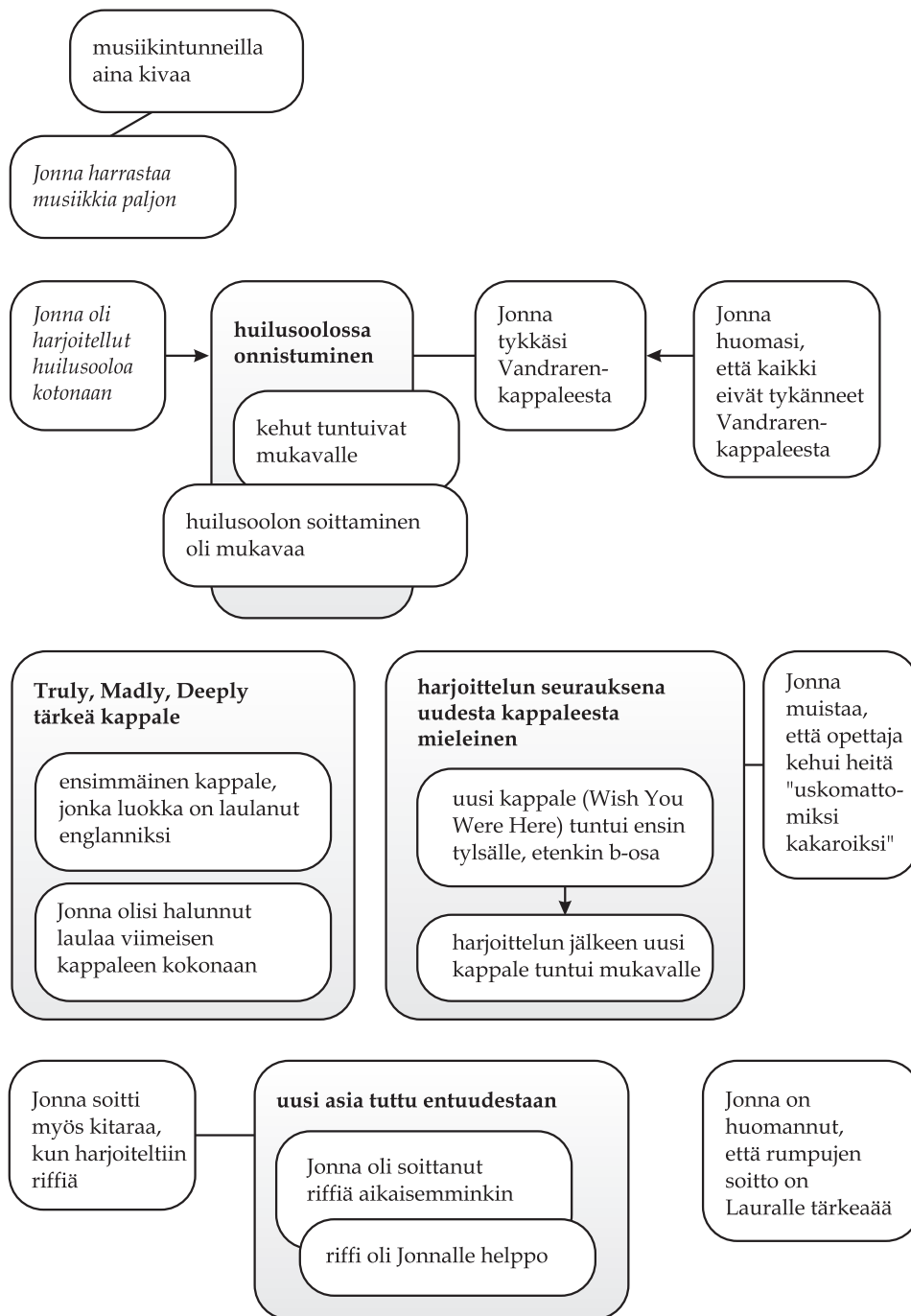
Jonna soitti tunnilla myös kitaraa, kun harjoiteltiin Smoke on the Waterin riffiä. Hän osasi sen jo ennestäänkin, tosin eri paikasta. Riffin siirtäminen toiselle kielelle ei tuottanut ongelmia. (PKK 15.3.: Smoke on the Water on tunnettu rockklassikko. Opettaja kuvailee riffiä erittäin helpoksi ja kappaletta muilta osin puisevaksi. Kappaleen yhteydessä keskustellaan pikaisesti, mikä tekee jostain kappaleesta suosituksen. Kappaleen soittamisessa keskitytään pääsääntöisesti nimenomaan tunnettuun rikkiin. Soittamisen jälkeen kuunnellaan vielä kappaleen alkuperäinen versio. Kappaleen soittamisessa korostuu se, että kappale on klassikko. Riffin soittaminen sinänsä ei ole tälle ryhmälle haaste. OM 15.3.: opettaja korostaa omassa haastattelussaan, että jotkut kappaleet valitaan soitettavaksi nimenomaan lajinsa edustajina, tyyllillisistä tai historiallisista syistä.)

### TRULY, MADLY, DEEPLY TÄRKEÄ KAPPALE

Sekä Jonna, että Laura olisivat halunneet laulaa Truly, Madly, Deeply ihan loppuun asti. Kappale on ensimmäisiä englanninkielisiä kappaleita, joita luokka on harjoitellut tällä nimenomaisella kokoonpanolla laulamaan. (PKK 15.3.: tunnin lopuksi lauletaan läpi vanha, oppilaille tuttu kappale, mutta ei sitten lauletakaan kokonaan, vaan jätetään kesken.)

### **Jonnan synteesi**

Jonnalle merkityksellistä edeltävällä musiikintunnilla oli huilusoolossa onnistuminen. Asiaan paneutuminen ja harjoittelu palkittiin. Niin ikään harjoittelun seurauksena tunnilla esitelty uusi kappale alkoi alkukankeuden jälkeen maistua. Sitä vastoin niin ikään uutena asiana tunnilla esitelty *Smoke on the Waterin* riffi ei tarjonnut Jonnalle uutta oppimiskokemusta, sillä hän osasi riffin jo entuudestaan. Tunnin viimeisen kappaleen *Truly, Madly, Deeply* Jonna olisi taas halunnut laulaa kokonaan, koska se oli hänelle ja koko luokalle tärkeä kappale.



KUVIO 13

Jonnan merkitykset 15.3.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.9 Laura, 13, 15.3.2007

##### Historia

Kolmetoistavuotias seitsemäsluokkalainen Laura on soittanut kolmisen vuotta klarinettia ja kävi aikaisemmin myös yksityistunneilla. Laura on soittanut alaluokilla koulunsa orkesterissa ja soittaa nyt nuoriso-orkesterissa. Hän kertoo, että he olivat juuri menestyneet Oulussa orkesterikilpailuissa. Laura on ollut Jonnan tavoin musiikkipainotteisella luokalla myös alaluokilla. Hän koki rumpujen soiton omakseen jo heti ensimmäisen kerran, kun pääsi alaluokilla kokeilemaan peruskomppia.

##### MUSIKINTUNNEILLA ON AINA KIVAA

Lauran mielestä musiikintunneilla on aina kivaa. (PKK 15.3.: ei ole epäilystäkään siitä, etteikö valtaosalla tämän ryhmän oppilaista olisi musiikintunnilla mukavaa. Oppilaat osallistuvat musisointiin käsittämättömän innostuneesti. OM 15.3.: musiikintunneilla metsästetään hyvää oloa, tietäen, että musiikki palvelee nimenomaan ihmisen tunne-elämää. PKK 5.4: Rakkauslaulun laulamista ilo irtoaa.)

##### ERI SOITTIMIEN KOKEILU TÄRKEÄÄ

Laura ehti tunnilla paljon: hän soitti rumpuja, bassoa, laattoja, kitaraa ja lauloi vielä päälle. Hän pitää tärkeänä sitäkin, että musiikintunneilla pääsee kokeilemaan useampia soittimia. (PKK 15.3: havainnoin, että Laura siirtyy sujuvasti ja innokkaasti soittamisesta toiseen ja välillä laulamaan, ja nauttii joka hetkestä. PKK 12.4.: Laura syöksyy rumpuihin, mutta kysyy, haluaisiko joku muu soittaa vuorostaan; hän voisi soittaa muutakin.)

##### ERIKOISTUMINEN HYVÄ ASIA

Toisaalta, hän pohtii, on hyvä, että erikoistuu johonkin tiettyyn instrumenttiin: erikoistuminen syventää taitoja. Omimpina soittiminaan hän pitää klarinettia ja rumpuja.

##### RUMPUJEN SOITTOINNOSTUS

Erityisen mieleistä Lauralle on rumpujen soitto. Laura naureskelee, että tulee hyvä olo, kun pääsee hakkaamaan jotain ihan luvan kanssa. Laura olisi halunnut soittaa rumpuja pidempäänkin, mutta muidenkin piti päästä. Laura kyllä ymmärtää tämän. Lauralla ei ole rumpuja kotona eikä hän käy rumputunneilla, mutta hän huomaa usein komppailevansa kuulemiaan rytmejä jalkojaan vasten.

Laura paloi halusta päästä kokeilemaan Smoke on the Waterin rumpukomppia. Hän on niin innostunut ajatuksesta, että puhe menee täysin puuroksi. (PKK 15.3.: Laura on myös havainnointini perusteella vilpittömän innostunut musisoinnista ylipäättään. Soittimien vaihto kuuluu myös musiikintunnin rutiineihin: näyttää olevan tärkeää, että mahdollisimman moni pääsee kokeilemaan vaikkapa sähköbassoa, kun siihen kykenevät ja niin haluavat. Opettajakin on positiivisella tavalla tietoinen Lauran rumpujensoitoinnostuksesta. PKK 29.3.: Laura tarttuu innolla rumpuihin aina, kun on mahdollisuus ja opettaja tuntuu myös huomioivan Lauran rumpujensoitoinnostuksen.)

#### VANDRAREN HYVÄ KAPPALE

Vandraren on myös Lauran mieleen. Se on todella hyvä kappale. (PKK 15.3.: Lauran aktiivisuudesta olisi täysin mahdotonta päätellä, että jokin kappale olisi hänelle merkityksetön, puhumattakaan vastenmielinen. Vandraren-kappaleessa Laura soitti rakastamiaan rumpuja, Wish You Were Here -kappaleessa kaikki tytöt lauloivat opettajan pyynnöstä ja näin kappaleeseen saatiin lisää pateettisuutta. Smoke on the Waterin riffin Laurakin osasi jo entuudestaan. Kappaleen kohdalla teoksen klassikko-asema kohosi soitollisten haasteiden yläpuolelle: tunnilla keskusteltiin hetki siitä, mikä tekee kappaleesta suosituksen. Tunnin viimeinen kappale oli ilmeisen mieleinen laulettava; valitettavasti laulua ei ehditty laulaa aivan kokonaan läpi. OM 19.4.: opettaja korostaa, että lähes kaikesta musiikista voi saada koulussa soitettavaa sovittamalla. Perusmateriaali löytyy kuitenkin nuorisolle läheisimmästä pop/rock-musiikista.)

#### WISH YOU WERE HERE HYVÄ KAPPALE

Wish You Were Here -kappaletta ensi kertaa kuunneltaessa Lauraa häiritsi laulajan määkivä ääni, mutta loppujen lopuksi kappaleen tunnelma oli mukaansa tempaava.

#### RIFFI ENTUUDESTAAN TUTTU

Laurakin oli Jonna tavoin soittanut Smoke on the Waterin kitarariffiä aikaisemminkin, mutta eri kohdasta, eikä siirto tuottanut hänellekään vaikeuksia.

#### RIFFISSÄ SMOKE ON THE WATERIN ANTI

Riffiä oli hauska soittaa, mutta muutoin kappale oli aika tylsä kitaralla. (OM 15.3.: opettaja korostaa omassa haastattelussaan, että jotkut kappaleet valitaan soitettavaksi nimenomaan lajinsa edustajina, tyyllillisistä tai historiallisista syistä).

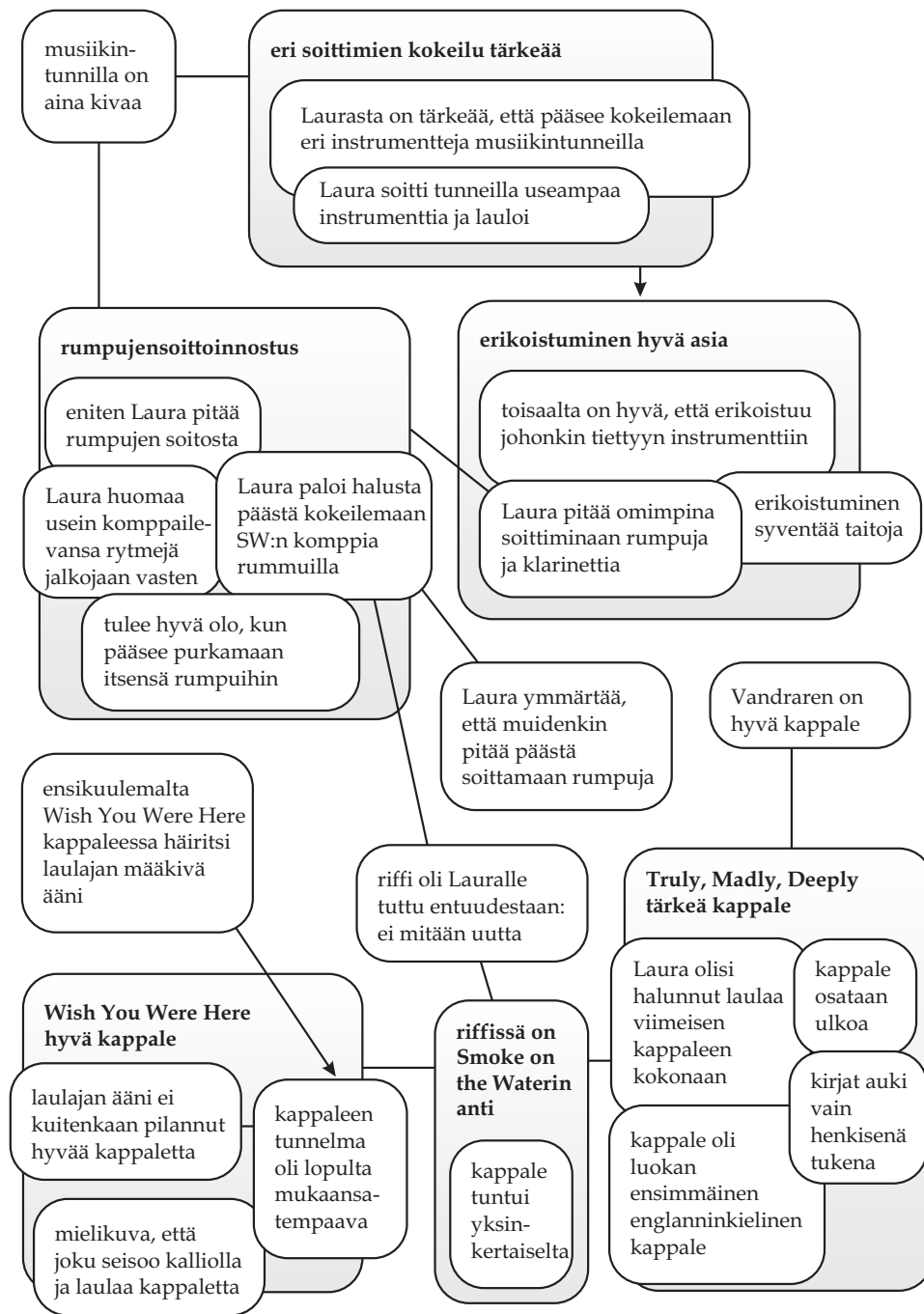
#### TRULY, MADLY, DEEPLY TÄRKEÄ KAPPALE

Truly, Madly, Deeply olisi ollut mukava laulaa loppuun saakka. Se oli tyttöjen yhteisen muistelun mukaan ensimmäinen englanninkielinen kappale, jonka he olivat tällä nimenomaisella luokalla laulaneet. Laura toteaa, että kappale on niin hyvin selkäytimessä, että sanat menevät jo ulkoa: kirjat pidetään auki vain henkisenä tukena.

**Lauran synteesi**

Laura kokee, että musiikintunneilla on tärkeää päästä kokeilemaan erilaisia instrumentteja. Toisaalta on tärkeää, että syventää taitojaan eli erikoistuu johonkin tiettyyn soittimeen. Laura itse on erityisen innostunut rumpujen soitosta. Tunnilla soitettut ja laulettu kappaleet olivat Lauralle mieleisiä. Tunnilla ensi kertaa laulettu *Wish You Were Here* oli sekin hyvä kappale hieman negatiivisen ensivaihtelun hälvettyä. *Smoke on the Waterin* anti oli riffissä, jonka tosin senkin Laura osasi jo entuudestaan. Valitettavasti vain osittain laulettu *Truly, Madly, Deeply* on Lauralle ja koko luokalle tärkeä kappale.





KUVIO 14

Lauran merkitykset 15.3.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.10 Paju, 13, 22.3.2007

##### Historia

Paju on harrastanut kuutisen vuotta pianonsoittoa, mutta lopetti tunneilla käymisen juuri viime vuonna ja miettii, jatkaisiko. Syksyllä Paju sai kitaran ja on innostunut harjoittelemaan sen soittamista kotiloissa. Pajun on vaikea kuvitella elämäänsä ilman musiikkia. Hän kuuntelee musiikkia päivittäin. Hän myös pitää paljon laulamista ja pianon ja kitaran soittamisesta. Musiikkia tulee tehtyä jatkuvasti ihan huomaamattaankin.

##### Analyysi

###### KAPPALEET MIELEISIÄ

Tunneilla soitetut kappaleet olivat Pajun mielestä ihan mukavia, joskaan ei nyt aivan riemunkiljahduksia kuulukaan. Mieleisin kaikista soitetuista kappaleista on ollut Rakkauslaulu, tosin Pajun mielestä yläluokkien musiikintunneilla on soitettu ja laulettu paljon hyviä kappaleita. (PKK 22.3.: yleisesti voi todeta, että seitsemännen luokan havainnointiryhmäni oppilaat ottavat kakistelematta ja positiivisesti vastaan kaikki opettajan heille tarjoamat kappaleet. PKK 8.3. ja 5.4.: oppilailla on silminnähdyn hauskaa heidän soittaessaan/laulaessaan Rakkauslaulua.)

###### ONNISTUMISEN ELÄMYS

Haastattelua edeltäneellä tunnilla Paju oli tarttunut opettajan kehotuksesta ja kannustuksesta ensimmäisen kerran sähköbassoon ja hyvinhän se meni. Paju kertoo soittavansa muutenkin akustisella kitaralla pääsääntöisesti vielä ainoastaan bassoäniä, harvemmin sointuja. Opettaja kehui Pinjan soittoa sähköbassolla, mutta itse Paju hieman vähätteli onnistumistaan, tosin hymyillen tyytyväisenä. Tulee kiva olo, kun huomaa osaavansa jotain. Niin ikään onnistumisen elämyksen saa, kun ensin hankalammalta tuntuva kappale alkaa sujua, yhdessä harjoittelu tuottaa tulosta. On mukavaa, kun onnistutaan yhdessä ja kaikkia kehuaan. (PKK 22.3.: opettaja nimeää Pajun edeltävällä tunnilla soittamaan bassoa ja kehuu kaikkia soittajia yhdessä ja Pajun suoritusta erikseen soittamisen jälkeen. PKK 5.3: opettaja kehuu ryhmää jälleen vuolaasti Rakkauslaulun jälkeen. PKK 12.4.: Paju vähättelee ilmiselvää onnistumistaan latinorytmien soiton jälkeen. Luokkatoverit ovat kuitenkin hyvin kannustavia toistensa suoritusten suhteen.)

###### YHDESSÄ ONNISTUMINEN PALKITSEVAA

Niin ikään onnistumisen elämyksen saa, kun ensin hankalammalta tuntuva kappale alkaa sujua, yhdessä harjoittelu tuottaa tulosta. On mukavaa, kun onnistutaan yhdessä ja kaikkia kehuaan. Kun Jarkko alkoi soittaa Why Worry-kappaletta tuli olo, että "me osataan jotain." (PKK 22.3.: opettaja nimeää Pajun edeltävällä tunnilla soittamaan bassoa ja kehuu kaikkia soittajia yhdessä ja Pajun suoritusta erikseen soittamisen jälkeen.)

###### ADIEMUKSESTA TULI MAHTIPONTISIA MIELIKUVIA

Paju myös lauloi tunnilla Adiemus-kuorokappaleessa. Adiemuksesta tuli mahtipontisia mielikuvia esimerkiksi suuresta määrästä ihmisiä laulamassa viidakon

sydämessä. (PKK 25.4. konsertti: koko esiintyjäkaarti esitti Adiemuksen koulun konsertissa. Esitys oli vaikuttava jo massaltaan.)

#### **YLÄLUOKKIEN MUSIIKINOPETUS KIVEMPAA KUIN ALALUOKKIEN**

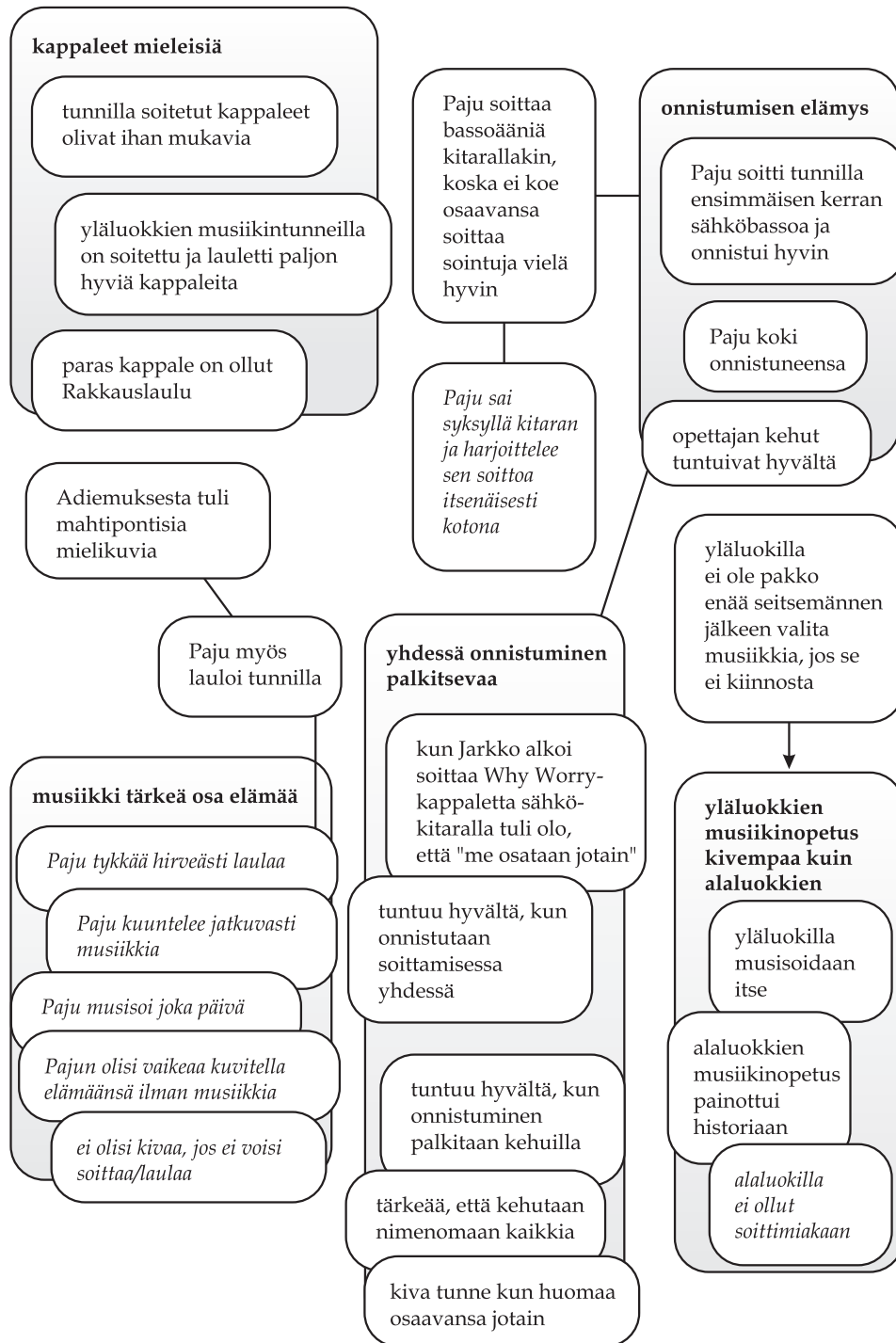
Pajun mielestä musiikinopetus yläluokilla on joka tapauksessa hauskeempaa ja kiitollisempaa kuin alaluokilla, missä hänen mukaansa opetus painottui enemmän musiikin historian opiskeluun kuin yhdessä musisointiin. Alaluokilla ei ollut juuri soittimiakaan, joilla soittaa.

#### **YLÄLUOKILLA EI OLE PAKKO ENÄÄ SEITSEMÄNNEN JÄLKEEN VALITA MUSIIKKIA, JOS SE EI KIINNOSTA**

Keskusteltaessa musiikin merkityksestä oppiaineena koulussa, Paju täydentää Riinan vastausta toteamalla, että musiikkia ei tarvitse valita enää seitsemännen luokan jälkeen, jos ei sitä halua koulussa harjoittaa.

#### **Pajun synteesi**

Yläluokkien tunneilla soitettuja ja laulettuja kappaleita ovat olleet mieleisiä Pajulle. Ylitse muiden on Rakkauslaulu. Paju soitti tunnilla ensimmäisen kerran sähköbassoa kokien onnistumisen elämyksen ja saaden opettajan kehuja, mikä tuntui hyvältä. Erityisen mieleistä on, kun onnistutaan yhdessä ja kaikkia kehuaan. Musiikki on erottamaton osa Pajun jokapäiväistä elämää. Erityisen tärkeää on laulaminen. Paju on kokenut koulun musiikinopetuksen antoisammaksi seitsemännellä kuin alaluokilla.



KUVIO 15

Pajun merkitykset 22.3.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.11 Riina, 13, 22.3.2007

##### Historia

Riina on suorastaan intohimoinen kitaristi. Hän on soittanut kitaraa vasta vuoden, käynyt tunneilla puoli vuotta. Hän ei tosin käy tunneilla juuri nyt, mutta aikoo aloittaa opiskelunkin uudestaan. Riina soittaa kitaraa päivittäin. Into on todella kova. Hän innostui kitaransoitosta jo toisella luokalla, mutta uskoi tuolloin isosiskoaan, joka oli todennut, että kitara on poikien soitin. Lopulta Riina luotti kuitenkin omaan sisäiseen ääneensä ja tarttui kitaraan. Ensin hän soitteli enonsa vanhalla kitaralla, kolmannelta lähtien, mutta sai juuri uuden sähkökitaran. Riina soittaa myös klarinettia: tunneilla hän kävi toisesta luokasta kuudenteen luokkaan.

Riina ei voisi kuvitella elämää ilman musiikkia; huomaamattaankin tulee esimerkiksi kuunneltua musiikkia. Erityisesti kitaransoitto on hänelle suorastaan korvaamattoman tärkeä asia. Riina toteaa humoristisesti, että musiikin tekemisestä tulee paha mieli ainoastaan silloin, jos ei osaa soittaa jotain, mitä haluaisi osata soittaa.

##### KITARANSOITTOINNOSTUS

Riina soittaa joka musiikintunti kitaraa, joka on hänelle erityisen tärkeä instrumentti, mutta on soittanut myös sähköbassoa, esimerkiksi Vandraren-kappaleessa hän on soittanut nimenomaan sähköbassoa. Hän pitää myös basson soitosta. Riinalla on luokalle ja hänelle tärkeässä Rakkauslaulussa kitarasoolo. Riina ei pidä itseään kovin hyvänä laulajana, joten hän soittaa mieluummin. Toisaalta, jos hän kokee onnistuvansa laulamissa ja kappale on mieluinen, niin laulaminenkin on kivaa. **(PKK 22.3:** Riina soittaa tunneilla mielellään ja aktiivisesti kitaraa. Edeltävällä tunnilla hän myös lauloi, selvästi siihenkin asiaan paneutuen. **PKK 29.3.:** Riina tarttuu kitaraan aina, kun se on mahdollista. **PKK 10.5.:** kun muut katsovat tv:stä vanhoja euroviisuja, Riina menee seuraamaan, kuinka opettaja vaihtaa kitaraan kieliä.)

##### HYVÄT KAPPALEET

##### RAKKAUSLAULU PARAS KAPPALE

Juuri tunnilla soitettut kappaleet olivat Riinan mielestä ihan mieleisiä, mutta selvästi mieleisempiäkin kappaleita on musiikintunneilla soitettu. Ykköseksi nousee Rakkauslaulu, jossa Riinalla on vielä kitarasoolokin. Rakkauslaulu on luokan toivekappale. Sen alkuperäisversio on mainio. **(PKK 8.3 ja 5.4.:** Rakkauslaulun soittaminen ja laulaminen on luokalle selvästi erittäin mieleistä. Luokkatoverit huomioivat Riinan soolon kannustavasti.)

##### ADIEMUS VAIKUTTAVA KAPPALE

Riina lauloi Adiemuksessa. Adiemus on hieman outo, mutta siitä voi tulla hienon kuuloinen, kun suuri joukko laulaa sitä yhdessä: hän uskoo, että siitä tulee hieno numero konserttiin. Adiemus on vaikuttava kappale, josta nousee vahvoja, suureellisia mielikuvia esimerkiksi suuresta kuorosta laulamassa kalliolla tai intiaanikylästä. Riina on kuullut kappaletta pienestä saakka. **(PKK 25.4.** Konsertti:

koko esiintyjäkaarti esitti Adiemuksen koulun konsertissa. Esitys oli vaikuttava jo massaltaan.)

### **RIINA PÄÄSEE ITSE ESIINTYMÄÄN KONSERTTIIN, JOTA HÄN ON KÄYNYT KUUNTELEMASSA PARI VUOTTA**

Riina pääsee nyt ensimmäistä kertaa itse esiintymään koulun Konserttiin, mikä on merkityksellistä sikäläkin, että hän on käynyt jo pari vuotta kuuntelemassa Kevätkonsertteja, koska hänen isosiskonsa on esiintynyt siellä: nyt hän siis siirtyy yleisön puolelta esiintyjäkaartiin. (PKK 25.4. eli Konsertti. OM 12.4.: opettaja kertoo, että konsertteja on järjestetty koulussa jo noin kymmenen vuoden ajan ja että niiden tarkoitus on muun muassa kertoa vanhemmille, mitä koulussa musiikintunneilla tehdään.)

### **YLÄLUOKILLA KAIKKI SAAVAT SOITTA**

Alaluokkien musiikinopetusta Riina kritisoi muistelemalla, ettei siellä saanut kitaraa soittaa kuin sellainen, joka osasi jo soittaa. Yläluokilla kaikki pääsevät soittamaan kitaraa ja lopputulos kuulostaa hienolta.

### **HYVÄ , KUN VÄHÄN TEORIAA**

Musiikintunneilla voi olla tylsää vain silloin, jos siellä opiskellaan teoriaa. Riinalle on jäänyt paha maku suuhun alaluokkien musiikintunneista, joilla opiskeltiin hänelle jo entuudestaan eli klarinetin soiton opiskelusta tuttuja teoria-asioita. Yläluokkien musiikintunneilla tulee hyvin vähän teoriaopetusta: Riina kuvailee teoriaopetuksen sellaiseksi opetukseksi, jonka aikana pitää tehdä vihkomuistiinpanoja. (PKK 22.3.: tunnilla soitetaan ja lauletaan lähes tauotta. Teoriaa tulee käytännön kautta, esim Anon-soinnun tiedustelu kappaleen yhteydessä.)

### **MUSIIKIN TEKEMISEN MAHDOLLISTAMINEN**

Oleellista musiikinopetuksessa on se, että on kunnan laitteet, joilla soittaa. Yläluokkien musiikintunneilla on tarvittavat soittimet ja äänentoisto. (PKK 5.3.: ensimmäisellä havainnointikerralla kiinnitin huomioni siihen, että luokka on hyvin varustettu. PKK 22.3.: kaikille oppilaille riittää aina tekemistä, joku soitin käteen.)

### **MUSIIKINTUNNEILTA OHJELMISTOA OMAAN KÄYTTÖÖN**

Kunnan laitteilla voi oppia soittamaan uusia kappaleita, joita voi soittaa myös kotona. Musiikinopetus tarjoaa siis uutta ohjelmistoa omaankin käyttöön: musiikintunneilla oppii uusia kappaleita, joita voi soittaa muuallakin kuin koulussa.

### **MUSIIKKI TÄRKEÄ AINE KOULUSSA**

#### **MUSIIKINOPETUS VOI MOTIVOIDA HARRASTAMAAN**

Jos koulussa ei opetettaisi musiikkia, harva saattaisi innostua harrastamaan sitä.

#### **MUSIIKKI KEVENTÄÄ LUKUJÄRJESTYSTÄ**

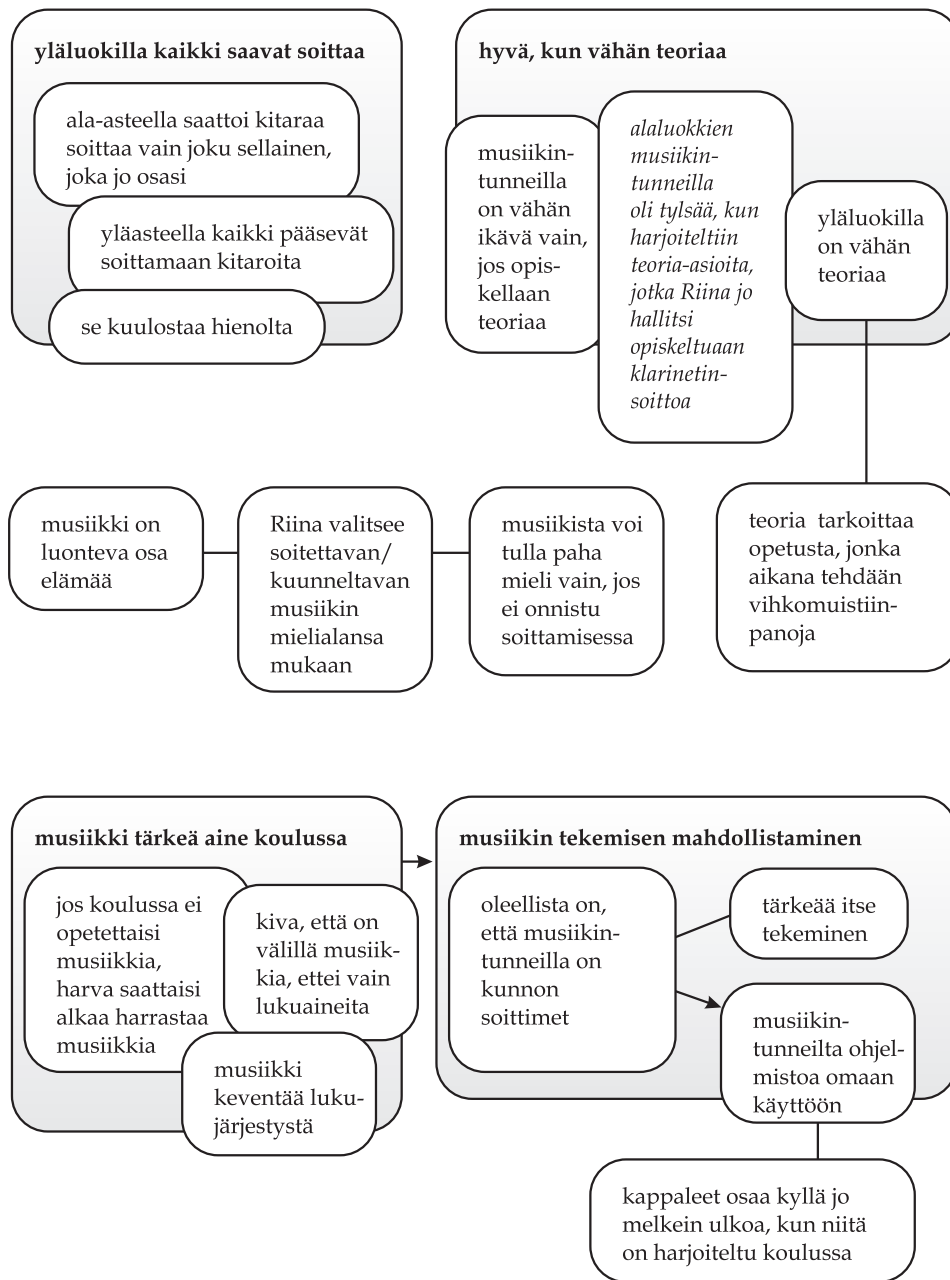
Lisäksi musiikki tuo jotain toisenlaista sävyä lukuaineiden sekaan, keventää lukujärjestystä.

### **Riinan synteesi**

Riina on tavattoman innostunut kitaransoitosta. Hän soittaa kitarasoolon Rakkauslaulussa, joka esitetään Konsertissa. Rakkauslaulu onkin Riinan mielestä paras soitettu kappale koulussa. Riina pääsee nyt ensimmäisen kerran itse esiintymään Konsertissa. Koulussa soitettut kappaleet ovat olleet Riinalle kaiken kaikkiaan mieleen. Esimerkiksi tunnilla laulettu Adiemus on vaikuttava kappale. Riina pitää itseään parempana soittajana kuin laulajana, mutta myös laulaminen maistuu, kun kokee onnistuvansa ja kappale on mieluinen, kuten Wish You Were Here on. Riina arvostaa sitä, että yläluokkien musiikintunneilla kaikki saavat soittaa ja teoriaa on vähän. Kaiken kaikkiaan Riina pitää musiikkia tärkeänä kouluaineena. Olennaisinta musiikinopetuksessa on musiikin tekemisen mahdollistaminen.







KUVIO 16

Riinan merkitykset 22.3.2007 7. luokan musiikintunneilla

**4.1.12 Jani, 13, 29.3.2007****Historia**

Jani käyttää runsaasti aikaa kitaransoittoon. Hän on soittanut vasta pari vuotta, mutta taidot ovat kehittyneet selvästi huimaa vauhtia, eikä varmaan vähiten runsaan harjoittelun vuoksi: edellisestä syksystä lähtien Jani on harjoitellut pari, kolme tuntia päivässä kitaransoittoa. Kitaransoittokärpänen iski yläasteella. Jani harjoittelee itsenäisesti kotona eikä siis käy soittotunneilla.

**Analyysi****MOTIVOITUNUT HARJOITTELIJA**

Jani käyttää runsaasti aikaa kitaransoittoon. Hän on soittanut vasta pari vuotta, mutta taidot ovat kehittyneet selvästi huimaa vauhtia, eikä varmaan vähiten runsaan harjoittelun vuoksi: edellisestä syksystä lähtien Jani on harjoitellut pari, kolme tuntia päivässä kitaransoittoa. Kitaransoittokärpänen iski yläasteella. Edeltävällä tunnilla Jani soitti sooloa Why Worry -kappaleessa. Hän oli harjoitellut kappaletta myös kotona. Jani kertoo, ettei soolon opettelemiseen mennyt paria päivää kauempaa, minkä jälkeen alkoi jo muistaa sen ulkoa. Soinnut menivät yhtä lailla lähes ilman nuottia, ulkomuistista. (PKK 29.3.: Jani soitti soolon Why Worry -kappaleessa ja soitti tunnilla muutoinkin ahkerasti kitaraa.)

**LATINORYTHMIEN SOITTO MIELEISTÄ**

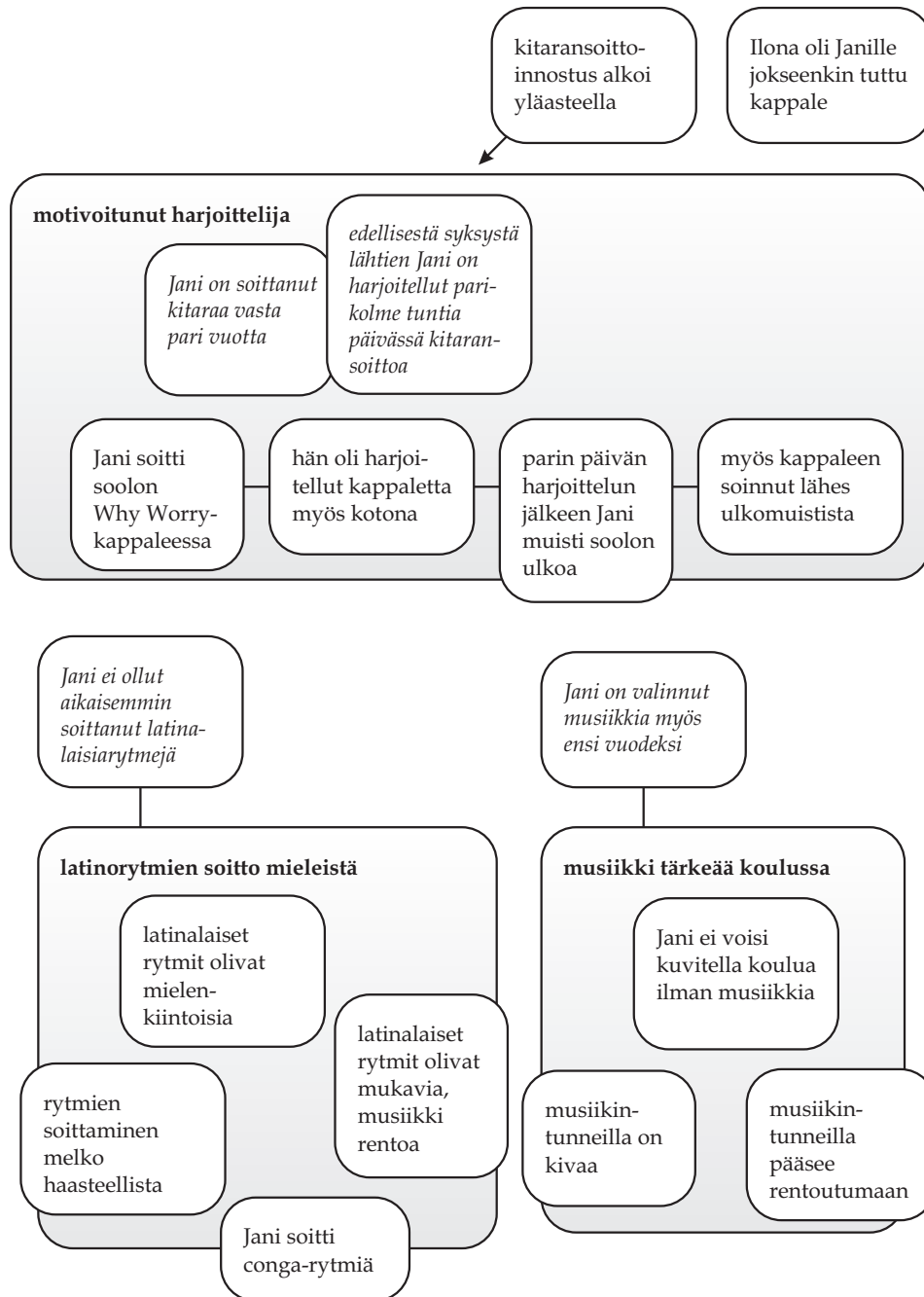
Jani ei ollut ollut aikaisemmin tekemisissä latinalaisamerikkalaisten rytmien kanssa. Kokemus oli mukava, musiikki rentoa. Rytmien soittaminen oli myös hieman haasteellista. Kun rytmejä laitettiin yhteen, Jani soitti conga-rytmiä.

**MUSIIKKI TÄRKEÄÄ KOULUSSA**

Jani on valinnut musiikin myös ensi vuodeksi; hän ei pystyisi kuvittelemaan koulua ilman musiikkia. Musiikintunneilla on kivaa. Musiikintunneilla pääsee rentoutumaan. (PKK 29.3.: Jani ei ole persoonaltaan kovinkaan vahvasti itseään esille tuova poika, mutta innostus musiikkiin näkyy aktiivisessa tekemisessä.)

**Janin synteesi**

Jani on erittäin innostunut kitaransoitosta. Kitaransoittoinnostus alkoi Janin siirryttyä seitsemännelle luokalle. Harjoitustunteja kertyy jopa pari, kolme joka päivälle. Tunnilla soitettu kappalekin sujui jo lähes ulkomuistista ahkeran harjoittelun seurauksena. Musiikilla on tärkeä rooli koulussa: tunneilla on mukavaa, pääsee rentoutumaan ja Jani ei voisi kuvitella koulua ilman musiikkia. Myös uusin latinorytmien soitto oli Janille mieleistä puuhaa.



KUVIO 17

Janin merkitykset 29.3.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.13 Matti, 14, 29.3.2007

##### Historia

Matti kertoo aloittaneensa kitaransoiton samoihin aikoihin kuin Janikin eli edellisenä syksynä. Niin ikään, hänkään ei käy soittotunneilla, vaan harjoittelee itsenäisesti kotona. Harjoittelutunteja kertyy pari per päivä.

##### Analyysi

###### MOTIVOITUNUT HARJOITTELIJA

Matti kertoo aloittaneensa kitaransoiton samoihin aikoihin kuin Janikin eli edellisenä syksynä. Niin ikään, hänkään ei käy soittotunneilla, vaan harjoittelee itsenäisesti kotona. Harjoittelutunteja kertyy pari per päivä. Musiikintunnilla soitettu Why Worry oli ihan mukiinmenevä. Mattikin oli harjoitellut kappaletta myös kotona. (PKK 29.3.: Matti vaikuttaa hyvin introvertiltä persoonalta, mutta aktiivisesta tuntiosallistumisesta päätellen musiikki ja soittaminen ovat hänelle tärkeitä asioita.)

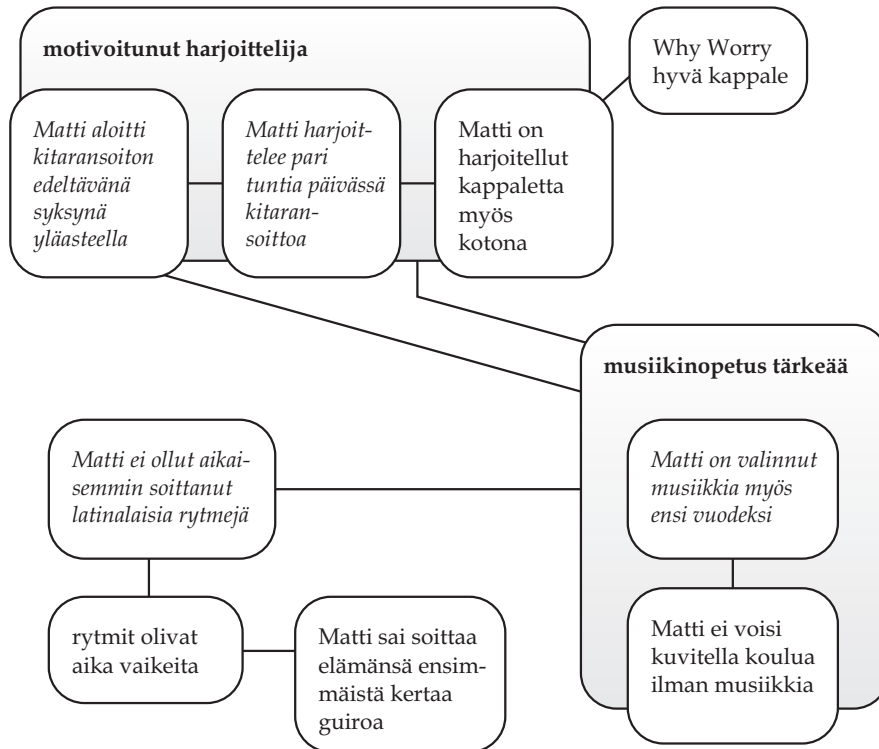
Latinalaisamerikkalainen musiikki oli uusi asia Matille. Musiikin rytmit olivat aika vaikeita. Kun rytmejä laitettiin yhteen, Matti sai käsiinsä guiron, jota hän ei ollut aikaisemmin soittanut. (PKK 29.3.: congan rytmiä harjoiteltaessa Matti sai käsiinsä roskiksen eli hän työsti latinalaisten rytmien kohdalla kahtakin erilaista rytmiä.)

###### MUSIIKINOPETUS TÄRKEÄÄ

Janin tavoin Mattikaan ei voisi kuvitella koulua ilman musiikkia. Matti on valinnut ensikin vuodeksi musiikkia.

##### Matin synteesi

Matti on hyvin innostunut kitaransoitosta ja harjoittelee ahkerasti. Hän oli harjoitellut kotona myös tunnilla soitettua kappaletta. Matti kokee musiikin tärkeäksi kouluaineeksi.



KUVIO 18

Matin merkitykset 29.3.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.14 Laura, 13, 5.4.2007

##### Historia

Laura on tavattoman energinen ja tunneilla aktiivinen. Hän on helppo haastateltava siinä mielessä, että hän puhuu helposti paljon, mutta kieli jää usein katkonnaisesti: ajatus lentää nopeammin kuin suu suoltaa puhetta. Mutta hänen koko olemuksestaan ja äänensä väreistä suorastaan loistaa into tehdä musiikkia.

##### Analyysi

###### RAKKAUSLAULU TÄRKEÄ KAPPALE

Tytöt kertovat lähes yhdestä suusta Rakkauslaulun olevan lähtöisin syksyllä pidetystä levyraadista. (OM 19.4.: opettaja korostaa, että on tärkeää huomioida oppilaiden innostus ja ideat.) Kappale on tehty vielä Rasmus-nimellä eli ennen kuin The Rasmus lähti valloittamaan maailmaa. Kappaleeseen syntynyt koreografia on tyttöjen käsialaa, tosin käsimerkit he aikovat jättää pois varsinaisesta esityksestä. Laura hieman hytkyy malliksi, mitä heiluntaa koreografiaksi jätetään. Rakkauslaulun laulaminen ei kyllästyä vielä tippaakaan, vaikka sitä on harjoiteltukin jonkun aikaa. Tuntuu vaan, että kappale paranee hiottaessa. Kaikkien kappaleiden kohdalla ei suinkaan ole näin, vaan niihin voi kyllästyä jo muutaman kerran jälkeen. (PKK 8.3. ja 5.4.: luokka suorastaan puhkeaa kukkaan laulaessaan ja soittaessaan riemulla Rakkauslaulua. PKK 19.4.: pieni innon lässähdys on havaittavissa 19.4. tunneilla, kun Rakkauslaulusta häviää paras terä. PKK 25.4.: Konsertissa lässähtämistä ei enää ole havaittavissa, vaan esitys on innostunut.)

###### ESITYKSEEN HÄVELIÄISYYTTÄ

Kappaleeseen syntynyt koreografia on tyttöjen käsialaa, tosin käsimerkit he aikovat jättää pois varsinaisesta esityksestä. Laura hieman hytkyy malliksi, mitä heiluntaa koreografiaksi jätetään.

###### POPMUSIIKKIA KIVA KAPPALE

Laura kertoo, että Popmusiikkia esitetään konsertissa suurena ryhmänä. Sekin on ihan mieleinen kappale. Tytöt muistelevat, että kappale on tullut ohjelmistoon opettajan taholta. Laura pitää hyvänä, että Popmusiikkia on vanhana hyvänä hittinä päässyt Idols-kilpailun ohjelmistoon. Huomioin, että oppilaat alkoivat laulaa laulua jo nuottien jaon yhteydessä. Laura selittää, että he saattavat yhtäkkiä vaan juuttua laulamaan jotain, vaikka alkuperäinen tarkoitus on ollut laulaa vain muutama säe. Tuleekin laulettua samalla kertaa koko kappale! (PKK 5.4: edeltävällä tunnilla oppilaat alkavat laulaa Popmusiikkia jo samalla, kun Laura jakaa nuotteja kaikille. Opettaja hymyilee tyytyväisenä ja muuttaa ainoastaan sävellajin kohdilleen; oppilaat laulavat kappaleen loppuun.)

###### TIUKKA HARJOITTELU ÄRSYTTÄVÄÄ

Laura kertoo, että hän ennemminkin tanssii kotona kuin laulaa. Tanssiminen on tuolloin hyvin oma-aloitteista: hän kuulee hyvän kappaleen ja alkaa liikkua. Hän ei varsinaisesti harjoittele kotona sen kummemmin laulua kuin tanssiakaan. Laura kertoo, että häntä jopa joskus ärsyttää, jos hän kuulee ihmisten laulelevan

koko ajan kulkeissaan. Joskus koulussa harjoitellun kappaleen hiottu fraasi alkaa soida kaikkien päässä ja sitä toistellaan kyllästymiseen asti tahtomaattaankin.

### **KOULUSSA LAULAMINEN ERILAISTA KUIN KOTONA LAULAMINEN**

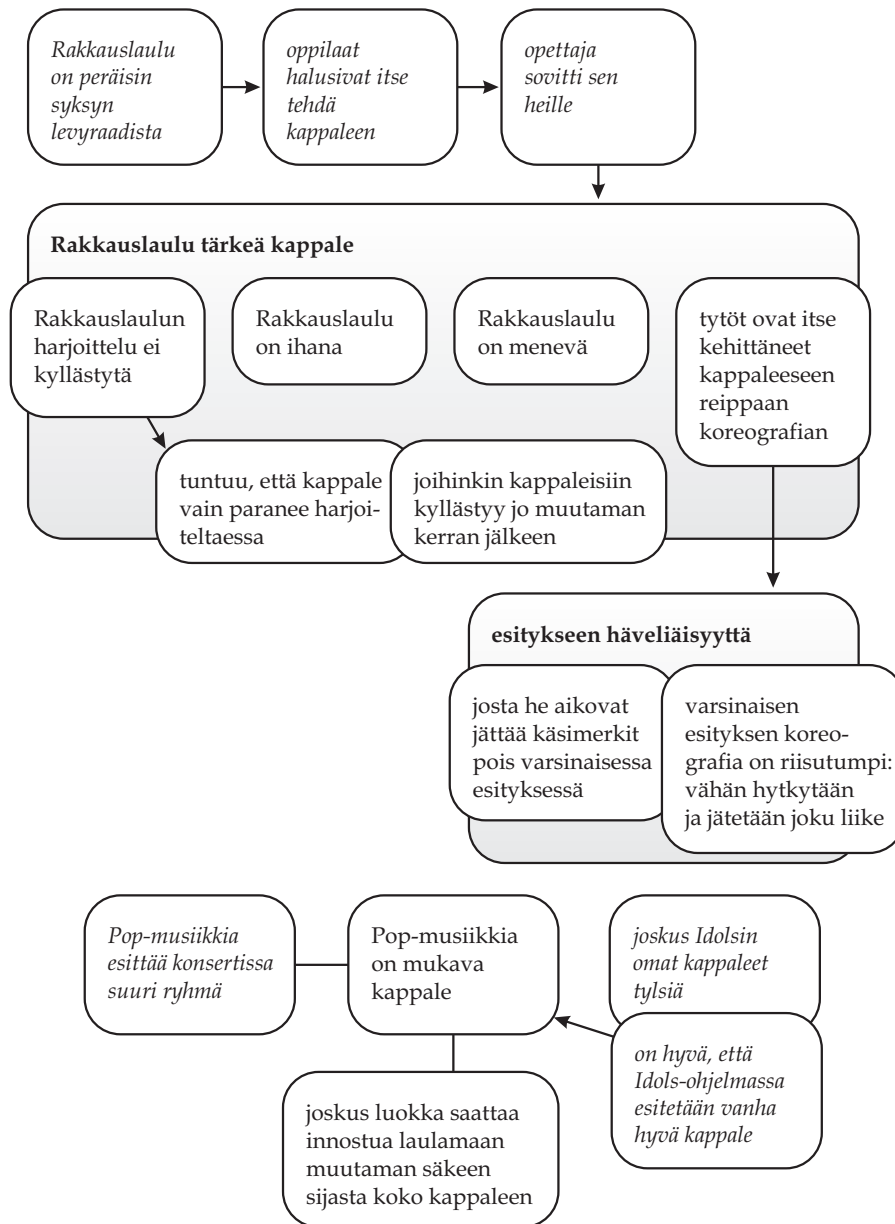
Kysyttäessä, miten kotona yksikseen laulelu ja tanssahtelu eroaa musisoinnista koulussa, Laura huomioi, että koulussa pääsee myös soittamaan. Koulussa musisoinnissa on enemmän fiilistä, kun taas kotona purkaa ahdistuksenomaisestikin jotain omaa tunnettaan. Musiikintunneilla pidetään hauskaa ja saa ihan asiakseen pitää ääntä, toisin kuin muun kouluopetuksen puitteissa. Sannan kertoessa musiikkiluokkakokemuksistaan Laura miettii, että joskus yläluokillakin juututaan harjoittelemaan jotain laulun vaikeaa kohtaa, esimerkiksi Why Worry -kappaleessa. Mutta kaikkienensa hän kokee, että yläluokilla musiikinopiskelu on ollut rentoa ja mukavaa. **(OM 12.4:** opettaja kuvailee musiikin tekemisen lopulliseksi päämääräksi sen, että on kivaa, että uskaltaa heittäytyä musisointiin pelkäämättä virheitä. **PKK 19.4.:** hieno esimerkki yhdessä musisoimisen riemusta on Stomptyylinen iloittelu 19.4. tunnilla.)

### **MUSIIKINOPETUS SALLIVAMPAA KUIN MUU KOULUOPETUS**

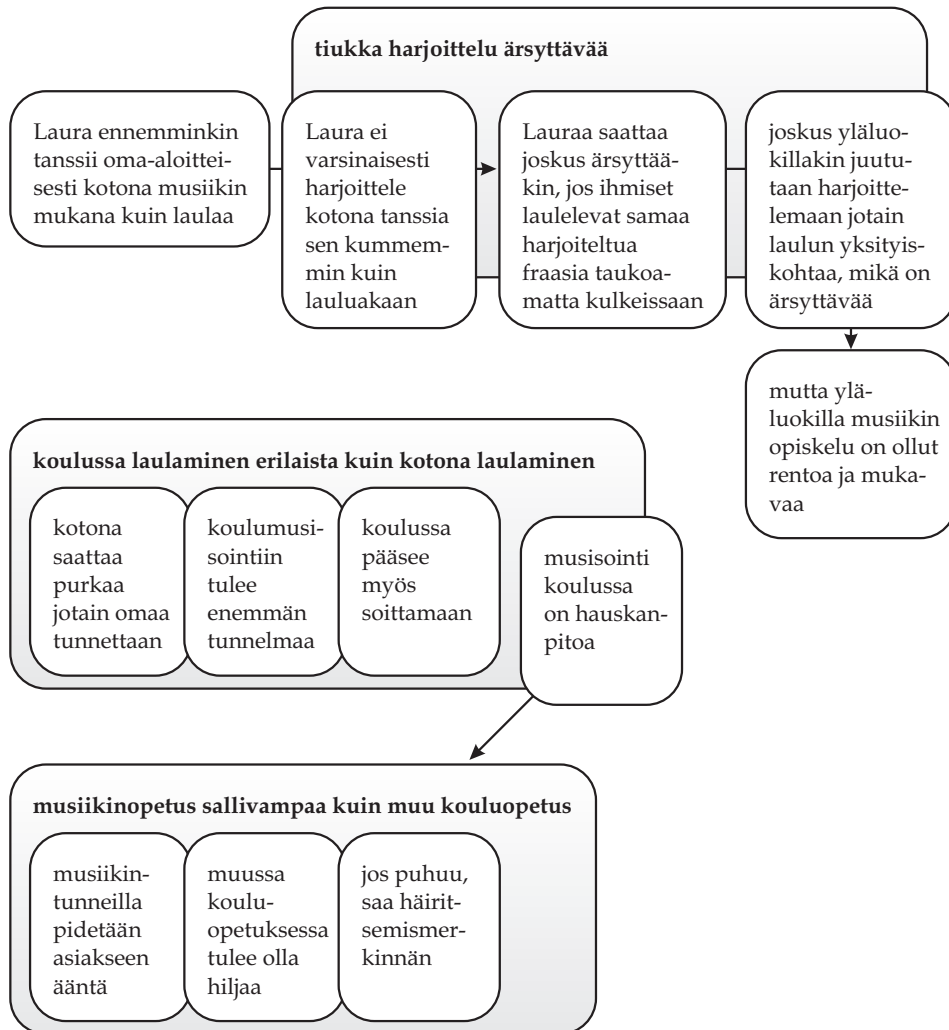
Musiikintunneilla pidetään hauskaa ja saa ihan asiakseen pitää ääntä, toisin kuin muun kouluopetuksen puitteissa. Jos muilla tunneilla puhuu ilman lupaa, saa häiritsemismerkinnän.

### **Lauran synteesi**

Alun perin levyraadista poimittu ja opettajan oppilaille vartavasten sovittama Rakkauslaulu on tärkeä ja mieleinen kappale, joka tuntuu vain paranevan harjoiteltaessa. Tytöt ovat keksineet kappaleeseen itse koreografiankin. Konserttiesitykseen koreografiaa aiotaan kuitenkin hieman riisua häveliäisyysyistä. Pop-musiikkia on niin ikään mieluisa kappale ja luokka innostuikin laulamaan sen läpi spontaanisti jo ennen kuin pitikään, kuten joskus saattaa käydä, kun oikein innostuu. Tiukka kappaleiden harjoittelu saattaa ärsyttääkin, mutta yläluokilla musiikinopiskelu on ollut pääsääntöisesti rentoa ja mukavaa. Koulussa laulaminen on erilaista kuin kotona laulelu, joka saattaa olla enemmän tunteenpurkausta. Koulumusisointiin tulee enemmän tunnelmaa, kun soittimet tulevat mukaan ja pidetään yhdessä hauskaa. Muutoinkin musiikinopetus on sallivampaa kuin muu kouluopetus.







KUVIO 19

Lauran merkitykset 5.4.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.15 Sanna, 13, 5.4.2007

##### Historia

Sanna ei myönnä laulavansa kotona kovinkaan paljoa. Joskus hän saattaa laulun lurauttaa, mutta harjoittelemaan hän ei ala. Hän haluaa laulaa silloin kun laulattaa; näin laulaminen pysyy kivana asiana. Sannalla on vielä erittäin hyvässä muistissa alaluokkien musiikkiluokka-ajat, jolloin lauluja hiottiin ja hiottiin niin, että laulamista meni hohto. Nyt laulaminen taas tuntuu ihan mukavalta, kun ei tarvitse harjoitella niin yksityiskohtaisesti, paljon ja tosissaan.

##### Analyysi

###### **RAKKAUSLAULU ERITTÄIN MIELEINEN**

Sanna on tavattoman innostunut tunneilla laulettavasta Rakkauslaulusta, joka esitetään myös koulun Konsertissa. Rakkauslaulua jaksaisi laulaa päivät pääksytysten, niin ihana se on. Kysyn, miten kappale on päätynyt luokan laulettavaksi. Sanna ja Laura kertovat vuorovedoin, että alun perin laulu pomppasi esiin syksyllä järjestetystä levyraadista. Oppilaat halusivat myös soittaa ja laulaa tämän kyseisen levyraadin voittaneen kappaleen. Sanna kertoo, että opettaja tämän seurauksena sovitti kappaleen heidän laulettavakseen ja soitettavakseen. **(OM 19.4.:** opettaja korostaa, että on tärkeää huomioida oppilaiden innostus ja ideat.) Siinä on kaikille jotain mielekästä tekemistä. Kappale on niin ihana, koska se on sympaattinen ja suloinen. Rasmuksen pojat ovat olleet tätä teosta tehdessään varsin nuoria. Kappaleen laulaminen ei kyllästyttä Sannaa.

###### **REMPSEÄ KOREOGRAFIA OMA TULKINTA**

Tytöt kertovat olevansa luokassa nähdyn koreografian takana, tosin päiväkirjamerkinnoissänikin mainitsemani käsimerkki on jossain määrin peräisin Rasmuksen videolta. Sanna valottaa hieman kappaleen tarinaa, joka viittaa tyttöystävään, joka on jättänyt laulajan.

###### **ESIINTYMISEEN HÄVELIÄISYYTTÄ**

Tytöt aikovat hieman siivota koreografiaansa Konserttiin. Käsimerkit jäävät pois. Ihan kaikkea ei viitsi näyttää, miettii Sanna. **(PKK 8.3. ja 5.4.:** luokka on tavattoman innostunut Rakkauslaulun soittamisesta ja laulamista. Tytöt vetävät laulamisen ohessa hieman räähäntä koreografiaa ja kannustavat Riinaa soolossaan. **PKK 19.4.:** pieni innon lässähdys on havaittavissa 19.4. tunneilla, kun Rakkauslaulusta häviää paras terä. **PKK 25.4.:** Konsertissa lässähtämistä ei enää ole havaittavissa, vaan esitys on innostunut.)

###### **POPMUSIIKKIA ON IHAN KIVA KAPPALE**

Myös Popmusiikkia on mieleinen kappale. Sanna kertoo, että kappale tulee Kevätkonserttiin esiintyjäkaartin yhteislauluksi. Konsertissa esitetään Idols-ohjelmassa yhteislauluna uudestaan lämmitelty vanha hitti Popmusiikkia, jota myöskin laulettiin tunnilla. Kappaletta on ihan mukava laulaa, mutta samantaisia värityksiä se ei herätä kuin Rakkauslaulu. **(PKK 5.4.:** luokka alkaa laulaa Popmusiikkia oma-aloitteisesti Lauran vielä jakaessa muotteja.)

### LAULAMISEN SÄILYTTÄVÄ VAPAAEHTOISENA

Sanna ei myönnä laulavansa kotona kovinkaan paljoa. Joskus hän saattaa laulun lurauttaa, mutta harjoittelemaan hän ei ala. Hän haluaa laulaa silloin kun laulattaa; näin laulaminen pysyy kivana asiana. Sannalla on vielä erittäin hyvässä muistissa alaluokkien musiikkiluokka-ajat, jolloin lauluja hiottiin ja hiottiin niin, että laulamisesta meni hohto. Nyt laulaminen taas tuntuu ihan mukavalta, kun ei tarvitse harjoitella niin yksityiskohtaisesti, paljon ja tosissaan.

### KOULUSSA LAULAMINEN ERILAISTA KUIN KOTONA LAULAMINEN

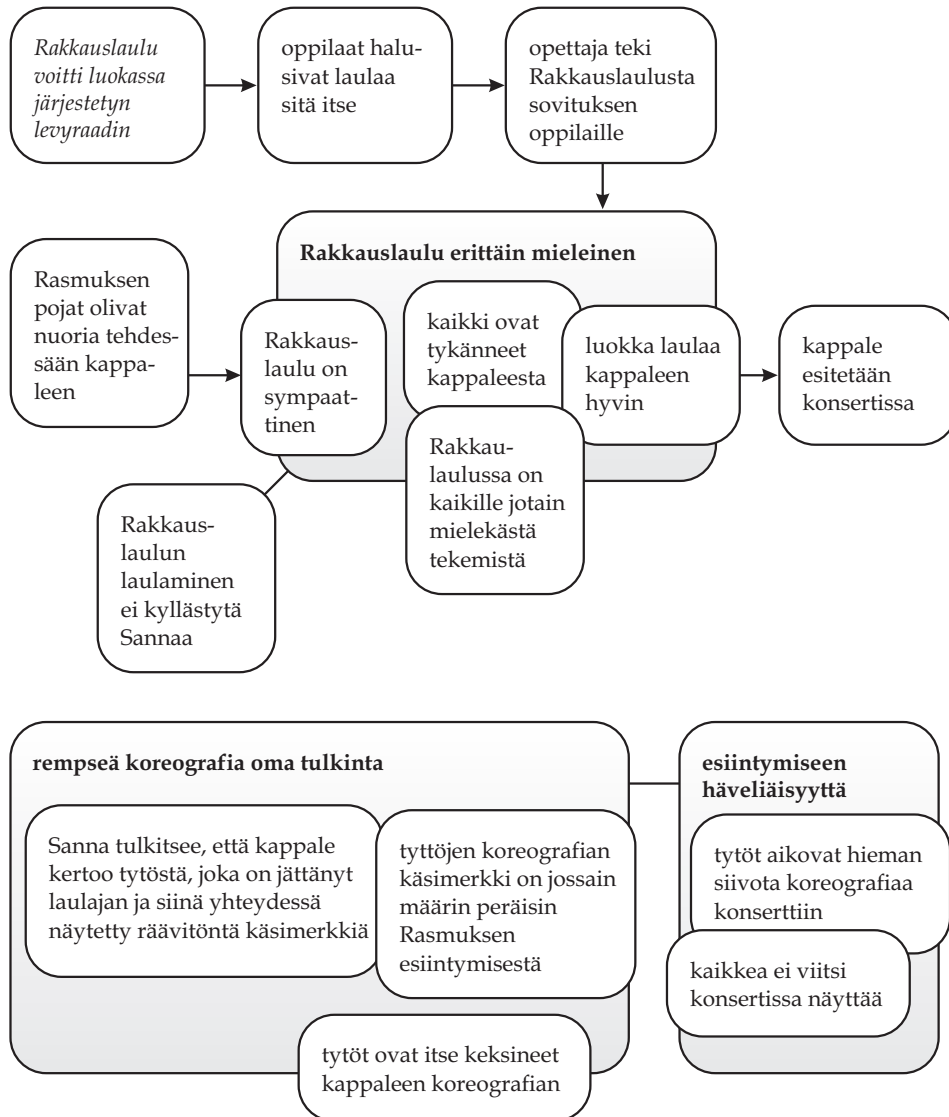
Kysyttäessä Sannakin hyväksyy väitteen, että kotona levyn mukana laulaminen on erilaista kuin koulussa laulaminen. Kun Laura kuvailee kotona laulamisen olevan enemmänkin jotain tunteen purkamisen kaltaista, Sanna myötäilee vastausta. Koulussa laulaminen on puolestaan hauskanpitoa. (OPPM 5.4.: Sannalla on koulussa laulamisesta myös negatiivisia muistoja: hän koki, että alaluokkien musiikkiluokalla laulamisesta meni runsaan harjoittelun myötä hohto. Toisin on nyt yläluokilla: koulussa yhdessä laulaminen on kivaa. PKK 12.4.: myös näillä tunneilla harjoitellaan lauluja joskus yksityiskohtaisesti, mutta jostain syystä Sanna ei raportoi sellaista yläluokkien musiikinopetuksen yhteydessä. OM 12.4.: opettajan mukaan musiikin tekemisessä on tärkeintä se että on mukavaa, on hyvä olla, että uskaltaa heittäytyä pelkäämättä virheitä.)

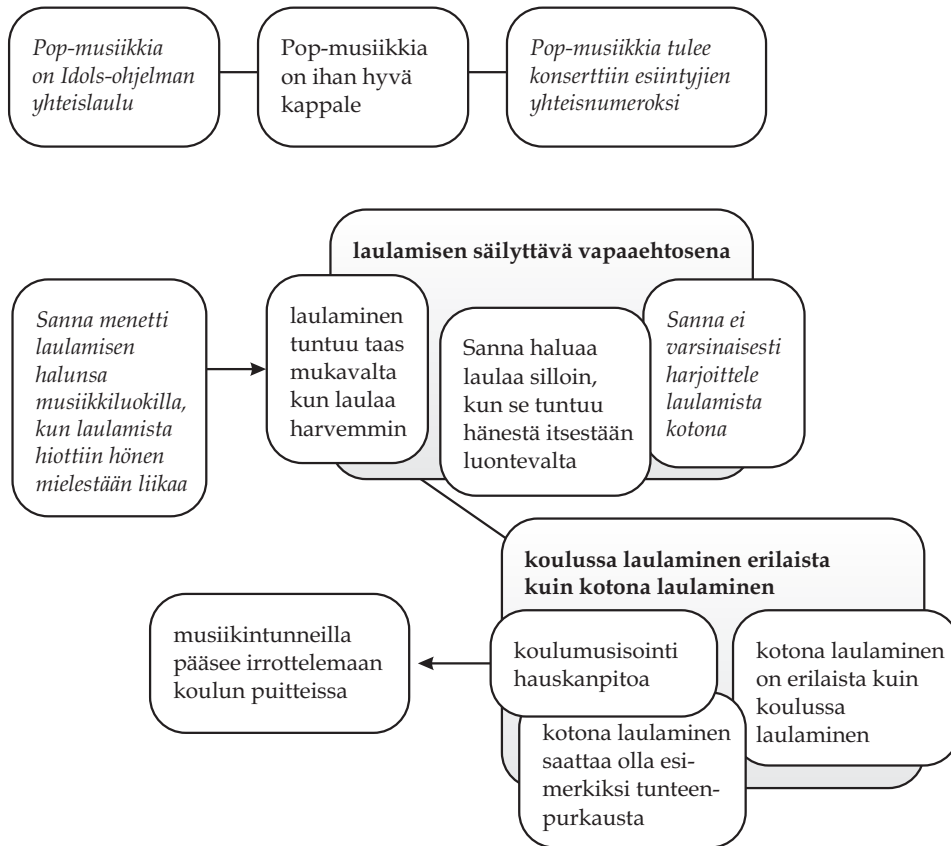
#### MUSIIKINTUNNEILLA PÄÄSEE IRROTTELEMAAN KOULUN PUITTEISSA

Musiikinopetus varmistaa, että koulussakin pääsee välillä irrottelemaan. (PKK 19.4.: hieno irrottelyn esimerkki on, kun luokka pääsee valloilleen harjoittaessaan ”tablegame-sejä”.)

### Sannan synteesi

Rakkauslaulu on Sannalle ja koko luokalle erittäin mieleinen ja sympaattinen kappale, johon ei kyllästy. Kappaleeseen on laadittu itse rempseä koreografiaa, jota aiotaan riisua häveliäisyssyistä itse esiintymistilanteeseen. Aiemmin entisenä musiikkiluokkalaisena runsaasti harjoitellut Sanna kokee, että laulaminen on nyt taas mukavaa, kun harjoittelua on vähemmän ja laulaminen on vapaaehtoista. Koulussa laulaminen on kaiken kaikkiaan erilaista kuin kotona laulaminen: koulussa pidetään hauskaa yhdessä, irrotellaan koulun puitteissa, kotona voi esimerkiksi purkaa tunteitaan.





KUVIO 20

Sannan merkitykset 5.4.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.16 Pekka, 13, 12.4.2007

##### Historia

Pekka on silminnähdessä kiinnostunut musiikin tekemisestä musiikintunneilla. Hän ei ole vielä käynyt läpi äänenmurrosta ja on muutenkin olemukseltaan vielä hyvin poikamainen, lapsekas, ilmaisultaan avoin, positiivinen, kiinnostunut, innokas. Käykin ilmi, että hän on ehtinyt kokeilla jo kaikenlaista harrastusta musiikin saralla. Hän on laulanut kuorossa, soittanut vähän aikaa pianoa ja pyrkinyt soittamaan vähän kitaraa kotioiloissa. Pisimpään ja keskittyneimmin hän on harrastanut kilpatanssia, jo neljä vuotta. Pekka kertoo, kuinka hän on juuri saanut itselleen uuden parin, joka ei ole vielä aivan yhtä kokenut tanssija kuin hän eli heidän pitää ensin hioa tanssiaan yhteen. Pianonsoiton harrastaminen loppui Pekalta melko lyhyeen, koska yksityistunneilla käynti tuntui tylsältä. Pekka painottaa, että pianonsoittaminen sinänsä ei ole tylsää, vaan nimenomaan tunneilla käyminen. Kitaran rämpyttely kotioiloissa on alkanut kouluopetuksen inspiroimana: moni kavereistakin soittaa, ja, kuten sanottua, kitaraa soitetaan myös koulussa. Pekka on saanut oman kitaran kuluneen talven aikana.

##### Analyysi

#### TUORE MOTIVAATIO SOITTAAN KITARAAN

Kitaran rämpyttely kotioiloissa on alkanut kouluopetuksen inspiroimana: moni kavereistakin soittaa, ja, kuten sanottua, kitaraa soitetaan myös koulussa. Pekka on saanut oman kitaran kuluneen talven aikana.

#### MUSIIKKI TÄRKEÄ KOULUAINENA

Pekka näkee, että koulussa pitäisi olla enemmänkin musiikkia, pakollisena myös kahdeksannella ja yhdeksännelläkin luokalla, sillä musiikki on Pekan mukaan paras aine koulussa. On typerää, että musiikin pakollisuus loppuu: nyt ei voi valita musiikin lisäksi muita valinnaisia aineita. Systemistä johtuen valinnat kallistuvat musiikkiin. (OM 19.4., 3.5.: opettaja mainitsee useaan otteeseen seitsemännenten geen erityisen innon ja motivaation musiikintunneilla. Kyseessä on hänen mukaansa poikkeuksellinen ryhmä. PPK 3.5.: Pekka on innolla mukana jopa rytmidiktattien teossa ja nauttii Näyttelykuvia -teoksesta syntyvien mielikuvien kuvittamisesta.)

#### YLÄLUOKKIEN MUSIIKINOPETUS SALLIVAMPAA KUIN

##### ALALUOKKIEN

Yläluokilla musiikintunneissa on ihanaa vapaus: bändisoittimiin saa koskea, toisin kuin alaluokilla; niitä saa ja tuleekin soittaa. Musiikkia saa tehdä itse. Pekan mielestä hän on aika hidas oppimaan soittamista, mutta kertoo oppineensa jotain soittotaitoja yläasteella oltuaan.

#### LATINOMUSIIKKI LÄHEISTÄ

Kuubalainen musiikki ei ollut Pekalle uusi tuttavuus, sillä hän on sanojensa mukaan kuullut latinalaisia rytmejä äitinsä vatsasta saakka. Musiikki on siis hänelle mieleen; siitä tulee hyvälle mielelle. Huomioinkin, että Pekka soitti marakasseja oikein antaumuksella. Vaikeaa se ei kuulemma ole. (PPK 12.4.: Pekka silmin-

nähden nauttii latinorytmien soittamisesta ja opettaja kannustaa häntä ottamaan tanssiaskelia mukaan.)

### **MUSIIKINTUNTIEN KOHOKOHTA, KUN HARJOITTELU KANTAA HEDELMÄÄ**

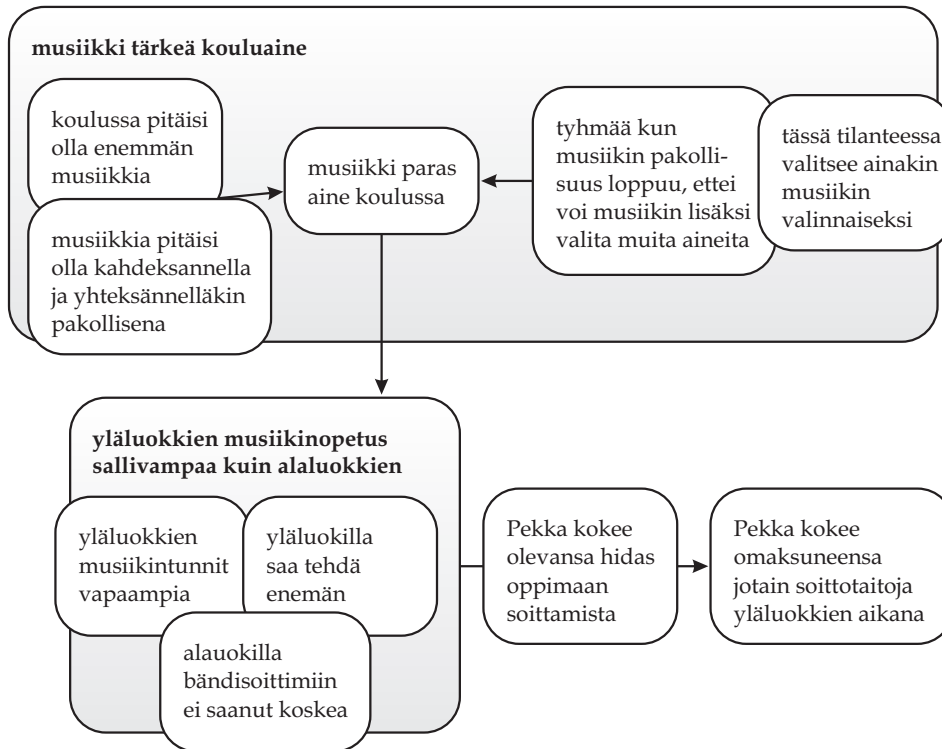
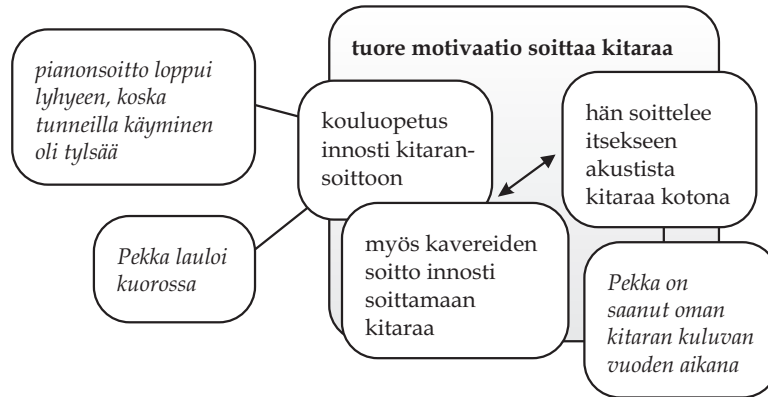
Musiikintuntien kohokohdat ovat hetkiä, jolloin on harjoiteltuaan oppinut jonkun soittoon liittyvän asian tai kun jostain mahtipontisesta kuoroteoksesta alkaa tulla nautittavan kuuloinen esitys. **(PKK 12.4.:** oppilaat onnistuvat haastavissa latinorytmeissä edeltävällä tunnilla ja palkitsevat toisensa aplodein. **PKK 19.4.:** Pekka improvisoi kelloilla kappaleessa When September Comes.)

### **STOMP VAIKUTTAVA**

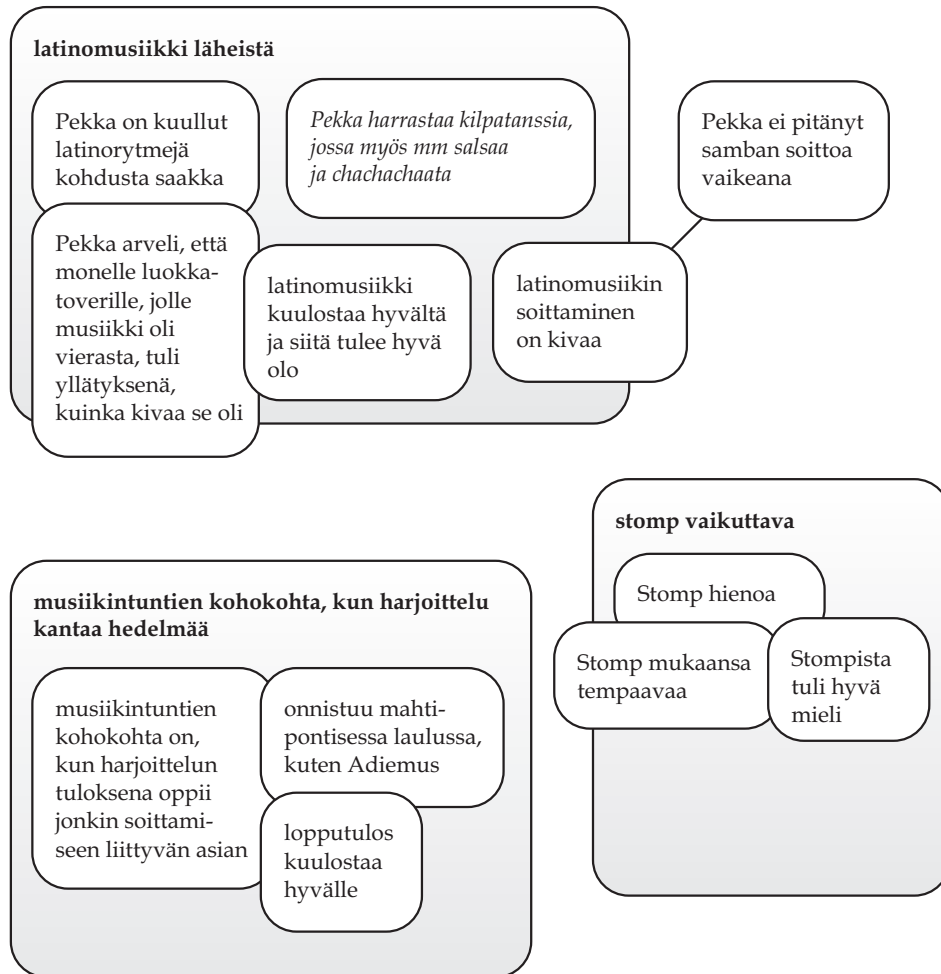
Niin ikään Stomp-ryhmä sai Pekan innostumaan ja hyvälle mielelle. Stomp oli hienoa ja mukaansatempaavaa. Hän keskusteli Jorin kanssa joistain yksityiskohdista, kuinka rytmien äänet on mahdollisesti tuotettu. **(PKK 12.4.:** oppilaat nauttivat Stomp-videon katsomisesta.)

### **Pekan synteesi**

Kouluopetus ja kavereiden esimerkki ovat innoittaneet Pekan soittamaan kitaraa. Pekka kokee musiikin tärkeäksi, jopa parhaaksi kouluaineeksi. Sitä tulisi olla myös enemmän pakollisena yläluokilla, jotta se mahtuisi lukujärjestykseen muiden mahdollisten valinnaisaineiden lisäksi. Yläluokkien musiikinopetus saa erityiskiitosta sallivuudestaan ja vapaudestaan. Tunnilla soitettu latinomusiikki on Pekalle läheistä jo kotoa. Stomp oli puolestaan vaikuttavaa ja mukaansa tempaavaa. Musiikintuntien kohokohta on, kun harjoittelu tuottaa tulosta ja lopputulokset kuulostaa hyvälle.







KUVIO 21  
Pekan merkitykset 12.4.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.17 Jori, 14, 12.4.2007

##### Historia

Jori on olemukseltaan isokokoinen ja rauhallinen. Hän käyttäytyy musiikintunneilla asiansa osaavasti ja soittaa havainnointini perusteella tottuneesti, jopa ammattimaisiin ottein, bassoa. Jori kertookin soittaneensa kahdeksan vuotta, mutta koskettimia! Tuosta kahdeksasta vuodesta kaksi hän on käynyt varsinaisesti pianotunneilla. Eli hänen kokemuksensa painottuukin kevyen musiikin saralle. Hän on juuri pyrkinyt konservatoriolle pop- jazz -puolelle ja kertoo, että tulokset selviävät kesäkuun puolessa välissä. Hän kokee, että pääsykokeet menivät ihan kohtalaisesti. Sähköbasson soitto alkoi puolestaan vasta kuudennen luokan tammikuussa eli reilu vuosi sitten, kun koulussa tarvittiin basistia ja hän osasi soittaa bassolla muutaman äänen. Jorin isä soittaa bassoa ja hän saa soittaa isänsä vanhalla bassolla. Isä ei kuitenkaan varsinaisesti opeta pojalleen basson soittoa, mutta neuvoo tarvittaessa. Jori kertoo, että hän soittaa bassoa lähinnä ainoastaan koulussa. Rumpujen soittoa Jori on joskus kokeillut ja kävi tuolloin puolisen vuotta tunneilla. Jori soittaa nuoriso-orkesterissa ja viime kesänä myös kesäteatterin bändissä.

##### Analyysi

##### YHTEISSOITTO TÄRKEINTÄ MUSIIKISSA

Jorinkin mielestä koulussa saisi olla enemmän musiikkia. Erityisesti bändisoitto on hänen mieleensä. Musiikintunneilla parasta on yhdessä kappaleiden harjoittelu ja soittaminen. (PKK 19.4.: Jori keskittyy soittamiseen ja on jo hyvin taitava. Huomioin 19.4. tunnilla hänen esimerkiksi soittavan Rakkauslaulun ulkoa. PKK 12.4.: käy ilmi, että Jori on pyrkinyt konservatorioon. Soittaminen on selvästi hänen juttunsa. PKK 10.5.: Jori soittaa tunnilla taitavasti koskettimia.)

##### LUOKAN MUSISOINTI-INTOON JA -TAITOIHIN VAIKUTTAA SE, ETTÄ LÄHES KAIKKI HARRASTAVAT MUSIIKKIA

Jorin mukaan heidän luokkansa musisointi-intoon ja -taitoihin vaikuttaa ratkaisevasti myös se, että lähestulkoon kaikki harrastavat musiikkia. (PKK 12.4.: edellisellä tunnilla luokan osaamistaso ilmenee latinorytmien haltuunottona. Ei onnistu keneltä tahansa. OM 12.4., 19.4. ja 3.5.: opettajan mukaan tämä musiikki-orientaatioryhmä on poikkeuksellinen taitotasoltaan ja ryhmältä voi myös siksi vaatia enemmän.)

##### KOTONA SOITTAMINEN VAPAAMPAA KUIN KOULUSSA SOITTAMINEN

Kysyttäessä yksi kotona harjoittelun ja koulussa yhdessä soittamisen eroista, Jori kertoo, että kotona tulee soitettua vapaammin, nopeammin ja rämpytellenkin, siinä missä yhtyesoitossa tulee soittaa siistimmin, muut huomioon ottaen. Sekä yksin, että yhdessä soittaminen on mieleistä.

##### LATINOMUSIIKIN SOITTAMINEN MIELEKÄSTÄ

Jori ei pitänyt Guantanameran kitaran osuuksia vaikeina, kun apuna oli nuotti. Latalaisamerikkalaiset rytmit tuntuivat oikein mukavalta soittaakin. Haastavinta oli kuulla oma rytmi niin, ettei se sekoittuisi muiden soittamaan. (PKK

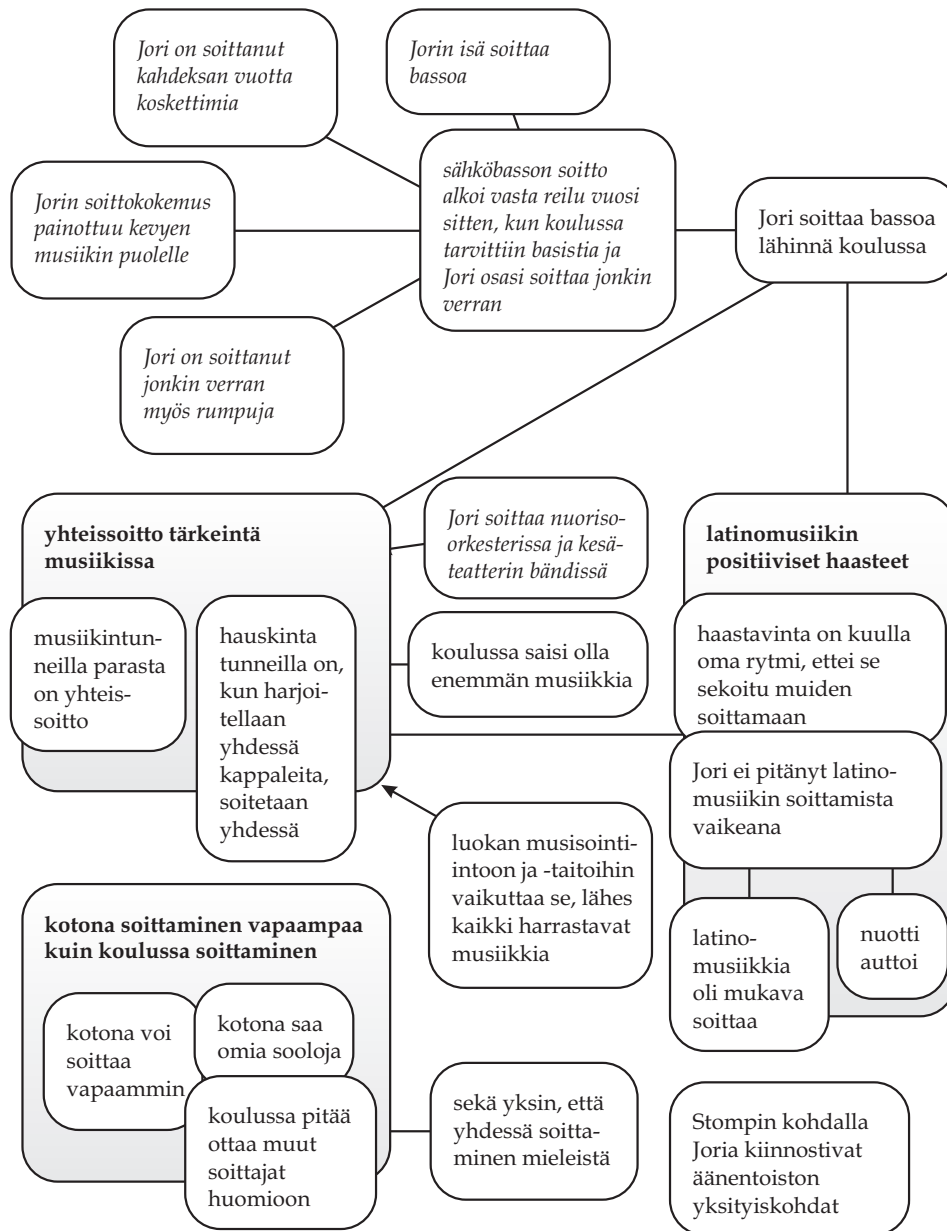
**12.4.:** luokka selviää haasteellisista latinorytmeistä kiitettävästi. Huomioin Jorin erinomaisen nuotinlukutaidon.)

#### **STOMP SAI POHTIMAAN ÄÄNENTOISTON YKSITYISKOHTIA**

Stompin kohdalla Jori jo pohdiskeli, kuinka ääni oli mahdollisesti vahvistettu. Hänellä oli jo tekninen selitys erään kohtauksen taustajumputukseen. (PKK **12.4.:** luokka katsoo mielenkiinnolla ja keskittyen Stomp-nauhoitetta.)

#### **Jorin synteesi**

Jori on harrastanut musiikkia jo vuosia, mutta sähköbassoa hän on alkanut soittaa vasta koulussa, kun basistille oli tarvetta. Tärkeintä ja parasta koulun musiikinopetuksessa onkin juuri yhteissoitto. Luokan musisointi-inton ja -taitoihin vaikuttaa myös, että lähes kaikki harrastavat musiikkia muutoinkin. Latinomusiikinkin soittaminen yhdessä tuntui mukavalta ja tarjosi positiivisia haasteita. Jori kokee, että kotona soittaminen ja koulussa yhdessä soittaminen eroavat toisistaan siten, että koulussa tulee ottaa muut soittajat huomioon. Stompin kohdalla musiikin aktiiviharrastaja kiinnitti huomionsa äänentoiston yksityiskohtiin.



KUVIO 22  
Jorin merkitykset 12.4.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.18 Anna, 14, 16.4.2007

##### Historia

Puolen vuoden bändisoiton kurssin lisäksi Annalla on myös koko vuoden pyörivä niin sanottu A-korin musiikinkurssi, jossa käydään laajemmin asioita läpi ja lauletaan myös. Bändisoiton kurssilla paneudutaan nimenomaan kitaransoittoon. Tulevassa konsertissa piti alun perin esiintyä tyttöbändin, jossa Annakin soittaa, mutta Annan mukaan heidän esiintymisensä konsertissa peruttiin, koska ohjelmisto olisi tullut liian pitkäksi. Anna on hivenen pettynyt tästä.

##### Analyysi

###### KONSERTTI TÄRKEÄ ASIA

Konsertti on ideana Annalle mieleen: siellä kuulee musiikkia ja saa itse näyttää, mitä osaa. Hän soitti siellä jo seitsemännellä luokalla ja nyt siis bändisoiton ryhmän kanssa. Oman bändin esiintymisen peruuntuminen harmittaa hieman Annana. (PKK 16.4.: opettaja valmistaa oppilaitaan konserttiin ottamalla asian esille joka tapaamiskerralla. Tunneilla myös harjoitellaan konserttiin tulevia kappaleita. OM 3.5. ja 12.4.: opettaja kertoo konsertin olevan merkityksellinen monille oppilaille, sekä osajille, että itsetunnolleen vahvistusta tarvitseville. Hän pyrkii tarjoamaan esiintymiskokemuksen mahdollisimman monelle. Konsertti kertoo, mitä musiikintunneilla on opittu.)

###### BASSONSOITTOINNOSTUS

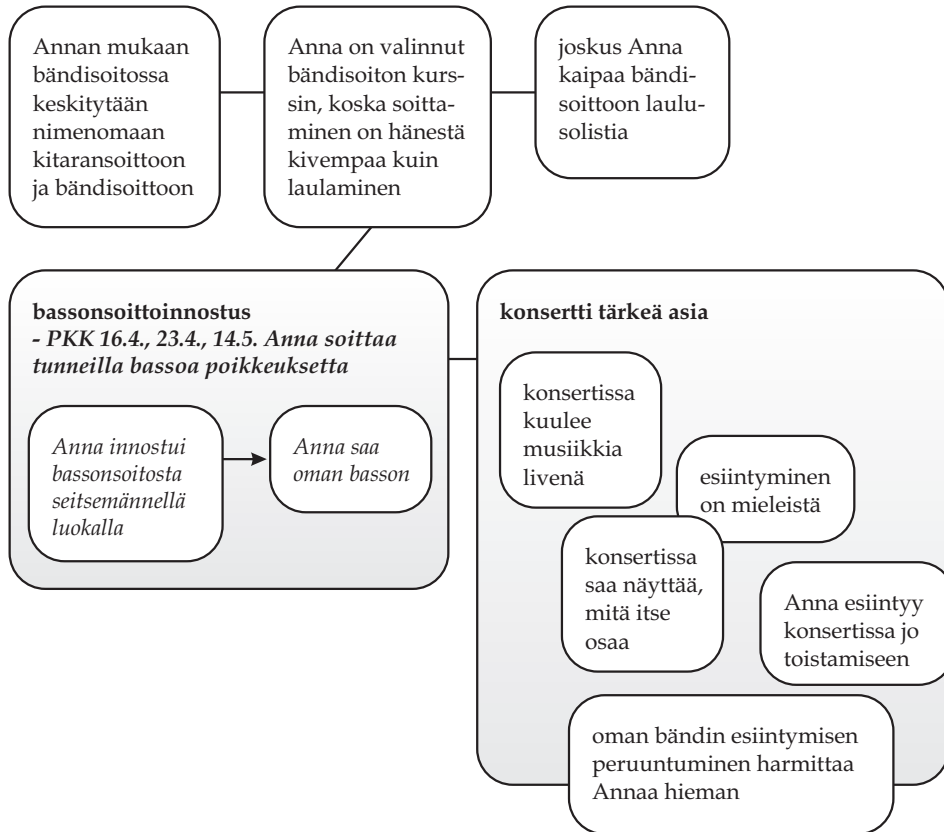
Basson soitosta Anna innostui koulussa, seitsemännellä luokalla. Innostus on kasvanut sen verran, että hän on saamassa oman basson, jolla voi harjoitella myös kotiloissa. Anna ei osaa eritellä, mikä basson soitossa alkoi kiehtoa. (PKK 16.4.: Anna soittaa bändisoiton tunneilla poikkeuksetta joka kerta sähköbassoa. OM 5.3.: opettaja huomioi Annan bassonsoitoinnostuksen nimeämällä hänet soittamaan bassoa. PKK 23.4.: opettaja paitsi laittaa Annan soittamaan bassoa, myös ohjaa häntä siinä henk koht. PKK 14.5.: vaikka kitaran soitto tuottaakin tunnin alussa Annalle päänvaivaa, hän tarttuu innokkaasti bassoon heti, kun tilanne sallii. PKK 21.5. 8. lk: Anna soittaa kitaratentissä rohkeasti kitaraa, vaikka on soittanut tunneilla pääsääntöisesti bassoa. Kappale Come as You Are tuottaa haastetta, koska nimenomaan siinä hän on soittanut bassoa.)

###### SOITTAMINEN ON KIVEMPAA KUIN LAULAMINEN

Joskus Anna kaipaa bändisoittoonkin solistia laulamaan soitettavia kappaleita. Kuitenkin, vaikka lauluakin olisi joskus kiva kuulla bändisoiton kurssilla, Anna on valinnut bändisoiton laulun sijaan nimenomaan siksi, että soittaminen on hänestä kivempaa. (PKK 16.4.: bändisoitonkurssilla keskitytään nimenomaan soittamiseen ja erityisesti kitaransoittoon. Siellä ei lauleta. OM 5.3.: opettajan haastattelu vahvistaa tämän käsityksen.)

### Annin synteesi

Anna on erityisen innostunut bassonsoitosta. Hän on valinnut bändikurssinkin, koska on ylipäätään kiinnostuneempi soittamisesta kuin laulamisesta. Hän soittaa bassoa myös tulevassa konsertissa, jonka hän kokee merkittäväksi tapahtumaksi. Konsertissa kuulee live-musiikkia ja saa näyttää, mitä itse osaa. Konsertissa kuulee live-musiikkia ja saa näyttää, mitä itse osaa.



KUVIO 23

Annin merkitykset 14.4.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla

#### 4.1.19 Kirsi, 14, 16.4.2007

##### Historia

Kirsi on Annan tavoin valinnut sekä bändisoiton puolen vuoden kurssin, että koko vuoden kestävän A-korin musiikinkurssin. Kirsi laskeskelee soittaneensa pianoa noin kuusi vuotta. Hän käy yksityistunneilla. Musiikki painottuu tuolloin klassiselle puolelle. Kirsi on opiskellut myös musiikinteoriaa. Pianotunneillakin olisi välillä kiva soittaa kevyttä musiikkia. Kirsi näkeekin haasteekseen kevyen musiikin säestämisen, kun on pianotunneilla tottunut toisenlaiseen soittota-paan.

Kirsi kuitenkin kertoo pitävänsä myös klassisen musiikin soittamisesta, vaikka hän kuunteleeekin itse sitten aivan toisenlaista musiikkia, alternativea ja rockia. Kirsi ei soittanut Konsertissa seitsemännellä luokalla. Hän tosin muistelee soittaneensa jossain toisessa koulun juhlassa.

##### Analyysi

###### KONSERTTI TÄRKEÄ

Konsertti on Kirsinkin mielestä mukava juttu. Se myös motivoi hiomaan kappaleita kuntoon. Konsertista tekee mieleisen tapahtuman, kun saa kuulla muiden soittoa livenä. Esiintyminenkin on mukavaa, kun sää näyttää, mitä osaa. **(PKK 16.4.:** opettaja valmistaa oppilaitaan Konserttiin ottamalla asian esille joka tapauksella. Tunneilla myös harjoitellaan Konserttiin tulevia kappaleita. **OM 3.5. ja 12.4.:** opettaja kertoo konsertin olevan merkityksellinen monille oppilaille, sekä osajille, että itsetunnolle vahvistusta tarvitseville. Hän pyrkii tarjoamaan esiintymiskokemuksen mahdollisimman monelle. Konsertti myös kertoo vanhemmille, mitä tunneilla on opittu. **OM 3.5.:** opettajakin painottaa esiintymiskokemuksen merkityksellisyyttä monelle oppilaalle. **PKK 23.4.:** ryhmä todella harjoittelee esityskappaletaan kuntoon. 23.4. kappale soitetaan ulkoa.)

###### YHTYESOITTO PALKITSEVAA

Bändisoiton kurssilla Kirsi naurahtaa oppineensa kitarasointuja, tosin hän ei koe vielääkään soittavansa kitaraa hyvin. **(PKK 16.4.:** bändisoiton tunneilla keskitytään kitaransoittoon. Kirsi soittaa tunneilla lähes poikkeuksetta myös hallitsemiaan koskettimia. **PKK 21.5.:** Kirsi soittaa koskettimia myös soittotentissä, kun muut soittavat kitaraa eli opettaja suo hänelle poikkeuksen. **OM 5.3.:** bändisoiton kurssilla keskitytään kitaransoittoon ja bändisoittoon.) Bändisoitossa on positii-vista, että pääsee välillä ainakin kokeilemaan muitakin soittimia kuin sitä, minkä jo taitaa ja mitä voi soittaa jo kotonakin. **(PKK 16.4.:** vaikka koskettimet ovat Kirsin soitin, hän soittaa tunneilla myös kitaraa. **PKK 19.4.:** Kirsi on helpottunut päästessään soittamaan itselleen tutumpia koskettimia vaikean uuden kitara-kappaleen harjoittelun jälkeen.) Kysyttäessä, kumpi on mukavampaa, yksin ja vai yhdessä soitto, Kirsi valitsee yhteissoiton koulussa: yhtyesoitossa tulevat mukaan muutkin soittimet ja lopputulos kuulostaa hänestä mukavammalta. Yhteissoitto on Kirsin mukaan myös syy siihen, että hän on valinnut musiikin valinnaiskursseja: yhdessä musiikin tekemisestä syntyy kiva tunnelma. **(PKK 16.4.:** bändisoiton kurseilla oppilaat vaikuttavat motivoituneilta soittamaan ja harjoittelemaan. Yhteissoittoon keskitytään. Tunnilla pohdittiin ankarasti

yhteistuumin, kuinka kiihtyvä kappale saataisiin yhdessä aisoihin. **OM 15.3.:** opettaja kuvaa 7. luokan tuntien jälkeen yhteissoitossa ajoittain saavutettavaa hyvää oloa ja kuinka tärkeää on pysähtyä sen äärelle. **OM 3.5.:** opettaja kuvaa Kevätkonsertin yhteydessä pyrkivänsä tarjoamaan mahdollisimman monelle mahdollisimman nopeasti mahdollisuuden osallistua yhteissoittoon, koska se on niin merkityksellistä.)

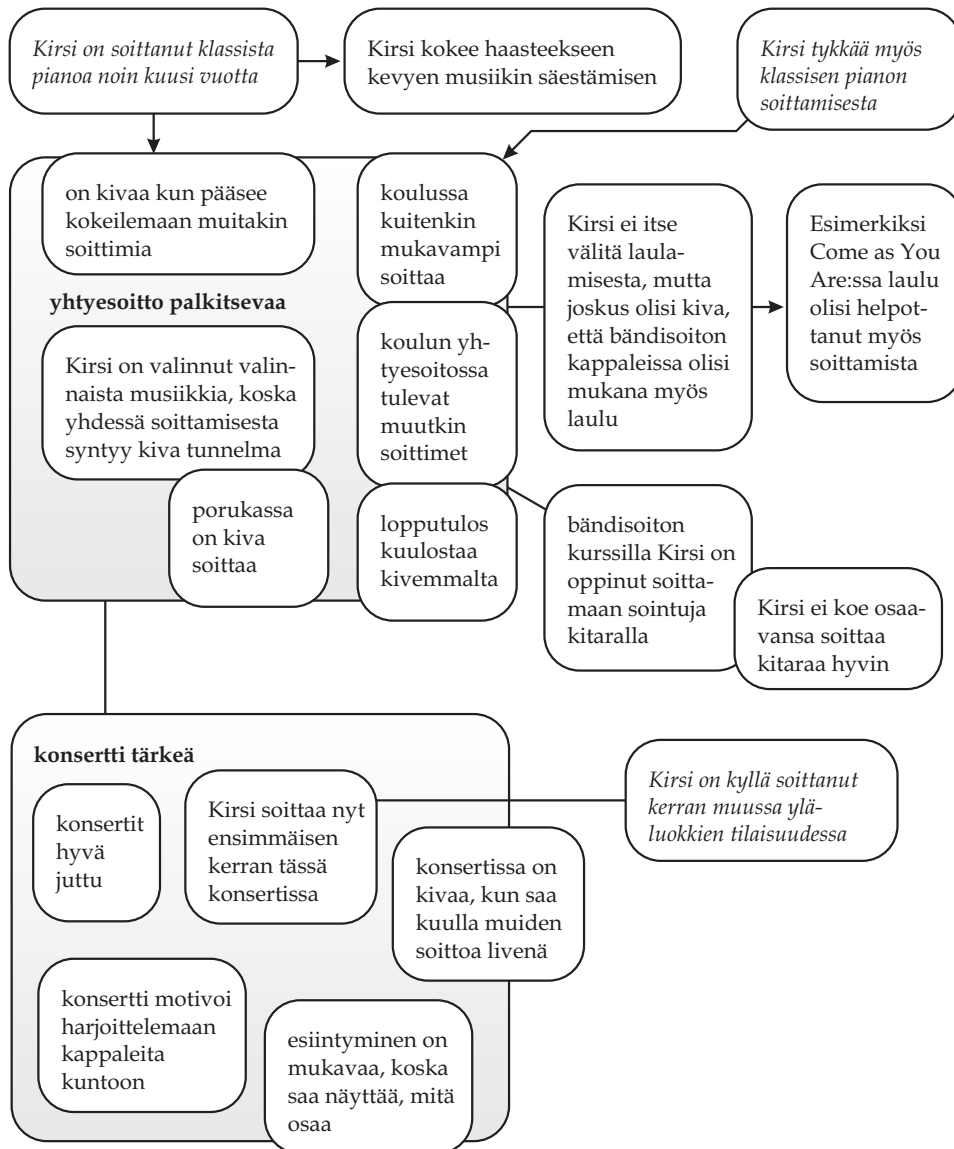
#### **JOSKUS OLISI KIVA, ETTÄ BÄNDISOITON KAPPALEISSA OLISI MUKANA MYÖS LAULU**

Itse Kirsi ei välittäisi laulaa, mutta joskus hän toivoisi, että bändisoiton kappaleissa olisi mukana myös laulu. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta hän mainitsee edellisellä tunnilla soitetun *Come As You Are*, joka olisi hänen mukaansa saattanut pysyä paremmin kasassa, jos siinä olisi ollut mukana myös laulu. **(PKK 16.4.:** edeltävällä tunnilla ryhmä teki töitä estääkseen kappaletta kiihtymästä. Kukaan ei laulanut. **OM 5.3.:** opettaja kertoo kurssin olevan nimenomaan kitara- bändi -kurssi; sillä keskitytään nimenomaan ja ainoastaan soittotaitojen kartoittamiseen.)

#### **Kirsin synteesi**

Klassista pianonsoittoa yksin pitkään harrastanut Kirsi kokee yhtyesoiton monin tavoin palkitsevaksi. Yhdessä soittamisesta syntyy muun muassa kiva tunnelma ja lopputulosta värittävät eri soittimien läsnäolo. Yksinkin soittaminen on mukavaa, mutta koulussa soittaminen kuitenkin mukavampaa juuri yhdessä soittamisen vuoksi. Kirsi on oppinut hieman kitaransoittoa bändikurssilla, muttei koe soittavansa kitaraa kovinkaan hyvin. Tuleva Konsertti on monessakin mielessä tärkeä kokemus Kirsille. On merkityksellistä saada näyttää, mitä osaa ja kivaa kuulla, kun muut soittavat. Konsertti niin ikään motivoi harjoittelemaan.





KUVIO 24  
Kirsin merkitykset 16.4.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla

#### 4.1.20 Henri, 15, 16.4.2007

##### Historia

Henri on viisitoistavuotias yhdeksäsluokkalainen. Hän soittaa tunneilla usein trumpettia, jonka soitosta hän innostui perheen asuessa neljä vuotta Yhdysvalloissa: hän näki ja kuuli trumpettia ohi kulkevassa paraatissa ja ilmoitti äidilleen, että halusi soittaa kyseistä soitinta. Äiti näki vaivaa poikansa harrastuksen eteen ja otti selvää, mistä instrumentista oli kyse. Henri soittaa trumpettia nyt kuudetta vuotta. Hän käy konservatoriossa tunneilla ja soittaa kahdessa orkesterissa.

Opettaja oli tiedustellut oppilailta heti seitsemännen luokan alussa heidän soittoharrastuksistaan ja pyytänyt tuomaan omat instrumenttinsa mukaan kouluun. Nyt soitinten mukana pitämisestä on tullut rutiinia.

Henri soittaa koulussa myös kitaraa. Perheellä on kotona kitara. Myös Henrin kaksi veljeä harrastavat musiikkia ja soittavat niin ikään kitaraa. Veljien pääinstrumentit ovat viulu ja sello. Yhteisestä musisointiharrastuksesta huolimatta Henrin yhteismusisointi tapahtuu kodin ulkopuolella.

Henri näkee sekä yksin, että yhteissoiton mielekkäänä ja mieluisana: molemmissa on puolensa. Yksin soittaessaan tympääntyy nopeammin, toisaalta, bändissä voi olla liian helpot stemmat.

Henri on harrastanut myös laulua. Hän lauloi neljä vuotta kuorossa, mutta lauluharrastus loppui – ainakin toistaiseksi – äänenmurrokseen.

##### Analyysi

#### KOULUN JA KONSERVATORION YHTEISMUSISOINNISTA ERILAISIA KOKEMUKSIA

Trumpetin soitto on erilaista eri paikoissa: koulussa musiikki painottuu kevyelle puolelle ja kokonpanot ovat pienempiä. Trumpetin soittaminen on ylipäätään Henrille mieluista. Orkesterissa ja musiikintunnilla soittamisessa on eroja: orkesterissa on enemmän soittajia ja musiikki, jota soitetaan, on erilaista. Siinä missä musiikintunneilla soitetaan pääasiassa kevyttä musiikkia, konservatorion orkesterin ohjelmistoon kuuluu pääasiassa länsimaista klassista musiikkia, jonkin verran marsseja ja jazzia. Koulussa trumpetin soittamisen mielekkyys tulee siitä, että kokoonpano ja musiikki poikkeavat konservatorion orkesterista tai yksin soittamisesta. (PKK 5.3.: opettaja hyödyntää Henrin trumpetinsoittotaitoja. Henri on selvästi silminnähden otettu ja soittaa mielellään.)

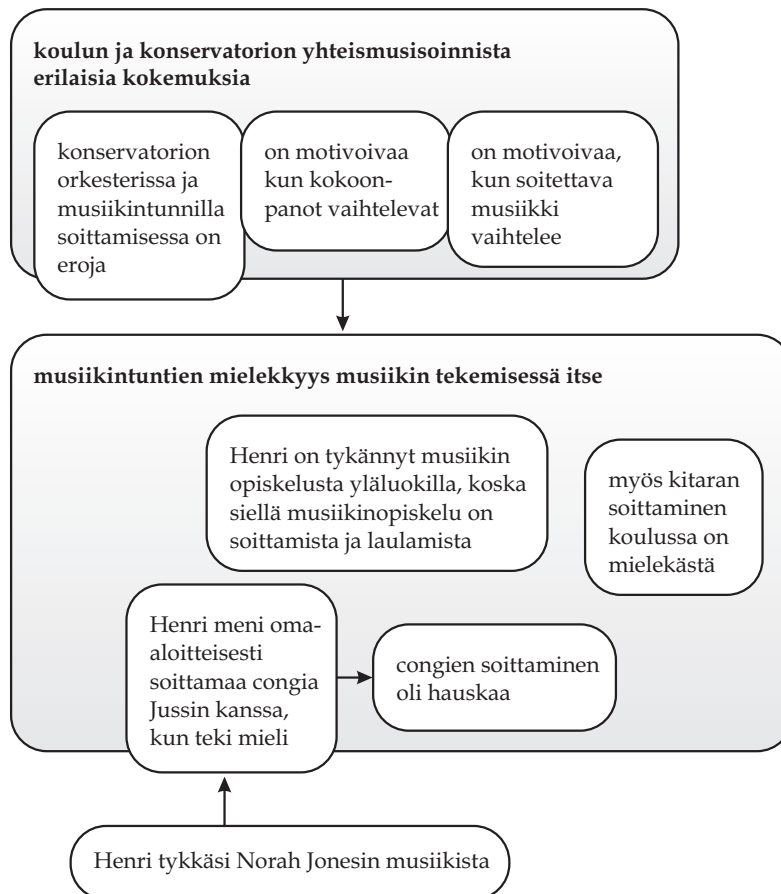
#### MUSIIKINTUNTIEN MIELEKKYYS MUSIIKIN TEKEMISESSÄ ITSE

Musiikintuntien mielekkyys ja hauskuus on siinä, että siellä soitetaan, tehdään itse musiikkia. Toisin olisi, jos tunneilla pitäisi istua nenä kirjassa ja pöntätä vaikkapa musiikinteoriaa. Koska musiikinopiskelu yläluokilla on soittamista ja laulamista, se on kivaa ja siitä nauttii. (PKK 12.3.: yhdeksänsien luokkien tunneilla on menossa jazzin historian opiskelujakso. Tunneilla muun muassa kuunnellaan jazzin historian merkittäviä teoksia. Oppilaiden on ajoittain vaikeaa keskittyä ja he haluaisivat mieluummin soittaa. Opettaja myös laulattaa/soitattaa oppilailla jazzia. PKK 16.4.: jazzin historian kokeen palautus. Opettaja on ollut arvostelussaan erittäin lempeä. Oppilaatkaan eivät tunnu ottavan koetta ja sen tuloksia kovin vakavasti.) Henri ja puhaltajatoverinsa Jussi keksivät lähteä soittamaan

yhdessä congia Norah Jonesin kappaleen yhteydessä, täysin oma-aloitteisesti ja hetken mielijohteesta. Norah Jonesin rauhallinen musiikki oli Henrin mieleen. (OM 19.4.: opettajan mielestä ihmisen korva kaipaa luonnonääniä ja nauttii akustisesta musiikista.) Henri pitää congia kivoina soittimina. Niiden soittaminen oli hauskaa. (PKK 16.4.: Henri ja Jussi siirtyivät Nora Jonesin kappaleessa oma-aloitteisesti congien taakse, opettaja ohjasi hieman heidän soittoaan. Hauskaa näytti olevan. OM 19.4.: opettaja korostaa, että kaikkea musiikkia voi ja tulisi soittaa itse.)

### Henrin synteesi

Henri kokee koulu ja konservatorion yhteismusisoinnin erilaisiksi, mikä on hyvä asia: on motivoivaa, kun musiikki ja kokoonpanot ja musiikki vaihtelevat. Koulun musiikintuntien mielekkyys piilee juuri musiikin tekemisessä itse, soittamisessa ja laulamissa.



KUVIO 25  
Henrin merkitykset 16.4.2007 9. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.21 Jussi, 15, 16.4.2007

##### Historia

Viisitoistavuotias Jussi on soittanut oboeta vasta vuoden. Hän oli ihastunut oboen ääneen kuultuaan jonkin kevyen musiikin genreen kuuluvan kappaleen, jossa oboella oli merkittävä rooli. Jussi ei valitettavasti muista kappaleen nimeä. Lisäpotkua tai vahvistusta innostus oboen saundia kohtaan sai, kun luokka esitti koulun konsertissa Tehosekoittimen kappaleen Aika näyttää ja Jussin soittamisessa koskettimissa käytettiin oboe-saundia.

Ennen ihastumistaan oboen ääneen Jussi ehti soittaa klassista pianoa seitsemän, kahdeksan vuotta. Hän kävi yksityistunneilla yksityisessä musiikkikoulussa. Pianon soitto vaan alkoi tympiä ja Jussi halusi vaihtaa johonkin hänestä erikoisempaan instrumenttiin. (**OPPM 16.4.:** olen kirjoittanut jälkikäteen huomautuksen Jussin haastattelun viereen: Paikallinen laulaja-lauluntekijä kävi puhumassa tälle ryhmälle 28.5.07 omasta urastaan musiikintekijänä ja oli puhuesaan painottanut myös koulutuksen merkitystä. Hän oli soittanut malliksi pienen katkelman etydistä omalla instrumentillaan pianolla. Tunnin jälkeen Jussi meni soittamaan luokan pianolla klassista musiikkia.) Jussi kuitenkin soittaa edelleen pianoa ja harjoittelee myös vapaata säestystä kotonakin. Oboeta hän käy soittamassa konservatoriossa. Opintoihin kuuluu myös orkesterissa soittaminen. Jussi nauttii niin ikään orkesterissa soittamisesta.

Kitaraa Jussi ei ole juurikaan koulussa soittanut, mutta kertoo silti oppineensa kitaran soitosta jotain perusasioita.

##### Analyysi

#### KOULUSSA YHDESSÄ SOITTAMINEN HAUSKEMPAA KUIN KOTONA YKSIN SOITTAMINEN

Vaikka Jussi kertoo tympiintyneensä klassisen pianonsoittoon, hän kuitenkin edelleen soittaa pianoa ja koskettimia ja hyödyntää taitojaan myös musiikin tunteilla. Koulussa Jussi soittaa yhdessä muiden kanssa ja hän soittaa koskettimilla sointuja. Kotona Jussi soittaa klassista pianoa suoraan nuoteista. Jussi pitää koulussa soittamista hauskempana kuin yksin soittamista. Koulussa soitetaan yhdessä muiden kanssa ja soittaminen on luovempaa ja vapaampaa. (**OPPM 16.4.:** olen kirjoittanut jälkikäteen huomautuksen Jussin haastattelun viereen: Paikallinen laulaja-lauluntekijä kävi puhumassa tälle ryhmälle 28.5.07 omasta urastaan musiikintekijänä ja oli puhuesaan painottanut myös koulutuksen merkitystä. Hän oli soittanut malliksi pienen pätjän jostain etydistä omalla instrumentillaan pianolla. Tunnin jälkeen Jussi meni soittamaan luokan pianolla jotain klassista. **PKK 16.4.:** Jussi soittaa tunnilla aktiivisesti oboeta ja soittaminen on hänelle selvästi hyvin mieleistä.)

#### VAIHTELUA SOITTAMISEEN KOULUN JA KONSERVATORION YHTEISSOITOSTA

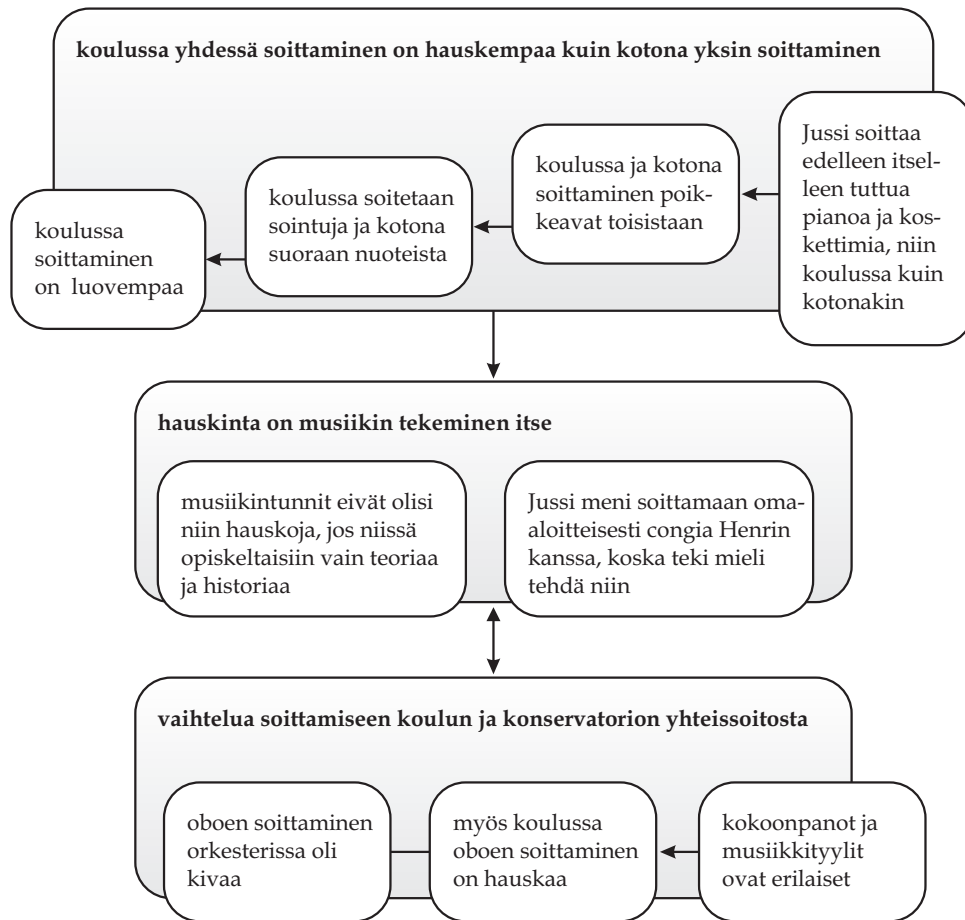
Jussi nauttii oboen soittamisesta konservatorion orkesterissa. Jussi nauttii niin ikään oboen soittamisesta koulussa. Kokemukset poikkeavat: kokoonpanot ovat erilaiset ja musiikki, jota soitetaan on erilaista. (**PKK 16.4.:** Jussi soittaa tunnilla ja tunteilla aktiivisesti oboeta ja selvästi nauttii siitä.)

### **HAUSKINTA MUSIIKIN TEKEMINEN ITSE**

Musiikintunneilla on hauskaa nimenomaan musiikin tekeminen itse. Jussi opiskelee teoriaa jo konservatoriossa. Musiikintunnit eivät olisi yhtä hauskoja, jos niissä keskityttäisiin esimerkiksi vain musiikinhistorian opiskeluun. Tunnin lopussa Jussi ja Henri menevät soittamaan congia hitaaseen, rauhalliseen Norah Jonesin kappaleeseen, täysin oma-aloitteisesti. Jussi kertoo, että heille tuli vaan mieleen, että se voisi olla hauskaa. (PKK 12.3.: yhdeksänsien luokkien tunneilla on menossa jazzin historian opiskelujakso. Tunneilla mm kuunnellaan jazzin historian merkittäviä teoksia. Oppilaiden on ajoittain vaikeaa keskittyä ja he haluaisivat mieluummin soittaa. Opettaja myös laulattaa/soitattaa oppilailta jazzia. PKK 16.4.: jazzin historian kokeen palautus. Opettaja on ollut arvostelussaan erittäin lempeä. Oppilaatkaan eivät tunnu ottavan koetta ja sen tuloksia kovin vakavasti. PKK 16.4.: Henri ja Jussi menevät oma-aloitteisesti soittamaan congia ja heillä on selvästi hauskaa. OM 19.4.: opettaja korostaa, että kaikkea musiikkia voi ja tulisi soittaa itse.)

#### **Jussin synteesi**

Jussi kokee koulussa yhteissoiton hauskemaksi kuin kotona yksin soittamisen. Kaiken kaikkiaan koskettimien soittaminen koulussa on erilaista ja luovempaa kuin kotona suoraan nuoteista soittaminen. Hauskinta musiikissa on musiikin tekeminen itse. Teorian ja historian opiskelu ei olisi niin mukavaa. Vaihtelua musisointiin tuovat koulun ja konservatorion Jussin erilaisiksi kokema yhteissoitto: kokoonpanot ja musiikkityylit vaihtelevat, mikä tekee oboensoitosta hauskaa.



KUVIO 26  
Jussin merkitykset 16.4.2007 9. luokan tunneilla

#### 4.1.22 Veli, 15, 23.4.2007

##### Historia

Veli on saanut kitaran, myös sähkökitaran, pari vuotta sitten. Hän kävi kitara-tunneilla kertomansa mukaan suuressa ryhmässä vuoden verran, mutta lopetti, koska ei ollut tyytyväinen ryhmäopetukseen. Hän myös yritti vuosi takaperin pyrkiä konservatorioon soittamaan, mutta ei päässyt, eikä ole enää yrittänyt. Hän harjoittelee siis yksin soittamista. Veli kertoo innostuneensa kitaransoitosta jo ala-asteella musiikintunneilla, vaikka sanookin, ettei siellä juurikaan kitaraa soitettu eikä hän myöskään laita innostustaan erityisesti opettajankaan piikkiin. Veli on valinnut bändisoiton lisäksi myös A-korin musiikin. Kurssien erona on lähinnä se, että A-korin kurssilla myös lauletaan.

Markolla ja Velillä on myös oma bändi. Veli myöntää kenties hieman epä-röiden tai vastahakoisesti tekevänsä itsekkin kappaleita. Toistaiseksi julkaisukel-vottomalla nimellä varustettu yhtye harjoittelee koululla joka perjantai kolmesta neljään.

##### Analyyysi

#### VELI SAI SOITTA A TUNNILLA ITSELLEEN TÄRKEÄÄ MUSIIKKIA MIELIALA VAIKUTTAA KUUNTELUVALINTOIHIN

Hän kertoo kuunnelleensa paljon tunnille tuomaansa progressiivisen kitaramu-siikin kaltaista musiikkia. Huonona päivänä kuunteluvalinta menee kuulemma enemmän ärinän puolelle. (PKK 23.4.: oli Velin vuoro soittaa "levyraatikappale", josta myös keskusteltiin tovi opettajajohtoisesti. Opettaja kiinnitti huomion instr-umentteihin, joilla kappaletta soitettiin. PKK 14.5.: opettaja ei muista aktiivisesti levyraatia, mutta Joonaksen käytöksestä voisi päätellä, että ainakin jotkut op-pilaat pitävät juoksevaa levyraatia tärkeänä: saavat esitellä omaa lempimusiik-kiaan ja samalla kuulla, mistä kukakin tykkää: Tähän ei tunnu liittyvän toisten maun arvostelemista tai mitään negatiivista oppilaiden kannalta.)

#### MUSIIKKI MIELEINEN OPPIAINE

Musiikkia Veli on valinnut siksi, että hän kokee sen olevan paras aine, rentoa ja viihdyttävää. (PKK 23.4.: bändisoiton kurssin oppilaat osallistuvat tunnin toi-mintaan pääsääntöisesti hyvin aktiivisesti. Tunnin ja menneiden tuntien tunnel-ma on rauhallinen ja paneutunut.)

#### MUSIIKINOPETTAJA MIELEINEN

Opettajaakin hän kehuu: hän on rento, mutta saa tarvittaessa luokan hiljaisek-sikin komentamatta. (PKK: huomioin useammin kuin kerran, että musiikin-opettaja kehuu oppilaitaan, on välitön ja rento suhteessaan oppilaisiinsa. Hänen aineenhallintansa on myös aivan omaa luokkaansa, esim. PKK 23.4.: opettaja soittaa pianoa ja laulaa toista ääntä yhdessä pienyhtyeen kanssa, osaa kertoa Ve-lin tuoman kappaleen instrumenteista ja käyttää capoa. PKK 8.3. 7. lk: opettaja on oppilaansa välittömästi kohtaava, sympaattinen henkilö, jonka käytöksestä huokuu luottamus oppilaitaan kohtaan. Se ilmenee ystävällisenä jutusteluna ja välillä leikkimielisinä huomautuksina. Hän on olemukseltaan vakaa, määrätie-

toinen, mutta kuitenkin leppoisa ja rauhallinen. **PKK 23.4.:** orkesteriharjoitukset: Opettaja tarinoi mukavia oppilaille.)

#### **VELI EI KAIPAA LAULUA**

Veli ei erityisemmin välitä laulamisesta. Hän ei koe välttämättä puutteena, että bändikurssilla soitettavissa kappaleissa ei kuulu laulua. (**PKK 23.4.:** esimerkiksi kappaleessa Behind Blue Eyes koin, että laulu olisi helpottanut perässä pysymistä. Kappale oli nuorille varmaan myös vähintäänkin radiosta tuttu. **OM 5.3.:** opettajan mukaan kurssilla keskitytään nimenomaan kitaransoittotaitojen kartuttamiseen ja bändisoittoon.)

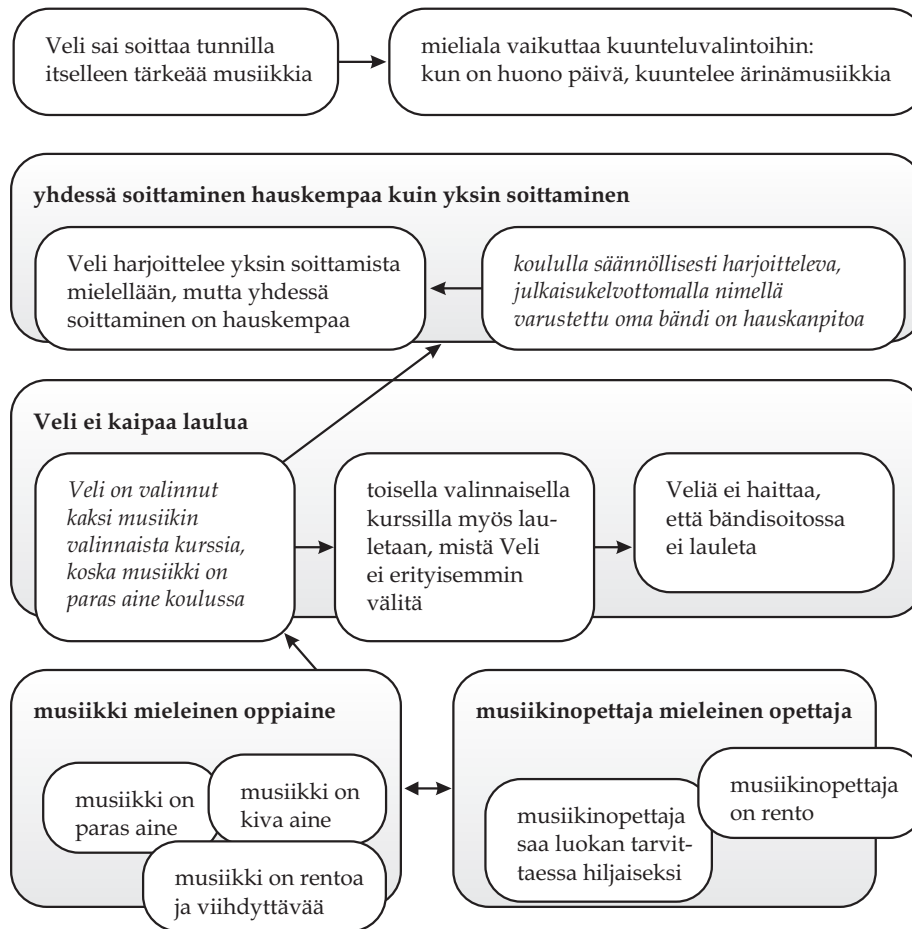
#### **YHDESSÄ SOITTAMINEN HAUSKEMPAA KUIN YKSIN SOITTAMINEN**

Kun pyydän vertailemaan yksin ja yhdessä soittamista, Veli sanoo yksin soittamisenkin olevan kivaa, mutta Markon kanssa ajatuksia vaihdettaessa pojat päätyvät siihen, että yhdessä soittaminen on hauskempaa. (**PKK 23.4.:** oppilaat keskittyvät yhdessä soittamiseen ja tulkitset heidän pitävän sitä mielekkäänä. **PKK 21.5.** 8.lk: kitaratentissä Veli soittaa taitavasti lonkalta Black Nightin, tosin hän ei tässä tapauksessa ota ihan kaikkien mielipidettä huomion ja Mika jää ”rannalle soittelemaan”, eli ei soita ollenkaan.)

#### **Velin synteesi**

Veli kokee musiikin parhaaksi kouluaineeksi. Se on rentoa ja viihdyttävää. Myös musiikinopettaja on Velille mieleen. Bändikurssille Veli ei kaipaa laulua, koska ei erityisemmin välitä siitä. Veli harjoittelee mielellään yksinkin soittamista, mutta yhdessä soittaminen on kuitenkin hauskempaa.





KUVIO 27  
 Velin, 15, merkitykset 23.4.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla

#### 4.1.23 Marko, 14, 23.4.2007

##### Historia

Tarttuvaa positiivista energiaa pursuava Marko kertoo aloittaneensa rumpujen soiton jo yhdeksän-vuotiaana. Hän on ehtinyt käydä jo useammankin yksityisen opettajan opissa. Soitto alkoi kuulemma äidin ehdotuksesta: äiti oli tavannut eräissä ylioppilasjuhlissa paikallisen rumpalin, jonka oppiin Marko oli ensin viety. Marko ei osaa kuvailla, mistä äiti moisen idean keksi, mutta myöntää äidin osuneen oikeaan instrumenttivalinnassa.

Marko ja Veli soittavat samassa bändissä ja hauskaa tuntuu olevan, koska poikien luonnehdinta musiikista ja yhdessä soittamisesta saa aikaan sisäpiirijuttujen ja hihittelyn tulvan. Bändillä on vakio harjoitusvuoro koululla perjantaisin oppituntien jälkeen.

##### MUSIIKKI MIELEINEN KOULUAINE

Marko on valinnut musiikkia kouluunkin, koska se on hänestä paras aine. Musiikki on kivaa. (PKK 23.4.: huomioin, että Marko on vilpittömän innostunut musiikin tekemisestä ja heittäytyä siihen ilolla mukaan. Hän on mukana myös pienyhtyeessä, joka esiintyy Konsertissa ja harjoitteli edeltävällä tunnilla. Opettaja niin ikään kehui Markon suoritusta edellisellä tunnilla.)

##### MUSIIKINOPETTAJA MIELEINEN

Opettajakin saa runsaasti kehuja: hän on paras opettaja. Musiikinopettaja ymmärtää oppilaitaan. (PKK: Huomioin useammin kuin kerran, että musiikinopettaja kehuu oppilaitaan, on välitön ja rento suhteessaan oppilaisiinsa. Hänen aineenhallintansa on myös aivan omaa luokkaansa, esim. PKK 23.4.: opettaja soittaa pianoa ja laulaa toista ääntä yhdessä pienyhtyeen kanssa, osaa kertoa Velin tuoman kappaleen instrumenteista ja käyttää capoa. PKK 8.3. 7. lk: opettaja on oppilaansa välittömästi kohtaava, sympaattinen henkilö, jonka käytöksestä huokuu luottamus oppilaitaan kohtaan. Se ilmenee ystävällisenä jutusteluna ja välillä leikkimielisinä huomautuksina. Hän on olemukseltaan vakaa, määrätietoinen, mutta kuitenkin leppoisa ja rauhallinen. PKK 23.4.: orkesteriharjoitukset: opettaja tarinoi mukavia oppilaille.)

##### BÄNDIKURSSILLAKIN OLISI VÄLILLÄ MUKAVAA LAULAA

Toisin kuin Veli, Marko pitää laulamisesta ja laulaisi välillä ihan mielellään. (PKK 23.4.: esimerkiksi kappaleessa Behind Blue Eyes koin, että laulu olisi helpottanut perässä pysymistä. Kappale oli nuorille varmaan myös vähintäänkin radiosta tuttu. Deep Purplen kappaleen kohdalla huomasin Markon tapailevan kappaleen sanoja istuessaan kitara sylissään. OM 5.3.: opettajan mukaan kurssilla keskitytään nimenomaan kitaransoitto-aitojen kartuttamiseen ja bändisoittoon.) PKK 23.4.: orkesteriharjoitukset: Minulle selviää, että Marko saa laulaa yhtenä solisteista Konsertissa.)

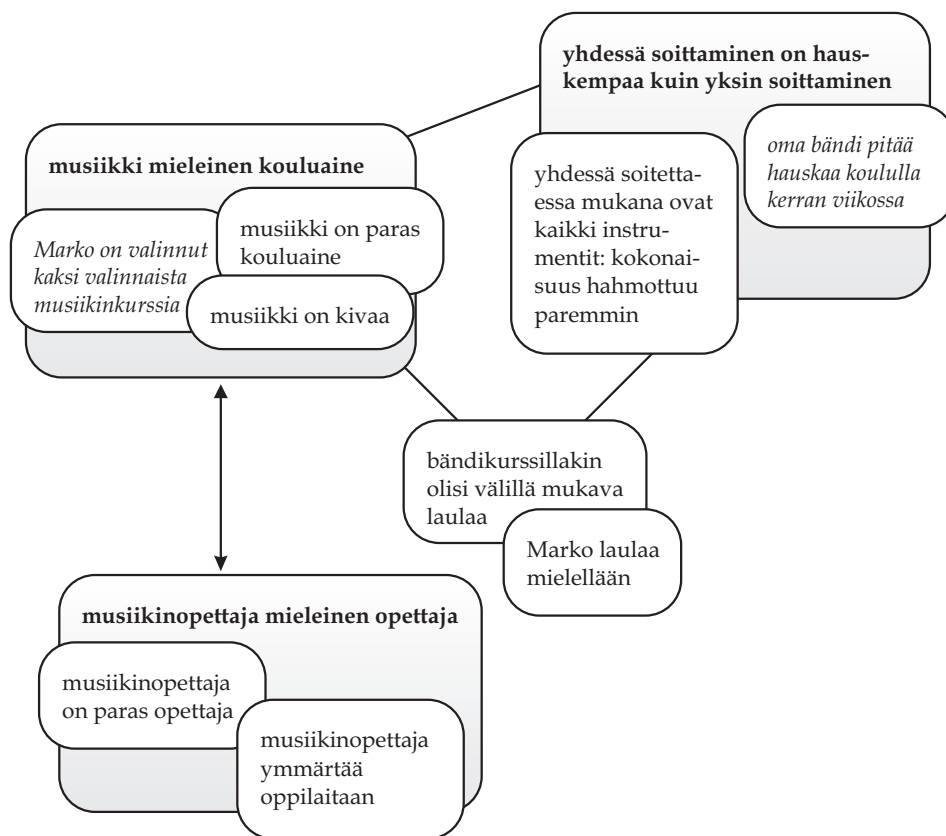
##### YHDESSÄ SOITTAMINEN HAUSKEMPAA KUIN YKSIN SOITTAMINEN

Ajatusten vaihto yksin soiton ja yhdessä soiton eroista saa Markon päättämään, että yhdessä soittaminen on hauskempaa. Kun soitetaan yhdessä, mukana on useampi instrumentti ja kokonaisuus hahmottuu toisella tavalla. (PKK 23.4.:

oppilaat keskittyvät yhdessä soittamiseen ja tulkitsen heidän pitävän sitä mielekkäänä. **PKK 23.4.** orkesteriharjoitukset: Marko on mukana Konsertin orkesteriharjoituksissa sekä solistina, että perkussionistina. Hän silminnähdessä nauttii yhdessä musisoinnista ja pitää hauskaa.)

### Markon synteesi

Musiikki on Markolle mieleinen aine, jopa paras kouluaine. Kokemukseen vaikuttaa myös se, että musiikinopettaja on Markon mukaan koulun paras opettaja. Yhdessä soittaminen on hauskeempaa kuin yksin soittaminen. Marko laulaisikin mielellään välillä bändikurssillakin, koska pitää laulamisesta.



KUVIO 28  
Markon, 14, merkitykset 23.4.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla

#### 4.1.24 Ville, 15, 23.4.2007

##### Historia

Yhdeksäsluokkainen Ville on soittanut kitaraa kolmannesta luokasta lähtien. Koulussa hän soittaa pääasiassa akustista kitaraa, koska on vasenkätinen.

Villen kaverin perheelle on valmistumassa omakotitalo, jonka varasto on tarkoitettu pyhittävä oman bändin harjoituskäyttöön. Oman kokoonpanon kanssa Ville soittaa raskaampaa ja haastavampaa musiikkia kuin koulussa soitetaan. Ville luonnehtii perhettään musikaaliseksi, vaikkei kukaan muu hänen perheessään soitaakaan mitään instrumenttia. Kitara hakeutui pojan käsiin, kun piti keksiä jotain tekemistä runsaalle vapaa-ajalle. Kitarassa miellytti myös sen tuttuus, monipuolisuus ja eittämättä myös kitaran ahkera käyttö rock-musiikin saralla.

##### Analyysi

###### VASENKÄTISELLE RIITTÄVÄSTI SOITETTAVAA

Kumpaankaan musiikkiluokassa tarjolla olevaan kitaraan ei ole vaihdettu kieliä vasenkätistä soittajaa ajatellen. Ville voisi tuoda sähkökitaran kotoaan, mutta ei ole ottanut sitä tavaksi: koulusta löytyy muitakin taitavia, halukkaita sähkökitaran soittajia. Samaisesta syystä johtuen Ville ei soita myöskään Konsertissa. Hän saa soittaa mielestään riittävästi näinkin. (PKK 23.4.: huomioin, että taitoihinsa nähden Ville tuo kitaransoittoa esille suhteellisen vähän, mikä selittyikin hänen vasenkätisyydellään. PKK 21.5.: esimerkiksi 21.5. 9. lk tunnilla Ville soittaa akustista kitaraa pihamallin sijaan.)

###### KOULUSSA KAIKKIEN SAATAVA OSALLISTUA YHTEISSOITTOON

Ville kyllä ymmärtää, että koulussa oppilailla on erilaiset musiikilliset valmiudet ja sen mukaan mennään. Oman kokoonpanon kanssa Ville soittaa raskaampaa ja haastavampaa musiikkia kuin koulussa soitetaan. Koulussa kappaleet ovat sovituksiltaan hieman yksinkertaisempia, ja hyvä niin, konteksti huomioon ottaen. Tunnilla luokassa soitettiin opettajan sovitus Villen ja Johanneksen toivomasta kappaleesta: Mokoma-nimisen kokoonpanon kappale Uni saa tulla. Ville on tyytyväinen luokan tuotokseen ja sovitukseen, vaikka se poikkesikin alkuperäisestä. Kuten sanottua, niin sen kuuluukin, kun koulussa ollaan. (PKK 23.4.: osa oppilaista lähtee kappaleen aikana syömään orkesteriharjoitusten vuoksi, mutta merkittävä osa jää soittamaan ja laulamaan. Opettaja kehottaa ensin poikia laulamaan ja laittaa lopulta Villen solistiksi. Poikien laulu rohkaistuu harjoittelun myötä. Toinen kappaleen toivoja, Johannes, osallistuu soittajien ohjeistamiseen. Opettaja on laatinut kappaleesta koulusovituksen, johon kaikki voivat osallistua.)

###### HYVÄT SANOITUKSET OLEELLINEN OSA LEMPIMUSIIKKIA

Mokoman tavaramerkkinä ovat syvälliset sanoitukset. Sanoitusten vuoksi Villekin kyseistä bändiä kuuntelee. Muutoin Mokoman musiikki on Villen mukaan perusheviä. (PKK 23.4.: opettaja huomioi kappaleen syvälliset sanat, mutta oppilaat eivät kuuntele.)

### MUSIIKINTUNNIT VASTAPAINOA PÄNTTÄYKSELLE

Musiikkia Ville on valinnut kouluunkin siksi, että se tasapainottaa muutoin lukupainotteisia päiviä. Musiikintunnit ovat vastapainoa pänttäykselle. Musiikki on hauskaa ja musiikintunneilla pääsee tekemän välillä jotain luovaa. (PKK 12.3.: oppilaat ilmaisevat nimenomaisesti haluavansa soittaa historian opiskelun sijaan. OM 12.4.: musiikin tekemisessä tärkein tavoite on opettajan mielestä hyvä meiniki, joka syntyy, kun uskaltaa heittäytyä. Tällaista hassuttelun tai heittäytymisen kykyä näyttäisi Vilelläkin havainnointini perusteella löytyvän, esim. PKK 12.3.: Ville osoittaa positiivista heittäytymisen ja leikkittelyn kykyä ja luovuutta improvisoimalla xylofonilla samalla, kun hän soitti kitaraa. Opettaja suhtautui positiivisesti.)

### LUOKASSA LAULAESSA MUU LUOKKA YLEISÖ

Ville lauloi tunnilla Johanneksen kanssa toivomansa kappaleen. Hän on tyytyväinen suoritukseensa, vaikka hieman jännittikin luokan edessä laulamista. Luokkakaverit olivat yleisöä, jota ei kotona levyn päälle revitellessä ollut. Luokassa tulikin laulettua vaisummin kuin kotona privaattimmissa olosuhteissa. (PKK 23.4.: opettaja laittoi Villen laulamaan kanssaan kaksin Villen ja Johanneksen toivoman kappaleen. Ville ei hangoitellut vastaan, vaan lauloi reippaasti, joskin jännitys hieman näkyi siten, ettei hän alkanut erityisesti revittelemään.)

### Villen synteesi

Ville kokee, että hän saa vasenkätisenä kitaristina soittaa koulussa riittämiin. Luokasta löytyy muitakin eteviä soittajia. Tärkeintä on, että kaikki saavat koulussa osallistua yhteissoittoon. Musiikintunnit kun ovat myös vastapainoa muulle koulutyölle. Materiaalinkin on oltava sellaista, että kaikki voivat musisoida. Ville olikin tyytyväinen edelliselle tunnille hänen toivekappaleestaan tehtyyn koulusovitukseen, jossa hän lauloi myös soolon. Ville oli tyytyväinen myös sooloiluunsa, vaikka solistina olo jännittikin, koska Ville koki muun luokan yleisökseen. Kotona tulisikin laulettua rohkeammin. Hyvät sanoitukset ovat oleellinen osa Villen lempimusiikkia, kuten olivat myös tunnin toivekappaleen kohdalla.



KUVIO 29

Villen, 15, merkitykset 23.4.2007 9. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.25 Johannes, 15, 23.4.2007

##### Historia

Johannes laskeskelee soittaneensa kitaraa nelisen vuotta. Hän soittaa kahdessa eri bändissä, toisessa kitaraa, toisessa bassoa. Kitaransoittoharrastus alkoi isoveljen esimerkistä: isovelikin soittaa edelleen kitaraa. Bändit ovat vuokranneet harjoittelutilat kaupungilta.

##### Tulevaisuusperspektiivi

Johannes soittaa myös tulevassa Konsertissa.

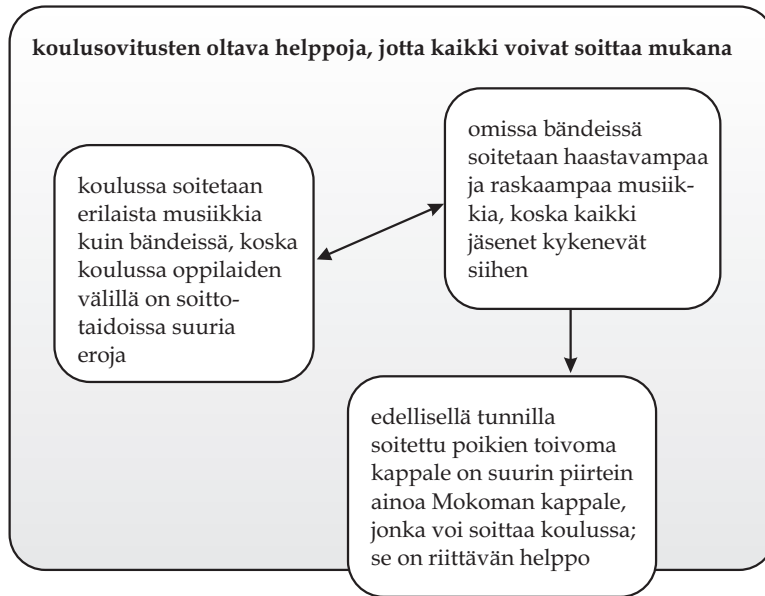
##### Analyysi

#### **KOULUSOVITUSTEN OLTAVA HELPPOJA, JOTTA KAIKKI VOIVAT SOITTA MUKANA**

Koulun musiikintunnit poikkeavat bändiharrastuksesta muun muassa kappalevalikoimallaan: koulussa soitetaan erilaista musiikkia kuin omassa yhtyeessä, tai yhtyeissä. Omissa kokoonpanoissa soitettava musiikki on haastavampaa ja raskaampaa. Mokoman edellisellä tunnilla soitettuna kappaleen valintakin perustui sille, että Johannes ja Ville tiesivät sen olevan suurin piirtein ainut Mokoman kappale, jonka voi tuoda kouluun soitettavaksi. (PKK 23.4.: edeltävällä tunnilla toteutettiin Villen ja Johanneksen toivoma kappale. Opettaja oli laatinut kappaleesta kouluun sopivan sovituksen. Johannes osallistui ohjaustyöhön. OM 5.3.: opettaja laatii oppikirjasovituksia kappaleista ja testaa niitä ajoittain myös oppilaillaan.)

##### Johanneksen synteesi

Koulu-sovitusten on oltava riittävän helppoja, jotta kaikki voivat osallistua yhteissoittoon. Edellisellä tunnilla soitettu Johanneksen toivekappale oli juuri tällainen riittävän helppo kappale koulu-soittoon.



KUVIO 30  
Johanneksen, 15, merkitykset 23.4.2007 9. luokan musiikintunneilla



#### 4.1.26 Riina, 13, 25.4.2007 Konsertti

##### Historia

Riina on suorastaan intohimoinen kitaristi. Hän on soittanut kitaraa vasta vuoden, käynyt tunneilla puoli vuotta. Hän ei tosin käy tunneilla juuri nyt, mutta aikoo aloittaa opiskelunkin uudestaan. Riina soittaa kitaraa päivittäin. Into on todella kova. Hän innostui kitaransoitosta jo toisella luokalla, mutta uskoi tuolloin isosiskoaan, joka oli todennut, että kitara on poikien soitin. Lopulta Riina luotti omaan sisäiseen ääneensä ja tarttui kitaraan. Ensin hän soitteli enonsa vanhalla kitaralla, kolmannelta lähtien, mutta sai juuri uuden sähkökitaran. Riina soittaa myös klarinettia: tunneilla hän kävi toisesta luokasta kuudenteen luokkaan. Riina ei voisi kuvitella elämää ilman musiikkia; huomaamattaankin tulee esimerkiksi kuunneltua musiikkia. Erityisesti kitaransoitto on hänelle suorastaan korvaamattoman tärkeä asia. Riina toteaa humoristisesti, että musiikin tekemisestä tulee paha mieli ainoastaan silloin, jos ei osaa soittaa jotain, mitä haluaisi osata soittaa. Riina on soittanut konsertin ensimmäisellä puoliajalla *Rakkauslaulussa* ensimmäisen kerran julkisesti kitaraa, joten tilaisuus on ollut merkittävä.

##### Analyysi

###### RIINA SOITTI KONSERTISSA ENSIMMÄISEN KERRAN JULKISESTI KITARA

Riina on soittanut konsertin ensimmäisellä puoliajalla *Rakkauslaulussa* ensimmäisen kerran julkisesti kitaraa, joten tilaisuus on ollut merkittävä.

###### LUOKKA ON KEHITTYNYT RYHMÄNÄ PALJON

Riina näkee, että he ovat ryhmänä kehittyneet paljon ensimmäisestä tapaamisestaan.

###### NIMENOMAAN SOLISTINA OLO JÄNNITTÄÄ

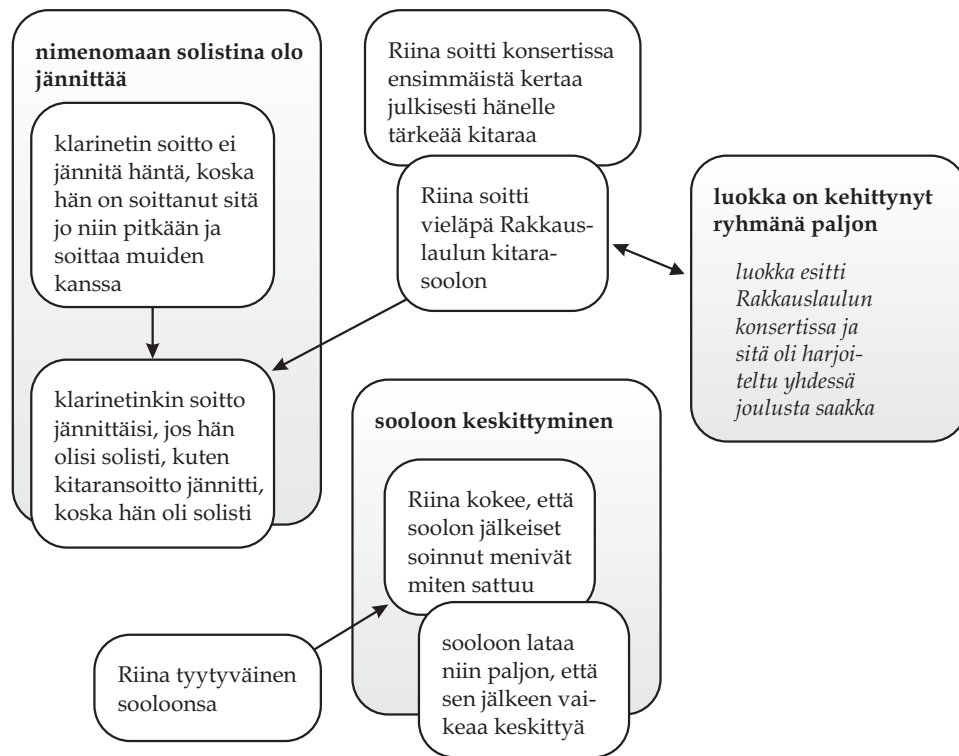
Riina soittaa vielä seuraavalla puoliajalla klarinettia orkesterissa. Se ei jännitä enää lähestulkoonkaan yhtä paljon: hän on soittanut klarinettia toisesta luokasta lähtien ja ympärillä on joukko muitakin soittajia. Tosin, Riina miettii, klarinetin soittaminen jännittäisi varmaan enemmän, jos luvassa olisi sooloilua.

###### SOOLOON KESKITTÄMINEN

Riina on erittäin tyytyväinen sooloonsa, mutta toteaa, että soinnut sen jälkeen meinaavat mennä vähän miten sattuu, kun sooloon lataa niin paljon; soolon jälkeen on vaikeaa heti keskittyä.

### Riinan synteesi

Riina soitti Konsertissa ensi kerran julkisesti kitaraa, ja vieläpä soolon, mikä oli syynä pieneen jännitykseen. Riina koki, että tutumman klarinetinkin soitto saattaisi vastaavalla tavalla jännittää, jos soittaisi sooloa. Riina oli tyytyväinen sooloonsa, mutta keskittyminen herpaantui soolon jälkeen. Soolostaan huolimatta Riina koki, että koko ryhmä oli kehittynyt nimenomaan ryhmänä yhdessä harjoittelun myötä.



KUVIO 31  
Riinan, 13, merkitykset 25.4.2007 konsertissa

#### 4.1.27 Jonna, 14, 26.4.2007

##### Historia

Jonna lauloi Konsertissa yhtenä solisteista Rakkauslaulussa ja soitti orkesterissa huilua. Jonna kertoo myös näytelleensä kolme vuotta. Hän nauttii esiintymisestä ylipäättään aivan suunnattomasti. On vaikeaa eritellä, mistä innostus esiintymiseen kumpuaa, mutta Jonna vain kertoo kokevansa suurta nautintoa esiintyessään. Vaikka lavalle mennessä vielä jännittäisikin, esityksen alkaessa jännitys kaikkoaa ja jää vain suunnaton nautinto. Esiintymistä tulee kuitenkin olla sopivissa määrin. Jonna epäilee, että jos esiintymisiä olisi liikaa, se ei olisi enää niin hauskaa kuin se on nyt. Konsertin esiintymistehtäviä vertaillaessaan Jonna kertoo nauttineensa eniten Rakkauslaulun laulamisesta.

Karaoke on koko perheen yhteinen ja erittäin mieluinen ajanviettomuoto. Jonna ei käy kuorossa tai laulutunneilla. Hän olisi halunnut laulaa kahdeksannella poplaulu-ryhmässä, mutta kurssia ei valitettavasti vähäisten ilmoittautumisten vuoksi saatu aikaiseksi.

Huilua Jonna on soittanut neljännessä luokasta lähtien. Tunneilla hän on tosin käynyt vain puoli vuotta. Toin tunneille mahdollisten huilunsoitonopettajien yhteystietoja, mutta Jonna ei ole ollut vielä heihin yhteydessä, sillä hän on käynyt äitinsä kanssa keskusteluja, mihin kaikkiin harrastuksiin Jonnan perheen rahat riittäisivät. Jonnalla on paljon mielekkäitä ja mieleisiä harrastuksia, jotka vaativat myös rahallisia satsauksia.

##### Analyysi

###### LAULAMINEN HIRVEÄN MUKAVAA

Jonna on omasta mielestään parempi laulaja kuin soittaja. Jonna kertoo laulavansa erityisen mielellään ja paljon, perheensä kanssa jopa yötä myöten, karaokea. Karaoke on siis koko perheen yhteinen ja erittäin mieluinen ajanviettomuoto. Jonna ei käy kuorossa tai laulutunneilla. Hän olisi halunnut laulaa kahdeksannella poplaulu-ryhmässä, mutta kurssia ei valitettavasti vähäisten ilmoittautumisten vuoksi saatu aikaiseksi.

###### LAULAMINEN ON MUKAVAMPAA KUIN SOITTAMINEN

Konsertin esiintymistehtäviä vertaillaessaan, Jonna kertoo nauttineensa eniten Rakkauslaulun laulamisesta. Syykin on selvä: on mukavampaa laulaa kuin soittaa. Tähänkin löytyy perusteet: Jonna kokee olevansa parempi laulaja kuin soittaja. Hän laulaa paljon, mutta on soittanut huilua niin vähän aikaa, ettei ole soittamisessaan yhtä varma kuin laulamisessaan. (PKK 15.3.: Jonna soitti hienosti tunnilla harjoittelemansa huilusoolon Vandaren-kappaleeseen. PKK 25.4. Konsertti: Jonna lauloi ja soitti mukana Konsertissa, jossa oli kaikkienensa innostunut ja keskittynyt tunnelma.)

###### ORKESTERISSA SOITTAMINEN TAVOITELTAVAA

Huilua Jonna alkoi soittaa, koska halusi päästä orkesteriin. (OM 3.5.: opettaja kertoo, että pyrkii tekemään koulun orkesterin sovitukset niin helpoiksi, että vähänkin soittanut pääsee heti mukaan soittamaan kokeakseen yhdessä soittamisen ilon. PKK 23.4. orkesteriharjoitukset ja PKK 25.4. Konsertti: Jonna oli mukana soittamassa orkesterissa Konsertissa.) Tällä hetkellä Jonna soittaa

nuoriso-orkesterissa ja koulunsa orkesterissa. Kokoonpanot ovat riittävän haasteellisia, mutta eivät kuitenkaan liiaksi. Orkesterissa soittaminen on kivaa siksi, että lopputulos kuulostaa niin hienolta. Toisaalta tunneilla kuunnellun klassisen teoksen kaltaisten teosten kuunteleminen inspiroi: toivoisi itse pystyvän soittamaan jotain vastaavaa.

#### **KUUNTELUTEHTÄVÄSTÄ TULI MIELEEN TUTUN ELOKUVAN UHKAAVA KOHTAUS**

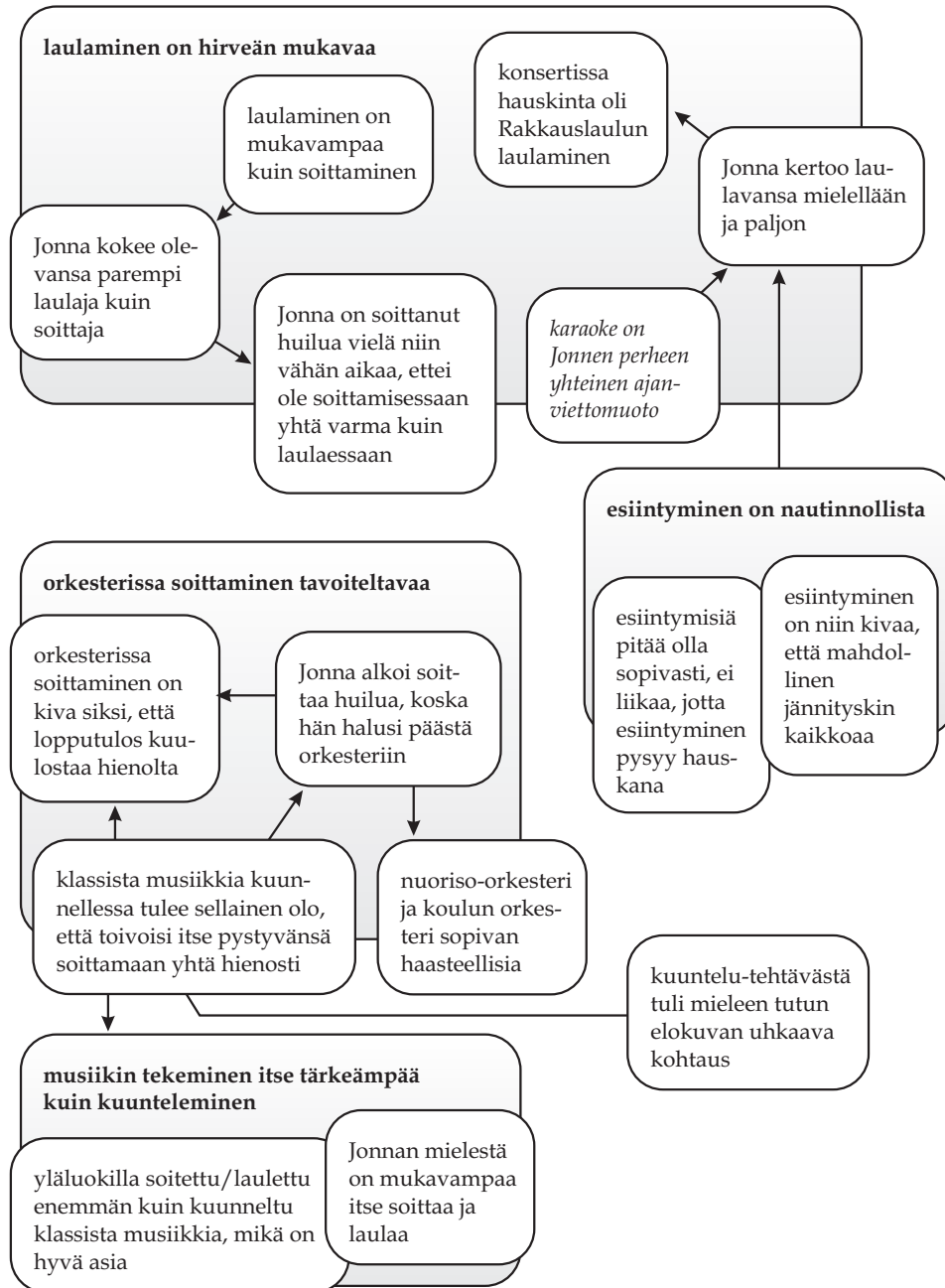
Tunnilla kuunnellusta Näyttelykuvia-teoksen osasto Gnomus Jonnalle oli tullut mieleen Sata ja yksi dalmatialaista elokuvan eräs uhkaava kohtausta ja hän oli piirtänyt kuvan miehestä oviaukossa, takanaan myrsky. Hän ei ollut nimennyt tauluaan. (PKK 26.4. 7. lk: oppilaat keskittyvät kuuntelutehtäväänkin eläytyen ja innolla. Opettaja ei saisi laittaa valojakaan liian aikaisin päälle, sillä hämäryys luo tunnelmaa.)

#### **MUSIIKIN TEKEMINEN ITSE TÄRKEÄMPÄÄ KUIN KUUNTELEMINEN**

Tytöt (Jonna ja Maija) kertovat, että he eivät ole juurikaan kuunnelleet klassista musiikkia yläluokkien tunneilla. Jonnan mielestä painotus on kohdallaan: on hausempaa itse laulaa ja soittaa. (PKK 8.3.: yhdessä soittamisessa ja laulamises- sa on suurta riemua tällä ryhmällä erityisesti Rakkauslaulu-kappaleessa.)

#### **Jonnan synteesi**

Jonna nauttii laulamisessta todella paljon, enemmän kuin soittamisesta. Myös esiintyminen on tavattoman nautinnollista. Orkesterissa huilun soittaminen on joka tapauksessa Jonnasta tavoiteltavaa, koska lopputulos kuulostaa niin hienolta. Klassista musiikkiakin kuunnelleessa toivoo, että kykenisi soittamaan yhtä hienosti. Musiikin tekeminen itse on kuitenkin tärkeämpää kuin musiikin kuunteleminen.



KUVIO 32  
Jonnan, 14, merkitykset 26.4.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.28 Maija, 13, 26.4.2007

##### Historia

Maija lauloi Konsertissa yhtenä solisteista luokkansa esittämässä Rakkauslaulussa. Lisäksi hän lauloi kuoronumeroissa. Esiintymisnumeroita kertyi yhteensä kolme. Maijalle on kertynyt jonkin verran esiintymiskokemusta lähinnä juuri koulun juhlista.

Maija on vasta aloittanut huilunsoiton ja hyödyntänyt myös tunneille tuomieni mahdollisten huilunopettajien numeroita: hän on löytänyt itselleen huilunsoitonopettajan. Maija on soittanut aikaisemmin pianoa, mutta halusi vaihtaa johonkin omasta mielestään erikoisempaan soittimeen. Huilu tuntui houkuttelevalta vaihtoehdolta, eikä vähiten siksi, että hänen ystävänsä Jonnakin soittaa sitä.

##### Analyysi

###### ESIINTYMINEN MOTIVOI HARJOITTELEMAAN

Hauskaa Rakkauslaulun esittämisessä oli juuri se, että sitä oli harjoiteltu niin ahkerasti, joulusta saakka, ja näin esiintyjille oli kertynyt riittävä määrä itsevarmuutta ja taitoa, jotta esiintyminen sujui mutkitta. Keskenäisyyksiä ei olisi kiva Maijan mukaan esittää.

###### NIMENOMAAN LAULAEN ESIINTYMINEN KIVAA

Esiintyminen on ihan mukavaa, vaikka ei nyt ylipäätään mikä tahansa esiintyminen, vaan nimenomaan laulaminen julkisesti, koska laulaminen on ylipäätään mukavaa.

###### RAKKAUSLAULU PARAS

Esiintymisnumeroita Maijalle kertyi Konsertissa yhteensä kolme. Suosikkinumero löytyy heti: Rakkauslaulu. Näin siksi, että he esittivät sen luokkana ja sitä on harjoiteltu kovasti juuri tätä esiintymistä varten. Hauskaa Rakkauslaulun esittämisessä oli juuri se, että sitä oli harjoiteltu niin ahkerasti, joulusta saakka, ja näin esiintyjille oli kertynyt riittävä määrä itsevarmuutta ja taitoa, jotta esiintyminen sujui mutkitta. (PKK 25.4. Konsertti: seitsemännen luokan Rakkauslaulu meni hienosti Konsertissa ja ei ole jäänyt epäselväksi, kuinka tärkeä tämä kappale on tälle ryhmälle ollut. Yhteissoitto erityisesti tämän kappaleen kohdalla on ollut yhtä riemua, esim. PKK 8.3. 7. lk tunnit.)

###### YLÄLUOKILLA KUUNTELUA OLLUT VÄHÄN KUUNTELUT OLLEET MIELEISIÄ

Maija kertoo, että klassisen musiikin kuuntelu on painottunut enemmän alaluokkien tunneilla: yläasteella sitä on tehty vähemmän. Maijasta kuunnellut kappaleet ovat kyllä olleet hienon kuuloisia; kuunteleminen on ollut mieleistä. (vrt. PKK 3.5. 7. lk tunnit: Maija vastustelee ääneen Näyttelykuvien kuuntelua; hänen mielestään musiikin tunti ei ole kuvaamataidon tunti.)

### **MAIJALLE TULI KUUNTELUTEHTÄVÄSTÄ MIELEEN OMIEN LEMMIKKIEN VÄLINEN KRÄNÄ**

Maijan Gnomus- aiheisessa piirroksessa oli ollut kissalauman uhkaama hiiri. Alun perin musiikki oli tuonut hänelle mieleen hänen omat lemmikkieläimensä kissan ja kanin ja niiden välisen hännänvedon. Mielikuva oli muuntunut kuitenkin paperilla klassisemmaksi kissa-hiiri -asetelmaksi. (PKK 26.4. 7. lk: oppilaat keskittyvät kuuntelutehtäväänkin eläytyen ja innolla. Opettaja ei saisi laittaa valojakaan liian aikaisin päälle, sillä hämäryys luo tunnelmaa.)

#### **Maijan synteesi**

Esiintyminen motivoi harjoittelemaan. Runtas harjoittelu tuo esiintymiseen varmuutta, kuten Rakkauslaulun kohdalla. Rakkauslaulu on muutoinkin mieleisin kappale, koska se esitettiin koko luokan voimin. Nimenomaan laulaen esiintyminen on mukavaa, koska laulaminen ylipäätään on kivaa. Musiikintuntien kuuntelut ovat olleet mieleisiä: kuunnellut kappaleet ovat miellyttäneet korvaa.



KUVIO 33  
Majjan, 13, merkitykset 26.4.2007 7. luokan musiikintunneilla



#### 4.1.29 Nelli, 13, 10.5.2007

##### Historia

Kolmetoistavuotias seitsemäsluokkalainen Nelli ei ole koskaan harrastanut musiikkia. Tästä huolimatta hänet laitettiin musiikkiorientaatioluokalle, jolla hän on kyllä viihtynyt. Edellisillä tunneilla luokalla oli ollut sijainen ja kokemus on vielä tuoreena mielessä: sijaiset eivät ole toivottavia. (8.3.) Tässä vaiheessa lukuvuotta Nelli voi todeta täydestä sydämestään viihtyneensä musiikintunneilla, vaikkei alunperin musiikkiorientaatioluokalle hakenutkaan. Nelli ei ole kuitenkaan valinnut musiikkia ensi vuodeksi. Hän haluaa opiskella ensisijaisesti jotain muita valinnaisaineita. Tosin ovi valinnaiselle musiikille on vielä hieman raollaan, jos joku hänen tietty valintansa ei toteudukaan. Juuri taakse jääneen Konsertin Nelli kokee mahdolliseksi huipennukseksi musiikinopiskelulle tänä lukuvuonna, mutta ei pidä siitä muutoin koko kouluvuoden huipennuksena. (10.5.)

##### Analyysi

###### MIELEKÄS MUSIIKKIORIENTAATIOLUOKKA

Nellille, joka ei ole aikaisemmin harrastanut musiikkia, musiikintunnit ovat tarjonneet uusia haasteita, esimerkiksi rytmidiktaatit. Nelli kokee olevansa niissä vielä aika heikoilla, mutta myöntää kuitenkin osaavansa jo jotain. (PKK 10.5.: edeltävällä tunnilla pidettiin pieni rytmidiktaattikoe, jota varten oli harjoiteltu edellisillä tunneilla, PKK 3.5., PKK 10.5.: Nelli pysyi hyvin mukana; koe ei ollut musikaalisille oppilaille hankala. Arvostelu oli lähinnä vitsi eli kannustavan löysä.) Tunnilla listattiin kappaleita, jotka tämä luokka osaa soittaa jo täysin itsenäisesti ja sujuvasti. Nelli painottaa, että luokka on soittanut niiden lisäksi myös paljon muuta materiaalia. (PKK 3.5.: opettaja kehui erityisesti luokan suoritusta heidän soittaessaan kappaleen Hetki lyö.) Musiikintunneilla on tuntunut yhdessä soittamisen merkitys: kappale toteutuu vasta, kun kaikki ympärillä soittavat sitä sinun kanssasi. Kertaus ja harjoittelu tuottavat elämyksiä: on jännittävää huomata, että äsken uudelta ja vaikealta tuntunut kappale alkaakin harjoittelun jälkeen sujua ja kuulostaa hyvältä

###### TÄRKEÄ YHTEISSOITTO

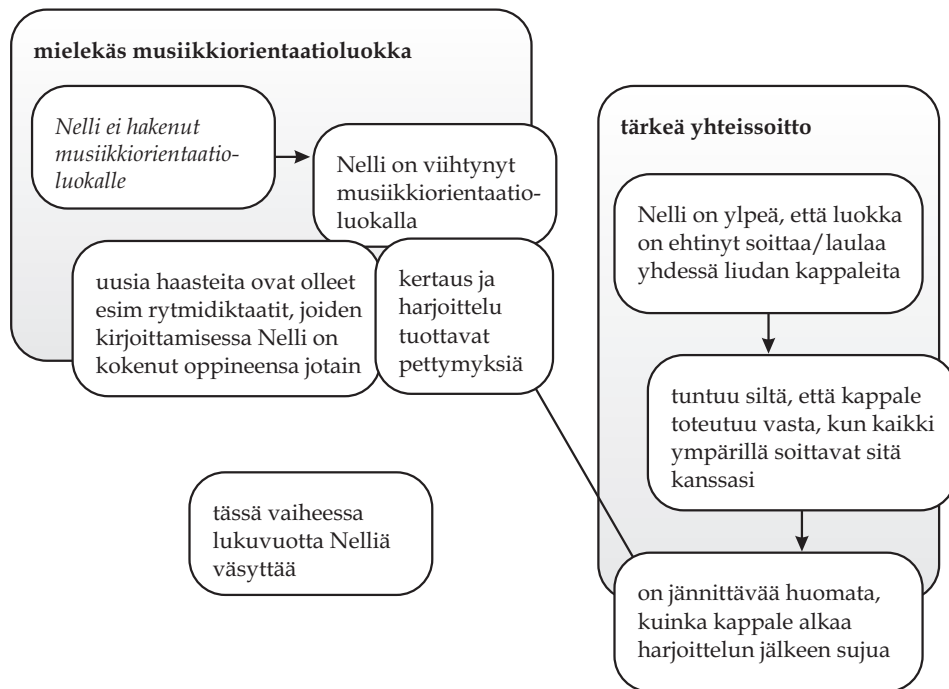
Tunnilla listattiin kappaleita, jotka tämä luokka osaa soittaa jo täysin itsenäisesti ja sujuvasti. Nelli painottaa, että luokka on soittanut niiden lisäksi myös paljon muuta materiaalia. Musiikintunneilla on tuntunut yhdessä soittamisen merkitys: kappale toteutuu vasta, kun kaikki ympärillä soittavat sitä sinun kanssasi. (PKK 10.5.: edeltävällä tunnilla soitetaan ja lauletaan menestyksekkäästi esimerkiksi uutena kappaleena Runaway.) Kertaus ja harjoittelu tuottavat elämyksiä: on jännittävää huomata, että äsken uudelta ja vaikealta tuntunut kappale alkaakin harjoittelun jälkeen sujua ja kuulostaa hyvältä

###### TÄSSÄ VAIHEESSA LUKUVUOTTA NELLIÄ VÄSYTTÄÄ

Toukokuusen tunnin jälkeen Nelli myöntää, että tässä vaiheessa lukuvuotta alkaa olla jo aika väsynyt, ja olettaa sen näkyvän myös tuntityöskentelyssä. (PKK 10.5.: tämän ryhmän into tuntuu kyllä tutkijan mukaan olevan sammumaton. Toki kalenteriin katsoessa on itsellänikin "lopun ajan meininki".)

## Nellin synteesi

Vaikkei Nelli hakenutkaan musiikkiorientaatioluokalle, hän on viihtynyt siellä. Musiikkiorientaatioluokalla harjoitettu kertaus ja harjoittelu ovat tuottaneet elämyksiä: on jännittävää huomata, kuinka yhdessä harjoiteltu kappale alkaa harjoittelun myötä sujua. Tärkeintä on ollut nimenomaan yhteissoitto. Nelli kokee kappaleiden toteutuvan vasta yhteissoiton myötä.



KUVIO 34  
Nellin, 13, merkitykset 10.5.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.30 Veera, 13, 10.5.2007

##### Historia

Veera on soittanut pianoa kolmannesta luokasta lähtien. Veera yhtyy Nellin näkemykseen, että Konsertti oli musiikinopetuksen eräänlainen huipentuma, mutta ei suinkaan koko kouluvuoden. Veera tuli yläluokille musiikkiluokalta, mutta ei ollut erityisesti toivonut pääsevänsä musiikkiorientaatioluokalle. Hän on ollut kuitenkin tyytyväinen tilanteeseensa: on ollut mukavaa, että kaikilla on ollut jo lähtökohtaisesti valmiuksia yhdessä soittamiseen.

##### Tulevaisuusperspektiivi

Veera on valinnut myös ensi vuodeksi musiikkia, A-korin eli koko vuoden kestävänsä musiikin kurssin.

##### MUSIIKINTUNNEILTA MONENLAISTA OPPIA

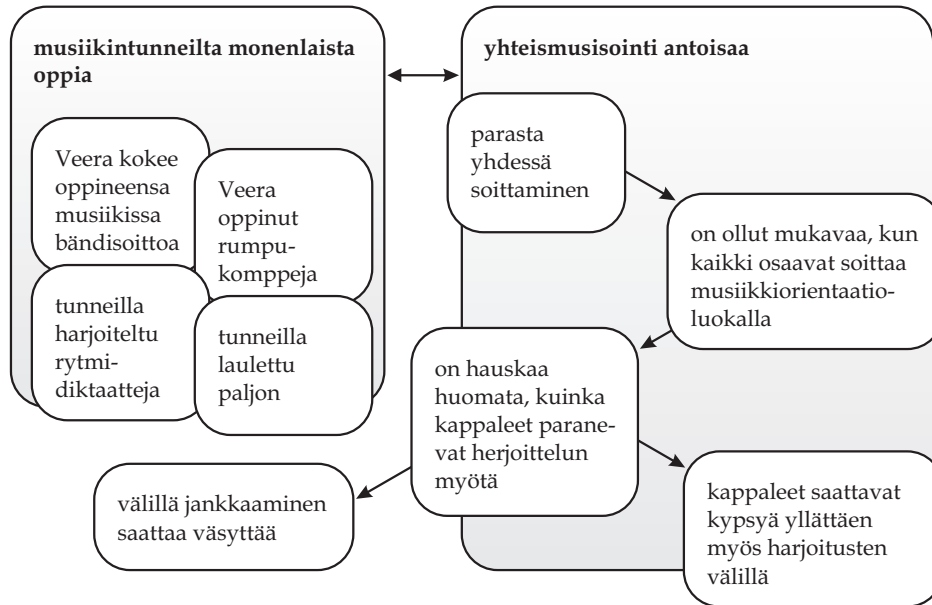
Musiikinopetuksen anti on pitänyt sisällään bändisoiton, jonkin verran rumpukomppien opettelua ja laulua sekä rytmidiktatteja. (PKK 10.5.: kaikkea tätä tehtiin edellisellä tunnilla, keskittyen ja motivoituneena.)

##### YHTEISMUSISOINTI ANTOISAA

Yhdessä soittaminen onkin ollut Veeran mielestä parasta musiikintunneilla. On ollut mukavaa, että kaikilla on ollut jo lähtökohtaisesti valmiuksia yhdessä soittamiseen. On hauskaa huomata, kuinka kappaleet alkavat vähitellen sujua harjoittelun myötä, vaikka välillä jankkaaminen saattaa väsyttääkin. Veera on huomannut, että kappaleet saattavat kypsyä yllättäen myös harjoitusten välissä. (PKK 10.5.: oppilaat harjoittelevat menestyksekkäästi edellisellä tunnilla Sahlenen Runaway-kappaletta. Kypsyminen puolestaan kuului Kevät-kappalessa, joka laulettiin. Mieleton motivaatio näkyy ja kuuluu kaikessa, mitä tämä ryhmä tekee. Opettaja kehuu lähestulkoon vuolaasti.)

##### Veeran synteesi

Veera kokee saaneensa musiikintunneilta monenlaista oppia, muun muassa bändisoitosta. Antoisinta ja parasta on ollut yhteissoitto. On ollut hienoa, kun kaikki ovat osanneet musisoida musiikkiorientaatioluokalla. On ollut myös mukavaa huomata, kuinka kappaleet ovat kehittyneet harjoittelun myötä, vaikka kertominen on saattanut välillä väsyttääkin. Niin ikään kappaleet ovat tuntuneet kehittyvän välillä myös harjoittelun välissä.



KUVIO 35  
 Veeran, 13, merkitykset 10.5.2007 7. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.31 Mika, 14, 14.5.2007

##### Historia

Mika on bändisoiton kurssin lisäksi valinnut myös A-korin musiikin. Mika valistaa minua, että A-korin musiikinkurssia on valittu sen verran, että ryhmiä on muodostunut useampi. Mikalla on kotona rummut, joita hän soittaa. Hän on juuri pyrkinyt konservatorion oppiin, mutta ei ole vielä tietoinen pääsykokeiden tuloksista. Hän ei ole aikaisemmin käynyt rumputunneilla. Bändisoiton kurssin Mika valitsi siksi, että bändisoitto kiinnostaa häntä. Pojilla on koulun puitteissa oma bändikin, jonka kanssa he harjoittelevat välituntisin.

Mika myöntää saaneensa positiivista palautetta laulutaidoistaan, mutta ei myönnä laulavansa hirveästi vapaa-ajallaan. Laulaminen on kuitenkin ihan mukavaa. Konserttiin Mika päätyi laulamaan opettajan pyynnöstä ja Mika lauloi mielellään. (PKK 25.4. Konsertti: Mika lauloi suorastaan hätkähdyttävän hyvin Konsertissa Mm mm mm mm solistina.)

Mikalla on myös kotona kitara. Mika ei vielä tiedä, mitä hän aikoo seuraavan tunnin kitaratentissä soittaa. (PKK 21.5. 8. lk: Mikan ryhmä ei vielä tenttitilanteessakaan tiedä, mitä soittaisivat vapaavalintaisena kappaleena. Kaksi kolmesta pojasta päättää soittaa Black Night, jota Mika ei ilmeisesti hallitse, joten hän ei soita mukana.)

##### Analyysi

###### YHDESSÄ SOITTAMINEN ON MUKAVAA

Bändisoiton kurssin Mika valitsi siksi, että bändisoitto kiinnostaa häntä. Yhdessä soittaminen on ylipäätään mukavaa, vaikka on siinäkin Mikan mukaan huonotkin hetkensä, kun yhteen soitto ei meinaa millään onnistua. (PKK 14.5.: edeltävällä tunnilla Mika harjoitteli aktiivisesti kitaratenttiä varten ja soitti taidokkaasti rumpuja, kun soitettiin Apachea. Apachen harjoittamisessa vaadittiin jo yksityiskohtiin perehtymistä. Opettaja ohjasi häntä eri osien eroista.)

###### HARJOITTELEMINEN ONNISTUU PAREMMIN YKSIN

Yhdessä soittaminen on ylipäätään mukavaa, vaikka on siinäkin Mikan mukaan huonotkin hetkensä, kun yhteen soitto ei meinaa millään onnistua. Varsinainen harjoitteleminen onnistuu paremmin yksin. (PKK 14.5.: edeltävällä tunnilla opettaja neuvoi esimerkiksi juuri Mikaa erikseen, jotta soitto yhteen sujuisi. OM 16.4.: myös opettaja huomauttaa, että kaikkia ei voi harjoitella yhtä aikaa, vaan vaaditaan jonkin verran myös yksilöllistä ohjausta. PKK 21.5. 8. lk: kitaratentissä Mikan mielipidettä ei oteta huomioon vapaavalintaisen kappaleen kohdalla ja hän ei soita mukana: kappale ilmeisesti hänelle vaikea.)

###### MUSIIKINOPETUS LÄHESTYY MUSIIKKIA MONIPUOLISESTI

Siinä missä kotona tulisi kuunneltua pitkälti samantyyppistä musiikkia, Mikan mukaan koulun musiikinopetus tarjoaa monipuolisempaa kuvaa musiikista. (PKK 14.5.: ryhmällä on lukukauden kestävä levyraati, joka tosin tällä kerralla jäi pitämättä, joka on oppilaiden tilaisuus soittaa toisilleen kuuntelemaansa musiikkia. OM 19.4.: opettajakin korostaa koulun musiikinopetuksessa musiikin monipuolisuutta ja sitä, että kaikkea voi soittaa itse.)

### **BÄNDISOITON KURSSILTA SOITTOTAIDOA**

Vaikka välillä Mika saattaakin kaivata laulua bändisoiton kurssilla, ei hän pidä laulun puutetta mitenkään ratkaisevana puutteena, päinvastoin: tarkoitus onkin keskittyä soiton opetteluun. Mika kertoo oppineensa bändisoiton kurssilla paljon kitaransoitosta, esimerkiksi sointuja. Ennen kurssia hän ei osannut soittaa kitaraa yhtään. **(OM 5.3.:** opettajankin mukaan bändisoiton kurssilla on tarkoitus keskittyä nimenomaan kitaransoiton ja bändisoiton opetteluun.)

### **MUSIIKKI TÄRKEÄ KOULUSSA**

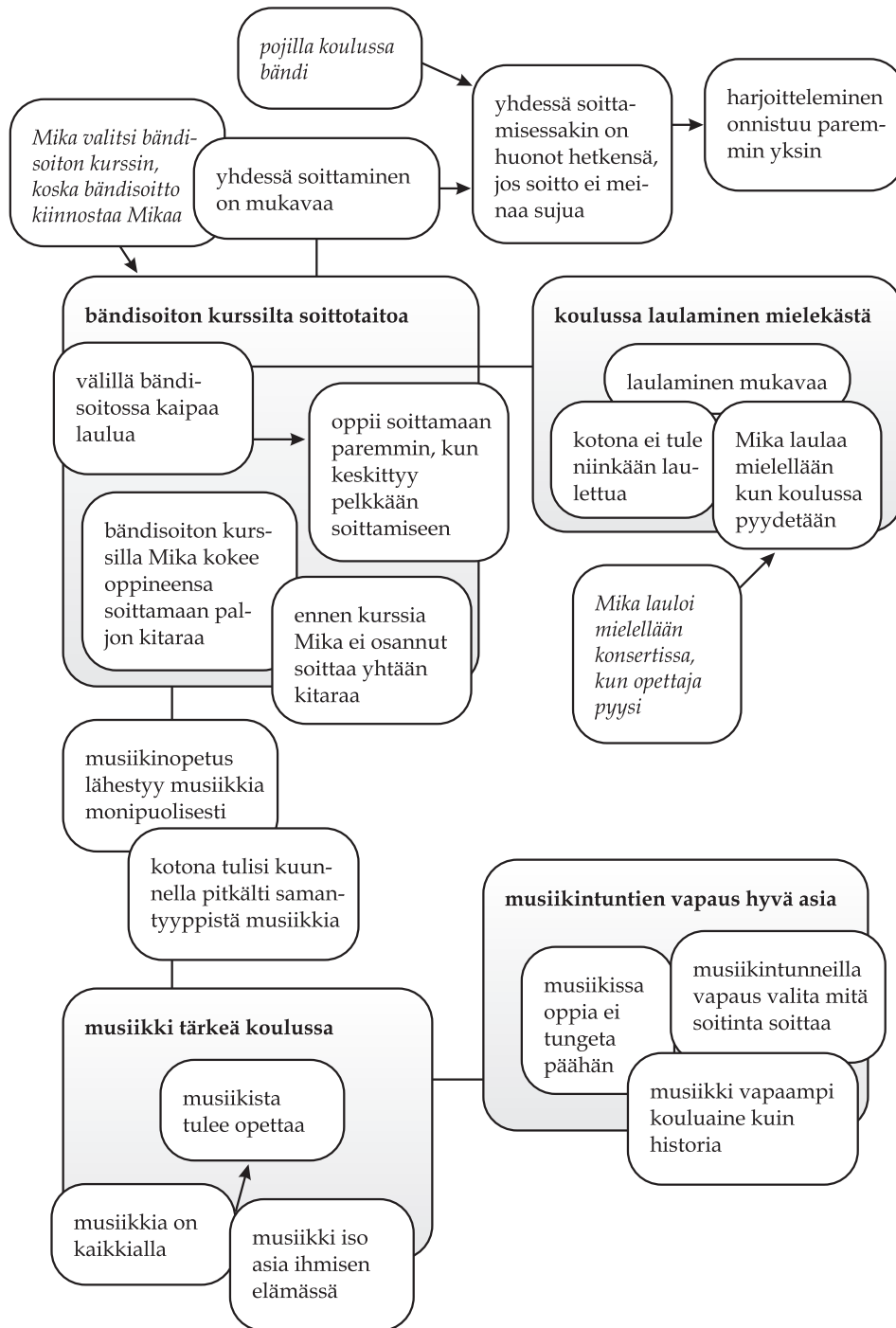
Mika ei pystyisi kuvittelemaan koulua ilman musiikkia. Musiikki on vaan yksinkertaisesti iso asia ihmisen elämässä. Musiikkia on kaikkialla; siltä ei voi välttyä.

### **MUSIIKKINTUNTIEN VAPAUS HYVÄ ASIA**

Musiikinopetus taas eroaa muusta kouluopetuksesta siinä, että se on vapaampaa. Musiikintunneilla oppia ei tungeta päähän, vaan oppilaalla on suurempi vapaus valita eri vaihtoehtojen väliltä, vaikkapa, mitä soitinta erityisesti haluaisi soittaa. **(OM 5.3. 9. lk:** opettaja pyrkii huomioimaan oppilaiden osaamistason ja esimerkiksi kiinnostuksen jotain tiettyä soitinta kohtaan.)

### **Mikan synteesi**

Yhdessä soittaminen on mieleistä. Huonoja hetkiä ovat vaan sellaiset, kun soitto ei tahdo sujua. Harjoittelu onnistuukin paremmin yksin. Bändisoitonkurssilta Mika on hakenut soittotaitoa, vaikka välillä laulua kaipaakin. Nimenomaan koulussa laulaminen on mukavaa. Toisaalta soittamaan oppii paremmin, kun siihen keskittyy. Mika kokee oppineensa soittamaan paljon kitaraa. Kaiken kaikkiaan koulun musiikinopetus on monipuolista. Musiikki on tärkeä kouluaine: musiikki on oleellinen osa ihmisen elämää, joten sitä tulee opettaa myös koulussa. Myös musiikintuntien vapaus on hyvä asia.



KUVIO 36  
Mikan, 14, merkitykset 14.5.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla

#### 4.1.32 Lauri, 14, 14.5.2007

##### Historia

Lauri on valinnut B-korin bändisoittokurssin lisäksi myös A-korin musiikin. Musiikki kaiken kaikkiaan kiinnostaa Lauria. Hän soittaa myös vapaa-aikanaan koskettimia tai pianoa. (PKK 14.5.: ahkeran kitaratreenin jälkeen Lauri soitti edeltävällä tunnilla myös koskettimia.) Hän on käynyt myös pianotunneilla. Tällä hetkellä Laurilla ei ole opettajaa, mutta hän hakee sellaista. Soitinopinnot ovat painottuneet kevyeen musiikkiin. Pojilla on koulun puitteissa oma yhtye, jonka kanssa he soittelevat välituntisin. Laurilla on kotona myös kitara.

##### YKSI LEMPIKAPPALE SOITETUISTA KAPPALEISTA ON NOTHING ELSE MATTERS

Kaikista bändisoitonkurssilla soitetuista kappaleista Lauri nimeää pyydettäessä suosikikseen Nothing Else Matters. (PKK 14.5.: edeltävällä tunnilla kerrattiin soitettuja kappaleita tulevaa kitaransoittotenttiä silmällä pitäen. Yksi kerratuista teoksista oli Metallica'n Nothing Else Matters, jossa on kieltämättä klassikon aineksia.)

##### YHDESSÄ SOITETTAESSA KAPPALEISTA TULEE KOKONAISIA

Yhtyesoitto on mielekästä, koska yhdessä soittaen kappaleista tulee kokonaisia. (PKK 14.5.: edeltävällä tunnilla soitettiin mm Apachea. Kuten monessa muusakin kappaleessa, tässäkin harjoiteltiin ensin yksityiskohtia jokainen omalla kitaralla, minkä jälkeen tehtiin kappaleesta ”kokonainen” ottamalla kaikki bändisoittimet mukaan.)

##### SOITTAMINEN ON KIVEMPAA KUIN LAULAMINEN

Lauri pitää enemmän soittamisesta kuin laulamisesta. Lauri ei ole oikein koskaan tykännyt laulaa. Bändisoitossa soitetaan, ei lauleta.

##### BÄNDISOITTOON ON TULTU OPETTELEMAAN SOITTAMISTA

Lauri pitää enemmän soittamisesta kuin laulamisesta. Lauri ei ole oikein koskaan tykännyt laulaa. Bändisoitossa soitetaan, ei lauleta. Laurikaan ei ole soittanut ennen tätä bändisoiton kurssia juurikaan kitaraa, mutta kertoo oppineensa paljonkin, ennen kaikkea juuri sointuja. Laurilla on kitara myös kotona. (OM 5.3. 8. lk: bändisoitossa keskitytään nimenomaan kitaransoittoon ja bändisoittoon.)

##### KOULUSSA TULEE OLLA MUSIIKINOPETUSTA

##### MUSIIKKIA ON KOULUSSA, KOSKA SE ON OLENNAINEN ASIA IHMISEN ELÄMÄSSÄ

Musiikkia on kaikkialla, sitä kuulee kaikkialla.

##### MUSIIKINOPETUS HYÖDYLLISTÄ MUSIKAALISILLE IHMISILLE

Olisi vaikeaa kuvitella, että musiikkia ei olisi myös koulussa, eikä vähiten siksi, että on olemassa myös musikaalisia ihmisiä, jotka myös hyötyvät musiikinopetuksesta. (OM 12.4. 7. lk: opettaja kehuu vuolaasti seitsemännen luokan musiikkiorientaatioluokkaa. Lahjakkaiden nuorten kanssa voi nostaa suoritusten rimaa.)

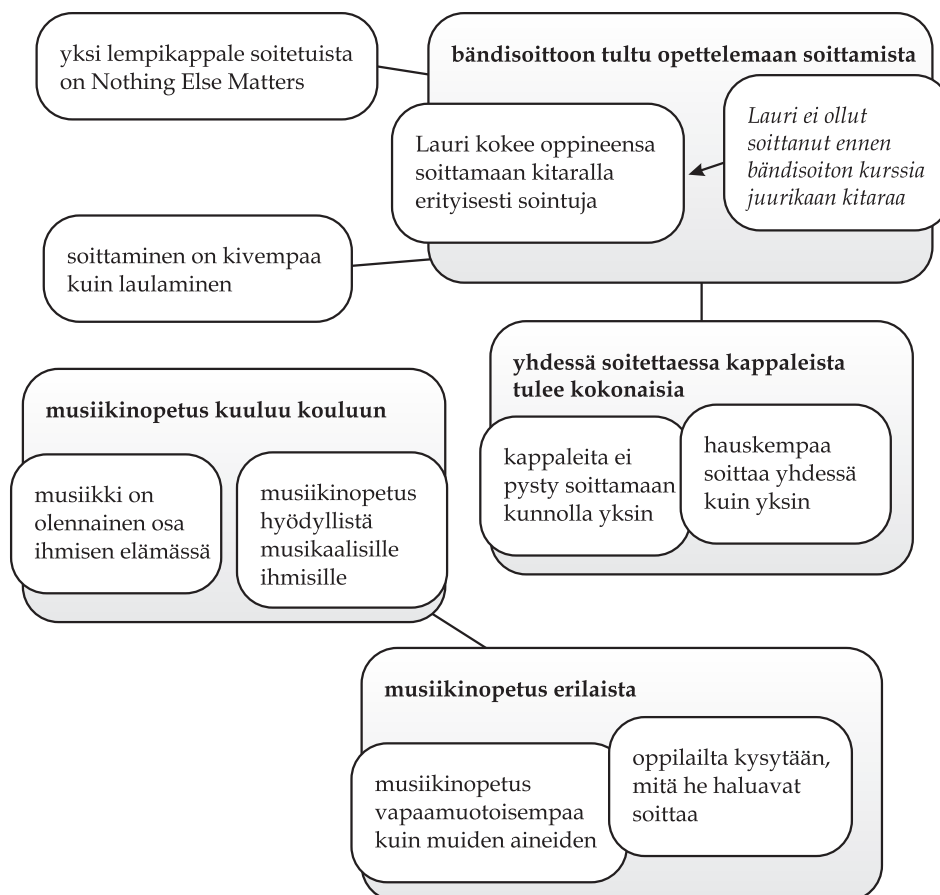


## MUSIIKINOPETUS ERILAISTA

Musiikinopetus on vapaampaa kuin muiden aineiden opetus: oppilailta esimerkiksi kysytään, mitä he haluaisivat soittaa. (OM 5.3. 9.lk: opettaja pyrkii huomiomaan oppilaidensa taidollisen tason ja kiinnostukset.)

### Laurin synteesi

Soittaminen on Laurista kivempaa kuin laulaminen. Bändisoittoon on tultukin opettelmaan nimenomaan soittamista. Lauri kokeekin oppineensa soittamaan erityisesti sointuja. Edelleen, bändisoitossa kappaleista tulee kokonaisia ja soittaminen on hausempaa kuin yksin. Musiikinopetus kuuluu kouluun, koska musiikki on olennainen osa ihmisen elämää. Musiikinopetus myös poikkeaa muusta kouluopetuksesta.



KUVIO 37

Laurin, 14, merkitykset 14.5.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla

#### 4.1.33 Jaana, 15, 14.5.2007

##### Historia

A-korin musiikin lisäksi Jaana on valinnut poplaulukurssin. Jaana esiintyikin Konsertissa useammassakin numerossa. Konsertissa oli kivaa, vaikka Jaana muistelee myöhästyneensä Adiemuksesta ja se hävetti häntä. Hän tuli kuitenkin mukaan laulamaan kesken kappaleen. Toisella luokalla Jaana lauloi kuorossa, mutta siihen hänen kuorouransa on jäänyt. Lisäksi Jaana soitti neljä vuotta pianoa konservatoriossa, mutta se sai jäädä, kun hän ei enää jaksanut käydä pianotunneilla. Musiikki on ollut Jaanan lempiaine koulussa.

##### Tulevaisuusperspektiivi

Peruskoulun jälkeiset suunnitelmatkin ovat Jaanan osalta selvät: hän on pyrkinyt opiskelemaan parturi-kampaajaksi.

##### Analyysi

###### MUSIIKKI JAANAN LEMPIAINE KOULUSSA

Musiikki on ollut Jaanan lempiaine koulussa.

###### MUSIIKINTUNNEILLA ENEMMÄN VAIHTOEHTOJA, MITÄ SOITTA

Musiikintunneilla on enemmän vaihtoehtoja, mitä soittaa, minkä johdosta se poikkeaa mahdollisesta muusta musiikin harrastamisesta. Ikävintä musiikintunneissa ovat olleet huonot kappaleet, mutta niitä ei ole ollut monta. (PKK 14.5.: edeltävällä tunnilla soitettiin/laulettiin Lauri Tähkää ja barokin ajan musiikkia. Barokin ajan musiikkiakin soitettiin itse laattojen avulla. Soitinvalikoima liikkui siis sähköisistä soittimista laattoihin, ja Jussilla oli jälleen oboensa mukana tuomassa omia sävyjään Lauri Tähkän kappaleeseen. OM 19.4.: opettajakin pyrkii siihen, että musiikkia lähestytään mahdollisimman laajasti ja päämääränä, että kaikkea voi soittaa itse.)

###### MUSIIKINTUNNEILLA KÄYTTÄYTYMINEN POIKKEUKSELLISTA KOULUSSA

Musiikintunnit ovat vapaampia ja hausempia. Musiikintunneilla saa riehua enemmän, mikä on hyvä asia. (PKK 14.5.: edeltävällä tunnilla Jaana kulutti aikaansa mm vastapäisen pojan kanssa flirttailuun. PKK 5.3.: ensimmäisellä seuraamallani tunnilla Jaana teki ensin kaikkea muuta kuin musisoi mukana, mutta soitti sitten viimein pianoa. LH 5.3. 9.lk: opettaja kertoi haastattelussa, että Jaana on itse asiassa aktiivinen oppilas, mutta oli vain tuolloin hieman sairas: "Joo, se oli vähän kipee nytten. Se soittaa pianoa ja laulaa ja se on teatterissa mukana ja". Eli opettaja salli rennompaa käytöstä tietäen, että oppilas on kiinnostunut musiikista ja aktivoituu kyllä musisoimaan, kun hänellä on parempi olo. OM 5.3. 9.lk: opettaja epäilee johtuvan murrosiästä, että kyseinen yhdeksännen luokan ryhmä on hänen mielestään muuttunut edellistä vuotta flegmaattisemmaksi. PKK

**14.5.:** musiikintunteja, myös edellistä, leimaa aktiivisuus, tekeminen, tilanteesta toiseen siirtyminen: haetaan soittimia, vaihdetaan paikkoja. Oppilaat saavat niin ikään tehdä valintoja osallistumisensa suhteen, esimerkiksi, mitä soitinta soittavat vai laulavatko oman mieltymyksensä mukaan hyvin pitkälti. **OM 16.4.:** tunnin jälkeen, jolla harjoiteltiin pitkälti akustisesti Jaanan toivomaa kappaletta Sunrisea, opettaja kertoi mahdollisen taustahälinän syitä harjoiteltaessa: aina ei voi harjoitella kaikkea yhtä aikaa. Hänen ohjatessaan yhtä oppilasta, muut voivat harjoitella omaa osuuttaan itsenäisesti hiljaiseen.)

### **MUSIIKIN TÄRKEYS KOULUSSA**

Musiikin paikkaa koulussa puolustaa sen yleissivistävyys; kaikilla ei ole mahdollisuutta käydä harrastamassa musiikkia koulun ulkopuolella. (**PKK 14.5.:** edeltävällä tunnilla soitettiin/laulettiin niin nykypoppia á la Lauri Tähkä ja Elonkorjuuorkesteri kuin barokkimusiikkiakin. **PKK 16.4.:** aikaisemmilla tunneilla, esimerkiksi 16.4., opiskeltiin soittaen/laulaen/kuunnellen jazzin historiaa. Eli aika laaja skaala musiikillisia genrejä tulee katettua.) Musiikin paikkaa koulussa puolustaa sen yleissivistävyys; kaikilla ei ole mahdollisuutta käydä harrastamassa musiikkia koulun ulkopuolella.

### **VÄHÄISIÄ MUSIIKILLISIA TAITOJA KOULUSTA OPPII SOITTAMISTA, LAULAMISTA JA TIETOA SÄVELTÄJISTÄ KITARANSOITTOA ITSENÄISESTI**

Musiikintunneilla oppii soittamista, laulamista ja saa tietoa säveltäjistä. Jaana ei myönnä omaksuneensa mitään suurempia uusia musiikillisia taitoja peruskoulu-uransa aikana, jotain kyllä: hän kertoo opetelleensa soittamaan vähän kitaraa itsenäisesti jo koulun ulkopuolella. (**PKK 14.5.:** olen havainnoinut Jaanan osallistuvan musiikintunneilla lähinnä juuri laulaen ja soittaen pianoa, toiminnoilla, joissa hän on jo harjaantunut.)

### **LAULAMINEN TÄRKEÄÄ**

Muuten Jaana laulaa tunneilla useammin kuin soittaa. Joskus, mutta harvemmin, hän soittaa pianoa. Jaana laulaa myös kevätjuhlassa kahden tytön kanssa heidän itse toivomansa kappaleen Sunrise. (**PKK 14.5.:** edeltävällä tunnilla Jaana kyseleekin pariinkin otteeseen, josko he harjoittelevat kyseisellä tunnilla Sunrisea, eli vaikuttaa siltä, että kappale ja sen esittäminen ovat Jaanalle tärkeä asia. Ja hän on siis itse toivonut, että he saavat tämän kappaleen laulaa. **PKK 21.5. 9.lk:** Sunrisea harjoitellaan suoraavalla ryhmän tunnilla.) A-korin musiikin lisäksi Jaana on valinnut poplaulukurssin. Jaana esiintyikin Konsertissa useammassakin numerossa laulaen. (**PKK 25.4.:** Konsertissa Jaana lauloi muun muassa poplaulukurssin esittämässä kappaleessa Breathless.)

### **SUNRISE TÄRKEÄ**

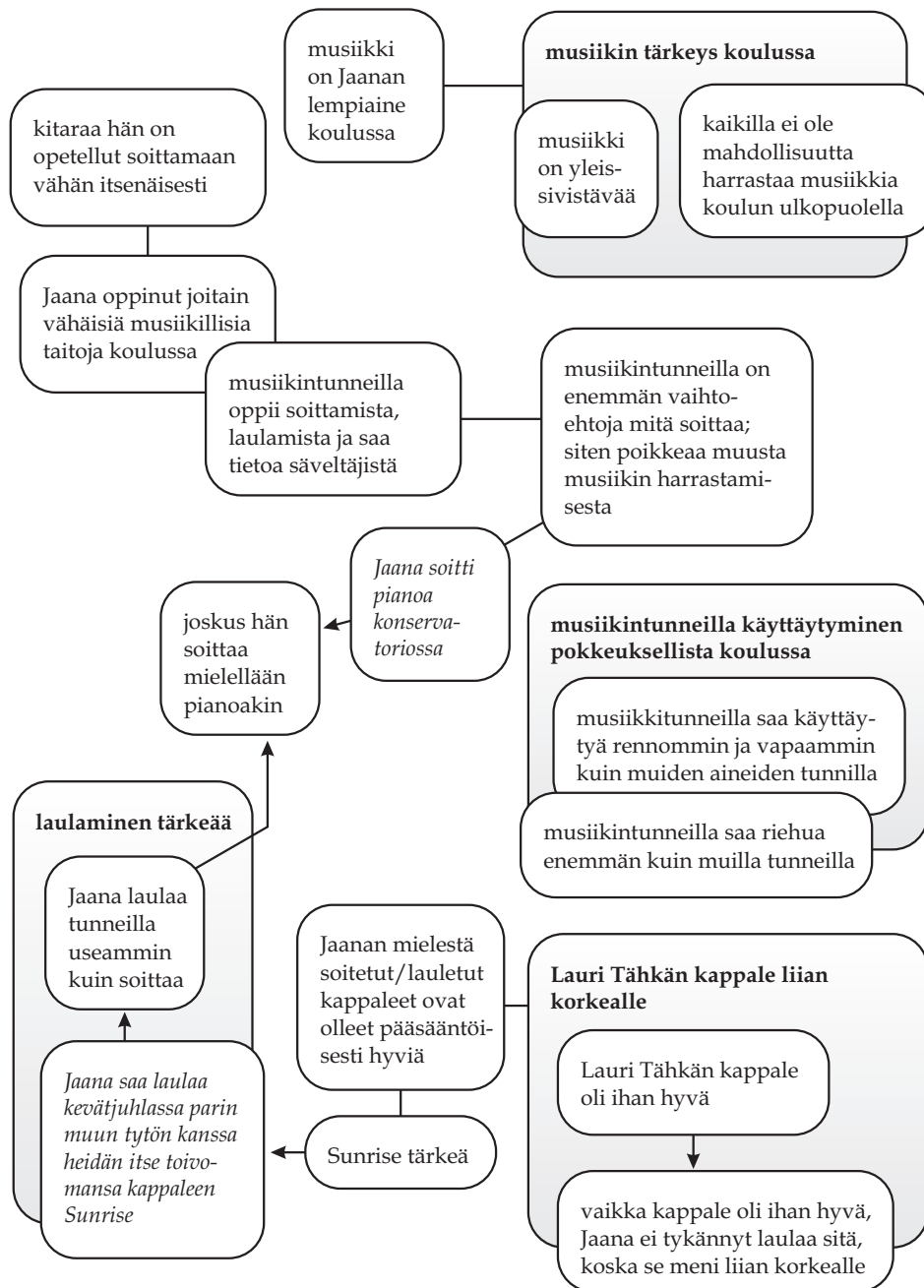
Muuten Jaana laulaa tunneilla useammin kuin soittaa. Jaana laulaa myös kevätjuhlassa kahden tytön kanssa heidän itse toivomansa kappaleen Sunrise. (**PKK 14.5.:** edeltävällä tunnilla Jaana kyseleekin pariinkin otteeseen, josko he harjoittelevat kyseisellä tunnilla Sunrisea, eli vaikuttaa siltä, että kappale ja sen esittäminen ovat Jaanalle tärkeä asia. Ja hän on siis itse toivonut, että he saavat tämän kappaleen laulaa. **PKK 21.5. 9.lk :** Sunrisea harjoitellaan suoraavalla ryhmän tunnilla.)

**LAURI TÄHKÄN KAPPALE LIIAN KORKEALLE**

Jaanan mielestä edeltävällä tunnilla soitettu ja laulettu uusi Lauri Tähkän kappale oli hyvä kappale, vaikkei hän tykännyt sitä laulaakaan, koska se meni hänen mielestään liian korkealle. (PKK 14.5.: itsekkin huomioin Lauri Tähkän kohdalla, että kappaleessa on koululaiselle haasteellinen ambitus.)

**Jaanan synteesi**

Musiikki on Jaanan lempiaine ja tärkeä kouluaine, koska kaikki eivät voi harrastaa musiikkia ja musiikki on kuitenkin yleissivistävää. Jaana kokee oppineensa koulussa joitain vähäisiä musiikillisia taitoja. Musiikintunneilla on kuitenkin valinnanvaraa soittimien suhteen. Jaana arvostaa sitä, että musiikintunneilla voi käyttäytyä vapaammin kuin muilla oppitunneilla. Laulaminen on Jaanalle tärkeää. Hän onkin laulanut tunneilla enemmän kuin soittanut, satunnaista pianonsoittoa lukuunottamatta. Soitetut ja laulettu kappaleet ovat olleet pääsääntöisesti hyviä, Jaanan toivoma ja juhliassa esittämä kappale Sunrise kärkipäästä. Lauri Tähkän sinänsä hyvä kappale laulettiin liian korkealta.



KUVIO 38  
Jaanan, 15, merkitykset 14.5.2007 9. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.34 Emilia, 15, 14.5.2007

##### Historia

Jaanan tapaan Emilia on valinnut A-korin musiikin lisäksi poplaulukurssin. Emilia esiintyi Kevätkonsertissa yhteensä kolmessa numerossa, muun muassa Popmusiikkia solistina. Emilia on soittanut pianoa seitsemän vuotta. Hän aloitti soittamisen klassisesta musiikista, mutta siirtyi popmusiikkiin ja vapaaseen säestykseen. Emilia ei käy enää pianotunneilla, vaan soittaa itsenäisesti. Hän koki, ettei enää opi tunneilla paljoakaan uutta. Emilia pitää laulamista, mutta ei ole varsinaisesti harrastanut laulamista. Hän laulaa vain kotona huvikseen.

##### Tulevaisuusperspektiivi

Emilia suunnittelee jatkavansa yleissivistäviä opintojaan lukiossa.

##### LAULAMINEN MIELUISAMPAA KUIN SOITTAMINEN

Emilia pitää laulamista, mutta ei ole varsinaisesti harrastanut laulamista. Hän laulaa vaan kotona huvikseen. Musiikintunneilla Emilia mieluummin pääasiassa laulaa kuin soittaa. (PKK 25.4.: Emilia oli yksi Popmusiikkia-kappaleen solisteista Konsertissa. Hän näytti nauttivan esiintymisestä. PKK 23.4.: haastattelin Emiliaa muutamalla sanalla orkesteriharjoitusten lomassa. Keskustelusta sai kuvan, että laulaminen oli Emilialle hyvin tärkeää; hän kertoi laulaneensa "aina".)

##### YLÄLUOKILLA PARASTA MUSIIKINOPETUKSESSA ON MONIPUOLISUUS

Yläluokilla parasta musiikinopetuksessa on ollut monipuolisuus. Siinä missä alaluokilla laulettiin vain pianon säestyksellä, yläluokilla käytössä on ollut monipuolisesti eri soittimia. (PKK 14.5.: edeltävällä tunnilla soitettiin sähköisiä soittimia ja laattoja. Siellä vilahti myös oboe ja laulettiin. Musiikin tyyli laji vaihtui folkrockista barokkiin.)

##### MUSIIKINTUNNEILLA OPPII PERUSTIETOA MUSIIKISTA

Kaiken kaikkiaan koulun musiikinopetus tarjoaa perustietoa musiikista. Itse Emilia kokee oppineensa musiikintunneilla soittamaan jonkin verran kitaraa. (PKK 14.5.: edeltävällä tunnilla musiikkihistoriallinen anti tuli barokin opiskelusta. OM 12.4.: opettaja nimeään yläluokkien taidolliseksi päämääräksi basson alkeet, taito, jota harjoitetaan ensin akustisella kitaralla, jolloin kaikki voivat soittaa, kun bassoja on luokassa vain yksi.)

##### EMILIA KOKEE OPPINEENSA SOITTAMAAN JONKIN VERRAN KITARAA

Kaiken kaikkiaan koulun musiikinopetus tarjoaa perustietoa musiikista. Yläluokilla parasta musiikinopetuksessa on ollut monipuolisuus. Siinä missä alaluokilla laulettiin vain pianon säestyksellä, yläluokilla käytössä on ollut monipuolisesti eri soittimia. Itse Emilia kokee oppineensa musiikintunneilla soittamaan jonkin verran kitaraa.

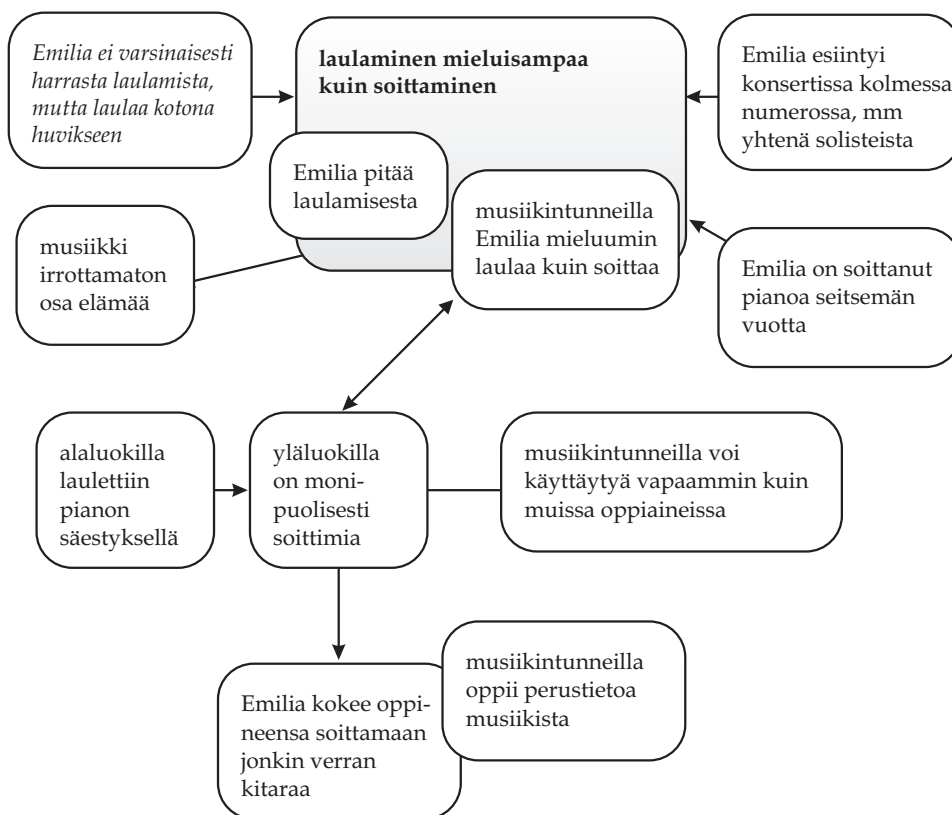
##### MUSIIKINTUNNEILLA VOI KÄYTTÄYTYÄ VAPAAMMIN

Musiikintunneilla toiminnan raamit ovat vapaammat kuin muissa oppiaineis-

sa. (PKK 14.5.: musiikintunteja, myös edellistä, leimaa aktiivisuus, tekeminen, tilanteesta toiseen siirtyminen: haetaan soittimia, vaihdetaan paikkoja. Oppilaat saavat niin ikään tehdä valintoja osallistumisensa suhteen, esimerkiksi, mitä soitinta soittavat vai laulavatko oman mieltymyksensä mukaan hyvin pitkälti.)

### Emilian synteesi

Laulaminen on Emilialle mieluisampaa kuin soittaminen ja hän laulaakin mieluummin musiikintunneilla kuin soittaa. Sinänsä yläluokkien soitinvalikoima on runsas ja Emilia kokee oppineensa jonkin verran kitaransoittoa. Musiikintunneilla voi myös käyttäytyä vapaammin kuin muissa oppiaineissa.



KUVIO 39  
Emilia, 15, merkitykset 14.5.2007 9. luokan musiikintunneilla

#### 4.1.35 Joonas, 14, 21.5.2007

##### Historia

Joonas on soittanut kitaraa jo yli neljä vuotta ja hän käy yksityistunneilla. Hänellä on myös bändi. Tällä kertaa Joonas muotoilee bändiasian niin, että hän ei soita missään vakiintuneessa kokoonpanossa, vaikka joskus kavereitten kanssa tuleekin soiteltua yhdessä. Joonas soitti Konsertissa 25.4. muun muassa irlantilaisessa kokoonpanossa.

##### Analyysi

###### OSAAJALLA EI KOEJÄNNITYSTÄ

Joonas ei jännittänyt edeltänyttä kitaratenttiä. Joonas oli soittanut vapaavalintaista Apachea joskus monta vuotta sitten itse kitaratunneilla. He soittivat sen ensimmäisen kerran yhdessä läpi kokeessa. Tällä kertaa Joonas kuitenkin soitti sointuja, mikä oli tervetullutta vaihtelua. (PKK 21.5. 8.lk: Joonaksen tenttipari Ukko oli tentin yllättäjä soittamalle hienosti Apachen soolon. Kaikki tietävät Joonaksen osaavan soittaa suvereenisti, joten hän antoi kappaleessa Ukolle tilaa soittamalla sointuja. Oli myös tiedossa, että Joonas oli soittanut Apachea kitaratunneillaan: hän soitti Apachen sooloa tunneilla tästä johtuen. Edeltävällä tunnilla Jonas ja Ukko tekivät oikein ääneen selväksi, etteivät he ole soittaneet kappaletta yhdessä ennen tenttiä, mikä ei tullut kyllä yllätyksenä ainakaan minulle, kun näin, etteivät ainakaan luokassa olleet pojat juurikaan harjoitelleet tenttiä varten, vaikka siihen tarjottiin mahdollisuus. Asenne oli siis rento. Joonaksella syynä oli varmasti myös se, että kappaleet eivät tarjonneet hänelle taidollisia haasteita. Opettaja huomioi joidenkin jännittäneen, mutta huomio ei epäilemättä koskenut Joonasta.)

###### UKKO SAI SOITTAA SOOLON

###### JOONAS SOITTI SOINTUJA, MIKÄ VAIHTELUA

Tällä kertaa Joonas kuitenkin soitti sointuja, mikä oli tervetullutta vaihtelua. Joonas on soittanut kitaraa jo yli neljä vuotta ja hän käy yksityistunneilla.

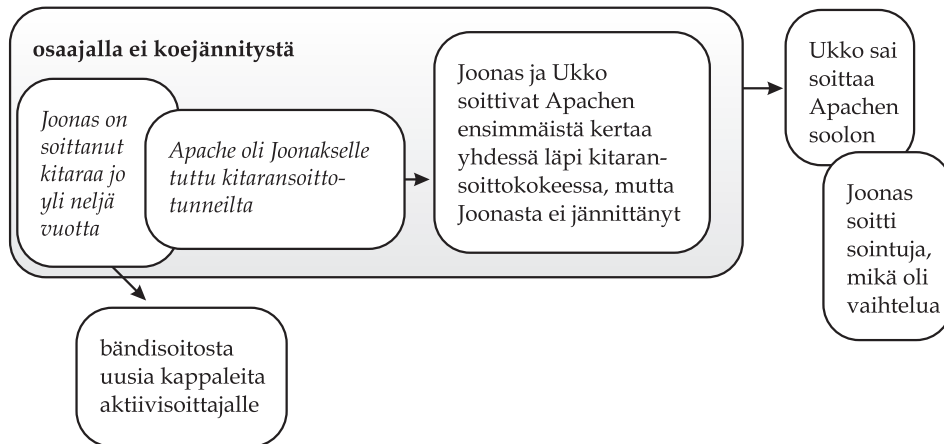
###### BÄNDISOITOSTA UUSIA KAPPALEITA AKTIIVISOITTAJALLE

Joonas kokee oppineensa bändisoiton kurssilla uusia kappaleita. (PKK 21.5. 8. lk: Joonas ei jännittänyt tenttiä, koska hän osasi kaikki soitetut kappaleet jo suvereenisti. Kitaransoitto on hänellä jo hyvin hallussa. Siinä missä tunnit eivät kenties ole tarjonneet hirveästi taidollisia haasteita jo aktiiviselle kitaristille, ne ovat lisänneet hänen mahdollista ohjelmistoaan. Joonas on selvästi soittanut kaikkea mielellään. OM 5.3. 8. lk ja 5.3. 9. lk: opettaja kertoo pyrkivänsä huomiomaan oppilaiden eri osaamistasot. Olen havainnoinut, että osajille hän esimerkiksi jakelee tunneilla soolojen tabulatuureja.)



## Joonaksen synteesi

Kitaransoittoa jo hyvin taitavalla ja vähäisesti koetta varten harjoitelleella Joonaksella ei ollut koejäännitystä. Joonas koki sointujen soiton kokeessa vaihteluksi, kun hän antoi Ukolle tilaa soittaa soolon. Jo omasta takaa runsaasti soittavalle Joonakselle bändisoitto on tarjonnut uusia kappaleita.



KUVIO 40  
Joonaksen, 14, merkitykset 21.5.2007 bändisoiton tunneilla

**4.1.36 Ukko, 14, 21.5.2007 ja täydennetty 28.5.****Historia**

Ukko on erityisen innostunut rumpujen soitosta. Hän ei käy tunneilla, vaan on soittanut itsenäisesti. Hän on jopa hankkinut itselleen sähkörummut, joista hän maksoi puolet itse vuoden ajan keräämillään rahoilla. Into rumpujen soittoon on Ukon mukaan kummunnut hänestä itsestään. Hän muistelee rummutelleensa aina, pienestä pitäen. Hän ei näe, että koulun musiikinopetuksella olisi tähän innostukseen ollut vaikutusta. Hänen perheessäänkään ei soita kukaan muu. Ukolla on kotonaan myös kitaroita.

**Analyysi**

**KITARANSOITTOKOE EI JÄNNITTÄNYT  
SOITTI APACHEN ENSIMMÄISEN KERRAN TUNNILLA  
POJAT EIVÄT HARJOITELLEET YHDESSÄ**

Myöskään Ukkoa ei tentti hänen mukaansa jännittänyt. Ukko soitti menestyksekkäästi tentissä soolon, ensimmäisen kerran tämän soolon tunnilla. Pojat eivät myöskään olleet soittaneet kappaletta yhteen ennen tenttiä.

**MELODIOITA KIVEMPI SOITTAAN KUIN SOINTUJA**

Ukko soittaa mieluummin kitarasooloja eli melodioita kuin sointuja. Ne ovat hänen mukaansa hausempia. Hän kertoo soittaneensa jo seitsemännellä luokalla kitarasooloja musiikintunneilla. Lisäksi juuri Apache-kappaleesta löytyi muutama Ukolle vaikea sointu.

**INTO SOITTAAN RUMPUJA KUMPUAA ITSESTÄ**

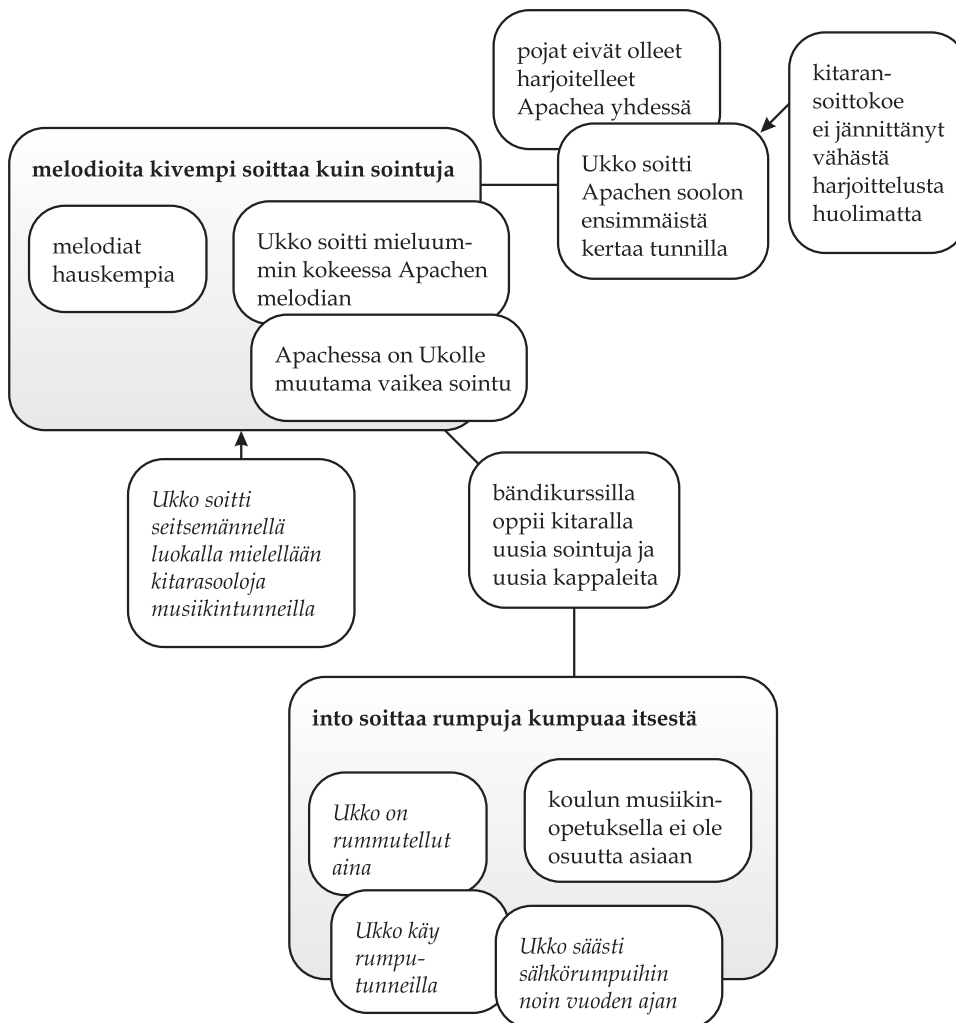
Ukko on erityisen innostunut rumpujen soitosta. Hän ei käy tunneilla, vaan on soittanut itsenäisesti. Hän on jopa hankkinut itselleen sähkörummut, joista hän maksoi puolet itse vuoden ajan keräämillään rahoilla. Into rumpujen soittoon on Ukon mukaan kummunnut hänestä itsestään. Hän muistelee rummutelleensa aina, pienestä pitäen. Hän ei näe, että koulun musiikinopetuksella olisi tähän innostukseen ollut vaikutusta. Hänen perheessäänkään ei soita kukaan muu. (PKK 16.4. 8. lk: esimerkiksi mainitulla tunnilla Ukko soittaa tunnilla rumpuja ja rummuttelee vielä komppia kitarankanteenkin. **PKK 25.4.:** Ukko soittaa Konsertissa rumpuja juuri esimerkiksi 16.4. hiotussa kappaleessa Come As You Are.)

**BÄNDIKURSSILLA OPPII KITARALLA UUSIA SOINTUJA JA  
UUSIA KAPPALEITA**

Bändikurssi on opettanut Ukolle uusia kappaleita ja sointujen soittamista kitaralla. Ukolla on kotonaan myös kitaroita. (PKK 21.5. 8.lk: Ukko soitti onnistuneesti tentissä ja muutoinkin osallistunut aktiivisesti myös kitaransoittoon tunneilla. **OM 5.3.** 8. lk: opettajan mukaan bändisoiton kurssilla keskitytään nimenomaan kitaransoittoon ja bändisoittoon. Joka tunti soitetaan jokin uusi kappale, joten ohjelmistoa kertyy tasaiseen tahtiin.)

## Ukon synteesi

Koska melodioiden soittaminen on Ukolle mieluisampaa, hän soitti kitaransoittokeessa mieluummin melodiaa kuin sointuja. Koe ei jännittänyt vähäisestä harjoittelusta huolimatta. Ukko kokee bändikurssin anniksi uudet kappaleet ja kitarasoinnut. Aktiivisesti tunneillakin rumpua soittavan Ukon soittoinnostus kumpuaa hänestä itsestään.



KUVIO 41  
Ukon, 14, merkitykset 21.5.2007 8. luokan bändisoiton tunneilla (ja 28.5.2007 täydennys)

**4.1.37 Antti, 15, 21.5.2007****Historia**

Antti on soittanut rumpuja alaluokilta saakka. Hänellä ei ole rumpuja kotona eikä omaa bändiä, eli hän soittaa vain koulussa.

**Analyysi****YLÄLUOKKIEN MUSIIKINTUNNEILLA OPPIA RUMPUJEN SOITOSTA JA MUSIIKIN TYYLILAJEISTA**

Antti kertoo oppineensa yläluokkien musiikintunneilla soittamaan enemmän rumpuja ja saaneensa oppia musiikin tyyleistä ja lajeista. (PKK 21.5. 9.lk: edeltävällä tunnilla soitetaan beguinea ja raskasta rockia. Antti soittaa heavy balladeissa rumpuja.) Antti opettelee ja kokeilee esimerkiksi uusia komppeja mielellään luokkaolosuhteissa: tuttuja koulukavereita ei tarvitse jännittää. (PKK 21.5. 9. lk: edeltävällä tunnilla harjoiteltiin beguinen komppia; se on haasteellinen.)

**YLÄLUOKILLA RUMPUJEN SOITTO VAPAAMPAA**

Yläluokilla musiikintunneilla rumpujen soitto on vapaampaa, saa improvisoida. Alaluokilla piti pitäytyä opettajan näyttämässä kompissa. (PKK 21.5. 9. lk: edeltävällä tunnilla Mauri improvisoi tamburiinin kanssa, kun Antti komppaa rumpuja.) Antti opettelee ja kokeilee esimerkiksi uusia komppeja mielellään luokkaolosuhteissa: tuttuja koulukavereita ei tarvitse jännittää.

**UUSIA KOMPPEJA KOKEILEE MIELELLÄÄN KOULUSSA LUOKKATOVEREITA EI TARVITSE JÄNNITTÄÄ****RUMPUJEN SOITOSTA INNOSTUNEET VUOROTTELEVAT**

Antti kokee saavansa soittaa tunneilla riittävästi. Koska Antti ja Mauri ovat ryhmän ainoat rumpalit, soittovuoroja riittää. He vaihtelevat vuoroa Maurin kanssa. (PKK 21.5. 9. lk: edeltävällä tunnilla Mauri ja Antti vaihtelevat soittovuoroa suurenensti. Kun Antti soittaa rumpuja, Mauri tarttuu tamburiiniin.)

**KAPPALEIDEN SANOITUKSET TÄRKEITÄ**

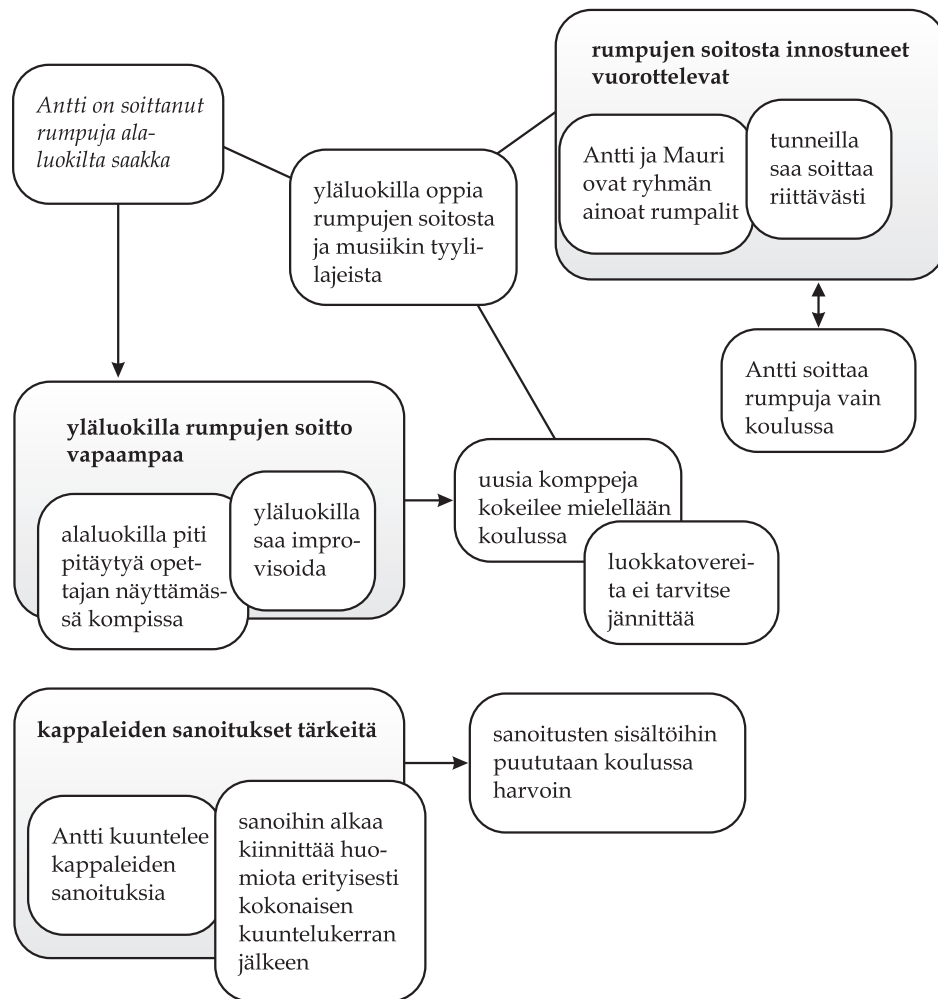
Otan puheeksi tunnilla laulettujen ja soitettujen kappaleiden sanoitukset. Antti ei yleensä kiinnitä kappaleiden sanoituksiin huomiota ensimmäisellä kuuntelukerralla. Vasta kokonaisen kuuntelukerran jälkeen alkaa mahdollisesti miettiä, mitähän tässä muuten sanotaan. Sanoitukset ovat tärkeitä.

**SANOITUSTEN SISÄLTÖIHIN PUUTUTAAN KOULUSSA HARVOIN**

Musiikinopettaja on kuulema joskus, mutta harvoin, kiinnittänyt musisoinnin jälkeen huomiota soitettun/laulettun kappaleen sanoihin tai siihen, mitä kyseessä olevasta kappaleesta olisi syytä tietää. (PKK 21.5. 9.lk: edeltävällä tunnilla soitetaan/lauletaan montakin sanoitukseltaan rikasta ja sanomaltaan vahvaa kappaletta, mutta sanoituksiin ei puututa millään tavalla. OM 15.3.: opettajan mukaan kappaleiden puhuttelevuudesta keskustellaan soiton yhteydessä, jos se on luontevaa.)

## Antin synteesi

Rumpujen soitosta innostuneet Antti ja Mauri vuorottelevat rumpujen soitossa koulussa. Yläluokkien musiikinopetus onkin tarjonnut lisäoppia rumpujen soitosta sekä musiikin tyyllilajeista. Kaiken kaikkiaan yläluokilla rumpujen soitto on ollut vapaampaa ja luovempaa kuin alaluokilla. Uusia kompeja kokeileekin mielellään eikä tuttuja luokkatovereita tarvitse jännittää. Antti kokee kappaleten sanoitukset tärkeiksi. Erityisesti niihin kiinnittää huomiota kuunnellessaan kappaletta toistamiseen. Sanoituksiin puututaan kuitenkin koulussa harvoin.



KUVIO 42  
Antin, 15, merkitykset 21.5.2007 9. luokan musiikintunneilla

**4.1.38 Mauri, 15, 21.5.2007****Historia**

Mauri on soittanut rumpuja alaluokilta lähtien. Hänelläkään ei ole rumpuja kotona tai omaa yhtyettä, joten hän soittaa vain koulussa.

**Analyysi****MAURI KOKEE OPPINEENSA YLÄLUOKILLA ENEMMÄN RUMPUJEN SOITTOA, MUSIIKIN TYYLEJÄ JA CONGIEN SOITTOA**

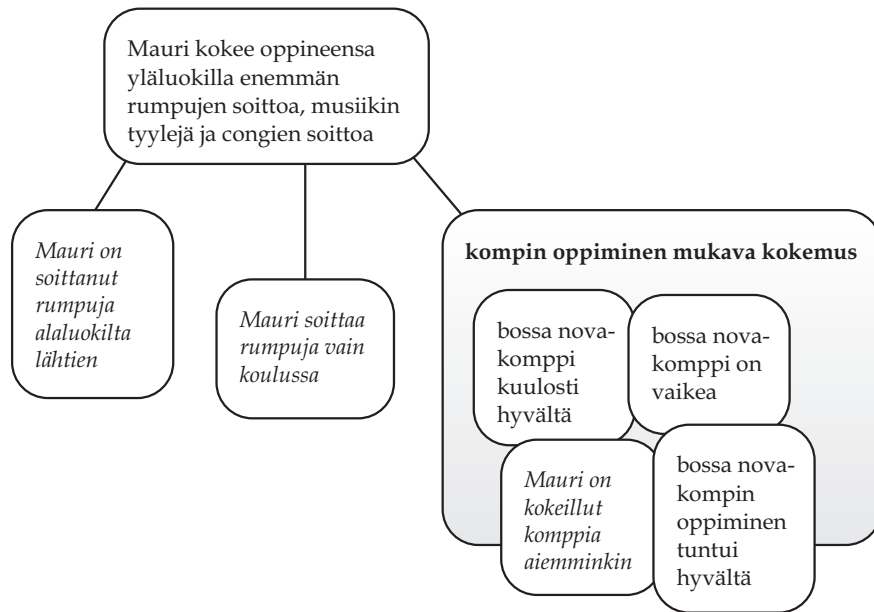
Mauri myötäilee Anttia: hänkin on oppinut yläluokan musiikintunneilla perustietoa musiikin tyylilajeista ja enemmän rumpujen soitosta. Erikseen hän mainitsee congien soiton. (PKK 21.5. 9. lk: edeltävällä tunnilla soitettiin beguinea ja heavy slovareita. Kevätlukukaudella on opiskeltu muun muassa jazzin historiaa. Mauri soitti edeltävällä tunnilla Antin kansa vuorotellen rumpuja, kuten yleensäkin. Kun Mauri ei ollut patteriston takana, hän tarttui tamburiiniin. Hän asenteensa on positiivinen ja hän vaikuttaa poikkeuksetta motivoituneelta musiikinopiskelusta koulussa. OM 19.4.: vaikka pääpaino musiikinopetuksessa onkin ja tulee olla nuorten omassa musiikissa, opettaja pyrkii tarjoamaan mahdollisimman laajan näkemyksen musiikista.)

**KOMPIN OPPIMINEN MUKAVA KOKEMUS**

Mauri oppi edeltäneellä tunnilla bossa novan vaikean kompin. Hän oli kokeillut sitä aikaisemminkin, mutta se ei ollut onnistunut, vaan nyt pä komppi alkoikin sujua. Hyvältähän se tuntui ja kuulosti. (PKK 21.5. 9. lk: Mauri paneutui kompin harjoitteluun ja onnistui näin omaksuma sen.)

**Maurin synteesi**

Maurille haastavan, hänen aiemminkin kokeileman, bossa nova -kompin oppiminen edeltävällä tunnilla oli mieleinen kokemus, tuntui ja kuulosti hyvältä. Mauri kokeekin oppineensa yläluokilla enemmän rumpujen soitosta sekä musiikkityyleistä.



KUVIO 43  
Maurin, 15, merkitykset 21.5.2007 9. luokan musiikintunneilla

## 4.2 Yhteenvienti: yksilöllisestä yhteiseen

Yhteenvientivaiheessa tarkastelen yksilöiden eli yksittäisten oppilaiden synteetikuvia yhteenvietyinä. Yksilöllisistä merkityskokonaisuuksista löytyy yhtäläisyyksiä samanlaisuuden ja erilaisuuden periaatteella. Yhteenvientivaiheessa syntyvät teemakokonaisuudet Musiikki tärkeää, Musiikki erilainen oppiaine, Kokemuksia oppimisesta ja Yhteisöllisyys. (Laine 2001, Varto 1992.)

Yhteenvientivaiheessa yksilöllisyys häivytetään taustalle ja pyritään löytämään yksilöllisten merkityskokonaisuuksien päällekkäisyydet: oppilaat kokevat paljon samankaltaisia asioita koulun musiikintunneilla. Samalla kun pyritään häivyttämään yksilöllisyys, oleellista on pyrkiä yhteenvientivaiheessakin säilyttämään koko kokemusten kirjon vivahteikkuus eli yksilöiden väliset erot. Yhteenvientivaiheessa on pyrkimyksenä välttää saman merkityskokonaisuuden toisto säilyttäen kuitenkin ilmaisujen rikkaus ja kokemuksen moniulotteisuus. Esimerkiksi tiivistykseen ja merkityskokonaisuuteen ”on kivaa soittaa yhdessä” liittyy yksilölliseen kokemukseen kuuluvia vivahteita, kokemuksen rikkautta, jonka tulisi olla näkyvässä vielä yhteenvientivaihetta kuvaavassa kuviossa.

Ennen varsinaista yhteenvientiä tein täsmennyksiä yksilöiden synteetikuviin. Näistä selkeytetyistä yksilöiden merkityskokonaisuuksia kuvaavista kuvista oli havainnollisempaa poimia eri oppilaiden yhteisiä merkityksiä. Edelleen koin tarpeelliseksi palata ajoittain jopa alkuperäiseen litteroituun haastatteluai-neistoon saakka varmistaakseni joidenkin ilmaisujen todellisen koetun sisällön.

Hiottuani yksittäisten oppilaiden kokemusta kuvaavat kuvat merkityskokonaisuuksineen itseäni tyydyttävään tilaan aloin koota samankaltaisia merkityskokonaisuuksia yhteen. Sijoittelin temaattisesti samankaltaisia kuvia samaan ”karsinaan”. Etsin samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Etsin yleistä/yhteistä näkökulmaa. Kirjasin ylös siis sekä yhteiset että yksilölliset merkitykset. Kävin teema-alueiden laitamille jäävät yksittäiset merkityksetkin läpi ja tulkitsin niiden aseman suhteessa suurempiin teemoihin. Yksilöllisillä kuvilla tai irrallisilla merkityksillä on sikäli tärkeä rooli, että ne auttavat tulkitsemaan suurempia merkityskokonaisuuksia, ne liittyvät jollain tavoin kokonaisuuteen.

Käytännössä piirsin suuret ”pompsit” eli pallot, joiden sisään siirsin samankaltaisia merkityskokonaisuuksia. Näin havainnollistin itselleni yhtäläisyydet sekä yksittäisten merkityskokonaisuuksien sisällöistä ilmenevät yksilölliset kokemuserot. Tästä tutkimusvaiheesta on esimerkkinä seuraava kuvio, johon olen luettelonomaaisesti kerännyt synteetikuvista poimimani yksittäisten oppilaiden samankaltaiset merkityskokonaisuudet, joista syntyi teemakokonaisuus Yhteisöllisyys. Kirjasin ylös myös teemakokonaisuuteen liittyvät irralliset merkitykset. Huomattavaa on, että jotkin merkityskokonaisuudet kuuluvat myös muihin teemakokonaisuuksiin ja luovat näin yhteyksiä teemakokonaisuuksien välille. Suluissa mainittujen merkitysten avulla selittyy, kuinka kyseinen merkityskokonaisuus kuuluu tässä nimenomaan teemakokonaisuuden Yhteisöllisyys alle. (Dahlberg & Dahlberg & Nyström 2008, 236-239.)



**Irralliset merkitykset**

- ymmärtää, että muidenkin pitää päästä soittamaan rumpuja
- huomannut, että rumpujen soitto on ystävälle tärkeää
- musiikintunneilla ei voi olla osallistumatta musiikin tekemiseen
- Rakkauslaulun koreografian tekemisessä iloinen meininki
- kitaransoittoke ei jännittänyt vähäisestä harjoittelusta huolimatta
- opettaja kehui heitä uskottomiksi kakaroiksi
- sai soittaa Apachen soolon
- soitti soittoja, mikä oli vaihtelua - yhdessä soittaminen mukavaa
- yhdessä soittamisessakin huonot puolensa, jos soitto ei meinaa sujua
- joskus luokka saattaa innostua laulamaan muutaman säkeen sijasta koko kappaleen
- luokatovereita ei tarvitse jännittää
- sai soittaa tunnilla itselleen tärkeää musiikkia
- käynyt kuuntelemassa Konsertteja yleisön puolelta, koska hänen siskonsa on esiintynyt niissä (nyt hän pääsee itse esiintymään)

- luokka kehittynyt ryhmänä paljon
- konsertti tärkeä (motivoi harjoittelemaan kappaleita kuntoon; saa näyttää, mitä osaa)
- koulun ja konservatorion yhteismusiisoinnista erilaisia kokemuksia
- koulussa yhdessä soittaminen hausempaa kuin kotona yksin soittaminen
- osajalla ei ole koejännitystä
- tuore motivaatio soittaa kitaraa (kouluopetus innosti kitaransoittoon; myös kavereiden soitto innosti soittamaan)
- mielekäs musiikkiorientaatioluokka
- yhdessä soitettaessa kappaleista tulee kokonaisia
- poikkeavuuden kokemus (kokee olevansa poikkeus musiikkia harrastaneiden joukossa; musiikkiorientaatioluokalla on musikaalisia ihmisiä)
- yhdessä soittaminen haluttavampaa (musiikintunneilla haluaa osallistua yhdessä soittamiseen; on kivempi soittaa koulussa yhdessä kuin yksin kotona)
- musiikintunneilla osalistumien luontevaa (musiikintunneilla olisi vaikeaa istua vain paikallaan osallistumatta soittamiseen; musiikintunneilla ei ole pakko osallistua; osallistuminen perustuu omaan haluun soittaa)
- musiikintunneilla osallistuminen luontevaa (olisi vaikeaa kuvitella itsensä istumassa paikoillaan tekemättä mitään; musiikintunneilla haluaa lähteä mukaan musiikin tekemiseen)
- yhteysoitto palkitsevaa (porukassa on kiva soittaa; koulun yhteysoitossa tulevat mukaan muutkin soittimet)
- yhdessä soittaminen hausempaa kuin yksin soittaminen
- Truly, Madly, Deeply tärkeä kappale (ensimmäinen kappale, jonka luokka on laulanut englanniksi)
- yhdessä onnistuminen palkitsevaa (olo, että "me osataan jotain"; tuntuu hyvältä, kun onnistutaan soittamisessa yhdessä; tuntuu hyvältä, kun onnistuminen palkitaan kehuilla)
- rempseä koreografia oma tulkinta (tytöt itse keksineet kappaleen koreografian)
- esiintyminen motivoi harjoittelemaan
- nimenomaan laulaen esiintyminen kivaa

- rumpujen soitosta innostuneet vuorottelevat
- Adiemus vaikuttava kappale (voi olla hienon kuuloinen, kun suuri joukko laulaa sitä)
- Rakkauslaulu tärkeä kappale (tytöt ovat itse keksineet kappaleeseen reippaan koreografian)
- Rakkauslaulu erittäin mieleinen (kaikki tykänneet kappaleesta; Rakkauslaulussa on kaikille jotain mielekästä tekemistä)
- Rakkauslaulu paras kappale (Rakkauslaulu luokan toivekappale)
- Rakkauslaulu paras (koska se esitettiin luokkana; harjoiteltiin juuri konserttia varten)
- esitykseen häveliäisyyttä
- esiintymiseen häveliäisyyttä (tytöt aikovat hieman siivota koreografiaa konserttiin; kaikkea ei viitsi konsertissa näyttää)
- konsertti tärkeä asia (konsertissa kuulee musiikkia liveinä; esiintyminen on mieleistä; konsertissa saa näyttää, mitä osaa)
- yhteysoitto tärkeintä musiikissa (musiikintunneilla parasta yhteysoitto; hauskin tunneilla on, kun harjoitellaan yhdessä kappaletta, soitetaan yhdessä)
- koulussa laulaminen erilaista kuin kotona laulaminen (koulussa saattaa hauskanpitoa; kotona laulaminen saattaa olla esim. tunteen purkausta)
- kotona soittaminen vapaampaa kuin koulussa soittaminen (kotona voi soittaa vapaammin; kotona saa omia sooloja; koulussa pitää ottaa muut soittajat huomioon)
- vaihtelua soittamiseen koulun ja konservatorion yhteysoitosta
- nimenomaan solistina olo jännittää
- koulussa laulaminen mieleistä
- koulussa laulaminen erilaista kuin kotona laulaminen (kotona saattaa purkaa jotain omaa tunnettaan; koulussa pääsee myös soittamaan; koulumusiisointiin tulee enemmän tunnelmaa)
- orkesterissa soittaminen tavoiteltavaa
- yhdessä soittaminen hausempaa kuin yksin soittaminen - yhteismusiisointi antoisaa
- koulussa kaikkien saatava osallistua yhteysoittoon
- koulusovitus oltava helppoja, jotta kaikki voivat soittaa mukana
- musiikintunneilla kouluolosuhteissa toteuttamiskelpoista musiikkia
- tärkeä yhteysoitto
- esiintyminen on nautinnollista

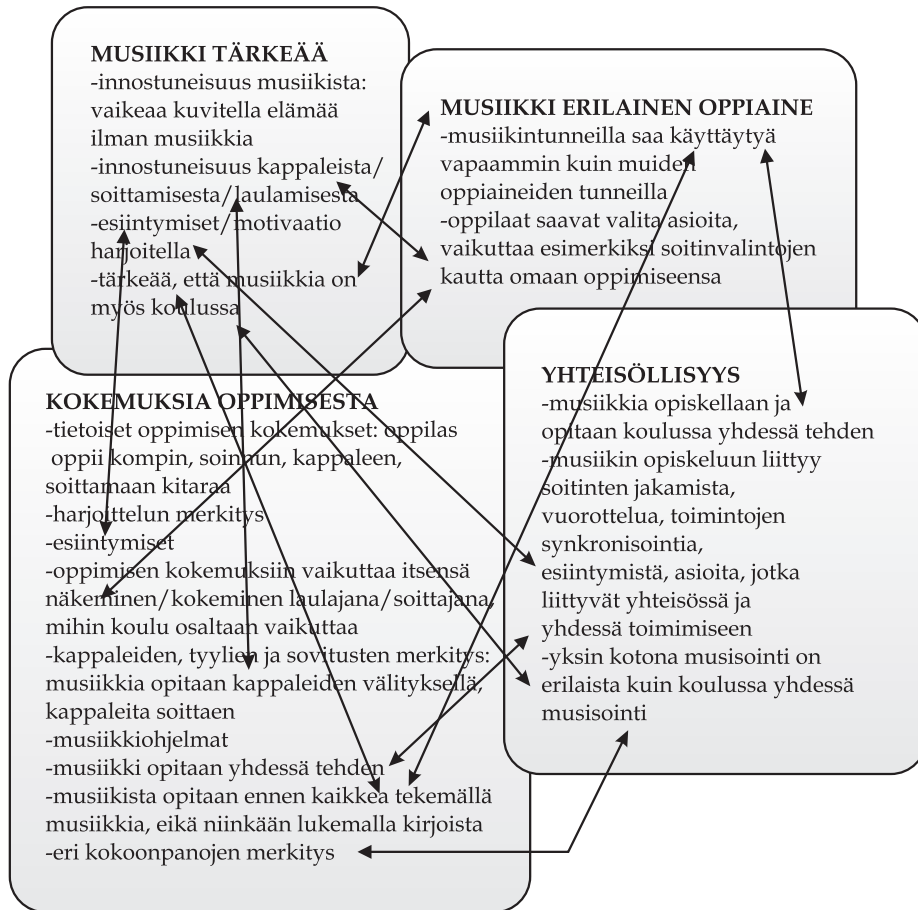
**KUVIO 44**

Synteesikuvista poimimani yksittäisten oppilaiden samankaltaiset merkityskokonaisuudet sekä irralliset merkitykset, joista syntyi teemakokonaisuus Yhteisöllisyys.

Suuria teemakokonaisuuksia löytyi näin neljä:

**Musiikki tärkeää**  
**Musiikki erilainen oppiaine**  
**Kokemuksia oppimisesta sekä**  
**Yhteisöllisyys.**

Avaan seuraavaksi tarkemmin, mitä nämä yhteenviennissä hahmottuvat teema-alueet pitävät tarkalleen ottaen sisällään ja kuinka teema-alueet liittyvät toisiinsa. Merkityskokonaisuuksien välille piirretyt nuolet havainnollistavat merkityskokonaisuuksien välisiä yhteyksiä teemakokonaisuuksien välillä.



KUVIO 45  
 Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla peruskoulun yläluokkien  
 oppilaiden näkökulmasta

#### 4.2.1 Musiikki tärkeää

- innostuneisuus musiikista: vaikeaa kuvitella elämää ilman musiikkia
- innostuneisuus kappaleista/soittamisesta/laulamisesta
- esiintymiset/motivaatio harjoitella
- tärkeää, että musiikkia on myös koulussa

Oppilaat kokevat musiikin tärkeänä henkilökohtaisesti ja tärkeäksi kouluaineeksi. Henkilökohtainen merkityksellisyys ilmenee innostuksena ja luontaisena, jokapäiväisenä, moninaisena ja elävänä suhteena musiikkiin. Oppilaat kokevat edelleen, että ilmiö, joka kuuluu ihmisen jokapäiväiseen elämään näinkin erottamattomasti ja vahvasti, kuuluu myös kouluun.

##### 4.2.1.1 Yksittäiset merkitykset

Teemakokonaisuuden Musiikki tärkeää läheisyyteen jäivät kaksi irrallista, yksilöllistä merkitystä: *kannustaminen musiikin harrastamiseen ja lahjakkaiden huomiointi opetuksessa*. Musiikki on tärkeä kouluaine muun muassa siksi, että kouluopetus kannustaa harrastamaan musiikkia. Harva alkaisi harrastaa musiikkia ilman koulun tarjoamaa motivointia. Musiikinopetus on koulussa tärkeää myös muun muassa siksi, että musiikillisesti lahjakkaatkin oppilaat tulisivat huomioiduiksi opetusta järjestettäessä. Mainitsen nämä kaksi irrallista merkitystä siksi, että ne sisältävät pari mainitsemisen arvoista näkökulmaa musiikin merkityksellisyyteen kouluopetuksessa, mutta eivät kuitenkaan sisälly suoranaisesti tutkimusaineistosta syntyneeseen *Musiikki tärkeää* -teemakokonaisuuteen. Tämä alaluku keskittyy yleiseen; erilaisuus on osoitettu yksityiskohtaisesti aiemmin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeää olla selvillä myös syntyvien teemakokonaisuuksien ulkopuolelle jäävistä, yksittäisistä merkityksistä.

##### 4.2.1.2 Musiikki tärkeä kokemus henkilökohtaisesti

Tutkimusaineistosta syntyneeseen teemakokonaisuuteen *Musiikki tärkeää* sisältyvät seuraavat oppilaille yhteiset näkökulmat: musiikki on merkityksellinen kokemus tai elämäntapa oppilaille itselleen henkilökohtaisesti; oppilaiden suhdetta musiikkiin, kappaleisiin tai laulamiseen tai soittamiseen leimaa innostuneisuus sekä oppilaiden kokemus, että musiikki kuuluu myös kouluun.

Oppilaat kokevat vahvasti musiikin olevan olennainen osa heidän henkilökohtaista, jokapäiväistä elämäänsä. Oppilaiden olisi vaikeaa kuvitella elämäänsä ilman musiikkia: soittaminen tai laulaminen on elämäntapa, osa jokapäiväisiä, luontevia toimintoja. Jokin musiikissa kiehtoo, jokin sanaton, joka sitoo ihmisen pauloihinsa merkitykselliseen, jatkuvaan kanssakäymiseen.

#### 4.2.1.3 Innostuneisuus

Musiikin tärkeys ilmenee esimerkiksi valtaisanä intona laulaa tai soittaa jotain tiettyä instrumenttia, vaikkapa rumpuja. Innostuksen kuvaamiseen ei löydy riittävää määrää sanoja. Loput voi lukea hymystä, naurahduksesta ja puheesta, joka pulppuaa kuin vasta avattu suihkulähde: *”Rumpu. Mulla on aina ollu rumpu sydämessä. Meillä oli joskus ala-asteella eka kerta, kun laitettiin rumpujen taakse istumaan ja tekemään peruskomppia, niin mä osasin sen ihan heti. Se on niinkun aina vaan ollu se, että pääsis rump, pääsee rumpuihin ja päästää sen kaiken niihin rumpuihin, niin se on vaan jotenkin niin kiva tunne.”* (Laura 13, 15.3.2007.)

Oman tyttäreni viulusnoitonopettaja kuvasi eräässä epävirallisessa keskustelussa musiikkikärpäsen pistoa ”viruksen tartunnaksi”. Varsin osuva ilmaus, kun ajattelen esimerkiksi paria yläluokilla kitaransoitosta innostunutta poikaa, jotka kertoivat harjoittelevansa soittamista 2-3 tuntia päivässä!

Innostuneisuus liittyi myös kappaleisiin. Rakkauslaulu sai koko seitsemän luokan ryhmän puhkeamaan kukkaan ja riemuitsemaan musiikin tekemisestä.

*Musiikki tärkeää* – teemakokonaisuuteen liittyvät myös oppilaiden kokemukset, että musiikintunneilla on lähes poikkeuksetta kivaa.

#### 4.2.1.4 Musiikki tärkeää koulussa

*Musiikki tärkeää* –teemakokonaisuuteen liittyy oppilaiden kokemus, että näinkin merkittävän inhimillisen ilmiön kuin musiikki tulee olla osa yleissivistävää opetusta. Musiikki on tärkeä osa inhimillistä elämää yleensä, sitä on kaikkialla, joten musiikkia tulee opettaa myös koulussa.

Musiikinopetus tarjoaa oman, tärkeän osansa yleissivistyksestämme. Yleissivistävyydellä oppilaat viittasivat perustietoon musiikista, esimerkiksi tietoon säveltäjistä ja nuoteista. Kaikilla oppilailla ei myöskään ole mahdollisuutta harrastaa musiikkia vapaa-aikanaan, seikka, joka niin ikään puolustaa musiikin paikkaa kouluopetuksessa.

Oppilaat kokevat, että musiikintunneilla on lähes poikkeuksetta kivaa, mikä puolestaan epäilemättä motivoi opiskelemaan musiikkia. Tästä seuraa oppilaiden toive, että koulussa olisi enemmän musiikkia.

#### 4.2.1.5 Esiintymiset

Oppilaat kokevat esiintymiset tärkeiksi kokemuksiksi. Esiintymiset motivoivat harjoittelemaan kappaleet kunnolla. Konsertissa saa näyttää muille, mitä on oppinut, mikä on mieleistä. Lisäksi konsertti on merkityksellinen yhteinen kokemus, jonka keskiössä on elävä musiikki.

#### 4.2.1.6 Yhteydet muihin teemakokonaisuuksiin

*Musiikki tärkeää* ja *Musiikki erilainen oppiaine* –teemakokonaisuuksien välillä on yhteyksiä. Musiikki tärkeää –teemakokonaisuuden alle sijoittui oppilaiden into, jopa elämäntavan kaltainen innostuneisuus joko soittaa jotain tiettyä instrumenttia tai laulaa. Musiikki erilainen oppiaine –teemakokonaisuuden alla oppilaat painottivat ja arvostivat sitä, että musiikissa he saavat tehdä valintoja

sen suhteen, mitä soittavat tai laulavat musiikintunneilla. Oppilaat saavat siis esimerkiksi keskittyä siihen instrumenttiin, jonka soitosta he ovat erityisen kiinnostuneita.

Paitsi henkilökohtaisesti tärkeäksi asiaksi, musiikki koetaan tärkeäksi oppiaineeksi. Paitsi tärkeä, musiikki on oppilaiden mielestä erilainen oppiaine kuin muut koulussa opiskeltavat aineet.

Kappaleet ja innostuneisuus soittamisesta tai laulamisesta toimivat yhteyksinä *Musiikki tärkeää* ja *Kokemuksia oppimisesta* –teemakokonaisuuksien välillä. Toisten kappaleiden kohdalla painottui valtaisa innostuneisuus eli kappaleen tärkeys kokijalleen ja toisten kappaleiden kohdalla kappale oli oppimisen konteksti: musiikkia opitaan soittamalla ja laulamalla kappaleita. Kappale edustaa aina myös jotain musiikintyyliä, mikä sekin koettiin merkitykselliseksi oppimisen kannalta. Joihinkin kappaleisiin, joista parhaana ja selvimpänä esimerkiksi toimii Rasmusen Rakkauslaulu, liittyy koko luokan jakamia positiivisia merkityksiä siinä määrin, että kappaleen yhdessä soittaminen ja laulaminen on yhtä myönteisten tunteiden ilotulitusta. (PKK 5.4.: Rakkauslaulua lauletaessa luokka suorastaan puhkeaa kukkaan.)

Mielenkiintoista oli todeta oppilaiden hyvin vahva kokemus itsestään joko laulajina tai soittajina. Into soittaa tai laulaa oli paitsi kokijalleen merkityksellistä ja jokapäiväistä elämää rikastuttavaa, myös oppimista rajaavaa: laulusta innostunut halusi ennen kaikkea laulaa, bassonsoitosta innostunut ennen kaikkea soittaa. Toisaalta oppilaat kokivat rajojen ylittelynkin mielekkäänä ja yhtenä musiikinopetuksen merkittävänä antina. Musiikin opiskelu kuuluu kouluun. Paitsi oppimiskokemuksia, esiintymiset ovat muutoinkin tärkeitä kokemuksia: tuleva esiintyminen motivoi harjoittelemaan, tekee harjoittelemisesta merkityksellistä.

Niin ikään teemakokonaisuuksien *Musiikki tärkeää* ja *Yhteisöllisyys* välillä on yhteyksiä. Musiikki on henkilökohtaisesti merkityksellinen asia monelle oppilaalle ja osa heidän jokapäiväistä elämäänsä. Kotona yksin soittaminen ja laulaminen tai musiikin tahdissa tanssiminen ovat kuitenkin erilainen kokemus kuin koulussa yhdessä muiden kanssa soittaminen. Yhdessä soittamisen kokemus on vertaansa vailla.

Esiintymiset ovat tärkeitä: niissä saa esimerkiksi jakaa sen, mitä on harjoittelun myötä sisäistänyt. Esiintymiset ovatkin vahvasti yhteisöllisiä kokemuksia.

## 4.2.2 Musiikki erilainen oppiaine

- musiikintunneilla saa käyttäytyä vapaammin kuin muiden oppiaineiden tunneilla
- oppilaat saavat valita asioita, vaikuttaa esimerkiksi soitinvalintojen kautta omaan oppimiseensa

### 4.2.2.1 Vapaampi käytös sallittu

Musiikki on kouluaineena poikkeava. Musiikkia opiskellaan eri tavoin kuin muita kouluaineita. Musiikintunneilla käyttäydytään, ja saa käyttäytyä, vapaammin kuin muilla oppitunneilla. Musiikintunneilla ei tarvitse jäykistellä, vaan siellä

saa pitää hauskaa. Musiikintunneilla rennompi ja myös äänekkäämpi käytös on sallittua, jopa suotavaa.

#### 4.2.2.2 Valinnanvapaus

Paitsi hauskaa ja koulupäivää keventävää, musiikin opiskelu on luovaa työtä, joka on muista aineista poikkeavaa puurtamista. Oppilaat arvostavat vapautta, joka heille musiikintunneilla suodaan. Musiikki on oppiaine, jonka puitteissa oppilaat saavat tehdä valintoja oman perehtymisensä suhteen: oppilaat saavat esimerkiksi pääsääntöisesti valita, mitä instrumenttia he soittavat. Oppilaat vetävät viivoja valinnanvapauden ja viihtyvyyden välille.

#### 4.2.2.3 Yhteydet seuraaviin teemakokonaisuuksiin

Merkityskokonaisuudet koskien soittimien valinnanvapautta ja sen jatkeena soittamisen sallimista ylipäätään toimivat linkkeinä teemakokonaisuuteen *Kokemuksia oppimisesta*, jonka sisältä löytyvät esimerkiksi oppilaiden kokemukset eroista alaluokkien ja yläluokkien musiikinopetuksessa. Musiikkia opiskellaan *tekemällä* musiikkia, mikä tekee siitä heti kättelyssä erilaisen kouluaineen: musiikin tekemisestä aiheutuu ääntä, joskus paljonkin ääntä. ”Asiakseen metelin tuottaminen” kuuluu musiikin tekemisen eli musiikin opiskelun luonteeseen. Oppilaat kokevat musiikin tekemiseen liittyvän käyttäytymisen ja mahdollisuuden valita, mitä keskittyy soittamaan, myönteisinä asioina.

*Musiikki erilainen oppiaine ja Yhteisöllisyys* –teemakokonaisuudet linkittyvät yhteen. Musiikkia opiskellaan koulussa yhdessä tehden, yhdessä soittaen. Oppilaat arvostavat musiikinopetuksen suomaa vapauksia soitinvalintojen ja käyttäytymisen suhteen. Soitinvalinnat ja käyttäytyminen linkittyvät myös yhteisötoimintaan, josta syntyy ääntä ja johon kaikki osallistuvat omalla äänellään tai valitsemallaan soittimella. Musiikintunnit ovat luovaa ja rentoa yhteisöllistä toimintaa.

#### 4.2.3 Kokemuksia oppimisesta

- tietoiset oppimisen kokemukset: oppilas oppii kompin, soinnun, kappaleen, soittamaan kitaraa
- harjoittelun merkitys
- esiintymiset
- oppimisen kokemuksiin vaikuttaa itsensä näkeminen/kokeminen laulajana/soittajana, mihin koulu osaltaan vaikuttaa
- kappaleiden, tyylien ja sovitusten merkitys: musiikkia opitaan kappaleiden välityksellä, kappaleita soittaen
- musiikkiohjelmat
- musiikkia opitaan yhdessä tehden
- musiikista opitaan ennen kaikkea tekemällä musiikkia, eikä niinkään lukemalla kirjoista
- eri kokoonpanojen merkitys

#### 4.2.3.1 Kappaleet

Musiikki opiskellaan tekemällä musiikkia, soittamalla, laulamalla ja myös keskittyen kuuntelemalla. Oppimiskokemuksissa keskeisessä roolissa ovat kappaleet. Musiikki on kappaleita, joita soitetaan, lauletaan tai kuunnellaan yhdessä. Kappaleet päätyvät oppimisen kokemuksen keskiöön joko opettajan valitsemina tai oppilaiden toivomina. Kappaleiden valinnassa ja oppilaiden toiveiden huomioinnissa opettajalla onkin hyvin keskeinen rooli. Oppilailla on joistain tietyistä kappaleista vahvoja elämyksiä, jolloin liitin oppilaiden kokemukset heidän kokemansa innostuneisuuden perusteella *Musiikki tärkeää* -teemakokonaisuuden alle. Joihinkin kappaleisiin kietoutuvista kokemuksista löytyi aineksia molempiin teemakokonaisuuksiin. Esimerkiksi pop-kappaleen Truly, Madly, Deeply kohdalla oppilaita harmitti, ettei tunnilla ehditty laulaa kappaletta läpi kokonaan. He kokivat kappaleen tärkeäksi, koska se oli ensimmäinen kappale, jonka luokka oli laulanut englanniksi. Kappale tuli jo selkäytimestä: se osattiin laulaa ulkoa.

Kappaleet edustavat aina myös jotain musiikin tyyliä. Opettajan mukaan hän pyrkii tarjoamaan oppilaille hyvin monipuolisen kuvan musiikista. Ennen kaikkea hän pyrkii siihen, että kaikkea musiikkia voi soittaa itse. Monipuolisuudesta huolimatta pop-rock -genren asema korostuu, ja tähän on syynsä: *"Kyl mä yritän tehdä monipuolista, tosin toki painotus on kevyessä musiikissa, mun mielestä sen pitää olla nuorisoa lähellä olevassa musiikissa, koska sitä kautta niitä voi puhutella musiikilla."* (Opettaja 19.4. 7. lk tunnin jälkeen.) Edelleen, kun oppilaille tuo ensin heitä itseään lähellä olevaa musiikkia ja saa näin heidät innostumaan musiikista, heille voi tarjota vieraampaakin musiikkia.

Oppimiskokemukseen voi vaikuttaa moni kappaleen ominaisuus, esimerkiksi se, että kappaleen sovitus on kirjoitettu liian korkealle. Sovituksilla onkin oleellinen roolinsa oppimisessa. Oppilaat ymmärtävät, kuinka tärkeää on, että koulussa soitetaan vaikeustasoltaan sellaisia sovituksia, jotka mahdollistavat kaikkien osallistumisen musiikin tekemiseen yhdessä. Jo hyvin taitavat soittajatkin taipuivat mielellään soittamaan koulusovituksia, koska ymmärsivät niiden arvon: koulussa tulee soittaa sellaisia sovituksia, että taidoiltaan eri tasoiset soittajat voivat kaikki osallistua yhteissoittoon.

#### 4.2.3.2 Uudet taidot ja tiedot

Musiikintunnit ovat täynnä oppimisen kokemuksia: musiikintunneilla opitaan soittamaan ja laulamaan, yksittäisiä sointuja, säveliä, säkeitä, riffejä, looppeja ja kokonaisia kappaleita; musiikintunneilla opitaan uusia komppeja. Yksilöt keräävät taitoja, mutta niin myös yhteisö eli luokka: oppilaat kokivat tärkeäksi nimenomaan ryhmänä kehittymisen.

Oppiminen vaatii harjoittelua ja toistoa. Tästäkin oppilailla oli vahvoja kokemuksia: harjoittelua tulee olla sopivasti. Asioiden ylenmääräinen jankkaaminen koetaan lannistavaksi. Toisaalta harjoittelu myös avaa kappaleen uudella tavalla: kappaleesta tulee harjoittelun myötä mieleinen.

Esitysten arvo on muun muassa siinä, että ne motivoivat harjoittelemaan. Yhdessä hyvin harjoiteltua ohjelmanumeroa voi esittää hyvillä mielin. Yhdessä onnistuminen on erityisen palkitsevaa. Tuolloin keuhutkin maistuvat. Oppilaat

siis kokevat, että konsertti motivoi oppimaan ja kehittää koko ryhmää. On myös mielenkiintoista kuulla, mitä muut ovat oppineet. Oppilaat liittyivät konsertointiin paljon *sekä oppimiseen, että yhteisöllisyyteen* liittyviä merkityksiä. Konsertti on sekä taitojen että elämysten jakamista.

Nauhoitetut ohjelmat ja dokumentitkin toimivat onnistuessaan elämyksellisen oppimisen lähteinä ja tarjoavat uutta tietoa musiikin monipuolisesta maailmasta.

#### 4.2.3.3 Monipuolinen tutustuminen ja keskittyminen

Juuri mainitut musiikkiohjelmat ovat tärkeässä roolissa myös täydentäessään oppilaiden kuvaa musiikin moninaisesta maailmasta.

Edelleen *Kokemuksia oppimisesta* -teemakokonaisuuteen kuuluu kokemukset erilaisten soitinten vähintäänkin kokeilemisesta. Oppilaat arvostavat musiikintuntien tarjoamaa monipuolista kuvaa musiikista. Taidot karttuvat toisaalta niin soittimistoon monipuolisesti tutustumalla kuin johonkin tiettyyn instrumenttiin keskittymälläkin. Molemmissa on puolensa: musiikintunneilla on mahdollisuus tutustua moneen soittimeen vähintään pintapuolisesti ja keskittyä omaksi kokemaansa instrumenttiin tai laulamiseen.

Mielenkiintoista oli todeta oppilaiden hyvin vahva kokemus itsestään joko laulajina tai soittajina. Laulamisen tai soittamisen pitäminen tärkeänä, jopa elämäntapana, kuuluu myös *Musiikki tärkeää* -teemakokonaisuuteen, mutta laulamiseen tai soittamiseen keskittymiseen kietoutuu myös oppimisen kokemuksia. Laulajille oli tyypillistä, että he mieluusti keskittyivät tunneilla yksinomaan laulun harjoitteluun, ainakin jos sai valita, laulaako vai soittaako. Soittajat olivat esimerkiksi valinneet bändisoiton kurssin, koska siellä keskitytään nimenomaan soittotaitojen kartuttamiseen.

#### 4.2.3.4 Tekeminen tärkeämpää kuin teoria

Musiikkia ja musiikista oppii oppilaiden mukaan pääsääntöisesti tekemällä, ei kirjoista. Edelleen, jotta oppimisen kokemuksia ylipäättään voi saada, täytyy luokassa olla soittimia, mitä soittaa ja lupa soittaa niitä. Oppilaat kokivat, että yläluokilla sai soittaa enemmän kuin alaluokilla ja se oli hyvä asia. Varustetaso on myös tärkeä asia soittamaan opettelemisessa. Niin ikään musiikintunnit tarjoavat oppilaille materiaalia eli opittuja kappaleita myös kotiin viemiseksi: näin opittu jää elämään ja saa jatkumon.

Vaikka oppilaat painottivatkin musiikin tekemisen eli soittamisen ja laulamisen tärkeyttä suhteessa muunlaiseen musiikin opiskeluun, saivat he mainitsemisen arvoisia oppimisen kokemuksia myös esimerkiksi jo edellä mainituista musiikkiohjelmissa, jotka sitten nivoutuivat musiikin tekemiseen itse. Niin ikään oppilaat arvostivat musiikinopetuksen tarjoamaa yleissivistystä, teoreettista ja historiallista musiikkitietoutta, mikä toimii linkkinä *Kokemuksia oppimisesta* ja *Musiikki tärkeää* -teemakokonaisuuksien välillä. Oppilaat myös pitivät joidenkin kappaleiden sanoituksia tärkeinä, vaikka tunneilla ei liiemmilti kappaleiden lyriikkaan puututtukaan. Kuuntelutehtäviäkin pidettiin vaikuttavina ja soittamaan inspiroivina ja niistä syntyi vahvoja mielikuvia. Lopulta kuitenkin oppilaat pitivät itse musiikin tuottamista tärkeämpänä kuin musiikin kuuntelua.



#### 4.2.3.5 Yksin ja yhdessä

Koulussa ja kotona tai yhdessä ja yksin musiikin tekeminen ja opettelu poikkeavat toisistaan. Pääsääntöisesti koulussa yhdessä soittaminen on hausempaa, mutta yksin soittamista tarvitaan: yksin on helpompi harjoitella omaa osuuttaan ja yksin soittaessa ei tarvitse huomioida muita eli saa soittaa vapaammin.

Erilaisilla kokoonpanoilla on niilläkin oma arvonsa; erilaiset soitinkokoonpanot erilaisine ohjelmistoineen tarjoavat vaihtelua soittamiseen. Koulun yhteismusisoinnilla on oma, erityinen roolinsa kokemusten kirjossa. Bändisoittoa muutenkin harrastaville koulumusisointi tarjoaa tasoltaan erilaisen ja omalla tavallaan haastavan kokoonpanon: koulussa on huomioitava kaikkien soittajien lähtötaso niin, että kaikki saavat osallistua yhdessä musiikin tekemiseen. Koululuokassa kokoonpanot ovat puolestaan pienempiä verrattuna konservatorion suuriin orkestereihin. Myös soitettavan musiikin tyylit vaihtelevat eri kokoonpanoissa, mikä tuo vaihtelua soittamiseen.

#### 4.2.3.6 Yhteydet seuraavaan teemakokonaisuuteen

Yhdessä oppimisen kokemus toimii merkityksellisimpänä linkkinä *Kokemuksia oppimisesta* -teemakokonaisuuden ja *Yhteisöllisyys* -teemakokonaisuuden välillä. Musiikintunneilla musiikki tehdään, harjoitellaan ja opitaan yhdessä. Yhteissoitto on oppilaiden kokemusten mukaan musiikintuntien parasta antia.

Oppilaat kokevat, että tuleva esiintyminen motivoi oppimaan ja kehittää koko ryhmää. On myös mielenkiintoista kuulla, mitä muut ovat oppineet. Oppilaat liittyvät konsertointiin paljon sekä oppimiseen, että yhteisöllisyyteen liittyviä merkityksiä. Konsertti on taitojen ja elämysten jakamista. Taidot ja tiedot, elämyksellisyys ja yhteisöllisyys, kietoutuvat yhteen: musiikista opitaan yhdessä tekemällä.

#### 4.2.4 Yhteisöllisyys

- musiikkia opiskellaan ja opitaan koulussa yhdessä tehden
- musiikin opiskeluun liittyy soitinten jakamista, vuorottelua, toimintojen synkronisointia, esiintymistä, asioita, jotka liittyvät yhteisössä ja yhdessä toimimiseen
- yksin kotona musisointi on erilaista kuin koulussa yhdessä musisointi

##### 4.2.4.1 Yhteissoitto parasta musiikissa

Musiikkia opiskellaan yhdessä tehden, yhdessä soittaen ja laulaen, jopa yhdessä koreografioita tehden. Musiikin yhdessä tekemiseen liittyy soitinten jakamista, vuorottelua, toimintojen synkronisointia, esiintymistä ja sovitusten laatimista sellaisiksi, että kaikki voivat osallistua soittamiseen. Kaiken tekemisen huipentumana on lopulta se, että kaikki saavat ja kykenevät soittamaan ja laulamaan yhdessä muiden kanssa. Yhteissoitto on oppilaista erityislaatuinen kokemus. Bändisoitto tai yhteissoitto on oppilaiden mielestä musiikintuntien parasta antia ja pääsääntöisesti hausempaa kuin yksin kotona soittaminen.

#### 4.2.4.2 Yhteisöllisyys yhdistää teemakokonaisuuksia

Musiikintunneilla tapahtuviin oppimisen kokemuksiin kietoutuu vahvasti yhteisöllisyys: parasta tunneilla on yhdessä soittaminen ja laulaminen, yhdessä oppiminen ja yhdessä kehittyminen. Yhdessä tekeminen ja oppiminen tekee niin ikään musiikista erilaisen ja siksi mieluisan kouluaineen. Yhteisöllisyys sitoo siis vahvasti yhteen *Kokemuksia oppimisesta, Musiikki erilainen oppiaine, Musiikki tärkeää* ja *Yhteisöllisyys* -teemakokonaisuuksia.

### 4.3 Tutkimukseen liittyvien eettisten kysymysten arviointi

Tieteellisen tutkimuksen tulee olla eettisesti kestävä. Erityisesti tämä vaatimus koskee ihmistieteitä, joiden tutkimuskohteena on ihminen. Vastuu ihmisarvon säilyttämisestä ja tämän arvon korostamisesta tulee selkeimmin huomioiduksi, kun muistaa, että tutkija on itse osa tutkimaansa elämismailmaa. (Varto 1992.) Olen pyrkinyt avaamaan tämän tosiasian tutkimukseni Metodologia -osiossa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen ontologisia lähtökohtia kuvatessani. Tämän tutkimuksen pohjana on holistinen, humanistinen, ihmisen kokonaisuutena ymmärtävä ja ihmisen ainutkertaista, situationalisuuteensa ja subjektiviteettiinsä sidottua kokemuksellisuutta kunnioittava ihmiskäsitys (Rauhala 1983, 1990, 1993, 1999, 2005; Merleau-Ponty 1963, 1964, 1979; ks. myös Olafson 1995). Tutkimuksen eettisyyden pohja luodaan avoimella ja selkeällä raportoinnilla, joka kattaa yksiselitteisesti tutkimuksen kaikki vaiheet (Varto 1992).

Tutkimuksen kohteena ovat olleet alaikäiset lapset, 13-15 -vuotiaat nuoret, joiden tutkimukseen osallistumiselle, haastattelujen osalta, on tullut saada heidän huoltajiensa lupa. Olen kysynyt tätä lupaa kirjallisesti toimittamalla tutkimuksestani tiedotteen nuorten mukana heidän koteihinsa. Opetuksen havainnointi on Suomessa sinänsä sallittua ilman lupaakin, mutta on korrektaa vähintäänkin ilmoittaa havainnoinnista ja pyytää siihen lupa asianomaiselta opettajalta. Näin tein. Koteihin lähettämässäni tiedotteessa pyysin vanhempia olemaan minuun yhteydessä, mikäli he eivät haluaisi lapsensa osallistuvan tutkimushaastatteluihin ja mikäli heillä olisi jotain kysyttävää tutkimuksestani. Tiedotteesta ei seurannut yhteydenottoja.

Haastateltavien henkilöllisyys tutkimuksessa on suojattu nimet muuttamalla. En ole myöskään eksplikoanut, missä koulussa olin havainnoimassa. Myöskään opettajaa ei ole henkilönä nimetty, vaikka olenkin - taatakseni tältä osin tutkimukseni luotettavuuden - eksplikoanut, miksi olen seurannut nimenomaan tämän kyseisen opettajan opetusta.

Pyrin rakentamaan haastattelutilanteet mahdollisimman luonteviksi ja turvallisen tuntuisiksi haastateltaville. Tässä auttoi parihaastattelu, johon päädyin kokeilujen kautta.

### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Oleellisin kysymys laadullisen tutkimuksen prosessia ja tuloksia arvioitaessa on, vastaavatko tulokset tutkittavien kokemusta asiastaan: tätä luotettavuuden kriteeriä kutsutaan *uskottavuudeksi*. *Laadullisen* tutkimuksen arvioinnin läh-

tökohta on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa tärkein tutkimusväline. Laadullisen aineiston merkittävyys on niin ikään sidoksissa tapaan, jolla tutkimus on suoritettu ja aineisto analysoitu. Tutkimuksen pätevyydellä viitataan kokonaisuuteen, jossa tutkimuksen tulos vastaa mahdollisimman hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdettaan. Tässä tutkimuksessa *päämääränäni on ollut pyrkiä kuvaamaan pedagogisia merkityksiä koulun musiikinopetuksessa yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. Analyysin luotettavuuden arvioimiseksi on keskeisintä, että tutkimusraportin lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. Kaikkein keskeisimmäksi kysymykseksi laadullista tutkimusta arvioitaessa tulee kysymys siitä, kuinka tarkasti tutkija on raportoinut tutkimuksensa eri vaiheet. (Grönfors 1985, 177; Miles & Huberman 1994, 10; Varto 1992, 103; Uusitalo 1991, 81; Eskola & Suoranta 1998, 209-212.) Tutkijan omaa käsitystään tutkimuksensa luotettavuudesta ei ole syytä ohittaa (Hirsjärvi & Hurme 1995, 130). Huomattavaa on, että laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu niin ikään jatkuva, tutkimustavan luonteeseen kytkeytyvä luotettavuuden arviointi. Samalla, kun tutkija pohtii ja arvioi tekemiään ratkaisuja tutkimuksen kuluessa, hän arvioi tutkimuksensa luotettavuutta. Myös ulkopuolinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi pelkistyy kysymykseen tutkimusprosessin luotettavuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 209-211.)

Tutkimuksen luotettavuus määrittyy sen vapaudella satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1992, 103-104). Myös fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään validiteetin käsitettä (Dahlberg & Dahlberg & Nyström 2008, 335-338). *Sisäisellä validiteetilla* tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuja eli sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteenalansa hallintaa. *Ulkoisella validiteetilla* viitataan tulkintojen ja johtopäätösten ja aineiston välisen suhteen pätevyyteen. Ulkoinen validiteetti on vahvasi yhteydessä tutkijaan itseensä. Pyrkimyksenä on ollut selvittää, kuinka musiikkikasvatus ilmenee oppilaille haastattelemalla oppilaita. Tuntien havainnointi on tarjonnut kontekstia oppilaan ilmaisujen tulkinnalle. Oppilaan kokemuksen ymmärtämistä helpottavat haastateltavan ja haastattelijan jakamat merkitykset. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden keskeisin lähtökohta on tutkijan subjektiviteetin avoimuus. Oleellista fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa on olla tietoinen omasta näkökulmastaan ja pyrkiä vilpittömästi ja aidosti siirtämään syrjään omat ennako-oletuksensa suhteessa tutkimuskohteeseensa: tutkijana vilpittömän tarkoitukseni on ollut aidosti ymmärtää, mitä oppilaat kokevat koulun musiikintunneilla. (Uusitalo 1991, 84-86; ks. myös Grönfors 1985, 173-174; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 209-211 ja Dahlberg & Dahlberg & Nyström 2008, 335-342.)

Tutkimukseni luotettavuus on lukijan arvioitavissa tämän tutkimusraportin muodossa. Koska kyseessä on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus tiettyine ontologisine perusoletuksineen, lukijalle on käynyt selväksi, ettei tutkimuksen tarkoituksena ole ollut saavuttaa minkäänlaisia näennäisobjektiivisia tuloksia, vaan kuvata haastattelemieni ja havainnoimieni oppilaiden ainutkertaisia kokemuksia koulun musiikintunneilla mahdollisimman luotettavasti. Olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimukseni kulkua, tutkimuskysymykseni muotoutumista ja tutkittavieni valikoitumista haastateltaviksi sekä tutkimustilannetta. Aivan tutkimuksen alussa olen avannut omat ennakkokäsitykseni ja oman kokemukseni koskien tutkimukseni kohteena olevaa ilmiöiden kenttää, ja pyrkinyt siirtämään nämä käsitykseni tutkimukseni aihealueesta syrjään tutkimukseni

ajaksi ollakseni herkällä korvalla nimenomaan tutkittavieni kokemusta kohtaan. Koen vilpittömästi onnistuneeni tehtävässäni hyvin. Lopulta myös filosofinen näkemykseni koskien musiikkikasvatusta on muuttunut tutkimukseni aikana. Luvussa 3.3.2 esittelemäni, tutkimusta edeltävä filosofinen tietämykseni on laajentunut ja syventynyt merkittävästi: erityisesti mainittakoon yhteisöllisyyteen ja tunteisiin liittyvät kysymykset. (Varto 1992; Eskola & Suoranta 1998, 209-241; Uusitalo 1991, Grönfors 1985; Dahlberg & Dahlberg & Nyström 2008; myös Mäkelä 1990.)

Havainnoimani tutkimustilanteet olivat aitoja musiikintunteja. Haastattelut tapahtuivat välittömästi musiikintuntien jälkeen, kun oppilaiden kokemukset opetuksesta olivat tuoreimmillaan. Pysin luomaan mahdollisimman rennon ja välittömän keskusteluilmapiirin, jonka puitteissa oppilaat saattoivat kertoa kokemuksistaan musiikinopetuksen keskiössä. Mahdollisimman hedelmällisen keskustelun takaamiseksi päädyin kokeilujen kautta haastattelussa parihaastatteluun. Tämänkin prosessin olen avannut ja perustellut tutkimusraportissani. (Varto 1992; Eskola & Suoranta 1998, 209-241; Uusitalo 1991, Grönfors 1985; Dahlberg & Dahlberg & Nyström 2008; myös Mäkelä 1990.)

Nuorten haastattelujen luotettavuusongelmat kiteytyvät luotettavuuden kannalta kolmeen kysymyksen: valta-asetelmaan aikuisen tutkijan ja haastateltavan nuoren välillä, parihaastattelun mahdollisuuksin tuoda esille subjektiivisia merkityksiä sekä nuoren kykyyn ilmaista itseään puhuen. Olen raportin alaluvussa 3.4.3 avannut tätä problematiikkaa. Väistämättömän valta-asetelman haasteisiin toi helpotusta välitön, tutkimusmyönteinen ja rento ilmapiiri. Myös aika teki tehtävänsä: nuoret tottuivat läsnäolooni. Parihaastattelu oli kokeiluni perusteella luotettavin haastattelun muoto havainnoimieni nuorten keskuudessa: nuori sai henkistä tukea ilmaisulleen toiselta nuorelta. Pari saattoi myös auttaa oppilasta muistamaan jotain oleellista. Pareittain haastateltavina olleet oppilaat eivät kuitenkaan ainoastaan toistaneet toistensa ilmaisuja, kuten kävi ryhmähaastattelussa. Haastateltavan kykyyn ilmaista kokemaansa kykenin vaikuttamaan kysymällä aluksi oppitunnin konkreettisista tapahtumista. Alkumetreillä tässä auttoi myös hyvin ohjeellinen teemarungon laatiminen haastateltajien varten. Oppilaiden oli helpompaa päästä käsiksi välittömään kokemukseensa konkreettisten tapahtumien ja tekemisen kertaamisen kautta. (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 145-162.)

Tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää nostaa esille opettajan rooli yhteisöllisyyden synnyssä. En ole tutkinut nimenomaisesti opettajan toimintatapoja, vaan tutkimukseni keskiössä ovat olleet oppilaiden kokemukset. Oppilaiden kokemuksista voi kuitenkin päätellä, että opettajan toiminnalla on ollut vaikutusta yhteisöllisyyden kokemuksen syntyyn: opettaja otti oppilaiden toiveita huomioon ja oppilaat kokivat hänet lämpimäksi ihmiseksi. Kuvaan alaluvuissa 5.2.2 ja 5.2.3 kuinka opettajan toiminnalla oli vaikutusta autenttisen kasvatuksellisen dialogin syntyyn luokkatilanteessa.

Olen tutkimusraportissani avannut haastattelujen eri analyysivaiheet ja perustellut raportin esitystavan. Olen analysoinut tutkimushaastattelut käyttäen Timo Laineen (2001) muokkaamaa versiota Giorgin (1985) ja Spiegelbergin (1975, 1978) fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusaineiston analyysimenetelmästä. Tutkimustuloksina syntyneet neljä suurempaa teema-alueita löytyivät oppilaiden merkityskokonaisuuksien synteeseistä samankaltaisuuden periaatteella. Teema-alueet kuvaavat pyrkimyksieni mukaan, oppilaiden kokemuksille uskol-

lisesti ja mahdollisimman luotettavasti pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokilla oppilaiden näkökulmasta. Laadullinen tutkimus tähtää teorianmuodostukseen. Laadullisessa tutkimuksessa tuloksia ei voida kuitenkaan esittää lakien muodossa, vaan esimerkiksi juuri yllä kuvatun kaltaisina kuvauksina tutkimuskohteesta. (Varto 1992, 101-102.)

## 5 POHDINTA: AUTENTTISEN YHTEISÖLLISYYDEN MAHDOLLISUUS KOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA

Empiirisen tutkimuksen tuloksena syntyi oppilaiden kokemuksia musiikintunneilla kuvaava merkitysverkosto. Yksilöllisistä merkityskokonaisuuksista löytyi päällekkäisyyksiä eli samankaltaisuuksia. Samankaltaisuuksista koostuvia suurempia, kokemuksia yhdistäviä teemakokonaisuuksia löytyi neljä: Musiikki tärkeää, Musiikki erilainen oppiaine, Kokemuksia oppimisesta ja Yhteisöllisyys. Teema-alueista erityisesti *Yhteisöllisyys* sai tässä tutkimuksessa suurta painoarvoa. Musiikkia opiskellaan koulussa yhdessä tehden, yhdessä soittaen, laulaen ja tanssien. Musiikin tekeminen yhdessä tarkoittaa muun muassa soitinten jakamista, vuorottelua ja sovitusten laatimista sellaisiksi, että kaikki voivat osallistua yhteismusisointiin. Yhteissoitto on oppilaista erityislaatuinen kokemus. Yhteisöllisyys yhdistää kaikkia edellä mainittuja ja luvussa 4.2 Yhteenventi: yksilöllisestä yhteiseen avattuja, oppilaiden kokemuksia kuvaavia teemakokonaisuuksia. Siksi pureudunkin tässä tutkimukseni empiiristä osuutta syventävässä filosofisessa osuudessa yhteisöllisyyden ulottuvuuksiin koulun musiikinopetuksen kontekstissa. Tämä osuus on siis empiirisen tutkimusaineistoni kirvoittamaa ja inspiroimaa filosofista pohdintaa. Päämääränäni on nostaa esille kysymyksiä liittyen yhteisöllisyyteen käsitteeseen ja kokemuksena. Ennen kaikkea toivon syventäväni omaa ja lukijani ymmärrystä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksistä ja mahdollisuuksista koulun musiikinopetuksessa.

Ihminen on lähtökohtaisesti sosiaalinen olento. Sosiaalisuutta on kuitenkin olemassa karrikoidusti sekä hyvää, eli yksilöä positiivisesti tukevaa, että huonoa, eli yksilön ihmisarvoa väheksyvää ja jopa halventavaa sosiaalisuutta. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat koulun musiikintunneilla erityisesti yksilön kasvua positiivisesti tukevaa yhteisöllisyyttä. Pohdinkin ensin erityisesti tämän *autenttiseksi yhteisöllisyydeksi* nimeämäni yhteisöllisyyden luonnetta oppilaiden kokemusten ja havainnointieni sekä kirjallisuuden valossa. Perustelen, kuinka koulun musiikintunneilla yhdessä musisoivat oppilaat voivat parhaimmillaan muodostaa autenttisen yhteisön, joka toimii autenttisen kulttuurin pohjalta ja tukee osallistujiensa autenttisen identiteetin muodostumista. Toki on lausuttava muutama sana myös yksilön kasvua ja ihmisarvoa rajoittavasta yhteisöllisyydestä.

Autenttiseksi yhteisöllisyydeksi nimeämäni ilmiön lisäksi pohdin kaikissa empiirisessä osuudessa avatuissa teemakokonaisuuksissa läsnäolevaa *tunteen* käsitettä. Ihmisyksilön tunne-elämä on erottamattomasti yhteenkietoutunut hänen

ontologisesta olemistavastaan kumpuavan yhteisöllisyytensä kanssa. Tunteet kertovat meille keskinäisestä riippuvuussuhteestamme muiden ihmisten kanssa. Tunne lävistää täten kaiken inhimillisen kokemuksen, myös kaiken musiikintunneilla koetun. Pyrin avaamaan autenttisen kasvatuksellisen dialogin konstituoivia tunteita tämän tutkimuksen empiirisen aineiston valossa ja edelleen, kuinka tunnesidokset entisestään syventävät empiirisestä osuudesta nousseita teemakokonaisuuksia ja niiden välisiä sidoksia. Tunne tai emotio ja siitä seuraava kasvun mahdollisuus liittyy erityisen olennaisesti musiikkiin taidemuotona, musiikin olemukseen ja musiikilliseen ilmaisuun, ja aivan omalaatuisella tavalla yhteismusointiin. Tunnetta, ja kasvatuksen ollessa kyseessä, *tunnekasvatusta* ei siis voi teemana ohittaa, kun puhutaan musiikkikasvatuksesta.

## 5.1 Autenttinen yhteisöllisyys

Ihminen on lähtökohtaisesti yhteisöllinen olento. Yhteisöllisyys kumpuaa ihmisen perustavaa laatua olevasta kyvyttömyydestä olla yksin. Ihmisyksilön *identiteetti* määrittyy suhteessa toisiin. (Ks. esim. Heidegger 2000, 151-164; Taylor 1998 ja 2000; Rauhala 1983, 1990, 1993, 1999, 2005; Pietilä 1995, 16; Buber 1995, 28 ja Kurki 2002, 38; ks. myös Ricoeur 1992, Lyyra 2003 ja Schütz 2007.) Psykologiassa käsitteellä identiteetti viitataan yksilön käsitykseen itsestään (ks. esim. Fadjukoff 2007). Sosiologiassa identiteetillä viitataan erityisesti yksilön kokemukseen eri ryhmiin kuulumisesta (ks. esim. Hall 1999). Yhteisön ja yksilön välinen suhde on ollut merkittävä kysymys myös kasvatustilfilosofian historiassa. Yksilön ja yhteisön välinen suhde saa erityisaseman esimerkiksi kasvatustilfilosofi Deweyn ajattelussa (Väkevä 2004, 107-108; ks. myös Dewey 1966, 1980.). Dewey näki, että yhteisö tarjoaa kasvavalle yksilölle luonnonympäristöä monipuolisemman oppimisympäristön: sosiaalisessa ympäristössä toimiminen edellyttää jatkuvasti toisten huomioimista. Deweyn kasvatustilfilosofian ajattelun eksplikoituna eettisenä päämääränä oli demokraattisen elämäntavan ehtojen kohentaminen. (Väkevä 2004, 174-176.) Yhteisöllisyys viittaa siis yleisesti ihmisyksilöiden muodostaman yhteisön ominaisuuteen (Sadeniemi 1980, 676). Yhteisöllisyyttä on kuitenkin monenlaatuista suhteessa yksilön identiteetin kehitykseen. Parhaimmillaan yhteisöllisyys tukee positiivista yksilöidentiteetin kehitystä, huonoimmillaan vähättelee sitä. Erityisesti Jokelan koulusurmien 7.11.2007 jälkeen yhteisöllisyyttä on peräänkuulutettu Suomessa nimenomaan positiivisessa muodossaan, yksilöitä tukevana voimavarana. (Vrt. Rauhala 2005, 41; ks. myös Husserl 1970, 121-134; Heidegger 2000, 78-86.)

Tässä tutkimuksessa haastatellut oppilaat kertoivat kokevansa koulun musiikintunneilla positiivista yhteisöllisyyttä: yhdessä soittaminen on mukavaa. Tuntuu hyvältä, kun onnistutaan yhdessä. Havaitsin tämän myös itse seuraamillani musiikintunneilla: erityisesti yhdessä tekemisen riemu oli läsnä seitsemännen musiikkiorientaatioluokan tunneilla. Tutkimukseni valossa onkin mielenkiintoista ja tärkeää kysyä, minkälaista tämä hyväksi koettu yhteisöllisyys on. Mitä eroja on yksilöidentiteettiä positiivisesti rakentavalla, autenttisella yhteisöllisyydellä ja yksilöidentiteettiä halventavalla yhteisöllisyydellä? Millä tavoin identiteetti määrittyy eri tavoin yhteisöllisyyden eri muodoissa?

Sosiaalisuus on sinänsä inhimillistä. Oleellista on pohtia sosiaalisuuden moninaista luonnetta. Haastattelemani ja seuraamani oppilaat kokivat, että koko musiikinopetuksen huipentuma kiteytyi yhdessä tekemisen iloon ja riemuun.

Oli erityislaatuinen kokemus saada yhdessä aikaan esteettinen, musiikillinen elämys, jossa kaikilla oli oma roolinsa ja joka syntyi yhteisen harjoittelun tuloksena. Observoimani ja oppilaiden kokema yhteisöllisyys oli täten hyvää yhteisöllisyyttä, osallistuvia yksilöitä tukevaa ja yhdessä uutta rakentavaa. Charles Taylorin ja Martin Buberin mukaan nimeän tämän hyvän yhteisöllisyyden *autenttiseksi yhteisöllisyydeksi*.

### 5.1.1 Charles Taylor ja autenttisuus

Kirjassaan *Autenttisuuden etiikka* Taylor ilmaisee huolensa individualismista, kaikille elämän alueille ulottuvasta välineellisestä järjestä sekä näiden seurauksista poliittiselle toiminnalle. Modernin sivistyksen hienoimpana ilmentymänä pidetyn individualismin pimeämpänä puolena Taylor mainitsee itkeskeskyyden, joka latistaa elämäämme, köyhentää sen merkityssisältöä ja aiheuttaa piittaamattomuutta kanssaihmissiämme kohtaan. Välineellisellä järjellä Taylor viittaa tehokkuusajatteluun, joka ulottuu kaikille inhimillisen elämän osa-alueille. Välineellisen järjen ilmentymänä hän mainitsee myös muun muassa tekniikan glorifioinnin, tietynlaisen uskon tekniikan mahdollisuuksiin ja voimaan ratkaista kaikki inhimilliset ongelmat. Individualismin pimeällä puolella ja välineellisen järjen käytöllä on ikäviä ja painavia poliittisia seurauksia. Välineellisen järjen hallinnoiman yhteiskunnan rakenteet kaventavat vakavasti yksilön valintoja. (Taylor 1998, 33-43.)

Individualismin nurja puoli on siis itsekkyyys, muista piittaamattomuus, Taylorin sanoin *itsensä toteuttamisen individualismi*. Ajattelutapaan kuuluu keskittyminen omaan minään ja välinpitämättömyys minän ulkopuolelle jäävistä uskonnollisista, historiallisista tai poliittisista kysymyksistä. Taylor kuitenkin toteaa, että itsetoteutuksen perustana on hyvin merkittävä moraaliperiaate, joka peräänkuuluttaa yksilöltä rehellisyyttä itseään kohtaan. Taylor nimeää tämän romantiikan ajan kasvatusihanteista peräisin olevan rehellisyyden ihanteen *autenttisuudeksi*. (Taylor 1998; Sihvola 1998; ks. myös Taylor 2000.)

Taylor peräänkuuluttaa autenttisuuden ihanteen ymmärtämistä vakavasti otettavana moraaliperiaatteena sen historiallisen kehityksen valossa, joka autenttisuuden ihanteen on muovannut. Modernin minän ontologinen viitekehys juontaa juurensa kolmesta lähteestä: ihmisen sisäisen ulottuvuuden tajunnan kehityksestä, yksilöllisyyden ja minuuden käsitteiden synnystä sekä luonnon näkemisenä moraalin lähteenä. (Sihvola 1998, 17; Taylor 1998, 2000.) Autenttisuuden ajatus kumpuaa romantiikan aikana syntyneestä käsityksestä, jonka mukaan luonto varustaa ihmisen eettisellä vaistolla eli intuitiivisella käsityksellä oikeasta ja väärästä. Romantiikan ajan käsityksen mukaan meidän tulisi siis saavuttaa kyky kuunnella sisäsyntyisiä moraalitunteitamme. Edelleen kehittyi käsitys, että meillä jokaisella on oma tapamme olla ja elää ihmisenä. Autenttisuus suorastaan kieltää sopeutumasta sokeasti ja kyseenalaistamatta yhdenmukaisuuden vaatimuksiin: yksilön on mahdollista löytää oman elämänsä malli ainoastaan sisältään. Autenttisuus, rehellisyys itseä kohtaan on uskollisuutta omalle ainutlaatuisuudelle. (Taylor 1998, 55-59.)

Itsensä määrittelyyn yksilö tarvitsee käsityksen siitä, mikä on merkityksellistä. Yksilö itse ei voi päättää pelkän tunteen pohjalta, mikä on merkityksellistä. Taylor nimittää näkökentäksi (*framework*) taustaa, jota vasten asioiden tärkeys saa merkityksensä. Autenttisuutta ei siis voi puolustaa argumentein,



jotka hylkäävät tyystin merkitysnäkökentät, jotkin erillisen yksilön ulkopuolella olevat, yhteisesti jaettavat moraalikoodistot, uskomukset tai pelisäännöt. Itensä määrittely perustuu siis siihen, että on jo olemassa näkemyksiä, joista valita. Valitseminen edellyttää, että on, mistä valita. Muutoin valitseminen olisi moraaliperiaatteenakin tyystin mahdoton. Autenttisuus suorastaan edellyttää minän ulkopuolelta tulevia vaatimuksia. Näitä vaatimuksia vasten yksilö voi rakentaa itseään. (Taylor 1998, 64-69; Taylor 2000, 3-52.)

Aitoon autenttisuuden kulttuuriin ja autenttiseen yhteisöllisyyteen kuuluu käsitys siitä, kuinka ihmisten tulisi elää yhdessä. Autenttisuudessa yhteisössä jokaisella yksilöllä on oikeus ja kyky olla oma itsensä. Autenttinen yhteisö antaa arvon läheisille ihmissuhteille, sillä autenttisuus myöntää identiteettimme edellyttävän muilta ihmisiltä saatavaa tunnustusta. Autenttisuuden ihanteelle perustuva kulttuuri on päätyneet, ainakin periaatteellisesti, suosimaan oikeudenmukaisuuden periaatetta eli takaamaan kaikille jäsenilleen yhtäläiset mahdollisuudet identiteettinsä positiiviseen kehittämiseen. Autenttisuuden kulttuuri tunnustaa niin ikään rakkaussuhteiden erityisen merkityksen yksilöidentiteetin muovaajina. (Taylor 1998, 71-78.)

Musiikkikasvatuksen ollessa kyseessä, mielenkiintoiseksi muodostuu myös romantiikan ajalta peräisin oleva käsitys identiteetin rakentumisen ja taiteen välisestä yhteydestä. Viimeiset kolmesataa vuotta taide on nähty itsensä löytämisen välineenä: taide ja itsemäärittely ovat jollain tavoin samankaltaisia, molemmat luovaa toimintaa. Autenttisuuteen kuuluu olennaisesti alkuperäisyys ja se edellyttää kapinaa vallassa olevia moraalikäsitteitä vastaan. Vastaavia asioita odotetaan myös taiteelta. (Taylor 1998, 89-93; Schiller 1982.)

Millä tavoin seuraamillani musiikintunneilla havainnoimani ja oppilaiden raportoima positiivinen yhteisöllisyys on autenttista yhteisöllisyyttä ja tukee autenttista yksilöidentiteetin muotoutumista? Taylorin mukaan autenttisuus edellyttää luomista, rakentamista ja löytämistä, alkuperäisyyttä ja yleensä myös vastarintaa yhteiskunnan sääntöjä ja vallitsevaa moraalikäsitteitä vastaan. Näiden lisäksi autenttisuus vaatii kuitenkin myös merkitysnäkökenttien tunnustamista eli yhteisiä pelisääntöjä tai yleisten moraalikoodistojen tunnustamista, sekä dialogissa tapahtuvaa identiteetin määrittelyä. (Taylor 1998, 95.)

Parhaimmillaan autenttisuuden vaatimukset voisi yhdistää lähestulkoon tällaisinaan musiikintunneilla tapahtuvaan yhteismusisointiin. Musiikin tekeminen yhdessä koulun musiikintunnilla, kappaleen harjoittaminen, vaatii luovaa toimintaa, yhdessä rakentamista, vuorojen ja roolien sopimista ja oman äänensä tai instrumenttinsa löytämistä yhtenä musisoivan ryhmän jäsenenä. Ainutkertaisen, yhdessä musisoivan ryhmän ainutkertainen musiikillinen yhteistyö ja sen työstämä kappale, on jotain alkuperäistä ja ennen kokemattonta, koska suoritusta ei voi sellaisenaan toistaa: musiikki elää taidemuotona ajassa. Niin ikään musisoiva ryhmä ainutkertaisine jäsenineen ja heidän ainutkertaisine suorituksineen on aina alkuperäinen, vaikka samaa kappaletta ja sovitusta soitettaisiin eri ryhmissä. Kokijoilleen tilanne on alkuperäinen ja myös tulkinnoissa on eroja johtuen esimerkiksi soittajien taidoista tai henkilökohtaisista painotuksista. Alkuperäisyyttä ovat myös oppilaiden itsensä tekemät kappalevalinnat tai se, minkä kappaleen he valitsevat omakseen. Näihin valintoihin sisältyy myös tiedostettua tai tiedostamatonta "kapinaa", eli Taylorin mainitsemaa vastarintaa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa seitsemäs musiikkiorientaatioluokka oli ottanut ryhmänä omakseen Rasmusen kappaleen Rakkauslaulu. Opettaja tuki tätä

valintaa sovittamalla kappaleen luokalle ja harjoittamalla kappaletta koulun konserttiin. Kappaleen sanomaan ja tulkintaan sisältyi vastarintaa, esimerkiksi härskisti vihjailevia käsimerkkejä, jotka oppilaat kuitenkin itse päättivät jättää varsinaisesta esityksestä pois. Oppilaat suorittivat täten moraalista valintaa, voimassa olevaa merkitysnäkökenttää ("ei ole sopivaa tai kohteliasta tehdä härskkejä käsimerkkejä") vasten. Rakkauslaulun prosessoinnissa tapahtui siis myös merkitysnäkökenttien tunnustamista muun muassa edellä mainitulla tavalla. Musiikin aikaansaaminen vaatii ylipäätään yhteisten musiikillisten sääntöjen tunnustamista: jotta musiikkia saadaan aikaan yhdessä, on hyväksyttävä "yhteiset merkitysnäkökentät". Esimerkiksi Rakkauslaulun kohdalla, kaikkien oli soitettava samassa sävellajissa ja samassa tempossa toisten kanssa. Musiikillinen teos syntyy vuorovaikutuksessa, dialogissa, yhteistyössä. Yhdessä taiteen, eli tässä tarkemmin kappaleen, toteuttaminen edellyttää täten samoja asioita kuin autenttisen kulttuurin ja autenttisen yksilöidentiteetin muodostaminen. Musiikin tekeminen vaatii paitsi luovuutta ja tulkintaa, myös vastarintaa, yhteisesti tunnustettuja sääntöjä ja dialogisuutta. *Täten koulussa yhdessä musisoivat oppilaat voivat parhaimmillaan muodostaa autenttisen yhteisön, joka toimii autenttisen kulttuurin pohjalta ja tukee osallistujiensa autenttisen identiteetin muodostumista.*

Edellisestä seuraakin kysymys, missä määrin yksilöidentiteetin on mahdollista kehittyä aidosti kuvatunkaltaisessa yhteismusisointitapahtumassa? Onko kyse aidosta, autenttisesta yksilöllisyyden löytämisen tukemisesta (ks. Schiller 1982, Taylor 1998, 83-98)? Tämähän riippuu esimerkiksi siitä, missä määrin oppilaat saavat tehdä itsenäisiä valintoja oman osallistumisensa ja roolinsa suhteen. Pakotetaanko heidät soittamaan tai laulamaan? Valitsevatko he itse, mitä soittavat, vai päättääkö opettaja? Tässä tutkimusaineistossa oppilaat arvostivat opettajassa sitä, ettei hän tuntunut pakottavan heitä mihinkään. Oppilaat saivat esimerkiksi itse päättää, mitä instrumenttia soittavat. Kaikki osallistuivat yhteiseen tekemiseen (ks. myös Kurki 2002, 4). Oppilailla oli myös jo muotoutuneita näkemyksiä itsestään laulajina tai soittajina, tai jonkin tietyn soittimen soittajina. Oppilaat kokivat, että opettaja tuki heitä näissä itsemäärityksissä. Seuraamani ja oppilaiden kokemana pedagoginen toiminta näytti näin ollen tukevan myös yhteismusisoinnissa tapahtuvaa aitoa, autenttista yksilöidentiteetin muodostumista. Ei siis ihme, että yhteismusisointi oli oppilaista niin merkityksellistä ja antoisaa: yhdessä soittaessaan ja laulaessaan he rakensivat paitsi autenttista yhteisöä myös osaavaa ja positiivista yksilöidentiteettiään.

Taylorin mukaan voimme aidosti toteuttaa itseämme toiminnassa, jolla on merkitystä meistä ja toiveistamme riippumatta (Taylor 1998, 110). Tämä itsensä toteuttamisen ihanne tuntui pääsääntöisesti toteutuvan seuraamillani musiikin-tunneilla. Opettajan suhtautumisen kautta läsnä olevat kasvatuseriaatteet, oppilaiden arvostaminen ja heidän valintojensa tukeminen sekä musiikin itseisarvo ainutkertaisena inhimillisen kulttuurin ilmiönä tarjosivat merkitykselliset puitteet yhdessä toimimiselle, autenttisen yhteisöllisyyden synnylle ja autenttisen yksilöllisyyden kehitykselle.

### 5.1.2 Martin Buber ja autenttinen dialogi

Martin Buber (1878-1965) tunnetaan niin ikään aitoa tai autenttista dialogisuutta ja autenttista yhteisöllisyyttä peräänkuuluttavista ja määrittävistä kirjoituksistaan. Autenttinen dialogisuus edellyttää läsnäoloa, rehellisyyttä ja avoimuutta ja

toisen ihmisyyksilön ainutkertaisuuden sekä yhdenvertaisuuden tunnustamista. Aito läsnäolo palkitsee: autenttinen dialogi avaa jotain uutta ihmisten välille. Aito kohtaaminen myös vastuuttaa. Toisen aito huomioiminen ainutkertaisena yksilönä edellyttää vastuunottoa myös hänen hyvinvoinnistaan. (Biemann 2005, 189-215; ks. myös Burbules 1993, 35-41.) Kun toisen ihmisen kohtaa ainutkertaisena yksilönä, häneen ei voi enää suhtautua välinpitämättömästi. Aito kohtaaminen ei tapahdu itsestään: aidon yhteisöllisyyden saavuttaminen vaatii persoonan kasvattamista ja kasvua (Kurki 2002, 49-54). Musiikkikasvatuksen näkökulmasta mielenkiintoinen on Buberin näkemys kaikesta taiteesta aitona dialogina. Esimerkiksi musiikki kutsuu kuulijaansa kuulemaan, täten osalliseksi dialogiin. (Biemann 2005, 199-200.)

Autenttinen yhteisöllisyys edellyttää Buberin mukaan halukkuutta elää autenttisissa, aidoissa suhteissa, aidossa yhteydessä. Aito yksilöiden välinen yhteys todentuu paitsi aidosti toisen yksilön kohtaavassa Minä-Sinä -suhteessa (versus Minä-Se -objektivoivat suhteet, joita niitäkin tarvitaan, esimerkiksi, jotta voimme tietää asioista jotain), myös yhteisöllisessä "me" -kokemuksessa. Aito me -henki syntyy, kun itsenäiset yksilöt ovat suoraan tekemisissä toistensa kanssa. Autenttinen keskinäinen kanssakäyminen edellyttää toisten kohtaamista arvokkaina yksilöinä. Autenttinen yhteisöllisyys vaatii jatkuvaa autenttisuuden uusintamista autenttisen kanssakäymisen, aidon dialogin avulla. Autenttisuutta tulee täten aktiivisesti kannatella; sen eteen on tehtävä töitä. Autenttinen, hyvä yhteisöllisyys ei siis ole institutionalisoitua sosiaalisuutta, vaan jäsentensä aktiivista kanssakäymistä ja luovaa ja itseään yhä uudelleen määrittävää toimintaa sekä aitoa jakamista. Aito yhteisöllisyys ei voi myöskään perustua jonkin yksiselitteisen, ennalta määrätyn tavoitteen saavuttamiselle. Sen sijaan autenttinen yhteisöllisyys edellyttää yhteisen arvopohjan tai perusprinsiipin tunnustamista. Esimerkiksi hyvinvoivassa perheessä tämä yhdistävä prinsiippi on perheenjäsenten välinen rakkaus. Jaettu prinsiippi syntyy pedagogisissa tilanteissa keskustelun kautta, mutta musiikissa jaettu prinsiippi voi syntyä myös esimerkiksi yhdessä musisoiden. Musiikintunneilla tämä yhdistävä prinsiippi on täten jaettu musiikki ja/ tai jaettu musiikin arvostus inhimillisen kulttuurin ilmentymänä ja taidemuotona. (Kramer 2003, 73-84.)

Autenttinen yhteisöllisyys nostaa päätään, kun yhteisön jäsenet pyrkivät aidosti kuulemaan toisiaan. Autenttisessa dialogissa, autenttisessa kohtaamisessa syntyy ihmisten välille jotain ainutkertaista (*das Zwischenmenschliche*), ihmistä uudelleen luovaa. Tämä ihmisten välinen tai jaettu tila viittaa jaettuun suhteeseen ja kokemukseen sekä yksilöiden välillä että yhteisöissä. Tämä ihmisten välinen tila on jotain subjektiivisuuden ja objektiivisuuden välissä. *Das Zwischenmenschliche* on aidosti dialogisiin suhteisiimme kytkeytyvä, aina uusittavissa oleva ja autenttisen dialogin ja autenttisen yhteisöllisyyden edellyttämä tila. (Kramer 2003, 73-84.) Esimerkkinä autenttisesta yhteisöstä toimii Buberin määrittelemä oppimisyhteisö. Oppiminen autenttisessa dialogissa tapahtuu Buberin mukaan, kun olemme koko olemuksellamme läsnä, kommunikoimme estoitta, avoimesti ja rehellisesti, rohkenemme reagoida toisiimme ja ottaa kontaktia toisiimme ja kun huomaamme, että jaettu tilanne tuottaa merkityksellistä puhetta. (Kramer 2003, 90-95; ks. myös Kurki 2002, 38.) Musiikkikasvatuksen kontekstissa "merkityksellinen puhe" voi olla myös musiikkia.

Kuinka Buberin ajatukset avaavat oppilaiden onnistuneeksi kokemaa musiikinopetusta? Kuinka Buberin luonnehtima aito yhteisöllisyys, ihmisten vä-

linen uutta luova tila, toteutuu musiikintunneilla? Jälleen, musiikinopetus tarjoaa hyvät lähtökohdat autenttiselle dialogille: parhaimmillaan oppilaita yhdistää yhteinen, jaettu arvostus musiikkia kohtaan. Näin on, jos musiikki on oppilaiden ”oma musiikkia” ja oppilaiden itsensä valitsemaa, kuten seitsemännen luokan Rakkauslaulun kohdalla oli. Rakkauslaulun kohdalla autenttisuus todentui myös läsnäolevana, jokaisen soittajan ja laulajan tunnustavana kanssakäymisenä. Yhteismusisointi ja näin myös autenttisuus olisi ollut Rakkauslaulun kohdalla vajaan, jos joku ryhmästä olisi jäänyt toiminnan ulkopuolelle tai jos jotakuta olisi tarvinnut patistaa tai pakottaa johonkin muuhun rooliin kuin mihin hän itse halusi. Sen sijaan, koska jokainen oppilas sai valita oman instrumenttinsa tai oman roolinsa yhteisessä toiminnassa, autenttisuus mahdollistui. Yhdessä musisoivat oppilaat muodostivat autenttisen yhteisön ja heidän välinen dialoginsa oli autenttista myös Buberin määritelmän mukaan. Yhteinen, läsnäoleva musiikillinen toiminta synnytti Buberin luonnehtimaa ihmisten välistä tilaa, jotain uutta ja luovaa ihmisten välille. Yhteismusisointi tuotti tässä mielessä jotain enemmän kuin yksilösuorituksensa: se tuotti yhteyden kaikkien osallistuvien yksilöiden välille. Myös Buberin määrittelemän oppimisen voi todeta todentuneen seitsemännen luokan tapauksessa: oppilaat olivat läsnä koko sydämestään, mikä sai aikaan yhä enemmän innostusta. He rohkaistuivat reagoimaan toistensa ideoihin (tyttöjen koreografia, spontaanit hihkaisut). Rakkauslaulun toteuttaminen tuotti myös ”uutta, merkityksellistä puhetta”. Merkityksellinen puhe ilmeni oppilaiden ilmaisemina onnistumisen kokemuksina sekä yhdessä aikaansaadussa musiikissa. Jaettu kokemus määritteli osallistujiansa identiteettiä positiiviseen suuntaan, osajina ja yhteisönsä jäseninä. Kokemus olisi voinut tuottaa enemmänkin verbalisoitua reflektiota. Kirjoitan tästä alaluvussa 5.2.4 liittyen musiikkikasvatuksen mahdollisuuksiin tunnekasvatuksena.

### 5.1.3 Autenttisuudesta vallankäyttöön

Edellä kuvasin Taylorin ja Buberin näkemyksiin nojaten, kuinka autenttinen, yksilöidentiteetin kasvua positiivisella tavalla tukeva yhteisöllisyys rakentui seuraamillani koulun musiikintunneilla. Näin parhaimmillaan kollektiivisen subjektin eli yhteisön (ks. Rauhala 2005, 83-90) ja yksilön välinen vuorovaikutus vahvistaa positiivisesti yksilön jo alunalkaen ontologisesti hänen olemassaolon tavastaan kumpuavaa kokemustaan kulttuurisena olentona, kokemustaan yhteisön jäsenenä sekä kokemustaan yhteisöllisyydestä. Kokemus voi olla samanaikaisesti hänen yksilöllisyyttään ja ainutkertaisuuttaan vahvistava ja voimaannuttava sekä häntä itseään suurempaan, välittävään yhteisöön kiinnittävä. Musiikintunneilla tapahtuva yhdessä musisointi vahvistaa parhaimmillaan entisestään tätä persoonan ja kollektiivisen subjektin yhteenkietoutunutta, ihmistä ja hänen kulttuuriaan jatkuvasti muuttavaa sidosta. Koska ihmisyyksilö on olemisessaan sidottu yhteisöihinsä ja yhteisöllisyyteen, voi vain kuvitella, kuinka persoonaa hajauttavia kokemukset syrjäytymisestä, yhteisöön kuulumattomuudesta, voivat olla yksilöllisellä kokemuksen tasolla.

Virallisen kasvatustyön pyrkimys on välittää sellaisia arvoja ja normeja, että kulttuuria ylläpitävät ja muokkaavat yksilöt toimisivat mahdollisimman pitkälle kulttuuriaan säilyttävästi ja kehittävästi. Tässä tutkimuksessa Yhteisöllisyyden teema-alueeseen kiteytyy yksilöä vahvasti voimaannuttava kokemus yhteisönsä jäsenenä. Yhteisöllisyys tässä merkityksessä kuvaa, mitä yksilön ja

kulttuurisubjektin välinen vuorovaikutus parhaimmillaan on.

Tätä voimavaraulottuvuutta kuvaa myös sosiologi Markku T. Hyypän työn kautta Suomessa popularisoitunut *sosiaalisen pääoman* käsite (tarkoittaa yhteisön jäsenten välistä kykyä toimia keskenään ja luottamusta toisiinsa; ks. tarkemmin Bourdieu 1986, Coleman 1988 ja Putnam 1993). Hyypän mukaan pitkäikäisten ja elämänsä tyytyväisten länsi-suomalaisten suomenruotsalaisten elämää värittävä keskinäinen yhteisöllinen tuki, yhdessä olo ja yhteisölliset harrastukset. Erityisen positiivisena harrastuksena tutkimuksessa nousi esille kuorolaulu, mikä herättäneenä välittömästi musiikinopettajien kiinnostuksen Hyypän tutkimusta kohtaan. Kuorolaulu oli harrastajalleen terveellisempää kuin esimerkiksi jokin urheilullinen yhteisöllinen harrastus, kuten jalkapallo. (Hyypä 2002, 2005.)

Valitettavasti kaikki koulussakaan läsnä oleva yhteisöllisyys ei ole yksilöidentiteetin kasvua positiivisesti tukevaa ja yksilöä voimaannuttavaa yhteisöllisyyttä. Inhimilliseen yhteisöllisyyteen, ja siis myös kouluun, voi perustellusti katsoa liittyvän myös vakavia, yksilön ainutkertaisuutta ja ihmisarvoa loukkaavia elementtejä tai ihmisen kokonaisuutta kaventavia vaatimuksia (ks. esim. Vuorikoski & Törmä & Viskari 2003). Näin ollen yhteisöllisyydestä keskusteltaessa on syytä ottaa esille myös käsite *vallasta* ja vallankäytöstä koulun kasvatus-työn yhteydessä.

Koulu on yhteisö ja yhteiskunnallisen vallankäytön muoto tai jatke. Koulu sekä sosiaalista, että kasvattaa. Sosiaalisuudessa omaksutaan vallitsevan yhteiskunnan normeja ja tapoja. Kasvatuksen voi määrittellä esimerkiksi päämäärätietoiseksi toiminnaksi, joka pyrkii vallassa olevien sivistysihanteiden toteutumiseen. Toisaalta, toivottavasta päämäärätietoisuudesta huolimatta kasvatukseen liittyy aina epävarmuutta lopputuloksesta, muun muassa siksi, että kasvatustodellisuuden päämäärät muuttuvat. (Broady 1986; Vuorikoski et al 2003, 18-24; Siljander 1997; Tolonen 1999; ks. Hall 1999, 104; ks. myös Kurki 2002, 36-38; myös Moisio 2007, 2008; Moisio & Suoranta 2006.) Vallankäytön teemaan liittyen nostan tässä alaluvussa esimerkinomaisesti esille kysymykset kulttuuri-identiteetistä, oppimateriaalivalinnoista sekä arvioinnista musiikinopetuksessa.

Kirjassaan *Identiteetti kulttuurintutkija* Stuart Hall (1999) kartoittaa modernin subjektin syntymää ja kuolemaa. Olennaista on hänen mukaansa huomio, että koska modernin subjektin voi katsoa syntyneen tietyllä historiallisella hetkellä tietyn historiallisen kehityksen tuloksena, se voi myös muuttua. Hallin kirjoituksissa on kiehtovaa identiteetti-käsitteen problematisointi ja sen korostaminen, että käsitteemme ja käsityksemme identiteetistä, yksilöstä ja yhteisöstä ovat historiallisesti muodostuneita. Näihin käsitteisiin liittyy vahvasti myös vallankäyttö. (Hall 1999.)

Käsitteet kulttuuri ja identiteetti kietoutuvat yhteen myös Opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman perusteiden kappaleessa 2.1 Perusopetuksen arvopohja todetaan muun muassa:

*”Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt.”*

(Opetushallitus 2004, 14.)

Opetuksen päämääränä nähdään muun muassa oppilaan kulttuuri-identiteetin muodostuminen:

*”Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.”*  
(Opetushallitus 2004, 14.)

Musiikin osalta opetussuunnitelman perusteissa todetaan muun muassa seuraavaa:

*”Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille.”*  
(Opetushallitus 2004, 232.)

Hall kritisoi kaikkia diskurssiivisia keinoja, joiden avulla kansalliset identiteetit kuvataan yhtenäisiksi (1999, 54.) Julkisissa keskusteluissa Suomi on koettu aivan viime vuosiin saakka homogeenisena maana. Suurimpien kaupunkiemme kouluissa on kuitenkin jo kertynyt kokemusta meille aikaisemmin vieraiden kulttuurien kohtaamisesta ja maahanmuuttajaoppilaiden tukemisesta suomalaisessa koulujärjestelmässä. Jo tästä voi päätellä, että meillä on ”suomalainen” koulu, johon tulee ”ei-suomalaisia” -oppilaita.

Mitä on peräänkuulutettu ”suomalaisuus” tänä päivänä? Mitä se on musiikissa? Opetussuunnitelmasta suomalaisuus on löydettävissä näennäisen helposti musiikinopetuksen aloittamisella lapsille ”tutulla” materiaalilla, suomalaisella kansanmusiikilla. Edelleen suomalainen kansanmusiikki ja viisikielisen kanteleen soitto kuuluu myös yläluokkien opetussuunnitelmien sisältöihin. Ottamatta lainkaan kantaa suomalaisen kansanmusiikin itseisarvoon musiikin lajina, kokemukseni mukaan suomalainen kansanmusiikki ei ole ”tuttua materiaalia” nykyajan suomalaissyntyisillekään oppilaille. Kasvatusajattelussamme korostuu myös vahvasti ”eurooppalaisuus” (ks. esim. Opetushallitus 2004, 14), jota Hall (1999) historiallisesti rakentuneena diskurssina kritisoi. Täten musiikkikasvattajankin tulisi suhtautua käsitteisiin *suomalaisuus* ja *eurooppalaisuus* kriittisesti.

Voisiko musiikilla tehdä jotain mahdollisia erillisiä koettuja kulttuurisia identiteettejä yhteen sitovaa, jotain, mikä muodostaisi uusia, entisiä laajemmiksi ja rajoiltaan kategorisia ”kulttuureja” joustavampia yhteisöjä? Mitä olisi todellinen maailmanmusiikki? Maailmantähdet ovat järjestäneet suurkonsertteja Afrikan nälänhädän uhrien auttamiseksi ja ilmastonmuutoksen torjumiseksi. Musiikki, tosin lähinnä länsimainen populaarimusiikki, on sitonut ihmisiä ympäri maailmaa keskittymään hetkeksi yhdessä johonkin ongelmaan, jonka voimme kokea myös maailmanlaajuisesti yhteiseksi. Musiikillinen maailmanympärysmatka voi olla enemmän kuin musiikkikulttuurisia eroja painottava, musiikkia yhteiskunnallisesti irrallisena ilmiönä tarkasteleva pinnallinen kiertoajelu. Musiikillinen maailmanympärysmatka voisi olla myös silmien avaamista musiikin voimalle sitoa meitä yhteen entistä laajempina, entistä vähemmän toisiaan erottelevina joukkoina. (Ks. Toivanen 2009.) Monikulttuuriseen musiikinopetukseen liittyvät haasteet tarjoavat merkittäviä jatkotutkimuskysymyksiä.

Kysymys musiikinopetuksen oppimateriaalivalinnoista kytkeytyy val-lankäyttöön koulussa: kenen musiikkia koulussa tehdään ja miksi? Kyse ei ole musiikin arvottamisesta tai autenttisuudesta, vaan toiminnan autenttisuudesta: olennaista on, minkälaiset musiikin tekemisen tavat rakentavat autenttisuutta. Enemmän tai vähemmän keinotekoisesti tuotettu *nuorisokulttuuri* vaikuttaa vahvasti oppilaiden elämässä, myös koulussa (ks. Lähteenmaa 2000). Tuoreimmat koulun musiikinkirjat lähestyvät kuitenkin syystä nuorten kokemusta pitkälti heidän oman musiikkinsa välityksellä. Vaikka kasvattajan on syytä suhtautua myös kriittisesti populaarimusiikkiteollisuuden tuotteisiin (ks. Koivunen & Kot-ro 1999), on tärkeää huomioida, että nuorille heidän päivittäiset musiikkikoke-muksensa ovat vahvoja ja todellisia: musiikki puhuttelee heitä ja sillä on heidän elämässään tärkeitä funktioita (Saarikallio 2007). Oppilaiden omaksi kokemalla musiikilla on käsillä olevan tutkimuksenkin mukaan ratkaiseva rooli autenttisuuden synnyssä. Populaarimusiikin käyttäminen ja arvottaminen on ajankohtainen teema myös kansainvälisessä tutkimuksessa koskien koulun musiikkikasvatusta (ks. Green 2008).

Tutkimustani varten seuraamani ja haastatteleman musiikkikasvattaja korosti oppilaiden omaksi musiikkikseen tunteman populaarimusiikin merki-tystä ja painoarvoa tämän päivän musiikinopetuksessa. Musiikkia ilmiönä on syytä lähestyä oppilaille tutun materiaalin kautta positiivisen ja myötämielisen työskentelyilmapiiriin aikaansaamiseksi. Kun hyvät työskentelyedellytykset on näin rakennettu, oppilaat ottavat innokkaina vastaan myös itselleen vieraampaa musiikillista materiaalia. Edellä olevasta ja omista havainnoistani seuraamillani musiikintunneilla voi päätellä, että nimenomaan nuorille tuttu ja heitä siis pu-hutteleva musiikki rakentaa yhteisöllisyyttä.

Nuorisoa homogenisena joukkona tituleeraava keskustelu on saanut osakseen myös kritiikkiä. Nuoruus on pitkälti ideologinen konstruktio, jota mää-rittävät kullekin aikakaudelle tyypilliset oletukset. Kulttuurissa, jossa elämme, nämä oletukset liittyvät pääasiassa aikuistumiseen ja yksilöitymiseen (Lähteen-maa 2000, 48–49). Romantiikan ajoista lähtien yksilöityminen on liitetty erityises-ti taiteeseen ja siis myös musiikkiin. Ihmisen kokonaisuuden aktualisoitumisen nähtiin jo tuolloin vaativan taiteen vahvaa läsnäoloa kasvatustyössä (ks. Schiller 1982).

Edelleen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet tähdentää tu-kemaan jokaisen yksilösubjektin kasvua omaksi itsekseen. Viitataan tällä päämääränasettelulla autenttisuuteen? Subjektihan hahmottuu omaksi itsek-seen suhteessa toisiin. Kuka määrittelee toiseuden? Näihin kysymyksiin liittyy olennaisesti arviointi, joka on osa koulun vallankäyttöä. Koululaitos määrittelee pääasiassa numeerisen arvioinnin muodossa, mihin suuntaan subjektin tulisi kehittyä, jottei se olisi toisenlainen, jokin muu kuin oma itsensä. Onko pääsään-töisesti numeeriseen arviointiin tukeutuvan kasvatuksen päämääränä kuitenkin subjekti, joka on jokseenkin samanlainen kuin vieressäänkin seisova subjekti? Numeerisen arvioinnin tarkoituksena on oppilaiden keskinäisen vertailun mah-dollistaminen, ei yksilöiden ainutkertaisuuden esiin nostaminen. Numeerinen arvostelu ei salli yksilöiden välisten erojen spesifiä tarkastelua. Pahimmillaan numeerinen arvostelu peittää alleen yksilöllisen rikkauden: eroja ei sallita. Ai-nutkertaisuuden hyväksymiseen liittyy niin ikään, minä ainutkertainen yksilö nähdään jo ennen kasvatustyöhön ryhtymistä (ihmiskäsitys). Oppilaan kokemus itsestään kasvanee positiiviseen suuntaan muun muassa myönteisten oppimis-

kokemusten kautta. Mutta millä tavoin oppilaan kokemus itsestään määrittyy musiikin numeron seitsemän tai kahdeksan avulla? Numeerinen arviointi on ristiriidassa mahdollisen autenttisuuteen pyrkimyksen kanssa. Numeroiden avulla oppilas voi verrata omia suorituksiaan oppilastovereidensa suorituksiin, lähtökohtana opetussuunnitelman ehdolliset päämääräasettelut (vrt. Skinnari 2004, 190-192). Numerot eivät kuitenkaan kerro oppilaalle mitään hänen ainutkertaisesta yksilöidentiteetistään tai sen kehityksestä. (Vrt. Atjonen 2007.)

Edellä olevan alaluvun tarkoituksena on ollut tuoda esille, ettei kaikki koulun musiikkikasvatukseen liittyvä yhteisöllisyys ole yksilöä voimaannuttavaa yhteisöllisyyttä. Esimerkkeinä vallankäytöstä olen nostanut esille kysymykset kulttuuri-identiteetistä, musiikin oppimateriaalivalinnoista sekä arvioinnista.

## 5.2 Yhteisöllisyys ja tunteet

Tunne lävistää kaiken kokemuksemme. Tunne lävistää myös kaiken koetun koulun musiikintunneilla. Myös havainnoimillani tunneilla tunteet olivat vahvasti läsnä. Soittamisesta innostuminen oli tunne: esimerkkinä oppilas, joka kuvasi rumpujen soiton tulevan sydämestään tai useampikin oppilas, joille kitaransoitosta oli kehkeytynyt suorastaan intohimo. Onnistumisen elämys oli tunne. Erityisesti kiinnitin huomioini seitsemännen musiikkiorientaatioluokan oppilaiden yhteismusisoinnissa kokemaan, silminnähdessä havaittavaan ja suorastaan käsin kosketeltavaan iloon.

Tämän alaluvun tarkoituksena on perehtyä seuraaviin kysymyksiin: mikä on tunteen funktio ihmisen elämässä, mitä tunne on musiikissa, kuinka edellä kuvattu autenttinen dialogi konstituoituu musiikintunneilla tunteiden muodossa, kuinka tundesiteet syventävät entisestään tutkimukseni empiirisestä osuudesta nousseita teemakokonaisuuksia ja niiden välisiä sidoksia, mitä mahdollisuuksia kaikesta tästä seuraa mahdolliselle tunnekasvatukselle musiikkikasvatuksen yhteydessä ja minkälaisia yhteiskunnallisia seurauksia mahdollisella tunnekasvatuksella voi olla.

### 5.2.1 Tunteet musiikkikasvatuksen keskiössä

Identiteetin, sekä yksilöidentiteettiä rakentavan ja sitä murentavan sosiaalisuuden lisäksi yhteisöllisyyteen kietoutuu niin ikään valtavia merkitysolottuvuuksia avaava ja lisäkymyksiä kirvoittava *tunteen* tai *emotion* käsite. Ihmisyksilön tunne-elämää ja hänen ontologisesta olemistavastaan kumpuavaa yhteisöllisyyttään ei voi erottaa toisistaan. Amerikkalainen filosofi Martha Nussbaum perustelee kattavasti näkemystään tunteiden korvaamattomasta roolista itsetuntemuksemme ja kasvumme kivijalkana. Tunteet ovat erottamaton osa ihmisyyttämme. Tunteet paljastavat arvostuksemme ja päämäärämme. Nykytutkimuksen mukaan eläimilläkin on tunteita. Eläimen ja ihmisen tunne-elämällä on kuitenkin merkittävä ero. Ihmisen tunne-elämää värittävät kulttuuri, sosiaalinen kanssakäyminen, normit sekä kieli. Nussbaum painottaa erityisesti ihmisen kykyä olla tuntematta. Ihminen voi vaikuttaa tunteensa suuntaan. (Nussbaum 2001, 144-173.) Tunteistaan voi siis tulla tietoiseksi. Taiteilla voi olla erityislaatuinen rooli tällaisen tiedostamisprosessin aikaansaamisessa. Inhimillisten tunteidemme tärkein sanoma meille on, että me tarvitsemme toisiamme: elämämme tasapaino



on riippuvainen kyvystämme rakastaa ja tulla rakastetuksi. Näin ollen tunteiden reflektoinnilla on moraalisia ja siis myös yhteisöllisiä ulottuvuuksia. (Nussbaum 2001; ks. myös Burbules 1993, 35-41.)

Tunteet ovat nousseet teemana myös musiikkikasvatusfilosofian keskiöön. Musiikkikasvatuksen filosofi Bennett Reimer perustelee tunnetun teoksensa *A Philosophy of Music Education* uusintapainosta muun muassa sillä, että uusin tutkimus on paljastanut ohittamattomia päätelmiä tunteen ja älyllisyyden sekä mielen ja kehon yhteydestä. Hän viittaa teoksessaan esimerkiksi Antonio Damasion tutkimuksiin. (Reimer 2005, 72-102.) Damasio on pyrkinyt tutkimustyöllään purkamaan keinotekoisia järki-tunne -vastakkainasettelua. Häkellyttävimpänä löytönään kirjassaan *Tapahtumisen tunne* (Damasio 2000) hän pitää ajatustaan, että tietoisuus alkaa tunteena. Löytö kannustaa Damasiota jatkamaan: "Mikä tärkeää, kun teemme tunteesta tietoisuuden lähtökohdan, joudumme väistämättä pohtimaan tunteiden intiimiä luonnetta. Mistä tunteet koostuvat? Minkä aistimuksia tunteet ovat? Kuinka laajasti voimme selittää tunteet?" Damasio on neurologi, mutta hänen esittämänsä kysymykset ovat haasteita myös filosofialle. (Damasio 2000, 282.)

Olenkin tutkimustyöni eri vaiheissa joutunut väistämättä pohtimaan, missä määrin musiikkikasvatus on tunnekasvatusta, ja mitä tunnekasvatus voisi konkreettisesti olla. Kaikki opettajat puhuivat ennen varsinaista tutkimustani suorittamissani haastatteluissa musiikin mahdollisuudesta vaikuttaa ihmisten tunteisiin. Musiikki herättää ihmisissä tunteita, mutta tunnereaktiot saattavat aiheuttaa myös epätoivottavia tilanteita luokassa. Peruskoulun päämääränä opettajat näkivät sosiaalisesti taitavan, empaattisen, toiset huomioonottavan, vahvan yksilön. Kaikkeen tähän auttaa myös musiikki: musiikkia tehdään yhdessä ja sitä tehtäessä on otettava huomioon muut ihmiset. Jos emme toimi yhteen, yhteisöllistä kokemusta ei voi muodostua. Jo yksittäisen kappaleen puitteissa oppilaiden on kuunneltava toisiaan, odotettava vuoroaan jne. Mutta mikä on musiikin rooli tällaisessa yhteistoiminnassa? Eikö vastaavaa yhdessä suoritettavaa toimintaa ja esimerkiksi vuoron odotusta tapahdu myös vaikkapa liikuntatunneilla? Kuvasin edellisessä kappaleessa, kuinka yhdessämusisointitilanne voi parhaimmillaan tukea autenttista identiteetin muodostusta. Musiikilla on yhteismusisoinnissa korvaamaton rooli, koska musiikki tarjoaa taidemuotona tekijöilleen yhteisen merkitysnäkökentän (Taylor 1998, 64-69 ja Taylor 2000, 3-52) ja on Buberin mukaan jo perusolemukseltaan aidosti dialogista (Biemann 2005, 199-200).

Eräs opettaja antoi hyvin konkreettisen esimerkin toisen huomioimisesta musiikin alueella: hän yrittää opettaa toisen mielipiteen ja maun kunnioittamista levyraadin yhteydessä siten, että levynäytteet annetaan opettajalle nimettöminä ja hän sekoittaa pakkaa vielä lisäämällä soitettavien levyjen joukkoon itse valitsemiaan kappaleita. Kukaan ei tiedä, kenen levy soi, joten valintaa ei suoriteta persoonan perusteella eikä ketään arvostella hänen tuomansa musiikin perusteella, koska kukaan ei tiedä, kehen kritiikki tulisi kohdistaa. Mutta onko tässä kyse nimenomaisesti musiikista ja sen vaikutuksesta ihmiseen? Toisen mielipiteen arvostamista voisi ajatella opeteltavan vastaavalla tavalla vaikkapa laittamalla kirjoja paremmuusjärjestykseen.

### 5.2.2 Autenttisen kasvatuksellisen dialogin konstituivat tunteet

Tunne on hyvin laaja-alainen ilmiö, jonka saattaminen lähemmäksi musiikkikasvatuksen konkretiaa on hyvin haasteellinen tehtävä. Selvää on, että autenttisen kasvatuksellisen dialogin aikaansaamiseksi ja sen ylläpitämiseksi tarvitaan tunteita: tietyt tunteet konstituivat autenttisen dialogisen suhteen. Tällaisia tunteita ovat Burbulesin mukaan aito kiinnostus (*concern*), luottamus (*trust*), kunnioitus (*respect*), arvostus (*appreciation*) ja välittäminen (*affection*). Lisäksi tarvitaan toivoa (*hope*), joka sekin sisältää tunneaspektin, mutta on ennen kaikkea asenne: hakeudumme dialogiin ja ylläpidämme dialogia, koska uskomme, toivomme ja luotamme, että siitä seuraa jotain uutta, hyvää ja yhteisöllisyyttämme rakentavaa. Kiinnostus tarkoittaa tässä syvällistä, aitoa kiinnostusta toisesta ihmisestä, aitoa kiinnostusta hänen mielipiteitään ja kokemustaan kohtaan. Edelleen, aidon dialogisen suhteen syntyminen vaatii luottamusta, henkistä heittäytymistä ennalta arvaamattomaan vuorovaikutukseen toisen kanssa. Kunnioitus merkitsee toisen yksilöllisyyden ja erityisyyden arvostamista: vaikka olemme erilaisia, olemme samanarvoisia. Ylipäättään toisen kuuleminen vaatii kunnioitusta: haluamme vilpittömästi kuulla toista, vaikka hän olisi kanssamme eri mieltä. Aitoon dialogiin vaadittavassa kunnioittamisessa on tunteena kyse myös itsekunnioituksestamme: dialogiin heittäytyminen vaatii lähtökohtaisesti kunnioitusta ja arvostusta itseämme ja omia mielipiteitämme kohtaan. Arvostaminen on tunteena lähellä kunnioittamista. Erityisesti keskinäistä arvostamista vaativat tilanteet, joissa kohtaamme itsellemme vieraiden yhteisöjen jäseniä. Luottamus, kunnioitus ja arvostus paitsi edesauttavat aidon dialogin syntymistä, myös auttavat sen ylläpitoa ja kasvavat ja kehittyvät tunteina dialogin edetessä. (Burbules 1993, 35-41.) Autenttiseen kasvatukselliseen dialogiin pyrkiminen muistuttaa pedagogista rakkautta. Pedagoginen rakkaus pyrkii aidosti ja vilpittömästi toisen ihmisen kohtaamiseen ja edelleen tukemiseen tämän oman itsensä löytämisen tiellä (Harva 1955, 60; Skinnari 2004).

Aitoon dialogisuuteen pyrkivät tunteet olivat havaintojeni mukaan läsnä seuraamillani musiikintunneilla ja erityisesti oppilaiden raportoimissa kokemuksissa. Oppilaat olivat paitsi silminnähdyn, myös lausunnoissaan kiinnostuneita musiikista ilmiönä: musiikilla oli tärkeä rooli heidän elämässään ja heidän kokemuksensa mukaan ihmisen elämässä ylipäättään. Kiinnostus koski myös musiisovia kanssaihmiä: jokaisella oli oma roolinsa yhteismusisointitapahtumassa. Oppilaat olivat huomioineet paitsi omia, myös toistensa vahvuuksia soittajina ja/tai laulajina: sekä musiikki, että kanssaoppijat olivat kiinnostavia. Näin ollen kiinnostus oli tunteena vahvasti läsnä.

Yhteismusisointi vaatii luottamusta ja heittäytymistä. Esimerkiksi seitsemännenn musiikkiorientaatioluokan Rakkauslaulun esittämisessä sekä Stomp-teoksen tuottamisessa oli läsnä hyvin vahvaa ryhmän varaan heittäytymistä, siis luottamusta itseän ja toisiin. Monin tavoin yhteenkietoutuvat kunnioitus ja arvostus (Burbules 1993, 39) ilmenivät toisten suoritusten arvostamisena. Esimerkkinä toimii jälleen Rakkauslaulu ja Riinan soittama kitarasoolo: oppilastoverit palkitsivat Riinan suorituksen aplodein. Niin ikään hyvä konkreettinen esimerkki löytyy kahdeksannen luokan bändisoiton kurssilta ja kitaransoittokokeesta: taitava kitaristi Joonas soitti tentissä sointuja ja antoi parinsa Ukon loistaa solistina. Joonaksen teko osoitti paitsi luottamusta, myös arvostusta Ukkoa kohtaan. Ukko myös arvosti itse itseään nimenomaan soolojen taitajana.

Kunnioitus ja arvostus koskivat myös oppiainetta eli musiikkia ilmiönä, inhimillisen kulttuurin erityislaatuisena tuotteena. Oppilaiden keskinäinen välittäminen oli puolestaan läsnä varsinkin sanattomassa viestinnässä: leikkimielisessä naljailussa, huumorissa, jutustelussa, mutta myös joissain lausunnoissa. Esimerkiksi Jonna mainitsi luokkatovereiltaan saamansa positiivisen tuen tärkeäksi asiaksi musiikintunneilla. Niin ikään välittämisestä ja samalla arvostuksesta ja kunnioituksesta kieli yhdeksäsluokkalaisen Iljan kommentti koskien koulussa soitettavien kappaleiden sovituksia: niiden tulee olla sellaisia, että kaikki voivat osallistua yhteismusisointiin.

Opettajan roolia ei voi tässä kohden ohittaa. Oppilaat arvostivat ja kunnioittivat opettajaansa, sekä hänen ammattitaitoaan ja osaamistaan että hänen lämpimäksi koettua persoonaansa: opettaja koettiin tasapuoliseksi, reiluksi, oppilaistaan aidosti välittäväksi aikuiseksi. Aito kunnioittaminen, arvostus ja välittäminen toimi myös toisin päin: opettaja arvosti oppilaitaan ja välitti heistä aidosti sekä puheen, että konkretian tasolla. Hän huomioi oppilaiden erilaiset taidolliset lähtökohdat ja pyrki toimimaan niiden puitteissa, jokaista oppilasta tämän omista lähtökohdistaan tukien. Esimerkiksi bändisoiton kurssilla Kirsi sai soittaa koskettimia myös kitaransoiton kokeessa, koska hän oli pianisti ja oli saanut koko bändisoiton kurssin ajan kehittää itseään kosketinsoittajana. Seitsemättä orientaatioluokkaa opettaja kehui pariinkin otteeseen hyvin vuolaasti heille itselleenkin. Oppilaiden arvostus ja heistä ja heidän tarpeistaan välittäminen näkyi myös esimerkiksi Konsertin järjestelyissä: opettaja näki paljon vaivaa, jotta kaikki saisivat osallistua toivomallaan tavalla Konserttiin.

Läsnä olleeseen tunneskaalaan kytkeytyi toivo (*hope*) musiikista merkityksellisenä, antoisana ja kehittäväenä aspektina ihmisen kasvussa ja elämässä. Oppilaat kokivat musiikin tärkeäksi asiaksi elämässään ja tärkeäksi aineeksi koulussa.

### 5.2.3 Yhteisölliset tunteet ja tutkimustuloksena syntyneet teemakokonaisuudet

Palaan vielä hetkeksi taaksepäin selvittääkseni, kuinka edellä mainitut, autenttiseen kasvatukselliseen dialogiin ja autenttiseen yhteisöllisyyteen vaadittavat tunteet kytkeytyvät empiirisen tutkimuksen tuloksena syntyneisiin teemakokonaisuuksiin ja niiden välisiin yhteyksiin eli sidoksiin. Erityisen painoarvon sai teemakokonaisuus Yhteisöllisyys, jota olen käsitellyt syvemmin käsillä olevassa luvussa. Kuten olen aiemmassa alaluvussa 4.2 Yhteenvienti empiirisen tutkimuksen tuloksena selvittänyt, teema-alueella Yhteisöllisyys on yhteyksiä eli sidoksia muihin kolmeen teemakokonaisuuteen: Musiikki tärkeää, Musiikki erilainen oppiaine ja Kokemuksia oppimisesta. Teemakokonaisuudet pitävät sisällään oppilaiden yksittäiset kokemukset yhteenvietyinä, kokemusten samankaltaisuus huomioiden, kuitenkin pitäen mielessä kokemusten rikkaus ja kirjo. Teemakokonaisuuksien sisältämien kokemusten välillä on yhteyksiä tai sidoksia: syntyy merkitysten kokonaisverkosto. Esimerkiksi Musiikki tärkeää -teemakokonaisuuden sisälle sijoittuu oppilaiden into, jopa elämäntavan kaltainen innostuneisuus joko soittaa jotain tiettyä instrumenttia tai laulaa. Musiikki erilainen oppiaine -teemakokonaisuuden alla oppilaat painottivat ja arvostivat sitä, että musiikissa he saavat tehdä valintoja sen suhteen, mitä soittavat ja laulavat musiikintunneil-

la. Oppilaat saavat esimerkiksi keskittyä siihen instrumenttiin, jonka soitosta he ovat erityisen kiinnostuneita.

Edellä kuvatut autenttiseen kasvatukselliseen dialogiin ja täten myös autenttiseen yhteisöllisyyteen liittyvät tunteet selventävät ja syventävät entisestään neljää teemakokonaisuutta sidoksineen. Edellä kuvasin tutkimukseni empiirisestä aineistosta ammentaen, kuinka autenttista yhteisöllisyyttä rakentavat tunteet ovat parhaimmillaan läsnä koulun musiikinopetuksessa. Tunteet ovat läsnä myös muissa tämän tutkimuksen yksilöllisistä merkitysverkostoista nousseissa, yhteenviedyissä teemakokonaisuuksissa. Autenttinen yhteisöllisyys vaatii aitoa, syvällistä kiinnostusta toista ihmistä kohtaan. Autenttinen yhteisöllisyys vaatii kiinnostusta toisen mielipiteitä ja kokemuksia kohtaan, mutta kiinnostus (*concern*) on tunteena läsnä myös teemakokonaisuuksissa Musiikki tärkeää, Musiikki erilainen oppiaine ja Kokemuksia oppimisesta. Oppilaat ilmaisivat sekä haastatteluisia, että seuraamillani musiikintunneilla lukuisin eri tavoin kiinnostustaan (*concern*) itse musiikkia, ja oppiainetta nimeltä musiikki, kohtaan: oppilaat kokivat musiikin tärkeäksi asiaksi ihmisen elämässä. Näin ollen musiikkia tulisi heidän mukaansa opettaa myös koulussa. Kiinnostusta lisäsi myös se, että musiikintunnit poikkesivat muusta kouluopetuksesta: musiikintunneilla sai esimerkiksi käyttäytyä vapaammin kuin muilla oppitunneilla. Musiikki on erilainen oppiaine; tämäkin lisää sen kiinnostusta ja tärkeyttä. Kiinnostus tunteena liittyy myös kappaleisiin ja itsensä näkemiseen soittajana tai laulajana. Esimerkiksi seitsemäsluokkalainen Sanna koki olevansa erityisesti hyvä laulamaan. Hän oli kiinnostunut laulamasta ja esimerkiksi Rakkauslaulu-nimisen kappaleen laulamasta. Edelleen, Rakkauslaulu oli oppilaiden erityisesti yhdessä toivoma kappale. Se oli heille tärkeä eli kiinnostuksen ja arvostuksen kohde. Rakkauslaulua tehtiin yhdessä heittäytyen, mikä lisäsi kiinnostusta entisestään. Näin tunteena kiinnostus oli läsnä kaikissa teemakokonaisuuksissa ja niiden välisissä sidoksissa.

Luottamus (*trust*) on niin ikään yksi autenttista yhteisöllisyyttä luovista ja ylläpitävistä tunteista. Oppiminen musiikintunneilla tapahtuu yhdessä tehden, toisiin nojaten, vuorotellen ja yhteiseen tekemiseen heittäytyen. Tämä oppimisen tapa ja siihen vaadittava luottamuksen tunne on vahvasti läsnä ja sitoo yhteen kaikkia teemakokonaisuuksia. Musiikki erilainen oppiaine - teemakokonaisuus pitää sisällään jo edelläkin mainitun merkityksen, että musiikintunneilla saa käyttäytyä vapaammin kuin muilla koulutunneilla: opettaja luottaa oppilaisiinsa. Yhteismusisointi vaatii erilaista, sallivampaa käyttäytymistä, mutta myös luottamusta, että tällainen vapaampi käyttäytyminen palkitsee. Musiikin erilaisuus oppiaineena tekee siitä oppilaille tärkeän; näin syntyy sidos teema-alueeseen Musiikki tärkeää. Luottamuksellinen yhteismusisointi sitoo Yhteisöllisyyttä ja Kokemuksia oppimisesta - teemakokonaisuuksia: oppilaat kokivat, että musiikkia opitaan koulussa nimenomaan yhdessä tehden. Kotona voi soittaa yksin. Koulussa musiikista oppiminen on lähtökohtaisesti yhteisöllistä. Yhteisöllinen oppimisen tapa tekee musiikista muista kouluaineista poikkeavan oppiaineen ja näin syntyy edelleen sidos teemakokonaisuuteen Musiikki erilainen oppiaine. Luottamus oli tunteena vahvasti läsnä erityisesti jo useamman kerran mainitun seitsemännen musiikkiorientaatioluokan työskentelyssä, mistä suoranaisena helmenä kohosi Rakkauslaulun tekeminen. Luottamus ilmeni juuri heittäytymisenä yhteiseen tekemiseen. Oppilaat myös raportoivat luottamusta: yhteismusisointi

on niin antoisaa siksi, että kaikki osaavat jo niin paljon. Luottamukseen kytkeytyi näin arvostusta kanssaoppijoiden musiikillisia taitoja kohtaan.

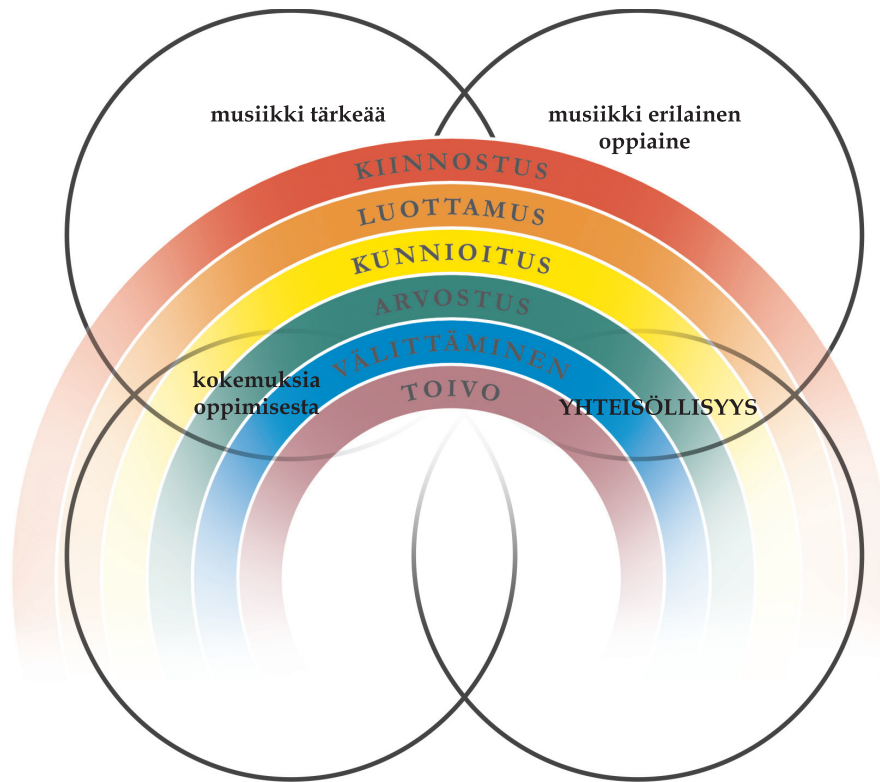
Kunnioitus ja arvostus (*respect and appreciation*) olivat niin ikään läsnä seuraamillani musiikintunneilla, oppilaiden Konsertissa, ja tunnesidoksina tutkimukseni tuloksena syntyneiden teemakokonaisuuksien välillä ja sisällä. Musiikki tärkeää -teemakokonaisuutta suorastaan alleviivaa kunnioitus ja arvostus musiikkia kohtaan. Kunnioitus ja arvostus koskivat erityisesti joitain kappaleita ja omia tai toisen taitoja soittajana tai laulajana. Rakkauslaulun olen maininnut jo useamman kerran. Seitsemännen luokan Jonna ja Laura kokivat Truly, Madly, Deeply -kappaleen tärkeäksi, koska se oli ensimmäinen luokan englannin kielellä laulama kappale. Yhdeksännen luokan Ville ja Johannes olivat esittäneet opettajalle toiveen, että tunnilla soitettaisiin Uni saa tulla -niminen kappale yhtyeeltä Mokoma. Näin tehtiinkin ja lisäksi kitaristina ansioitunut Ville sai laulaa solistina. Näin pääsivät esille sekä poikien arvostaman yhtyeen musiikki heidän valitsemansa kappaleen kautta että Villen monipuolisuus. Ville kertoi kuuntelevansa Mokomaa muun muassa kappaleiden sanoitusten vuoksi. Myös opettaja kiinnitti tunnilla huomiota kappaleen sanoitukseen. Kunnioitus ja arvostus toimivat näin ikään tunnesidoksena teemakokonaisuuteen Kokemuksia oppimisesta. Jälleen on läsnä myös kytkös teemakokonaisuuteen Musiikki erilainen oppiaine: esimerkiksi kappaletta Uni saa tulla tehtiin yhdessä, oppilaat saivat pääsääntöisesti valita, mitä he soittaisivat ja kappale oli oppilaiden valitsema. Ville myös kertoi arvostavansa sitä, että musiikki tuo vastapainoa tietopainotteisempaan koulutyöhön. Kaikilla teemakokonaisuuksilla oli myös kunnioituksen ja arvostuksen välityksellä kytköksiä teemakokonaisuuteen Yhteisöllisyys, esimerkkinä esiintymiset ja nimenomaisesti seuraamani kevään aikana rakentunut Konsertti. Kahdeksannen luokan bändisoiton kurssilla aktiivisesti koskettimia soittanut Kirsi arvosti esiintymisiä, koska koki, että ne motivoivat harjoittelemaan yhdessä. Esiintymiset ovat osa musiikin tärkeyttä ja mielekkyyttä. Konsertti oli täten monin tavoin elämyksellinen oppimiskokemus. Ja jälleen: yhdessä harjoittelu ja soittaminen tekivät musiikista erilaisen oppiaineen.

Oppilaiden keskinäinen välittäminen (*affection*) ja erityisesti lämmin suhde opettajan ja oppilaiden välillä sitoo niin ikään yhteen teemakokonaisuuksia. Välittäminen oli läsnä parhaimmillaan yhdessä tekemisessä ja ilmeni toisten osaamisen ja roolin arvostamisena osana yhteistä taiteellista yritystä. Välittäminen ja luottamus ruokkivat toisiaan yhteismusisoinnissa. Parhaana esimerkkinä toimii jälleen seitsemännen luokan Rakkauslaulu. Välittäminen ilmeni myös sanallisina ilmauksina sekä oppilaiden että opettajan taholta. Opettaja kehui seitsemättä luokaa "uskomattomiksi kakaroiksi" Wish You Were Here -kappaleen soittamisen ja laulamisen jälkeen. Kehut olivat paitsi välittämistä, myös kytköksissä tilanteen oppimiskokemuksiin. Wish You Were Here -kappaleen oppimiskokemukset olivat yhteisöllisiä: vaikeaa paikkaa melodiassa opeteltiin laulamaan yhdessä, kunnes se opittiin. Tämä yhteisöllinen oppimisen tapa on leimallista nimenomaan musiikille, mikä puolestaan tekee musiikista tärkeän oppiaineen. Edelleen, esimerkiksi kahdeksannen luokan Marko kehui opettajaa suorastaan parhaaksi opettajaksi. Keskinäinen välittäminen kytkeytyi näin oppilaiden kokemuksissa muun muassa musiikkiin erilaisena oppiaineena: musiikintunneilla oli hyvä meininki, koska siellä sai käyttäytyä vapaammin eli eri tavoin kuin muilla tunneilla. Keskinäinen välittäminen tuntui vahvistuvan

yhteisessä musisoinnissa: esimerkiksi Riina palkittiin suosionosoituksin tunnilla onnistuneen kitarasoolon jälkeen. Yhteisöllisyyteen tai yhdessä tekemiseen liittyi puolestaan lukuisia oppimisen kokemuksia: musiikkia opitaan yhdessä tehden, ja jälleen, toisin kuin muita aineita. Mainitun Wish You Here -kappaleen lisäksi välittäminen oli tunteena läsnä erityisen vahvasti Rakkauslaulun kohdalla. Musiikkia opitaan tekemällä, ei kirjoista kuten muita aineita, ja siksi musiikki on tärkeää myös koulussa. Tärkeyteen kytkeytyy ajatus valinnan vapaudesta ja sen kunnioittamisesta: oppilaan valinnan vapauden kunnioittaminen on myös oppilaasta välittämistä. Muun muassa tästä syystä ”opettaja on paras opettaja”.

Kuten sanottua, toivo (*hope*) ei ole varsinaisesti puhdas tunne, vaan ennemminkin asenne, joka on suoranainen vaatimus autenttiselle dialogille. Kuten edellä läpikäydyt, musiikintunneilla läsnä olleet autenttista kasvatuksellista dialogia edesauttavat ja ylläpitävät tunteet, myös toivo toimii sidoksena tämän tutkimuksen teemakokonaisuuksien välillä. Musiikki on tärkeää, koska se mahdollistaa inhimillisen ilmaisun ja kasvun (ks. alaluku 5.2.4). Mahdollisuuteen oppia ja siis myös Kokemuksia oppimisesta -teemakokonaisuuteen kytkeytyy toivo omasta ja yhteisestä kehityksestä: yhdessä musisointi kehittää meitä yksilöinä ja yhteisönä. Seitsemäsluokkalainen Pekka kuvasi musiikintuntien kohokokhaksi hetkiä, jolloin hän huomaa harjoittelun kantaneen hedelmää: hän on oppinut jonkin uuden asian. Seitsemäsluokkalainen Paju korosti nimenomaan yhdessä oppimisen merkityksellisuyttä: näin on läsnä yhteys teemakokonaisuuksien Kokemuksia oppimisesta ja Yhteisöllisyys välillä. Näihin kahteen, siis yhteisölliseen oppimiseen, kytkeytyy ajatus mahdollisuudesta kehittyä itse soittajana tai laulajana musisoivan yhteisön jäsenenä. Toivo itsensä kehittämistä pitää sisällään toiveen siitä, että saa itse valita, mihin osaamisalueeseensa saa musiikintunneilla panostaa: musiikista tekee tärkeän ja musiikista tekee erilaisen oppiaineen se, että oppilas saa itse tehdä valintoja oppimisensa suhteen. Esimerkiksi seitsemäsluokkalaiset Sanna ja Nelli kertoivat kaikkein mieluiten laulavansa, mutta kun tulee hetkiä, että kaikkien on soitettava jotain, he soittavat laattoja. He kokivat myös kehittyneensä laattojen soitossa. Toivon värittämät valinnat kertovat oppilaiden halusta panostaa omaan kehitykseensä yhdessä musisoivan yhteisön jäsenenä.

Olen edellä kuvannut, kuinka Burbulesin autenttista kasvatuksellista dialogia määrittävät tunteet kiinnostus (*concern*), luottamus (*trust*), kunnioitus (*respect*), arvostus (*appreciation*) ja välittäminen (*affection*) sekä asenteena toivo (*hope*) olivat läsnä havainnoimillani musiikintunneilla sekä musiikintunneille osallistuneiden oppilaiden kokemuksissa. Olen myös kuvannut, kuinka nämä tunteet ovat läsnä käsillä olevan tutkimuksen empiirisestä aineistosta nousseissa teemakokonaisuuksissa ja sidoksina teemakokonaisuuksien välillä. Seuraamillani tunneilla jäi vähäiselle huomiolle soitettujen, laulettujen ja kuunneltujen kappaleiden kantamien tunnesisältöjen tai niihin reagoinnin reflektointi. Esimerkiksi Rakkauslaulussa lauletaan hyvin väkevistä tunteista: rakastamisesta ja hylkäämisestä. Kappaleeseen liittyi myös paljon ironiaa, jota tytöt purkivat itse laatimaansa koreografiaan. Tunne on siis musiikintunneilla läsnä erityisen monikerroksisesti: tietyt, positiiviset tunteet konstituivat autenttista kasvatuksellista dialogia, mutta tätä dialogia käydään hyvinkin tunnekyllästetyllä materiaalilla, musiikilla. Musiikin kantamien tunteiden kirjo on puolestaan yhtä ääretön kuin ihmisen mahdollisuudet tuntea.



KUVIO 46 Burbulesin (1993, 35-41) autenttisen kasvatuksellisen dialogin konstituivat tunteet ovat läsnä empiirisen tutkimuksen tutkimustuloksina syntyneissä teemakokonaisuuksissa ja teemakokonaisuuksien välisissä sidoksissa.

Keskusteltaessa autenttisesta kasvatuksellista yhteisöstä ja tunteista, nostan esiin käsitteenä vielä erityisesti seitsemännen musiikkiorientaatioluokan yhteismusiisointia värittäneen *flown*. Flow vaatii luottamista, heittäytymistä, virran mukana menoa ja aitoa kiinnostusta. Flow viittaa tilaan, jossa ihminen on niin syventynyt toimintaansa, että mikään muu ei tunnu merkitsevän hänelle mitään sillä hetkellä. (Csikszentmihalyi 2005.) Seuraamillani tunneilla *flow* ilmeni oppilaiden kokonaisvaltaisena kietoutumisena toimintaansa, intensiivisenä keskittymisenä, tekemisen nautintona, *toiminnan lumona*, kuten käsite on suomennettukin (Kirjonen & Heiskanen & Filander & Hämäläinen 1997). Ulkopuoliselle havainnoitsijalle flow oli aivan päivänselvästi läsnä nimenomaan yhteismusiisointitilanteissa. Oppilaista huokui noina hetkinä musiikin tekemisen ilo. Se oli mukaansa tempaavaa, tarttuvaa, käsinkosketeltavaa. Myös oppilaat itse raportoivat omin sanoin haastatteluissa kokeneensa flowta. Oppilaat kokivat, että on hienoa, kun onnistutaan nimenomaan yhdessä. Jokaisella on tärkeäksi kokemansa tehtävä yhteisessä suorituksessa, joka ei ole mikä tahansa suoritus, vaan taiteellinen elämys. Hyvä lopputulos löytyy yhteisen, ehkä ajoittain työläältäkin tuntuvan harjoittelun seurauksena. Yhteinen ahkerointi palkitaan ainutkertaisella elämyksellä, joka elää vain hetken ajassa, joka häviää yhtä nopeasti kuin se on saapunutkin. Jää vain tunne, että "tätä täytyy saada lisää". (Vrt. Csikszentmihalyi 2005.) Vai-

kuttava elämys muuttaa ihmistä. Onnistumisen ilo rakentaa osaavaa ja pärjäävää käsitystä itsestä, siis positiivista identiteettiä. Kasvussahan on parhaimmillaan kyse muuttumisesta ihmisyksilölle myönteiseen, toivon mukaan hyvän elämän takaavaan suuntaan. (Flowsta musiikinopetuksessa ks. myös Elliott 1995.) Flowhun voisi edellä kuvatun ja havainnoimani perusteella perustella positiivisessa oppimistilanteessa kytkeytyvän kaikki autenttisen kasvatuksellisen dialogin konstituivat tunteet: kiinnostuksen, luottamuksen, kunnioituksen, arvostuksen ja välittämisen. Tämän lisäksi flowhun kietoutuu vahvasti toivo kehityksestä ja oppimisesta.

#### 5.2.4 Tunteet ja kasvun mahdollisuus

Edellisessä alaluvussa kuvasin, kuinka autenttinen yhteisöllisyys rakentaa yksilöidentiteettiä myönteisellä tavalla. Kuvasin myös, kuinka koulussa yhdessä musisoivat oppilaat voivat parhaimmillaan muodostaa autenttisen yhteisön, joka tukee autenttista yksilöidentiteetin muodostumista. Tunteiden merkitys ihmisen elämässä on osoittaa keskinäinen riippuvuussuhteemme: identiteettimme kehitys, mikä tapahtuu dialogissa, on riippuvainen rakastetuksi tulemisestamme ja kyvystämme rakastaa. Edellä lyhyesti mainittu Nussbaumin kognitiivis-evaluatiivinen näkökulma tunteisiin tarjoaa kattavan filosofisen esityksen tunteista ja niiden funktiosta ihmisen elämässä sekä yksilönä, että yhteisönsä jäsenenä. Musiikkikasvatuksen kontekstissa oleellisinta Nussbaumin teoriassa on: a) tunteissa on myös tiedollisia elementtejä (tähän väitteeseen liittyy käsitys reflektion mahdollisuudesta musiikkikasvatuksen yhteydessä), b) tunteet ovat intentionaalisia (tähän käsitykseen liittyy näkemys tunteiden narratiivisesta luonteesta) ja c) tunteiden kautta voi syntyä kasvua. (Nussbaum 2001.) Arvostukset (*judgments*) näyttäisivät oleva Nussbaumin mukaan välttämättömiä tunteiden synnyssä. Tunteet kartoittavat maailmaa subjektin näkökulmasta, hänen arvojensa ja uskomustensa mukaan. Nussbaum katsoo, että tunteet vastaavat maailmaan sellaisena kuin se meille näyttäytyy. Olennaisinta on kuitenkin, että meillä on mahdollisuus muuttaa sekä maailmaa että tunnetta (Nussbaum 2001, 48-49.) Tunteet ovat siis arvolatautuneita, mutta niihin liittyy myös ymmärryksellinen aspekti. Intentionaalisuudella Nussbaum viittaa siihen, että tunteilla on jokin objekti eli kohde, johon tunteet suuntautuvat.

Tunteilla on narratiivinen rakenne. Tämä on kiinnostava teema taiteen, ja edelleen musiikkikasvatuksen, näkökulmasta, sillä narratiivisessa muodossa tarjottu ja vastaanotettu taide tarjoaa tarinoita kasvumme tueksi. Tämän vuoksi sadut ja leikit ovat oleellisia lapsen kehitykselle. Samaa virkaa toimittavat aikuisen elämässä esimerkiksi kirjallisuus ja teatteri. Taide tarjoaa turvallisen kontekstin tutkia omia tunteitaan ja ennen kaikkea omia mahdollisuuksiaan ihmisenä. (Nussbaum 2001, 242-248.) Reflektio on mahdollista myös musiikkikasvatuksessa. Reflektion teema liittyy Nussbaumin väitteeseen, että tunteiden kautta voi syntyä kasvua.

Nussbaum omistaa kokonaisen luvun musiikille. Hän ei voi ohittaa musiikkia merkityksellisenä inhimillisen kulttuurin muotona, joka koskettaa jollakin tavoin syvästi tunteitamme. Kuinka tämä tapahtuu on kysymys, jota musiikin ja musiikkikasvatuksen filosofit pohtivat vielä tänäkin päivänä. Millä tavoin musiikki kantaa inhimillistä tunnetta, vai kantaako? Jos musiikkiin on jollain tavoin kiinni sidottuna tunteita, kenen tunteita ne ovat, kuulijan omia, musiikin tekijän,



musiikin esittäjän? Ovatko nämä tunteet aitoja? (Ks. myös Elliott 2005.) Kysymykseen, kantaako musiikki parametreissään inhimillistä tunnetta, on musiikkikasvatuksen filosofian historiassa vastattu sekä myöntävästi, että kieltävästi. Problemaattiseksi on nähty muun muassa se, että musiikki ei voi kantaa mitään spesifejä tunteita, koska musiikin kantamilla tunteilla ei ole kohteita, objekteja (ks. Langer 1953, Scruton 1997.) Nussbaumin mukaan tunteet ovat kuitenkin luonteeltaan nimenomaan intentionaalisia. Intentionaalisuushan pitää sisällään ajatuksen, että tunteella on objekti. Esitänkin, että musiikin yhteydessä koetut tunteet ovat todella inhimillisiä tunteita, jotka spesifioituvat ja saavat objektinsa kuulijan asettaessa kuulemansa oman elämänsä objektisidonnaisiin kokemuksiin. Tämä ei siis välttämättä ole missään musiikillisen kokemuksen vaiheessa tiedostettua. Meillä kaikille on oma henkilöhistoriamme ja kehomuistimme, josta ammentaa itseymmärrystä (vrt. edellä mainittu Reimer 2005). Olemme tunteneet tiettyjä tunteita, tietyissä tilanteissa, jotka muistamme tarkalleen, hajuja, värejä ja kuuloaistimuksia myöten, jos nuo tilanteet ovat olleet riittävän vahvoja ja merkityksellisiä meille itsellemme (ks. esim. Olafson 1995). Täten musiikki itse ei kannata spesifejä tunteita, vaan nimenomaan viittauksia tunteisiin eli intentionaalisia muistumia (vrt. Scruton 1997, 165-168), jotka liittyvät mahdollisesti tiettyihin tunnereaktioihin. Kuulija kuulee nämä viittaukset ja kyetessään reagoimaan niihin, hän liittyy viittaukset oman kokemuksensa puitteisiin. Tunteissa on siis kysymys menneistä kokemuksista, joihin liittyy arvostuksia. Koemme näitä omasta historiastamme nousevia tunteita parhaimmillaan myös musisoidessamme tai kuunnellessamme musiikkia koulun musiikintunneilla.

Kuvaamani prosessi on kognitiivinen siinä mielessä, että se liittyy jonkin tietyn ärsykkeen prosessointiin, mutta tiedostettua se ei missään nimessä ole. Sen sijaan tiedostamatonta prosessia on kenties mahdollista purkaa, reflektoida ja näin tehdä tiedostetuksi riippuen, missä määrin tiedostaminen nähdään tarpeelliseksi.

Seuraavaksi on syytä kysyäkin, missä määrin ja miksi – musiikkikasvatuksen yhteydessä – nähtäisiin tarpeelliseksi, että musiikin kuulija/tekijä tulisi tietoiseksi tunnereaktiostaan ja sen alkuperästä ja merkityksistä suhteessa musiikkiin? Musiikin yhteydessä koetun tunnereaktion reflektointi olisi kasvatuksen kannalta tärkeää siinä mielessä, että näihin tunnereaktioihin sisältyy Nussbaumin kuvauksen mukaisesti mahdollisuutemme kasvaa moraalisina olentoina itsetuntemuksemme kautta. Taiteen tarjoamat tunnereaktiot, mahdollisuudet samaistumiseen ja itsetutkiskeluun ovat avaimemme omien mahdollisuuksiemme kartoittamiseen ihmisinä, mahdollisuuteen sisältyen myös suhteemme muihin ihmisiin ja ympäristöömme. Nussbaumin mukaan on mahdollista, että tunteiden kautta voi syntyä kasvua. Kasvulla hän viittaa inhimillisyyteemme erottamatomasti kuuluvan yhteisöllisyytemme eli keskinäisen riippuvuussuhteemme tunnustamiseen ja tästä huomiosta seuraavien moraalisten velvoitteiden omaksumiseen. Kuten Buberkin kirjoitti: toisen ihmisen autenttinen kohtaaminen velvoittaa kantamaan vastuuta myös hänen hyvinvoinnistaan (ks. Buber 1965, 1995; Biemann 2005, 189-215).

Saarikallion (2007) mukaan nuoret käyttävät musiikkia tunteiden säätelyyn. Tunteiden säätely on sidoksissa nuoren musiikilliseen taustaan ja harastuneisuuteen, musiikkimakuun sekä nuoren yleisiin tunteidensäätelytaitoihin. Kuten Saarikallio on todennut, nuorten arvostukset ja tausta kaikkinaensa vaikuttavat siihen, miten he musiikkia käyttävät. Tämän tyyppinen kartoitus

herättää paljon kysymyksiä suhteessa musiikkikasvatukseen: jos nuoret käyttävät musiikkia jollain tiedostamattomalla tavalla koulun ulkopuolella esimerkiksi hyvän olon aikaansaamiseksi, mitä tapahtuu musiikintunneilla? Miten eri musiikit vaikuttavat oppilaisiin koulun musiikintunneilla, mitkä ovat niiden mahdollisuudet vaikuttaa kaikkien oppilaiden taustat ja kulttuurikontekstimme huomioon ottaen? Jos musiikki vaikuttaa tuntemuksiimme muokaten niitä, mitä siitä seuraa kasvatukselle? Tulisiko meidän kasvattajina avata musiikillisia kokemuksia tunneilla myös sanallisesti, vähintäänkin huomioida niiden tapahtumien? Nussbaumin esittämien perustelujen mukaisesti vastaus olisi kyllä: omien tunteidemme reflektointi auttaa meitä ymmärtämään arvostuksiamme, jotka värittävät kaikkea toimintaamme yksilöinä ja yhteiskuntamme jäseninä. Itsereflektio on avaimemme henkiseen kasvuun ja toimintamme muuttamiseen eettisesti kestävämmäksi. Taiteen avulla tapahtuvalla itsereflektiolla on parhaimmillaan merkittäviä yhteiskunnallisia ulottuvuuksia (ks. myös Leppert 2002a, 85; Adorno 2002, 131).

On syytä perustella, kunka pitkälti Nussbaumin ajatuksiin nojaava esitykseni tunteiden merkityksestä ihmisen kasvun mahdollistajana poikkeaa pariin otteeseen mainitun Bennett Reimerin (2005) perusteluista musiikkikasvatukselle. Erityisesti neurologi Damasion (2000) löytöihin nojaten Reimer argumentoi, että musiikkikasvatuksen tulisi olla tunteiden kasvatusta. Siinä missä lukeminen ja kirjoittaminen kehittävät kykyämme ajatella, musiikkikasvatus kehittää – selkeyttää ja syventää – kykyämme tuntea: ”As we work on the quality of the musical materials, we are also working directly and substantively on the quality of the inner process they embody. As our melody improves – our feeling improves.” Tunteen paranemisella Reimer tarkoittaa tunteen selkeyttämistä. Musiikki voi antaa tunteelle muodon. (Reimer 2005, 87-99.) Reimer ei kuitenkaan avaa, miksi tunteiden syventäminen tai kultivoiminen olisi tärkeää. Nussbaum sen sijaan vastaa tähän. Tunteemme ovat arvolatautuneita. Musiikin parissa saamiemme tunnekokemuksia refleктоimalla meillä on mahdollisuus kasvaa ihmisinä.

Edellä kuvatun perusteella esitän, että koulun yhteismusisoinnissa yksilö tunteineen ja yhteisö kaikkine tuntevine yksilöineen kietoutuvat parhaimmillaan yhteen omalaatuisella, saumattomalla tavalla. Vahvojen tunteiden sävyttämä yhteismusisointikokemus viestittää autenttisesti dialogista, jossa ihmisen yksilöidentiteetti rakentuu myönteiseen suuntaan: tunteet viestittävät positiivisesta, yksilöiden välisistä riippuvuussuhteista, tarpeestamme kuulua joukkoon ja tarpeestamme tulla hyväksytyksi omana itsenämme, perimmäisestä tarpeestamme olla rakastettu (ks. myös Taylor 1998, 71-78). Parhaimmillaan yhdessä musisoivat oppilaat muodostavat autenttisen yhteisön, joka tukee osallistujiensa autenttista yksilöidentiteetin muodostumista. Autenttisesti yhteisössä jokainen yksilö tulee huomioiduksi omana itsenään, hänen kasvuaan tuetaan ja hän vastavuoroisesti toimii yhteisönsä aktiivisena, lähimmäisiään tukevana jäsenenä. Yhteisesti aikaansaadussa taide-elämyksessä on jotain ainutkertaista, unohtumatonta ja uutta rakentavaa, Buberin mukaan *das Zwischenmenschliche* (Kramer 2003, 73-84). Kokemuksellisesti yksilö voi tuntea suorastaan sulautuvansa yhteen muiden kanssa: siltä yhteissoitto ja -laulu parhaimmillaan tuntuu. Tämän kokeneille Hyypän löydökset kuorolaulun terveellisyydestä eivät ehkä tulekaan yllätyksenä (Hyypä 2002, 2005).

Maaailma on pienentynyt huomattavasti teknologisen vallankumouksen seurauksena. Samalla kun teknologia on mahdollistanut ihmisten välisen taot-

toman seurustelun internetin, sosiaalisen median ja sähköpostin välityksellä, se on erkaannuttanut ihmisiä fyysisesti toisistaan. Käsityksemme ihmisestä muuttuu. Niin ikään muuttuu käsityksemme ihmisten välisistä suhteista ja kanssakäymisestä. (Vrt. Parviainen 2006, Sintonen 2001; ks. myös Buber 1965.) Kuinka käy autenttisuuden? Väitän, että jos ihminen ei pyri kohtaamaan toista ihmistä tämän kaikissa olemispuolissaan, kokonaisuudessaan läsnäolevana, kohtaaminen jää väkisin vaillinaiseksi. Todellinen autenttinen läsnäolo vaatii elääkseen ja kehittyäkseen myös fyysistä läsnäoloa.

Musiikissa on perusrakenteissaan ihmisen kaipaama välittömyys, koska musiikki tapahtuu ajassa (ks. esim. Tarasti 2005). Eräs mahdollisuus ihmisen mahdollisuuksien kuvaajana ja yhteiskunnan avaajana voi siis olla musiikin välittömyydessä, kuten Adorno kuvaa (2002, 129; vrt. Nussbaum 2001, 238-294; ks. myös DeNora 2003; ks. myös Varto 1990). Tämän musiikista itsestään löytyvä välittömyys saa edellä kirjoitetun perusteella lisäpontta, kun musiikkia tehdään yhdessä musisoiden, yhdessä luoden. Adornokin näki erityisesti kamarimusiikin todellisen sosiaalisen kanssakäymisen, tasa-arvon, jaetun vastuun ja ystävyyden metaforana (Leppert 2002b, 522; ks. myös Adorno 2002, 129-133; Leppert 2002a, 85). Sama metafora voi parhaimmillaan kuvata myös koulussa musiikintunneilla onnistunutta yhteismusisointia.

### 5.2.5 Ehdotuksia autenttisen yhteisöllisyyden toteutumiseksi koulun musiikinopetuksessa

Väitöstutkimukseni empiirinen osuus alkoi esiyymmärrykseni avaamisella. Tämä tutkimus on muuttanut myös tutkijaa itseään: musiikkikasvatusta koskeva filosofinen tietouteni on monipuolistunut ja identiteettini musiikkikasvattajana on selkeytynyt ja vahvistunut. Kun olen jälleen toiminut tutkimisen ja vanhempainvapaan jälkeen musiikinopettajana, koen olevani omasta toiminnastani aiempaa tietoisempi opettaja. Huomaan päivittäin refleктоivani tutkimukseni antia käytännön työssäni. Tutkimukseni lähti liikkeelle pohdinnalla musiikinopetuksen arvosta ihmisen kasvussa. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat musiikintunneilla monia kasvatustyölle arvoa antavia merkityksiä. Erityisen merkitykselliseksi oppilaiden kokemuksissa musiikintunneilla muodostui yhteisöllinen oppiminen: yhdessä musisoiminen on kaikesta muusta kouluopetuksesta poikkeava, antoisa ja rikas oppimisen tapa. Koulussa yhdessä musisoivat oppilaat voivat parhaimmillaan muodostaa autenttisen yhteisön, joka toimii autenttisen kulttuurin pohjalta ja tukee osallistujiensa autenttisen identiteetin muodostumista. Päämääräkseni musiikinopetuksessa onkin muotoutunut kokemus autenttisesti yhteisöstä. Burbulesiin (1993) viitaten minussa elää vahva toivo musiikinopetuksen mahdollisuuksista tukea positiivista yksilöidentiteetin kasvua. Oppilaiden kokemuksia kerättyäni tiedän opettavani oppilaille tärkeää ainetta.

Tämän luvun tarkoituksena on tutkimukseni pohjalta luomieni konkreettisin, hypoteettisin esimerkein esittää, kuinka autenttinen yhteisöllinen musiikinopetus voisi tämän päivän koulussa mahdollistua.

Olen luvussa 5 kuvannut, kuinka koulun musiikintunnilla yhdessä musisoivat oppilaat voivat parhaimmillaan muodostaa autenttisen yhteisön, joka tukee jokaisen musisoivan oppilaan positiivista identiteetin kehitystä. Olen myös kuvannut, kuinka autenttiseen kasvatukselliseen dialogiin ja autenttiseen yhteis-

söllisyyteen vaadittavat tunteet (*kiinnostus, luottamus, kunnioitus, arvostus, välittäminen* ja asenteena *toivo*) kytkeytyvät tutkimuksen empiirisen osuuden tuloksena syntyneisiin teemakokonaisuuksiin ja niiden välisiin suhteisiin. Autenttiseen yhteisöllisyyteen kytkeytyvät tunteet eli yhteisölliset tunteet selventävät ja syventävät entisestään neljää teemakokonaisuutta sidoksineen. Olen edelleen kuvannut, kuinka musiikki mahdollistaa tunnekasvatuksen. Tunteet ovat arvolatautuneita. Kuullessamme musiikkia, kuulemme musiikin kantamia viittauksia tunteisiin eli intentionaalisia muistumia (vrt. Scruton 1997, 165-168), jotka liittyvät mahdollisesti tiettyihin tunnereaktioihin. Kuulija kuulee viittaukset ja kyetessään reagoimaan niihin, liittyy ne oman kokemuksensa puitteisiin. Tunteissa on kyse menneistä kokemuksista, joihin liittyy arvostuksia. Kuvattu prosessi on mahdollista nostaa tietoisuuden tasolle, mikä mahdollistaa itsetuntemuksen lisääntymisen. Kuvatun kaltaisella musiikin avulla tapahtuvalla itsereflektiolla on parhaimmillaan myös merkittäviä yhteiskunnallisia ulottuvuuksia (ks. myös Leppert 2002, 85; Adorno 2002, 131).

Millaista olisi kaikki nämä kuvatut musiikkikasvatusta koskevat aspektit huomioiva musiikinopetus koulussa? Ymmärrän, että opettajana autenttisuuden toteutumiseksi on helppoa asettaa runsaasti haasteita: luokkakoot ovat liian suuria, musiikkia on liian vähän, musiikkiluokan välineistö tai akustiikka voi olla vajavainen, luokkahuone on liian pieni, opetusryhmissä on koko ajan entistä enemmän erityistukea tarvitsevia oppilaita ja Suomessa on ylipäätään oppivelvollisuus (eli perusopetus ei ole vapaaehtoista). Peruskoulu instituutiona asettaa kaikelle sen sisällä tapahtuvalle toiminnalle tiukat raamit. Esitän, että autenttisuus on näistä mahdollisista vasta-argumenteista ja käytännön asettamista realiteeteista huolimatta mahdollista. Musiikinopetus ei ala perusopetuksesta eikä lopu perusopetukseen. Musiikki ei ole koulussakaan sarja yksittäisiä oppitunteja, vaan jatkumo. Vaikka lapsi ei olisi saanut musiikillisia virikkeitä kotonaan, hän on elänyt keskellä musiikkia täynnä olevaa kulttuuria jo tullessaan kouluun. Musiikki on olennainen osa jokapäiväistä elämäämme, tietoisesti tai tiedostamattamme. Tämän tosiasian alleviivaamisen tarkoituksena on tukea perusopetuksen musiikinopettajaa hänen tärkeässä työssään: musiikin tuominen lapsen ja nuoren elämään ei ole yksin hänen harteillaan, vaikka opettajan rooli merkityksellinen onkin. Toisaalta nimenomaan koko ikäluokan kattava perusopetus tarjoaa erinomaiset lähtökohdat hyvinkin laajan positiivisen yhteisöllisyyden rakentamiseen: perusopetuksen musiikintuntin bändissä voivat soittaa ja laulaa kaikki maassamme asuvat lapset.

Taylorin (1998, 2000) mukaan autenttisuus mahdollistuu nimenomaan suhteessa olemassa oleviin viitekehyksiin. Autenttisen koulun musiikinopetuksen lähtökohtana tulee olla käsitys, että perusopetus on etuoikeus. Kaikki eivät edelleenkään saa ja voi käydä koulua. Mahdollisuus kehittää itseään on suuri lahja. Opettajan näkökulmasta on puolestaan etuoikeutettua tehdä työtä, jossa voi jokainen päivä todistaa kasvun ja kehittymisen ihmettä. Kasvattaessaan on mahdollista kasvaa myös itse. Vanhempina olemme etuoikeutettuja saadessamme lähettää jälkikasvumme osaavien opetuksen ammattilaisten huomaan.

Erityinen etuoikeus on saada opiskella ja opettaa musiikkia, jolla on taitteenlajina ja oppiaineena suuri merkitys ihmisen kokonaisvaltaisessa kasvussa. Autenttinen musiikinopetus mahdollistuu siis, kun musiikki koetaan lähtökohteisesti merkitykselliseksi oppiaineeksi, niin opetussuunnitelman laatijoiden, koulun johdon, opettajien, vanhempien kuin oppilaidenkin taholta. Ajatus

kytkeytyy niin ikään Burbulesin autenttisen kasvatuksellisen dialogin mahdollistavaan toivon asenteeseen (Burbules 1993, 35-41). Toivon kytkeytyy myös ajatus musiikista tärkeänä oppiaineena ja ilmiönä, koska musiikki mahdollistaa kokonaisvaltaisen inhimillisen ilmaisuuden ja kasvun. Buberilaisittain (Kramer 2003, 73-84) tämä autenttisen dialogin mahdollistava jaettu periaate voi olla sekä keskustelun kautta muodostuva yhteinen kokemus että yhteismusisoinnissa jaettu kokemus. Tiivistetysti autenttinen yhteisöllisyys musiikinopetuksessa mahdollistuu, kun tunnustetaan, että parhaimmillaan yhdessä musisoivat oppilaat voivat muodostaa autenttisen yhteisön, joka tukee autenttista yksilöidentiteetin kehittymistä.

Autenttista yhteisöllisyyttä rakentavassa ja positiivista yksilöidentiteettiä tukevassa musiikinopetuksessa luodaan ja pidetään yllä arvostusta musisoinnin tarjoamia kasvun mahdollisuuksia kohtaan. Erityistä musiikinopetuksessa on, että tämä yhteinen perusperiaate voi syntyä myös yhdessä musisoimalla. Autenttista yhteisöllisyyttä ja autenttista kasvatuksellista dialogia ylläpidetään samoilla periaatteilla kuin millä se rakentuu. Autenttinen musiikinopetus toteutuu musiikinopetuksen jatkumossa, eli säännöllisessä musiikinopetuksessa ja toistuvissa, autenttisuutta ylläpitävissä yhteismusisointitilanteissa.

Konkreettisesti edellä kuvattu tarkoittaa, että opetussuunnitelma antaa arvon koulun musiikinopetukselle eli näkee musiikin tärkeänä kouluaineena. Koulun johto ja muut opettajat osoittavat arvostavansa musiikinopettajan työtä ja suunnittelevat ja toteuttavat opetustaan yhdessä musiikinopettajan kanssa. Rehtori ja kollegat muistavat antaa musiikinopettajalle rakentavaa palautetta, huomioivat musiikkiesitykset ja antavat esimerkiksi tarvittaessa oppilaiden harjoitella musiikkiesityksiin muiden aineiden oppitunneilla. Oppiaineiden välinen yhteistyö mahdollistuu konkreettisesti: musiikista tulee osa muutakin kouluopetusta. Esimerkiksi kuulonhuoltoa voivat opettaa yhdessä niin musiikin-, biologian-, fysiikan- kuin terveystiedonkin opettajat. Musiikkimyonteisyys ja musiikillisen toiminnan arvostaminen ja ylläpitäminen on koko kouluyhteisön yhteinen tehtävä.

Musiikinopetusta suunnittelee ja toteuttaa ammattitaitoinen ja itseään opettajana ja kasvattajana kehittävä musiikinopettaja. Eri luokka-asteiden musiikinopetuksesta huolehtivat opettajat suunnittelevat musiikinopetustaan myös yhdessä vähintään samalla koulualueella, mielellään jopa samassa kaupungissa musiikinopetuksen jatkumon turvaamiseksi.

Musiikinopetus on ensisijaisesti ja alusta saakka yhteismusisointia. Kaikki oppilaat osallistuvat musiikin tekemiseen yhdessä soittaen, tanssien, laulaen, improvisoiden ja säveltäen. Yhteismusisointia opitaan musisoimalla yhdessä. Yhteismusisoinnissa vaadittavia taitoja kehitetään koulussa yhdessä soittaen. Tämä perusperiaate ei poissulje ajoittaista ja väistämätöntä yksilöohjausta. Syvällisempi yksilöohjaus kuuluu kuitenkin esimerkiksi yksityisille soittotunneille. Perusopetuksen musiikinopetus on peruskoululaisten jaettua soiton- ja laulunopetusta. Esimerkiksi bändisoitossa kappaleen bassoääniä soitetaan yhdessä. Peruskomppia harjoitetaan ensin yhdessä vaikkapa pulpettiin ja reiteen komppaamalla. Kappaleen rakenne hahmottuu yhdessä soittamalla ja laulamalla. Soinnut, niiden rakenne ja suhde toisiinsa hahmottuvat soittoa soittamalla. Opettajan viittaukset musiikin teoriaan eivät ole poissuljettuja. Pääpaino ei vaan ole teorian opiskelussa erikseen, vaan teoriaa opitaan käytännössä musisoimalla.

Yhteismusisointiin vaadittavat taidot eivät rakennu tyhjästä. Soittamisen ja laulamisen opettelu vaatii työtä. Toiset edistyvät nopeammin kuin toiset. Autenttisessa yhteisössä kannetaan vastuuta myös muiden oppimisesta. Autenttiseen yhteismusisointiin pyrittäessä opitaan myös muilta oppilailta. Oppilas, joka on jo oppinut *Highway to Hellin* riffin, opettaa sen naapurilleen. Tehtävien vaikeustasoa nostetaan vähitellen ja myös oppilaskohtaisesti. Oleellista on, ettei yksikään oppilaista koe jäävänsä yhteismusisoinnin ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen mukaan autenttiseen yhteismusisointiin vaadittavan musiikillisen materiaalin tulee yläluokilla olla sellaista, jonka oppilaat kokevat omakseen. Alaluokilla tilanne on aluksi erilainen. Lapsi ei voi tietää, mitä hän haluaa soittaa tai laulaa ennen kuin hän on riittävästi tutustunut maailman musiikkitarjontaan. Valitseminen ei ala tyhjästä: valitseminen on mahdollista vasta, kun oppilas tietää, mistä voi valita (vrt. Taylor 1998, 2000). Alaluokkien musiikinopetus on erityisasemassa eri musiikin genreihin tutustuttaessa: alaluokilla rakennetaan viitekehyksiä, joiden puitteissa oppilaat voivat vanhempina tehdä musiikillisia valintojaan. Oleellista on, kuinka opettaja lähestyy musiikin eri genrejä ja tyylikausia: kaikki musiikit ovat yhtä arvokkaita inhimillisen kulttuurin tuotteita. Missä vaiheessa lapsi on valmis tekemään oppimateriaalivalintoja musiikissa, on monipolvinen ja mielenkiintoinen jatkotutkimuskysymys. Musiikkia ilmiönä on yläluokkien oppilaiden näkökulmasta helpoin lähestyä heille itselleen tutun musiikillisen materiaalin eli populaarimusiikin kautta. Näin ollen, autenttiseen yhteisöllisyyteen pyrittäessä, populaarimusiikki on tämän päivän musiikintunneilla erityisasemassa. Huomioitavaa on, että populaarimusiikkikin on hyvin laaja musiikin kenttä, joka kattaa lukuisia eri genrejä, joista valita. Tämän päivän yläluokkien aktiivisesti musiikkia kuuntelevilla ja harrastavilla oppilailta nämä genret ovat hyvin hallinnassa.

Edellä mainitusta huolimatta perusopetuksen musiikinopetuksen on perusteltua pitää esillä musiikin tyyli-lajien runsautta myös yläluokilla: musiikinopetus on erinomainen mahdollisuus avata inhimillisen elämän monimuotoisuutta ja rikkautta. Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuden voi näin ollen ulottaa koskemaan myös muita musiikin genrejä, esimerkiksi länsimaista taide-musiikkia tai muiden maiden musiikkeja. Oppilaille voi tarjota vaihtoehtoja, joista he voivat valita. Oppilailta voi myös tiedustella, mikä maa tai kulttuuri heitä kiinnostaisi erityisesti. Opetussuunnitelma ja opettaja tarjoavat oppilaille viitekehyksiä, joiden puitteissa tehdä valintoja (ks. Taylor 1998, 2000). Esimerkiksi juuri valintatilanteet ovat erinomainen tilaisuus kehittää dialogisen keskustelun taitoja (ks. Burbules 1993, 35-41; myös Kramer 2003, 90-95). Koska päämääränä on yhteismusisoinnin kautta saavutettava jaettu autenttista yhteisöllisyyttä rakentava kokemus, kaikkea musiikki on kyettävä soittamaan ja laulamaan itse: koulusovitusten tulee olla riittävän yksinkertaisia, jotta jokainen oppilas voi osallistua yhteismusisointiin.

Materiaalin keräämisestä voi tehdä myös yhteisen projektin, jossa yhteisöllisiä taitoja opitaan. Kun oppilaat saavat itse päättää, mitä soittavat, materiaalin keruukin on motivoivampaa. Kappaleiden kirjoittamista nuoteille suoraan äänitteeltä voi niin ikään harjoittaa yhdessä luokkatilanteessa. Melodioita, soit-tuja, bassolinjaa tai riffiä voi tapailla myös laulaen tai soittimella, vaikei nuot-tikirjoitus kaikilta sujuisikaan. Koulusovituksen ei tarvitse tavoittaa kaikkia ää-nitteen nyansseja: yhdessä musisoivan ryhmän on taattava jokaiselle jäsenelleen mahdollisuus osallistua omien taitojensa mukaan.

Oppilaiden valinnanvapauden tulisi ulottua myös instrumentin valintaan. Mistä oppilas tietää, mitä hän haluaa soittaa tai laulaa? Viitataan tässäkin Taylorin (1998, 2000) esitykseen viitekehyksistä: ensin on tutustuttava eri soitimiin niitä jossain määrin soittamaan opettelemalla, jotta voi valita omansa. Merkittävä huomio on, että meillä jokaisella on jo lähtökohtaisesti oma erityinen instrumenttimme eli oma äänemme. Laulamisen kykyä ja sen tuomaa iloa ei ole syytä väheksyä. Erityisesti nuorilla voi olla paljon ennakkoluuloja – eikä yksin äänenmurroksesta johtuen – oman äänenkäyttönsä suhteen. Omaan ääneen kytkeytyy hyvin syvällisellä tavalla myös käsitys itsestä. Tämä on yksi aihealueista, johon tulisi paneutua syvemmin koulun musiikinopetuksen kontekstissa. (Vrt. Numminen 2005.) Koulussa yhdessä laulaminen on kuitenkin huomattavan erilainen kokemus kuin yksin laulaminen. Kun yhteislaulun ilon siemen on kylvetty riittävän ajoissa, laulamiseen voi aina palata murrosiän jälkeenkin. Yhteislaulun reunaehdot ovat samat kuin yhteissoitonkin: oppilaan tulee itse saada vaikuttaa kappaleiden valintaan.

Kun eri instrumentteihin on tutustuttu riittävässä määrin, oppilas voi itse valita roolinsa yhteismusisointitilanteessa omien intressiensä pohjalta. Yhteismusisointiin luokkatilanteessa liittyy myös jakamista ja roolien yhteensovittamista: jos rumpaleita on kolme, tulee vuorotella. Jokaisella rumpalilla tulee kuitenkin olla mielekästä tekemistä yhdessä soitettaessa: jos rumpali ei istu rummuston takana, hän voi soittaa tamburiinia. Roolien tulisi kuitenkin jakautua luovasti ja vapaaehtoisuuden pohjalta. Aluksi opettaja voi tarjota vaihtoehtoja.

Sovitukset ovat osa autenttisuuteen vaadittavaa luovaa toimintaa ja alkuperäisyyttä: oppilaat voivat kehittää itselleen mielekästä soitettavaa sovittamalla työn alla olevaa kappaletta sellaiseksi, että jokaisella on mielekästä tekemistä. Jos vain yksi oppilas kerrallaan voi asettua rummuston taakse, kaksi muuta rumpalia voivat soittaa b-osassa djembeä tai lehmänkelloa. Jos soittimia on rajatusti ja laulaminen ei kiinnosta, otetaan käyttöön itse tehdyt soittimet tai jalat ja kädet. Myös pulpetti tai roskakori voi toimia soittimena. Luovuus on ennen kaikkea asenne: elämä asettaa aina reunaehdoja. Luova ihminen näkee kuitenkin kaikissa tilanteissa mahdollisuuksia ja tapoja tehdä asiat uudella tavalla. Yhteismusisointi tarjoaa oivat puitteet luovan toiminnan opetteluun. Autenttisen yhteisöllisen kokemuksen saavuttamiseksi olennaista on niin ikään se, että ratkaisuja haetaan yhdessä, ryhmänä. Opettajan tehtävänä on luoda sallivaa ja kannustavaa ilmapiiriä, jossa luova toiminta voi mahdollistua.

Autenttisen kasvatuksellisen dialogin syntyyn vaaditaan myös tunteita. Kuinka Burbulesin autenttisen kasvatuksellisen dialogin konstituivat tunteet (*kiinnostus, luottamus, kunnioitus, arvostus, välittäminen* ja asenteena *toivo*) syntyvät käytännössä ja kuinka niitä ylläpidetään yhdessä musisoivassa ryhmässä (Burbules 1993, 35-41)? Opettajan eli aikuisen rooli on erityisesti yhteistyön alkumetreillä merkittävä: aikuinen luo esimerkillään luovaan toimintaan kannustavaa ilmapiiriä. Kaiken pohjalla on opettajan vilpittömän tahto tukea jokaisen oppilaansa kehitystä ihmisenä ja yhdessä musisoivan ryhmän jäsenenä. Tämä tahto ilmenee aitona kiinnostuksena oppilaita ja heidän haasteitaan kohtaan. Opettaja tarttuu rohkeasti itse eri instrumentteihin ja tehtäviin, vaikkei kaikkea niin hyvin osaisikaan. Oppilaat näkevät omin silmin ja kuulevat omin korvin, että yhteismusisointi vaatii heittäytymistä ja rohkeutta. Opettaja osoittaa myös arvostavansa itseään muusikkona ja ihmisenä: jokainen osaa ja jokainen on hyvä

jossain. Epäonnistumiset ovat sallittuja. Yhdessä luominen ei tarkoita täydellisyyttä, vaan alkuperäisyyttä.

Paitsi esimerkkinä taiteilijasta ja muusikosta, opettaja toimii esimerkkinä myös empaattisesta kanssaoppijasta: musiikinopettaja voi antaa myös sanallista, rakentavaa palautetta. Jokaisesta oppilaasta ja hänen kyvyistään löytyy jotain hyvää sanottavaa. Jokainen voi kehittää kykyjään omista lähtökohdistaan ja taipumuksistaan käsin. Opettaja voi huomioida myönteisesti jokainen ryhmän jäsenen. Opettaja voi niin ikään tarttua tilanteisiin, joissa kanssaoppijoiden arvostus ei toteudu: opettaja ohjaa rakentavaan palautteen antoon. Palautteen antoa tulee opetella; se ei tule itsestään. Paitsi musisointia, musiikinopettaja opettaa myös jatkuvaa toisten huomioimista ja kunnioittamista niin musisoivan ryhmän jäsenenä kuin ihmisyksilönäkin. Opettaja voi suoritusten jälkeen artikuloida onnistumisia ja kannustaa oppilaita kehittymään yhdessä. Oppilaita kannustetaan nykyään koulussa oman oppimisensa arviointiin. Tämä mahdollisuus on olemassa myös jokaisen musiikillisen suorituksen jälkeen. Yhteisen suorituksen arvioinnissa voi kehittyä ja tähän kehittymiseen voi kannustaa. Ryhmä voi yhdessä pohtia, miksi tempo kiihtyy tai miksi sävellaji laskee. Ratkaisuja etsitään yhdessä ja kokeillaan, toimivatko ratkaisuehdotukset.

Olen tässä luvussa esittänyt käytännön ratkaisuja autenttisen yhteisöllisyyden toteutumiseksi perusopetuksen musiikintunneilla. Edellä esitettyjen reunaehtojen toteutuessa musiikintuntien yhteismusisoinnista voi kehittyä jokaisen osallistujansa yksilöidentiteettiä positiiviseen suuntaan kehittävää yhteistoimintaa. Oppilaat omaksuvat luovan, toisia oppijoita kunnioittavan, yhteisöllisen tavan oppia. Opettajastakin kasvaa vähitellen yhdessä oppivan ja kehittyvän ryhmän jäsen. Toki aikuinen poikkeaa perusopetuksessa muusta ryhmästä jo pelkästään tietotaitonsa ja ikänsä puolesta. Näin ollen opettaja toimii oppimisen ohjaajana ja esimerkkinä: tämä on hänen erityinen roolinsa autenttisessa yhteisössä. Oleellista on kuitenkin huomioida, että autenttisen yhteisöllisyyden toteutumiseksi musiikinopetuksessa päämääränä tulee olla mahdollisimman pitkälle ryhmän itseohjautuvuus.

Tutkimukseni keskiössä ovat olleet oppilaiden kokemukset koulun musiikinopetuksessa. Oppilaiden kokemuksista voi kuitenkin päätellä, että opettajan toimintatavoilla on keskeinen rooli yhteisöllisyyden kokemuksen synnyssä: opettaja ohjaa tapahtumia musiikintunneilla. Haastattelemieni oppilaiden musiikinopettaja noudatti arvioni mukaan useitakin yllä mainittuja käytännön toimia autenttisen musiikinopetuksen saavuttamiseksi. Ennen kaikkea hänen asenteensa oppilaitaan kohtaan oli ystävällinen, lämmin ja välittävä. Hän otti huomioon oppilaiden toiveita: esimerkiksi Kirsi sai soittaa kitaransoittokeudessa koskettimia ja opettaja oli sovittanut seitsemännelle musiikkiorientaatioluokalle esitettäväksi heidän toivekappaleensa Rakkauslaulu. Musiikintunnit olivat ennen kaikkea yhteismusisointia.

Olisi toivottavaa, että yhteisöllistä kasvatusta lisättäisiin koulussa muutoinkin. Musiikinopetuksessa yhteisöllinen oppiminen saa erityisen muotonsa yhteismusisoinnissa: tämä tekee musiikista tärkeän oppiaineen. Yhteisöllinen oppiminen on kuitenkin mahdollista muussakin kouluopetuksessa: keinoihin olisi hyvä perehtyä mahdollisimman laajasti ja myös oppiainekohtaisesti. (Ks. Kaipio 1995, 1997, 1999; Palovaara 2008.)

Autenttisen yhteisöllisyyden päämäärän lisäksi musiikinopetus voi tietoisesti pyrkiä myös tunnekasvatukseen. Käytännössä tämä tarkoittaisi musisoin-



nin yhteydessä koettujen tunnekokemusten reflektointia. Tunnekasvatuksen tuominen eri-ikäisten lasten ja nuorten musiikinopetukseen vaatii kuitenkin vielä huomattavaa jatkotutkimusta ja esimerkiksi musiikkiterapian kanssa yhteisten rajapintojen kartoittamista (ks. Erkkilä1998).

### 5.2.6 Kiteytys ja kysymyksiä jatkotutkimukselle

Päämääränäni edeltävässä luvussa on ollut avata tutkimukseni empiirisestä osuudesta merkittävää painoarvoa saanutta käsitettä *yhteisöllisyys* erityisesti koulun musiikinopetuksen kontekstissa. Parhaimmillaan koulun musiikintunnilla tapahtuva yhteismusisointitilanne tukee osallistujensa autenttisen identiteetin muodostumista. Autenttiseen kasvatukselliseen dialogiin sisältyy myös tiettyjä tunteita. Arvolatautuneet, parhaimmillaan reflektoidut tunteet viestittävät kokijoilleen positiivisista, yhteisön keskinäisistä riippuvuussuhteista: olemme toisillemme tärkeitä. Positiiviset kokemukset velvoittavat kokijoitaan ottamaan vastuuta myös kanssaihmistensä hyvinvoinnista. Autenttisilla yhteisöllisillä kokemuksilla on täten myös moraalisia yhteiskunnallisia vaikutuksia.

Pohdinnasta seuraa haasteita jatkotutkimukselle. Autenttisuuden teoriaa tulisi arvioida kriittisesti ja ja syvällisemmin. Samalla autenttisuuteen tulisi perehtyä musiikkikasvatuksen käytänteissä laajemmalla empiirisellä tutkimuksella. Autenttisuuden tutkimukseen tulisi liittää myös epäautenttisia käytäntöjä vahvistavien kasvatuskäytänteiden kartoittamista.

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaiden merkittäväksi kokemaa yhteisöllisyyttä koulun musikinopetuksessa tuntuisi vahvistavan nimenomaan heidän itselleen entuudestaan tutun musiikin soittaminen ja laulaminen yhdessä. Kenen musiikkia koulussa tulisi kuunnella, soittaa ja laulaa ja miksi ovat laajempaa tutkimusta ja pohdintaa vaativia kysymyksiä nekin. Mielenkiintoinen on esimerkiksi kysymys, missä iässä ja millä perusteilla oppilas on valmis itse päättämään omasta musiikin oppimateriaalistaan. Lisähaastetta tarjoaa kulttuuri-identiteetin käsitteen monimutkaistuminen myöhäismodernissa maailmassa, monikulttuurisuuden vaatimuksia unohtamatta.

Edelleen uusia haasteita avaava jatkotutkimuskysymys on kysymys musiikkikasvatuksesta tunnekasvatuksena. Missä määrin, kuinka ja millaisilla musiikkivalinnoilla musiikinopettaja on myös tunnekasvattaja? Missä määrin tunnekasvatuksen mahdollisuus on huomioitu musiikinopettajien koulutuksessa? Kuinka sen voisi tai kuinka se tulisi huomioida? Yhteys esimerkiksi musiikkiterapiaan on ilmeinen, mutta vähän käsitelty (ks. Erkkilä 1998). Haasteita mielekkäälle, koulun musiikiopetusta kehittäväälle jatkotutkimukselle löytyy siis edelleen riittämiin.

## LÄHTEET

- Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I-II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Adorno, Theodor W. 2002. Why is the New Art So Hard to Understand? Teoksessa Leppert Richard (toim.) Adorno Theodor W. *Essays on Music*, 127-133. Berkeley: University of California Press.
- Ahonen, Heidi 1993. *Musiikki- sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Loimaan kirjapaino.
- Airaksinen, Timo & Elo, Pekka & Helkama, Klaus & Wahlström, Bertel 1993. *Hyvän opetus – arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Alasuutari, Pertti 1995. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Atjonen, Päivi 2007. *Hyvä, paha arviointi. Eettisiä kysymyksiä arvon antamisesta*. Helsinki: Tammi.
- Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland Lyn (toim.) 2001. *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- Biemann, Asher D. 2005. *The Martin Buber Reader - Essential Writings*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, Pierre 1986. The Forms of Capital. Teoksessa Richardson, J.G. (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education*, 241-258. New York: Greenwood Press.
- Bowmann, Wayne D. 1998. *Philosophical Perspectives on Music*. New York: Oxford University Press.
- Bowman, Wayne D. 2005. The Limits and Grounds of Musical Praxialism. Teoksessa Elliott, David J. (toim.) *Praxial Music Education Reflections and Dialogue*, 52-78. New York: Oxford University Press.
- Bowman, Wayne 2010. Envisioning the Impossible. *Action, Criticism, and Theory for Music Education – The refereed journal of the MayDay Group Action for Change in Music Education*. Electronic Article, 1-7.  
[http://www.act.maydaygroup.org/articles/Bowman9\\_3.pdf](http://www.act.maydaygroup.org/articles/Bowman9_3.pdf)
- Broady, Donald 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Buber, Martin 1965. *Between Man and Man*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Buber, Martin 1995. *Minä ja sinä*. Juva: WSOY.
- Burbules, Nicholas C. 1993. *Dialogue in Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Coleman, James S. 1988. *Social Capital in Creation of Human Capital*. American Journal of Sociology 94, 95-120.
- Csikszentmihalyi, Mihaly 2005. *Flow, Elämän virta. tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Dahlberg, Karin & Dahlberg, Helena & Nyström, Maria 2008. *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Damasio, Antonio 2000. *Tapahtumisen tunne. Miten tietoisuus syntyy*. Helsinki: Terra Cognita Oy.

- DeNora Tia 2003. *After Adorno, Rethinking Music Sociology*. Cambridge University Press.
- Dewey, John 1966 (1. painos 1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Dewey, John 1980 (1. painos 1934). *Art as an Experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Dilthey, Wilhelm 1989. *Selected Works/Volume I. Introduction to the Human Sciences*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Elliott, David J. 1995. *Music Matters - A New Philosophy of Music education*. New York: Oxford university Press, Inc.
- Elliott, David J. 1996. Music Education in Finland: a New Philosophical View. *Musiikkikasvatus* Vol. 1, No 1, 6-22.
- Elliott, David J. (toim.) 2005. *Praxial Music Education Reflections and Dialogue*. New York: Oxford University Press.
- Erkkilä, Jaakko 1998. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus* vol 3, no 3, 7-24.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, Päivi 2007. *Identity formation in adulthood*. Väitöstutkimus. JY. Psykologian laitos.
- Gadamer, Hans-Georg 1979. *Truth and Method*. London: Sheen & Ward Ltd.
- Giorgi, Amedeo 1985. *Phenomenology and Psychological research*. Pittsburgh: PA Duquesne University Press.
- Giorgi, Amadeo 1994. *A Phenomenological Perspective on Certain Qualitative Research Methods*. *Journal of Phenomenological Psychology* 25(2), 199-220.
- Godøy, Rolf Inge 1997. Knowledge in Music Theory by Shapes of Musical Objects and Sound-Producing Actions. *Music, Gestalt, and Computing. Studies in Cognitive and Systematic Musicology*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 89-102.
- Green, Lucy 2008. *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Hampshire, England: Ashgate Publishing Limited.
- Grönfors, Martti 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Toinen painos. Juva: WSOY.
- Hall, Stuart 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harva, Urpo 1955. *Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa*. Helsinki: Otava.
- Harva, Urpo 1958. *Etiikka*. Porvoo: WSOY.
- Heidegger, Martin 2000. *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Heinonen, Veikko 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1995. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, Tuija Elina 2001. *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Musiikkiteorian laitos.
- Husserl, Edmund 1970. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
- Husserl, Edmund 1982 (7. painos). *Cartesian Meditations, An Introduction to Phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.

- Hyypä, Markku T. 2002. *Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys*.  
Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hyypä, Markku T. 2005. *Me-hengen mahti*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Janhonen, Tuija Elina 1998. *Koulun musiikinopetus ja "elämän tarkoitus" – Kuuden musiikinopettajan työtä ohjaavat arvot*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Musiikkitieteen laitos, Musiikkikasvatus.
- Jorgensen, Estelle R. 1997. *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Jorgensen, Estelle R. 2003. *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jorgensen, Estelle R. 2008. *The Art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Juntunen, Matti & Mehtonen, Lauri 1982. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*.  
Jyväskylä: Gummerus.
- Kaipio, Kalevi 1995. *Yhteisöllisyys kasvatuksessa – Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytännön soveltaminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 114. Jyväskylän yliopisto.
- Kaipio, Kalevi 1997 (4. painos). *Antakaa meille mahdollisuus – johdatus nuorten yhteisökasvatukseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kaipio, Kalevi 1999. *Kasvattava yhteisö*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kakkori, Leena (toim.) 2003. *Katseen tarkentaminen*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Kirjonen, Juhani & Heiskanen, T. & Filander, K. & Hämäläinen, A. 1997. *Tila ajattelulle. Asiantuntijatyön kehukset julkisella sektorilla*. Jyväskylä: JY; Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina, 68-84. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Koivunen, Hannele & Kotro, Tanja 1999 (toim.). *Kulttuuriteollisuus*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Koski, Jussi T. 1998. *Hans-Georg Gadamerin hermeneuttisen kokemuksen teoria*.  
Filosofian laudatur-tutkielma. JY, Yhteiskuntatieteiden laitos, filosofia.
- Kosonen, Erja 2001. *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15 -vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Väitöstutkimus.  
Jyväskylän yliopisto, Musiikkitieteen laitos.
- Kosonen, Erja 2009a. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetuksen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry, 157-170.
- Kosonen, Erja 2009b. Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry, 439-449.
- Kosonen, Erja & Pajamo Reijo 2009. *Seminaarinmäen koululauluja: Jyväskylän yliopisto 75 vuotta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kramer, Kenneth Paul 2003. *Martin Buber's I and Thou, Practicing Living Dialogue*.  
Mahwah, New Jersey: Paulist Press.

- Kurki, Leena 2002. *Persoona ja yhteisö – personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Kusch, Martin 1986. *Ymmärtämisen haaste*. Jyväskylä: Gummerus.
- Laaksola, Hannu 2006. Pääkirjoitus. *Opettaja* 15-16/2006, 9.
- Laine, Timo 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa Juhani Aaltola ja Raine Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, 26-43. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laine, Timo 2003. Maailman avautumisen syntyperät. Teoksessa Leena Kakkori (toim.) *Katseen tarkentaminen kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*, 167-181. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Laine, Timo & Kuhmonen, Petri (1995). *Filosofinen antropologia*. Saarijärvi: Gummerus.
- Langer, Susan 1953. *Feeling and Form. A Theory of Art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Leman, Marc 1992. Musiikin symbolinen ja alisymbolinen kuvaus. *Kognitiivinen musiikkitiede*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 8, 79-126.
- Leppert, Richard 2002a. Commentary (Locating Music - Society, Modernity and the New). Teoksessa Leppert Richard (toim.) Adorno Theodor W. *Essays on Music*, 85-112. Berkeley: University of California Press.
- Leppert, Richard 2002b. Commentary (Composition, Composers, and Works). Teoksessa Leppert Richard (toim.) Adorno Theodor W. *Essays on Music*, 513-563. Berkeley. University of California Press.
- Lindgren, Monica & Ericsson, Claes 2010. Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education – The refereed journal of the MayDay Group Action for Change in Music Education*. Electronic Article, 35-54.  
[http://www.act.maydaygroup.org/articles/Lindgren\\_Ericsson9\\_3.pdf](http://www.act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf)
- Lopston, Peter 2001. *Theories of Human Nature*. Ontario: Broadview Press.
- Lyyra, Pessi 2003. *Itseymmärrys Paul Ricoeurin tekstin hermeneutiikassa*. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Lähteenmaa, Jaana 2000. *Myöhäismoderni nuorisokulttuuri – Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista*. Väitöstutkimus. Tampere: Hakapaino.
- Maso, Ilja 2001. Phenomenology and Ethnography. Teoksessa Atkinson, Paul et al (toim.). *Handbook of Ethnography*, 136-144. London: Sage Publications.
- Merleau-Ponty, Maurice 1963. *In Praise of Philosophy and Other Essays*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice 1964. *The Primacy of Perception and Other Essays on Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History and Politics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice 1979. *The Phenomenology of Perception*. Trans. C. Smith. London: Routledge & Keagan Paul Ltd.
- Meyer, Leonard B. 1956. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moilanen, Pentti & Rähkä, Pekka 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta, 44-67. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Moisio, Olli-Pekka 2007. *What it Means to be a Stranger to Oneself*. Journal Compilation. Philosophy of Education Society of Australasia. Oxford, UK and Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Moisio, Olli-Pekka 2008. *Essays on Radical Educational Philosophy*. Väitöskirja. JY. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha 2006. Critical Pedagogy as Collective Social Expertise in Higher Education. *International Journal of Progressive Education*, Vol. 2 No. 3, October 2006, 47-64.
- Mäkelä, Klaus 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttänen, Pentti 2000. Aesthetic Experience: A Problem in Praxialism. *Musiikkikasvatus* Vol. 5, Nrot 1-2, 148-153.
- Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, 1987 (toim.). *Vuosisatamme filosofia*. Porvoo: WSOY.
- Numminen. Ava 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Nussbaum, Martha C. 2001. *Upheavals of Thought, The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Olafson, Frederick A. 1995. *What is a Human Being? A Heideggerian View*. New York: Cambridge University Press.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet*. Määräys 1/011/2004, Määräys 2/011/2004, Määräys 3/011/2004.
- OPS *Jyväskylä 29.4.2008* (vain yläkouluille, voimassa lukuvuoden 2011-2012 loppuun).
- Palovaara, Markku 2008. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/palovaara.pdf> Yhteisöllisyys kunniaan – Lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen turvaaminen koulussa ja päiväkodissa. *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Patrikainen, Risto 1999. *Opettajuuden laatu – Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Parviainen, Jaana 1998. *Bodies Moving and Being Moved. A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Väitöstutkimus. Tampere University Press.
- Parviainen, Jaana 2006. *Meduusan liike, mobiiliajan tiedonmuutoksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietarinen Juhani ja Poutanen Seppo 1998. *Etiikan teorioita*. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Pietilä, Jukka 1995. Martin Buber -ääriviivoja Teoksessa Martin Buber *Minä ja sinä*, 7-21. Juva: WSOY.
- Putnam, Robert D. 1993. *The Prosperous Community. Social Capital and the Public Life. The American Prospect no.13*. <http://epn.org/prospect/13/13ptn.html>
- Rauhala, Lauri 1983. *Ihmiskäsitys ihmistutkimuksessa*. Jyväskylä. Gummerus.
- Rauhala, Lauri 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Rauhala, Lauri 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä - Mailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, Vol. 41. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Rauhala, Lauri 1996. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri 1999. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri 2005. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Regelski Thomas A. 1981. *Teaching General Music*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, Thomas A. 1996. Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *Musiikkikasvatus* Vol. 1, No 1, 23-38.
- Regelski, Thomas A. 1998. Schooling for Musical Praxis. *Musiikkikasvatus* Vol.3., No 1, 7-37.
- Regelski, Thomas A. 2004. *Teaching General Music in Grades 4-8 A Musicianship Approach*. Mew York: Oxford University Press.
- Reimer, Bennett 1989. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Reimer, Bennett 2005. *A Philosophy of Music Education Advancing the Vision*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Ricoeur, Paul 1992. *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, Paul 1995. *Hermeneutics & The Human Sciences*. (Edited & translated by J.B.Thompson. Fistr Published 1981. ) Paris: Cambridge University Press.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) 2005. *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino: Tampere.
- Sadeniemi, Matti (päätoim.) 1980. *Nykysuomen sanakirja S-Ö*. Porvoo: WSOY.
- Saarikallio, Suvi 2007. *Music and Mood Regulation in Adolescence*. Väitöskirja, JY, Musiikin laitos, Musiikkikasvatus.
- Saarikallio, Suvi & Erkkilä, Jaakko 2007. The Role of Music in Adolescents' Mood Regulation. University of Jyväskylä. *Psychology of Music* vol. 35 no. 5, 88-109.
- Saarinen, Esa 1987. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Porvoo. WSOY, 111-142.
- Saarnivaara, Marjatta 1996. Tutkija näkyviin. Teoksessa Saarnivaara Marjatta (toim.) *Metodologisia kohtauspaikkoja. Työpapereita n:o 2, Subjektiviteettia etsimässä*. Kulttuuri ja oppiminen -tutkimusryhmä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Sajama, Seppo 1993. *Filosofia – etiikka ja yhteiskuntafilosofia, luennot*. Joensuun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.
- Salo, Juha. 2000. Missä sinä olet ollut? Terapeuttista musiikkikasvatusta Ruskeasuon koulussa. *Musiikkiterapia* 1/2000, 31-43.
- Satulehto, M. 1992. *Elämismaailma tieteiden perustana., Edmund Husserlin tieteen filosofia*. Fiolosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. XXXIII, Tampere.
- Schiller, Friedrich 1982. *On the Aesthetic Education of Man In a Series of Letters*. New York: Oxford University Press.
- Schütz, Alfred 2007. *Sosiaalisen maailman merkitykseäs rakentuminen, Johdatus ymmärtävään sosiologiaan*. Tampere: Vastapaino.

- Scruton, Richard 1997. *The Aesthetics of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Siekkinen, Kirsi 2007. Syvähaastattelu. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I uudistettu painos - metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus.
- Sihvola, Juha 1998. Esipuhe teoksessa Charles Taylor *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, Pauli 1997. *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sintonen, Sara 2001. *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Skinnari, Simo 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Spiegelberg, Herbert 1965. *Phenomenological Movement II*.
- Spiegelberg, Herbert 1970. On some human uses of phenomenology. Teoksessa Smith F.J. (ed.) *Phenomenology in perspective*. Martinus Nijhoff, Hague.
- Spiegelberg, Herbert 1975. *Doing Phenomenology – Essays on and in Phenomenology*. Martinus Nijhoff, The Hague.
- Spiegelberg, Herbert 1978 *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Steiner, George 1997. *Heidegger*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Swanwick, Keith & Taylor, Dorothy 1982. *Discovering Music- Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. Worcester, England: Billing & Son Ltd.
- Swanwick, Keith 1987 (5.painos). *A Basis for Music Education*. Great Britain, Windsor, Berkshire: the Nfer-Nelson Publishing Co. Ltd.
- Swanwick, Keith 1994. *Musical Knowledge – Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, Keith 1996: Music Education: Is There Life Beyond School? A Response to David Elliott. *Musiikkikasvatus* Vol. 1, No 1, 41-46.
- Swanwick, Keith 1999. *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Tarasti, Eero 2005. Näkökulmia musiikin filosofiaan, 151-177. Teoksessa Torvinen, Juha & Padilla, Alfonso (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Taylor, Charles 1998. *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, Charles 2000 (9. painos). *Sources of the Self, The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tikkanen, Tiina 1996. *Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Toivanen, Pekka 2009. 'Jokainen ihminen on ulkomaalainen lähes kaikkialla', 325-341. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Paananen, Pirkko & Väkevä, Lauri *Musiikkikasvatus - näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y. Vaasa: Ykkös-Ofset Oy.
- Tolonen, Tarja (toim.) 1999. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Turunen, Kari 1988. *Ihmisen kasvatus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, Kari 1992. *Arvojen todellisuus: johdatus arvokasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Uusitalo, Hannu 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY



- Varkøy, Øivind 2007. Instrumentalism in the Field of Music Education? Are We All Humanists? *The Philosophy of Music Education Review*, Volume 15, Number 1, 37-52. Indiana University Press.
- Varto, Juha 1990. Mitä musiikki on? Huomioita musiikin merkityksestä. *Pohdin*, 13-47. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta VI.
- Varto, Juha 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vuorinen, Kimmo 2005. Etnografia. Ovaska, S., Aula, A. ja Majaranta P. (toim.) *Käytettävyytutkimuksen menetelmät*, 63-78. Tampereen yliopisto, Tiedonkäsittelytieteiden laitos B-2005-1.
- Vuorikoski, Marjo & Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Väkevä, Lauri 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Väitöstutkimus. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulu.
- Wahlström, Bertel 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa Timo Airaksinen & Pekka Elo & Klaus Helkama & Bertel Wahlström *Hyvän opetus – arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Westerlund, Heidi 2002. *Bringing experience, action and culture in music education*. Väitöstutkimus. Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatus, Helsinki.
- Westerlund, Heidi 2003. Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, Volume 11, Number 1, 45-62. Indiana University Press.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Jukka Louhivuori & Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 93-105. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Wilenius, Reijo 1982. *Ihminen ja sivistys*. Jyväskylä: Gummerus.

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa – todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality – producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957–1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957–1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989–2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6–11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6–11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963–86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963–86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämisestä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870-1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870-1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nykysuomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja mentaliteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntyneiden toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotutritit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katolisuudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittelykamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomalehdistössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyylän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Ięgor Reznikoff's compositions. - Hahmopuustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofien teoria, metodi ja musiikkianalyysi Ięgor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkohuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain- toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUS, SANNA, Venäjänkielisten maahan- muuttajapiskelijöiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Реферат 6 с. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh- dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra- corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain- välinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta- laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk- sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi- den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö- kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym- päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelynä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 STJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alcibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAVINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

J Y V Ä S K Y L Ä S T U D I E S I N H U M A N I T I E S

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurien välisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDO, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaa-Ilmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaa-Ilmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismiprofeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOTTA, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.



- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-  
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-  
luissa. – In search of the truth. Text interpre-  
tation in young adults' Bible study conversa-  
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen  
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-  
kustelussa. – Other-initiated repair sequences  
in Finnish second language interactions.  
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás  
„finn útja”. Kodolányi János finnországi  
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-  
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János  
Kodolányi's Activity in Finland and His  
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.  
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi  
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-  
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehti-  
tiopetukseen. – Active citizenship through  
newspapers? Perspectives on young people's  
newspaper readership and on the use of  
newspapers in education. 222 p. Summary 5  
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-  
destä. Etnologinen tutkimus museoko-koelm-  
ien yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Images  
of the Past. An ethnological study of the  
privacy and publicity of museum collections.  
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-  
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten  
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun  
mediassa. – Media forces and health sources.  
Study of sickness and health in the media.  
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic  
development of Finnish students' read-aloud  
Russian during study in Russia. – Suoma-  
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosod-  
inen kehittyminen vaihto-opiskelujakson  
aikana Venäjällä. 159 p. (208 p.)  
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND  
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis  
Communication Scorecard. Outcomes of  
an International Research Project 2008-2011  
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music  
therapy and perception of emotions in music  
by people with depression. 60 p. (94 p.)  
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.  
Understanding poetry in the digital environ-  
ment. – Elektroninen runous. Miten runous  
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?  
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations  
as embodied projections of intentionality in  
designing non-speech sounds for communi-  
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti  
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-  
kielellisesti viestivien käyttöliittymä-äänien  
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.  
2011.
- 156 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.  
Kuvallisen ilmaisun ammatillisessa  
perustutkinnossa. – Grasping art history. A  
picture-based model for teaching art history  
in the vocational basic degree programme in  
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.
- 157 HAKANEN, MARKO, Vallan verkostoissa.  
Per Brahe ja hänen klienttinsä 1600-luvun  
Ruotsin valtakunnassa. – Networks of  
Power: Per Brahe and His Clients in the  
Sixteenth-Century Swedish Empire. 216 p.  
Summary 6 p. 2011.
- 158 LINDSTRÖM, TUIJA ELINA, Pedagogisia merki-  
tyksiä koulun musiikintunneilla peruso-  
petuksen yläluokkien oppilaiden näkökul-  
masta. – Pedagogical Meanings in Music  
Education from the Viewpoint of Students  
of Junior High Grades 7-9. 215 p. 2011.