

Kirsi Pitkänen

**MUSIIKILLINEN ELÄMÄNKAARI ALAKOULUSTA
AIKUISUUTEEN**

**Tapaustutkimus musiikkiluokan merkityksestä
ja musiikillisista elämäntarinoista**

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos/kasvatustieteiden tiedekunta

PITKÄNEN KIRSI. Musiikillinen elämänkaari alakoulusta aikuisuuteen - Tapaustutkimus musiikkiluokan merkityksestä ja musiikillisista elämäntarinoista.

Pro gradu -tutkielma, 78 sivua, 2 liitesivua

Ohjaaja: Sirpa Eskelä-Haapanen

Toukokuu 2014

Tiivistelmä: Tutkimuksen lähtökohtana ovat myönteiset muistot alakoulun musiikkiluokasta ja musiikin merkityksestä yksilön elämänkaareissa. Tutkimuksessa kartoitetaan muistoja musiikkiluokasta, musiikkiluokan merkitystä musiikillisessa elämänkaareissa, sekä pohditaan musiikillista minäkäsitystä.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Laajempaan tapaukseen voidaan nähdä ilmiö musiikkiluokan merkityksestä aikuisikään jatkuvassa musiikillisessa elämänkaareissa. Yksittäisiä tapauksia ovat elämäkertomukset, jotka kuvaavat luokkatovereiden musiikillisia elämänkaaria. Niiden kautta selvitetään, miten ja minkälaisen orientaatioiden muodossa tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ilmenee musiikkiluokan käyneiden henkilöiden aikuisuudessa. Laadullisen tapaustutkimuksen metodisiksi lähestymistavoiksi valikoituivat narratiivisuus ja elämäkerrallisuus.

Musiikkiluokka on vaikuttanut musiikillisten perustaitojen oppimiseen ja harrastuneisuuteen. Esiintymiskokemus on auttanut työelämässä. Musiikki on koettu voimaannuttavana tekijänä elämässä sekä yksilöllisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Musiikkiluokkakokemus on muokannut omaa ja luokkatovereiden musiikillista minäkäsitystä myönteiseen suuntaan. Musiikillinen minäkäsitys ilmenee elämäkertomuksissa myönteisenä musiikilliseen toimintaan suhtautumisena ja toteutuu monipuolisina musiikillisen toiminnan muotoina. Musiikilliset elämäkertomukset kuvaavat vahvaa musiikillista kompetenssia, joka tutkittavien kohdalla on suotuisissa olosuhteissa muodostunut aktiiviseksi musiikilliseksi orientaatioksi.

Tutkimusraporttini on osittain omaelämäkerrallinen kuvaus koulumuistostani ja opettajasta, jonka työ vaikuttaa edelleen omaan ja koulutovereiden musiikilliseen minäkäsitykseen. Tutkimuksessani opettajan persoonan ja innostuksen merkitys oppilaidensa elämäkaareen korostuu.

Avainsanat: musiikkikasvatus, elämäkerrallisuus, omaelämäkerrallisuus, narratiivisuus, musiikillinen minäkäsitys.

Abstract: The musical life cycle from primary school to adulthood. – A qualitative case study on the significance of music class and musical life stories.

Masters' thesis. Jyväskylä University, faculty of education

The premise and background of this research are my personal positive memories of primary school music class. In this research I have documented my classmates' memories of music class, the importance of music class in the life-cycle of musicality, and also their awareness of their musical self-image through musical biographies. I also investigate the roll of musical orientation in the lives of my classmates.

This research is a qualitative case study. More generally, this study shows the lasting effect of music class on one's musical life cycle. The individual cases are the biographies, which describe my classmates' musical life cycles. Through these cases, I define how and in which way musical self-perception occurs in adults who have attended music class.

The approach for the method of qualitative case study was to use narrative inquiry and biography. The music class has influenced the learning of basic musical skills and the choosing of hobbies. The performance experience has helped in working life. Music has been empowering factor in life, both individually and in interaction with others. The music class experience has elaborated the musical identity to a positive direction. Through the musical life stories the musical identity appears as a variety of musical forms of action. The musical life stories describe a strong musical competence, that in these cases and in propitious circumstances has developed to an active musical orientation.

My research report is partly a biographical description of my school memories and my teacher, whose work still influences my own and my schoolmates' musical identity. In my research the significance of the teacher's personality and the enthusiasm is emphasized in the life cycle of his students.

Key words: music education, biography, autobiography, narrative inquiry, musical identity

1 DA CAPO - JOHDANTOA.....	6
2 MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMA EILEN JA TÄNÄÄN.....	9
2.1 Musiikin opetussuunnitelma	9
2.2 Musiikin opetuksen tavoitteet vuoden 2004 opetussuunnitelmassa.....	11
2.3 Uudet suunnitelmat perusopetuksen musiikin opettamiselle	12
3 MUSIIKKIKASVATUS	14
3.1 Onnistuneen musiikkikasvatuksen edellytyksiä.....	14
3.2 Aineenhallinta	16
4 MINÄKÄSITYKSESTÄ.....	17
4.1 Musiikillinen minäkäsitys	18
4.2 Musikaalisuus.....	21
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	23
6 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT.....	24
6.1 Tapaustutkimus	24
6.2 Narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus.....	26
6.3 Elämäkerrallinen ja omaelämäkerrallinen lähestymistapa.....	28
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
7.1 Aineiston keruu ja työvaiheet.....	30
7.2 Narratiivinen analyysi	31
7.3 Tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyyspohdinta	33
8 MUISTOJA MUSIIKKILUOKASTAMME JA NELJÄ MUSIIKILLISTA ELÄMÄNKAARTA.....	36
8.1 Muistoja musiikkiluokastamme	37
8.1.1 Kuorolaulua ja äänenmuodostusta	39
8.1.2 Orkesterisoittoa ja musiikinteoriaa	40
8.2 Mikko - ammattimuusikko.....	41
8.3 Helena - päästyäni sopuun menneisyyteni kanssa alkoi musiikki virrata	45

8.4	Saara – kuoron kantava voima	49
8.5	Kirsi – jokaiseen tunnetilaan löytyy sopiva laulu	52
9	MUSIIKKILUOKAN MERKITYS MUSIIKILLISESSA ELÄMÄNKAARESSA – POHDINTAA	56
9.1	Musiikkia elämänsaarella	56
9.2	Muistikuvia kouluaikejen musiikillisista kokemuksista	58
10	AL FINE.....	64
	Lähteet.....	69
	Liitteet	77

Kuva 1: Koululaisen musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä sekä yhteyksien voimakkuus tutkimustulosten pohjalta (Tulamo, 1993) 20

1 DA CAPO - JOHDANTOA

“Alitajuntani virkistää minua toisinaan unimaailmassa koulumuistoilla. Uniени tapahtumat sijoittuvat musiikkiluokalle, alakouluun.” Helena

Tämän tutkimuksen tausta on hyvin subjektiivinen, sillä sen lähtökohtana ovat kirjoittajan hyvät muistot alakoulun musiikkiluokasta. Musiikkiluokan opettajamme loi vahvan pohjan ja erinomaiset edellytykset monipuoliselle musiikin harrastamiselle. Nyt kun kouluvuosista on kulunut noin kolmekymmentä vuotta, on mielenkiintoista tutkia kokemusten merkityksiä ja pohtia koetun vaikutusta musiikilliseen minäkäsitykseen. Oman musiikillisen elämänkaaren reflektointi muistelupäiväkirjan avulla on ollut henkilökohtaisesti antoisa osa tutkimusta. Erityisen kiinnostavaa on tutkia, miten muut luokkatoverini ovat jatkaneet harrastamistaan musiikin parissa. Onko musiikki säilynyt harrastuksena, unohtunut kokonaan tai johtanut jopa ammattiin asti? Miten voimakas kokemus voi rakentaa yksilön musiikillista minäkuvaa ja ohjata mahdollisesti koko tulevaa aikuisuutta?

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää musiikkiluokan merkitystä ja musiikkiharrastuksen orientaatioita luokkatovereideni elämänkaareissa. Keskityn tutkimuksessani tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen ja sen osa-alueisiin ja tutkin, miten ne ilmenevät musiikkiluokan käyneiden henkilöiden musiikillisissa elämäkertomuksissa.

Tässä tutkimuksessa eletty elämä tarjoaa mielenkiintoisen aikaperspektiivin. Muisteluun sekä musiikillisen elämänhistorian kartoittamiseen keskittyvä vuoropuhelumme tapahtuu sosiaalisen median, kirjallisten kyselyiden, haastattelujen ja yhteisen kokoontumisen kautta. Siitä kertyy myös tämän tutkimuksen aineisto.

Valmistuessani luokanopettajan ammattiin pohdin aktiivisesti omaa kasvatustilfilosofiaani. Se kirkastuu tämän tutkimuksen kautta kuvatessani yhden aidon opettajan persoonallista ja pitkäjänteistä kasvatustyötä. Tutkimuksessani otan lisäksi kantaa taide- ja taitoaineiden merkitykseen oppilaan kouluviihtyvyydessä, opiskelumotivaatiossa ja hyvinvoinnissa. Tutkimusraporttini kuvaa musiikkiluokan käyneiden luokkatovereideni muistoja. Kouluvuosi-

na saatu perusopetus on monien kohdalla johtanut musiikin säilymiseen mukana elämäkkaressa harrastuksena ja myönteisenä voimavarana.

Teoreettisesti tutkimukseni nojaa Tulamon (1993) teoriaan musiikillisesta minäkäsityksestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tulamo määrittelee musiikillisen minäkäsityksen yksilön tietoiseksi ja subjektiiviseksi käsitykseksi musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen elämäkerrallinen tapaustutkimus. Narratiivisuus toteutuu tutkimuksessani sekä ilmiönä että metodina. Ilmiönä se esiintyy autoetnografian, eli omaelämäkerrallisen teeman, kautta sekä koulutovereideni kertomuksissa että muistoissa. Metodinen narratiivisuus toteutuu aineiston keruussa, tutkimustulosten analyysissa ja tutkimuksen raportoinnissa. Tutkimusraporttini on narratiivien muotoon kirjoitettujen omien ja koulutovereideni koulumuistojen pohjalta rakennettu narratiivi.

Tutkimusraporttini rakenne poikkeaa osittain perinteisen tutkimuksen rakenteesta. Teoreettinen viitekehys on esitelty perinteiseen tapaan raportin alkupuolella. Tutkimusraporttini toisessa luvussa avaan opetussuunnitelmien tarkastelun kautta sitä muutosta, joka musiikkikasvatuksen saralla on tapahtunut 1950-luvulta tähän päivään. Seuraavaksi perehdyn musiikkikasvatukseen, musiikkikasvatuksen tavoitteisiin ja onnistuneen musiikkikasvatuksen edellytyksiin. Musiikillista minäkäsitystä, sen osa-alueita ja siihen vaikuttavia tekijöitä käsittelem luvussa neljä. Nämä yhdessä muodostavat tutkimukseni teoreettisen viitekehysten ja perustan tutkimukseni analyysille.

Poikkean perinteisestä mallista tutkimusraporttini lopussa. Raporttini kahdeksas luku muodostuu tärkeimmistä osista tutkimusaineistoani eli omasta ja koulutovereideni elämäkertomuksista. Tosin olen nostanut jo aineisto-otteita teoreettisen tarkasteluni lomaan (ks. esim. luku 4.2). Tutkimustarinani alkaa koulumuistoista. Olen koonnut ja kirjoittanut aineistoni pohjalta aloituskertomuksen, joka johdattaa lukijan alakouluni musiikkiluokalle. Luokkatovereideni yksityiskohtaiset ja henkilökohtaiset muistot yhdistyvät kertomuksessa palapelin tavoin ja lopputuloksena syntyy kuva kokemuksistamme vuosien takaa.

Tutkimustarina jatkuu neljänä musiikillisen omaelämäkertana, joissa kuvaan tutkittavien näkemyksiä omasta musikaalisuudestaan ja itsestään musiikin harrastajina alakoulusta aikuisikään. Näiden omaelämäkertojen kautta avautuvat luokkatovereideni elämänsäkaressa toteutuneet erilaiset musiikilliset orientaatiot. Orientaatioilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa musiikillisen toiminnan erilaisia muotoja. Vapaasti kirjoitetut omaelämäkertomukset ovat käyneet läpi useita analyysivaiheita, kun olen muokannut, tiivistänyt ja rajannut niitä tieteelliseen muotoon tutkimustehtävien suuntaisesti. Olen kirjoittanut suoraan kertomusten yhteyteen yksityiskohtaisemman analyysin siitä, miten tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ilmenee kertomuksessa eri osa-alueidensa kautta. Tutkittavien ääni kuuluu kursiivilla korostetuissa suorissa sitaateissa, muu kirjoitettu teksti on käynyt läpi edellä kuvaamani analyysiprosessin. Olen analysoinut myös oman musiikillisen elämäkertani ja pyrkinyt tässä mahdollisimman hyvään objektiivisuuteen.

Yhdeksännessä luvussa peilaan kyselylomakkeen avulla saamaani tutkimusaineistoa aikaisemmin tehtyihin musiikillista elämänsäkaarta käsitteleviin retrospektiivisiin tutkimuksiin. Tässä luvussa esitän tutkimustulokset vuoropuheluna aikaisempien tutkimusten, tutkimusaineistoni sekä sen perusteella tehdyn analyysin kanssa. Omat tutkimustulokseni saavat tukea aikaisemmista tutkimuksista ja toisaalta myös rikastuttavat niitä. Tutkimukseni pohdintaluku päättää musiikillisen matkakuvaukseni

Tutkimusraporttini on musiikin sävyttämä kertomus - narratiivi, lapsuudestani tähän päivään. Sen päähenkilö on musiikkiluokkani opettaja, sivuhenkilöitä ovat luokkatoverini ja minä itse. Kertomus kuvaa omaa ja luokkatovereideni yhteistä kokemusta musiikkiluokastamme ja siitä lähtökohdasta jatkuvia musiikillisia elämänsäkaaria. Kohonen (2007, 155) toteaa, että jokaisella opettajalla on kertomuksensa ja sen jakaminen voi olla vapauttavaa ja voimaannuttavaa. Ajattelen, että jokaisella oppilaallakin on kertomuksensa omasta opettajastaan ja koulustaan. Tutkimukseni kautta minulla on ollut henkilökohtaisesti mahdollisuus voimaantua lapsuuteni hyvistä koulumuistoista yhdessä luokkatovereideni kanssa. Tavoitteeni on saada myös lukija kiinnostumaan tutkimusmatkasta, joka itselleni on ollut merkityksellinen. Olen onnistunut, mikäli lukijan mielenkiinto säilyy alusta päätökseen, musiikkitermein ilmaistuna: *Da capo al fine*.

2 MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMA EILEN JA TÄNÄÄN

Puurula (1992) on tutkimuksessaan ”Ei koulua vaan elämää varten” kartoittanut aikuisikäisten arvioita eri oppiaineista kouluajan jälkeen. Tutkimus valottaa koulumuistoja aikuisnäkökulmasta: eri oppiaineiden opetuksen arviointia, taito- ja taideaineiden opetuksen asemaa sekä muistikuvia taide- ja taitoaineiden opetuksesta. (Puurula 1992, 18).

Puurula (1992, 18) siteeraa tutkimuksessaan Leimun (1985) kehittämää määritelmää opetussuunnitelmasta, jolla hän tarkoittaa: *”oppimiskokemuksia ja oppimistuloksia, joita oppilaalle kertyy tuloksena koulutusjärjestelmän eri tasojen ja tahojen ohjelmallisen, tavoiteorientoituneen suunnittelun, kehittämistyön ja toimintaprosessien tuloksena ja jotka edistävät hänen jatkuvaa kasvuaan ihmisenä ja luomakunnan jäsenenä.”*

Puurula toteaa tämän määritelmän perusteella koulumuistojen tutkimuksen olevan opetussuunnitelmatutkimusta (Puurula 1992, 18). On siis perusteltua katsoa, minkälainen musiikin opetuksen opetussuunnitelma ohjasi opettajamme työskentelyä ja miten musiikin opetussuunnitelma on muuttunut kolmessakymmenessä vuodessa.

2.1 Musiikin opetussuunnitelma

Rautiainen (2003) on tutkinut laulutunnin ulkoisen ja sisäisen rakenteen kehitystä Suomessa 1800-luvun lopulta 1940-luvulle. Laulutunnin rakenne muutti tuona ajanjaksona muotoaan ratkaisevasti. Perinteinen opetuksen kolmijako (virret, nuottioppi ja maalliset laulut) väistyi uuden koulun opetusmenetelmien leviämisen myötä. Yksi merkittävistä uudistajista, Rauman seminaarin lehtori Törnudd, valitsi lauluiksi kansanlauluja ja uudisti oppitunnin rakennetta. Hänen laulutuntinsa alkoivat äänenavauksella, jatkuivat vanhan laulun kertauksella ja päättyivät uuden laulun opetteluun.

Sortavalan seminaarin lehtori Siukonen oli toinen tärkeä laulunopetuksen kehittäjä, jonka laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne perustui puolestaan uuden koulun mukaiseen ideologiaan. Hänen analyttis-synteettinen laulunopetusmenetelmänsä lähti muista poiketen

liikkeelle rytmistä ja lauluvalikoima muuttui monipuolisemmaksi. Vuosisadan alun uusia ideologisia tavoitteita olivat opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, oppilaiden kykyjen ja taitojen huomioiminen ja psykologiset lähtökohdat opetuksessa (Rautiainen 2003, 1).

Opetuksen sisällöt muuttuivat edelleen 1950-luvulta alkaen ja muutos näkyy oppiaineen nimessä. Aikaisemmin lähes yksinomaan lauluun ja musiikin teoriaan painottunut opetus monipuolistui, eikä peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa puhuttu enää laulusta ja laulunopetuksesta, vaan musiikista ja musiikinopetuksesta. Opetussuunnitelmassa todetaankin, että ”musiikin opetusta ei missään tapauksessa saa rajoittaa vain laulamiseen. Siihen tulee sisältyä myös soitinmusiikkia, kuuntelua, liikuntaa, luovaa ilmaisua jne.” (POPS 1970, 1).

Musiikinopetukselle asetettiin selkeät yleistavoitteet, jotka olivat yhteisiä kaikille luokkasteille:

”Musiikin opetuksen yleisinä tavoitteina oli:

- 1) ohjata oppilaat luonnolliseen äänenkäyttöön puheessa ja laulussa,
- 2) perehdyttää oppilaat ajankohtaiseen lauluaineistoon ja antaa heille mahdollisuuksien mukaan ohjausta soittimien käytössä,
- 3) perehdyttää oppilaat musiikin aineksiin sekä nuottimerkintään siinä määrin kuin siitä tarvitaan laulu- ja soittoharjoituksissa,
- 4) kehittää oppilaiden sävelaistia niin, että he pystyvät itsenäisesti asennoitumaan musiikkiin,
- 5) tarjota oppilaille mahdollisuudet musiikin keinoin tapahtuvaan luovaan ilmaisuun
- 6) tutustuttaa oppilaat mahdollisuuden mukaan suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin, esittäviin säveltaiteen mestareihin sekä kansanmusiikin ja viihdemusiikin ilmenemismuotoihin; erityistä huomiota kiinnitetään oman maan musiikkikulttuuriin,
- 7) totuttaa oppilaat yhteistoimintaan musiikin parissa koulussa ja koulu ulkopuolella sekä
- 8) ohjata oppilaat harrastamaan musiikkia myös koulunkäynnin päätyttyä.” (Komiteamietintö 1970, 274).

Eri oppiaineita käsittelevät osuudet ovat 1970-luvun opetussuunnitelmissa tavattoman laajoja ja sisältävät runsaasti didaktista ohjeistoa. Niissä selvitetään tavoitteiden lisäksi hyvien oppimiskokemusten saavuttamiseksi tarvittavia toimenpiteitä ja järjestelyjä. Tarkoituksena ei ollut vahvistaa normeja peruskoulun opetukselle, vaan antaa virikkeitä niille opettajille, jotka työskentelivät seminaarien ja opettajakorkeakoulujen opetuksen pohjalta (Suomi 2009, 78). Keskeiset luvut musiikin opetussuunnitelmassa käsittelevät tavoitteita, op-

piaineksen jakautumista eri luokka-asteilla sekä työtapoja (Hyvönen 1995, 13). Opetussuunnitelman didaktisesta yksityiskohtaisuudesta huolimatta opettajalle annettiin metodinen vapaus toteuttaa itseään. ”Harvoissa muissa aineissa lienee opettajan työn elämyksellinen puoli niin tärkeä kuin musiikissa. Tästä syystä on tietty metodinen vapaus säilytettävä niin kauan, kuin siten voidaan saavuttaa opetussuunnitelman päämäärä.” (POPS 1970, 5).

Oppilaskeskeisyyden periaate tuli ottaa huomioon myös musiikinopetuksessa peruskoulun yleisten tavoitteiden mukaisesti. Opetussuunnitelma ohjeistaa vastustamaan musikaalisten lasten erityisasemaa opetuksessa. Perinteinen laulukoe sai myös kritiikkiä osakseen. Opetussuunnitelmassa todetaankin, että ”oppilasta ei milloinkaan saa pakottaa laulamaan kokeessa.” (POPS 1970, 6). Peruskoulun opetussuunnitelman myötä musiikin opetus muutti muotoaan kokonaisvaltaisesti.

2.2 Musiikin opetuksen tavoitteet vuoden 2004 opetussuunnitelmassa

Seuraava lainaus on musiikin opetussuunnitelmasta (2004), jota kouluissa tänä päivänä toteutetaan. Oppilaskeskeisyys ja kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen musiikin opetussuunnitelmaan kirjattuina luovat hyvät edellytykset musiikillisen identiteetin toisin sanoen musiikillisen minäkäsityksen muodostumiselle koulun musiikin opetuksen yhteydessä.

”Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset.

Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä, kertaa-

miseen perustavalla harjoittelulla. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erillaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Musiikin opetuksessa sovelletaan teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230).

2.3 Uudet suunnitelmat perusopetuksen musiikin opettamiselle

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on vielä luonnosvaiheessa. Musiikinopetuksen tehtävät on muotoiltu uudelleen, mutta sisällöllisesti ne eivät poikkea merkittävästi aikaisemmasta. Luonnoksessa tehtäviksi on kirjattu monipuolisen musiikillisen toiminnan edellytykset ja aktiivinen kulttuurinen osallisuus. Opetuksesta on suunniteltu pedagogisesti joustavaa ja monipuolista, tavoitteena ovat sekä oppimisen ilo että myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset. Suunnitelmiin on liitetty myös mahdollisuus tieto- ja viestintäteknologian käytöstä musiikillisessa toiminnassa (OPS 2016, Musiikin perusopetuksen perusteluonnokset, 1).

Putkisen (2014) tuoreen tutkimuksen perusteella musiikillinen toiminta saattaa muokata aivojen kehitystä. Kouluikässä muutokset (äänien hermostollinen erottelu) tapahtuvat nopeammin musiikkia harrastavilla lapsilla (Putkinen 2014, 6). Opetussuunnitelman luonnoksessa ollaankin ajan hermolla, kun uutena asiana esitetään musiikin opetuksen käyttämistä ajattelun välineenä: ”*Oppilaan ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen.*” (OPS 2016, Musiikin perusopetuksen perusteluonnokset, 1).

Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen tavoite on, että: ”*Oppilaan musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa oppilaan myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle.*” (ks. OPS 2016).

Yleisen perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia linjauksia kuvataan seuraavilla avainsanoilla: oppiva yhteisö, monipuoliset työskentelytavat, vuorovaikutus ja osallisuus, hyvinvointi, turvallinen arki, kulttuurinen monimuotoisuus ja kielitietoisuus,

vastuu ympäristöstä sekä tulevaisuuteen suuntautuminen. Musiikinopetus liittyy yhteisölliseen oppimiseen, on työskentelytavoiltaan monipuolista, tukee vuorovaikutusta ja osallisuutta, sekä edustaa voimakkaasti kulttuurista monimuotoisuutta. Mielipide–kirjoituksissa on tuotu esiin ajatuksia siitä, millä keinoilla nykykoulu voisi säilyttää oppilaiden opiskelumuotivaation. Opinto-ohjaaja Matti Koistinen toteaa:

”Taito- taide- ja ilmaisaineet näyttävät olevan koulujen suosituimmuusvertailussa se liima, joka kiinnittää oppilaita kouluun sekä lisää koulumuotivaatiota ja -viihtyvyyttä. Ne tuottavat kouluun liittyviä myönteisiä elämyksiä.”(HS, Mielipide 25.12.2012).

Ajattelen musiikinopetuksen muiden taideaineiden lailla lisäävän merkittävästi henkilökohtaista hyvinvointia, opiskelumuotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä. Löydän ajatuksilleni tukea vuosien takaa, kun Ingman (1952) toteaa laulunopetuksesta seuraavaa:

”On muistettava, että laulu sinänsä on elämänilon lähteenä itsetarkoitus. Sen tulisi muodostaa ikään kuin valoisa ikkuna kouluelämän arkiseen harmauteen, antaa tähän väriä ja eloa ja osaltaan vaikuttaa elävöittävästi koulun henkeen... Musiikki laajassa mielessä on jotain syvästi inhimillistä ja kaikille kuuluvaa. Se on eräs inhimillisistä perustarpeista, jonka tyydytyksen ohjaaminen myönteiseen suuntaan on ihmisen kokonaiskasvatukseen kiinteästi liittyvä vaatimus.” (Ingman, 1952, 5–6).

3 MUSIIKKIKASVATUS

3.1 Onnistuneen musiikkikasvatuksen edellytyksiä

Kun tutkimukseni kohteena on musiikkikasvattajan ja musiikkikasvatuksen vaikutus elämäntapaan, on näiden käsitteiden avaaminen myös välttämätöntä. Aluksi pohdin omaa ihmiskäsitystäni, joka määrittää tutkimukseni kulkua ja sen sitoumuksia (Eskelä-Haapanen 2012, 45). Lähestyn omaa tutkimusaiheeni ensisijaisesti kasvattajana ja opettajana. Reflektoidessani tutkimuksessani kokemusta lapsuuden koulusta, tarkastelen samalla oman opettajapersoonani kehittymistä ja ammatillisuuttani kasvatustieteen asiantuntijana. Oma koulupolkuni, koulutukseni ja elämäntapaani vaikuttavat sekä siihen minkälainen olen tutkijana ja kasvattajana tällä hetkellä että siihen, miten edelleen kehityn. Olemiseni ihmisenä, kasvattajana ja tutkijana perustuu ihmiskäsitykselle, jota luonnehtii omakohtainen intentio, persoonallisuus, aitous sekä kunnioitus (Laurson 2006, 9-70). Edellisten lisäksi tavoittelen kaikelle toiminnalleni positiivista energisyyttä, sillä ”ainoastaan ne, jotka ovat innostuneita, voivat antaa kipinän muille” (Laurson, 2006, 53). Ihmiskäsitykseni toteutuu elämässäni ja työssäni jatkuvassa ja rikkaassa vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa se toteutuu sekä aidon kiinnostuksen ja kunnioituksen muodossa luokkatovereitani kohtaan että siinä vuorovaikutuksessa, joka välillemme syntyy tutkimuksen aikana ja jatkuu sen jälkeen.

Myös suhteeni musiikkiin ja tiedostettu musiikillinen minäkäsitykseni ohjaavat tutkimukseni sitoumuksia. Musiikillinen minäkäsitykseni painottuu omaelämäkertomuksessani vahvasti emotionaalisenä (ks. 8.4). Musiikki on minulle merkityksellinen kanava, jonka avulla voin yksin ja yhdessä muiden kanssa toteuttaa edellä määriteltyä ihmiskäsitystäni. Tämä ilmenee tutkimuksessani kokonaisvaltaisesti, sillä kiinnostukseni musiikkiin ja musiikkikasvatukseen ovat sen juoni ja ’punainen lanka’.

Musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaisuutta käsittelevissä tutkimuksissa painotetaan musiikkikokemuksen kasvatuksellisuutta. Kirjassa ”Lahjakkuus lentoon” Lamponen (1998) pohtii musiikkikasvattajan kokonaisvaltaista tehtävää seuraavasti:

”Niin kuin kaikessa opetuksessa ja kasvatuksessa opettajan tulee tietää mitä tekee, miksi tekee ja milloin tekee. Aikuisen oma asenne, kontakti lapsiin, kyky heittäytyä lapsen maailmaan ja samalla säilyttää tilanne kontrollissa, kyky kuunnella ja huomioida lasta sekä kommunikoida lapsen kanssa ovat paljon tärkeämpiä kuin aikuisen sukupuoli. Lisäksi kasvattajan pitää pystyä samastumaan lapseen ja asettua hänen asemaansa. Aikuisen tulisi tietää lasten erilaiset oppimistyyliä ja olla työstään innostunut ja motivoitunut esimerkki.” (Lamponen 1998, 47).

Musiikkikasvatuksen tärkeä tehtävä on avartaa lasten ja nuorten käsityksiä ja kokemuksia erilaisesta musiikista ja saada heidät pysymään mahdollisimman avarakatseisina ja auttaa näin ymmärtämään myös uutta ja vierasta musiikkia (Kosonen 2002, 76). Juntusen tutkimus (2011) tuo esiin musiikinopettajien käsityksiä siitä, mitä osa-alueita he pitivät tärkeinä opetuksessaan. Keskeisimmiksi opettajien näkökulmasta nousevat esiin merkittävät kokemukset. Onnistumisen ilo, musiikillisten elämysten ja merkitysten löytäminen sekä omien tunteiden kohtaaminen koettiin myös erittäin tärkeinä. Musiikin eri osa-alueista tärkeimpinä koettiin ryhmässä työskentelyn oppiminen, musiikin kuunteleminen sekä soitto- ja laulutaidot (Juntunen 2011, 47–48). Musiikkikasvatuksen tavoitteena on myös saada oppilaat harastamaan musiikkia koulun ulkopuolella (Vesioja 2006, iv).

Musiikkikasvatus on vuorovaikutusta. Lamposen (1998) tutkimuksen otsikko toteaaakin: *”Jos ei tuu toimeen sen ihmisen kanssa, niin oppiminen jää kyllä hirmu vähäiseksi!”* Oppilaantuntemuksen lisäksi perustana kaikelle opiskelumotivaatiolle ja oppimiselle ovat opettaja-oppilassuhteen emotionaalinen sävy ja sisältö. Musiikkikasvattajilta vaadittavista persoonallisista tekijöistä korostetaan usein vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja (Vesioja 2006, 88).

3.2 Aineenhallinta

Kokeneet musiikkikasvattajat pitävät ensiarvoisen tärkeänä riittäviä aineenhallinnallisia ja musiikillisdidaktisia valmiuksia. Monivuotinenkaan käytännön kokemus opetustyöstä tai opettajan työssä viihtyminen eivät korvaa aineenhallinnan puuttumisesta johtuvia ongelmia, jotka heijastuvat kaikkeen opetustyöhön suunnittelusta arviointiin (ks. Vesioja 2006, iv).

Tait ja Haack (1984) ovat määritelleet aineenhallinnan minimivaatimuksia. Näitä ovat laulu- ja soittotaito, teoria- ja historiatietämys, arviointi- ja organisointikyky sekä taito yhdistää musiikki mielekkäällä tavalla muuhun elämään. Opettajan on tämän lisäksi itse rakastettava musiikkia, pystyttävä ilmaisemaan sitä sanoin ja kyettävä jakamaan musiikilliset tunteuksensa oppilaiden kanssa. Suunnitteluun, opetukseen ja arviointiin on keskityttävä huolellisesti (Tait & Haack 1984, 56–163).

Luovuus, innostuneisuus, kokeilunhalu, joustavuus, empaattisuus sekä esiintymiskyky ja organisointikyky ovat persoonallisia ominaisuuksia, joita musiikkikasvattajilta odotetaan (Vesioja 2006, 88). Toisaalta vahvatkaan musiikilliset taidot eivät yksinään riitä hyvään tulokseen, koska opetus on aina monien tekijöiden summa. Stressaantuminen, kyllästymisen luokanopettajan työhön, turhautuminen oppilaiden passiivisuuteen ja heterogeenisyyteen, tuntien vähäinen määrä ja puutteellisten resurssien aiheuttamat ongelmat ovat opettajien arkipäivää (Vesioja 2006, iv). Musiikkikasvattajiksi opiskelevat näkevät koulun musiikkikasvatuksen suurimpina ongelmina musiikin tuntimäärien, resurssien ja arvostuksen vähäisyyden (Anttila & Juvonen 2000, 224).

Musiikkikasvattaja on kulttuurinen vaikuttaja, joka oman toimintansa välityksellä tietoisesti ja tiedostamattaankin innostaa oppilaitaan toimimaan musiikin parissa koulussa ja koulupäivien jälkeen. Musiikkituntien kokemukset, elämykset, tiedot ja taidot sekä oman pystyvyyden tunne ovat monille tärkeitä aktiivisen musiikkisuhteen säilymiseksi myös kouluvuosien jälkeen (Kosonen 2009, 169). Merkityksellistä lienee se, että opettaja musiikkikasvattajanakin laittaa persoonansa peliin ja on oppilaidensa kanssa avoimessa vuorovaikutuksessa niillä taidoilla, välineillä ja resursseilla, mitä hänellä on kulloinkin käytettävissään. Opettaja vaikuttaa toiminnallaan merkittävästi oppilaidensa musiikillisen minäkäsityksen muodostumiseen. Tätä käsitelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

4 MINÄKÄSITYKSESTÄ

Tämän luvun aluksi avaan käsitettä minäkäsityksestä niiltä osin, jotka ovat perusteltuja tämän tutkimuksen kannalta. Minäkäsitys voidaan ymmärtää ihmisen arvioivana ja muuttuvana käsitys itsestään (Burns 1982, 1, 19–20). Se on yksilön toimintaa ohjaava ja itseensä kohdistuvien asenteiden rakenne, joka ilmenee tiedollisen, tunteisiin vaikuttavan ja toiminnallisen käyttäytymisen alueella (Hirsjärvi 1990, 17–18).

Minäkäsityksen muodostumisessa on kysymys prosessista, jossa yksilö luo kuvaa itsestään ja siitä, mitä hän pohjimmiltaan on. Tämä kuva ohjaa hänen kaikkia ratkaisujaan niin arvoja, harrastuksia kuin ammatinvalintaakin (Keltikangas-Järvinen 1985, 56). Korpisen (1990) mukaan prosessi muodostuu seuraavista vaiheista: valinta, sisäistäminen, motivoituminen, itsearviointi ja vertailu. Yksilö valitsee uutta tietoa ja sisäistää ympäristön tarjoamia arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia aikaisemman minäkäsityksensä pohjalta. (Korpinen 1990, 13-15).

Tässä tutkimuksessa kuvaan tutkittavieni musiikillisia elämänkaaria ja analysoin niitä tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen näkökulmasta. Ajattelen, että jokainen elämäkertomus on kuvaus prosessista, jossa ja jonka avulla tutkittava reflektoi musiikillista itseään ja sitä, mitä hän pohjimmiltaan musiikillisesti on. Elämäkertomukset kuvaavat musiikillisessa elämänkaareissa tapahtuneita valintoja, sisäistämistä, motivoitumista ja itsearviointia. Musiikilliset elämäkertomukset kuvaavat, miten musiikillinen minäkäsitys ohjaa tutkittavien ratkaisuja musiikkiharrastusten suhteen ja miten se ilmenee tiedollisen, tunteisiin vaikuttavan ja toiminnallisen käyttäytymisen alueella. Seuraavaksi avaan yksityiskohtaisemmin tutkimukseni keskeisintä käsitettä, eli musiikillista minäkäsitystä, sen osa-alueita ja siihen vaikuttavia asioita.

4.1 Musiikillinen minäkäsitys

Musiikillista minäkäsitystä on Suomessa tutkittu vain vähän ja aiheeseen liittyviä väitöskirjatasoisia tutkimuksia on vain muutamia. Näistä Tulamon, (1993) tutkimus koululaisten musiikillisesta minäkäsityksestä on muodostunut yhdeksi alan perusteokseksi. Tulamo (1993) määrittelee musiikillisen minäkäsityksen oppilaan tietoiseksi käsitykseksi itsestään ja mahdollisuuksistaan koulun musiikin opiskelijana (Tulamo 1993, 52). Siihen yhteydessä olevia tekijöitä ovat musiikin opiskeluun liittyvät mielekkyyskokemukset ja asenteet, vanhempien suhtautuminen lastensa musiikkiopintoihin, opettajan suhtautumistapa, oppilaan musikaalisuus ja koulumenestys musiikissa. Lisäksi Tulamo määrittelee musiikillisen minäkäsityksen yksilön tietoiseksi ja subjektiiviseksi käsitykseksi musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Tulamon mukaan voidaan puhua spesifistä musiikillisesta minäkäsityksestä, joka on tiettyä erityisaluetta koskeva tietoinen musiikillinen minäkäsitys, sekä yleisestä musiikillisesta minäkäsityksestä, joka koostuu useista spesifeistä musiikillisista minäkäsityksistä. Musiikillisen minän (musical self) hän määrittelee kokonaisuudeksi, joka muodostuu yksilöllä kulloisessakin elämänvaiheessa olevista musiikillisista ominaisuuksista ja mahdollisuuksista. Tämän lisäksi musiikilliseen minään vaikuttavat yksilön tiedostamattomat musiikilliset ominaisuudet (emt., 51–52.)

Musiikillinen minäkäsitys rakentuu Tulamon mukaan kolmesta pääulottuvuudesta:

1. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen kokee olevansa)
2. Musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla)
3. Musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena uskoo muiden havaitsevan itsensä).

Musiikillisen minäkäsityksen kolme pääulottuvuutta voidaan jakaa edelleen neljään osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on **musiikillinen suoritusminäkäsitys**, jolla tarkoitetaan yksilön käsitystä kyvyistään, pätevydestään ja suoriutumisestaan musiikin eri alueilla.

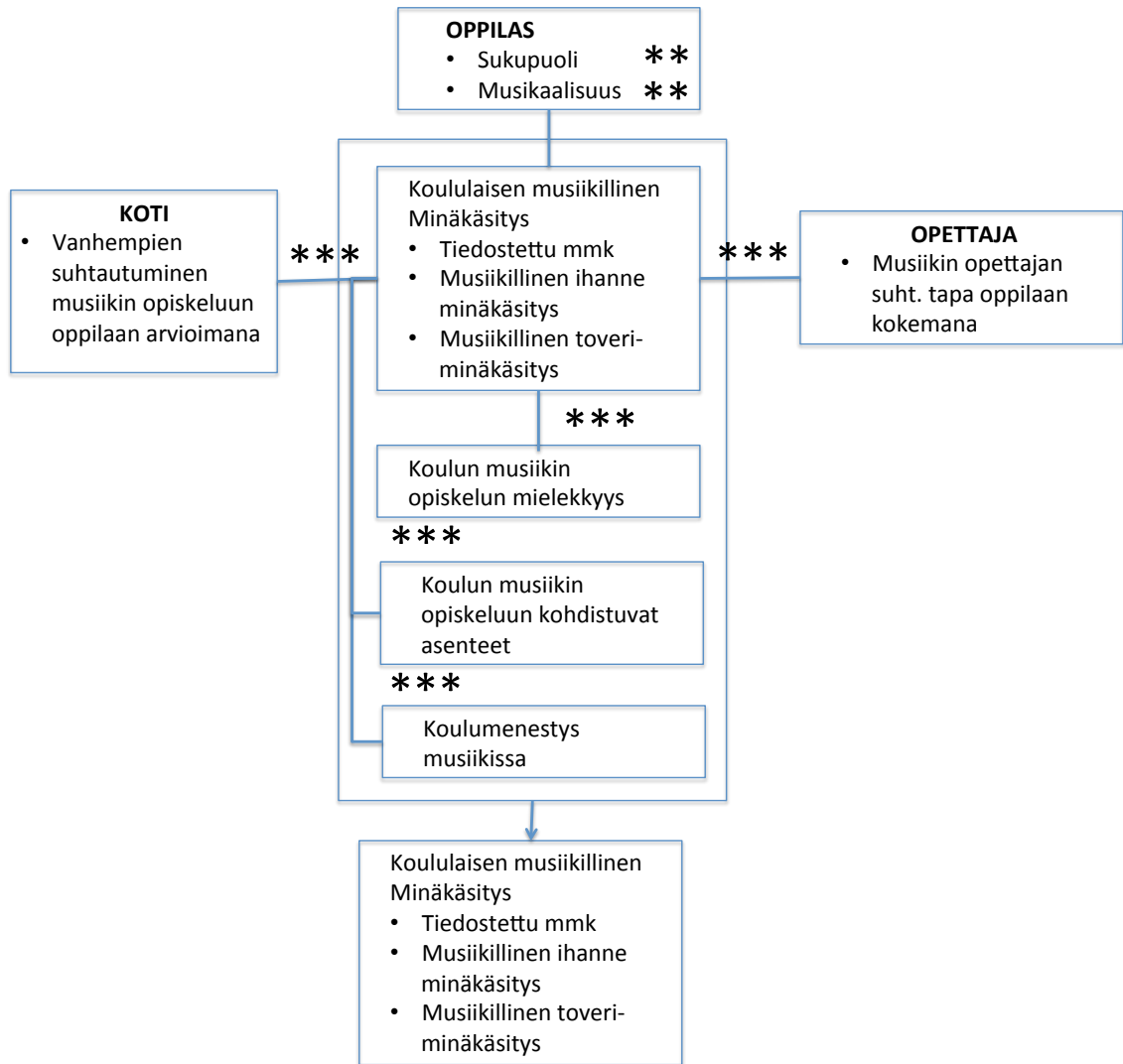
Yksilön käsityksestä vuorovaikutuksesta ja suhteista muihin ihmisiin erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa puhutaan **sosiaalisena musiikillisena minäkäsityksenä**.

Kolmanneksi Tulamo puhuu **emotionaalisesta musiikillisesta minäkäsityksestä** eli yksi-

lön käsityksestä tunteistaan ja temperamentistaan erilaisissa musiikillisissa tilanteissa. Tähän liittyvät itseluottamus sekä sosioemotionaalinen ahdistuneisuus esiintymistilanteissa. Lopuksi Tulamo nimeää **fyysis–motorisen musiikillisen minäkäsityksen** eli yksilön käsityksen kehostaan ja sen ominaisuuksista erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa (emt., 62, 65–66).

Tässä tutkimuksessa musiikillinen minäkäsitys määritellään **yksilön tietoiseksi käsitykseksi itsestään musiikillisessa toiminnassa saatujen kokemusten pohjalta**. Tulamon tapaan ymmärrän musiikillisen minäkäsityksen dynaamisena ja muuttavana prosessina (emt., 77), joka muokkaa musiikillista minäkäsitystä kunkin ihmisen kokemusmaailman pohjalta. Keskityn tässä tutkimuksessa tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen. Etsin narratiivisen analyysin avulla vastuksia siihen, minkälainen tiedostettu musiikillinen minäkäsitys kautta kuvastuu musiikillista elämäkaarta kuvaavissa elämäkertomuksissa.

Seuraava kuva esittää koululaisen musiikillista minäkäsitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kaikki tekijät vaikuttavat musiikilliseen minäkäsitykseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Niiden kautta syntyy jatkuva dynaaminen prosessi, jossa yksilön tietoinen käsitys itsestään rakentuu kokemuksista ja vuorovaikutuksesta musiikillisessa toiminnassa.



Kuva 1: Koululaisen musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä sekä yhteyksien voimakkuus tutkimustulosten pohjalta (Tulamo, 1993)

*****yhteys tilastollisesti erittäin merkittävä**

**** yhteys tilastollisesti merkittävä**

Edellisen perusteella voidaan todeta, että musiikillista minäkäsitystämme muokkaavat voimakkaimmin vanhemmat, koulu ja ystävät. Musiikillisen minäkäsityksen piirteet saavat ilmiänsä musiikilliseen toimintaan suhtautumisena. Kun suhtautuminen on luonteeltaan myönteistä, tämä näkyy musiikillisen toiminnan muotoina. Yksilön musiikillinen kompetenssi käsittää kaikki elämän myötä muotoutuneet tiedot, taidot, kokemukset ja valmiudet toimia musiikin suhteen. Näiden pohjalta muodostuu musiikillinen orientaatio, joka voi olla

luonteeltaan aktiivinen (soitto/lauluharrastus) tai passiivinen (pelkästään vastaanotta-va/kuunteluharrastus) (Juvonen 2000, 62–63).

4.2 Musikaalisuus

Musikaalisuuden määrittely on vaikeaa. Siihen voidaan sisällyttää monenlaisia kykyjä ja sitä voidaan mitata erilaisissa konteksteissa (Paananen 2009, 142). Musikaalisuus koostuu monista eri tekijöistä. Se on osa ihmisen henkistä ja fyysistä olemusta sekä tunne- ja kokemusmaailmaa. Musikaalisuudeksi voidaan kutsua yksilön synnynnäisiä musiikillisia kykyjä. Laajemmin käsitettynä musikaalisuuteen kuuluvat kaikki musiikilliset kyvyt ja ominaisuudet, joita yksilöllä on ja joita voidaan kehittää eteenpäin. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 14). Musikaalisuuden ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi: musiikillinen muisti, sointiväri-taju, melodiataju, musiikillinen mielikuvitus ja rytmitaju.

Karma (1986) on tutkinut musikaalisuutta ja kehittänyt sen mittaamista jo usean vuosikymmenen ajan. Karman mukaan ympäristö ratkaisee sen, tulevatko musikaaliset taipu-mukset esiin, vaikka musikaalisuuden puitteet saadaan perimässä. Hänen mielestään on epäasiallista jakaa ihmiset musikaalisiin ja epämusikaalisiin. Keskinertainenkin musikaalisuus johtaa Karman mielestä tyydyttäviin musiikillisiin suorituksiin, jos vain intoa harjoit-teluun riittää. Hänen mielestään on oleellista, että jokainen voi nauttia musiikista omien edellytystensä puitteissa, välittämättä niinkään musiikillisesta ”suorituksesta.” (Karma 1986,45–46, 55).

Käsitys omasta musikaalisuudesta liittyy kiinteästi omaan minäkuvaan. Musiikilliseen mi-näkäsitykseen musikaalisuudella on Tulamon (1993) tutkimuksen mukaan merkittävä, ei kuitenkaan erittäin merkittävä yhteys. (Katso kuva 1) Oman musiikillisen minän löytämi-nen merkitsee sitä, että hyväksyy musikaalisuutensa juuri sellaisena kuin se ilmenee. Useimmilla meistä on jokin musiikillinen osa-alue toista vahvempi. Jokainen voi lähteä kehittämään ja vahvistamaan omia taitojaan omista lähtökohdistaan käsin. Aikuinen oppii siinä missä lapsikin – tosin eri nopeudella ja eri kanavia käyttäen. Omien asenteiden voit-taminen vaatii henkilökohtaista itsekritiikin madaltamista ja rohkeutta heittäytyä mukaan musiikkiin. Musikaalisuus voidaan nähdä myös henkilökohtaisena potentiana, joka tarvit-

see suotuisat olosuhteet voimistuakseen yhdeksi persoonan vahvuudeksi (Hongisto-Åberg 1994, 15).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta musikaalisuus nousee merkitykselliseksi tutkittavaa joukkoa yhdistäväksi tekijäksi. Musiikkiluokan oppilaat valittiin musikaalisuuskokeen kautta ja joukostamme muodostui näin musikaalisilta lähtökohdiltaan tavallista luokkaa homogeenisempi ryhmä. Pääsykokeet ovat vieläkin säilyneet muistoissa.

”Kun tavataan luokkakouksessa, niin todellakin lauletaan, lujaa ja korkealta. Laulan Vaarilla on saari-laulun. Äitini on kertonut, että opettaja joka arvioi laulani, ei ollut kuullut biisiä ennen, mutta totesi, että hyvin se kai meni ja poika pääsi maailman parhaalle luokalle että heilahti.” Tommi

Musiikkiluokalle hakeutuminen on todennäköisesti alakoululaisten kohdalla seurausta pääosin vanhempien aktiivisuudesta, kiinnostuksesta ja valinnoista, ei vielä oppilaan itsenäistä valitsemista. Ajattelen musikaalisuuden vaikuttaneen myönteisesti musiikkiopintoihin suhtautumiseen ja niissä menestymiseen. Tässä tutkimuksessa käsitän musikaalisuuden lähtökohdana, jonka pohjalta opettajamme opetti meille musiikillisia tietoja ja taitoja monimuotoisen, vuorovaikutuksellisen musiikillisen toiminnan avulla.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata sekä kolmen luokkatoverini että omaa musiikillista elämäntahtani alakoulusta aikuisuuteen. Lähestyn tutkimustehtävää esittämieni tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten musiikkiharrastus on säilynyt musiikkiluokan käyneiden henkilöiden elämässä kouluvuosien jälkeen?
2. Minkälainen tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ilmenee musiikkiluokan käyneiden henkilöiden elämäkertomuksista?

Lisäksi esitän ensimmäisen tutkimuskysymykseni alakysymyksenä: Millainen musiikkiluokan merkitys on musiikkiluokan käyneiden henkilöiden musiikilliseen elämäntahteen?

6 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

Minkälaisia musiikin harrastajia koulutoverini ovat tänään ja miten heistä tuli sellaisia? Laadullinen tapaustutkimus antaa mahdollisuudet etsiä vastausta tämänkaltaisiin kysymyksiin. Pyrkimykseni on ollut päästä mahdollisimman lähelle tutkittaviani ja lähestyä heidän musiikillisia kokemuksiaan pintaa syvemmillä. Olen tutkinut luokkatovereideni merkityksellisiä muistoja ja kokemuksia elämäkerrallisen ja narratiivisen lähestymistavan avulla. Metodiset valintani ovat tukeneet tavoitettani (Clannadin & Connelly 2000, 188). Tässä luvussa kuvaan laadullista tapaustutkimusta, sekä narratiivista ja elämäkerrallista lähestymistapaa laadullisessa tutkimuksessa. Luvun lopussa käsitelen narratiivista analyysiä, tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja.

6.1 Tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen peruslähtökohtana on luottamus yksilöiden kykyyn tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat (Syrjälä & Numminen 1998, 5–8). Tutkimukseni tärkeimmän aineiston, eli musiikillisten elämäkertomuksien kautta paljastuvat henkilökohtaiset ja syvälliset tulkinnat ja merkitykset, jotka ovat vaikuttaneet koulutovereideni musiikilliseen elämänsäkaareen.

Tapaustutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkijan tulee määritellä tutkimuksen kohde ja vastattava kysymykseen ”mikä on tutkittava tapaus?” (Laitinen 1998, 36). Tässä tutkimuksessa voidaan laajempaan tapauksena nähdä ilmiö musiikkiluokan merkityksestä aikuisikäen jatkuvalle musiikilliselle elämänsäkaarelle. Tutkijana minua kiinnostavat ne merkitykset joita löytyy musiikkiluokkakokemuksesta sekä muista musiikilliseen elämänsäkaareen ja musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavista musiikillisen toiminnan muodoista. Musiikkiluokka, jonka merkityksiä tarkastellaan suhteessa tutkimukseen osallistuvien elämänsäkaareen, on lapsuuteni musiikkiluokka vuosina 1978–1981. Käsitelen yhtenä tutkittavana tapauksena musiikkiluokkaamme ja sen toimintaa kokonaisuudessaan. Myös jokaisen tutkittavan musiikillinen elämäntarina on yksittäin tarkasteltuna tapaus. Osa tapauksista on

yksityiskohtaisemman tarkastelun alla kertomuksien kautta ja osa vastaa tutkimustehtävään yleisemmällä tasolla luoden kokonaiskuvaa tutkittavasta joukosta.

Syrjälän ja Nummisen (1998) tapaustutkimuksen määritelmien perusteella myös tämä tutkimus pyrkii tarkastelemaan kohdetta kokonaisvaltaisesti ja löytämään selityksiä nykyisille ja menneille tapahtumille. Tavoitteeni ei ole luoda uutta teoriaa, selittää ilmiötä, tai etsiä helposti yleistettäviä tutkimustuloksia. Tutkijana kiinnostukseni kohdistuu ainutlaatuisen tapaukseen, lapsuuden musiikkiluokkakokemukseen, jota haluan ymmärtää hyvin ja yksityiskohtaisesti. Tämän perusteella tutkimustani voi kuvata ’itsessään arvokkaaksi tapaustutkimukseksi’ (intrinsic case study) (Stake 2005, 445).

Tapauksen kuvaaminen kontekstissa tekee tapauksen ymmärrettäväksi ja osaltaan selittää sitä. Tapauksen konteksti muodostuu siihen läheisesti liittyvistä toimijoista, toiminnoista ja laajemmasta toimintaympäristöstä. Myös tapauksen lähiympäristö eli tapahtumaympäristö vaatii määrittelyn. Sen voi ajatella näyttämöksi, jossa tapaus toteutuu (Eriksson & Koistinen 2005, 7). Tulkinnan ja ymmärtämisen helpottamiseksi tapauksen taustan ja kontekstin kuvaus on erityisen tärkeää, kun kysymyksessä on itsessään arvokas tapaustutkimus (Stake 2005, 445). Tutkimukseni tapauksena on ilmiö musiikkiluokan vaikutuksesta elämänkaareen ja elämänkaaren kontekstin määrittely on laajuudessaan mahdotonta. Tässä tutkimuksessa olen kuvannut sitä tapahtumaympäristöä, joka on tutkimukseni lähtökohta. Olen luonut omien ja luokkatovereideni muistojen pohjalta kuvauksen musiikkiluokkamme toiminnasta (ks. luku 8.1), mikä edellä esitetyn perusteella toimii ’näyttämönä’ ja määrittelee tapahtumaympäristöämme. Myös kuvaus opettajasta tapaustutkimukseni merkittävimpana toimijana osaltaan selittää ja tekee ymmärrettäväksi tämän tutkimuksen tapauksia.

Tapaustutkimukselle on ominaista monipuoliset tavat kerätä tietoa (Syrjälä 1994, 10; Eriksson 2005, 27), sekä tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus (Syrjälä 1994, 14–15). Tapaustutkimukselle luonteenomaisesti myös tässä tutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat olleet vuorovaikutuksessa keskenään ja tutkija on ollut mukana työssä subjektiivisine kokemuksineen. Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty monipuolisilla menetelmillä. Aineisto koostuu luokkatovereideni kirjoittamista musiikillisista elämäkertomuksista ja

haastattelusta, tutkimuspäiväkirjastani, henkilökohtaisista ajatuksistani ja pohdinnoistani, virtuaalisessa ympäristössä tapahtuneesta keskustelusta sekä luokkatapaamisessa jaetuista muistoista. Kouluvuosilta asti säilyneen sydänystäväni kanssa olen käynyt dialogia ja reflektoinut muistoja yhdessä keskustellen. Edellä kuvaamani tutkimusaineisto on tyypillinen narratiiviselle tutkimukselle (Halmio 1997,10). Ajattelen, että kaikki aineistoni osat ovat narratiiveja. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin narratiivisuutta ja narratiivista tutkimusta.

6.2 Narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus

Viittasin jo tämän luvun johdannossa narratiivisen tutkimuksen tapaan etsiä vastauksia kysymykseen, miten tietyt ihmiset ovat sitä, mitä he ovat ja miten heistä on sellaisia tullut. Josselson (1993, xiii) kuvaa narratiivista tutkimusta ihmisen elämän kehittymisen ja muuttumisen dynaamiseksi tutkimukseksi, joka saa vaikutteensa psykologiasta, sosiologiasta ja historiasta.

Sanakirjakäännöksenä *narrative* tarkoittaa kertomusta. Clandinin ja Connelly (1990, 3) määrittelevät sen kokonaisvaltaiseksi laadulliseksi tutkimukseksi, joka kiinnittää huomion yksilön kokemukseen, elämään sekä siihen, miten tämä kokee maailman. Narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden lähestyä tutkimuksen kohdehenkilöitä persoonallisesti, läheisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tutkija sitoutuu tutkittaviensa syvälliseen tulkintaan sitoen kertomukset aikaan ja kontekstiin (Josselson 2002, 4).

Brunerin tulkinnassa termi narratiivi voidaan nähdä kaksijakoisena. Yhtäältä Bruner tutkii tarinan rakentamisen prosessia kognitiivisena tapahtumana, eli narratiivista ajattelua (*narrative thought*) ja narratiivisten ajatteluprosessien muuttumista ihmisen kokemusten ja iän myötä. Toisaalta Bruner tutkii myös narratiivisen ajattelun tuotteita eli ihmisten kokemuksistaan kertomia tarinoita (Tolska 2012, 23).

Narratiivisen ajattelun tuloksena syntyy kertomus eli narratiivi, jonka tavoitteena on olla uskottava ja elämänmakuinen. Narratiivi sisältää paitsi toiminnan, myös tietoisuuden tason eli toimijoiden tunteet, tiedot ja ajatukset (Bruner 1986, 7, 11–14). Kokonaisuudessaan

narratiivinen tutkimus voidaan ajatella kertomuksina, joita elämme ja kerromme (Clandinin & Conelly 2000, 20).

Narratiivista tutkimusta voidaan tarkastella ilmiönä, metodina ja praktisen tiedon tutkimisen välineenä (Smith 1994, 286). Toisaalta Josselson (2002) toteaa poistaneensa sanan metodi omasta narratiivisen tutkimuksen sanastostaan liian muodollisena ja rutiininomaisena. Hänen mukaansa narratiivisen tutkimuksen ydin on ajattelussa ja lähestymistavassa (Josselson 2002, 5). Tässä tutkimuksessa ajattelen Josselsonin tavoin narratiivisuuden lähestymistapana, joka toteutuu aineiston keruussa, tutkimustulosten analyysissä ja tutkimuksen raportoinnissa. Narratiivisuus ilmiönä toteutuu tutkimukseen osallistuvien musiikillisissa elämäntarinoissa, jotka rakentuvat muistoista ja kokemuksista.

Narratiivin kannalta on keskeistä, että tapahtumat itse eivät luo mielenkiintoista tarinaa vaan se, miten tapahtumat liitetään erilaisia juonellisia rakenteita käyttäen toisiinsa. Juonen luominen on toisin sanoen narratiivisen ajattelun keskeisin väline, jolla kokemus organisoidaan tarinalliseen muotoon. Tarinan tarkoitus on tehdä kokemus ymmärrettäväksi (Tolska 2012, 101–102).

Tämän tutkimuksen narratiivisena juonena kulkee tutkimustehtävän pohjalta sekä oma musiikillinen elämäнкаareni että kolmen luokkatoverini muistojen ja kokemusten pohjalta muodostamani musiikilliset elämäнкаaret. Näiden elämäнкаarien sisällä kulkee kysymys musiikin roolista omassa elämässä kouluvuosien jälkeen. Tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti, läheisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tähän olen pyrkinyt monipuolisten tiedonhankintamenetelmien, metodisten valintojen sekä monikerroksisen analyysin ja tulkinnan kautta. Olen kirjoittanut aikaisemmin tapahtunutta uudelleen omien ja luokkatovereideni muistojen avulla. Käytännössä olen kuvannut tutkimuksen lähtökohtana olevaa tapahtumaympäristöä ja tärkeintä toimijaa sillä tarkkuudella, kuin sen on ollut muistikuvien varassa mahdollista (ks. 8.1). Lisäksi olen kuvannut yksittäisiä tapauksia itsenäisinä kokonaisuuksina (ks. 8.2-8.5). Kuvauksessa käyttämäni narratiivisuus on tukenut kokonaisvaltaista lähestymistapaani. Narratiivit saavat aineistonsa elämäntarinoista. Tässä tutkimuksessa luokkatovereideni elämäkertomukset ovat toimineet aineistona narratiiveille,

joiden kautta etsin merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja tulkitseen sitä. Ajattelen Eskelä-Haapasen tavoin: ”Menneet ovat tapahtuneet omassa ajassaan, mutta elävät kirjoitettuna uudelleen tässä ajassa (Eskelä-Haapanen 2012, 76).

6.3 Elämäkerrallinen ja omaelämäkerrallinen lähestymistapa

Elämäkerrallisella lähestymistavalla tarkoitetaan tutkimusotetta, jossa henkilön elämää kuvaava kertomus muodostaa empiirisen tutkimusaineiston. Tämän aineiston avulla pyritään ymmärtämään tutkittavan henkilön toimintaa (Honkonen 1995, 167).

Sekä elämäkerrallinen että omaelämäkerrallinen tutkimus kuuluvat narratiivisen tutkimuksen piiriin, sillä niidentaustana on näkemys elämän ja identiteettien rakentumisesta tarinoina (Syrjälä 2007, 231). Elämäkerrallisen tapaustutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat tutkittavien kokemukset, ja näkemykset ja muistot, jotka liittyvät tiettyyn ajanjaksoon, olosuhteeseen tai elämäntilanteeseen. Aineisto voi olla peräisin esimerkiksi elämäkertomuksiin pohjautuvista haastatteluista, tai kirjoitetuista omaelämäkertoista kuten tässä tutkielmassa (Syrjälä & Numminen 1988, 65–70).

Sen lisäksi, että kyseessä on narratiivinen tapaustutkimus, on tutkimukseni lisäksi omaelämäkerrallinen tapaustutkimus. Tutkimukseni kuvaa omia kokemuksiani ja muistojani, mikä raportissani näkyy tekstin tasolla subjektiivisuutena. Omaelämäkerran muoto on kertomuksellinen. Tässä tutkimusraportissa kertomuksellisuuden voi nähdä yleisenä ominaisuutena, joka kertoo yhtä lailla minusta tutkimuksen tekijänä kuin käyttämästäni aineistosta (Eskola & Suoranta 2008, 24).

Elämäkerrallisessa tutkimuksessa tutkija itse kokemuksineen voi olla tutkimusmateriaalin lähteenä. Tämän tutkimuksen aihe on omaelämäkerrallisen luonteensa vuoksi henkilökohtainen ja tutkijana olen itse osa tutkittavaa ilmiötä. Tutkija toimii refleктоimalla ja reflektionissa kenttä ja sen todellisuus kohtaavat. Elämäkerrallisen lähestymistavan mukaisesti tässäkin tutkimuksessa elämäntapahtumia muistellaan nykyisen elämäntilanteen pohjalta.

Se toimii kuin suodattimena kaikelle, mitä menneisyydestä muistamme (Syrjälä & Numminen 1988, 72).

Elämäkerrallinen ja narratiivinen lähestymistapa liittyy tässä tutkimuksessa toisiinsa luontevasti, koska tutkimuksen aineistoa ovat tutkijan omat muistot ja omaelämäkertatieto sekä tutkittavien kertomukset omasta musiikillisesta elämänhistoriastaan. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari (1994) pitävät elämäkerrallista tutkimusta monimuotoisena ja joustavana metodina, joka mahdollistaa monien näkökulmien käytön. Elämäkulusta koottavat tiedot määritellään riippuen siitä, mitä ja miten niistä kerrotaan (Syrjälä ym. 1994, 59). Elämäkerrat ovat muistiin merkittyä elämää, jotka voidaan nähdä kertomuksen muodossa olevana merkityksenantoprosessina. Sisällöksi valitaan päälimmäiset muistot ja merkitykselliseksi koetut, kertomisen arvoiset osat (Huotelin 1992, 3).

Elämäkerralliset muistelut eivät ole ainoastaan faktojen, tilanteiden ja tapahtumien luetteiloita. Oleellista on se miten kertoja on kokenut tapahtumat ja miten hän ne muistaa omassa tietoisuudessaan. Yksilön sisäinen ja tajunnallinen tietoisuuden maailma, jossa hän kiinnittää merkityksiä aiempiin kokemuksiinsa korostuu. Musiikillinen elämänhistoria koostuu käytännössä yksilön musiikkikokemuksista, prosesseista ja tuotteista vuorovaikutuksessa hänen elinympäristönsä kanssa. Elämä on musikaalista, kun ihmisellä on mahdollisuus käyttää omaa musiikillista potentiaa ja ammentaa siitä sisältöä arkeensa (Kauppinen & Sintonen 2004, 7).

Tämä tutkimus selvittää musiikkiluokan käyneiden henkilöiden musiikkiharrastamista elämänsä eri vaiheissa. Musiikillista elämänhistoriaa kartoitetaan kolmenkymmenen vuoden ajalta, joten tutkimus voidaan nähdä myös elämäkertatutkimuksena.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Aineiston keruu ja työvaiheet

Tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni on ollut monimuotoinen ja iteratiivinen prosessi, johon on sisältynyt useita erilaisia vaiheita. Olen kerännyt tutkimusaineistoni monipuolisin menetelmin ja tarkentanut, tiivistänyt ja keskusteluttanut tutkimusaineistoani prosessin aikana. Olen edelleen kehittänyt vuoropuhelua teorian ja käytännön, sekä aikaisemman tutkimustiedon ja oman tutkimusaineistoni välille (Eriksson & Koistinen 2005, 19).

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa loin suljetun ryhmän Facebook-sivustolla. Ryhmä kasvoi nopeasti ja sen kautta tavoitin helposti neljätoista luokkatoveriani. Ryhmään syntyi välittömästi vilkasta keskustelua ja muistelua, tunnelmaa voisi kuvailla virtuaaliseksi jälleennäkemisen iloksi. Muistelun ohessa moni kertoi lyhyesti nykytilanteestaan. Sain jo tutkimukseni alkumetreillä viitteitä siitä, kenellä musiikilliset orientaatiot olivat säilyneet mukana elämänkaareissa. Myös aktiiviset muistelijat erottuivat joukosta nopeasti. Edellä mainitut seikat nousivat valintakriteereiksi, kun pohdin kenen musiikillisia elämäkertomuksia tutkisin perusteellisemmin. Valitsin tutkimukseni kohteeksi ainutlaatuisia ja erityisiä tapauksia, jotka kiinnostivat minua tutkijana eniten (Patton 1990, 184-185). Painopiste tutkimuksessani siis kohdistuu henkilöihin, joiden elämässä musiikillinen orientaatio on säilynyt aktiivisena ja jotka osoittivat muistelun olevan heille mieleistä.

Tutkimusaineistoni tärkein osa muodostuu kirjoitetuista musiikillisista elämäkertomuksista (narratiiveista), joita pyysin tutkimukseni toisessa vaiheessa neljältä henkilöltä. Pyrkimykseni oli narratiivisen lähestymistavan kautta päästä mahdollisimman lähelle tutkittaviani. Toivoin, että kunkin kirjoittajan persoonallisen lähestymistavan ja oman valintaprosessin kautta syntyvän tutkimusaineiston kautta saisin mahdollisimman autenttisen ja syvällisen kuvan tutkittavien musiikillisista elämänkaarista ja niiden merkityksellisistä vaiheista.

Annoin kirjoittajille ohjeet seuraavasti: ”Kirjoita musiikillisesta elämästäsi ja niistä asioista, jotka ovat olleet merkityksellisiä musiikillisessa elämänkaaressasi. Kirjoita vapaasti itsesi näköinen tarina. Voit käyttää tukena oheista kyselylomaketta (ks. liite 1) ja sen avulla vielä

täydentää tarinaa, jos se tuntuu tarpeelliselta.” Sain kirjoitetut kertomukset kahdelta henkilöltä, kolmannen henkilön kertomus syntyi haastattelun tuloksena. Neljäs tutkittavista ei ehtinyt kirjoittaa elämätarinaa, eikä osallistua haastatteluun.

Luonnehdin haastattelutilannetta Kujalan (2007, 18) tavoin kerronnalliseksi haastatteluksi. Tavoitteena oli elämäkertomuksen ja sen kautta kokemusten kuunteleminen. Annoin tilaa kertomiselle ja esitin sellaisia kysymyksiä, joihin haastateltavani saattoi vastata kertomuksina. Punaisena lankana haastattelussakin toimi kyselylomakkeeni (ks. liite 1), jonka avulla kokonaisuudesta tuli kattava.

Lähetin samat teemahaastattelun kysymykset sähköisessä muodossa muillekin luokkatovereilleni (13 henkilöä). Halusin kerätä mahdollisimman monilta yksityiskohtaisia muistikuvia musiikkiluokastamme ja kartoittaa kokonaiskuvaa musiikillisista elämänkaarista koko luokan osalta. Sain yhdeksän vastusta sähköpostikyselyyni.. Nämä vastaukset ja kolme musiikillisista elämätarinaa omiin muistoihini yhdistettynä muodostivat tutkimukseni aineiston.

Kirjoitin myös muistelupäiväkirjaa koko tutkimusprosessin ajan. Sen avulla reflektoin omia muistojani lapsuuden musiikkiluokkakokemuksistani ja oman elämäni merkityksellisiä musiikillisia kokemuksia ja vaiheita. Päiväkirja on aineistona omassa musiikillisessa elämäkertomuksessani.

7.2 Narratiivinen analyysi

Narratiivisen analyysin tehtävänä on pureutua syvällisesti erilaisten tilanteiden merkityksiin ja erilaisten ihmisten käsitykseen maailmasta. Analyysi tapahtuu usein pienen osallistujamäärän kautta, spesifissä kontekstissa ja erityistä tarkoitusta palvellen. Sen validiteetti ja reliabiliteetti toteutuvatkin juuri tässä tietyssä kontekstissa, sen sijaan yleistettävyyks on vaikeaa. Joskus narratiiviseen muotoon kerätty aineisto puhuu omasta puolestaan ja vaatii vain vähäistä analysointia (Bold 2012, 120–121). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto toimii parhaimmillaan juuri näin. Tutkimukseni elämäkertomukset ovat käyneet läpi monta analysoinnin vaihetta. Jos lukija säilyttää mielessään niiden juonena kulkevat tutkimustehtävät,

voi niitä sellaisenaan tulkita osaksi tämän tutkimuksen analyysia ja näin myös luotettavuus-tarkastelua.

Analysointi voi alkaa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Bold 2012, 121). Tässä tutkimuksessa analyysi on alkanut laatiessani teemahaastattelun kysymyksiä. Valikoin ja rajasin kysymysten kautta jo etukäteen sitä tutkimusaineistoa, jota tulisin myöhemmin käsittelemään tarkemmin. Ajattelen osaksi analyysia myös elämäkertomuksen kirjoittaneiden henkilöiden valikoitumisen muiden luokkatovereideni joukosta.

Luokkatovereideni henkilökohtaiset valinnat ja rajaamiset ovat edelleen yksi vaihe tämän tutkimuksen narratiivisessa analyysissä. Näiden narratiivien analyysista syntyy uusi narratiivi. Analyysi on jatkunut edelleen omien valintojeni, rajaamisen ja tiivistämisen kautta. Olen muokannut kertomuksia tämän tutkimusraportin juonen mukaiseksi. Suuntaviivana olen käyttänyt tutkimustehtäviä. Olen poiminut aineistosta tutkimustehtävieni kannalta olennaiset kohdat ja tiivistänyt musiikilliset elämäkertomukset tieteellisen tekstin muotoon.

Narratiivinen analyysi on vahvasti riippuvainen tutkijan tulkinnasta (ks. Clandinin & Connelly 2000, 94–95). Narratiivien henkilöähahmot, myönteiset ja kielteiset kokemukset, kokemusten muutokset ja arvot vaikuttavat muodostavat niiden sisällön merkitykset ja näkökulman analyysiin. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt tulkintojeni perusteluina, kertomuksien elävöittäjänä sekä aineistoa kuvaavina esimerkkeinä runsaasti suoria lainauksia tutkimusaineistostani. Olen tehnyt tietoisien valinnan tiedostaen, että laadullisessa ja narratiivisessa analyysissä liian runsas sitaattien käyttö voi koitua ongelmaksi. Se voi johtaa turhan laajaan raporttiin, jota on raskasta lukea. Vaarana on myös raportin muodostuminen ”tematisoinnin nimissä tapahtuneeksi sitaattikokoelmaksi”, jolloin tulkintojen ja johtopäätösten syvällisyys kyseenalaistuu (Eskola & Suoranta 2008, 179–180).

Tapahtumat, joita luokkatovereideni kanssa muistellemme, ovat ajallisesti kaukana ja ajattelen, että sitaatit ja tutkittavien autenttiset äänet lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Sitaatit myös elävöittävät musiikillisia elämäkertomuksia ja tuovat parhaimmillaan tapahtumat lähelle lukijaa.

”Teemoittelu vaatii osakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimusteksteissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa” (Eskola&Suoranta 1998, 175). Tavoitteena myös tässä tutkimuksessa on teorian ja empirian luonteva limittyminen yhteen, joka selvimmin toteutuu tutkimusraportin yhdeksännessä luvussa. Aikaisempien tutkimusten tulokset ja tämän tutkimuksen tutkimusaineisto muodostavat vuoropuhelun, jota seuraa oma analyysini.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyyspohdinta

Elämäkertomusten kautta saatavaa informaatiota voi luonnehtia yksityiskohdiltaan epätarkaksi muistin näkökulmasta. Elämäkertomukset eivät kuvaa historiallisia tosiasioita, vaan toimivat todisteena kertojansa sisäisestä elämästä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 59). Edellisen perusteella elämäkertomukset ovat rehellisiä ja totuudenmukaisia, koska ne viittaavat ihmisten omille kokemuksilleen antamiin merkityksiin. Kirjoittaja itse välittää sen mitä haluaa kertoa ja mitä jättää ulkopuolelle. Kertomukseen vaikuttavat monet tekijät, kuten elämänhistoria, nykyinen elämäntilanne, sukupuoli, kulttuurinen tausta, identiteetti, motivoituminen ja vaikkapa kirjoitushetken mielentila. Vähäpätöisiksi tai aroiksi koetuista asioista vaietaan (Huotelin 1992, 63). Tutkittavan omaa näkökulmaa voi pitää ensisijaisena ja hänen persoonallisia dokumenttejaan luotettavina ja tosina (Halmio 1997, 10).

Tässä tutkimuksessa elämänkerrallisena aineistona on sekä tutkijan että tutkittavien subjektiivisia muistoja sekä kuvauksia omasta musiikillisesta elämänkaaresta. Yhteisten musiikkiin liittyvien muistojen toistuessa eri kertojien kautta muistot todentuvat ja kuva kokonaisuudesta välittyy luotettavammin. Olemme yhdessä muistellesamme korjanneet toistemme virheitä. Joku muistaa jonkun yksityiskohdan toista paremmin ja yhdessä muistamme parhaiten. Lähetin yhteisten muistojemme pohjalta kirjoitetun kertomuksen (ks.8.1) luettavaksi koulutoverilleni Kristalle, joka totesi kertomuksesta: ”Totta on. Kaikki mitä olet kirjoittanut on niin kotoista, sitä meidän elämää.”

Narratiivinen lukutapa vaatii kolmen eri kertomuksen jatkuvaa keskinäistä dialogia, kertojan äänen mukanaoloa, teoriataustaa ja lukijan reflektiivistä aineiston lukutapaa ja tulkintaa (Kujala 2007, 27). Olen jo aikaisemmin todennut, että tutkimuksen aineistona toimivat elämäkertomukset ovat käyneet läpi monikerroksisen narratiivisen analyysin, jonka myötä ne ovat muuttaneet muotoaan tutkimustehtävieni suuntaiseksi. Tutkijan haasteena on ollut esittää kertomuksista ne kohdat jotka puhuttelevat myös lukijoita ja joilla on yleistä kiinnostavuutta (Kujala 2007, 27). Olen vielä tutkimukseni loppuvaiheessa varmistanut kertomuksien luotettavuuden. Elämäkertomuksien kirjoittajat ovat lukeneet kirjoittamani narratiivit, eikä kukaan esittänyt tulkintaani muutoksia tai lisäyksiä (Eskelä-Haapanen 2012, 172).

Totean edelleen sekä tutkimukseni luotettavuuden että eettisyyden kannalta, että yksikään musiikillinen elämänkaari ei tässä tutkimuksessa ole muita merkittävämpi. Tarkoitukseni ei myöskään ole ollut luoda mielikuvaa, että kaikki koulutoverini olisivat muusikoita tai aktiivisia musiikin harrastajia. Yksi elämäkertomuksista kuvaa omaa musiikillista elämänkaartaani. Kuten muutkin kirjoittajat, olen vapaasti valinnut ne merkitykselliset asiat, joista haluan kertoa. Toisaalta vaikenen asioista, joita en halua jakaa. Edustan sitä enemmistöä luokkatovereistani, jotka kokevat musiikin merkitykselliseksi vaikka se ei jokaisessa elämänvaiheessa ilmenisikään aktiivisena orientaationa.

Oma suhteeni tutkimukseni ilmiöön on erityisen henkilökohtainen ja tapahtumat, joita kuvaan ovat tapahtuneet yli kolmenkymmentä vuotta sitten. Pohdin tutkimukseni luotettavuuden näkökulmasta, muistanko kaiken oikein ja onko kirjoittamani totta? Onko aika ehkä kullannut muistot ja siten totuus vääristyy? Ajattelen Eskelä-Haapasen tavoin, että ei ole olennaista pohtia muistojen oikeellisuutta. Merkityksellistä on nostaa esiin muisteluiden analyysi subjektiivisten elämäntapahtumien tarkasteluna. Olen kokenut, nähnyt ja tulkinnut tapahtumat omien kokemusteni kautta. Totean olevani sekä omaelämäkertani että koko tutkimusraporttini osalta itse tutkijana pääasiallisin luotettavuuden kriteeri. Otan eettisen vastuun siitä, että tavoittelen tutkimuksessani totuutta (Törmä 2011, 271).

Tutkimuksen etiikkaa pohtiessani tiedustelin tutkittavilta, voisinko käyttää heidän oikeita nimiään tutkimusraportissani. Osalle tämä sopi, mutta osa tutkittavista toivoi täydellistä anonymiteettiä. Päädyin käyttämään laadullisen aineiston anonymisoinnin eniten käytössä olevaa menetelmää ja muutin tutkimukseni kaikki erisnimet peitenimiksi, eli pseudonyymeiksi. Peitenimien (pseudonyymien) käyttö ihmisistä kerrottaessa säilyttää aineiston sisäisen koherenssin ja on tämän tutkimuksen kannalta perusteltua (Kuula 2011, 214–215). Ainoastaan tutkimuksen ydinjoukko, eli luokkatoverini voivat arvata ja siten myös tunnistaa raportin kertomuksista ja lainauksista kulloisenkin kertojan äänen. Tunneimme toisemme ja yhteisen koulutiemme hyvin.

Alkuperäinen ajatukseni oli omistaa tämä työ edesmenneelle opettajallemme kiitoksena ja ihailuna hänen elämäntyöstään. Koska tutkimuksessa on tullut esille myös vähemmän mairittelevia muistoja opettajasta, pseudonyymien käyttö suojelee myös opettajamme henkilöä. Ajattelen Halmion tavoin, että opettajan työn esille nostaminen on jo sinänsä kunnianosoitus jokaiselle opettajalle (Halmio 1997, 12). Toivon, että tärkeän opettajan merkitys korostuu kirkkaasti tutkimukseni kautta.

Narratiivisen luonteensa mukaisesti tutkimukseni uskottavuus ei pohjaudu perusteluihin ja väitelauseisiin, vaan kykyyn vakuuttaa lukija. Tavoitteenani on ollut, että lukemisen jälkeen jotain on toisin sekä lukijan että tutkijan maailmassa (Syrjälä 2007, 240). Kaikkea oppimaansa, tuntemaansa ja kokemaansa ei myöskään ole mahdollista pukea sanoiksi. Kirjoittaessani omasta ja luokkatovereideni elämästä totean, että tämä on minun tulkintani nyt. Jonkun muun tekemänä lopputulos voisi olla erilainen (Halmio 1997, 14).

8 MUISTOJA MUSIIKKILUOKASTAMME JA NELJÄ MUSIIKILLISTA ELÄMÄNKAARTA

Tässä tutkimukseni pääluvussa vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Esitän vastaukset narratiivien ja narratiivisen analyysin muodossa.

Ensimmäinen narratiivi on omien ja luokkatovereideni muistojen pohjalta palapelin tavoin konstruoitu kuvaus musiikkiluokkamme toiminnasta ja opettajastamme. Sen tehtävänä on toimia tutkittavan ilmiön näyttämönä ja määritellä tapahtumaympäristöämme. Samalla se toimii kontekstina tutkimukseni tapauksille ja helpottaa niiden ymmärtämistä (Eriksson & Koistinen 2005, 7).

Kolmen seuraavan narratiivin aiheen antaneet informantit ovat valikoituneet musiikillisen harrastuneisuutensa sekä aktiivisuutensa perusteella. He ovat kirjoittaneet musiikilliset elämäkertomukset pyyntöni mukaisesti ensin vapaasti ja edelleen täydentäneet kertomuksia teemahaastattelurungon avulla. Näin kertomuksiin ovat valikoituneet tutkittavien näkökulmasta merkitykselliset muistot. Sitaattien kautta kertomuksissa kuuluu tutkittavien autenttinen ääni.

Neljäs kertomus kuvaa omaa musiikillista elämäntähtämykseni. Se poikkeaa muista kertomuksista, sillä oma musiikillinen orientaationi ei ole elämäntähtämykseni ollut yhtä aktiivinen kuin muiden kirjoittajien. Tutkimusaineistoni perusteella totean, että oma kertomukseni edustaa luokkatovereideni enemmistöä musiikillisen harrastuneisuuden osalta. Suurimmalla osalla tutkittavia on ollut musiikillisessa elämäntähtämyksessä myös passiivisia jaksoja, joiden aikana musiikin rooli on ollut elämässä kapeampi ja musiikillinen suuntautuminen on toteutunut esimerkiksi ainoastaan kuunteluharrastuksen kautta.

Olen kirjoittanut kaikki elämäkertomukset uudelleen, muokannut tekstiä tieteelliseen raporttiin sopivaksi, sekä tiivistänyt ja valikoinut niihin tutkimustehtävien kannalta merkitykselliset asiat. Narratiivinen analyysi jatkuu edelleen jokaista kertomusta seuraavan analyytisen pohdinnan muodossa. Pohdinta perustuu Tulamon teoriaan tiedostetusta musiikillis-

ta minäkäsityksestä (ks.4.1) ja sen ilmeneminen kohdehenkilöideni elämänkaareissa on analyysin keskeisenä teemana.

8.1 Muistoja musiikkiluokastamme

Opettajan puukengät kopisivat koulun kaikuvalla käytävällä, kun tuttuun tapaan kouluaamun alkajaisiksi kävelimme opettajamme perässä liikuntasalin näyttämölle. Se oli eristetty käytävän puolelta vedettävällä paljeovella ja salin puolella oli punainen samettiverho. Näyttämöllä oli vanha urkuharmoni, jolla opettaja säesti aamuista virrenlauluamme. Tänään tosin lauloimme negrospirituaalin “Nobody knows”. Olimme harjoitelleet oikeaa ääntämistä paljon, sillä olimme vasta edellisenä syksynä aloittaneet englannin opiskelun. Asetuimme puolikaareen keskusmikrofonin ympärille ja kun olimme muodostelmassa, napsautettiin mikrofoni päälle. Laulu sujui ja osasimme sanoa “dziiisas” ja “aalleluujah” ihan niin kuin oli opetettu. Sen jälkeen rehtori luki aamunavauksen. Tapahtuma välittyi kaikkiin koululuokkiin keskusradion välityksellä.

Luokassa jatkoimme opiskelua musiikin merkeissä. Punaiset laulukansiot haettiin luokan takapöydältä ja aloitettiin äänenavaus sekä äänenmuodostusharjoitukset. “Mimmemmamommuu ylöspäin, ylöspäin sävellaji kerrallaan. Ja sitten alas – niin alas, kuin ikinä pystyttiin. Aina uudelleen kilvoittelua oman äänialan kanssa – vieläkö pystyn tuohon säveleen....Ja sitten kaikki paikat auki, korvatkin naksahaa, hauuu–koooo–teelllaan, antakaa leuan pudota rennosti loksahaa alas – nyt saa ihan oikeasti haukotella, kunhan muistaa myös laulaa, ja sitten vielä kärpäsen metsästys ja litistys. Yritetään taas löytää se pal-leahengitys, käsi sinne vatsan päälle.”

Opettaja oli taitava pianisti ja siirtyi sävellajista toiseen koskettimilla, kunnes vain muutama tytön heleä sopraano venyi korkeimpiin ääniin. Kaksiviivainen e. Opettajan kasvot pianon takana, tuikkiva ja pistävä, intensiivinen katse. Kulmakarvat, joiden asennosta tunnisti välittömästi mielentilan. Mitä enemmän koholla – sen parempi. Kulmakarvojen eritahettiin heiluttaminen kertoi jo leikkisästä tunnelmasta ja silloin oli mahdollista houkutella opettaja leikittämään tunnin lopuksi vaikkapa hirsipuu-leikkiä.

Kun lauluja oli treenattu riittävästi, opettaja osoitti karttakepillään rytmitauluja, joita oli luokan seinällä. Niitä taputeltiin usein, vaikka kesken matematiikan tuntia. Taa-ti-ti-taa-taa-ti-ti-ti-ti- taa-aa. Nyt laulettiin vanhaa ja tuttua, sekä opeteltiin uutta. ”Mustan kissan bequinessa” oli bongot mukana, ensin harjoiteltiin kaikki yhdessä – sitten muutamat saivat säestää vuoronperään. Valkoiset kanisteri-bongorummut soivat hienosti. Vettä lisäämällä ja vähentämällä niitä saattoi myös virittää.”

Musiikkiluokkamme säilyi tiiviisti yhdessä seitsemän vuotta. Muun koulutyön ohella musiikin tekeminen yhdessä saman opettajan ja samojen koulukavereiden kanssa oli merkityksellistä. Laursen (2006) toteaa, että useimmilla ihmisillä on muisto yhdestä tai useammasta opettajasta, joka on ollut heille erityisen merkityksellinen (Laursen, 2006, 9). Opettajamme kokonaisvaltainen lähestymistapa musiikinopetukseen jätti minuun ja luokkatovereihini pysyvän jäljen. Musiikillisdidaktiset taidot olivat korkealla tasolla ja työnsä toteuttajana hän oli innostunut sekä kunnianhimoinen. Opettaja tunsu oppilaansa hyvin ja työ jatkui seuraavana syksynä luontevasti siitä, mihin edellisellä keväänä oli jääty. Opetuksen korkea taso ja tavoitteellisuus olivat itsestäänselvyksiä alusta asti. **Opettaja sai auktoriteettinsa oman työnsä ja sen tuoman arvostuksen kautta, ei kurinpidollisin keinoin.** Opettajamme oli suuri persoona. Häntä voisi kuvata kaikin seuraavin adjektiivein: perusteellinen, johdonmukainen, määrätietoinen, innostava, taitava, hyvä, napakka, jämäkkä, isällinen, ymmärtäväinen ja kunnioitusta herättävä. Suhde oppilaisiin oli läheinen, lempinimiäkin hän käytti toisien kohdalla. (Vrt. Laursen 2006, 9-10).

Laursen liittää opettajan asiantuntijuuteen autenttisuuden käsitteen. Autenttista opettajaa määrittelee pedagoginen pätevyys, perusteelliset tiedot opetettavista aineista sekä rohkeus nähdä koulutyö kokonaisuutena. Sekä asiantuntijuudelle että autenttisuudelle on yhteistä luovuus, vastuullisuus, kontakti oppilaisiin, tavoitteellisuus ja kyky toteuttaa tavoitteita (Laursen 2006, 174-175). Laursenin esittämät attribuutit täydentävät kuvaa, jonka olen esittänyt opettajastamme. Totean, että opettajamme täytti työssään autenttisen, eli aidon opettajan tunnusmerkit.

Opettaja näytti mukavalta. Olemus oli pitkä ja hoikka, harmaa kihara tukka ja parta, tuikkivat, mutta pistävät silmät, kopisevat puukengät, farkut (liian tiukat kylläkin), flanellipaita, jonka päällä neuleliivi. Rintataskussa oli aina Sisu-pastilleja. Hän oli innostunut sienestämisestä ja vieläkin suppilovahveroita metsästäessän muistan hänen innostavat salapoliisitarinansa sienien etsimisestä. Opettajalla oli tapana uhkailla meitä leikkimielisesti laiminyönneistä. Jos ei kertotaulua osannut unissaan ja päällään seisoen, kohtalona oli "ampuminen aamunkoitteessa".

Ikävimmät muistot liittyvät opettajan tapaan karsinoida ja luokitella oppilaita kotitaustan, musiikillisen tai yleisen lahjakkuuden, älykkyyden, sosiaalisten taitojen tai muun tekijän suhteen. Opettajalla oli silmätikkuja sekä suosikkeja ja jotkut oppilaat hän otti silmätikuiksi turhankin kevyin perustein. Kaikki muistavat tapauksen jossa suosikkeihin kuuluva Krista nousi pystyyn ja antoi opettajan kuulla kunniansa tällaisesta käytöksestä. Opettaja kuunteli Kristaa hiukan hämmentyneen näköisenä ja hiljaisena. Viesti meni perille, ainakin joksikin aikaa.

Opettaja toisti usein ja painavasta seuraavaa elämänohjetta :”*Älkää koskaan ryhtykö opettajiksi, älkääkään missään tapauksessa ainakaan musiikinopettajiksi!*” Tämä paljastaa, että opettajamme koki työnsä hetkittäin raskaaksi ja sitä suuren musiikkiluokan luotsaaminen varmasti olikin. Hänestä saattoi joskus aistia turhautuneisuutta pikkukaupungin mahdollisuuksiin ja oman uran kapeuteen. Toivottavasti palkitsevia hetkiä oli enemmän, kuin raskaita seuraavan sitaatin mukaisesti:

”Ja opettaja varatkoon itselleen paitsi taitoa myös runsaasti kärsivällisyyttä pitkän matkan varrelle. Laulunopettajan työ meidän oloissamme on raskasta ja voimia kysyvää, mutta tuskinpa minkään muun aineen alalla myöskään tulokset palkitsevat niin kauniilla tavalla opettajaa. ” (Ingman 1952, 6).

8.1.1 Kuorolaulua ja äänenmuodostusta

Musiikinopetuksemme selkeä painopiste oli kuorolaulussa ja ajattelen musiikillisen vuorovaikutuksen toteutuneen voimakkaimmin juuri yhdessä laulamisen kautta. Louhivuori on

tutkinut kuorolaulajien tunnekokemuksia (Louhivuori 2011, 98–107). Hänen tutkimuksensa osoittaa kuorolauluun yleisimmin liittyviksi tunteiksi yhteenkuuluvuuden tunteen. Sisäinen rauha, liikuttuminen ja ympäröivän maailman unohtaminen ovat myös myönteisiä kuorolauluun liittyviä kokemuksia. Kuorolaisten ja kuoronjohtajan vuorovaikutus vaikuttaa myös merkittävästi tunnekokemuksiin. Kuoronjohtajan tyytyväisyys suoritukseen tuo laulajille tyydytystä. Tunteet liittyvätkin sekä musiikillisiin seikkoihin että oman suoriutumisen arviointiin liittyviin seikkoihin.

Kuorolaulu on yhteisöllistä ja sitoo laulajat toisiinsa yhteisten kokemusten kautta. Tunne-elämyksien osalta sukupuolien väliset erot ovat Louhivuoren mukaan merkittävät, mutta eri ikäryhmien väliset erot taas yllättävän pieniä. Tämän tutkielman kannalta on merkittävää, että kuorolaulun parissa koetut elämykset ja kokemukset ovat iästä riippumattomia. (Louhivuori 2011, 109).

Edellä esitetyt ajatukset selittävät osaltaan sitä myönteistä muistikuvaa, joka musiikkiluokastamme päällimmäisenä nousee mieleen. Opettajamme oli kuoronjohtajan roolissaan varmasti vahvimmillaan, koska yhdessä laulaminen oli koko opiskelumme punainen lanka. Äänenmuodostusta harjoiteltiin heti kolmannelta luokalta alkaen ja äänenmuodostusharjoitukset ja äänen avaaminen edelsivät aina varsinaista laulamista. Opettaja ihaili Tapiolan nuorisokuoron menestystä ja asetti omankin työnsä tavoitteet korkealle. Teimme paljon työtä, mutta yhdessä tekeminen ei kuitenkaan tuntunut työläältä.

8.1.2 Orkesterisoittoa ja musiikinteoriaa

Kuorolaulun ohella luokkaamme muodostui myös pieni orkesteri. Opettajamme oli luonut kontakteja kaupunginorkesteriin, ja ammattimuusikot orkesterista kävivät antamassa oppilaille eri instrumenttien soitto-opetusta. Viulun, kontrabasson ja puhallinsoittimien soittamisen alkeet olivat tällä tavalla kaikkien ulottuvissa. Kaupunginorkesterin konsertteihin oli aina kaikille vapaalippuja jaossa, joskin samat tytöt siellä taisivat enimmäkseen istua. Musiikkiluokkatoiminnan perusajatuksena onkin ollut, ja on edelleen, että oppilailla on mahdollisuus yhdistää musiikkiharrastukset ja oppivelvollisuuskoulu. Musiikkiluokat ovat saa-

neet perusteettoman elitistisen leiman. Toiminta on mahdollistanut musiikinopiskelun monille sellaisille oppilaille, joilla ei muuten olisi ollut mahdollisuuksia soittotunteihin tai kuoroihin konserttimatkoineen (Kosonen 2009, 161).

Monilla oli jo omakin instrumentti, jonka soittamista harjoiteltiin musiikkiopistossa. Luokkaorkesterissamme soivat klarinetit, poikkihuilu, kornetit, viulut, kontrabasso, piano sekä bongorummut.

8.2 Mikko - ammattimuusikko

Mikon ensimmäiset musiikkimuistot liittyvät varhaislapsuuteen ja hetkeen, jossa Mikko sai neljävuotiaana kokeilla naapurin sedän sähkömelodiikkaa. Varhaisesta musiikin kuuntelusta Mikko muistaa lp-levysoittimen ja Finnhits-levyn, jonka hän oli soittanut jo pienenä poikana aivan puhki. Musiikki oli kulkenut suvussa, isoisä oli ollut oikea pelimanni, joka soitti kitaraa, harmonia, viulua ja rakenteli soittimia. Mikon isä oli kuitenkin ohjattu insinööriopintojen pariin, eikä musiikille ollut hänen elämässä jäänyt tilaa. Mikon ja Mikon sisaruksien osalta isä kuitenkin halusi pitää musiikkia tarjolla. Isä oli myöhemmin tunnustanutkin, että on tietoisesti kompensoinut lastensa kasvatuksessa sitä, että hän oli itse jäänyt vaille musiikkia.

Ensimmäiset sähköurut ostettiin kotiin, kun Mikko aloitti koulun. Musiikkikauppias Korpinen möi urkujen ohella myös Aaronin pianokoulu-kirjasarjan ja soittotunnit kuuluivat kauppaan. Soittotuntien ohella Mikko ulkoilutti Korpisen koiraa ja ystävyyskautta pääsi tutustumaan tämän kotona olevaan upeaan ja harvinaiseen soitinkokoelmaan. Mikko sai tutustua vapaasti myös musiikkikaupan parhaisiin soittimiin, vaikka tavalliselta asiakkaalta niihin koskeminen oli kielletty. Korpinen opetti Mikolle myös teknistä puuhailua instrumenttien kanssa ja noista ajoista lähtien myös soittimien mekaniikka on ollut Mikolle tuttua. Mikko huoltaa itse kaikki soittimensa ja on itse rakennellut soittimien lisäksi myös kaiuttimia ja sähkölaitteita. Kotiin rakennettu sisäpuhelin ja vedenalainen puhelinjärjestelmä olivat taidonnäytteitä varhaisista teknisistä taidoista. Yhdeksänvuotiaana kotiin hankittiin oikea piano ja toiseksi instrumentiksi klarinetti.

Isä järjesti kodin pihamökkiin harkitusti bändisoittopaikan. Mikolle bändisoitto tulikin ensin tutuksi muita bändejä seuraamalla. The Beatles, Big Band-kokoonpanot ja Benny Goodmanin klarinetin soitto olivat tärkeitä innoittajia. Mikko ei ole mieltänyt itseään koskaan musikaaliseksi. Musiikkiluokan pääsykokeen Mikko muistaa näin:

”Kysyttiin montako ääntä tässä soi. En ollut ikinä miettinytkään tuollaista – jotain vastasin ja varmaan melko oikein, koska pääsin musiikkiluokalle. Ei mulla kuitenkaan ollut mitään hajua siitä miten tää nyt oikein meni. Olen myöhemmin aina lähestynyt musiikkia perusteellisen opetteluun ja työn kautta. Nykypäivänä olen huomannut että sävelkorva on ehkä keskimääräistä tarkempi. Musiikkia en ole koskaan kokenut helpoksi.”

Suzuki-harjoittelu koulussa ja Aaronin pianokoulu olivat alku kosketinsoittamiselle, mutta Mikko toteaa olleensa laiska harjoittelija. Hyvät kappaleet kiinnostivat enemmän kuin tekninen harjoittelu. Musiikkiopistossa Mikko aloitti klarinetin soittamisen ja sai lisää oppia soittamisen tekniikasta ja nuottien lukemisesta. Tärkeänä oppina hän muistaa myös sen, että soittaa voi myös nuotin ohi, improvisoiden.

Musiikkiluokalta tärkeinä oppeina Mikko mainitsee musiikinteoriaopinnot. Hän ei ollut kiinnostunut tutkinnoista, kiinnostus kohdistui ainoastaan soittimeen, kappaleeseen ja soittamiseen. Ilman koulun teoriaopintoja olisi soittaminen myöhemmässä vaiheessa ollut paljon vaikeampaa.

”Se teoria meni muistaakseni siten et 2/3 suoritettiin koulussa, mutta 3/3 piti suorittaa opistossa. Siihen teorian 3/3 suoritukseen omat tutkintoni opistossa jäikin, soittimissa tein pelkät kevät- ja syysnäytteet kymmenen vuoden aikana. Oli pientä kapinaa tutkintokeskeistä opetusta kohtaan.”

Solffa oli ikävintä, mutta jälkeinpäin arvioituna hyödyllistä. Nyt nuoteista suoraan soittaminen ja laulaminen tuntuu Mikosta helpolta lapsuudessa harjoitellun solffa-aidon ansiosta. Musiikkiluokan ohjelmistosta Perfidia-kappale orkesterin kanssa soitettuna on erityisesti

jäänyt mieleen. Klaave, eli rytmin jakautuminen eri tahteihin, avautui Mikolle tämän kapaleen kautta. Orkesterissa soitti parhaimmillaan kontrabasso, rytmikapulat, oboe, klarinetit, huilut ja bongot. Kontrabasso soitti aluksi kaksi oppilasta kerallaan, toinen sormitti jakkaran päällä seisoen ja toinen näppäili. Mikko muistaa myös aamunavaukset urkuharmonin ympärillä. Musiikkia kuunneltiin luokassa monipuolisesti myös muun opiskelun lomassa.

Luokan yhteishenki oli hyvä. Kuorohommatkin olivat Mikosta mukavia, esimerkiksi Matteus-passio Kuorossa laulaminen opetti oman äänen kuuntelemista ja kuulemista, mikä taas helpottaa esiintymistä muiden kanssa.

Murrosiässä alkoi kriisi klarinetin kanssa. Mikko ei viihtynyt yksin solistisen soittimen kanssa. Joskus naapuritalossa asuvan koulukaverin kanssa tuli soiteltua duettoja niin, että avattiin ullakkohuoneiden ikkunat ja molemmat soittivat yhdessä, tosin viereisissä taloissa. Alakoulussa aktiivinen puhallinorkesteri jäi taakse yläkouluun siirryttäessä. Mikon isä päätti yhdessä opettajien kanssa perustaa nuorisopuhallinorkesterin. Uusi orkesteri antoi taas soittamisen mahdollisuuden yhdessä muiden kanssa ja harrastaminen jatkui pitkälle murrosikään, aina siihen asti kun bändihommat alkoivat kiinnostaa enemmän. Kodin pihamökki alkoi olla myös Mikon ja bändikavereiden omassa käytössä.

Bändisoittaminen alkoi pienin askelin omien luokkakavereiden kanssa ja koskettimet olivat instrumentiksi luonnollinen valinta, sillä piano oli ollut pitkään Mikon toinen soitin. Myöhemmin Mikko houkuteltiin mukaan rockbändiin. Sen kanssa keikkailtiin ihan kunnolla ja menestystä tuli myös kilpailuissa.

Soittimet ovat olleet Mikon intohimo siitä asti, kun hän alkoi tienata omaa rahaa. Mikko keräsi rahaa mainoksia jakamalla ja saatuaan puolet soittimen hinnasta kasaan, isä sponsoroi loput. Kaikki rahat menivät aina soittimiin.

Mikolla oli nuoresta asti ollut ongelmia hammasvaurion takia ja tämä aiheutti lopulta klarinetin soiton loppumisen yli kymmeneksi vuodeksi. Kun Mikko sai vuosien tauon jälkeen

aikuisena hampaansa kuntoon, oli ensimmäinen ostos alttosaksofoni. Uusi alku puhallinsoittamiseen koitti, ja Mikko soitteli muusikon työvuorojensa välissä laivan konehuoneessa tuntikausia, jotta saisi taitonsa takaisin. Saksofoni on edelleen soittamista rakkain, vaikka hän leipänsä tienaakin kosketinsoittimilla.

Armeijan jälkeen Mikko toimi jonkun aikaa yksityisen musiikkikoulun omistajana ja opettajana.

”En muuten uskonut sitä opettajan kieltoa ryhtymästä opettajaksi, vaan tein ennen täysmuusikoksi ryhtymistä kuusi vuotta epäpätevänä opettajan töitä luokanopettajasta lukioon ja pyöritin myös samalla yksityistä musiikkikoulua...”

Opettajuudesta Mikko toteaa myönteisenä muistona musiikin juurille palaamisen ja alusta aloittamisen. Kaikki oppi alkaa hänen mukaansa yksinkertaisista perusasioista, kuten oikeasta käden asennosta soittaessa. Mikko yrittää vapaa-ajallaan pitää taukoa soittamisestaan kohtuullisesti, vaikka musiikki onkin läsnä hänen elämässään jokaisena päivänä.

Mikon kertomuksen kautta välittyy kuva vahvasta *musiikillisesta minäkäsityksestä*. (vrt. Tulamo 1993). Mikko muistaa musiikilliseen toimintaan liittyviä kokemuksia jo varhaislapsuudestaan. Mikon musiikilliseen minäkäsitykseen on voimakkaasti vaikuttanut oma isä, koulu ja ystävät. Kertomuksessa korostuu myös musiikkikaupiaan ohjaava ote Mikon musiikilliseen elämään. Musiikkikauppias on muu tärkeä ihminen Mikon musiikillisessa elämänkaareissa. Mikon musiikillinen minäkäsitys on näkynyt hänen elämänkaareissaan aktiivisena ja monipuolisena musiikilliseen toimintaan suuntautumisena. Mikko ei itse ole kokenut itseään musikaaliseksi, eikä musiikin oppimista helpoksi. Musikaalisuus on kuitenkin saanut Mikon elämänkaareissa suotuisissa olosuhteissa voimistua yhdeksi hänen persoonansa vahvuudeksi. Tämä näkyy Mikon elämässä vahvana musiikillisena kompetenssina, joka on johtanut ammattimuusikon työhön.

Mikon kertomuksesta nousee esille voimakkaasti tiedostettu musiikillinen suoritusminäkäsitys. *”Olen myöhemmin aina lähestynyt musiikkia perusteellisen opettelun ja työn kautta”*.

Myös sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys korostuu Mikon kertomuksessa. Mikko kertoo löytäneensä motivaation musiikilliseen suuntautumiseensa aina vuorovaikutuksen ja yhdessä tekemisen kautta kuoroissa, orkestereissa ja bändeissä. Musiikkiluokalla on ollut suuri merkitys Mikon musiikillisessa osaamisessa ja perustaidoissa. Perustaitojen oppiminen varhaisessa vaiheessa on osoittautunut toistuvasti tarpeelliseksi sekä ammattimuusikon työssä että musiikinopettajan roolissa.

8.3 Helena - päästyäni soppuun menneisyyteni kanssa alkoi musiikki virrata

Muistan Helenan vahvana, taiteellisena ja persoonallisena luokkatoverina, jonka elämässä musiikin lisäksi oli vahvasti läsnä rakkaus elämiin. Helenan musikaalisuudessa oli erityisenä piirteenä absoluuttinen sävelkorva. Sen tuoma kuulemisen tarkkuus ja herkkyytys välittyy myös hänen tarinastaan.

Helena aloitti musiikkiharrastuksensa kuusivuotiaana musiikkiopistossa instrumentteinaan viulu ja piano. Nuoriso-orkesteri tuli mukaan harrastukseksi muutaman vuoden päästä. Intensiivisen musiikkiharrastuksen hän muistaa työläänä, soittoläksyjä oli paljon, eikä niiden harjoittelu aina maistunut. Prima vista, eli suoraan nuoteista lukemisen taito, päästi pälkähästä, jos läksyt olivat jääneet tekemättä.

Helena muistelee alakoulun musiikinopetusta mukavana aikana. Tuntikehyksestä oli poistettu liikuntaa ja tilalle saatiin musiikkia. Hän viihtyi musiikkiluokalla tästäkin syystä, koska koki itsensä ”*epäkoululiikunnalliseksi.*”

E erityisen hyviä muistoja Helenalla on nokkahuiluorkesterista, jossa hän sai instrumenttikseen puisen bassonokkahuilun, jonka syvää ja kaunista ääntä Helena muistelee vieläkin kaipauksella. Helena muistaa kouluajoilta asioita yksityiskohtaisesti, tuoksujen ja tunnelmien tarkkuudella. Hän antaa myös kritiikkiä opetuksellemme.

”Kuorolaulu joskus riipaisi vähän turhan paljon. Meidän siniset joustosamettiset esiintymisasut olivat vähän liikaa minulle. Muistan myös hämärästi meidän kulkeneen Kotkan kirkon käytävää pitkin laulaen ”Maan korvessa”. Sekin oli vähän liikaa, sillä en oikein viihtynyt kirkoissa silloin. Myös eräänä pääsiäisenä lauloimme kirkossa Matteus-passiossa, enkä osannut tuota arvostaa lainkaan, se vaan toi ylimääräisiä menoja vapaa-aikaan. Klassista kuunneltiin tunneilla kyllä sen verran, että se meni vähän liiallisuuksiin silloin.”

Hän muistaa myös yksinlaulukokeen, jota kukaan muu luokkatoveri ei mainitse koulumuistoissaan. Helena kapinoi laulukoetta vastaan, mistä oli seurauksena käyttäytymisen arvosanan putoaminen kuutoseen.

“Voisin väittää meidän luokkamme olleen täynnä hikareita. Minun oli pakko murrosiän kynnyksellä, kuudennella luokalla alkaa tasapainottamaan tuota erinomaisuutta. Silloin alkoi kapinani.”

Helenan lintsasi koulusta ja turhautui musiikkiopistossakin. Musiikkiopiston klassinen ohjelmisto, joustamaton opetussuunnitelma ja autoritääriin opettaja antoivat syyn soittoharrastuksen lopettamiselle. Musiikkiharrastus jäi lähes kokonaan, päivät kuluivat tallilla hevosten kanssa. Vuosia myöhemmin Helena muutti pienelle paikkakunnalle ja aloitti koulunkäyntiavustajana paikallisessa peruskoulussa ja pääsi säestämään musiikkitunneilla pianolla.

”Kun ryhdyin työskentelemään koulunkäyntiavustajana, jouduin varsinkin aluksi käymään joskus yllättävinäkin flashbackeinä läpi omia kouluvuosiani. Aloin käsittää soittamisen merkityksen henkireikänä ja pakotienä. Päästyäni jälleen kerran sopuun menneisyyteni kanssa, alkoikin musiikki virrata!”

Sitten koululle tuli uusi opettaja opettamaan pienkanteleensoittoa. Helena osallistui, innostui ja perusti instrumentista ihastuneena lapsille kannelkerhon, jonka ohjaajana hän toimi joitakin vuosia. Myöhemmin Helena kunnostutti itselleen äitinsä perintökanteleen ja aloitti

soittotunnit.

”Näin että toisena opettajana toimi Matleena Huovinen, jonka olin kerran kuullut soittavan Paikkarilla. Tuo soitto lumosi minut silloin täysin. Instrumentin ääni koskettaa edelleen jotain todella syvää sisintäni”.

Uuden musiikillisen innostuksen myötä Helenalle muodostui tärkeäksi oman, laadukkaan instrumentin hankkiminen. Se innosti harjoittelemaan edelleen enemmän ja mullisti koko Helenan soitto-ohjelmiston. Esiintymistilanteisiin liittyvä jännittäminen on ollut Helenalle suuri ongelma ja kipukynnys.

“Lapsuuden kouluajoilta esiintymisemme ovat jääneet mieleeni pääosin mukavina kokemuksina. Musiikkiopiston yksinesitykset olivatkin sitten aika painajaismaisia toisinaan. Minun oli silloin ja on vielä edelleenkin hyvin hankala muistaa kappaleita ulkoa. Esiintymistilanteessa jännitän niin kovasti, että kappale putoaa mielestä ja tuota pelkään jo etukäteen. Ryhmäesityksissä en jännitä. Isolla kanteleella yksinsoitto on kaikkein jännittäväintä. Olen esiintynyt yksin jo kanteleensoitonopetteluni alkuvaiheissa. Jännitys vaan pahenee mitä kauemmin olen soittanut.. Harjoittelen kappaleitani uskomattoman monia kertoja. Pääsen etukäteen hienoihin fiiliksiin ja joskus tunnen olevani ihan soittimen jatke. Sitten tuo kaikki pyyhkiytyy pois esiintymistilanteessa”.

Helena soittaa kantelettaan päivittäin ja viulua useita kertoja viikossa. Hän käy myös säännöllisesti viulupelimanniryhmässä. Tulevaisuuden haaveina on sähköpianon hankinta ja myös sello ja saksofoni kiinnostavat instrumentteina.

”Soittelen omaksi ilokseni kotona kaikkia lapsena vihaamiani etydejä. Se on eräänlaista meditaatiota. Soitan kun olen surullinen, ahdistunut, voimaton tai iloinen. Soitto on aina paikallaan ja se lohduttaa, maadoittaa ja tasapainottaa. Siihen on pakko keskittyä aivan täydellisesti. Opettajani on ihanan vaativa, Ainakin näin aikuisena osaan arvostaa hänen pikkutarkkuuttaan, peräänantamattomuutta sekä korkeita vaatimuksia. Nykyisin soitonope-

tus keskittyy paljon fraseeraukseen. Se on tuonut musiikin esittämiseen ja kokonaiskuvan hahmottamiseen aivan uuden ulottuvuuden. Nykyisin painotetaan myös soittamisen kehollisuutta. Soittotapahtumassa on todellakin mukana koko keho ja joskus onnistun pääsemään sellaiseen tilaan, että tunnen soittimen olevan kuin osa omaa kehoani. Atonaalisten kantelesävellysten kautta mietin paljon sointukulkuja; disharmonian kautta siirtymistä harmoniaan, sointujen välisiä harmoniaeroja ylipäänsä, sekä sointuastekiertoja. Ne ilmentävät mielestäni jotain syvällä olevaa, arkaaista. Vähän kuin Fibonaccin lukusarja ja sen ilmeneminen luonnossa. Musiikki on vailla vaatimuksia. Musiikkikokemuksen voi kokea täysin henkilökohtaisena tai jaettuna, eikä se edellytä sanallista viestintää.”

Helenan kertomuksessa korostuu muita kertomuksia vahvemmin *emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys*. Erilaiset tunteet ja temperamentti ovat liittyvät vahvasti hänen elämänsä musiikillisiin tilanteisiin. Alakoulussa ja nuoruudessa tämä on näkynyt kriittisyytenä ja kapinointina, joka on johtanut myös musiikilliseen kriisivaiheeseen. Murrosiässä Helena keskeytti musiikkiharrastuksensa kokonaan. Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys konkretisoituu Helenan kuvauksessa esiintymisjännityksestään. (Vrt. Tulamo 1993, ks. 4.1).

Helena ei mainitse musikaalisuutta erikseen. Hän kertoo absoluuttisesta sävelkorvastaan ja prima vista -taidostaan, monipuolisesta instrumenttien hallinnasta sekä intensiivisestä harjoittelusta. Ajattelen, että Helenalla on myös erittäin vahva musiikillinen suoritusminäkäsitys. Huomioni kiinnittyy siihen, että vahva suoritusminäkäsitys ei Helenan tapauksessa sulje pois emotionaalisen musiikillisen minäkäsitykseen liittyvää esiintymisjännitystä, joka pahimmillaan johtaa sosioemotionaaliseen ahdistustilaan esiintyessä.

Helena toteaa kriisivaiheensa päättymisestä: *”Päästyäni jälleen kerran sopuun menneisyyteni kanssa, alkoikin musiikki virrata!”* Helenan kertomuksessa sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys vahvistuu vasta aikuisuudessa, kriisivaiheen jälkeen. Helena kuvaa aktiivista musiikillista orientaatiotaan soittajana kanteleryhmissä sekä solistina erittäin myönteisesti.

Helena viittaa kertomuksessaan muista poiketen myös tiedostettuun fyysis-motoriseen musiikilliseen minäkäsitykseen. Helena kuvaa soittamista sekä meditatiivisena että kehollisena kokemuksena. Helena toteaa: *”joskus onnistun pääsemään sellaiseen tilaan, että tunnen soittimen olevan kuin osa omaa kehoani.”*

Helenan mainitsevat inspiroivat muusikot ja aikuisiän soitonopettajat ovat tärkeitä muita henkilöitä Helenan musiikillisessa elämänkaaressa. Musiikkiluokka on ollut Helenalle merkityksellinen sekä myönteisesti että kielteisesti. Helena muistaa alakoulun musiikinopetuksen mukavana, mutta kuvaa kuitenkin ulkopuolisuuden tunnetta ja antaa kritiikkiä opetuksen sisällöille. Ajattelen, että Helenan muistojen yksityiskohtaisuus ja niiden reflektointi kouluavustajan uran alkaessa kertovat kouluvuosien vahvasta emotionaalisesta merkityksestä.

8.4 Saara – kuoron kantava voima

Saara muistelee musiikkiluokkaamme ja sieltä saamaansa opetusta kiitoksella ja kunnioituksella.

”Opettajamme oli erittäin pätevä ja kannustava ja luokkahenkemme oli mitä parhain. Hän omasi kyllä karisman ja pedagogisen silmän hyvänä kasvattajana, luokkaamme sijoitettiin muiden luokkien ”häiriköiviä” oppilaita rauhoittumaankin”.

Koulussa Saara valitsi instrumentikseen viulun, jota hän soitti kaupunginorkesterin viulistin opastuksessa. Hän täydensi kouluopintoja musiikkiopistossa aloittamalla lauluopinnot ja opiskelemalla mm. teoriaopinnot loppuun aikuisena. Saaran musiikillinen elämänkaari on kantanut alakoulusta läpi elämän aktiivisena harrastamisena sekä klassisen että viihteellisemmän musiikin parissa. Hän mainitsee tärkeänä henkilönä musiikkiharrastuksen jatkumiseksi kapellimestarin, joka on toiminut kotikaupungin kaupunginorkesterin ja kantaattikuoron johtajana. Kyseinen kapellimestari on houkuttellut Saaran mukaan myös Oopperakuoron toimintaan. Saara on laulanut kantaattikuorossa lukiovuosista asti, eli 26 vuotta, ja hänen roolinsa on muuttunut vuosien saatossa tavallisesta rivikuorolaisesta kuoron solistiksi. Saa-

ra toteaa olevansa kuorossa ”kantava voima”, joka laulaa puhtaasti ja osaa stemmat. Viihteellisempää musiikkia Saara on laulanut sekä kuoroissa, että pienessä jazz-lauluyhtyeessä ja esiintymiskokemusta on kertynyt paljon. Harrastus on välillä muuttunut sivutyöksi päivätyön ohelle. Saara on laulanut seurakunnan tilaisuuksissa, kuten ristiäisissä, häissä ja hautajaisissa ja toteaa, että aluksi tuntui oudolta saada palkkaa harrastuksesta.

Saara on suorittanut musiikkiopistossa laulututkinnot loppuun saakka ja ottaa edelleen laulutunteja vähintään kerran kuukaudessa. Erilaisten laulukokoonpanojen jäsenenä hän harjoittelee laulua kolmesti viikossa ja ennen esiintymisiä vielä tiiviimmin. Myös ammatissaan varhaiskasvatuksen saralla hän toteuttaa jatkuvasti musikaalisuuttaan ja kehittää itseään musiikkikasvattajana.

”Lastentarhanopettajakoulutuksessa musiikilla oli keskeinen asema. Opiskelujen aikana opiskelimme musiikkikasvatusta, kanteleen soittoa sekä lastenlaulujen säestämistä. Opettelin koulutuksen aikana kitaransoittoa ja säestän edelleen viikoittain päiväkodin lauluhetkiä. Musiikkikasvatuksesta olen hankkinut runsaasti lisäkoulutusta. Olen suorittanut Sibelius-akatemian avoimella osastolla varhaisiän musiikkikasvatuskursseja sekä muuta jatkokoulutusta.. Olen suunnattoman iloinen, että voin käyttää musiikillista osaamistani työssäni. Koen tärkeänä, että lapset saavat kuulla aikuisen akustista laulua sekä toivon päiväkotilasten löytävän musiikin tekemisen ilon. Musiikki on osa arkea päiväkodissamme.”

Saara on ohjannut omia lapsiaan soittoharrastuksen pariin ja iloitsee siitä, että on kyennyt auttamaan heitä harrastuksessa. Hän on kuitenkin halunnut säilyttää musiikin maailman myös omana yksityisalueenaan.

”Olen halunnut pitää musiikkiharrastuksen omana juttunani perheen arjessa. En ole halunnut jakaa sitä perheelleni. Tietenkin he ovat käyneet katsomassa esiintymisiäni, mutta kuitenkin koen, että musiikkiharrastus antaa minulle voimia arjen pyörytykseen. Se on auttanut minua myös kovasti vaikeissa elämäntilanteissa. Laulaessa unohtuu arjen haasteet ja murheet. Laulu- ja teatteripiireistä olen saanut useita ystäviä. Kokoonnumme usein laulukavereideni kanssa istumaan iltaa ja laulelemaan yhdessä. Olen huomannut, että yhdessä

musisointi ja yhteisten musiikillisten ja näyttämöllisten projektien tekeminen lähentää ihmisiä. Kun kaikilla on sama päämäärä, esityksen onnistuminen, niin se auttaa luomaan läheisiä ihmissuhteita, jotka kantavat pitkälle, vaikka projekti olisikin jo päättynyt.”

Saara suunnittelee musiikkiharrastuksen jatkamista tulevaisuudessa ja haaveilee pääsystä teatterilavalle esiintymään. Saaralla on määrätietoiset tavoitteet kehittää lauluääntänsä edelleen, sekä harjoitella uutta ohjelmistoa.

Saaran narratiivissa korostuu *tiedostettu musiikillinen suoritusminäkäsitys* (vrt. Tulamo 1993, ks. 4.1). Se näkyy hänen elämänkaarensa jatkuvana, kurinalaisena harjoitteluna ja työntekona musiikin saralla. Kokemus omista kyvyistä ja pätevyydestä on Saaran kohdalla vahvistunut vuosien myötä. Konkreettiseksi se on muuttunut esimerkiksi roolin muuttuessa rivikuorolaisesta solistiksi ja harrastuksen muuttumisessa osittain myös työtehtäväksi.

Myös *sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys* nousee esiin Saaran kertomuksesta. Saaran mukaan yhdessä musisointi ja yhteiset projektit luovat pitkälle kantavia läheisiä ihmissuhteita. Sosiaaliseen musiikilliseen minäkäsitykseen liittyy myös musiikin rajaaminen Saaran ”omaksi yksityisalueeksi”.

Saara puhuu vain vähän musiikin herättämistä emootioista. Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys kuvastuu Saaran kertomuksessa eniten esiintyjän itseluottamuksen kautta. Saara kuvaa tuntevansa iloa sekä ammatillisesti musiikkikasvattajan roolissa että vanhempana lastensa musiikkiharrastuksen tukijana. Saara kuvailee saavansa voimaa musiikillisesta sosiaalisesta maailmastaan ja toteaa, että laulaminen on auttanut sekä vaikeissa elämäntilanteissa että arkisissa murheissa.

Saara kuvaa tuntevansa kiitollisuutta ja kunnioitusta alakoulun opettajaa ja opetusta kohtaan. Musiikkiluokan merkitys on Saaran elämänkaarensa yksiselitteisesti myönteinen. Alakoulussa toteutunut aktiivinen äänenmuodostusharjoittelu ja kuorolaulaminen on voimakkaasti vaikuttanut Saaran musiikilliseen orientaatioon lauluharrastajana, vaikka hän ei sitä kertomuksessaan korosta.

8.5 Kirsi – jokaiseen tunnetilaan löytyy sopiva laulu

Alakoulussa olin arka ja kiltti tyttö. Olin aloittanut koulun jo kuusivuotiaana ja vaikka taidoiltani olinkin muiden tasolla, olisi ehkä sosioemotionaalinen kehitykseni vaatinut vielä hiukan kypsymistä. Muut vaikuttivat minusta vahvemmilta ja varmemmilta kaikessa. Musiikkiluokalle hakeutuminen oli luontevaa. Pianon soitto ja laulaminen olivat mukavaa puuhaa ja isosiskokin oli musiikkiluokalla. Koulu, opettaja ja luokkatoverit vaihtuivat kuitenkin yllättäen, joten muutos oli merkittävä.

Tiedostin oman musikaalisuuteni aluksi nuottikorvani kautta. Löysin mieleiseni laulun sävelet pianon koskettimilta helposti. Musiikkiluokan pääsykokeissa tunsin osaamisen helpoutta ja ymmärsin selviytyneeni kokeesta hyvin. Paljon myöhemmin opettajamme kertoi koko luokalle, että olin menestynyt musikaalisuustestissä parhaiten. Se oli hämmentävää, mutta tietysti mukavaa. En muista elämässäni montaakaan hetkeä, jolloin olisin saanut niin suoran, myönteisen ja itsetuntoa vahvistavan arvion omasta osaamisestani.

Kuorossa laulaminen yhdessä muiden kanssa oli hauskaa. Musiikinteoria oli välillä tankkaamista, mutta senkään omaksuminen ei ollut erityisen vaikeaa. Yksin esiintymiseen kynnyks oli kuitenkin korkea. Pianoa soitin mielelläni omaksi ilokseni, mutta muille en halunnut esiintyä. Musiikkiopistosta muodostuikin hetkittäin piinaava harrastus pakollisten tutkintojen ja näytteiden kautta. Enkä ollut tässä tuskassani yksin, monet ystävät kärsivät musiikkiopiston aiheuttamista paineista. Ajattelen, että musiikkiharrastukseni ajautui kriisiin paljolti musiikkiopiston joustamattoman opetussuunnitelman vuoksi. Lopetin soittoharrastukseni murrosiässä, kun opettaja nöyryytti minua yhteisharjoituksissa muiden kuullen. Jatkoin kuitenkin musiikkiopistossa vielä lauluopiskelijana, kunnes kyllästyin totaalisesti klassiseen ohjelmistoon. Olisin selkeästi kaivannut kevyempää suuntautumista lauluopintoihini. Noin kaksikymmenvuotiaana hakeuduin laulunopiskelijaksi Pop & Jazz -konservatorioon, mutta jäin niukasti valinnan ulkopuolelle. Joillekin konservatorion jazz -laulukursseille olen kuitenkin osallistunut vielä nyt aikuisiässä.

Koulussa alkanut kuoroharrastus jatkui aluksi Kotkan kantaattikuorossa. Sinne lähti luokaltamme monta tyttöä laulamaan ja kaikkein hienoimmat kuorokokemukseni liittyvät tähän kuoroon. Teokset olivat upeita: Matteus-passio, Händelin Messias-oratorio ja Mozartin Requiem ovat jääneet mieleeni ja elämykset niiden parissa olivat suorastaan pyhiä. Oli upea kokemus olla osana noita esityksiä.

Muissa kuoroissa olen myös laulanut, mutta kaikissa aina lyhyen jakson. En ole löytänyt mistään kuorosta, tai lauluryhmästä ”kotia” itselleni, vaikka alitajuisesti kaipaankin laulun kautta tapahtuvaa vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ikävöin musiikin tekemistä, mutta nykyisessä elämäntilanteessani ja ruuhkavuosien keskellä olen huonosti osannut suuntautua sitä kohti. Viimeisin lauluryhmä, jossa lauloin, oli päiväkotimme äitien muodostama. Lauloimme lapsille lastenlauluja ja myös omaa ohjelmistoa. Se tuntui mukavalta pitkästä ajasta.

Olen käynyt paljon konserteissa, joissa olen kokenut ikimuistoisia musiikkielämyksiä. Musikaalit ovat myös olleet suuri rakkauteni lapsuudesta lähtien. Ensimmäinen elokuvissa näkemäni elokuva oli The Sound of Music -musikaali ja se oli uskomaton elämys. Kotona löysin levyjen joukosta West Side Story -levyn ja sen soitin varmaankin puhki. Osasin kaikki laulut ulkomuistista ja taidan osata vieläkin. Musikaaleja olen käynyt katsomassa teattereissa aina, kun se on mahdollista. Viime keväänä koin upeimman teatterikokemukseni New Yorkissa, kun pääsin poikani kanssa katsomaan Leijonakuningas-musikaalia Broadwaylle. Se oli järästyttävä kokemus.

Piano on kulkenut matkassani kodista kotiin ja pianon ääressä istun aina silloin tällöin tunteitani purkamassa. Laulaminen on minulle myös terapeutin kokemus ja minkä tahansa tunteen voi mielestäni laulaa ulos. Jokaiseen tunnetilaan löytyy sopiva laulu. En tarvitse lauluilleni yleisöä.

Esiintymisjännitystäni vastaan olen taistellut laulamalla karaokea aina silloin tällöin. Karaoke on hauskaa ja oman jännittämisen voittaminen tuntuu hyvältä. Olen kuitenkin äärimmäisen kriittinen lauluani kohtaan.

Nautin myös television musiikkiohjelmista, joissa kuka tahansa voi päästä näyttämään lahjakkuutensa ja saada näin lähtökohdan muusikon uralle.

Ajattelen oman musiikillisen elämänkaareni tyypilliseksi, lapset ja ruuhkavuodet ovat tuoneet elämään kiirettä ja sisältöä. Fyysisen jaksamisen takia en ole halunnut luopua liikunta-harrastuksesta, joten musiikin harrastaminen on ajankäytöllisistäkin syistä jäänyt hyvin vähälle. Toivoisin omien lasteni oppivan toteuttamaan itseään musiikillisesti omista lähtökohdistaan. Pidän musiikkia jatkuvasti tarjolla yhtenä mahdollisena harrastuksena ja kuultelen heidän kiinnostustaan sitä kohtaan. Iloitsen aina, kun kodissamme lauletaan ja soitetaan. En ole tarjonnut lapsille mitään tiettyä instrumenttia, mutta lasten kiinnostus on herännyt sisäsyntyisesti ja instrumenttivalinnat ovat olleet itsenäisiä.

Musiikki merkitsee minulle valtavasti, enkä osaa kuvitella elämää ilman musiikkia. Toivon musiikkiharrastukseni olevan tulevaisuudessa taas vahvemmin läsnä vapaa-ajassani. Siteeraan kertomukseni loppuun Kososta, joka on mielestäni osannut tiivistää musiikin merkityksestä jotain hyvin olennaista:

”Musiikin välityksellä pääsemme kosketuksiin sisimpämme kanssa, keskustelemaan oman itsemme kanssa ja käsittelemään omia tunteitamme terapeuttisesti tavalla, joka muuten voi olla vaikeaa tai suorastaan mahdotonta. Musiikki on kokijassaan niin syvällä, että vain osan siitä kykenemme tiedostamaan. Soittaessaan tai laulaessaan voi tuntea pystyvänsä välittämään soivana musiikkina itselle ja myös toisille niitä musiikillisia mielikuvia, mitä nuottikuva tai kuulonvaraisesti opittu musiikki herättää. Musiikki tuottaa iloa, se rentouttaa, auttaa keskittymään, on mukana arjessa ja juhlassa.” (Kosonen 2002, 77).

Omassa tiedostetussa musiikillisessä minäkäsityksessäni korostuu *emotionaalinen osa-alue* (Vrt. Tulamo 1993, ks. 4.1). Musiikki on minulle emotionaalinen kanava, jota olen käyttänyt aktiivisesti lauluharrastuksen muodossa ja passiivisesti kuunteluharrastuksen muodossa. Emotionaalinen osa-alue on myös vaikuttanut musiikilliseen suoritusminäkäsitykseni esiintymisjännityksen muodossa. Soittoharrastus päättyi murrosiässä tästä syystä. Musiikillista suoritusminäkäsitystäni on toisaalta vahvistanut tiedostettu käsitys omasta musikaalisuudesta.

Sosiaalista musiikillista minäkäsitystä kuvastaa aktiivisena orientaationa osallistuminen kuoroihin ja lauluryhmiin. Musiikkiluokan merkitys on ollut sekä sosiaaliselle musiikilliselle minäkäsitykselleni että suoritusminäkäsitykselleni suuri. Musiikillisten perustaitojen oppiminen, äänenmuodostuksen harjoittelu ja musiikillinen toiminta yhdessä muiden kanssa ovat muodostaneet perustan musiikilliselle elämälleni.

Fyysis-motorisen musiikillisen minäkäsitys ei korostu narratiivissani. Tärkein instrumenttini on oma lauluääneni ja laulaminen on parhaimmillaan hyvin kehollinen kokemus. Ajattelen, että kaikki tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen osa-alueet ilmenevät laulamisen kautta. Laulamisen kokonaisvaltaiseen kokemukseen liittyy kehollisuuden lisäksi sosiaalinen ja emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys, sekä suoritusminäkäsitys.

Vanhempieni vaikutus musiikilliseen minäkäsitykseeni on ollut vähäinen. Musiikillisessa elämänkaaressani ei ole ollut muita tärkeitä henkilöitä tukemassa musiikkiharrastustani. Ajattelen, että suotuisammissa olosuhteissa oma musiikillinen orientaationi olisi saattanut kehittyä aktiivisemmaksi. Tunnistan myös välimatkan tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen välillä. Musiikillinen orientaationi ei ole toteutunut elämänkaaressani niin aktiivisesti kuin olisin toivonut sen toteutuneen.

9 MUSIIKKILUOKAN MERKITYS MUSIIKILLISESSA ELÄMÄNKAARESSA – POHDINTAA

9.1 Musiikkia elämänskaaressa

Nykyään ollaan tietoisia siitä, että vauva kuulee kohtuun äidin äänen ja ulkoisen maailman ääniä. Odottavat äidit laulavat pienokaisilleen rauhoittavia synnytyslauluja jo ennen syntymää (Vuori 2010, 249). Perusta sille, miten liitymme musiikkiin ja miten musiikki liittyy meihin, luodaan hyvin varhain. Tässä tutkimuksessa olen päätenyt rajaamaan varhaislapsuuden aikajakson tietoisesti tutkimuksen ulkopuolelle ja keskityn kouluikään ja sitä seuraaviin elämänskaareihin.

Kosonen (2002) on tutkinut musiikin harrastamista nuoruusiässä. Tärkeät vuodet musiikkiharrastusten valikoitumisessa ja merkitysten pohdinnassa asettuvat esimurrosikään. Soittaminen on vahvasti sukupuolisidonnainen harrastus ja soittavia lapsia ja nuoria yhdistää tavallisesti perheen kiinnostus musiikkiin.

”Musiikkiharrastukseen ei minulla ollut erityistä kipinää, vaan se tuli vanhemmilteni. Äitini soitti pianoa ja isäni johti puhallinorkesteria, joten minulle valikoituivat instrumenteiksi piano ja trumpetti.” Krista

Tyttöjä kannustetaan ja kiirehditään pianotunneille samaan aikaan koulun aloittamisen kanssa. Tyttöjä kiinnostaa pianonsoittotaito sinänsä, usein laulamiseen yhdistyneenä. Soittotunneilla halutaan oppia soittimen hallintaa niin, että saavutettua taitoa voi hyödyntää vapaa-aikanaan haluamallaan tavalla, kuten säestyksissä ja kuulonvaraiseen soittamiseen. Tähän soiton opetus ei yllättäen tarjoa juurikaan tukea. Sen, mitä soittotunneilla ei opi saatetaan oppia koulun musiikkitunneilla (Kosonen 2002, 74).

”Oma musiikillinen kehittyminen on täysin opettajamme ansioita. Tehokkaat teoritunnit, äänenmuodostuksen alkeet, solfaaminen ja musiikin tapailut olisivat kaikki jääneet ilman häntä kokematta ja oppimatta. Lisäksi opettajamme jaksoi jatkuvasti kuunteluttaa meillä erilaista musiikkia laidasta laitaan.” Krista

Jos poikia rohkaistaan soittamaan, luonteva instrumentti on kitara. Poikien kiinnostus musiikkiin on usein lähtöisin heistä itsestään ja he ovat tästä syytä usein motivoituneempia soittamiseen. Pojat aloittavat soittamisen myöhemmin, tyypillisesti noin 12 vuoden iässä. Motiivina saattaa olla musiikkiharrastusta ymmärtävät vanhemmat, mutta poikien osalta vanhempien aktiivisuus ei ole niin merkittävää kuin monilla tytöillä. Poikia kiinnostavat tyttöjä enemmän musiikkiteknologia sekä monipuoliset mahdollisuudet musiikin tekemiseen (Kosonen, 2002, 73-74).

”Musiikki ei poistu elämästä koskaan. Kitara, koskettimet ja laulu ovat olleet instrumenttejani. Bändejäkin on ollut. Viime aikoina olen rakennellut kotistudiota ja harjoitellut äänittämistä.” Tommi (ks. myös Mikon kertomus).

Musiikinopettaja on erityisesti pojilla yksi tärkeä musiikillinen vaikuttaja ja virikkeiden antaja, mahdollisesti jopa ainoa opastaja (Kosonen, 2002, 73–74). Kosonen käyttää ilmaisua ”kriisivaihe” siitä murrosiän jaksosta, jolloin nuoret pohtivat suhdettaan musiikin harrastamiseen ja tekevät päätöksiä sen suhteen. Musiikkiopistojen opetuksen tutkintokeskeinen sisältö on monien kohdalla lopettamisen syy. Kilpailuhenkisen ja päämäärätietoisien harrastamisen vaarana on vieraantua aidosta ja spontaanista itseilmaisusta sekä henkilökohtaisten ja myönteisten kokemusten jakamisesta (Kurkela 1994, 189). Kriisivaihe musiikin harrastamisessa löytyy monista tutkimusaineistoni vastauksista:

”Oli aikakausi kun en koskenut soittimiin tai edes juurikaan kuunnellut musiikkia, syytä en tiedä, muut asiat olivat tärkeämpiä.” Tommi

”Lopetin huilunsoiton lukion toisella. Urheilu tuntui silloin tärkeämmälle, eikä motivaatiota harjoitteluun riittänyt.” Stiina

Musiikkiopiston opetuskäytänteet ulkoisesti mitattavine suorituksineen noudattavat edelleen vakiintuneita perinteitä. Soitonopiskelun tavoitteissa on mukana valmiuksien luominen ammattiopintoihin. Nuorten kiinnostus voi suuntautua aivan toisenlaiseen musiikkiin, eikä

tiukka ja opettajajohtoinen opiskelukulttuuri houkuttelee jatkamaan soittoharrastusta (Kosonen 2002, 75). Klassinen ohjelmisto tutkintoineen nousee monista vastauksista esiin yhtenä merkittävänä syynä soittoharrastuksen lopettamiseen. Muut kiinnostuksen kohteet ja harrastukset ovat menneet musiikin edelle ja motivaatio on kadonnut. (ks. myös Helenan, Mikon ja Kirsin kertomukset).

Pohdittuaan soittamisen ja musiikkiharrastusten asemaa omassa elämäntilanteessaan, soittajat tavallisesti joko luopuvat harrastuksesta tai etsivät itselleen tarkoituksenmukaisen ja mieleisen tavan harrastuksen jatkamiselle. Tämä pohdintavaihe tuntuu selkeyttävän monen soittajan tavoitteita ja soittamisen motiiveja. Soittaminen on sen jälkeen todella ”oma juttu” (Kosonen 2002, 75). Monet uskovat soittamisen ja musiikin eri muodoissaan olevan elämänikäinen harrastus. Harrastamisen muodot muuttuvat elämäntilanteiden mukaan, mutta tärkein syy harrastaa, kiinnostus musiikkiin, säilyy (Kosonen 2002, 77).

”Musiikki oli varsin vahvasti mukana nuoruudessani. Lähinnä pop, rock bändejä. Välissä oli pitkä aika kun kitarat ja muut soittimet pölyntyivät varastossa, mutta taas pari vuotta on tullut soiteltua ja lauleltua omaksi iloksi melkein päivittäin. Uskon, että musiikkiharrastus tulee vahvasti lisääntymään lähivuosina. Musiikki ei poistu elämästä koskaan.” Tommi

Kiinnostus musiikkiin ja sen harrastamiseen voi lähteä vain yksilön sisältä. Tällöin musiikki kasvaa osaksi lapsen tai nuoren persoonallisuutta ja palvelee hänen sisäisiä tarpeitaan motivaation ja itseohjautuvuuden avulla. (Kurkela 1993, 345–351).

9.2 Muistikuvia kouluaikojen musiikillisista kokemuksista

Ruotsissa varhaisia musiikkimuistikuvia osana sosiaalistumisprosessia on tutkinut Sundin (1989). Kasvatusalan opiskelijoiden ja -ammattilaisten myönteisissä koulu- ja opiskelijatoksen kokemuksissa korostui musiikin sosiaalinen luonne kuten yhdessä soittaminen, ryhmäesitysten valmistelu ja esittäminen sekä lämmin yhteenkuuluvuuden tunne. Myönteisiä muistoja kertoivat ainoastaan ne oppilaat, jotka menestyivät musiikissa.

Oman luokkamme kohdalla kaikki kokivat saaneensa musiikillisia onnistumisen kokemuksia ja menestyivät muistikuvien mukaan varsin tasaisesti. Musiikillisen menestymisen edellytykset oli testattu jo etukäteen pääsykokeella. Yhteenkuuluvuuden tunne nousee voimakkaasti esiin myös omien luokkatovereideni muistoista:

”Ilmapiiri oli mahtava. Yhteishenki loistava. Heikompia suorittajia kannustettiin. Onnistuneita suorittajia arvostettiin ja oltiin ylpeitä heistä.” Tommi

”Luokkamme hitsautui yhtenäiseksi vuosien myötä. Yhdessä tekeminen oli keskipisteessä ja loi intensiivisen meiningin ja myös hyvän työrauhan.” Ilona

”Yhteisen musisoinnin osalta kaikki tuntuivat olevan täysillä mukana ja harjoituksissa puhallettiin yhteen hiileen. Jonkin verran oli myös henkistä kiusaamista, syrjimistä ja kateutta.” Jere

Musiikin merkitys oli suuri yhteenkuuluvuuden luomisessa. Se toteutui kuorolaulamisena, orkesterisoinnina ja yhteisinä projekteina. Yhteishenkeen vaikutti myös luokan pysyminen lähes samanlaisena koko peruskoulun ajan. Luokan ilmapiiristä muistetaan myös ’jonkin verran’ tai ’vähän’ kiusaamista ja syrjintää.

Sundinin (1989) tutkimuksen mukaan kielteisissä kokemuksissa keskeistä oli opettajan arvostelun luoma häpeän tunne, kun ei laulanut kyllin hyvin tai esitys meni nuotin vierestä. Moni Sundinin tutkimushenkilöistä oli kritiikin seurauksena lopettanut laulamisen kokonaan. Sundin päättelee, että tämä (musiikillisen) minäkäsityksen alue on erittäin herkästi haavoittuva. Palautteen antamisesta Sundin toteaaakin, että epäonnistumiset alentavat itsetuntoa. Opettajan myönteisen palautteen antaminen on taito, jota tulee harjoitella (Sundin 1989, 154, 158–160, ks. myös Kirsin kertomus).

Muukkonen (1994) on tutkinut aikuisten musiikillista minäkäsitystä osana musiikillista maailmankuvaa. Kohderyhmänä olivat nuoret, musiikkia harrastaneet aikuiset. Kaikki olivat opiskelleet Länsi-Helsingin musiikkiopistossa, viisi heistä pianon- ja kolme viulunsoit-

toa pääaineenaan. Kaikki he olivat myös saaneet musiikkikoulun päästötodistuksen, mutta eivät olleet hakeutuneet musiikkialan ammattiin. Teemahaastattelun avulla koottiin laadullinen tutkimusaineisto tutkittavien suhteesta musiikkiin. Sen selvittämiseksi haastateltavat kertoivat käsityksiään omasta lahjakkuudestaan, taidoistaan ja siitä, mitä he haluaisivat osata (Muukkonen 1994, 17, 50). Kaikkien haastateltujen musiikillinen minäkäsitys osoittautui myönteiseksi. He pitivät itseään musikaalisina ja tarpeeksi lahjakkaina. Musiikkitaitojen koettiin kuitenkin jatkuvasti heikentyvän, kun soittotunteja eikä säännöllistä harjoittelua enää ollut (Emt., 50–51). Sama ilmiö näkyy myös omassa tutkimusaineistossani (ks. myös Kirsin kertomus).

”Tällä hetkellä musiikkiharrastukseni on aika vähäistä. Tämä ”kriisivaihe” on kestänyt jo yli 10 vuotta. Toivoisin, että voisin vielä joskus laulaa kuorossa, mutta kynnyks aloittaa uudestaan on korkea. Kouluikä meni niin, että musiikki kulki luontevasti mukana.”

Ruismäen (1996) mukaan Helsingin yliopistossa lastentarhanopettajiksi opiskelevien kokemukset kouluajan musiikinopetuksesta olivat enimmäkseen myönteisiä. Kielteisiä muistoja toivat mieleen musiikin teoria ja pakonomaisuus ja ulkoajohtuvuus erityisesti musiikkiopiston opetuksessa. Eniten huonoja muistoja oli laulukokeista, jotka monissa tapauksissa johtivat suuntautumiseen muualle. Merkitykselliseksi musiikinopetuksessa nousivat opettajan rooli, konsertit, kuorotoiminta, esiintymiset, yhteismusisointi ja oman musiikin tuottaminen. Kovakin työnteko yhteisten musiikkiprojektien eteen nähtiin tärkeäksi. Monet myönteiset kokemukset liittyivät myös musiikkiluokkien toiminnallisuuteen. Lisäksi musiikkiluokka koettiin väylänä systemaattisempaan musiikinopiskeluun (Ruismäki, 1996, 397, 401-407). Omassa tutkimusaineistossani saan samansuuntaisia vastauksia: *Musiikkiluokka on antanut vahvat musiikilliset perustaidot. Musiikillisten perustaitojen hallinta antaa mahdollisuuden tukea omien lasten musiikkiharrastusta. Musiikkiluokkakokemus on vahvistanut itsetuntoa ja opettanut kurinalaisuutta sekä järjestelmällisyyttä. Esiintymistaidoista on ollut hyötyä työelämässä.*

Musiikkiluokka loi hienon pohjan. Musiikki liittyi jokapäiväiseen elämään. Perustiedot ja –taidot oppi huomaamattaan. Perustiedot ovat edelleen hallussa, minkä vuoksi on helppo esim. auttaa lapsia soittoläksyissä ja musiikinläksyissä.” Sirpa

”Esiintymiskokemus on auttanut työelämässä paljon.” Tommi

”Musiikkiluokan merkitystä omalle elämälleni ei voi riittävästi korostaa. Ensinnäkin koin olevani etuoikeutettu, sain kuulua ”valittuun” joukkoon, josta olin ylpeä. Oli myös tärkeää saada kokea kuuluvansa ryhmään, jolla oli aivan omanlaisensa missio. Luokka oli selkeästi erilainen kuin muut koulun luokat. Opin tekemään ja työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi järjestelmällisesti ja kurinalaisesti. Lisäksi tietysti musiikkiluokalla saamani opetus oli tukena musiikin harrastamisessa kaiken perustana ja tukirankana. Jos nykyään kouluvuosia muistelen, mainitsen aina olleeni musiikkiluokalla. Huomaan tämän herättävän ihailua. Niin minussa itsessäniikin.” Krista

Ruismäen tutkimuksen mukaan kaikkein elämyksellisimpänä tekijänä muistoissa olivat kuitenkin musiikki itse ja sen tuottamat moninaiset ja rikkaat tunnetilat (Ruismäki, 1996, 401–404). Tämäkin näkyy myös omien luokkatovereideni vastauksista.

”Musiikki siirtää ajatukset pois arjesta. Antaa lepo hetken. Rytmikäs musiikki antaa iloa elämään.” Pekka

”Musiikki on terapeutista. Käsitellen kaikkia tunteitani musiikin kautta. Passiivinen kuuntelu on minulle vaikeaa, esim. autossa laulan mielelläni mukana kun musiikki soi.” Anu

”Ilman musiikkia maailma olisi paljon tylsempi ja ikävämpi paikka. Ihanaa kun voi laulaa. Ihanaa laulaa yhdessä lapsen, äidin ja ystävien kanssa. Eri elämän juhliin lisää tunnelmaa. Arkeen jaksamista.” Ilona

Musiikki auttaa jaksamaan arkea ja toimii terapeutisena kanavana tunteiden ilmaisussa. Se kulkee mukana elämäntapaissa, arjessa ja juhlassa. Musiikin yhteisöllinen luonne näkyy sekä perheen että ystävien kesken. Musiikin voimaannuttava rooli korostuu erityisesti omassa elämäkertomuksessani. Myös muiden sellaisten tutkittavien kohdalla, joiden musii-

killisessä orientaatioissa on ollut passiivisia vaiheita, musiikki on toiminut elämässä enimmäkseen ”omana ilona”.

Tässä luvussa olen tarkastellut musiikillista minäkäsitystä ja siihen vaikuttavia ja liittyviä tekijöitä, kuten harrastuneisuutta ja musiikillisia orientaatioita. Merkityksellisiä musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavia asioita nousee esiin myös tutkimuksista, jotka liittyvät aikuisten muistoihin musiikinopetuksestaan. Olen verrannut tutkimusaineistoani aikaisempiin tutkimuksiin ja totean, että oma tutkimusaineistoni vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia. Musiikkiluokalla on ollut luokkatovereilleni suuri merkitys musiikillisten perustaitojen ja myöhemmän harrastuneisuuden kannalta. Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdessä tekeminen on koettu myönteiseksi ja kiusaamista on ollut vähän. Musiikillisia taitoja on myöhemmin hyödynnetty sekä omissa musiikkiharrastuksissa että omien lasten ohjaamisessa musiikin pariin. Esiintymiskokemus on auttanut työelämässä. Musiikki itsessään on koettu voimaannuttavana tekijänä elämässä. Se on kulkenut mukana vaihtelevasti moninaisissa elämäntilanteissa sekä yksityisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tulamon (1993) mukaan musiikillinen minäkäsitys syntyy erilaisina kokemuksiin pohjautuvina prosesseina musiikillisissa ja muissa vuorovaikutustilanteissa. Yksilö muokkaa omaa musiikillista minäkäsitystään jäsentämällä musiikilliset kokemuksensa osaksi omaa musiikillista minäkäsitystään. Kokemuksen laatu ratkaisee sen, muokkautuuko musiikillinen minäkuva myönteiseen vai kielteiseen suuntaan (Tulamo 1993, 70–74). Musiikillisen minäkuvan rakentumisen näen henkilökohtaisiin elämänvaiheisiin ja kokemuksiin sitoutuvana dynaamisena prosessina. Kertomukset kulkevat ajallisesti elämänkaareissa kietoutuen yhteen muistojen, erilaisten elämänvaiheiden, musiikkiharrastusten, sekä elämän tärkeiden henkilöiden kanssa. Tästä syystä ne ovat henkilökohtaisuudessaan rikkaita ja monikerroksisia. Tutkimusaineistoni perusteella ajattelen musiikkiluokkakokemuksen muokanneen omaa ja luokkatovereideni musiikillista minäkuvaa vahvasti myönteiseen suuntaan.

Musiikillisen minäkäsityksen piirteet ilmenevät aikuisuudessa kaikissa kertomuksissa myönteisenä musiikilliseen toimintaan suhtautumisena, joka toteutuu monipuolisina musiikillisen toiminnan muotoina.

Saaran, Helenan ja Mikon elämäkertomuksissa nousevat esiin opettajan lisäksi muut tärkeät ihmiset, jotka ovat olleet voimakkaasti vaikuttamassa heidän musiikilliseen elämänkaareensa opettaen, ohjaten tai inspiroiden. Kannustava isä, eteenpäin ohjaava kuoronjohtaja tai inspiroiva muusikko. Jokaisen tutkimukseni kohdehenkilön elämänkaaresta löytyy joku merkittävä kannustaja.

Musiikillisella kompetenssilla tarkoitan kaikkia elämän myötä muotoutuneita tietoja, taitoja, kokemuksia ja valmiuksia toimia musiikin suhteen. Näiden pohjalta muodostuu musiikillinen orientaatio, joka voi olla luonteeltaan aktiivinen tai passiivinen. Kaikissa musiikillisissa elämäkertomuksissa kuvataan vahvaa musiikillista kompetenssia, joka tutkittavien kohdalla on suotuisissa olosuhteissa muodostunut aktiiviseksi musiikilliseksi orientaatioksi.

Tulevaisuuden musiikilliset haaveet ja suunnitelmat ovat lähes kaikilla tutkimukseni kohdehenkilöillä samansuuntaiset. Kaipaus musiikin harrastamiseen kytee monien mielessä. Yksi heistä mainitsee sarkastisesti, että musiikin harrastamisen 'kriisivaihe' on kestänyt pitkään ja jatkuu edelleen, koska aikaa musiikkiharrastukseen ei ole. Elämä on kriisissä ilman musiikkia. Moni mainitsee toiveen kuorosta, bändistä tai lauluryhmästä. Myös uusi instrumentti ja lauluäänen kehittäminen ovat, jos eivät nyt suoranaisesti suunnitelmissa, niin haaveena kuitenkin. Suurin osa vastanneista toivoo lapsien harrastavan musiikkia ja löytävän siitä iloa elämäänsä.

Musiikkiluokkatoiminnan perusajatuksena on ollut, ja on edelleen, että oppilaille on mahdollisuus yhdistää musiikkiharrastukset ja oppivelvollisuuskoulu. Musiikkiluokat ovat saaneet perusteettoman elitistisen leiman. Toiminta on mahdollistanut musiikinopiskelun monille sellaisille oppilaille, joilla ei muuten olisi ollut mahdollisuuksia soittotunteihin tai kuoroihin konserttimatkoineen (Kosonen 2009, 161).

10 AL FINE

Toukokuinen iltapäivän aurinko paistoi lämpimästi koulun pihalle. Joukko keski-ikäisiä miehiä ja naisia seisoivat ringissä pihalla naureskellen, vähän jännittyneinäkin toisiaan katsellen. Osan saattoi tunnistaa heti ja pienen mietiskelyn jälkeen kaikki alkoivat näyttää tutuilta. Musiikkiluokkamme oli jälleen koolla.

Minkälaisia odotuksia muilla mahtoikaan olla tämän tapaamisen johdosta? Omalta osaltani odotin avointa, lämmintä ja aitoa kohtaamista ihmisten kanssa, joista suurin osa oli minulle tuttuja vain lapsuudesta. Odotin elämäntarinoiden jakamista ja yhdessä laulamista.

Juuri tällaiseksi iltamme muodostuikin. Kerroimme vuorollamme elämästämme, hyvistä sekä huonoista asioista, perheistämme ja musiikin harrastamisesta vuosien varrella. Pojat muistelivat kouluvuosia hersyvillä tarinoilla ja nauroimme paljon. Välillä herkistyimme muistelemaan niitä ystäviä, jotka olivat jo poissa keskuudestamme. Kun tarinat oli kerrottu, aloitimme laulamisen.

Yhdessä laulaminen tuntui siltä kuin olisi tullut kotiin. Kouluvuosilta tutut laulut, monet upeat lyriikat, maakuntalaulu. Kaikki lauloivat sydämen kyllyydestä ja kuoromme soi yhdessä ihmeellisen hyvin. Laulaen kuljimme huikean aikamatkan takaisin lapsuuden luokkahuoneeseen. Tunnelma oli keskittynyt, herkistynyt ja kuitenkin iloisen rento. Tämän me osaamme – kuin tuosta vaan! Lauoimme pois kuluneet kolmekymmentä vuotta ja koin hetkeksi palaavani takaisin lapsuuteen. Ilta jatkui pitkälle aamuun. Tästä kohtaamisesta jäi erityinen ja kaunis muisto.

”Kiitos todella ikimuistoisesta illasta! Ihanaa, että pääsitte kaikki mukaan! Enpä muista ihan vähään aikaan jaksaneeni juhlia näin pitkään. Pitkin päivää on olen nauranut meidän muistoille ja jutuille (erityisesti poikien). Tavataan taas pian!”

”Hei! ILTA OLI IKIMUISTOINEN! Olen myöskin nauranut ja vähän tirauttanutkin välillä, kun yhteislaulu oli niin IHANAA! Meillähän on ihan mahtava luokka, aivan ihania ihmisiä

kaikki! Ihanasti kaikki ovat löytäneet oman paikkansa elämässä. Tulen Facebookiin hetimiten kun saan järjestettyä tietoliikenteen kuntoon... olen ollut periaatteessa hieman vastahakoinen, mutta en kyllä enää haluaisi olla teistä erossa. Terveisiä kaikille muillekin! Tavataan pian!”

Tarinoiden kautta muistikuvat omasta musiikkiluokkaopetuksesta ovat kirkastuneet. Myös kuva opettajastamme on terävöitynyt. Muistojen reflektointi teoreettista viitekehystä vasten selkeyttää niitä myönteisiä mielikuvia ja muistoja, jotka ovat olleet koko tutkimuksen lähtökohtana. Työ on ollut monipuolista ja valtavan antoisaa monella tasolla, jopa terapeutista. Narratiivinen lähestymistapa osoittautui oivalliseksi valinnaksi tämän tutkimuksen raportoinnissa ja sen avulla olen toivottavasti voinut kuvata luokkaamme ja luokkatoverieni musiikillisia elämänkaaria elävästi. Metodisten valintojen kautta olen päässyt lähelle tutkittavia henkilöitä. Heidän kirjoittamansa musiikilliset elämäkertomukset olivat avoimuudessaan puhuttelevia. Musiikillisen omaelämäkertani kirjoittamisen ja analysoinnin kautta ymmärrän paremmin myös itseäni ja sitä, mistä oma musiikillinen minäkäsitykseni rakentuu. Tutkimukseni on siis ollut henkilökohtaisellakin tasolla erittäin antoisa. Omaelämäkerrallinen lähestymistapa on mielestäni erinomainen metodi kaikessa sellaisessa oppimisessa, jossa omaa persoonallisuutta muokataan työväliseksi. Parhaimmillaan tämä tutkimus innoittaa muita opettajiksi opiskelevia muistelun, reflektoinnin ja elämäkertatyöskentelyn kautta ymmärtämään paremmin omaa opettajaksi kasvamistaan.

Tässä tutkimuksessa musiikkiluokka-kokemus osoittautuu merkitykselliseksi musiikillisten perustaitojen oppimisen kannalta. Yhteenkuulumisen tunne ja yhdessä tekeminen on koettu myönteiseksi. Tulkintani mukaan se on myös toiminut kanavana ja antanut suuntaa myöhemmissä elämänvaiheissa tapahtuviin musiikillisiin orientaatioihin. Musiikillista potentiaa on hyödynnetty sekä omassa että omien lasten musiikkiharrastuksissa. Esiintymiskokemus on auttanut työelämässä. Musiikin voimaannuttava vaikutus nousee esiin monista vastauksista. Musiikki on kulkenut mukana elämänkaareissa sekä yksityisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kaikki neljä musiikillista elämäkertomusta kuvaavat vahvaa ja myönteistä musiikillista minäkäsitystä ja musiikillista orientaatiota, joka on toteutunut elämänkaaren eri vaiheissa sekä aktiivisesti että passiivisesti.

Musiikkikasvatus kaikessa kokonaisvaltaisuudessaan vaatii opettajalta vahvaa musiikillista kyvykkyyttä, vuorovaikutustaitoja sekä oman persoonan laittamista peliin. Omassa musiikkiluokkaopetuksessamme nämä asiat toteutuivat erinomaisesti. Onnistumiselle oli myös olemassa hyvät edellytykset. Opettajamme täytti erinomaisesti tavoin edellä mainitut musiikkikasvattajaan kohdistuvat vaatimukset. Musiikkiluokalle valikoitui musikaalisuustestein riittävän homogeeninen oppilasjoukko, jonka kanssa työskentely oli opettajallekin mielekästä. Luokanopettajana toimivan musiikinopettajan oli mahdollista integroida musiikinopetus tuntikehykseen joustavasti ja musiikki kulki opetuksessa luontevana punaisena lankana. Suuresta luokkakoosta huolimatta yhteishenki oli hyvä ja luokka työskenteli yhdessä useita vuosia saman opettajan johdolla.

Autoetnografisen tapaustutkimuksen tuloksena saatu tieto on useimmiten yksityiskohtaista, ei niinkään yleistettävää. Tämäkin tutkimus kuvaa vain yhtä yksittäistä tapausta musiikkiluokasta, yhden musiikkikasvattajan työtä ja joidenkin koulutovereideni musiikillisia elämäntapahtumia. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, mitä erityistä musiikkiluokkaopetus juuri tälle ryhmälle antoi.

Tätä tutkimuksen linjaa olisi luonnollisesti mielenkiintoista laajentaa. Tutkimusta tehdessäni olen keskustellut useiden ihmisten kanssa kotikaupunkini musiikkiluokkien vireästä ja aktiivisesta toiminnasta ja ilmiönä tämä olisi jatkotutkimuksen kannalta kiinnostava. Myös pidemmällä aikavälillä suoritettu elämäntutkimus antaisi syvällisemmän ja tarkemman kuvan tutkittavien musiikillisesta minäkäsityksestä. Tässä tutkimuksessa varhaislapsuuden ja koulua edeltävän ajan musiikilliset kokemukset ja niiden merkitys on tietoisesti rajattu ulkopuolelle tutkimuksen laajuuden puitteissa.

Musiikillista minäkäsitystä on tutkittu Suomessa vähän. Tutkimus painottuu nuoriin ja erityisesti musiikkiin orientoituihin ryhmiin. Musiikillisesti täysin valikoimaton aikuisväestö on toistaiseksi jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle (Tereska 2003, 21). Tunnen mielenkiintoa myös vertailevaan tutkimukseen musiikillisesti valikoimattoman aikuisryhmän ja musiikkiluokka-taustaisen aikuisryhmän välillä. Luokkatoverini Tommi väittää, että ”*ihmiset jotka*

olivat meidän luokalla ovat saaneet kohtalaisen hyvät eväät elämän poluille.” Olivatko musiikkiluokan eväät paremmat, kuin ”tavallisen luokan?” Tämäkin olisi hyvä näkökulma jatkotutkimukselle.

Yleisesti minua kiinnostaa opettajan työssä ja roolissa kaikki se, mikä säilyy mielessämme vielä aikuisuudessa. Mikä on merkityksellistä? Miten musiikinopetuksessa voidaan tukea musiikinharrastamista siten, että musiikki säilyisi mukana elämänkaaressa? Mikä on oppimisympäristössämme tärkeää? Luokkakoko, tuttu opettaja vuodesta toiseen, opetuksen sisältö ja menetelmät, vaiko henkilökohtainen palaute? Onko opettajan persoona ja innostuneisuus kuitenkin kaikkein tärkeimmät työvälineet? Mitä jää jäljelle, kun aikaa kuluu? Tällainen tieto on mielestäni merkittävää opettajille, opettajien kouluttajille ja opetussuunnitelman kehittäjille.

Taitoaineiden osuus opetussuunnitelmassa on kaventunut viime vuosina merkittävästi. Musiikkikasvattajiksi opiskelevat näkevät koulun musiikkikasvatuksen suurimpina ongelmina musiikin tuntimäärien, resurssien ja arvostuksen vähäisyyden (ks. Anttila & Juvonen 2006, 224). Taide- ja taitoaineiden merkitystä yhteishengelle ei voi vähätellä. Niiden avulla luodaan koulun yhteisiä juhlia, urheilutapahtumia ja esityksiä, joiden kautta koulu näkyy myös ulospäin. Pitkäjänteinen toiminta kuorossa, soitinyhtyeessä, tai orkesterissa luovat kehittyneitä sosiaalisia organisaatioita, jotka tarjoavat osallistujilleen sekä elämyksiä että tavoitteita. Toiminta ulottuu parhaimmillaan myös vapaa-aikaan ja ehkäisee oppilaiden syrjäytymistä (Tereska 2003, 10).

Tämän tutkimuksen kautta näen kirkkaammin opettajan roolin sekä kasvattajana että musiikkikasvattajana. Näen opettajan tärkeimpinä työvälineinä persoonallisuuden ja innostuksen omaa työtä kohtaan. Niiden avulla opettaja voi olla merkittävä vaikuttaja oppilaidensa elämänkaaressa. Opettajan persoona ja pedagogiset taidot vaikuttavat luokkahuoneen ilmapiiiriin ja luovat perustan yhteisölliselle ja osallistavalle oppimiselle, joka parhaimmillaan on myös elämyksellistä. Tutkimukseni on kertomus yhden opettajan merkittävästä elämäntyöstä, jonka hedelmistä saan luokkatovereideni tavoin nauttia läpi elämäni. Musiikki juur-

tui elämäni alakoulussa ja kouluvuodet vaikuttavat edelleen myönteisesti omaan ja koulutovereideni musiikilliseen minäkäsitykseen.

Päätän tutkimukseni laulun sanoihin. Musiikillinen matka jatkokoon!

*”Huolet kun alkaa vuotta muistuttaa,
pilvet kun taivaan kannen täyttää.
Musiikki silloin voi mua lohduttaa, musiikin voimaa voin mä käyttää.
Musiikista sykkeen mä suoniini saan,
tilaan vie se melkein mut painottomaan,
vaikk’ en juonut pisaraakaan - elo tää on mulle yhtä juhlaa!
Turhat paineet soitto saa laukeamaan,
lukkoon menneen mielen taas aukeamaan,
niin kuin viini soittokin kuohuu.
Elämän sain soimaan,
musiikin vain voimaan,
luottaessain saan tien löytää.”*

Lähteet

Anttila, M. 2000. Jos ei tuu toimeen sen ihmisen kanssa, niin oppiminen jää kyllä hirmu vähäiseksi. Opettajan merkitys luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiolle. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 27, 47–57.

Anttila, M. 2006. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Toim. Anttila, M. & Juvonen, A. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. London: Sage.

Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Burns, R. B. 1982. *Self-concept development and education. Analyzing alternative theories*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19 (5), 2-14.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y., S. (eds.) 2005. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage..

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisu 4:2005.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- Halmio, P. 1997. Elämän ja kokemuksen ääni – Narratiivisuus ja elämäkerrallinen lähestymistapa opettajatutkimuksessa. Tiedepolitiikka 3, 9–14.
- Hirsjärvi, S. 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1994. Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja. Tampere: Fazer Musiikki.
- Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B:13, 167–192.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja: 46.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Sibelius-Akatemia: Studia Musica 5. Oulun yliopiston monistus- ja kuvakeskus.
- Ingman, O. 1952. Laulun opetus. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun opetusoppeja n:o 1. Porvoo: WSOY.
- Josselson, R. 1993. A Narrative Introduction. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) The narrative study of lives. Newsbury Park: Sage, ix-iv.

Josselson, R. 2002. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich & D. P. McAdams (toim.) *Up Close and Personal. The Teaching and Learning of Narrative Research*. Washington: American Psychological Association, 4-5.

Juntunen, M-L. 2011. Musiikin opetuksen tehtävä ja tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M-L. Juntunen (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.

Juvonen, A. 2000. Musiikillinen erityisorientaatio ja opettajien asennoituminen. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 27, 47–57.

Karma, K. 1986. *Musiikkipsykologian perusteet*. Suomen musiikkitieteellinen seura. Helsinki: Offset.

Kauppinen, E. & Sintonen, S. 2004. Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen, S. (toim.) *Musiikallinen elämä*. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Keltinkangas-Järvinen, L. 1985. *Aggressiivinen lapsi*. Helsinki: Otava.

Kohonen, V. & Eskelä-Hapanen, S. (toim.) 2006. *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 29. Tampere.

Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus. Miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. *Acta Universitatis Ouluensis* E92, 155-184.

Komiteanmietintö.1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteanmietintö. 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Kosonen, E. 2002. Musiikkiharrastukset kehitystä tukemassa. Teoksessa T.Kuure, M.Vuori & M.Gissler. (toim.) Viattomuudesta vimmaan. Lapsuudesta nuoruuteen –siirtymävaiheen tarkastelua. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 25, 73-77.

Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä(toim.) Musiikkikasvatus. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura, 169.

Kujala, T. 2007 Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. –M. Värri Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 18.

Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Sibelius-akatemia: Esittävä säveltaide – julkaisusarja, n:o1.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Bookwell Oy.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Lamponen, E. 1998. Hurjat pojat ja villit tytöt – Näkemyksiä päiväkotien ja

musiikkileikkikoulujen musiikkikasvatukseen. Teoksessa T. Ranta–Meyer & M. Kaikkonen (toim.) Lahjakkuus lentoon. Helsinki: Hakapaino Oy.

Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Otava.

Louhivuori, J. 2011. Voimakkaat musiikilliset kokemukset: kuorolaulajien kokemuksia. Teoksessa L-M. Lija-Viherlampi (toim.) Ihminen ja musiikki: musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turun ammattikorkeakoulun oppimateria aleja:57. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Muukkonen, M. 1994. Musiikillinen maailmankuva. Musiikkia harrastaneiden aikuisten kuvauksia suhteestaan musiikkiin. Syventävien opintojen tutkielma. Helsinki: Sibelius Akatemia. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma.

OPS2016. Perusopetuksen perusteluonnokset. Helsinki: Opetushallitus

Paananen, P. 2009. Musiikillinen kyky, kehitysvaiheet ja yksilöllisyys. Teoksessa J. Louhivuori , P. Paananen & L. Väkevä(toim.) Musiikkikasvatus. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatustuseura, 142.

Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.

Putkinen, V. 2014. Musical activities and the development of neural sound discrimination. University of Helsinki. Institute of Behavioural Sciences. Studies in Psychology 100. Helsinki.

Puurula, A. 1992. Ei koulua vaan elämää varten. Ajatuksia taide- ja taitokasvatuksen asemasta koulussa. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 103.

Rautiainen, K-H. 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Aksel Törnudd (1874-1923) ja Wilho Siukonen (1885-1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmi-

en kehittäjänä 1893-1941. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto. *Studia musica* 19. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in the Arts* 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ruismäki, H. 1996. Lastentarhanopettajaksi opiskelevat koulujensa musiikkikasvatuksen kokijoina. Teoksessa S. Tella (toim.) *Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 163, 397, 401-407.

Smith, L.M. 1994. Biographical method. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage, 286.

Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus.* Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura, 78.

Stake R.E. 2005. Qualitative Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage, 435–454.

Sundin, B. 1989. Early musical memories and socialisation. *The Canadian Music Educator. Research Edition* 30 (2) 154-160.

Suoranta, J. 2004. Musiikki kuuluu kaikille. Teoksessa E. Kauppinen & S. Sintonen (toim.) *Musikaalinen elämä.* Vantaa: Dark Oy, 175–190.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. *Case Study in Research on Education.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä M. & Kangas P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva Opettaja 2, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 137-150.
- Syrjälä, L. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Aaltola, J & Valli, R. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tait, M. & Haack, P. 1984. Principles and Processes of Music Education: New Perspectives. New York: Teachers College Press.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, ISSN 1238- 3465; 178. Saatavana www-muodossa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19836/kertovam.pdf>
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Studia Musica.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä: Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Journal of Teacher Researcher 1/ 2011.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no:113.

Vuori, H-L. 2010. Synnytyslaulu – Elämän laulu. Teoksessa A. Ahola & J. Nikulainen (toim.) Aika laulaa lapsen kanssa. Helsinki: WSOY, 249.

Liitteet

Teemahaastattelurunko

Koulun musiikinopetus

Parhaat muistot musiikkiluokan opetuksesta?

Ikävimmät muistot musiikkiluokan opetuksesta?

Muistot opettajasta?

Musiikkiharrastukset kouluaikoina?

Yhteismusisointi koulussa?

Musiikkiluokan ilmapiiri/ luokan yhteishenki?

Oma musiikillinen kehittyminen koulun musiikinopetuksen ansiosta?

Tätä en unohda koskaan...

Musiikkitausta/musiikkiharrastukset

Miten olet harrastanut/ harrastat musiikkia – soitatko/laulatko?

Miten usein laulat/soitat? Missä?

Kipinä musiikkiharrastukseen/ instrumentin valinta?

Musisointi kotona/lasten kanssa/ystävien kanssa?

Musiikilliset ”tähtihetket”?

Musiikkimaku

Musiikkimaku ? Eri musiikin lajit?

Minkälaista musiikkia kuuntelet/laulat/soitat mieluiten?

Minkälaista musiikkia et välitä kuunnella/soittaa/laulaa?

Perustelut?

Musiikillinen minäkäsitys

Miksi musiikkia, mitä musiikki sinulle antaa?

Kriisivaiheet musiikin harrastamisessasi? Oletko ajatellut joskus lopettaa?

Kuvaile itseäsi laulajana/soittajana/musiikin harrastajana.

Missä olet hyvä? Missä haluaisit kehittyä?

Esiintyminen/ esiintymiskokemukset?

Millainen merkitys musiikkiluokalla oli/on omalle musiikilliselle elämäkaarellesi (lapsuudesta tähän päivään)?

Omat tulevaisuudensuunnitelmat musiikin harrastamisen suhteen?

Entä omien lasten musiikin harrastamisen suhteen?