JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s):

Title: Finnish Journal of Music Education, Vol. 25, Issue 02. Special Issue : Care and Compassion in Music Education

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 Taideyliopisto

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Saarikallio, S. (Ed.). (2022). Finnish Journal of Music Education, Vol. 25, Issue 02. Special Issue : Care and Compassion in Music Education (25). Taideyliopisto. Finnish Journal of Music Education. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023060752741

02 2022
Vol.25

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education FJME

UNIARTS HELSINKI
SIBELIUS ACADEMY

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

FJME 02 2022 Vol. 25

Julkaisijat | Publishers

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Päätoimittaja | Edtor-in-chief

Heidi Westerlund, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tämän numeron vastaava toimittaja | Managing editor of this issue

Suvi Saarikallio, Jyväskylän yliopisto |
The University of Jyväskylä

Ulkoasu ja taitto | Design and layout

Lauri Toivio

Kannet | Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset | Address and subscriptions

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /
Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki /
Department of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 30, FI–00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@uniarts.fi

Tilaushinnat | Subscription rates

Ulkomaille | Abroad: 35 Eur vsk. | Vol. Kotimaahan | in Finland: 30 Eur vsk. | Vol.
Opiskelijatilaus | Student subscription: 17 Eur vsk. / Vol.
Irtonumero | Single copy: 15 Eur (+ postituskulut | shipping)
(sis. alv | incl. vat)

Painopaikka | Printed by

Kirjapaino Hermes Oy, Tampere, 2022

The journal is included in the RILM Full-text Music Journals Collection

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

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Sisällys | Contents

FJME 02 2022 Vol. 25

Suvi Saarikallio
Editorial | Lukijalle:
Foreword to the Special Issue Care and Compassion in Music Education
>>> 5

Artikkelit | Articles

Markku O. Pöyhönen, Riitta Thiam & Eeva-Liisa Kolonen
Myötätunto ja välittäminen musiikkiopiston teknologiahankkeen arjessa
>>> 8–25

Anneli Pere
Korona-aikaisen laulun etäopiskelun kokemusten fenomenologinen tarkastelu
>>> 26–52

Annika Tammela
"Kyllä nää on niin mukavia laulaa näitä vanhoja" – Varhaisilta elinvuosilta tuttujen laulujen ja yhdessä laulamisen merkitys ikääntyneelle voimavarojen näkökulmasta
>>> 53–86

Katri Olander & Suvi Saarikallio
Experiences of grit and flourishing in Finnish comprehensive schools offering long-term support to instrument studies. Building a new model of positive music education and grit
>>> 87–109

Info

Ohjeita kirjoittajille | Instructions to contributors >>> 112

Kirjoittajat | Contributors >>> 114

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers for the editorial board >>> 115

Toimitus | Editorial office >>> 123

Suvi Saarikallio

Lukijalle | Editorial

Foreword to the Special Issue Care and Compassion in Music Education

The special issue of FJME in 2022 is dedicated to the topic "Care and compassion in music education". Our world is currently recovering from a pandemic and many political, economical, and ecological concerns create unrest both globally and locally. In this moment, the idea of promoting care and compassion appears highly welcome. Music education may seem like a marginal measure for the meta-level concerns of our world, but any change for the better begins with small steps. The task of building a culture of care and compassion – and the related theory and praxis – belongs to everybody and music education can have a lot to offer for this endeavor.

The theme Care and compassion in music education received its concrete inspiration from the Nordic Network for Research in Music Education Conference 2022, hosted by the University of Jyväskylä and held virtually in April 2022. The paper submission processes for the conference and for this special issue were separate, but dedicating year 2022 for this topic at both forums seemed a just decision. Many inspiring talks and discussions around the topic were shared also at the conference. All three keynote speakers provided complementary insight to the topic. Prof. Karin Hendricks highlighted not only the need for care and compassion, but also for conducting it through mutuality – caring for, about, and with the students. Prof. Raymond MacDonald proposed a humble manifesto for appreciating music as an inherent part of all people and their identities, challenging researchers towards participatory and decolonizing practices. Prof Suvi Saarikallio emphasized the capacity of music engagement to foster emotional connection to ourselves, to others, and the world around us.

The papers of this special issue address the topic of care and compassion in a multitude of ways. Markku Pöyhönen, Riitta Thiam and Eeva-Liisa Kolonen provide a description of how the themes of compassion, as defined by Karin Hendricks, are manifested in experiences relating to a music technology project conducted on distance learning during the pandemic. Anneli Pere offers a phenomenological account on the presence of mind, body, and situation – dimensions of human existence as defined by Lauri Rauhala – in the experiences of singing students during the pandemic distance learning. Annika Tammela provides a resource-oriented perspective to how elderly people can gain empowerment, meaning and wellbeing from songs from their own childhood and school years. Olander and Saarikallio propose a model of positive music education that describes how musical grit promotes musical flourishing, making music a simultaneous act of learning and wellbeing.

The compilation of the papers in this special issue provides insightful accounts into the presence of care and compassion in music education. I warmly thank authors, reviewers, and FJME editorial team for their rigorous work for establishing this forward-looking and valuable issue. ■

Artikkelit | Articles

Markku O. Pöyhönen, Riitta Thiam & Eeva-Liisa Kolonen

Myötätunto ja välittäminen musiikkiopiston teknologiahankkeen arjessa

Johdanto

Tarkastelemme oppilaista ja opettajatovereista välittämisen, huolehtimisen ja heihin kohdistuvan myötätunnon ilmenemistä musiikkioppilaitoksen arjessa niiden kokemusten kautta, joita on saatu keskikokoisessa musiikkiopistossa vuosina 2020–2022 toimintatutkimuksen hengessä toteutetun musiikin teknologiaan liittyvän pedagogisen kehittämishankkeen myötä.

Kehittämishankkeen aikana oppilaitoksen opettajat ja oppilaat kukin kohdallaan sekä oppilaitosyhteisö sosiaalisena kokonaisuutena kaikkineen joutuivat uusien tilanteiden eteen. Monesti uusissa tilanteissa ilmenee seikkoja, jotka muuten helposti jäisivät pinnan alle.

Myötätunnon piirteitä jäsennämme käyttäen Karin S. Hendricksin (2018) esittämää jaottelua. Kysymyksenä on, millä tavalla mainitun jaottelun mukaisia osa-alueita kehittämishankkeen kuluessa ilmeni. Työn tavoitteena on yhteisen ymmärryksen syventäminen pedagogiikan kehittämiseksi.

Tarkastelun asetelma

Aiheen valinta

Artikkelin aiheeksi valikoituivat myötätunto ja välittäminen nyt käsillä olevan erikoisnumeron artikkelikutsun perusteella helmikuussa 2022. Totesimme, että oppilaitoksessamme tuolloin meneillään olleen kehittämishankkeen kautta meille oli karttunut aiheesta kerrottavaa ja aihetta olisi joka tapauksessa hyvä pohtia tarkemmin. Kehittämishankkeen toimintatutkimuksellinen kehittämisspiraali oli edennyt toimenpiteiden arviointi- ja reflektointivaiheeseen. Tähän vaiheeseen sopi myös käytännön havaintojen ja kokemusten jäsentäminen aiheeseen sopivan teorian mukaan. Tunnistimme, miten yhdysvaltalaisen jousisoitinpedagogin ja tutkijan Karin S. Hendricksin kirjassaan *Compassionate Music Teaching* (2018) esittämä myötätunnon jäsentely ja käsittely resonoivat omien ajatustemme kanssa. Ryhdyimme järjestelmällisesti käymään läpi kehittämishankkeen aiempia kyselytuloksia ja muita havaintoja Hendricksin esittämän jäsentelyn pohjalta. Näin toimintatutkimukselle tyypillisellä tavalla tutkimuksen ongelmat, osa-alueet ja käsitteellistäminen kehittyivät ja täsmentyivät prosessin kuluessa (ks. Kiviniemi 1999, 68–71; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 38).

Taustatietoa oppilaitoksesta

Tarkastelun kohteena olevan musiikkiopiston oppilasmäärä oli kyseisinä vuosina runsaat viisi ja puoli sataa. Vakinaisia päätoimisia opettajia, rehtori ja apulaisrehtori mukaan lukien, on kuusitoista. Sellaisia tuntiopettajia, joilla on vähemmän kuin 16 viikkotuntia kyseisessä oppilaitoksessa, on 22. Tässä artikkelissa kaikkia niitä opettajia, joilla on kyseisessä oppilaitoksessa vähemmän kuin 16 viikkotuntia, pidetään sivutoimisina tuntiopettajina, vaikka heillä olisikin yhteinen päätoimisuus yhdessä joittenkin muitten musiikkiopistojen kanssa. Opettajilla on muodollinen kelpoisuus kahta sivutoimista tuntiopettajaa lukuun ottamatta. Päätoimisista opettajista yli puolet on naisia, kun taas sivutoimisista opettajista yli puolet on miehiä niin, että kaikista opettajista vähän yli puolet on miehiä. Ikäjakauman keskiarvo ja mediaani asettuvat aika lähelle 50 ikävuotta. Opettajista vain yksi on alle 30-vuotias.

Musiikkiopistossa on kaksi lähes yhtä suurta tulosyksikköä, joiden etäisyys toisistaan on toistasataa kilometriä. Opettajien kesken on vanhastaan ollut varsin vähän tulosyksikkörajat ylittävää vuorovaikutusta. Uuden opetussuunnitelman laadinta ja kehittäminen on kuitenkin lisännyt yksiköiden välistä yhteistyötä lukuvuodesta 2017–2018 lukien. Viime vuosina vuorovaikutus on lisääntynyt vielä olennaisesti sitä kautta, että oppilaiden antamia soivia näyttöjä on alettu arvioida joko kokonaan tai osittain myös tallenteilta, jolloin arvioita antamaan on voitu nimetä opettajia molemmista tulosyksiköistä ilman huolta matkajärjestelyistä ja -kuluista.

Artikkelin kirjoittajien positio

Artikkelin ovat kirjoittaneet tarkasteltavan oppilaitoksen rehtori, oman instrumentin vakinaisessa virassa toimiva kokoaikainen opettaja ja sivutoiminen opettaja, jonka päätyö on toisen työnantajan palveluksessa. Kirjoittajat ovat eläneet muun opettajakunnan kanssa kehittämistyön arkea, kukin omassa roolissaan. Kiviniemen (1999, 74) ajatusten mukaisesti tästä tutkimusprosessista tuli samalla sen tekijöiden oppimisprosessi.

Tarkasteltava kehittämishanke on toteutettu musiikkiopiston oman henkilöstön voimin, omaa työtä kehittäen. Kehittämistyö on lomittunut opetustyöhön. Opettajille on järjestetty koulutustilaisuuksia ja kehittämispäiviä, jotka ovat virittäneet ajatuksia eteenpäin. Näiden tilaisuuksien annin soveltaminen opetuksen käytänteisiin on tarkoituksellisesti jätetty opettajien omalle vastuulle. Ajatuksena on ollut, että asiantuntija-opettaja soveltaa käyttöönsä annettuja työkaluja, välineitä ja menetelmiä parhaaksi katsomallaan tavalla kulloinkin ohjattavanaan olevien oppilaiden parhaaksi. Opetustyötä ei ole haluttu kahlita ulkoapäin asetettuihin koejärjestelyihin. On luotettu opettajien haluun ja kykyyn soveltaa uusia pedagogisia mahdollisuuksia. Saatuja kokemuksia on sitten jaettu ja näin kannustettu kollegoita kehittämään työtään eteenpäin toimintatutkimuksen hengessä (ks. Kiviniemi 1999, 64). Järjestämällä tilaisuuksia kokemusten jakamiseen on saatu rakennettua oppilaitoksen yhteishenkeä ja yhteisöllisyyttä. Opettajat toimivat toinen toistaan tukien.

Mitä tässä kerromme omasta oppilaitoksestamme, kuvastaa varmasti muissakin musiikkioppilaitoksissa kohdattuja ilmiöitä monin tavoin. Joutuivathan muutkin musiikkioppilaitokset koronapandemian vuoksi toteuttamaan opetusta etäyhteyksin ja ovathan musiikkiopistot varsin laajasti saaneet rahallista tukea etäopetuksessa tarvittavien välineiden hankintaan. Uudet tilanteet ja uudet välineet ovat edellyttäneet uutta asennoitumista työskentelyyn.

Tiedonkeruu

Kirjoittajien osallistuvan havainnoinnin ja oman toiminnan reflektoinnin lisäksi tietoa kerättiin kyselyin. Kokonaiskuvan muodostamiseen tarvittavan tiedon hankkimiseksi tehtiin kaksi oppilaille ja huoltajille suunnattua kyselyä sekä kaksi henkilöstökyselyä.

Henkilöstölle sekä oppilaille ja huoltajille suunnattujen kyselyjen saatteissa kerrottiin, että tuloksia käsitellään nimettömästi ja että kyselyjen tuloksista raportoidaan myös julkisuuteen. Kyselyihin vastaaminen oli vapaaehtoista ja myös henkilöstöön kuuluvien oli niin halutessaan mahdollista jättää vastaamatta. Raporttiin sisältyy yksi opiskelijalta muuta kautta saatu teksti, jonka julkaisemiseen on saatu kyseisen opiskelijan nimenomainen lupa. Artikkelin luonnoksia on annettu henkilöstön luettavaksi ja kommentoitavaksi kirjoittamisen eri vaiheissa.

Teknologia musiikin oppimisen ja oppimaan oppimisen apuna -kehittämishankkeen rahoitushakemuksessa oli jo maininnat siitä, että hankkeen tuloksista ja kokemuksista kerrotaan julkisuuteen, myös artikkelimuodossa. Näin rahoitushakemuksen lähettäessään oppilaitoksen ylläpitäjä antoi omalta osaltaan suostumuksensa tulosten julkiselle käsittelylle.

Ensimmäinen oppilaille ja huoltajille suunnattu kysely (O20) tehtiin toukokuussa 2020 koskien lähinnä koronapandemian vuoksi maaliskuun puolivälissä alkanutta etäopetus-

jaksoa. Tuolloin teknologian kehittämishankkeemme suunnitelmaa vasta luonnosteltiin. Toinen oppilaille ja huoltajille suunnattu kysely (O21) tehtiin lokakuussa 2021. Kyselyt lähetettiin sähköpostitse joko oppilaalle itselleen tai, jos tämän sähköpostiosoitetta ei ollut oppilasrekisterissä, oppilaan ensisijaiseksi merkitylle huoltajalle. Toukokuun 2020 oppilaskyselyyn (O20) vastauksia saatiin 169, vastausprosentti 28,6. Noin kaksi kolmannesta vastaajista vastasi oppilaan huoltajana (112) ja yksi kolmannes oppilaana (56). Lokakuun 2021 oppilaskyselyyn (O21) vastauksia saatiin yhteensä 67, vastausprosentti 11,6. Vastaajista 48 (68,7 %) vastasi huoltajana ja 21 (31,3 %) oppilaana.

Henkilöstölle on suunnattu useampikin kysely, joista tämän artikkelin kannalta kiinnostavia ovat toukokuussa 2021 tehty kysely (H21), johon vastasi 14 opettajaa, ja maaliskuussa 2022 tehty kysely (H22), johon vastasi 21 opettajaa. Näissä henkilöstökyselyissä on muutama sellaisenaan toistettu kysymys ja on kiinnostavaa vertailla peräkkäisinä vuosina saatuja vastauksia. Henkilöstölle tehtiin kysely myös laitteiden ja välineiden hankinnan valmistelun yhteydessä syksyllä 2020. Hankintojen kilpailutus suunniteltiin tämän kyselyn tulosten pohjalta. Tässä artikkelissa keskitymme kuitenkin oppilaitosyhteisön toiminnan ja pedagogiikan tarkasteluun, emme laitteisiin ja välineisiin (vrt. Gruhn 2022, 53).

Artikkeliin valittu näkökulma myötätuntoon ja välittämiseen ehdittiin ottaa huomioon kevään 2022 viimeisen henkilöstökyselyn (H22) kysymyksiä laadittaessa. Ajatuksena oli myös syventää asiaa henkilöhaastatteluin, mutta normaalin toiminnan ohessa siihen ei enää ollut mahdollisuuksia. Aiheen käsittelyä voisi vielä paljonkin syventää haastattelemalla oppilaita ja huoltajia sekä henkilöstön jäseniä.

Kehittämishanke määrittää keskeisesti artikkelin tarkastelun ympäristöä ja valaisee periaatteita, joiden mukaan oppilaitoksen pedagogiikkaa on pyritty viemään eteenpäin. Tästä syystä aloitamme sitä koskevasta kuvauksesta ennen varsinaista myötätunnon ja välittämisen tarkastelua.

Kehittämishanke

Teknologia ja oppimaan oppiminen

Kehittämishanke "Teknologia musiikin oppimisen ja oppimaan oppimisen apuna" liittyi kolmantena aaltona muutaman vuoden kuluessa toteutuneiden muutosten sarjaan. Sarjan kaksi aiempaa aaltoa olivat uuden opetussuunnitelman laadinta ja käyttöönotto 2018 sekä koronapandemian vuoksi pidetyt etäopetusjaksot keväällä 2020. Oppilaitoksemme toimintakulttuuri on näiden muutosten myötä muovautunut huomattavasti. Tämänkaltaiset muutostilanteet voivat olla hedelmällisiä monenlaisten ilmiöiden tarkastelulle.

Kehittämishankkeen tavoitteita olivat 1) oppilaiden oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen videopalautteen avulla, 2) opettajien ymmärryksen syventäminen oppilaiden oppimisprosesseissa sekä 3) oppimista tukevan teknologian käytön edellytysten takaaminen niin välineistön kuin henkilöstön osaamisenkin näkökulmasta.

Kehittämishankkeen lähtökohtana oli taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2017) yhdeksi neljästä oppimisen tavoitteiden ja arvioinnin alueesta esiin nostettu osa-alue "oppimaan oppiminen ja harjoittelu". Muut kolme osa-aluetta ovat esittäminen ja ilmaiseminen, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi.

OPS-perusteiden nimeämistä osa-alueista esittäminen ja ilmaisu on kautta aikain ollut ja on edelleen musiikin opetuksen keskiössä. Kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen puolestaan voidaan nähdä musiikkiopiston opetussuunnitelmaan sisältyvien hahmotusopintojen ydinalueeksi. Säveltämistä ja improvisointia on viime aikoina kehitetty valtakunnallisestikin muun muassa opettajille suunnattujen tukimateriaalien ja täydennyskoulutusten kautta. Niinpä valitsimme omaksi kehittämiskohteeksemme oppimaan oppimisen ja harjoittelun,

joka jää helposti sivuun näiden kolmen muun osa-alueen rinnalla. Oppimaan oppiminen ja harjoittelu on sekin aina kuulunut asianmukaisen musiikin opiskelun sisältöihin ja opettajat ovat antaneet siihen liittyvää palautetta oppilaille, mutta uudet opetussuunnitelman perusteet ovat nostaneet sen entistä merkittävämpään asemaan.

Uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan arviointi nähdään entistä enemmän oppimista tukevana ja oppilaan omaa toimijuutta vahvistavana (Kauppinen 2018). Koska esittäminen ja ilmaiseminen on vain yksi neljästä arviointialueesta, myöskään arviointipäätös siitä, että opintokokonaisuus on hyväksytty, ei voi perustua vain esiintymisen arviointiin. Tästä syystä syksyllä 2018 käyttöön otetun opetussuunnitelman myötä musiikkiopistollamme linjattiin soivia näyttöjä arvioivien lautakuntien roolin muutoksesta. Aiemmin lautakunta teki arviointipäätöksen tasosuorituksen hyväksymisestä ja arvosanasta. Uuden opetussuunnitelman mukaan arviointipäätöksen opintojakson tai -kokonaisuuden hyväksymisestä tekee oma instrumenttiopettaja, joka pystyy ottamaan huomioon arvioissaan myös kolme muuta arvioinnin osa-aluetta, mukaan lukien siis oppimaan oppimisen ja harjoittelun. Soivan näytön arvioiva lautakunta antaa sanallisen palautteen, jonka tarkoitus on tukea oppimista. Lautakuntaa tarvitaan lähinnä sen vuoksi, että oppilas saisi palautetta muiltakin ammattipedagogeilta kuin omalta opettajaltaan. Samalla opettaja kuulee, millaisiin seikkoihin opettajakollegat kiinnittävät huomiota oppilaiden valmistetuissa esityksissä.

Opettajan arvioinnin tueksi ja oppilaiden tavoitteenasettelun jäsentämiseksi oppilaitoksemme käyttöön laadittiin syksyksi 2018 kunkin opintokokonaisuuden tasolle opetussuunnitelman perusteiden jäsentelyn mukaiset tavoitetaulut[1]. Monesta muusta musiikkiopistosta poiketen tavoitetaulut laadittiin yhteenvetona eri instrumenttiryhmien luonnoksista niin, että kaikissa instrumenteissa sovelletaan samoja tavoitetauluja. Tämän toivotaan edistävän oppilaitoksen yhteenkuuluvuutta soittimesta riippumatta.

Kun tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden omaa toimijuutta, keskeistä on huolehtia siitä, että heidän edellytyksensä arvioida omia suorituksiaan ja harjoitella itsenäisesti kasvavat.

Laajalti on tunnistettu, että videotallenteista voi olla apua musiikin, erityisesti soittamisen ja laulamisen opiskelussa (Bauer 2020; Hanson 2018; Linklater 1997; Salavuo 2006). Koska videotallenteiden tekeminen on nykyisillä elektronisilla välineillä helppoa ja huokeaa, päätettiin kehittämishankkeen myötä edistää juuri videoiden pedagogista käyttöä. Videoyhteyksien käyttö opetuksessa tuli koko opettajakunnalle tutuksi viimeistään, kun musiikkiopistot joutuivat koronapandemian vuoksi siirtymään pariksi kuukaudeksi etäopetukseen keväällä 2020, tarkkaan ottaen 18.3. lukien. Tällöin koko koulutuskentän oli olosuhteitten pakosta tehtävä digiloikka. Se tehtiin niillä välineillä ja sillä osaamisella, mitä käytettävissä sattui sillä hetkellä olemaan. Välineistöä ja täydennyskoulutusta saatiin apuun vasta myöhemmin.

Pandemian vuoksi valtiovalta järjesti rahoitusta poikkeuksellisten menojen kattamiseksi. Oppilaitoksemme hankkikin toiminnan jatkuvuutta turvaaviin toimiin suunnatulla rahoituksella opettajille etäopetuksessa tarvittavaa välineistöä, kuten kannettavia tietokoneita, ulkoisia mikrofoneja, kuulokkeita ja kaiuttimia, videokameroita sekä tarvittavia tietokoneohjelmia ja tietoteknisiä palveluja, mukaan lukien tallenteiden säilyttämiseen ja jakamiseen sopivat pilvipalvelut. Samoja välineitä ja palveluja voi käyttää myös kasvokkaisen opetuksen tukena ja niiden avulla voi tallentaa ja jakaa kätevästi mm. juuri videotallenteita.

Videotallenteiden tekeminen ja tarkasteleminen yhdessä opettajan kanssa auttaa oppilasta tunnistamaan ja nimeämään vahvuutensa ja kehittämiskohteensa ja ruokkii näin oppilaan motivaatiota. Tallenteiden käyttö jo kappaleen valmistamisprosessin aikana tarjoaa sopivia välitavoitteita ja vahvistaa oppilaiden minäpystyvyyttä, ja niiden avulla opitaan suuntaamaan arviointi suoritukseen oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan. Teknologiset ratkaisut auttavat myös siinä, että oppilas tulee nähdyksi ja tunnistaa nähdyksi tulemisen itsekin. Tämä vahvistaa oppilaan identiteettiä.

Hankkeen kautta on lisätty opettajien keskinäistä vuorovaikutusta ja kokemusten vaihtamista. On järjestetty tilaisuuksia, joissa edelläkävijöinä toimineet opettajat ovat jakaneet muidenkin hyödyksi kokemuksia käyttöön ottamistaan uusista ratkaisuista ja menettelyistä. Hanke kattaa koko oppilaitoksen ja ajatuksena on, että kaikki opettajat, tuntiopettajat mukaan lukien, pidetään kehityksessä mukana. Välittävässä työyhteisössä toimiva vertaistuki takaa sen, että kaikki pysyvät mukana teknologisten työvälineiden käyttöön ottamisessa. Kyse on koko oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittämisestä.

Kehittämishankkeen virstanpylväitä ja tuloksia

Teknologia musiikin oppimisen ja oppimaan oppimisen apuna -hanke aloitettiin syksyllä 2020 hankkimalla laitteita ja järjestämällä henkilöstölle niiden sekä pilvipalvelujen käyttökoulutuksia. Hankkeen keskeiset tavoitteet ja ideat esiteltiin henkilöstölle. Kevään 2021 aikana opettajainkokousten yhteydessä järjestettiin tilaisuuksia kokemusten jakamiseen. Syyskauden 2021 alussa pidettiin koko oppilaitoksen yhteinen kehittämispäivä, jossa käsiteltiin edellisenä keväänä tehdyn henkilöstökyselyn tulokset ja jaettiin kokemuksia sekä kaikkien kesken yhteisesti että pienryhmissä. Syyskaudella 2021 järjestettiin myös verkkopalvelujen käyttökoulutuksia etäyhteyksin. Hanketta ja sen siihenastisia tuloksia esiteltiin valtakunnallisilla Mukaan!-musiikkikasvatuspäivillä Tampereella 18.11.2021. Kevätkaudella 2022 järjestettiin etäyhteyksin useita parin tunnin tilaisuuksia, joissa kukin opettaja sai kertoa kokemuksistaan ja soveltamistaan menettelyistä koko muulle opettajakunnalle. Henkilöstökyselyn (H22) tulokset käsiteltiin yhteisessä verkkotapaamisessa maaliskuun lopulla. Nyt käsillä olevan artikkelin käsikirjoitus jaettiin koko henkilöstön luettavaksi ja kommentoitavaksi kesäkuun 2022 alussa. Hanke päättyi kesäkuun 2022 loppuun mennessä.

Selkeänä uutena piirteenä oppilaitoksen toimintatapoihin on hankkeen myötä tullut menettely, että kaikista oppilaskonserteista tehdään videotallenteet. Tallenteet jaetaan pilvipalvelun kautta kyseisille oppilaille ja opettajille. Menettely on tullut jäädäkseen.

Kevään 2022 henkilöstökyselyyn (H22) vastanneista 21 opettajasta 47,6 % arvioi teknologiasta, kuten videopalautteista, olevan paljon hyötyä oppimaan oppimisessa ja 42,9 % vastaajista arvioi siitä olevan jonkin verran hyötyä. Yksikään vastaajista ei ollut sillä kannalla, että teknologiasta ei olisi hyötyä. Yli puolet vastaajista katsoi, että oppilaiden harjoittelun omatoimisuus oli kasvanut teknologian käytön lisääntymisen myötä. Yksikään ei arvioinut sen vähentyneen. Yli 57 % vastaajista arvioi oppilaan saaman harjoittelua koskevan palautteen määrän kasvaneen teknologian käytön myötä. Yksikään ei arvioinut sen vähentyneen. Erään opettajan havaintojen mukaan "itsearvioinnin lisääminen ja harjoittelutekniikoista puhuminen ovat lisänneet oman osaamisen tunnistamista ja sitä kautta oppimisen oppiminen on kehittynyt" (H22:13). Vaikka kouluiässä oppilaiden oman tekemisen reflektointi on vasta kehittymässä eikä voi odottaa runsasta sanallista pohdintaa omasta tekemisestä tai omasta harjoittelemisesta, sitä voi kuitenkin herätellä ja ruokkia. Asiaa on siis syytä pitää esillä ja asioiden sanallistamistakin harjoitella. Oppilasta voi opettaa kuulemaan ja huomioimaan, mitä hän tunneilla ja kotona harjoitellessaan oikeastaan tekee. Näin prosessi jatkuu oman ajattelun ja tekemisen analysoinnin parissa.

Myötätunto

Välittämistä, ei vain sääliä ja sympatiaa

Myötätunnon ja välittämisen käsitteiden ymmärtämiseksi on tarpeen selvittää muutaman sille sukua olevan käsitteen, kuten säälin, sympatian ja empatian merkitys. Mainittujen sanojen merkitykset menevät monesti päällekkäin. Sanoilla on kuitenkin toisistaan poikkeavat merkitykset. Sääli on toisten kärsimysten herättämää surua. Esimerkiksi opettaja voi sääliä oppilaan huonoa osaamista ja tuntea surua sen johdosta. Tämä ei kuitenkaan vielä auta

oppilasta mihinkään; sen sijaan pelkkä sääli lopulta korostaa opettajan ylemmyyttä suhteessa oppilaaseen. Sympatia eli myötätunteminen tarkoittaa toisen henkilön tuntemusten tuntemista ikään kuin ominaan. Empatia puolestaan on toisen henkilön asemaan asettumista ja tämän kokemusten ymmärtämistä tämän toisen henkilön näkökulmasta. Empaattinen opettaja näkee oppilaan tilanteen oppilaan perspektiivistä. Myötätunto *(compassion)* puolestaan pitää sisällään empatian lisäksi motivaation tehdä jotain toisen henkilön auttamiseksi. Opettajan ammattietiikka ei siedä välinpitämätöntä suhtautumista. Myötätuntoinen opettaja välittää oppilaistaan.

Hendricksin (2018) mukaan myötätuntoa edellytetään kaikilta niiltä, jotka työskentelevät ammateissa, joiden ydintä on toisten auttaminen. Musiikin opetuksessa tämä vaatimus korostuu, koska ilmaisu ja persoonallisuus limittyvät opiskeltavaan ainekseen. Myötätunnon voi määritellä myös prosessiksi, jossa liitytään toiseen ihmiseen tunnistamalla yhteisiä piirteitä, esimerkiksi mielenkiinnon kohteita toisen kanssa. Kyse on jaetusta inhimillisestä kokemuksesta tasa-arvoisten yksilöiden välillä. (Hendricks 2018, 3–4.)

Tyypillistä musiikin instrumenttiopetuksen opetustilannetta on joskus luonnehdittu mestari-kisälli -asetelman sovellukseksi. Kuitenkaan kyse ei ole mestarin työpajasta, jossa mestari tekee omia töitään, ja jossa kisälli tekee vähemmän vaativia tehtäviä seuraten samalla mestarin työskentelyä ammatillisesti vaativien tehtävien parissa. Tällaisessa asetelmassa mestarin huomio kohdistuu ensi sijassa hänen omaan mestarin työhönsä. Sen sijaan soittotunnilla käsitellään oppilaan tehtäviä. Myötätuntoinen ja välittävä opettaja näkee ammattitaitonsa, kokemuksensa ja havaintojensa pohjalta oppilaan senhetkisen tilanteen ja on motivoitunut laittamaan itsensä likoon, jotta oppilas pääsee eteenpäin. Oppilaiden parhaaksi toimiva opettaja ei myöskään alista oppilaitaan oman pedagogiuransa edistämiseen (ks. Vehviläinen & al. 2015).

Jos ja kun myötätuntoisella opettajalla on ymmärrys siitä, millainen kulloinenkin tilanne on oppilaan näkökulmasta, keskinäisen vuorovaikutuksen kannalta on hyvä, että myös oppilas pääsee näkemään tekemisensä ja suorituksensa ulkopuolisen silmin. Videotallenteet voivat toimia apuneuvona tähän. Kun opettaja ja oppilas tarkastelevat samaa tallennetta, heidän näkökulmansa tulevat olennaisesti lähemmäs toisiaan, vaikka osaamiseen ja kokemukseen liittyvien erojen vuoksi näkökulmat eivät täysin yhtyisikään. Etenkin lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä opettaja-oppilas-suhde on väistämättä asymmetrinen.

Myötätunnon sävyttämää dialogisuutta on tullut näkyviin teknologian mukanaan tuomina uusina tilanteina ja näkökulmina, samalla kun vakiintuneet roolit ovat saaneet ravistelua. Opettajat ja oppilaat ovat saattaneet ihmetellä oppitunnilla yhdessä erilaisten välineiden toimintaa, ja oppilas on kenties voinut tuoda esille omia digi- ja nettitaitojaan.

> *Koska tilanteet tulevat tietenkin yllättäen, apua tulee haetuksi sieltä, mistä sitä kätevimmin olettaa saavansa siinä tilanteessa. Usein tämä on tarkoittanut yhteydenottoa toisiin opettajiin WhatsApp-ryhmän kautta. Samoin tuntitilanteissa oppilaat ovat usein osanneet neuvoa pulmissa.* (H22:3.)

Myötätunnon tulisi näkyä myös työyhteisön kollegojen kesken. Tyypillisesti musiikkiopiston opettajat työskentelevät oppilaidensa kanssa, kun taas yhteinen tekeminen opettajakollegojen kanssa voi jäädä niukaksi. Jokainen on oman instrumenttinsa ja musiikin lajiensa asiantuntija, eikä toisten asiantuntemusalueelle mielellään poiketa. Koronapandemian aiheuttamat poikkeusolot toivat kuitenkin kaikki musiikkiopistojen opettajat tietyssä mielessä samaan tilanteeseen: välttämättömäksi muodostuneesta teknologiasta tuli yhteinen mielenkiinnon kohde ja siten kaikkia yhdistävä tekijä. Tämä ilmeni myös oman oppilaitoksemme henkilöstökyselyn vastauksissa, esimerkiksi kysyttäessä, millaisia muutoksia opettajien keskinäisessä yhteisöllisyydessä opettajat itse olivat havainneet teknologian lisääntyneeseen käyttöön liittyen.

Ehkä yhteiset koulutukset ja vinkkien vaihtaminen ovat hieman lisänneet yhteisöllisyyttä. (H22:5.)

Yhteisöllisyys on lisääntynyt. Opetuksen kehittäminen on lisääntynyt mukavasti teknologisten apuvälineiden kuten kannettavien tietokoneiden, kuulokkeiden, kaiuttimien sekä ohjelmien kautta. (H22:16.)

Seuraavaksi tarkastelemme oppilaitoksessamme esiin nousseita ilmiöitä Hendricksin esittämien myötätuntoa koskevien näkökulmien kautta. Niitä ovat luottamus, empatia, kärsivällisyys, inkluusio, yhteisöllisyys ja autenttisuus.

Luottamus

Hendricks (2018) määrittelee luottamuksen tietoiseksi riippuvuuden säätelyksi suhteessa muihin ihmisiin. Luottamus nojaa siihen, miten osapuolet tulkitsevat toistensa tekemisiä. Keskeisiä näkökulmia näissä tulkinnoissa ovat vastavuoroinen kunnioitus, käsitys kyvystä toimia yhteisön tietyssä roolissa, toistensa puolesta toimiminen normaalit odotukset ylittäen sekä sanojen ja tekojen yhtäpitävyys (Hendricks 2018, 34). Tässä yhteydessä tarkastelemme luottamusta opettaja-oppilas-suhteessa, mukaan lukien opettajien suhde huoltajiin, sekä henkilöstön keskinäisissä suhteissa.

Musiikkiopinnoissa oppilaan luottamus opettajaan on erityisen tärkeää. Oppilas on uuden edessä ja ennestään tuntemattomalla maaperällä opettaja toimii oppaana. Oppilas turvautuu opettajan ammattitaitoon, kokemukseen ja hyväntahtoiseen suhtautumiseen. Opettaja näkee, minne oppilas on menossa opinnoissaan, ja pyrkii toimimaan hänen parhaakseen.

Uuden opetussuunnitelman myötä opettajan vastuu on kasvanut entisestään, koska valinnanvaraa toiminnan ja ohjelmistojen suhteen on entistä enemmän. Monesti on perusteltua poiketa vanhan tasosuoritusjärjestelmän viitoittamilta teiltä. Samalla oppilaille annettu entistä laajempi valinnanvara lisää myös heidän omaa vastuutaan opinnoista. Tilanne edellyttää entistä syvempää, molemminpuolista luottamusta opettajan ja oppilaan välillä.

Uudet ja yllättävät tilanteet testaavat luottamusta. Tällainen tilanne tuli vastaan keväällä 2020, kun koronapandemian vuoksi piti siirtyä etäopetukseen. Kun opettajilta kysyttiin oppilaiden suhtautumisesta teknologian käyttöön opetuksen tukena, esiin tuli erilaisia seikkoja varsinkin oppilaiden luottamuksessa opettajaansa sensitiivisissä tilanteissa, kuten esimerkiksi harjoittelun tallentamisessa. Muuten täysin normaali tuntitilanne saattoi muuttua äkisti yllättävänkin jännittäväksi, kun vain videokamera käynnistettiin. Videokameran käynnistäminen vaikuttaa esittäjään ikään kuin kyseessä olisi elävä esitys!

Osa suhtautuu epäluuloisesti kaikkeen teknologiaan ja etenkin soiton videointiin. Osa on heti innoissaan kokeilemassa kaikkea. Jotkut (pienetkin) ovat erikseen pyytäneet, että lähettäisitkö semmoisen ääniraidan, jossa soitat kappaleen oikein, niin voi kotona harjoitella vaikeita paikkoja. Sitten on myös oppilaita, joiden kanssa on pakko välillä pitää tauko kaikesta teknologian käytöstä, koska siitä ei pysty irtautumaan, eikä voi sitten soittaa ollenkaan. Soitonopetus kärsii siis. (H22:7.)

Luottamukseen liittyy rehellisyys. Suora, täsmällinen ja rehellinen palaute lisää oppilaan luottamusta opettajaansa (Hendricks 2018, 43). Palautteen tulisi kohdistua oppilaan suoritukseen, ei oppilaaseen itseensä tai hänen persoonaansa (ks. OPH 2017; Hendricks 2018, 40). Tallenne jos mikä antaa rehellisen palautteen ja samalla se auttaa suuntaamaan huomion suoritukseen. Oppilas saa itsekin näkökulman siihen, millaisena suoritus näyttäytyy ulkopuolelta tarkasteltuna. Näin oppilaan on mahdollista havaita seikkoja, jotka suoritusta tehdessä mahdollisesti jäisivät havaitsematta. Se antaa myös hyvän pohjan opettajan kanssa käytävälle pohdinnalle siitä, mitä tehdä jatkossa. Vaikka oppilaan tallennetta tutkittaessa tarkastelun kohteena on juuri oppilaan suoritus, opettaja ja oppilas tarkastelevat asiaa

kuitenkin ulkopuolisen silmin ja korvin, ja siinä mielessä samasta näkökulmasta. Musiikkiopinnoille tyypillinen täydellisyyden tavoittelu saadaan kohdistumaan suoritukseen, ei henkilöön. Toki opettajan on tarpeen tullen asetettava oppilaan omat, esimerkiksi kyseiseen opintojen vaiheeseen suhteutettuna liian ankarat arviot oikeisiin mittasuhteisiin.

Videotallenteiden käytössä on erilaisia ulottuvuuksia, ja joillekin se toimii paremmin kuin toisille. Opettajien kokemuksen mukaan tallenteiden katsomiseen pitää oppia, jotta niistä pystyisi katsomaan nimenomaan sellaisia esiintymiseen ja musiikin tuottamiseen liittyviä teknisiä asioita, jotka ovat kehitettävissä ja korjattavissa, eikä omaa ulkonäköä tai olemusta. Etenkin nuoremmat oppilaat saattavat tarkastella itseään videolta hyvin itsekriittisesti. Jos itsekriittisyys on voimakasta tai on vaikea hyväksyä omia tuotoksia riittävän hyvinä, videointi voi olla myös itsetuntoa kolhiva ja koetteleva kokemus. Oppilaita onkin tärkeää ohjata etsimään tallenteista olennaiset asiat ja pyrkiä kiinnittämään huomiota myös onnistumisiin. Tarvitaan armollisuutta itseä ja omia suorituksia kohtaan. Tarvitaan itsemyötätuntoa. Sekin on opittavissa oleva taito (Kohtakangas 2019, 65). Toisaalta monelle voi olla itsetuntoa ja identiteettiä positiivisesti tukeva kokemus huomata, että kokonaisuus kuulostaakin hyvältä, kun sitä tarkastelee ulkopuolisin silmin ja korvin, kuten henkilöstökyselynkin vastauksissa ilmeni (H22:10).

Luottamus liittyy myös mahdollisuuteen ottaa riskejä ilman pelkoa siitä, että epäonnistuminen tapahtuu ainutkertaisessa tilanteessa yleisön edessä. Tallenteita käyttämällä luodaan menettelyjä, jotka pysyvät turvallisina myös mahdollisen epäonnistumisen hetkellä (Hendricks 2018, 44).

Oppilaille ja huoltajille tehtyjen kyselyjen perusteella myös monet vanhemmat olivat kiitollisia ja tyytyväisiä etäopetuksen järjestelyihin ja heillä oli luottamus siihen, että kaikki sujuu.

> *En kaipaa erityisemmin uusia teknologisia ratkaisuja opetukseen, perinteinen systeemi toimii varsin mukavasti. Luotan opettajan arviointikykyyn, mikä toimii missäkin tilanteessa ja kenenkin oppilaan / ryhmän kanssa. Minusta kyse on myös jonkin verran opettajan kiinnostuksesta ja osaamisesta teknologiassa. Jos opettaja on sinut teknologisten ratkaisujen kanssa ja osaa hyödyntää niitä tarkoituksenmukaisesti, se on hyvä mahdollisuus. Toisaalta jos ei, pakkopullana se on kaikkien osapuolien kannalta huono ratkaisu.* (O21:11.)

Hendricks (2018, 34) kuvaa myös kollektiivista, ryhmässä koettua yleistä luottamusta, joka tulee esille siinä, miten paljon haavoittuvuutta ollaan valmiita näyttämään, miten paljon on positiivisia odotuksia muita ryhmän jäseniä kohtaan, millaisia riskejä ollaan valmiita ottamaan ja millaisia keskinäisiä riippuvuussuhteita ryhmän jäsenten välillä on. Hankkeessamme luottamus on vaikuttanut muun muassa tietoiseen päätökseen antaa opettajakunnalle vapaat kädet koulutuksissa hankitun tietotaidon ja osaamisen soveltamisessa käytäntöön. On luotettu vahvasti asiantuntija-opettajien haluun ja kykyyn soveltaa uusia pedagogisia mahdollisuuksia sekä käyttöön annettuja työkaluja, välineitä ja menetelmiä parhaaksi katsomallaan tavalla, aina kulloinkin ohjattavina olevien oppilaiden parhaaksi.

Kollektiivinen luottamus tuli esille myös opettajien osaamisen hankkimisessa ja sen muutoksissa hankkeen aikana. Kyselyvastaukset viittaavat opettajien yhteistoiminnan lisääntymiseen ja korostumiseen. Huomattava osa opettajista oli hankkinut tietoteknistä osaamista epämuodollisesti opettajakollegoilta kysellen (H22: 2, 3).

Kollektiivinen luottamus johtaa myös tunteeseen kollektiivisesta pystyvyydestä, mikä puolestaan voi johtaa entistä suurempaan ponnisteluun ja resilienssiin ryhmässä. Tällä on edelleen yhteys ryhmän hyvään keskinäiseen koordinaatioon. (Hendricks 2018, 35.) Esimerkkinä toimii opettajien keskenään jakama tietotaito ja tuki teknologian haltuunottamisessa tehtäessä pakon sanelemaa digiloikkaa.

On vahvistunut käsitys, että yhdessä tässä asioita viedään eteenpäin (H22:16).

Ongelmia ei ole tarvinnut ratkoa yksin ja apua on aina löytynyt; yhteiset ponnistukset teknologian käytön lisäämiseksi ja sen haltuun ottamiseksi ovat kannustaneet itsekin paneutumaan vähän enemmän: kimpassa on mukavampi pähkäillä näitä asioita, ja toisilta saa usein apuja jos itse ei jotakin osaa (H21:3).

Keväällä 2022 tehdyssä henkilöstökyselyssä vastaajat arvioivat koko opettajakunnan musiikkiteknologian hallinnan tasoa hyvin myönteisesti: reilut kaksi kolmasosaa vastaajista oli sitä mieltä, että musiikkiteknologian hallinta oli oppilaitoksessa vähintään kohtalaisella tasolla, eikä yksikään pitänyt sitä huonona tai edes melko huonona. Omaa musiikkiteknologian hallintaansa vastaajat arvioivat vielä hivenen positiivisemmin.

Empatia

Empatia määritellään yleisesti kyvyksi ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja myötäelää hänen kokemaansa. Hendricks (2018, 55–57) käsittelee empatiaa osana laajempaa myötätunnon käsitettä muistuttaen kuitenkin, että vaikka empatiakyky ei sinänsä vielä tarkoita sen ulottumista henkilön toimintaan, se voi luoda motivaatiota toimia altruistisella tavalla toisen parhaaksi.

Oppilaitoksemme henkilöstökyselyn (H22) vastauksissa myötäelävä suhtautuminen tuli näkyviin, kun opettajia pyydettiin kommentoimaan yleisesti käytössään olleita laitteita. Vastausten perusteella opettajat pyrkivät useimmiten löytämään oppilaan kannalta helpoimman tavan toimia aina sen mukaan, mitä laitteita oppilailla oli käytössään. Tämä ilmeni useiden eri sovellusten tai laitteiden kokeilemisena ja joskus myös jonkin kiertotien keksimisenä, kun molemmille yhteistä, toimivaa sovellusta ei tahtonut löytyä. Opettajat myös seurasivat ja olivat huolissaan laitteiden suorituskyvystä vaikkapa tallennettaessa oppilaiden konserttiesiintymisiä ja lopputöitä, ja pyysivät päivityksiä laitteidensa suorituskykyyn.

Myös oppilaiden suhtautuminen teknologian käyttöön oli kyselyvastausten perusteella opettajien herkässä seurannassa, ja opettajat pyrkivät mukauttamaan teknologian käyttöä paljolti sen mukaisesti, miltä se oppilaista tuntui. Videointeja tehtiin vain oppilaan suostumuksen perusteella ja ajankohta valittiin oppilaan toivomusten mukaan. Hendricksin (ed.) ajatuksia mukaillen opettajat osoittivatkin tässä esimerkkiä kypsästä empatiasta altruistisessa toiminnassa: he eivät tehneet vain oletuksia siitä, miten oppilaat ehkä toivoisivat toimittavan, vaan pyrkivät mukautumaan oppilaiden todellisiin toiveisiin. Empatiaa on sisältynyt myös ajatukseen jatkaa etäopetusta hybridimallin mukaisesti silloin, kun se on oppilaan (tai opettajan) kannalta tarkoituksenmukaista. Tätä koditkin toivoivat jo koronakeväänä (O20:1).

Kun opettajilta kysyttiin, miten he olivat hankkineet teknologiaosaamistaan ennen vuotta 2020, useat vastasivat hankkineensa sitä kysymällä vinkkejä oppilailtaan. Tämä näyttäytyy kognitiivisen empatian valossa Hendricksin (2018, 64) mainitsemana hakeutumisena oppilaiden mielen maailmaan, sen tiedon äärelle, jota oppilaat tarkastelevat ja voivat jakaa myös opettajalleen. Tällöin käsillä oleva oppimateriaali, jossa oppilas voi toimia eksperttinä, resonoi – Hendricksiä mukaillen – oppilaan maailmankuvan kanssa ja sopii hänen tarpeisiinsa.

Esimerkkinä Hendricksin (2018, 64) kuvailemasta affektiivisesta empatiasta nousee esiin henkilöstökyselyn kysymys, jossa opettajia pyydettiin kommentoimaan heidän mahdollisesti käyttämäänsä herätehaastattelumenetelmää (H22). Herätehaastattelu on Markku Pöyhösen (2011) käyttämä nimi *stimulated recall* -tutkimusasetelman sovellukselle, jossa kolmas henkilö seuraa oppituntia ja sen jälkeen haastattelee opettajaa ja oppilasta tunnista tehdyn videotallenteen pohjalta. Pöyhösen aineisto on koottu musiikin korkeakouluopintojen oppitunneilta. Osoittautui, että opiskelijoilla oli runsaasti, joissain tapauksissa suorastaan vuolaasti kerrottavaa tallennetuista tilanteista. Nyt musiikkiopistoympäristöön sovellettuna tilanne näytti

kuitenkin toiselta. Musiikkiopiston kouluikäisten oppilaiden kyvyt sanallistaa tekemisiään tai havainnoida prosesseja ovat vasta kehittymässä. Oppilaiden kommentit haastatteluissa olivatkin lyhytsanaisia, eikä analyyttiseen pohdintaan tuntunut olevan vielä valmiuksia. Asiaan vaikutti varmasti sekin, että normaalille opetukselle ulkopuolisen haastattelijan ilmestyminen paikalle poikkesi totutuista menettelyistä. Henkilöstökyselyn vastauksista nousi esille opettajan havainto oppilaan kokemasta tilanteen vieraudesta ja uutuudesta. Koska kyse ei ollut nimenomaan herätehaastatteluun perustuvasta tutkimushankkeesta, vaan kehittämistyötä tehtiin normaalin opetusarjen lomassa, oppilaiden riittävään valmentamiseen haastattelutilanteita varten ei ollut mahdollisuuksia. On myös oletettavaa, että ajankäyttö tunnilla ei aina anna myöden oppimiseen liittyvän vuorovaikutuksen reflektoivaan tarkasteluun. Nämä syyt vaikuttivat siihen, että menetelmää ei lopulta kovin paljon käytetty. Opettajat eivät selkeästikään halunneet painostaa oppilaitaan tilanteeseen, joka olisi kenties ollut oppilaalle psyykkisesti raskas. Hendricks (2018, 64–65) kuvailee tällaista kokemusta opettajan affektiseen empaattiseen kykyyn kuuluvana oppilaan "lukemisena".

Empaattisen ja oppilaansa parhaaksi toimivan opettajan on osattava joskus tehdä myös rajauksia. Kevään 2022 henkilöstökyselyssä tuli esiin opettajien huoli lasten runsaasta ruudun äärellä olosta ja jopa peliriippuvuudesta: "Jos oppilas on ihan hukassa oman itsensä kanssa ja hänellä on isoja ongelmia, teknologia ei auta monasti yhtään, vaan voi vain pahentaa" (H22:11). Soitonopetus luonnollisesti kärsii, jos lapsi ei pysty irtautumaan älylaitteesta ollenkaan, edes soittaakseen (H22:7). Jotkut lapset saattavatkin käyttää älylaitteita niin paljon, että opettajan mukaan "välillä on pidettävä edes soittotunnin ajan lapsi erossa puhelimestaan" (H22:15).

Onkin syytä muistaa, että teknologian käyttö on vain yksi keino muiden joukossa, ei itsetarkoitus. Tämä vaatii opettajalta paitsi rohkeutta asettaa rajoja myös uskallusta yksilöllistää opetusta tarpeen mukaan, sillä kaikki oppilaat eivät sovi samaan muottiin.

Kärsivällisyys

Kärsivällisyys myötätunnon ilmenemismuotona voi ilmetä pieninä eleinä – ystävällisenä hymynä, hellänä kosketuksena ja joskus pelkkänä kärsivällisenä läsnäolona. Kärsivällisyys voi ilmetä myös ajattelevaisuutena ja itsekurina, jotka estävät meitä ilmaisemasta ensimmäistä, spontaania reaktiotamme asioihin. (Hendricks 2018, 77.)

Kärsivällisyyden määritelmiä voi olla työn ominaispiirteistä riippuen monenlaisia. Se voi olla kykyä hallita erilaisia oppilaita tai kykyä olla lempeä itseään kohtaan, vaikka päivä olisikin sujunut huonosti. Se voi olla myös kykyä kuunnella oppilaita ja olla kiinnostunut heistä ja kykyä nähdä eteenpäin elämässä: missä oppilas tällä hetkellä on ja missä hän on jonkin ajan kuluttua, tai missä oppilas itse ajattelee olevansa, ja miten tavoitteeseen päästään. Olennaista on erottaa oppilaan tarpeet omista tarpeista ja ajatella ratkaisevansa oppilaan ongelmia yksi kerrallaan. (Hendricks 2018, 77–78.)

Musiikkiopiston opetustilanteiden kautta lapsen ja nuoren säännölliset kontaktit samaan aikuiseen opettajaan jatkuvat tyypillisesti useiden vuosien ajan. Se antaa oppilaalle mahdollisuuden rakentaa omaa minäänsä ja muusikkouttaan kaikessa rauhassa ja tulla vähitellen, ajan ja opettajan myötätuntoisen kärsivällisyyden myötä, "näkyväksi" itselleen ja muille. Opettajan kärsivällisyys tulee esiin siinä, miten hän ymmärtää ja sietää oppilaan keskeneräisyyttä ja tämän tarpeita.

Musiikin opiskelussa on kyse pitkäjänteisestä toiminnasta ja pitkistä prosesseista. Oppilaan kokemukset taitojen kehittämiseksi tarvittavista pitkistä prosesseista ovat vähäiset, elleivät suorastaan olemattomat. Oppilas on uuden edessä. Opettajalla on sen sijaan sekä omakohtainen kokemus omien opintojensa ja muusikon uransa pitkistä aikajänteistä että kokemusta siitä, miten muut oppilaat ovat kehittyneet vuosien mittaan. Niiden pohjalta opettaja pystyy avaamaan oppilaalle näkökulman pitkiin kehityskulkuihin: tämänhetkinen

keskeneräisyys ei tarkoita sitä, etteikö tavoite olisi joskus saavutettavissa. Tässäkään suhteessa opettaja ja oppilas eivät siis suinkaan ole tasa-arvoisessa asemassa. Opettajan tuki voi muodostaa oppilaan pitkäjänteiselle työskentelylle peruskallion, johon nojata silloinkin, kun kaikki näyttää keskeneräiseltä viikosta toiseen.

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lisäksi teknologia antaa työkaluja siihen, että oppilas saa omasta tekemisestään välittömän palautteen. Samalla esimerkiksi videotallenteiden käyttö pakottaa kuitenkin opettelemaan oman keskeneräisyyden sietämistä (H21:1). Tämä vaatii oppilaalta sinnikkyyttä, kuten käy ilmi erään oppilaan itsereflektiosta videonäytön valmistamisen jälkeen:

> *"Videointi kuulosti … varsin helpolta ratkaisulta, saa tehdä rauhassa ilman yleisöä ja ylimääräistä jännitystä. Todellisuudessa videointi ei ollutkaan niin helppoa kuin kuvittelin. Perfektionistin luonne ja jopa kameran jännittäminen aiheutti haasteita kuvaukseen. Ensimmäisen reilun viiden tunnin puuhastelun jälkeen kasassa oli huimat kolme ja puoli minuuttia materiaalia, joista 1,5 minuuttia tuli hylätyksi myöhemmin. Ajan kanssa kuitenkin sain itsellekin, ainakin lähes, kelpaavat videoinnit kasaan. Kännykästä löytyi projektin valmistuttua 124 lyhempää ja pidempää videota. (...) Kaiken kaikkiaan näytön kasaaminen videona vaati yllättävän paljon töitä, oman riman laskemista ja epätäydellisyyden sietämistä."*

Myös Hendricks (2018, 83) puhuu pienten askelten ohjelmasta ja sopivasti asetetuista välitavoitteista. Kun oppilas pääsee tarkastelemaan omaan kehittymistään videoiden avulla, voi samalla kehittyä minäpystyvyys tekemisen eri osa-alueilla: tuon jo osaan, tuossa kohden on parannettavaa. Oppilaan motivaatiota ja kärsivällisyyttä kohottaa, kun hän itse havaitsee edistyvänsä. Aina edistymistä ei kuitenkaan välttämättä itse huomaa. Tällöin harjoitteluprosessin aiemmissa vaiheissa tehdyt tallenteet voivat auttaa huomaamaan, että edistytty on.

Kokonaisvaltainen, tekemiseen uppouttava flow-kokemus voi syntyä hyvin monenlaisista asioista. Olennaista on asiaan keskittyminen ja omien suoritusten jatkuva parantaminen toiminnasta itsestään kumpuavan palautteen kautta. Joskus odotukset ylittyvät yllättävällä tavalla tai saavutukset ulottuvat jopa ennalta-arvaamattomiin lopputuloksiin (Csikszentmihalyi 1990). Flow-tilan vastakohtana joskus taas ajaudutaan vain toistamaan suoritusta toistamistaan ja hakemaan onnistumista sattuman tuloksena. Tästä voi nostattavan kokemuksen sijasta seurata suoritusten huonontuminen, turhautuminen ja väsymys.

Oppilaitoksellemme kehittyneiden uusien rutiinien opettelu, kuten esimerkiksi videotallenteiden tekeminen ja tallenteiden siirtäminen, edellyttää toisinaan myös kollegiaalista kärsivällisyyttä, jotta kaikki saadaan mukaan toimintaan. Kun oppilaskonserteista tehtyjä tallenteita jaetaan kaikille mukana olleille, ollaan tekemisissä sellaisten yhteisten asioiden kanssa, joita ei aiemmassa normaalissa pedagogisessa kontekstissa yleensä tullut vastaan. Tämä edellyttää kärsivällisyyttä koko oppilaitoksen tasolla, kun on luotava oppilaitoskohtaiset käytänteet ja muodostettava yhteiset toimintatavat, joita kaikki noudattavat.

Tähän vaikuttavat myös opettajien asema oppilaitoksessa (virkaopettaja / tuntiopettaja), oppilaitoksen kaksi eri tulosyksikköä, jotka toimivat erillään toisistaan (vaikka teknologia onkin lisännyt yhteisyyttä jonkin verran) ja lisäksi sopiva ajoitus: onko käsillä oleva sovellus tai rutiini ajankohtainen kyseisen opettajan opetuksen kannalta juuri tällä hetkellä. Jotkut tehtävät ja asiat saattavat tulla yksittäisen opettajan eteen vain harvoin, jolloin tietyt käytännöt, esimerkiksi näyttöjen kirjaaminen hallintojärjestelmään, jäävät vieraiksi tai unohtuvat helposti. Useammassa eri oppilaitoksessa työskentelevät joutuvat ottamaan haltuunsa myös useita erilaisia toimintatapoja.

Opettajien käyttämien teknologisten ratkaisujen vaikutusta työmäärään kysyttiin kahtena perättäisenä keväänä (H21, H22). Työmäärän arvioitiin kasvaneen selvästi, eikä yksikään vastaajista ollut sitä mieltä, että teknologian käytön myötä työaikaa olisi vapautunut

muihin tehtäviin. Silti kukaan ei aktiivisesti vastustanut teknologian "tunkeutumista" opetuksen ja kulttuurin alueelle, ja vain pieni osa kertoi karttavansa teknologiaa ja ottavansa sen käyttöön vain, jos se on välttämätöntä (H22). Lähes kolmasosa vastaajista arvioi olevansa varhaisia omaksujia, jotka ottavat esitellyt uudet ratkaisut nopeasti käyttöön, ja niin ikään kolmasosa kertoi ottavansa teknologiset uudistukset käyttöön, kunhan on ensin voinut vakuuttua niiden hyödyistä. Eräässä toisessa kysymyksessä kolmasosa vastaajista piti itseään teknologian suhteen "taitavana ja uteliaana edelläkävijänä, joka ottaa asioista itse selvää".

Inkluusio

Inkluusio viittaa mukaan kuulumiseen ja osallisuuteen, eli siihen, kuinka paljon esimerkiksi johonkin toimintaan, palveluun tai organisaatioon sisällytetään ihmisiä, jotka saattaisivat muuten jäädä ulkopuolelle tai tulla marginalisoiduksi (Sitra).

Suomen perustuslain 16 §:n takaamien sivistyksellisten oikeuksien turvaamiseksi julkisen vallan on huolehdittava ihmisten mahdollisuuksista saada myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. Musiikkiopistojen toimintaa tuetaan julkisin varoin, jotta lukukausimaksut voidaan pitää kohtuullisina. Varattomuuden lisäksi pitkät etäisyydet ovat keskeinen yhdenvertaisuutta heikentävä tekijä. Maanlaajuisen musiikkioppilaitosjärjestelmän rakentamisessa yksi johtavista perusteista onkin ollut alueellisen tasa-arvon takaaminen. Kuitenkin niin asuinpaikoilla kuin tulo- ja varallisuuseroilla on vaikutuksensa lasten mahdollisuuksiin harrastaa musiikkia. Myös Hendricks huomauttaa musiikkikasvatuksen velvollisuudesta varmistaa, etteivät kasvavat tuloerot sulje muusikkouden ovia vähävaraisten oppilaiden edestä (Hendricks 2018, 106).

Oppilailla voi olla keskenään hyvinkin erilaiset lähtökohdat riippuen käytettävissä olevista instrumenteista, laitteista ja yhteyksistä. Myös huoltajien mahdollisesti tarjoamassa tuessa on selviä eroja. Etäopetusjaksojen kuluessa opettajat tulivat väistämättä näkemään myös, millaisilla välineillä ja millaisissa tiloissa oppilaat kotonaan työskentelivät. Oppilaan harjoitteluolosuhteiden näkeminen – mukaan lukien harjoitusrauha tai sen puuttuminen – oli monen opettajan kertomusten mukaan avartavaa.

Omalla toiminta-alueellamme monilla oppilailla on pitkä matka kotoa kouluille ja musiikkiopiston toimipisteisiin eikä julkisia kulkuyhteyksiä koulukyytien lisäksi ole. Etäopetusmenettelyt lisäsivätkin alueellista yhdenvertaisuutta olennaisella tavalla. Valitettavasti kuitenkaan kaikilla ei ollut samanlaisia teknisiä tai henkisiä edellytyksiä osallistua opetukseen etäyhteyksin. Ongelmista huolimatta teknologian käyttäminen onnistui monissa tapauksissa häivyttämään etäisyydet, kun kaikki eri puolilla pitäjää asuvat oppilaat olivat yhtä lailla tavoitettavissa ruudun toisella puolella. Etätunteja onkin jatkettu vielä korona-ajan jälkeenkin lievempien sairastumisten tai esimerkiksi kyyditysongelmien takia. Mahdollisuus etä- ja lähiopetusta yhdistävään hybridiopetukseen on tuonut lisää joustavuutta opetuksen toteuttamiseen ja saanut kiitollista palautetta myös vanhemmilta. Opettajienkin kokemusten mukaan lisääntynyt monimuotoisuus on hyvä asia:

> *Hienoa, että nykyisin nähdään monenlaisia vaihtoehtoja toteutuksille, olipa kyse palavereista tai konserteista. Mielestäni se on myös hyvä, että kaikki ovat joutuneet päivittämään teknologista osaamistaan ja kaikki ovat saaneet siihen opistossamme välineitä.* (H21: 3.)

Hankkeen mittaan teknologian käyttö opetuksen apuna on ulottunut koskemaan yhä useampaa oppilasta myös silloin, kun siihen ei ole pakottavaa ulkoista syytä. Selvästi yleistyneitä videotallenteiden käyttötapoja ovat muun muassa arvioitavien näyttöjen antaminen tallenteena, oppilaiden esitysten ja harjoitusten tallentaminen (pilvipalveluun) ja niistä keskusteleminen sekä opettajan lähettämät mallitallenteet esimerkiksi uuteen kappaleeseen tutustumisen avuksi. Myös säestystallenteita kotiharjoittelun tueksi on lähetetty yhä useam-

malle oppilaalle. Sellaisia oppilaita, joiden esityksistä tai harjoituksista ei olisi tehty lainkaan tallenteita, oli keväällä 2022 enää varsin vähän.

Oppimisympäristön mukauttaminen opetukseen oli etäaikana alati läsnä (ks. myös Kenttälä 2019, 18–19), sillä inkluusion ongelmat näkyivät etenkin erityisten oppijoiden haasteina ja osin jopa ylipääsemättömättöminä ongelmina. Keskittymisen pulmat, oman toiminnan ohjauksen haasteet, laitteiden ja niiden käytön ongelmat, kädestä pitäen näyttämisen ja samanaikaisen musisoinnin mahdottomuus, vaikka sille olisi ollut tarvetta (matalan latenssin LoLa-laitteita ei niiden kalliin hankintahinnan vuoksi ollut saatavilla), sekä spontaanin reagoinnin vaatimus aiheuttivat sen, että etäopetukseen siirryttäessä opetus erityisten oppijoiden kohdalla yksinkertaisesti keskeytyi. Peruskoulun puolella erityisluokkien opetus sen sijaan jatkui ainakin osittain lähiopetuksena myös täyssulun aikana; sille olisi ollut tarvetta meilläkin. Myös muskareiden järjestäminen etänä osoittautui äärimmäisen haastavaksi, mikä välittyi vahvasti myös vanhempien antamissa palautteissa (O20, O21).

Yhteisöllisyys

Musiikki tarjoaa ihmisille mahdollisuuden yhdistellä ja tasapainottaa yksilöllisiä pyrkimyksiään suhteessa tarpeisiin kokea yhteisöllisyyttä. Oman taiteellisen äänemme liittyminen yhteen muiden äänten kanssa voi olla jopa koko yhteiskuntaa kannatteleva kokemus (Hendricks 2018, 123). Yksilöllä on tarve paitsi tulla näkyväksi, oppia ja kehittyä kaiken aikaa omassa yhteisössään, myös tarve muodostaa merkityksellisiä suhteita muihin, kasvaa yhdessä toisten kanssa ja näin samalla vaikuttaa yhteisöönsä (Van den Broeck & al. 2017, 360).

Musiikin avulla voidaan myös luoda elämää rikastuttavia kulttuurisia yhteisöjä, joissa yksilöt voivat saada toinen toiseltaan hoivaa, rohkaisua ja läsnäoloa. Kulttuurinen yhteisö voi antaa yksilölle äänen ja tarjota paikan, jossa hioa paitsi ihmissuhdetaitoja myös musiikillisia taitoja. (Hendricks 2018, 124.) Musiikkiopistossa erityisesti ryhmäopetus sekä yhteissoittoon tai orkesteriin osallistuminen hitsaavat opiskelijoita yhteen ja motivoivat heitä sitoutumaan opiston toimintaan. Koronasulun aikana yhteistä tekemistä kaivattiin kovasti, mikä käy ilmi vanhempien kyselyvastauksista.

> *Etäopetuksen aikana huomasin, miten iso merkitys orkesterilla on pitempään soittaneelle. Etäopetuksessa orkesteritoiminta on ollut ymmärrettävistä syistä tauolla, eikä pelkkä yhteissoitto opettajan kanssa videoyhteyden kautta korvaa orkesterisoitantaa ja sen mukanaan tuomaa yhteissoiton riemua ja onnistumisen iloa.* (O20:1).

> *Voi, se vuorovaikutus muiden kanssa ja touhuaminen, joita lapsi niin kaipaa!* (O20:2).

Me-henkeä kohottavina tekijöinä voivat toimia musiikkiopiston omat projektit, koulukonsertit ja hoivakotivierailut, mutta niitäkään ei koronasulkujen aikana voinut järjestää. Myös eri yhteistyötahojen, kuten esimerkiksi kuvataidekoulun, kirjaston ja seurakunnan kanssa toimiminen sekä yhteistoiminnan rakentava ja rohkaiseva vaikutus saavat nuorissa aikaan näkyväksi tulemisen kokemuksia. Uudenlaisten yleisöjen eteen pääseminen on oppilaille usein hyvin kannustavaa ja palkitsevaa.

Viestintävälineiden avulla yhteydet eri musiikkioppilaitosten ja muiden toimijoiden kanssa toimivat valtakunnallisesti myös silloin, kun korona toi mukanaan täyssulun; maantieteellisen sijainnin merkitys ikään kuin haihtui. Opettajat kertoivat saaneensa tukea ja vinkkejä etäopetuksen tekniseen toteuttamiseen sosiaalisen median ryhmien kautta, ammattiyhdistysten ja pedagogisten yhdistysten kontaktien kautta sekä oman alansa kouluttajilta ja vaikuttajilta (H22:2). Myös yhteisiä verkkotapaamisia eri oppilaitoksissa toimivien kollegojen kanssa oli järjestynyt etäyhteysvälineiden avulla (H22:17).

Vertaistuki työtovereiden kesken oman oppilaitoksen sisällä on niin ikään korvaamattoman arvokasta. Henkilöstökyselyssä keväällä 2022 tarkasteltiin teknologian käyttöä myös työyhteisön näkökulmasta. Siinä iso osa vastanneista koki roolinsa työyhteisössä olevan "luotettava perustoimija". Valtaosa koki päässeensä jakamaan omaa osaamistaan lähinnä satunnaisesti ja olleensa vain satunnaisesti avuksi muille yhteisön jäsenille, mutta melkein neljäsosa vastaajista kertoi päässeensä jakamaan teknologiaosaamistaan kollegoilleen joko jatkuvasti tai usein. Lähes kolmasosa opettajakunnasta koki olevansa työyhteisössään teknologia-asioiden suhteen "innovaattori ja suunnannäyttäjä" tai "muiden apu ja tuki".

Autenttisuus

Hendricks (2018, 147–148) määrittelee autenttisuuden aidoksi yhteydeksi omaan itseen ja samalla rehellisyydeksi suhteissa muihin ihmisiin. Se on aitoutta ja totuudellisuutta, jotka kytkeytyvät persoonaan, minätunteeseen ja identiteettiin. Hendricks siteeraa Parker Palmerin huomiota, ettei hyvä opetus pelkisty pelkkään tekniseen osaamiseen, vaan opettajan aitouteen ja rehellisyyteen, joka toimii myös edellytyksenä oppilaiden omalle autenttiselle ja rehelliselle suhtautumiselle omaa itseään ja muusikkouttaan kohtaan.

Koko opetuksen lähtökohtana – niin etänä kuin lähiopetuksessa – on joka tapauksessa oppilaslähtöisyys, mikä tarkoittaa sitä, että soiton opiskelun pontimena on oppilaan oma kokemusmaailma ja oma motivaatio. Vaikka opinnoilla on opetussuunnitelman viitoittamat tavoitteet, musiikkiopistossa ei opiskella vanhempien tai opettajan miellyttämiseksi. Tavoitteena on aito ja elävä, koko elämän mittainen musiikkisuhde. Lisäksi musiikin opinnoissa korostuu opettajan ja oppilaan henkilökohtaisen kontaktin merkitys, joka ylittää pelkän sisältöjen ja taitojen hallinnan tavoittelun. Autenttisuus opetuksessa merkitsee todellista, kokonaisvaltaista kommunikaatiota, jossa "musiikki on ihmisen puhetta ihmiselle" niin kuin Timo Mäkisen kerrotaan sanoneen.

Myös videotallenteiden tekeminen korostaa henkilökohtaisuuden merkitystä: tallenteet toimivat yksilöllisen opetuksen tukena ja oppimisen reflektoinnin apuvälineenä. Tällöin voidaan tarkastella paitsi oppilaan, myös opettajan tekemistä autenttisena, tiettyä henkilöä tai henkilöitä koskettavana toimintana. Ero on merkittävä verrattuna vaikkapa monenkirjaviin YouTuben tutoriaaleihin, joista monikaan ei anna enempää kuin valmiin, samana pysyvän mallin, joka ei kannusta omien ratkaisujen punnintaan eikä anna näkökulmaa musiikillisten ajatusten ja niiden toteutusten kehittymiseen ajan kuluessa (vrt. Hanson 2018).

Videotallenne on paljastava joka suhteessa: se näyttää paitsi tekemisen laadun myös sen, miten ollaan esiintymistilanteessa ja muiden arvioitavana. Opetustilanteen empaattisuus tuleekin esiin armollisuudessa, jolla tehtyä tallennetta tarkastellaan: nähdään siinä ennen kaikkea hyvä ja mahdollisuudet. Tallenteen avulla puutteet ja virheet on helppo ulkoistaa koskemaan suorituksia oppilaan henkilön sijaan; suorituksiahan voi erilaisin keinoin pyrkiä parantamaan. Toisaalta tallenteiden kautta oppilas pystyy itsekin tunnistamaan osaamisensa ja edistymisensä, mikä tukee itsetuntoa ja identiteettiä. Oppilas näkee sen, että hän tulee nähdyksi (vrt. Elmgren 2021). Yli puolet opettajista onkin havainnut oppilaiden itsetunnon tai identiteetin vahvistumista teknologiahankkeen aikana (H22).

Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet myötätunnon ja välittämisen ilmenemistä musiikkiopistossa teknologian pedagogiseen käyttöön suuntautuneen kehittämishankkeen kuluessa. Kyseinen hanke perustui alkujaankin näkemykseen oppimaan oppimisen merkityksestä musiikin opinnoissa ja oppilaiden oman toimijuuden kasvattamisessa. Tallenteet tarjoavat järjestelmällisesti käytettynä autenttisen keinon oppilaan kehitysprosessien dokumentointiin, edistymisen havaitsemiseen ja sen osoittamiseen. Tallenteita voi käyttää ikään kuin

ulkopuolisena katseena, johon oppilaalla itsellään on pääsy. Siten ne toimivat arvioinnin ja itsearvioinnin pohjana. Oppilaat voivat täsmentää realistista käsitystä itsestään ja osaamisestaan sekä tunnistaa vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Keskeneräisten piirteiden havaitseminen omassa musisoinnissa ei kuitenkaan välttämättä ole helppo kokemus. Vaikka tallenne tekisi kehittämiskohteet ilmeisiksi lahjomattomalla tavalla, jokaisen musiikkia opiskelevan on opittava suhtautumaan armollisesti omaan keskeneräisyyteensä. Siinä opettajan antama tuki on ensiarvoisen tärkeä.

Myötätunnon piirteiden jäsentelyssä soveltamamme Hendricksin (2018) jaottelu osoittautui hedelmälliseksi. Kaikista hänen esittämistään myötätunnon osa-alueista, luottamuksesta, empatiasta, kärsivällisyydestä, inkluusiosta, yhteisöllisyydestä ja autenttisuudesta, löytyi helposti esimerkkejä ja mielekästä kerrottavaa. Ammattitaitoisen musiikkipedagogin työskentelyn etiikkaan kuuluva oppilaista välittäminen ilmeni myös kehittämishankkeen tilanteissa, uusien teknisten sovellusten mahdollistamassa ympäristössä. Erityisen kiinnostavalla tavalla uuden teknologian ja siihen liittyvien pedagogisten menettelyjen käyttöönotto ovat lisänneet henkilöstön yhteenkuuluvuutta. Yhteisöllisyys on tiivistynyt. Hendricksin jaottelu auttoi meitä myös tunnistamaan toimintamme olennaisia, mutta helposti kätköön jääviä piirteitä. Niiden tunnistaminen ja sanallistaminen selkeyttävät ja jäsentävät käsitystämme omasta toiminnastamme. Hyvien käytäntöjen ja menettelyjen tunnistaminen ja esiin nostaminen auttavat ohjaamaan ajattelua ja toimintaa oikeaan suuntaan.

Hendricksin nimeämistä myötätunnon osa-alueista lähinnä inkluusio poikkeaa omassa toimintaympäristössämme eniten siitä, mitä Hendricks kuvaa. Tämä johtuu selvästikin pohjoisamerikkalaisen ja suomalaisen yhteiskunnan eroista. Vaikka Suomessakin toki joillakin oppilailla on monessa suhteessa paremmat lähtökohdat kuin toisilla, meillä yhteiskuntaluokkien väliset erot ovat huomattavasti pienemmät eikä ainakaan omalla toiminta-alueellamme erotu mitään erityisen hyväosaisten joukkoa tai aluetta, joka omana ryhmänään poikkeaisi muusta väestöstä. Lapset käyvät samoja kouluja vanhempiensa varallisuudesta ja koulutustaustasta riippumatta. Silti kotitaustan merkitys on meilläkin syytä ottaa huomioon. Myöskin ihonväriin liittyvät ihmisryhmien väliset historialliset jännitteet näyttäytyvät Amerikassa toisin kuin meillä. Mutta inkluusion idea tässäkin on syytä ottaa vakavasti. Inkluusion näkökulmasta erilaiset oppimisvaikeudet ovat keskeisiä. Tämä asia on noussut viime vuosina entistä vahvemmin esiin erityisesti niissä musiikkioppilaitoksissa, kuten nyt tarkastelun kohteena olevassa, joissa oppilaita ei oteta valintakokeen kautta kykyjen ja taitojen perusteella. Omassa toimintaympäristössämme pitkät välimatkat ja olemattomat julkiset kulkuyhteydet muodostavat myös merkittävän seikan. Tietoverkon ja etäyhteyksien käyttö ovat osaltaan vähentäneet tätäkin haittaa. Oma toiminta-alueemme sijaitsee kaukana isoista keskuksista, ja siten musiikkiopiston olemassaolo alueella ylipäätään on sen musiikkikasvatuksen tasa-arvoa vahvasti edistävä tekijä. Tämänkin voinee lukea tässä yhteydessä kuuluvaksi inkluusiotarkastelujen piiriin.

Kehittämishankkeemme on toteutettu normaalin opetuksen ohella määräaikaisena hankkeena. Toimintatutkimukselle tyypillisiä useaan kertaan toinen toistaan seuraavia tiettyyn aiheeseen kohdennettuja kehittämissyklejä ja niihin liittyviä oman toiminnan arviointeja on voinut toteuttaa vain rajallisesti. Sen sijaan nyt toteutunut kehittämistyö voidaan nähdä yhtenä portaana pitkän aikavälin jatkumossa. Sen aiempia portaita ovat olleet uuden opetussuunnitelman laadinta ja käyttöönotto 2018 ja koronapandemian johdosta toteutetut etäopetusjaksot keväästä 2020 lukien. Teknologiahanke asettui luontevaksi jatkumoksi sitä edeltäneelle pakon sanelemalle etäopetusjaksolle. Teknologiahanke ja nyt käsillä olevan artikkelin laadinta ovat kartuttaneet osaamista ja ymmärrystä ja muuttaneet musiikkiopistomme toimintakulttuuria ratkaisevalla tavalla. Vanhaan ei enää ole paluuta. Samalla on valmisteltu rakennuspuita seuraavaa isoa kehitysporrasta varten, joka on vuonna 2024 toteutettava opetussuunnitelman kokonaispäivitys. Sitä ennen vielä kuluvana lukuvuon-

na 2022–2023 opetussuunnitelman kuvauksia täsmennetään sekä hahmotusopintojen ja instrumenttiopintojen keskinäistä synergiaa parannetaan muun muassa osallistumalla tämän aihepiirin yhteishankkeeseen usean muun musiikkiopiston kanssa.

Kehittämishankkeemme johtaviin periaatteisiin kuului koko oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittäminen. Nykyaikainen musiikkiopisto voi olla moni-ilmeinen sosiaalinen yhteisö, jonka toimintakulttuuri kannustaa opetusluokkien rajat ylittävään vuorovaikutukseen. On iso ero, koostuuko oppilaitos yksikseen omien oppilaittensa kanssa toimivista, luokkaansa sulkeutuneista opettajista ja kätkössä pidettävistä prosesseista, vai löytyykö avointa ja kaikki huomioivaa kanssakäymistä, kutsumista yhteisiin prosesseihin, keskeneräistenkin tilanteiden sietämistä ja myös muista kuin omista oppilaista välittämistä.

Tässä artikkelissa korostuvat opettajien näkökulmat ja henkilöstön joukkoon kuuluneiden artikkelin kirjoittajien tulkinnat. Oppilaiden ja huoltajien näkökulmat jäävät tällä kertaa sivurooliin. Tarkemman ja luotettavamman kuvan saamiseksi oppilaiden käsityksistä oppilaskyselyt olisi pitänyt laatia tarkemmin ikäryhmittäin kohdennettuna ja kyselyjen ohella olisi ollut syytä käyttää haastatteluja. Lisäksi kattavan käsityksen saamiseksi kyselyjen vastausprosenttien olisi pitänyt olla korkeammat. Tässä onkin ilmeinen jatkotutkimuksen aihe: Kiinnostavaa olisi selvittää tarkemmin oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia nyt käsillä olleista teemoista, kuten oppimaan oppiminen ja harjoittelu, myötätunto ja välittäminen. Joku ulkopuolinen tutkija, vaikkapa opinnäytetyön tekijä, voisi haastattelujen ja havainnoinnin kautta paneutua asiaan esimerkiksi iän mukaan rajattujen oppilasjoukkojen osalta.

Vaikka tämä tarkastelu koskee vain yhtä musiikkiopistoa, kertomastamme voitaneen monessa muussakin musiikkiopistossa tunnistaa esiin tulleita ilmiöitä, onhan oppimaan oppiminen yksi keskeisistä opetussuunnitelman perusteiden esiin nostamista opintojen osa-alueista ja ovathan kaikki musiikkiopistot ainakin koronapandemian johdosta käyttäneet monenlaisia teknologisia ratkaisuja viime vuosina, mukaan lukien videotallenteiden käyttö.

Toki oppilaitoskohtaisia eroja varmasti on, paljonkin. Voimmepa osoittaa eroja omankin musiikkiopistomme kahden eri tulosyksikön välillä. Esimerkiksi toisessa tulosyksikössä annettiin paljon painoa sille, että tärkeimmistä oppilaskonserteista pystyttiin toteuttamaan laadukkaita suoratoistolähetyksiä verkkoon, kun taas toinen tulosyksikkö ei juurikaan keskittynyt konserttien suoratoistoon. Suoratoiston sijaan se vakiinnutti videotallenteiden käytön järjestelmälliseksi osaksi oppilaskonsertteja ja arvioitavia näyttöjä siten, että tallenteet tehdään aina ja jaetaan kaikkien asianosaisten kesken.

Pandemian jälkeisissä, muuttuneissa olosuhteissakin musiikki herää eloon, kun sitä esitetään toiselle ihmiselle. Oppilaalle voidaan siis tarjota yhdistelmänä teknologiaa – videotallenteita, mallisuorituksia, säestyksiä – ja pedagogiaa: opettajan osoittamaa kiinnostusta, arvostusta, armollisuutta, läsnäoloa, kärsivällisyyttä ja kokemukseen perustuvia näkökulmia. Oppilasta ei jätetä oman onnensa nojaan digimaailman rannattomalle ulapalle. Välittävä opettaja tekee parhaansa ja laittaa kaiken myötätuntonsa peliin myös silloin, kun absoluuttisia huipputuloksia ei ehkä ole odotettavissa; kukin oppilas, hänen persoonallisuutensa ja potentiaalinsa ovat arvokkaita sellaisena kuin ovat. Kaikki voivat kehittyä. Teknologia on tullut myötätuntoisen opettajan rinnalle jäädäkseen, yhtenä apuvälineenä musiikin opiskelemisen polulla kulkemiseen. ■

Kiitokset

Teknologia musiikin oppimisen ja oppimaan oppimisen apuna -hanke on saanut Opetushallituksen myöntämää valtionavustusta (2020).

Viite

[1] Musiikkiopistossamme oli ennen vuoden 2018 opetussuunnitelman käyttöönottoa laadittu joittenkin eteläsuomalaisten musiikkiopistojen mallien mukaisesti instrumenttikohtaisia tavoitetauluja. Niiden jäsentely poikkesi kuitenkin kovastikin toisistaan eivätkä ne noudattaneet uusien opetussuunnitelman perusteiden määräämää tavoitteiden ja arvioinnin kohteiden jäsentelyä. Uudet tavoitetaulut kirjoitettiin syyskauden 2018 alkuun mennessä ryhmittelemällä ja tarpeen mukaan uudelleen muotoilemalla vanhoja instrumenttikohtaisia tavoitetauluja uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaisiin ryhmiin. Ilmaisut muotoiltiin siten, että ne ilmentävät useille, ellei peräti kaikille instrumenteille yhteistä muusikkoutta. Näin haettiin näkemystä sellaisesta instrumentin hallintaan liittyvästä muusikkoudesta, joka on nimenomaisesta instrumentista riippumatonta. Tuloksena on sellainen tavoitteiden jäsentely, joka antaa suuntaviivoja muusikkouden rakentamiseen, mutta ei juutu behavioristisen pikkutarkasti ja ylhäältä määräten liian pieniin yksityiskohtiin.

Lähteet

Bauer, W. 2020. Music Learning today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music. Second edition. Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow. The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.

Elmgren, H. 2021. Hindrances to recognition in Finnish music schools. International Journal of Music Education, 39(2), 202–217. [Verkkomateriaali] Saatavilla 29.9.2022 https://doi.org/10.1177/0255761420986223.

Gruhn, W. 2022. From French Horn to Smartphone: Leveraging Digital Technology and the Digital Turn. Philosophy of Music Education Review 30(1).

Hanson, J. 2018. Assessing the Educational Value of YouTube Videos for Beginning Instrumental Music. Contributions to Music Education, 43, 137–158.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Kirjassa Heikkinen, H., Huttunen & Moilanen (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.

Hendricks, K. 2018. Compassionate music teaching: a framework for motivation and engagement in the 21st century. National Association for Music Education, Rowman & Littlefield.

Kauppinen, E. 2018. Musiikin taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat. Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education 21(2), 126–134.

Kenttälä, V. 2019. From Design to Use – Factors of Value Creation in the Usability and Implementation of Digital Learning Technology. JYU Dissertations, 133. [Verkkomateriaali] Saatavilla 29.9.2022 http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7853-2.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Kirjassa Heikkinen, H., Huttunen & Moilanen (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63–83.

Kohtakangas, K. 2019. Välittävä johtajuus ja armollinen itsensä johtaminen konkurssin tai alasajon tehneiden yrittäjien kokemuksissa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 265. [Verkkomateriaali] Saatavilla 29.9.2022 https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63925.

Linklater, F. 1997. Effects of Audio- and Videotape Models on Performance Achievement of Beginning Clarinetists. Journal of Research in Music Education 45(3), 402–414.

OPH 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2017:12a. Määräys 20.9.2017, OPH-2068-2017.

Pöyhönen, M. 2011. Muusikon tietämisen tavat: Moniälykkyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities, 164. [Verkkomateriaali] Saatavilla 29.9.2022 http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4516-9.

Salavuo, M. 2006. Digitaalinen video musiikinopetuksessa. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.). 2006. Musiikkikasvatusteknologia. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura. Otava: Keuruu, 193–197.

Sitra. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Tulevaisuussanasto. [Verkkomateriaali, viitattu 27.5.2022] https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/.

Van den Broeck, A., Carpini, J., Leroy, H. & Diefendorff, J.M. 2017. How Much Effort Will I Put into My Work? It Depends on Your Type of Motivation. Teoksessa: Chmiel, N., Fraccaroli, F. & Sverke, M. (toim.) An Introduction to Work and Organizational Psychology: An International Perspective. (3. painos) Oxford: Wiley. E-kirja.

Vehviläinen, A., Vehviläinen, S., Nummi-Kuisma, K. & Kimanen, S. 2015. Mestari & kisälli. Trio 4, 2. [Verkkomateriaali] Saatavilla 29.9.2022 https://issuu.com/sibelius-akatemia/docs/trio_2_2015_fin_lowres.

Abstract

Care and compassion manifested during an action research project in music technology of a music institute

Manifestations of care and compassion towards students and teacher colleagues were investigated during an action research project of a middle-sized Finnish music institute. The project started soon after the school had experienced its first distance learning period due to the COVID-19 pandemic in spring 2020 and lasted two years until spring 2022. The focus of the project was on using video recordings to foster learning. All teachers were faced with new pedagogical and technological challenges. In this new situation, the need for collective support was apparent. Data was collected using questionnaires and observations by the authors who are working in the same school. The data was analysed according to the description of compassionate music teaching by Karen S. Hendricks. Examples of all main aspects by Hendricks were found and discussed, namely trust, empathy, patience, inclusion, community, and authentic connection. These categories turned out to be fruitful in giving structure to the analysis. ■

Key words: music education, music technology, compassion

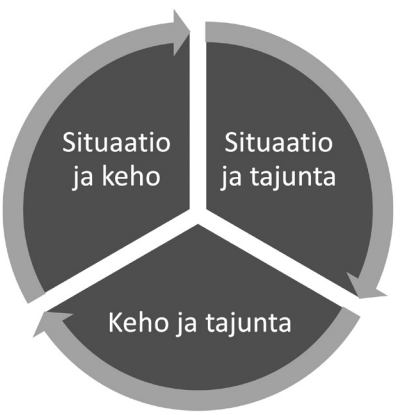
Anneli Pere

Korona-aikaisen laulun etäopiskelun kokemusten fenomenologinen tarkastelu

Johdanto

Artikkeli tarkastelee kolmen aikuisen laulunharrastajan toisen korona-aallon aikaisia oppimiskokemuksia. Korona-epidemiaan liittyvien rajoitusten takia lähiopetus vaihtui etäopetukseksi, joka muovasi monella tavalla laulunoppijoiden kokemussisältöjä. Työn pääasiallisena tehtävänä on tarkastella laulunoppijoiden lähiopetuksen toteutustavoista muodostuneita käsityksiä, joita he vertailevat uusiin etäopiskelukokemuksiin. Työn lähtökohtana ovat konkreettiset yksinlaulun opetustilanteet, mutta artikkelin varsinaisena tavoitteena on oppijoiden kokemussisältöjen filosofinen jäsentely fenomenologisen kategorisoinnin tavoin. Työn tavoitteena on etäympäristöön sijoittuvan laulunopetuksen filosofista perustaa koskevan tutkimuksen edistäminen (ks. mm. Lindström 2009; Westerlund & Väkevä 2009).

Tutkimukseen, jonka pyrkimyksenä on tehdä näkyväksi tutkittavien omat kokemukset, on mielekästä soveltaa fenomenologista tarkastelutapaa. Fenomenologisen lähestymistavan keskeisenä pyrkimyksenä on kokemusilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Perttula 2009) ja kokemusten erilaisten merkitysaspektien analyysi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 34; Laine 2010, 26–29). Nojaan analyysissa suomalaisen fenomenologi Lauri Rauhalan (1914–2016) määrittämään holistiseen ihmiskäsitykseen. Varsinaisena tarkasteluvälineenä toimivat Rauhalan havainnoimat, ihmisen olemuspuolia ilmentävän situationaalisen säätöpiirin dynaamiset kehät. Avaan säätöpiirin suhteita tarkemmin luvussa 3.



Kuvio 1. Situationaalinen säätöpiiri (Rauhala 1974, 147–155; 1976, 86).

Tutkimusmateriaalina toimii eteläsuomessa sijaitsevan kansalaisopiston järjestämän laulukurssin puitteissa kerätty aineisto. Vapaa sivistystyö tarjoaa vapaamuotoista opetusta, jonka tavoitteena on edistää muun muassa ihmisten monipuolista kehittymistä. Koulutus ei ole tutkintotavoitteista. (OKM 2022). Laulukurssilla huomioidaan osallistujien yksilölliset mieltymykset. Tutkimuskohteena oleva laulunopetus on toteutettu yksinlaulun muodossa (ks. mm. Johnson 2009, 18). Opetusta tarjoava taho on määritellyt henkilökohtaisen

opetustuokion kestoksi 20 minuuttia. Oppijoilta ei edellytetä musiikillisia taitoja ja tietoja. Tutkimukseen osallistuneille aikuisopiskelijoille laulaminen edustaa omaehtoista vapaa-ajan harrastusta. Myös tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä ilmenee vapaaehtoisuus ja laulunopetuksen tutkimukselliseen tarkasteluun liittyvä henkilökohtainen kiinnostus. Kaikki osallistuneet ovat antaneet suostumuksen tutkimukseen. Yksi tutkimukseen osallistujista ei halunnut esiintyä raportissa omalla nimellään, minkä vuoksi häneen viitataan roolinimellä. Muut tutkimukseen osallistujat antoivat suostumuksensa omalla nimellään esiintymiseen.

Laulajien kokemussisältöjen muodostumisen jatkumo kattaa yhden lukuvuoden, jona aikana lähiopetus on vaihtunut etäopetukseksi opetuskauden puolessa välissä. Tutkimusmateriaalina ovat laulunoppijoiden Jeren (H1, K1), Mariannen (H2, K2) ja Juhan (H3, K3) kokemuskertymät aikavälillä syksy 2020 – kevät 2021. Tutkimusaineiston muodostavat yksilöhaastattelut (H1, H2 ja H3) ja laulajien itsenäisesti toteuttamat kirjalliset arvioinnit (K1, K2 ja K3) aikavälillä maaliskuu-toukokuu 2021.

Laulun harrastaja	Ikä (vuosia)	Haastatteluun viittaaminen sitaateissa	Kirjalliseen arvioon viittaaminen sitaateissa
Jere (nimi muutettu)	23	H1	K1
Marianne	57	H2	K2
Juha	58	H3	K3

Taulukko 1. Laulun aikuisoppijoiden tiedot, ja analyysissä hyödyntämien haastattelujen ja oppijoiden kirjallisten arviointien viittausnumerot.

Työn tarkastelumateriaalit perustuvat käytännön tasolla toteutettuun laulunopetukseen. Analyysin kohteena ovat kuitenkin vain oppimisprosessin aikana kertyneet kokemukset ja opetustilanteen muutoksista juontuvat yksilölliset merkitykset. Tutkijana pyrkimyksenäni on ollut fenomenologisen asenteen toteuttaminen. En ole tästä syystä asettanut ehtoja laulajien tekemille arvioinneille. Oppijoiden esittämät suulliset ja kirjallisesti muotoillut käsitykset kumpuavat heidän kokemustensa omaehtoisista reflektoinneista. Sivuutan siten sellaisten lauludidaktisten toimien, tietoteknisten välineiden ja opetusmateriaalien tarkastelun, joille oppijoiden suorittamissa arvioinneissa ei ole osoitettu huomiota.

Tässä tutkimusasetelmassa ilmennän sekä tutkijan että laulunopettajan persoonaa. Kansalaisopiston opetustarjonnassa olen edustanut 2020-2021 lukuvuoden ainoata yksinlaulupedagogia. Laulunopettajana olen siten oppijoiden kohtalonomaisena situaation elementtinä, jonka valintaan laulajat eivät ole pystyneet vaikuttamaan (vrt. mm. Mesiä 2019, 140). Opetukseni keskiössä ovat perinteiset didaktiset ratkaisut, jossa hyödynnettävänä on akustinen live-äänenkäyttö. Eri äänentoistovälineistön käyttö opetuksessa on hyvin marginaalista.

Tutkimuskysymyksenä on: millaisia kokemussisältöjä ja kokemuskertymiä laulunoppijoilla nousee liittyen etänä toteutettuun laulunopetukseen ja sen tapoihin? Työn tavoitteena on tarkastella yksilöllisiä kokemusmerkityksiä filosofisten määritelmien avulla. Artikkeli fokusoituu oppijoiden kokemuskertymistä esiin nousevien elementtien näkyväksi tekemiseen, fenomenologiseen tulkitsemiseen ja laajempaan kontekstiin asettamiseen.

Tutkimusmetodi ja etäopetusterminologia

Hyödynnän aineistoanalyysin tarpeisiin fenomenologista tarkastelutapaa. Fenomenologinen asenne mahdollistaa aiheen käsittelyä sille ominaisten merkitysverkostojen kautta.

Silloin suoraviivaisten kausaaliselitysten sijaan voidaan hyödyntää esimerkiksi tutkimusintresseihin soveltuvia erilaisia tulkintatapoja. (Ks. Rauhala 1998, 107, 109.) Hyödynnänkin työssä sellaista fenomenologista otetta, joka edustaa tarkkaan rajatun tutkimusmallin sijaan orientoitumisen tapaa (Torvinen 2006, 6). Myös oma tulkintani fenomenologiasta värittää osaltaan tarkasteluni ja analyysini toteutusta (ks. mm. Perttula 2012, 330, 333).

Työn metodisena välineenä toimii tulkitseva fenomenologinen analyysi (engl. Interpretative Phenomenological Analysis, lyhenne IPA). Psykologi Jonathan A. Smithin (1996) määrittämän *IPA*-menetelmän teoreettinen viitekehys mahdollistaa yksilökokemusten yksityiskohtaisen tarkastelun ja ymmärtämisen (ks. Smith ym. 2009, 3). Vaikka metodin varsinaisena tavoitteena ei ole yhtenevien lainalaisuuksien löytäminen, on tutkimuksessa mahdollista pyrkiä myös yhteisöllisesti jaettujen kokemusten yleistämiseen. Menetelmän tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen sen spesifeissä kontekstuaalisissa suhteissa. Metodin yhtenä oleellisena elementtinä on lisäksi persoonallinen tutkimuksentekotyyli ja tutkijaa kannustetaan innovatiivisen ajatteluun. (Smith ym. 2009; Smith 2010, 187–190.) Musiikintutkimuksessa IPA:ta on hyödynnetty muusikoiden erilaisten kuvailevien ilmaisujen käytön (Freymuth 1999) ja musiikillisten toimintojen oppimisstrategioita koskevien kuvailujen (Holmes 2005) tarkastelun yhteydessä. Tässä työssä sovellan IPA:n periaatteita tulkitsemisen prosessien ohella myös haastateltavien lukumäärän rajaamiseen. IPA:n taustalla oleva käsitys ihmisen olemuksen yhtenäisyydestä nivoutuu hyödyntämääni holistiseen ihmiskäsitykseen (Rauhala 1998).

Analyysimetodina hyödynnän filosofis-fenomenologista lähestymistapaa, jonka fokus on yksilöllisten kokemusmerkitysten teoreettisessa tarkastelussa. Tarkasteluluokkina toimivat holistiseen ihmiskäsitykseen sisältyvien elementtien väliset vuorovaikutussuhteet. Lähestyn etäopetuksen kontekstissa kehkeytyneitä laulunoppimisen toteutukseen liittyviä käsityksiä kolmen rakenteellisen jäsennyksen avulla. Analyysissa käyttämäni filosofis-fenomenologinen lähestymistapa on teoreettinen. Työni fokusoituu vain yksilökokemusten tulkitsemisen ja kokemussisältöjen kategorisoinnin tapoihin. Tarkastelen laulajien kokemussisältöjä pääasiallisesti käsitteellisten elementtien kautta. Tämä mahdollistaa analyysissa hyödyntämieni tarkastelukategorioiden ja analyysin tutkimustulosten soveltamisen myös muun musiikinopetuksen etätoteutuksen tarkasteluun (vrt. mm. Pere & Torvinen 2016, 44).

Artikkelin sekä keskeistä tutkimusteoreettista että tutkimusmetodista työkalua edustaa Rauhalan määrittelemä eksistentialistis-fenomenologinen ihmiskäsitys. Rauhalan tarkastelemassa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään kokemuksellisuuden, orgaanisen olemuspuolen ja omaan elämäntilanteeseen suhteutumiseen muodostamana ehyenä kokonaisuutena. Kaikki ihmisen olemassaolon ulottuvuudet läpäisevät vastavuoroisesti toisensa ja muovaavat samalla toistensa olemassaolon ehtoja. (Rauhala 1998, 29.) Analyysini tarkastelukategorioina toimivat Rauhalan (1976) esittelemät ihmisen olemuspuolien välistä vuorovaikutusta koskevat suhteet (ks. Kuvio 1.). Hyödynnän analyysissa aineiston, oman ajatteluni ja Rauhalan ihmiskäsitykseen sisältyvien periaatteiden välistä vuoropuhelua (vrt. mm. Turunen 2017, 32).

Suomalaisessa fenomenologisessa tutkimuksessa on kiinnostus laulamisen kokemuksellisuuden sisältöjä kohtaan lisääntynyt viimeisten parin vuosikymmenen aikana. Fenomenologista lähestymistapaa on hyödynnetty musiikillisen minäkäsityksen (Lindeberg 2005), laulajan sisäisen kokemuksen (Järviö 2011), subjekti- ja tilannekohtaisten kehollisuuskokemusten (Tiainen 2012), kuuntelukokemusten (Tarvainen 2012; Turunen 2016), muusikoiden kehollisia (Koistinen-Armfelt 2016) ja kognitiivis-kehollisia (Vehviläinen 2020) kokemistapoja koskevissa tutkimuksissa. Rauhalan ihmiskäsitystä on hyödynnetty Ritva Koistinen-Armfelt (2016) työn ohessa holistista laulunopetusmetodia (Valtasaari 2017) tarkastelevassa työssä. Myös käsillä oleva työ asettuu fenomenologiseen tutkimusjatkumoon.

Tutkimukseni lähtökohtana olevan etäopetuksen toteutus digitaalisten välineiden ehdolla ei ilmennä uudistunutta digitalisaatioon perustuvaa toimintatapaa. Olen muokannut van-

han opetusprosessin digitaaliseksi sellaisenaan. En ole siten hyödyntänyt tietojärjestelmiä itse lauluäänen oppimisen toteuttamiseen vaan entinen opetusprosessi on viety verkkoon sellaisenaan. (Ks. Tenhunen 2015.) Varsinainen *etäopiskelu* -termi on hyvin laaja käsite, jota voidaan käyttää muun muassa puhuttaessa maantieteellisesti etänä tarjottavasta opetuksesta (Moore ym. 2010). Termi toimii eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä, joka kattaa moninaiset live- ja verkko-opetuksen muodot sekä muut soveltuvat lähestymistavat. Toisaalta, sellaista opetustilannetta, jossa opettaja ja oppija ovat verkkovälitteisesti samanaikaisessa video- ja äänivälitteisessä vuorovaikutuksessa, voidaan tarkastella joko synkronisen opetuksen tai live-verkko-opetuksen muotona. (Müller & Goldenberg 2020, 12–13.) Oppimisen toteutus katsotaan synkroniseksi, kun ohjaustapahtuma on reaaliaikainen joko fyysisessä tai virtuaalisessa ympäristössä, ja asynkroniseksi, jos opetustehtävien esittämisen ja toteutuksen välissä esiintyy ajallista viivettä (Means ym. 2009, 4).

Tämän artikkelin lähtökohtana oleva laulun etäopetus on toteutettu verkkovälitteisesti, mutta livetilanteessa. Hyödynnän työssäni etäopetus -käsitteen rinnalla tarkastelun kohteena olevista ohjaustilanteista myös omaa *yksinlaulun live-verkko-opetus* -termiä ja siitä johdettua lyhennettä *live-verkko-opetus*.

Kokemuksellisuus, situationaalinen ja laulusituationaalinen säätöpiiri

Kokemuksen tarkastelussa on syytä ottaa huomioon koko inhimillisen kokemuksellisuuden moniulotteisuus. Kokemuksen edellytyksenä on ihmisen keho, joka tarjoaa välineen sekä kokemusten mahdollistumiselle ja synnylle että myös merkityssisältöjen muodostumiselle. Myös tajunta edustaa kehollista substanssia neurobiologisten elementtien muodossa, joskin tajunnan sisäiset merkitysten muodostumisen prosessit ovat mielellisiä. Aivotoiminnot mahdollistavat siten elämyksellisyyden, jonka puitteissa varsinaiset merkitykset kehkeytyvät (Rauhala 1998, 106). Keho onkin kokemusten sekä aineellis-biologisten että kognitiivisten prosessien lähtökohta ja tajunta on kokemussisältöjen merkityssuhteita synnyttävä taso. Tajunnassa muodostuvat merkitysrakenteet kytkeytyvät kehollisuuden elementin lisäksi myös yksilöhistorian horisonttiin. Muun muassa ihmisen aiemmat kokemukset määrittävät uusien kokemusten reflektoinnin ja integroitumisen tavan, tason ja laadun. Toisaalta kokemuksetkaan eivät synny tyhjiössä vaan ne muodostuvat jostakin situaation komponentista eli siinä esiintyvästä ilmiöstä tai asiaintilasta. Täten tajunnan ja kehon prosessit ovat riippuvaisia situationaalisista elementeistä, joihin vastavuoroisesti vaikuttavat myös tajunnallis-keholliset toimet. Siten kaikki ihmisen olemisen eri osatekijät ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa (Rauhala 1976, 86). Ihmisen kaikkia olemisen piirteitä tulisikin Rauhalan mukaan tarkastella joko suhteessa toisiinsa ilmenevinä tai toistensa kanssa tapahtuvina elementteinä. (Rauhala 1986, 43–46.) Tällaisessa holistisessa yhtälössä ei ole täysin itsenäisesti toimivia osia, vaikka kokonaisuutta ei ole mielekästä tarkastella myöskään homogeenisena rakenteena (Rauhala 1998, 71; 2009, 65).

Artikkelissa lähestyn laulunoppimisen kokemuksia holistisen *monopluralistisuuden* (Rauhala 1986) näkökulmasta ja peilaan haastateltavien käsityksiä *kehollisuuden*, *tajunnallisuuden* ja *situationaalisuuden* välisiin vuorovaikutuksellisiin suhteisiin (Rauhala 1976). Työn analyysivälineenä on ihmisen eri olemassaolon tapojen välinen suhdedynamiikka ja sen muodot, josta Rauhala käyttää *situationaalinen säätöpiiri* -termiä (Rauhala 1974, 148). Situationaalinen säätöpiiri -käsite perustuu eksistentiaalisen fenomenologian mukaisen ihmiskäsityksen *eksistenssi* -määritelmään (Rauhala 1993, 69–70). Rauhalan (1990, 45) mukaan tämä termi toimii ihmisen kokonaisuuden ymmärtämistä helpottavana ajatusmallina. Situationaalinen säätöpiiri ei ole staattinen asiaintila. Jokainen säätöpiirissä esiintyvä muutos vaikuttaa sekä kokemuksen sisältöainesten lähtökohtiin että sen rakenteisiin. Siten jokainen syy ja sen vaikutus muuttavat aina joiltain osin myös kokemusta. Kokemusmerkitysten rakentumista ku-

vastaakin alituinen spiraalimainen muutostila, jolloin täysin samankaltaista merkityssisältöä ei ole mahdollista tavoittaa toistamiseen. (Rauhala 1976, 86; 1986, 47–50; 1990, 46, 92.) Peilaan analyysissä laulunoppijoiden kokemussisällöistä esiin nousevia elementtejä situationaalisessa säätöpiirissä esiintyviin kehiin. Rauhalan (1974) määrittämien osasysteemien ehto-toteutuma-sarjat jakaantuvat seuraavalla tavalla: 1) situaation ja tajunnan, 2) situaation ja kehon, 3) tajunnan ja kehon väliset vuorovaikutukselliset suhteet ja 4) orgaanisen järjestelmän ja toisen orgaanisen järjestelmän välinen resonointi (Rauhala 1974, 147–155; 1976, 86). Aineistosta eriyttämäni aihepiirien rajaukset ilmentävät laulusituationaalisen säätöpiirin kehiä. Jäsennän oppijoiden arvioinneista esiin nousevat merkityssisällöt näihin kolmeen kategoriaan.

Laulusituationaalinen kehä	**1. aihepiiri**	**2. aihepiiri**	**3. aihepiiri**	**4. aihepiiri**
Ensimmäinen kehä: situaatio ja tajunta	Vokaalinen minäkuva	Musiikinoppimisen asenne	Tietokoneen käyttö	YouTube-materiaalit
Toinen kehä: tajunta ja keho	Digitaalinen oppimisympäristö	Tietotekniset välineet	Kamera	
Kolmas kehä: situaatio ja keho	Kuulokkeet ja Mikrofoni	Säestys pianolla	Apuvälineet	Maantieteellinen sijainti

Taulukko 2. Laulusituationaaliset kehät ja kehien merkityssisältöjen aihepiirit.

Hyödyntämällä eksistentiaalisen fenomenologian tulkintatapaa, jonka tavoitteena on ihmisen kattava ymmärtäminen, myös ihmisen laulunopiskelukokemusta on tarkasteltava sen eri rakenneosien kokonaisvaltaisuuden näkökulmasta. Käytän tässä asiayhteydessä *laulusituationaalinen säätöpiiri* -termiä. Laulunoppimisen situaatiot koostuvat moninaisista eri osatekijöistä, joiden yhteisvaikutus muokkaa yksilöiden kokemusmerkitysten sisältöjä. Suuri osa situaatioiden elementtien vaikutuksista voi ilmetä vain piilevinä. Näiden rakenneosien tarkastelu ei ole tämän tutkimuksen puitteissa tarkoituksenmukaista. Muun muassa laulunoppijoiden laulusituaatioiden ensisijaisen kohtalonomaisen elementin, jota ovat äänielimistön perinnöllisyyteen liittyvät tekijät, merkitystä ei tässä analyysissa selvitetä yksityiskohtaisemmin. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät myös esiymmärtämiseen liittyvät aikuisiän lauluäänenkäytön tapoihin vaikuttavat rakenneosat kuten: lapsuus- ja nuoruusaikana omaksutut äänenkäyttömallit, laulajaesikuvat ja piilevät sosiaaliset äänenkäyttönormit.

Laulusituaatioihin sisältyvät monet eri osatekijät, joiden kanssa laulajayksilöt ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Analyysin kannalta oleellisia elementtejä ovat esimerkiksi laulun oppimisympäristön konkreettiset fyysiset raamit ja opetusvälineet. Myös laulusituaatioiden pääsialliset ideaaliset osatekijät, kuten laulunopettajan ja oppijan välisen vuorovaikutuksen eri muodot, ovat tarkastelun kannalta tärkeitä. Laulajan oppimishistoria -*horisontti* eli ymmärtämisyhteys (Rauhala 1990, 105) on yhtenä oleellisena tekijänä laulusituaatioissa tapahtuneiden muutosten määrittämisen ja arvottamisen prosesseissa. Sen lisäksi sekä opetusmenetelmät ja -sisällöt että opetusvälineet ja opettajan tarjoamat huomioinnin kohteet ovat tärkeitä laulusituationaalisia elementtejä. Laulajien aktuaalisissa tilanteissa muodostuvista kokemuksista johdettuja merkityssisältöjä muovaavat lisäksi sekä opettajan välittömät ja epäsuorat että oppijan piilevät tai ilmeiset odotukset ja äänenkäyttöideaalit. Lauluäänen tuottamisen ja muokkauksen prosesseihin liittyy erilaisia käytänteitä, joiden yhteisvaikutus määrittää yksilöllistä laulukokemusta (Numminen 2005, 39).

Analyysivaiheessa tein aineistosta esiin nousevien merkityssisältöjen kategorisia rajauksia. Täysin selväpiirteisten rajausten toteuttaminen on osoittautunut tietyiltä osin vaikeaksi. Osa aihepiirien elementeistä voi edustaa kahden eri säätöpiirin osatekijää. Laulusituationaalisissa kehissä ei ole täysin itsenäisiä osia, koska kokonaisuus ei ole lähtökohtaisesti homogeeninen (ks. mm. Rauhala 1998, 71). Haasteellisina ilmenevät sellaiset merkityskäsitykset, joita voidaan tarkastella sekä kehollis-tajunnallisten merkitysten että erillisten, vain kehoa tai tajuntaa koskevien elementtien näkökulmasta. Tulkitsemisen kannalta vaikeita ovat lisäksi situationaalisuutta koskevat termit. Situaation katsotaan olevan sekä tajunnan että kehon olemassaolon ehtona (Rauhala 1976, 97–99). Näin ollen situationaalisuus määrittää merkityssisältöjä ja asettaa lisäksi rajoja yksilöllisen kokemisen tavoille. Toisaalta, situaatioissa koetut merkityssuhteet heijastuvat takaisin kehoon ja ihmisen elämäntilanteeseen, jolloin ne samalla muuntelevat suhteisiin liittyviä merkityksiä (Rauhala 1990, 92). Siten esimerkiksi live-verkko-opetuksen toteutustapoja koskevat tajunnassa rakentuneet situationaalisia elementtejä tarkoittavat ilmaisut myötävaikuttavat saman situaation yksilölliseen kokemiseen. Tajunnalliset määritelmät muuttavat vastavuoroisesti aktuaalisen situaation sisältöjä ja ehtoja. Selkeästi rajattujen situationaalisten osatekijöiden eriyttäminen ei siten ole ollut aina mahdollista. Pääasiallisena pyrkimyksenä on silti ollut ilmiön laaja tarkastelu.

Tutkimusaineiston analyysiosiossa (luvut 4.-6.) peilaan yksilöhaastatteluissa ja kirjallisissa arvioinneissa ilmi tulevia sisältömerkityksiä ensisijaisesti Rauhalan (1974, 1976, 1986, 1990) hyödyntämiin määrittelyihin. Aloitan tarkastelun materiaaleista esiin nousevien ensimmäisen kehän elementeistä. Sen jälkeen käsittelen aineistoa toisen kehän välisten suhteiden näkökulmasta. Lopuksi paneudun kolmannen kehän elementtien väliseen vuorovaikutukseen. (Vrt. mm. Backman 2015, 92–93.)

Ensimmäinen laulusituationaalinen kehä: situaatio ja tajunta

Tajunta on kokonaisuus, jonka sisällä tietoinen ja tiedostamaton aines aaltoilevat, myötäillen yksilön elämäntilanteen ja maailmankuvan kulloistakin asetelmaa (Rauhala 1998, 38). Tajunnallisten sisältöjen kehkeytyminen ja mielellisten merkitysten muodostumisen painotukset riippuvatkin monista ihmisen elämänpiirissä ja tajunnassa tapahtuvista reaaliaikaisista ja aikaisemmista situationaalisista prosesseista. Kokemusten tarkastelussa tutkimukselliset ilmiöt tulisi siten eriyttää oppijoiden oman esiymmärryksen sisällöistä (vrt. mm. Perttula 2009, 23, 134–135), jotka ovat syntyneet aiemmin koetun perusteella ja ilmenevät yleensä tiedostamattomina tai heikosti tiedostettuina. Hyödynnän Rauhalan (1974) *esiymmärrys* -termiä hieman eri tavoin. Katson esiymmärryksen edustavan arviointiehtoa, joka koskee niin jokaisen laulamista harrastavan yksilön äänenlaatua kuin hänen oppimistuloksiaan. Esimerkiksi ilman aikaisempaa äänenkäyttökokemusta itselle mielekkäiden oppimis- ja äänenkäyttötapojen tai omassa lauluäänessä tapahtuneiden muutosten havainnoiminen olisi vaikeata. Hyödyntämäni esiymmärrys -termi pitää sisällään haastateltavien aiempien kokemusten pohjalta kehittyneitä kehollisia taitoja ja tiedollisia sisältöjä. Rauhalan tarkastelemana *esiymmärtäneisyys* -käsite (Rauhala 1974; 1976) ja sen synonyymi *esiymmärrys* -termi (Rauhala 1976; 1986) edustavat puolestaan ihmisen kehollisen ja tajunnallisen kokemisen jo ennakkoon annettuja rajaehtoja ja suuntavalmiuksia objektiivisen situationaalisen *faktisuuden* muodossa. Filosofin mukaan esiymmärrys viittaa ihmisen olemuspuolia mahdollistaviin ehtoihin, jolloin kehollisuus ja tajunta ovat jo primaarisesti maailmassa eivätkä vain reagoi siihen. (Ks. Rauhala 1976, 78–81.)

Merkityssuhteiden eri vaiheilla, sisältäen myös tajunnan tiedostamattomat prosessit, on vaikutusta ihmisen kokemisen tapoihin, jolloin ne ovat olennaisia koetun maailman rakennetekijöitä (Rauhala 1974, 72). Siten kaikki elämän eri vaiheissa kertyneet laulamiseen liittyvät kokemukset vaikuttavat yksilön *vokaaliseen minäkuvaan*, joka muovautuu alituisesti

myös uusien kokemussisältöjen ansiosta (Lindeberg 2005, 48). Laulutaidollisen kehittymisen arvioinnin yhtenä lähtökohtana ilmenee lauluharrastuksen aloittamiseen liittyvä äänenkäyttötaidon määritelmä. Vaikka kyseessä on takautuva päätelmä, on sillä merkitystä arvioinnin kannalta, koska oppija peilaa kurssin aikana saavutettua kehitystasoa aikaisempiin laulutaitoaan koskeviin käsityksiinsä. Vokaalisen minäkuvan rakenne käy ilmi esimerkiksi Jeren laulutaidollista lähtötasoa ja äänenkäytön hallintaa koskevassa sitaatissa:

> ”Lähtötasoni on yksinkertainen. En ole osannut laulaa. Laulu on ollut minulle vierasta enkä ole harrastanut sitä. Peruskoulussa viimeksi.” (Jere, H1)

> ”Olen laulanut lapsena koulussa, aikuisena kuorossa. Kotona käytössä karaokelaitteet ja pidän laulamisesta.” (Marianne, K2)

Rauhalan (1990) mukaan erilaiset työ- ja opetusmuodot edellyttävät usein keskiarvoon vertaamista, jolloin yksilö omine taitoineen saattaa näyttäytyä niissä poikkeamana. Ihminen ei kuitenkaan ole satunnainen keskiarvopoikkeama vaan edustaa todellista ja aitoa olemusta. (Rauhala 1990, 127–130.) Laulupedagogi ja musiikintutkija Anne-Mari Lindebergin (2005) mukaan lauluääntä arvioidaan lähtökohtaisesti oman kuulokuvan varassa yksilöllisten, uskomuksiin perustuvien käsitysten pohjalta asteikolla hyvä - ei hyvä. Vaikka laulaminen on ihmisen yksityisasia, yksilön uskomukset ja attribuutiot kiinnittyvät myös ympäröivän kulttuurin merkitysjärjestelmiin (Austin & Vispoel 1998). Tästä syystä laulutaitoa määrittävät usein yhteisön asettamat kriteerit (Numminen 2005, 65, 239). Kaikki ihmisen havainnot ovat siten perspektiivisidonnaisia ja kontekstuaalisia (Värri 2000, 57) ja laulajan vokaalinen minäkuva ilmentääkin sitä, millä tavalla laulamisen kokemukset ovat äänenkäyttäjän tajunnassa tulleet tulkituiksi (Lindeberg 2005, 128, 149). Yksilölliset arviot ovat siten aitoja, mutta kulttuurisesti värittyneitä, eivätkä ne tästä syystä välttämättä vastaa lauluäänen realistista laatukuvausta. Sama henkilö voi kokea laulamisen eri tavalla myös eri tilanteissa (Lindeberg 2005, 135). Jeren (H1) arvio omasta lähtötasostaan heijastaa käsitystä vähäisestä äänenkäytön taidosta. Jeren määritelmä vastaisi sijoittumista laulupedagogi Ava Nummisen (2005) laulunopiskelua aloittavien aikuislaulajien lähtötason arviointiasteikolla *vaatimaton* laulaja -tasolle. Opettajana katson kuitenkin, että Jeren varsinaista lähtötasoa vastaa asteikon toisen ääripään *hyvä* -laulutaso (Numminen 2005) luokitus, tai *varma* ja *moduloiva* laulaja -yhdistelmä (Price 2000, 36–369). Näin on siksi, että Jeren äänialan laajuus ylitti oktaavin jo hänen opintojensa alussa, ja hän pystyi laulamaan melodioita kutakuinkin säveltarkasti (Numminen 2005, 16– 162). Jeren oma arvio perustuu subjektiiviseen laulutaidon keskiarvoon liittyvään määritelmään. Laulamista kuorossa ja kotikaraoken muodossa harrastanut Marianne (K2) puolestaan on kokenut onnistumisia lauluäänenkäytössään. Aiempi positiivinen kokemuksellisuus onkin vaikuttanut myönteisesti hänen vokaalisen minäkuvansa rakentumiseen (ks. Lindberg 2005, 115, 150).

Oman lähtötason arviointi edustaa esiymmärrystä ja on samalla sekä laulusituaatioiden rakenneosa että myös kehon, situaation ja tajunnan välisen vuorovaikutuksen elementti. Vokaalisen minäkuvan lisäksi laulusituationaalisen esiymmärryksen elementtinä ovat laulun ja musiikin oppimiseen kohdistuvat asenteet. Kaikilla haastateltavilla oli jo kurssin alussa myönteinen musiikkisuhde (vrt. mm. Numminen 2005, 209). Juha on opiskellut kitaransoittoa ja muodostanut oman harrastebändin, jossa hän on toiminut lisäksi laulusolistina. Myös Jere on kehittänyt soittotaitoaan sekä rumpujen- että kitaransoiton parissa. Oletankin, että aikaisempi musiikin harrastaneisuus on vaikuttanut molempien henkilöiden tapauksessa siten, että heillä on syntynyt motivaatio musiikillisen osaamisensa laajentamiseen myös laulun saralla. Rauhala (1990) katsoo, että ihminen voi vaikuttaa alun perin kohtalonomaiseen elämäntilanteeseen juuri omien valintojensa avulla, jolloin tajunta saa uutta sisältöä, muuttaen samalla yksilön maailmankuvaa (Rauhala 1990, 130).

Kokemusvarannon jatkuva kartuttaminen luo alati uusiutuvia merkityksiä ja ymmärtämisen yhteyksiä, mitä kautta myös ymmärtämisen ehdot ovat jatkuvassa muutostilassa (Kosonen 2001, 23; Valtasaari 2017, 25; Rauhala 1986, 144). Rauhalan (1990, 117) mukaan merkityksellä ei ole syytä, josta se seuraisi, ja ihmisen situaatiossa esiintyvä lähtökohta edustaa siten jo tulevan merkityssuheen aihetta. Näin ollen kyseessä on jatkuva vuorovaikutuksellinen prosessi, jonka muutosvaiheita on haasteellista avata konkreettisten tilanteiden tarkastelun tavoin. Yksilöllisten musiikillisten suhteiden kehityskaari käy ilmi juuri Juhan ja Jeren kohdalla. He ovat saaneet musiikillisen kokemushistoriansa aikana kehkeytyneiden merkityssuhteiden kautta innoitusta myös uusien musiikkitoimintojen toteuttamiseen. Molempien yksilöiden musiikilliseen maailmankuvaan on integroitunut lisäksi laulutaidetta koskeva elementti.

Esiymmärtämisen tajunnallisten elementtien ohessa tutkimusaineistossa esiintyy konkreettisia laulusituationaalisia elementtejä, joita ovat tietoteknisten laitteiden hallintatavat ja käyttötottumukset. Live-verkko-opetuksen situaation yhtenä hallitsevana elementtinä on tietokone. Jere pohtii seuraavissa sitaateissa tietokoneen käyttöperiaatteita laajemmassa oppimisen kontekstissa:

> ”Etäily luo uudenlaisen oppimisympäristön, jossa tietokoneen maailma ja työkalut ovat käytössä automaattisesti. ”
> ”Tietokoneen maailma asettaa tietynlaiset raamit ja säännöt opetukselle. Tietokoneen kamera luo kehykset oppimisympäristölle.” (Jere, K1)

Etäopetuksen kontekstissa laajempana fyysisenä elementtinä on konkreettinen tila, joka edustaa samalla sekä varsinaista oppimisympäristöä että myös kehollisen kokemisen kohdetta. Jeren arviossa ilmeneekin käsitys, jonka mukaan oppilaitoksen toimintaa rajaavina rakenteina olevat seinät ovat vaihtuneet etäopetuksen aikakaudella digitaalisen ympäristön käyttöliittymiin (Mäkelä 2010, 57). Tietokone edustaa live-verkko-oppimisen situaatiossa yhtä konkreettista situationaalista elementtiä, jonka käyttö muovaa tajunnan tasolla kehittyviä merkitysprosesseja. Tietokone on täten oleellinen laulusituationaalinen osatekijä, jolla on varsin moniulotteinen vaikutus ihmisen tajunnallisiin prosesseihin. Tietokone on fyysinen käyttöväline, joka samalla muodostaa symbolisen oppimisympäristön kehikon. Lisäksi se edustaa niin erinäisten sisältöjen varantoa kuin oppimissisältöjen siirtovälinettä. Tietokone on kokonaisuudessa etäopetuksen situaation merkittävä elementti, jonka olemassaolo on oppimisen kannalta jopa välttämätön.

Tietokoneen käyttöön liittyvät taidot voivat sisältyä henkilön esiymmärrykseen jo aiemmin kehittyneenä hallintakykynä. Tietokonetta voidaan tarkastella ihmisten nykyiseen yleiseen elämänpiiriin liittyvänä tavanomaisena käyttövälineenä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppijoiden näkemyksissä nousevatkin esiin tietotekniikan käyttötottumukset, jotka ilmenevät sekä arjen toimintoihin että erityisiin oppimis- ja työprosesseihin sisältyvinä ymmärtämishorisontteina. Seuraavissa sitaateissa haastateltavat pohtivat tietokoneen hyödyntämistä joko oppimisen edistämisen välineenä tai ammatillisena työkaluna:

> ”Etäily on tuttua, koska opiskelut ovat olleet etänä koko koronan ajan. Zoom-ohjelman käyttö on myös yliopiston opetuksessa.” (Jere, H1)

> ”Koneiden käytössä itselläni on hyvät lähtökohdat. Olen kiinnostunut lähtökohtaisesti tekniikasta.” (Marianne, H2)

> ”Mulla tietokone on ollut käytössä työtehtävissä, 2000-vuodesta alkaen. Skype aikaisemmin ja nyt Zoom laulussa.”

”Sopeutuminen on ollut alusta asti helppoa... olen tottunut käyttämään näitä laitteita ja tekniikoita.” (Juha, H3)

Laulunoppijoiden tietotekniset taidot ja kyvyt voidaan katsoa tärkeiksi elementeiksi erityisesti laulun live-verkko-opetuksen kontekstissa. Jerelle (H1) opetuksen etätoteutus on tullut tutuksi jo laajemmassa oppimisen kontekstissa, minkä vuoksi hän ei koe laulun etäopetusta haasteellisena. Hänen suorittamissaan yliopisto-opinnoissa, joissa kokonaisvaltaiseen etäopetukseen siirryttiin vuoden 2021 alussa, digitaidot edustivat oleellista situationaalista elementtiä. Jeren tietotekninen esiymmärrys on siten mahdollistanut lauluopinnoissa edistymisen myös live-verkko-opetuksen puitteissa. Oppimissituaatioiden ohella aikuisoppijoiden tietotekninen hallinta voi kytkeytyä lisäksi työsituaatioihin. Esiymmärryksen kannalta tietoteknisten taitojen oleellisina elementteinä ovat ammatilliset valmiudet, jotka ilmenevät työtehtävissä käytettävinä harjaantuneina toimintoina. Tietotekniset laitteet ovat ammatillisina välineinä insinööreiksi kouluttautuneille Mariannelle (H2) ja Juhalle (H3). Juhan ja Mariannen käsitykset laitteiden käyttötottumuksista kuvastavat sellaista nykyaikaista lähestymistapaa, jossa oppimisympäristö nähdään laajempana oppijan ja ympäristön välisenä vastavuoroisena ja dynaamisena prosessina. Oppija tuo tässä prosessissa oppimisympäristöönsä erityisiä, itseensä liittyviä situationaalisia tekijöitä. (Arvaja 2012.) Toisin sanoen, kun jokin elementti sisältyy yksilön situaatioon, sen faktisuudella on välttämättömästi jonkinasteinen vaikutus ihmisen olemassaolon tapaan ja laatuun (Rauhala 1986, 34).

Uudessa etäoppimisympäristössä aiemmin opitut tietokoneen käyttötavat ovat tärkeässä roolissa ja aiemmin hankituilla käyttötottumuksilla katsotaan olevan suuri merkitys (Mäkelä 2010, 134). Etäopetuksen kontekstissa teknologian hyödyntämiseen liittyvät minäpystyvyys- ja edistymiskäsitykset ovat yksilöllisten oppimisstrategioiden ohella oppijan menestymistä määrittävinä tekijöinä (Roblyer ym. 2008). Muun muassa verkkokursseilla on näiden tekijöiden pohjalta mahdollista ennustaa jopa osallistujien opintomenestystä. (Cavanaugh 2012, 174–175.) Jokaisen laulukurssilaisen menestymisen lähtökohdat olivatkin hyviä syystä, että kaikilla kolmella on aiemmin hankittua tietoteknistä tietotaitoa.

Live-verkko-opetuksen konkreettisiin situationaalisiin elementteihin kuuluvat tietoteknisten laitteiden lisäksi verkkopohjaiset ohjelmat YouTube -musiikkivideoiden muodossa. Vaikka videomateriaalien toiminta-alustana on fyysinen tietotekninen laite, ovat oppijan tajunnallisten prosessien kannalta merkityksellisiä juuri nettipohjaiset sisällöt. YouTube -materiaalien hyödyntäminen edustaakin yhtä tajunnan ja situaation välisen vuorovaikutuksen osatekijää. Audiovisuaalisten materiaalien käyttö osoittautui kurssin aikana runsaaksi, vaikka eri syistä. Haastateltavat hyödynsivät verkkomateriaaleja sekä omien ennakkovalmistelujensa yhteydessä että opetustuokioiden aikana. Juha (H3) valikoi itseään kiinnostavia lauluja ennakkoon ja perehtyi niiden tallenteisiin. Juhan pyrkimyksenä oli laulujen melodiakaarrosten ja kitarasäestyksen kuvioiden hahmottaminen. (Vrt. mm. Lindeberg 2005, 199.) Marianne (H2) puolestaan hyödynsi harjoittelussaan videomateriaaleja joko oman laulun säestyksenä tai äänensä tukena. Jere (H1) pyrki etäopetuksen innoittamana perehtymään tutoriaaleihin lisätäkseen äänenkäytön osaamistaan ja syventääkseen tiedollista kapasiteettia. Kaikki oppijat kokivat videomateriaalit laulunoppimista helpottaviksi tekijöiksi, mikä käy ilmi seuraavissa sitaateissa:

” ’Luonnollinen draivi’ ajaa etsimään materiaaleja esimerkiksi YouTubesta.”

”Tietokoneen käytössä juuri ehkä plussaa… musiikin ja videoiden saatavuus, keskustelut, jotka pohjautuvat musiikkivideoihin. Juuri tietyn artistin saundin hakeminen videoiden arvioinnin jälkeen. Nämä ovat etäilyssä kontekstina.” (Jere, H1)

”YouTube on hyvä väline, ilmaisia tällaisia vinkkejä, mitä voit harjoitella, erilaisia, kuunnella erilaisia harjoitteita.”

”YouTube toimii – ensin kuunneltava laulua että miten se menee.”
”Harjoitusten etsimiseen. Lauluja myös, niitä mitä nyt on laulettu uutena. Et se tulisi enemmän selkärangasta, mitä pitää laulaa. Jos on oikein tuttu laulu, niin siinä kuule oikein hyvin, kuinka menee väärin.” (Marianne, H2)

”Taustamateriaalien käyttö ja sen helppous, ’heti läsnä’ ”.
”Kopioin myös alkuperäisen kappaleen nauhuriin” (Juha, H3)

”Kun opettelen uutta kappaletta, selvitän ensin itselleni sopivan äänialan. ...Kuuntelen ensin alkuperäistä esitystä muutaman kerran, mutta tavoitteeni ei ole tehdä alkuperäisen kaltaista versiota. Pyrin löytämään YouTubesta version, jossa sävellaji on itselleni sopiva ja kappaleessa on joku ’juju’, esim. kiva komppi, tms.” (Juha, K3)

Haastateltavien nettimateriaalien käytön tavat peilaavat Rauhalan (1998, 175) käsitystä, jonka mukaan nykyaikaisten laitteiden ansiosta musiikin saatavuutta kuvastaa helppous ja vaivattomuus. Jere (H1) pohtii aihetta oppitunnin puitteissa tapahtuvan materiaalien käytön kannalta. Hän tarkastelee videosisältöjen käyttöä tajunnallis-situationaalisesta näkökulmasta. Juhan (H3, K3) YouTube -laulutallenteiden käyttö on ollut monipuolista. Hän arvioi lauluvideoiden käyttötarkoitusta tajunnallis-situationaalisesta fokuksesta käsin. Marianne (H2) puolestaan tarkastelee itsenäisen työn tukena hyödyntämiään nettimateriaaleja laulamiseen kuuluvan kehollis-tajunnallisen toiminnan kannalta. Aineistosta käykin ilmi tietoteknisen elementin laaja ja monipuolinen merkitys. YouTube -sisällöt ovat olleet haasteltaville oleellisia laulukehollisen kokemisen, tajunnan prosessien ja situationaalisten vuorovaikutussuhteiden kannalta. Kyseessä on siten monitahoinen, ihmisen kaikkia olemisen muotoja läpäisevä ilmiö, jota ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella vain yhden laulusituationaalisen kehän raameissa.

Oppijat arvioivat toisaalta myös kriittisesti erinäisiä videomateriaaleihin liittyviä sisällöllisiä elementtejä. Seuraavissa sitaateissa Jere peilaa itsenäisessä harjoittelussa hyödynnettävien nettimateriaalien käytön haasteita, Marianne puolestaan tarkastelee tällaisen materiaalin puutteita laulunoppijan itsenäisen työskentelyn näkökulmasta:

”Videoiden välityksellä saa hyviä ideoita, mutta on vaikea löytää oikeasti toimivia. Pitää käydä läpi useita eri video-ohjeita, että löytää hyvät.”
”Toki, kriittisyyttä täytyy olla, koska aina ei saa oikeita vastauksia, plus opetuksen fokuksen pitää olla hyvä.”
”Se on täynnä mainoksia. Siellä on vain kaupallisen koneiston tuotteena...Ja kaiken lisäksi mikään tuote ei korvaa aitoa soittamista ja laulamista.” (Jere, K1)

”Netistä on hankala hakea sopivia lauluja ja taustoja.”
”...etsittävä sellainen versio, jonka mukana voi itse laulaa, ettei ole toista laulajaa mukana. Sitä on vaikea löytää.”
”YouTubesta ei löydy musiikkia, aina joku laulaa mukana.” (Marianne, H2)

Aikuiset oppijat ovat aiempien kokemuksiensa myötä jo kehittäneet yksilöllisiä opiskelustrategioita ja metakognitiivisia taitoja (Cavanaugh 2012, 172). YouTube -materiaalien käyttö ilmentääkin oppijoiden omatoimista opiskelustrategiaa. YouTube -sisällöt ovat olleet kaikkien haastateltavien oppimisprosessissa tärkeässä asemassa edistäessään heidän yksilöllistä laulutaidollista kehitystään. Materiaalien hyödyntämisen monipuolisuus ja itsenäisen aiheeseen perehtymisen aktiivisuus ilmentävät lisäksi oppijoiden korkeaa oppimismotivaatiota. Tämä on linjassa esimerkiksi Jumnaatin ja Tasirin (2014) verkko-opetuksen meta-ana-

lyysitulosten kanssa, jossa havaittiin neljä oppimista tukevaa tekijää. Nämä elementit ovat: menetelmälliset, käsitteelliset, strategiset ja metakognitiiviset prosessit. Verkko-oppimisen kannalta tärkeinä tekijöinä ovat siten aineiston hahmottaminen, oppimissisältöjen itsenäinen omaksumiskyky, järjestelmällisyys ja korkea oppimismotivaatio. (Müller & Goldenberg 2021, 18.) Muun muassa Cornelia Weiner (2003) katsoo juuri motivaation olevan sekä lähi- että etäoppimisen menestyksen avain (Cavanaugh 2012, 174).

Tämän tutkimuksen tulosten kannalta on otettava huomioon, että valtaosa etäopetusta koskevasta tutkimuksesta on keskittynyt varsinaiseen verkko-opetukseen ja muut etäopetuksen strategiat, kuten esimerkiksi live-verkko-opetus, ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Müller & Goldenberg 2021, 24). Vaikka Jumnaatin ja Taisirin (2014) teettämä meta-analyysi kohdistui suurelta osin verkko-opetustulosten tarkasteluun, jotka eivät huomioi laulunopetuksen erityispiirteitä, katson, että opittavan aineksen omaksumisen kannalta on hyödyllistä, että myös laulunoppijoilta löytyy oma-aloitteisuuden ja motivoituneisuuden piirteitä. Toisaalta motivaatio voi lisääntyäkin silloin, kun oppimisen kohteesta pyritään Rauhalan (1986, 163) termein välittämään oppilaalle mahdollisimman tarkoituksenmukaisia kokemusmerkityksiä.

Sen lisäksi, että tutkimuksen haastateltavat ovat olleet motivoituneita, aikuisopiskelijat voidaan lähtökohtaisesti luokitella edistyneiksi opiskelijoiksi. Samalla voidaan olettaa, että kun opetuksella tavoitellaan oppijan itseohjautuvuuden lisääntymistä (Rauhala 1986, 50), vahvistaa tämä pyrkimys juuri yksilön sisäistä motivoituneisuutta. Laulunoppijoiden toteuttamissa arvioinneissa nousivat kiinnostuksen lisäksi esiin verkkomateriaalien käytön tottumukset. Analyysin kannalta voidaankin todeta, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tietoteknisten taitojen soveltaminen oppimisprosessiin on tapahtunut keskimääräistä paremmin. Esimerkiksi valtakunnallisesti vapaan sivistystyön musiikinopetukseen osallistuvien oppijoiden tietotekniset taidot eivät välttämättä ole olleet korkealla tasolla. Vuoden 2020 keväänä lähiopetuksen vaihtuminen etäopetukseksi on aiheuttanut ongelmia monille osallistujille. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) raportin mukaan kansalaisopistojen musiikinopetuksen henkilöstö on kokenut haasteita juuri opiskelijoiden tietoteknisten laitteiden käytössä esiintyvien puutteiden vuoksi (Karvi 2020, 45), jota itse en onneksi havainnut omassa opetustyössä.

Laulunopetuksen ensisijaisena huomion kohteena ovat perinteisesti laulajan kehollis-tajunnalliset prosessit, joihin pyritään vaikuttamaan reaaliaikaisen toiminnan keinoin. Live-opetustilanteessa ohjaaja voi välittää esimerkiksi kosketus-, asentoaistimus- tai liikeinformaatiota (ks. Ojala 2006, 113). Etäilymoodissa tekniset välineet ovat välttämättömiä situationaalisia tekijöitä, mutta lähiopetustilanteessa ne edustavat vain ehdollista elementtiä. Siten etäopetuksessa hyödynnettäviä ulkoisia tietoteknisiä välineitä ja niihin liittyviä käyttötaitoja tulisi tarkastella situaation kohtalonomaisina elementteinä. Lähes neljännes (24 %) vapaan sivistystyön opettajista on kokenut vuonna 2020, että poikkeusjärjestelyillä ei ollut oppijoille myönteisiä vaikutuksia. Silti reilu kolmannes (35 %) kansalaisopistojen opettajista on havainnut etäopetukseen siirtymisen poikkeusjärjestelyjen toimivan kieltenopetuksen ohessa parhaiten juuri musiikissa. (Karvi 2020, 38–39.)

Situationaalisen esiymmärryksen näkökulmasta tietokoneen hyödyntäminen oppimisen kokonaisuudessa on ollut kaikille haastateltaville arkipäiväistä. Tietotekniset taidot edustavat heille sekä konkreettista laulusituationaalista elementtiä että esiymmärryksen yhtä osatekijää. Haastateltavat suhtautuvat lisäksi kriittisesti sisältöjen todelliseen käyttöarvoon ja -hyötyyn. Täten katson live-verkko-toteutuksen kontekstissa opetuksen yleiseksi piilotavoitteeksi ohjattavien itsenäisen toiminnan vahvistamisen. Toisaalta mielenkiintoista olisi pohtia sitä, liittyykö verkkomateriaalien käytön aktiivisuus etäopiskelusta aiheutuviin ongelmiin ja niiden ratkaisuyrityksiin.

Toinen laulusituationaalinen kehä: tajunta ja keho

Äänen toiminnallisten ja kokemuksellisten aistimusten ja niistä johdettujen merkitysten lähtökohtana on laulajan keho. Fysiologinen keho voidaankin mieltää laulajan hyödyntämäksi instrumentiksi (Tarvainen 2006, 80). Ruumiin sekä äänentuotolliset rakenteet ja mekanismit että keholliset aistivälitteiset elämykset ovat edellytyksenä tajuntaan nousevien kokemusperäisten ilmiöiden hahmottamiselle ja kokemuksista prosessoituville analyyttis-verbaalisille vastineille. Jokaisen kokemuksen tajunnassa muodostunut merkitysvastine vaikuttaa välittömästi yksilön situaatioon ja situationaaliseen kokemuksellisuuteen. Tämä prosessi ilmenee Rauhalan (1986) tarkastelussa moninaisena vuorovaikutuksellisena kehänä. Filosofin mukaan kehossa tapahtuvien muutosten ansiosta kokemuksen hermostolliset ehdot muuttuvat, josta johtuen myös kokemussisällöt kokevat transformaation. Kokemisen muutos vaikuttaa vastavuoroisesti situaatioon, jolloin situaation elementit näyttäytyvät tajunnan tasolla uudessa valossa. Silloin jokin situaation osatekijä saa tajunnassa taas uuden tulkinnan. (Rauhala 1986, 49.) Siten esimerkiksi erinäiset live-verkko-opetuksen laulusituationaaliset fyysiset elementit vaikuttavat sekä kehollisen kokemisen tapoihin että muovaavat niihin perustuvia merkityssisältöjä. Toisin sanoen fyysiset välineet muovaavat situaation kokemisen tapaa ja laatua, ja vastavuoroisesti määrittävät kokemuksesta johdettujen merkityskäsitysten muotoa ja sisältöjä.

Kehon ja tajunnan elementtien tarkka eriyttäminen osatekijöiden keskinäisen riippuvuuden takia ei toteudu välttämättä kattavasti. Aineistosta esiin nousevat käsitykset saattavat edustaa samanaikaisesti sekä tajunnallisia, subjektiivisia tuntemuksia että kehollisia, äänen akustiseen rakenteeseen liittyviä osatekijöitä (vrt. mm. Sonninen 1987, 25). Myös kuuleminen ja lauluäänen kehonsisäinen kokeminen voivat edustaa saman ilmiön eri puolia (Tarvainen 2006, 103). Tarkastelun pyrkimyksenä on kuitenkin lähestyä ilmiötä mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Laulusituationaalisia keholliseen kokemiseen vaikuttavia elementtejä voi olla runsaasti.

Laulajien yhtenä arvioinnin kohteena ovat olleet fyysiset välineet. Live-verkko-opetuksessa käytettävät tietotekniset laitteet edustavat sekä konkreettisia situaationaalisia elementtejä että tajunnallis-kehollisten kokemusten mahdollistajia. Jere arvioi laitteiston merkitystä oppimisympäristön kontekstissa seuraavassa sitaatissa:

> ”Etäympäristö on keinotekoinen ympäristö. Keinotekoinen digitaaliympäristö on ihmisen itsensä luoma tila, jonka tarkoite on muun muassa oppimisen tukeminen ja edistäminen.” (Jere, K1)

Jeren käsitys kuvastaa Rauhalan (1998) näkemystä siitä, että ihminen on nähtävissä tietoverkon olemassaolon välttämättömänä ehtona. Verkkomaailma laajentaa myös situaatiota, josta ihmisen tajunta saa uusia merkitysten aiheita. Uusien sisältöjen ansiosta tietoverkkojen välityksellä omaksutut merkitykset sisäistyvät persoonan eri olemuspuoliin. (Rauhala 1998, 28, 79.) Toisin sanoen, samalla kun ihminen todellistuu situaatiossa, hän myös muovautuu situationaalisten suhteiden edellyttämällä tavalla (Rauhala 1974, 123). Katsonkin, että ilman etänä toimivaa, digitaalisia laitteita sisältävää ympäristöä, laulun oppimiskokemus muovautuisi eri tavalla.

Haastateltavat pohtivat lisäksi tietoteknisten välineiden käytön fyysisiä toimintarajoituksia ja peilaavat laitteiden toiminnan haasteita laajasti tajunnallisuuden näkökulmasta seuraavissa sitaateissa:

> ”On tärkeä tiedostaa se seikka, etten ole mikään ihmeellinen tietokonenero.” (Jere, H1)

”Tekniset laitteet ovat haavoittuvia ja me ollaan niiden armolla.” (Juha, H3)

”Ainahan tietokoneohjelmien kanssa on ongelmia aluksi. Vaikkakin tämä on aika lähellä muita tällaisia ohjelmia, se (Zoom-A. Pere) ei ole yhtä helppo kuin mitä on Skype.”
”Alussa mietitytti se ohjelman käyttö. Miettii että osaanko minä edes käyttää. Ensin meni aika pitkään, että oppii ne toiminnat.”
”Zoomissa ei ole ollut kauheasti katkoksiakaan. Joku kerta Vaasassa oli katkoksia nettiyhteydessä. Nettiongelma ollut kerran.”
”Etänä ollaan tietotekniikan armoilla. Se voi vääristää ihan sattumanvaraisesti ääntä ja voi tulla keskeytyksiä (on tullutkin).” (Marianne, H2)

Jere (H1) hallitsee tietotekniikan käytön perusteet, mutta tarkastelee kriittisesti tietoteknisiä taitojaan. Juha (H3) puolestaan pohtii kehollis-tajunnallista tilannetta laajemmin laiteriippuvuuden näkökulmasta. Marianne (H2) on kokenut osaltaan edistymistä juuri oppimistilanteen organisoinnin osalta. Keho-tajunta-vuorovaikutuksen solmukohtina voivat esiintyä juuri uusien ohjelmien käytönottoon liittyvät tajunnalliset haasteet. Muun muassa etäyhteyksissä esiintyvät tekniset viiveet voivat luoda vaikutelman henkilöiden keskittymisen puutteesta tai varautuneisuudesta (ks. mm. Hietanen 2020). Sähköisten laitteiden ja nettiyhteyksien toimintavarmuudessa esiintyvät ongelmat voivat siten muodostua häiriötekijöiksi. Laulun oppimissituaatioissa esiintyvät haasteet saattavat heikentää esimerkiksi uuden opittavan aineksen sisäistymistä. Pidän tästä syystä suotavana, että etätoteutuksen yhteydessä oppijan laitehallintataidot olisi lähtökohtaisesti hyvää tasoa (vrt. mm KARVI 2020, 45). Lisäksi oppimisen tehokkuuden kannalta katson hyödylliseksi karsia pois erinäiset häiriötekijät, jotta varsinaisen opetuksellisen substanssin sisäistämisen laatu paranee.

Etänä toteutettavan laulunopetussituaation mukanaan tuomat haasteet voivat tarjota oppijan tajunnallisuudelle toisaalta uudenlaista kokemussisältöä. Tämä voi johtaa uusien kokemusten syntyyn, kuten käy ilmi Mariannen (H2) arvioinnissa. Hänen ongelmanratkaisullisten taitojen kohentuminen johtuu hänen saamistaan uusista kokemussisällöistä. Mariannen kokema fyysisen elementin käyttöön liittyvä tajunnallis-situationaalinen haaste ja sen ratkomisesta aiheutuvat uudet merkitysyhteydet peilautuvat myös Rauhalan (1986) käsitykseen merkitysten rakentumisen prosesseista. Filosofin mukaan vähäiseltäkin näyttävä muutos voi aiheuttaa monenlaisia kerrannaisvaikutuksia siksi, että jokainen situaatiossa esiintyvä elementti muuttaa keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa myös omaa luonnettaan (Rauhala 1986, 36).

Etäopetussituaation ja kehollisuuden välisen vuorovaikutuksen kannalta on otettava huomioon kehollisuuden dilemma, joka piilee sekä fyysisen eristäytyneisyyden että intiimin läsnäolon synkronisuudessa. Oppija on erotettu fyysisesti opettajasta ja tavanomaisesta oppimisympäristöstä. Toisaalta hän voi tietokonekameran sijoittumisen ansiosta olla lähempänä ohjaajaa, kuin mitä lähiopetustilanteessa on lähtökohtaisesti tapana. Haastateltavat pohtivatkin kameran merkitystä situaationaalisena kehollisena elementtinä ja tajunnallisen kokemisen näkökulmasta. Seuraavissa sitaateissa ilmenevät niin välineen käyttöön liittyvät tajunnallis-kehollisset merkitykset kuin välineeseen kytkeytyvät haasteet:

”Henkilökohtaisempi ’läsnäolo’ tuntuma.”
”Ongelmaksi on osoittautunut se, että kamera vääristää syvyysvaikutelmaa. Silloin kun seisoin noin kahden metrin päästä tietokoneesta siten, että näin zoomista että näyn kokonaan, hahmoni on todella kaukana kuvaruudulla. Olin niin kaukana, että laatu ja näkyvyys oli heikkoa.”
”Ruudun takaa näkee opettajan pään ja itsekkin istuu. Se asettaa heti erilaisemman kontekstin, koska olen tottunut laulamaan seisten ja näkemään opettajan kokonaan.”
(Jere, H1)

”Intiimi tapa – näyttö lähellä ja ohjaus yksilöllistä.” (Marianne, H2)

Jeren (H1) ja Mariannen (H2) arvioinneissa piilee fyysisen esineen käyttöön liittyvä situationaalisuus, joka vaikuttaa heidän tajunnallisten kokemusmerkitysten muodostumiseen. Mariannen ja Jeren näkemykset heijastavat kouluttaja Leena Mäkelän (2010, 119) verkko-opetustutkimukseen perustuvaa käsitystä, jonka mukaan toimijan fyysinen paikka on läsnä myös etäopetuksessa ja vaikuttaa kurssilla tapahtuvaan toimintaan. Työnohjaajien Tuula Kianderin ja Jussi Onnismaan (2021, 264) mukaan yhteinen tila ja merkitykset näyttäytyvät etävuorovaikutuksessa eri tavoin, mikä käy ilmi Jeren arvioinnissa. Virittyminen käsillä olevaan toimintaan tapahtuu kaikilla etävuorovaikutuksessa olevilla henkilöillä oman tietoisen ja tiedostavan tekemisen kautta. Etäsituaatiossa Jere peilaa tajunnassaan aktiivisesti omaa olemista. Etänä tapahtuvan toiminnan affektiivinen sävy rakentuukin oman ja toisen tilan jatkuvasta seuraamisesta. (Ks. Kiander & Onnismaa 2021.)

Analyysin kannalta tajunnallisten ja kehollisten prosessien eriyttäminen on ollut haasteellista. Tämä voi johtua muun muassa tajunnallisten toimintojen eräänlaisesta ensisijaisuudesta. Vaikka ihmisen kokemus syntyy aina kehon avulla ja keho tarjoaa sen koordinaatiston, jossa jotakin voidaan ylipäätään kokea, on Rauhalan (1990, 45) mukaan juuri tajunnallisuudella keskeinen merkitys. Tajunta on kehon ja situaation ymmärtämisen ehto (Rauhala 1976, 112). Sen lisäksi tajunnan tasolla tapahtuvat prosessit vaikuttavat suurelta osin ihmisen olemisen muihin muotoihin (Rauhala 1986, 95). Rauhala (1976, 90) katsookin tajunnallisella ymmärtämisellä olevan kokonaisuuden kannalta koordinoiva ja johtava merkitys. Kyseessä on tajunnan suhteellisen itsenäinen elämäntaidon sääntelyn kapasiteetti (Rauhala 1986, 95). Siten esimerkiksi tajunnan tasolla syntyneitä situaation elementtien vaikutuksesta kehkeytyneitä merkityssuhteita hyödyntäen ihminen voi vaikuttaa niin omaan tajunnalliseen tilaansa, kuin situaatioonsa ja kehoonsa (Rauhala 1986, 50).

Kolmas laulusituationaalinen kehä: situaatio ja keho

Rauhala (1976) tarkastelee kehoa tajunnallisen ymmärtämisen muotona syystä, että kokeminen tapahtuu aina aistijärjestelmien herkkyyden ja vastaanottotapojen ehdoilla. Keho toisaalta myös reagoi kehollisten toimintojen ehtona oleviin situaation komponentteihin. (Rauhala 1976, 100–101.) Live-verkko-opetussituaatio voi pitää sisällään monia fyysisiä ja kehollis-fysiologisia elementtejä. Etäympäristön konkreettisia situationaalis-fyysisiä tekijöitä ovat muun muassa äänentoistossa hyödynnettävät ulkoiset kuulokkeet ja tietokoneen mikrofonit, jotka edustavat laulunopetuksen situaation tärkeitä rakenneosia. Kuulokkeiden äänentoiston kautta välittyvä auditiivinen kuulokuva on laulun etäopetuksessa oleellinen äänenlaadun arviointiväline. Mikrofoni puolestaan on etäopetuksen moodissa välttämätön ja ainutlaatuinen ääniaaltojen vastaanottoelementti. Tosin etänä tapahtuvissa vuorovaikutuksen tilanteissa tarpeellisia ovat monet muutkin äänen välitys-, tallennus- ja toistomekanismit erinäisten fyysisten laitteiden muodossa. Laulunopetuksen kontekstissa äänenlaadun ja siinä esiintyvien muutosten havainnointi on hyvin tärkeässä asemassa. Äänentoistolaitteiden on välitettävä lauluäänen ominaislaatuja tarpeeksi yksityiskohtaisesti, jotta äänentuoton kannalta oleellisten laatuelementtien arviointi onnistuisi. Tämä on niin opettajan kuin laulunoppijan kannalta merkittävä situationaalinen osatekijä.

Juha (K3) hyödynsi kuulokkeita jatkuvasti koko etäopiskelun aikana, Jere (K1) puolestaan käytti välinettä vain etämoodiin siirtymisen alkuvaiheessa. Marianne ei antanut arviota tämän elementin roolista mahdollisesti siksi, että etätoteutuksessa mikrofoni on luonnollisena laulusituaationaalisena ehtona. Oppijat tarkastelivat kuulokkeiden käyttöä äänentoistoon liittyvien laadullisten tekijöiden kannalta. Seuraavissa sitaateissa he pohtivat oman äänen hahmottamiseen liittyviä haasteita:

”Kuulokkeet luovat uudenlaisen ääniympäristön, johon täytyy tottua.”
”Oman ääneni toimi etäolosuhteissa ihan hyvin. Kuulokkeiden läsnäolo kuitenkin vaikuttaa, mutta uskon että siihenkin tottuu.”
”Olen huomannut, että pienetkin muutokset lauluäänen tuottamisessa vaikuttavat sävelessä pysymiseen. Kuulokkeet vaikuttivat kuulokuvaani. Voi olla, että se vaikuttaa lauluuni, kun en kuule ääntäni normaalilla tavalla. Tällä tunnilla se näkyi pienenä epävarmuutena.”
”Muuten kaikki toimii samoin kuin livenä, mutta ehkä äänen voimakkuus jää tulkinnan varaiseksi.”
”Tilantunne ja äänenvoimakkuus, joka katoaa etäopetuksessa.” (Jere, K1)

”Äänentoistollisesti voi olla haasteellista (kuuleeko kaikkia sävyjä).” (Juha, K3)

Jeren (K1) arvioissa nousee esiin kuulokkeiden merkitys äänivärähtelyjen kehollisen kokemisen välittäjänä. Tarkastelussa etusijalla ovat ulkoisen fyysisen elementin ansiosta koettavat kehollis-fysiologiset aistimukset. Myös Juhan (K3) pohdinnoissa ilmenevät äänentoiston akustiset merkityssisällöt. Toisaalta, kuulokkeiden ohella esimerkiksi mikrofoni ja sille ominainen äänenlaatujen välittämisen potentiaali on tärkeä situationaalis-kehollinen elementti. Mikrofoni edustaa äänen fyysisten välitysmekanismien ohessa oleellista tajunnallista äänen laatukriteerien arvioinnin välinettä. Oppijat tarkastelevatkin seuraavissa sitaateissa mikrofonin käyttöä kehon fyysisten toimintojen muokkaamisen ja tajunnallisten kokemusmerkitysten tarjoamisen näkökulmasta:

”Mikrofoniin laulaessa pitää muistaa, että päätä ei voi liikuttaa. Opettaja esitteli erilaiset tavat tuottaa ääntä. Äänen laatu oli tietokoneen kautta hyvää ja huomasin nämä erot mielestäni selkeästi... kuulin selkeästi opettajan erilaiset esimerkit.”
”Aito kokemus hyvästä laulusta huoneessa on ollut oman kehitykseni kannalta arvokas. Zoomin välityksellä samaa kokemusta ei saa, koska siinä katoaa tila ja äänenvoimakkuus.”
”Tietenkin sillä pärjää ja taustat ovat hyviä, mutta aidossa musikaalisessa tilanteessa soittaminen ja musiikki on erilaista.”
” ...huomasin myös sen, että minua häiritsee alitajuisesti todella paljon se että asun kerrostalossa ja naapurit voivat häiriintyä.”
”Opettajan esimerkeistä saa selvää ja ne ymmärtää, mutta siitä puuttuu juuri se akustisuus.”
”Opettajan vanha läppäri muutti ääntäni… Mielestäni se ei kuitenkaan ollut liian suuri ongelma, mutta se häiritsi minua jonkin verran.” (Jere, K1)

”Äänen autenttisuus vastaanottajalle jää arvoitukseksi, koska mikrofonin ja tiedonsiirron vaikutusta ei itse pysty arvioimaan.”
”Opettajan kannalta ongelmia: laitteistoin äänentoiston osalta mahdolliset viiveet tai muut häiriötekijät.”
”Etäkäytössä tulisi panostaa mikrofonien ja kaiuttimien laatuun.” (Juha, K3)

Laulunoppimisessa, jossa kuulokuvan laatu ja sen arvioiminen ovat tärkeässä asemassa, on tarpeen pohtia laitevälitteisen auditiivisuuden autenttisuutta. Jere (K1) reflektoi akustisen tilan muutoksesta aiheutuvia äänentoistoon liittyviä haasteita, jotka liittyvät yksilöllisten äänenlaatujen laitevälitteiseen toisintamiseen. Jeren arvioinnissa käy ilmi akustisessa tilassa välittyvien ääniaaltojen laatuominaisuuksien merkitys laulamisen ja muokkauksen kohteena olevien äänentuottotapojen kannalta. Laulupedagogi Ava Numminen (2005, 118) katsookin

oman äänen kuuntelun olevan keskeistä oppimisen alkuvaiheessa. Toisaalta, äänensä kuulemisen lisäksi ihminen aistii laulaessaan myös kehossaan syntyvää värähtelyä (Ahonen 2000, 208). Nämä aistimukset saattavat jäädä puutteellisiksi teknisen laitteiston käytön takia.

Myös Juhan (K3) pohdinnoissa nousevat esiin äänentoiston akustiset merkityssisällöt ja välineiden käytön haasteet, joskin pääasiallinen tarkastelufokus on opettajan kehollis-situaationaalisissa suhteissa. Laulunopettajan täytyy osata havainnoida oppijan äänentuottoa jopa sellaisten äänielimistön osien kannalta, joita ei pysty hahmottamaan kehon ulkoisen liikehdinnän kautta. Opettajan kuuntelu- ja arviointitaidon tulisi nojata äänifysiologian ja akustiikan lainalaisuuksien laajaan tuntemukseen. (Ks. mm. Numminen 2005, 118–119; Valtasaari 2017, 102–103.) Opettajan on osattava havainnoida lisäksi oppilaiden terveen äänentuoton kannalta epäedullisista tapoja. Laulunopetuksen ammattilaisen tulisi huomioida jokaisen oppilaan äänen ominaispiirteet eli äänellinen käsiala, joka on verrannollinen soittajan esitystapaa ilmentävään ”akustiseen käsialaan” (vrt. Koistinen-Armfelt 2016, 197). Äänen laadullisten tekijöiden arvioinnin kannalta äänentoistoelementtien tulisi siten olla korkeatasoisia, kuten käy ilmi Juhan esittämässä arvioinnissa.

Oppijoiden äänentoistoa koskevat pohdinnat edustavat joko henkilökohtaisia tai opettajan kehollis-situaationaalisia elementtejä koskevia reflektointeja. Vaikka kyseessä ovat pääasiallisesti kehollis-situationaaliset kokemukset, edustavat kirjalliseen muotoon saatetut merkityssisällöt tajunnan elementtejä. Toisin sanoen, jotta kokemuksia olisi, täytyy olla kehon aivot, joissa kokemus todellistuu (Rauhala 1990, 45). Siten ulkoisten fyysisten elementtien käytöstä saadut kokemusmerkitykset edellyttävät kehon lisäksi aktiivista tajunnan läsnäoloa ja sen prosesseja. Tämä käy hyvin ilmi haastateltavien pohdinnoista. Esimerkiksi edellä esitellyissä mikrofonin käyttöä koskevissa sitaateissa voidaan havaita toisen ja kolmannen kehän laulusituationaalista vuorovaikutusta koskevia elementtejä. Jereltä (K1) siteeraamani näkemykset äänen akustisista ominaisuuksista tuovat ilmi, että situaation sanelemat elementit värittävät laajasti sekä kehollisia että tajunnallisia kokemuksia. Live-verkko-opetussituaatioiden kehollisia ja tajunnallisia sisältöjä onkin tästä syystä vaikea tarkastella toisistaan täysin erillisinä elementteinä. Situaatiossa esiintyviä eri osapuolia ei ole toisaalta edes mielekästä pyrkiä eriyttämään liian tarkkaan. Situationaalinen kehä on osiensa keskinäisen riippuvuuden ja vuorovaikutuksellisuutensa takia holistinen ja se on enemmän kuin osiensa summa. Rauhalan (1990, 150) mukaan kokonaisuuden voima, joka on enemmän kuin sen osat, perustuukin erilaisten järjestelmien koordinoituneeseen toiminnallisuuteen.

Haastateltavat ovat tarkastelleet lisäksi laulunopetuksen sellaisia situationaalisia toteuttamisen tapoja, joihin sisältyvät laulunoppimista tukevat välineet ja hyödykkeet. Esimerkiksi kosketinsoittimella on lähiopetuksen kontekstissa tärkeä rooli syystä, että se toimii äänenavauksen tukena ja laulusäestyksellisenä välineenä. Synkronoidun äänentoiston toteuttaminen etäopetuksessa on valitettavasti mahdotonta. Tämän vuoksi lauluesityksen samanaikaista säestämistä ei pystytä hyödyntämään. Seuraavaksi esittelenkin sitaatteja, joissa käsitellään pianosäestyksen puuttumista:

> ”Kaipaan välillä säestystä pianolla. Mietin, että pääsenkö alkuun, etsin säveltä, loksahtaako se paikalleen?”
> ”Ilman säestystä oppii käyttämään erilaisia äänensävyjä, korkeuksia ja itsekin huomaa missä menee väärin, kun laulaa ilman musiikkia, kotoa käsin. Ilman säestystä kuulee oma ääntä paremmin: on enemmän ”oman äänen varassa”. (Marianne, H2)

> ”Laulussa pitää olla jokin tausta. Livenä se on piano. Etänä se pitää olla jotain muuta. Itselläni on (kitara)soittotaito.”
> ”Etänä opettaja ei voi kompata viiveen takia. Näin ollen musiikki on tietokoneelta valmiina, joka on keinotekoista.”

> ”Livenä opettaja pystyy transponoimaan suoraan, mutta koneella pitäisi löytää siihen sitten oikea sävellaji. Varmasti on ohjelmia, joilla pystyy säätämään netistä löytyneitä pätkiä, mutta en itse henkilökohtaisesti jaksaisi nähdä sellaista vaivaa.”
> ”Aika lailla samanlaista, mutta se aitous puuttuu.” (Jere, K1)

Marianne (H2) tarkastelee tilannetta säestyksettömän laulamisen kannalta. Hänen laulusituaationsa on kokenut muutoksen, jolloin aiempi auditiivinen säestystuki on poistunut ja tilanne edellyttää uudelleen arviointia. Marianne toteaa, että laulaminen ilman pianolla toteutettua säestystä on edistänyt hänen lauluäänenkäyttöään. Rauhalan (1990) mukaan elämäntilanteen rakennetta voidaankin tietoisesti muuttaa siten, että se johtaa tajunnan tasolla uusia näkemyksiä motivoiviin tajunnantiloihin (Rauhala 1990, 119). Jere (K1) puolestaan pystyy hyödyntämään säestyksen tarpeisiin omaa soittotaitoaan. Jeren arvioinnissa käy lisäksi ilmi tarve hyödyntää muitakin situationaalisia välineitä. Lauluharjoitteiden tueksi Jere on valjastanut käyttöominaisuuksiltaan helppoja tai tuttuja ohjelmia. Muun muassa verkko-opetuksen asiantuntija Leena Mäkelä (2010, 104) katsookin, että ohjelmistokehittäjien tarjoamien innovaatioiden kokeilemisen sijaan toimijoiden todellisuutta kuvastaa useimmiten teknisten mahdollisuuksien yksinkertaistaminen.

Kehollis-situationaalisina laulupedagogisina elementteinä voivat olla lisäksi erilaiset fyysiset toiminnot ja attribuutit. Nummisen (2005, 181) mukaan erilaisten liikkeiden yhdistäminen äänen tuottamiseen voi edistää äänihuulten värähtelyä säätävien lihasten suotuisaa toimintaa. Lähiopetuksessa yhtenä fyysisenä käyttöelementtinä oli toisen henkilön kehollinen tukikontakti. Toinen ihminen voi tarjota laulajalle konkreettista fyysistä tukea esimerkiksi tasapainolaudan käytön aikana tai vastusta vatsalihasten aktivointitehtävissä. Lähiopetuksen välineistöön sisältyivät lisäksi ulkoiset välineet vastusnauhojen ja Pilates-renkaan muodossa. Oppijat hyödynsivät äänentuoton aikana myös tilan fyysisiä rakenteita, esimerkiksi seinätilaa punnerrusten aikana. Välineiden käytön pääasiallinen pyrkimys laulunopetuksen kontekstissa on luonnollisten refleksien löytäminen ja reaktiivisen äänentoiminnan tavoittelu keskivartalon lihasten aktiivisuuden vahvistamisen avulla (ks. Valtasaari 2017, 135–136). Seuraavat sitaatit tutkimukseni haastateltavilta koskevat ulkoisten fyysisten välineiden käyttöä osana ääniharjoituksia:

> ”Konkreettiset välineet voivat olla mitä tahansa pilates välineistä mukeihin. Tulee mieleen syvien lihasten hallinta esim. pöydänjalkaa vetämällä.”
> ”Tarvittavia apuvälineitä … pääsee kokeilemaan ohjaajan kanssa (lähiopetuksessa). Samalla ohjaaja pystyy heti arvioimaan onnistuvatko liikkeet. Varsinkin vatsalihaksiin tuntuman ja aistimukseen on käytetty erilaisia liikkeitä.”
> ”Livenä opettaja voi vaikka antaa jonkin apuvälineen käteen ja sitä pääsee käyttämään. Etäilyssä se pitäisi hommata itse. Itse asioiden hommaaminen edellyttää oppilaalta vastuullisuutta... Oppilas yleensä omaksuu live opetuksessa käsin kosketetut ja kokeillut asiat...” (Jere, K1)

> ”Liveopetuksessa oli ohjeet, joilla neuvottiin muuttamaan eri lihasryhmien tai kehollisia toimintoja yhdessä. Tulee mieleen syvien lihasten hallinta esim. pöydänjalkaa vetämällä.”
> ”Etäopetuksessa ohjeet on muistin varassa.” (Marianne, H2)

> ”Alussa (livenä) tehtiin enemmän konkreettisia fyysisiä harjoituksia, jossa oli mukana jumppanarut jmv. Jotta oppii tunnistamaan pallean.”
> ”Välineiden merkitys on mielestäni loppujen lopuksi aika vähäinen.” (Juha, K3)

Näissä haastateltavien pohdinnoissa käy ilmi, että lähiopetuksessa hyödynnettävän opetusesineistön käyttö on etämoodissa ulkoistettu oppijoille itselleen. Vaikka tiettyjä fyysisiä välineitä voi käyttää myös live-verkko-oppimissituaatioissa, niiden hankkiminen ja hyödyntäminen ovat riippuvaisia oppijan motivaatiosta. Toisaalta, konkreettisten situationaalisten elementtien hyödyntämisen osalta on havaittavissa myös eriäviä mielipiteitä. Esimerkiksi Juha (K3) kokee toisin kuin Jere (K1), että fyysiset käyttövälineet eivät ole laulunoppimissituaation välttämättömiä osatekijöitä. Tässä yhteydessä käykin ilmi, että jokaisen laulajan oma ainutlaatuinen kokemushorisontti tekee hänen kokemuksistaan osin erilaisia muihin verrattuna (Rauhala 1990, 52).

Situationaalis-kehollisia elementtejä, joiden merkitystä oppijat arvioivat laajasti, ovat live-verkko-opetuksen mukaan tuomat, fyysiseen sijaintiin liittyvät muutokset. Seuraavissa sitaateissa haastateltavat antavat merkityksiä yhdelle etäopetussituaation fyysiselle elementille, jota voidaan kutsua avaruudellisessa tilassa siirtymiseksi:

> ”No se mahdollistaa juuri sen, että ei tarvitse mennä paikan päälle, eli elämästä voi ottaa kaikki ne pienet aikaisemmat siirtymät pois... Voisin etäilyn ansioista suunnitella koko päiväksi täyteen menoa, ilman että vaihdan paikkaa.”
> ”Olen etäilyn aikana siirtynyt kotiseudulle ja silti olen voinut käydä laulutunneilla etänä.” (Jere, H1)

> ”Vapauttaa, voi etänä olla missä paikassa tahansa.”
> ”Tuo vapauden tunteen. Lähiopetukseen on matkustettava pyörällä, reppu selässä, jossa laulunuotit.” (Marianne, H2)

> ”Etäopetus on tuonut tiettyä joustoa esim. ajankäytön suhteen.”
> ”Turvallinen ympäristö, fokusoitu opetusaika ja häiriötekijöiden jääminen pois. Tällainen järjestely on mahdollistanut keskittymisen ongelmakohtiin (laulussa) ja niiden korjaamiseen.” (Juha, K3)

Kaikki oppijat ovat kokeneet positiivisena vapautumisen samassa tilassa sijaitsemisen rajoitteesta. Etäopetuksen myötä ajankäyttöön vaikuttanut situationaalinen muutos on helpottanut esimerkiksi laulajien arkea. Opiskelu osoittautui helpommaksi sovittaa omaan arkielämään (ks. mm. Nevgi ym. 2003, 377). Arviointien pääasiallinen fokus on situationaalisissa kehollisen tilankäytön merkityksissä. Kehollisen kokemisen merkitykset prosessoidaan kuitenkin aina tajunnassa. Jotta keho tiedettäisiin oman olemassaolon perustaksi ja muodoksi, on ihmisellä oltava tajunta, jossa tämä oivalletaan. (Rauhala 1990, 45.) Arvioinnit pitävät siten sisällään laulusituationaalisen toisen kehän merkitysrakenteita kielellisesti ilmaistavien tajunnallisten sisältöjen muodossa. Tarkasti rajattujen määritelmien sijaan analyysissa nousevatkin esiin vuorovaikutuksellisten suhteiden pluralistiset merkitykset. (Vrt. Rauhala 1990, 45–46.)

Etälaulunopetuksen yksilölliset ja yliyksilölliset merkitykset

Haastatteluissa kävi ilmi, että oppijoilla on kaipuuta lähiopetuksen mahdollistamaan vuorovaikutuksellisuuteen. Laulunoppilailla ilmenee tarvetta myös sellaisiin situationaalisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa toteutuvat tietoteknisistä laitteista riippumattomat lähikontaktit. Näissä esimerkeissä korostuvatkin lähiopetuksen edut:

> ”Opettaja (lähiopetuksessa) komppaa usein pianolla laulua. Siinä opettajan ja oppilaan välille syntyy vuorovaikutus, josta syntyy musiikkia. Se on mielestäni opetuksen yksi tar-

koitus saada oppilaalle kokemus musiikin luomisesta.”
”Olen kokenut, että opettajani pianosäestyksen avulla olen oppinut samalla musiikillisia vuorovaikutustaitoja.”
”Se (live) on normaalitila ja sellaista opetusta, jota haluan. Etäopetus on poikkeuksellinen tila, jossa en haluaisi olla.. Silloin pitää mukautua siihen ympäristöön..”
”Elämä, joka koostuu ruudun äärellä istumisesta, on todella raskasta. Siksi koen, että tällaiseen tutkimukseen osallistuminen on ollut tärkeää, sillä vaikka etäily toimii, niin se ei silti tarkoita sitä, että se korvaisi aidon vuorovaikutuksen. ” (Jere, K1)

”Kaipaan välillä säestystä esim. pianolla. Säestäminen pianolla puuttuu ja emme ole tavanneet kasvotusten. Kaipaan yhteisiä lauluhetkiämme livenä. ” (Marianne, K2)

Lähiopetuksen muodolla on merkitystä Jeren (K1) ja Mariannen (K2) laulusituaationaaliselle kokemiselle. M kokevat tarvetta lähiopetuksen mahdollistamaan live-kontaktiin. Jerelle ja Mariannelle fyysisen läsnäolon elementti edustaa yhtä oleellista laulunopetuksen situaationaalista elementtiä, vaikka he kokevat myös live-verkko-opetuksen situaation edistävän heidän lauluäänen kehittämisen yksilöllisiä tavoitteita.

Haastateltavat arvioivat lisäksi lukuvuoden aikana koettuja laulunoppimisen sisältöhallinnan elementtien muutoksia. Seuraavissa sitaateissa kokemukset peilautuvat yksilöllisiin laulusituationaalisiin horisontteihin:

”Samalla tavalla lähiopetuksessa sitä opeteltaisiin. Lauluohjeiden välittämisen kannalta tilanne on samanlainen. Laulutekniikkaan liittyvät ohjeet voi välittää sekä livenä että etänä.”
”Mää oon oppinut nopeammin, että on joutunut kuuntelemaan omaa ääntä...Säestyksen avulla pääsee kuin koira veräjästä. Ääni uppoaa johonkin, niin sitä ei kuule tarkkaan.”
”Pitäisikö kaikkien ihmisten laulaa ilman säestystä? ..Saisi heti ikäänkuin palautteen. Se on niin aitoa jotenkin, sä kuulet sen niinkuin paremmin.”
”Etäily ei ole rajoittanut opetusta.” (Marianne, H2)

”Live opetuksessa ihminen pääsee aidosti kokemaan laulamisen. Hän kuulee opettajan esimerkit livenä ja laulun akustisesti. Tämä on minusta erittäin tärkeää... se (etäopetus) on lähes sama asia kuin musiikin kuuntelu kuulokkeilla verrattuna live esitykseen.”
”… kun opettaja komppaa voin keskittyä pelkästään laulamiseen. ”
”Live opetuksessa äänenlaatu on parasta ja …kyseessä on oikea elämä ja akustiikka.”
”Etäilyn aikana olen kehittynyt. Etäily ei ole pysäyttänyt oppimistani.. Neuvot tulee nopeasti sekä livessä että etänä. Tämä nopeuttaa omaa kehitystä. Oma kehitys on pääasia.”
”Uskon että lähiopetus ja etäopetus ovat toimivia myös yhdessä.” (Jere, K1)

”Tällä muodolla (etänä) jatkan mielelläni laulunopettelua. Itsellä myös riittävästi tekniikkaa jo olemassa, joten voin säestää itseäni myös ääniharjoituksissa.” (Juha, H3)

Marianne (H2) toteaa, että laulunoppimisen situationaaliset erot eivät ole äänen kehittämisen kannalta ratkaisevia. Toisaalta Marianne katsoo etäopetuksessa piilevän joitakin rajoitteita, jotka voivat silti edistää esimerkiksi oman äänen laatujen tunnistamista. Jeren (K1) tekemästä yhteenvedosta käy ilmi positiivinen kanta opetuksen toteuttamiseen lähiopetuksena. Jeren näkemys peilaa Kianderin ja Onnismaan (2021, 265) käsitystä siitä, että etäyhteyksissä ihminen joutuu ponnistelemaan sellaisten asioiden kanssa, jotka kehkeytyvät

kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa luontevasti. Toisaalta Jere kokee myös laulun etäopetuksen olevan toimivana vaihtoehtona. Juhan (H3) mukaan live-verkko-oppimissituaatio palvelee jatkossakin äänelliseen kehitykseen liittyviä tavoitteita jopa varsinaista lähiopetusta paremmin. Oppimista voidaan siten kuvailla laajemmin havaitsemisen ja toiminnan tapojen muutoksina ja kasvavina sopeutumisvalmiuksina (Ojala 2006, 99). Kolmen haastateltavan käsitykset peilaavat Rauhalan (1990) näkemystä yksilöiden erikoislaatuisten ja ainutkertaisten kokemusmaailmojen keskinäisistä eroista. Filosofin käsitysten mukaisesti jokaisen yksilön kokemushorisontti vaikuttaa siihen, millä tavalla samankaltaisissa laulusituaatioissa kehkeytyneet kokemusmerkitykset määrittyvät ja värittyvät tajunnan prosesseissa. Jokainen muutos ihmisen yhdessä olemismuodossa muuttaa muidenkin olemismuotojen sisältöjä. Siten kokemuksen muuttuessa myös elämäntilanteen asiaintilat kokevat muutoksen aiheuttaen samalla tarpeen arvioida omia käsityksiä uudelleen. (Rauhala 1990, 46–52.)

Jokaisen tutkimukseen osallistuneen laulajayksilön käsitykset ovat tämän tutkimusprosessin aikana kokeneet erinäisiä transformaatioita. Aineistosta voidaankin nostaa esiin monia, yksilöille oleellisia laulusituationaalisia elementtejä. Seuraavissa sitaateissa on koottuna olennaisia live-verkko-laulusituationaalisia havaintoja:

> ”Enemmän aikaa harjoittelulle… ollut enemmän kotona.” (Marianne, K2)
> ”YouTube on hyvä väline, ilmaisia tällaisia vinkkejä, mitä voit harjoitella, erilaisia, kuunnella erilaisia harjoitteita.” (Marianne H2)

> ”Meillä takana jo pitkä yhteistyö, jolloin tietyt omat rutiinit ovat selvillä ja ohjeet ovat ymmärrettäviä.” (Juha, H3)

> ”...omat taitoni laulajana ovat sellaisella tasolla, että ymmärrän laulunopetuksen harjoitusten tavoitteet ...aikaisempi kokemukseni live opetuksesta on luonut minulle sellaisen perustan, että opin etäopetuksessa.” (Jere, K1)

> ”Harjoitteiden perusjuttu on se että jos on harjoitellut tarpeeksi, niin tulee varmuus, varmuuden myötä tulee kiinnostusta ja haluaa tehdä.” (Marianne, K2)

Etäopetuksen tärkeimmäksi kehollis-situationaaliseksi eduksi katsotaan maantieteellisten etäisyyksien poistuminen. Läsnäolon vaikutelmia tuotetaan useassa paikassa yhtaikaa (Kiander & Onnismaa 2021, 265), mikä tehostaa ajankäyttöä, kun fyysisestä paikasta toiseen siirtymiseen kuluva aika karsiutuu pois (vrt. mm. Fidalgo ym. 2020). Tajunta-keho-vuorovaikutuksen kannalta pääasiallisia hyödykkeitä ovat puolestaan nettiselainpohjaiset ohjelmat, jotka rikastavat sekä reaaliaikaisia oppimiskokemuksia että mahdollistavat itsenäisen harjoittelun. Tajunta-esiymmärrys-akselilla ilmenevät aiemmat laulunoppimisen kokemukset, joilla on vaikutusta yksilöllisten merkityssisältöjen saamiin painotuksiin.

Jeren ja Mariannen arviointeihin on vaikuttanut yhden lukuvuoden mittainen ja Juhalla jo kuusi vuotta käsittävä lähiopetuskokemus minun ohjauksessani. Kaikki haastateltavat arvioivat aiemmat oppimiskokemuksensa merkityksellisiksi live-verkko-opetuksessa omaksumiensa sisältöjen kannalta. Myös Rauhalan (1990) mukaan aiempien myönteisten kokemussisältöjen pohjalta rakentuva maailmankuva on mielekäs ja se lisää muun muassa ihmisen elämäntaitoa. Vähäinenkin kehitysmuutos on silloin helposti koettavissa ja se toimii samalla eräänlaisena kannustimena. Oman edistymisen myötä kehkeytyy lisäksi motivaatio ponnistelujen jatkamiseen. (Rauhala 1990, 70.) Oppimista parhaiten tukevien toteutusvaihtoehtojen valinnassa olisi otettava huomioon, että oppijan motivaation katsotaan olevan menestyksen avain sekä lähi- että etäoppimisen kontekstissa (Weiner 2003).

Haastateltavien situationaalisen esiymmärtäneisyyden sisällöt ovat muokanneet etäopetuksen puitteissa tavoitettuja uusia kokemussisältöjä. Jokaisen oppijan henkilökohtaiset laulusituationaaliset kokemussisällöt ovat siten sekä ainutlaatuisia että yksilöllisesti merkityksellisiä. Toisaalta, vaikka ihminen toimii yksin, hänen toimintansa tapahtuu aina yhteisössä suhteessa jaettuihin toiminnalle annettaviin merkityksiin, ja yksilön uskomukset kiinnittyvät ympäröivän kulttuurin merkitysjärjestelmiin (Numminen 2005, 75, 239). Koetut kokemukset edustavat samalla myös yliyksilöllisiä piirteitä, koska kokemusten muodostumisen situaatiot ovat vuorovaikutuksellisia ja pitävät sisällään henkilöiden välisen kommunikaation eri tapoja ja tasoja. (Rauhala 1990, 114–115.) Vaikka tarkasteluni kohteena ovat vain kolmen laulajan kokemukset, katson, että lauluäänenkäytön oppimisen kokemuksellisuudessa on runsaasti yhteisesti jaettua sisältöainesta (ks. mm. Tarvainen 2006, 96). Tämän tarkastelun pohjalta katson yhteiseksi laulukokemukselliseksi nimittäjäksi live-verkko-oppimisympäristön ja laulun oppimisprosesseissa ilmenevien elementtien yhteisvaikutuksen. Tätä yhteisvaikutusta voi kuvata *live-verkko-laulusituationaalinen vaikutuspiiri* -käsitteellä. Määritelmä perustuu Rauhalan (1974) ihmisen olemuspuolia ilmentävään situationaalisen säätöpiirin kehien dynamiikkaan laulunoppimisen kontekstissa.

Yhteenveto

Fenomenologian käsitysten mukaisesti yksilöllisen kokemuksen tarkastelu mahdollistaa myös yhteisesti merkityksellisen tiedon tavoittelun. Tarkasteluni lähteekin liikkeelle yksilöllisistä kokemussisällöistä ja niiden teoretisoinnista pyrkien tavoittamaan laajemmankin intersubjektiivisuuden tason. (Rauhala 1998, 126, 151; Torvinen 2008, 11; Perttula 2009, 115.) Tavoittelen kuvailevan fenomenologian avulla yksilöiden kokemuskertymissä piileviä kokemuksen rakenteelle tai olemukselle yhteisiä piirteitä (ks. mm. Tökkäri 2018, 67).

Työssä tarkastelemani yksilölliset kokemisen tavat osoittautuivat kokonaisvaltaisiksi. Kokemussisältöjen eri osatekijöiden ja laulusituationaalisten rakenneosien eriyttäminen oli tästä syystä vaikea. Situaatioiden kahden elementin väliset suhteet saattoivat sisältää toisten situationaalisten vuorovaikutuskehien elementtejä. Analyysin kannalta laulusituationaalinen kehä oli monisyisen rakenteen ansiosta haasteellinen ilmiö. Eri vuorovaikutussuhteiden tarkastelu osoittautui kuitenkin hyvin antoisaksi ja mielenkiintoiseksi prosessiksi. Analyysissa esiin tulleet käsitykset tarjosivat uusia näkökulmia laulun live-verkko-opetuksen toteuttamiseen liittyviin merkityksiin. Vaikka tutkimuksessa käsitellyt laulunoppijoiden fenomenologiset narratiivit eivät tarjoa suoraviivaisia kausaaliselityksiä (ks. mm. Lindeberg 2005, 136), voin holistisen tajunta-keho-situaatio -lähestymistapani pohjalta todeta, että erilaiset laulusituationaaliset toteutustavat ovat sekä mahdollisia että hyödyllisiä. Katson lisäksi Rauhalan (1990) tavoin, että oppijayksilöiden laulusituaatioissa kokemat ja todellistuvat merkitykset eivät ole vain eri situationaalisten osajärjestelmien yhteenlaskettavia kokonaisuuksia. Laulunoppijoiden situaatioissa ilmenee alati uutta luovaa tapahtumista, suorituksia ja seuraamuksia. Kaikkien live-verkko-laulusituationaalisten kehien väliset vuorovaikutukselliset suhteet ovat siten jokaisen laulajan etäoppimistilanteen ratkaisevia rakenneosia, ja niiden merkityksiä punnitaan aina toimijan omasta yksilöllisestä kokemushorisontista käsin. (Rauhala 1990, 148.)

Haastatteluaineistosta nousee esiin monia laulunopetuksen toteutuksen kannalta oleellisia huomioita. Laulunoppijoiden pohdinnat etäopetuksen toteutustavoista ja mahdollisuuksista ovat tietyiltä osin eriäviä, mutta suurelta osin samansuuntaisia. Kaikki haastateltavat toteavat, että live-verkko-laulusituaatio on laulunoppimisen kannalta varteenotettava vaihtoehto.

Tulokset ovat yhteneviä 2000-luvun alussa toteutettujen etä- ja lähiopetuksen vertailutulosten kanssa, joiden mukaan lähiopetuksen vaihtaminen etäopetukseksi havaittiin toimi-

vaksi, joskin sillä ehdolla, että lähiopetuksen ja etäopetuksen kautta saavutettavat oppimistulokset ovat yhteneviä. Toisaalta, 2000-luvun alkuun sijoittuneiden metatutkimustulosten mukaan etä- ja lähiopetuksen tehokkuudessa ei ole havaittu merkittäviä eroja (Bernard ym. 2004; ks. myös Cavanaugh 2001). Tästä näkökulmasta etäopetus ainoana käytettävissä olevana vaihtoehtona voisi jopa korvata lähiopetuksen. Aiemmin käytössä oleviin etäopetuksen muotoihin verrattuna nykyaikaisen verkossa tapahtuvan koulutuksen tavat ovat oppimistulosten suhteen jopa tehokkaampia (Zhao ym. 2005), mikä lisäisi osaltaan tutkimustulosten luotettavuutta. (Means ym. 2009, 3, 6.)

Tutkimukseen osallistuneiden oppimistaidot olivat yleisesti hyvät (vrt. esim. Mesiä 2019, 119). Tämä lähtökohta ei ole täysin linjassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen raportin tulosten kanssa. Raportin mukaan esimerkiksi yleissivistävien oppilaitosten opetushenkilöstön etäopetusta koskevissa arvioissa havaittiin haasteita oppijoiden itseohjautuvuudessa ja motivaatiossa (KARVI 2021, 153). Käsillä olevan tutkimuksen luotettavuuden kannalta voidaan siten olettaa, että haastateltavien asenteet ja motivaationaaliset tekijät tajunnallis-situationaalisina elementteinä värittivät tietyiltä osin heidän arvioita oppimisen tehokkuudesta. Lisäksi sekä opettaja-asemani, että tutkija-opettaja-roolini on saattanut vaikuttaa laulusituationaalisiin kokemisen tapoihin. Opettajana olen pyrkinyt huomioimaan oppijoiden yksilöllisiä toiveita, joskin tähän on voinut vaikuttaa myös tutkimuksellinen kiinnostukseni. Toisaalta opettajan pitääkin mahdollistaa oppilaille sekä heidän ajatteluaan kehittäviä että omakohtaista kokemusta hyödyntäviä oppimistehtäviä (Hakkarainen ym. 2004). Erityisesti musiikin oppimisen oleellinen perusta on opettajan vankka pedagoginen taito, opetusmenetelmien tehokas käyttö ja oppijoille annettava yksilöllinen, kannustava palaute (Tikka 2017, 200, 204, 211–212). Yksilöllisen opetuksen on katsottu hyödyttävän opiskelijoita iästä tai lähtötasosta riippumatta varsinkin populaarimusiikin saralla (ks. mm. Mesiä 2019, 183–184).

Tarkasteluni kohteena olevaa synkronista live-verkko-opiskelua voidaan luonnehtia laitevälitteisen vuorovaikutuksen mahdollistamaksi yksilölliseksi laulunoppimisen tavaksi. Laulusituationaalisten elementtien yhteisvaikutus on muovannut oppijoiden yksilöllisiä kokemuksellisuuden sisältöjä ja niiden pohjalta syntyneitä merkityksiä (ks. mm. Lindeberg 2005, 30; Rauhala 1990, 46). Jokainen kolmesta haastateltavasta on kokenut laulun live-verkko-opetuksen tukeneen äänenkäyttönsä kehitystavoitteita. Toisaalta on otettava huomioon seikka, että kyseessä ei ole ollut täysin omaehtoinen situaatio vaan pandemiasta aiheutuva sopeutumispakko. Katson, että koronarajoituksista vapaassa ideaalitilanteessa, jossa oppijoilla on mahdollisuus valita laulunoppimisen situaatiot täysin vapaasti, situaationaalisia rakenteita koskevat ratkaisut saattaisivat olla erilaisia.

Tutkimukseni vastaa tarpeeseen laajentaa laulunopetuksen toteutustapojen eli laulusituationaalisten toimintojen tutkimusperustaisuutta (ks. mm. Mesiä 2019, 183). Suomessa, jossa kiinnostus yksilölauluun etenkin populaarimusiikin kontekstissa on viime vuosikymmeninä vahvistunut, voidaan havaita tällaisen kehitystyön lisääntymistä (Valtasaari 2017, 83). Nykyinen äänenkouluttajan työnkuva, joka on laulupedagogi Susanna Mesiän (2019) mukaan murroksessa alaa palvelevien teknologisten välineiden kehityksen myötä, vaatii opettajia päivittämään tieto-taitoaan (ks. myös KARVI 2021). Katson, että tutkimukseni tulokset voivat tarjota soveltuvaa sisältöä laulunopetuksen filosofisen tarkastelun edistämiseen. ■

Lähteet

Arvaja, M. 2012. Personal and Shared Experiences as Resources for Meaning Making in a Philosophy of Science Course. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning 7, 1, 85–108.

Austin, J. R. & Vispoel, W. P. 1998. How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement. Psychology of Music 26, 1, 26–45.

Backman, J. 2015. Situationaalinen säätöpiiri: Rauhalan filosofinen kädenjälki. Teoksessa V. Tökkäri (toim.) Kokemuksen tutkimus. V: Lauri Rauhala 100 vuotta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 73–102.

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, A., Fiset, M. & Huang, B. 2004. How does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. Review of Educational Research 74, 3, 379–439.

Cavanaugh, C. 2001. The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K–12 Learning: A Meta-Analysis. International Journal of Educational Telecommunications 7, 1, 73–78.

Cavanaugh, C. 2012. Student Achievement in Elementary and High School. Teoksessa M. G. Moore (toim.) Handbook of Distance Education. (3rd Ed.). New York: Routledge, 170–184.

Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. & Lencastre, J. A. 2020. Students' Perceptions on Distance Education: A Multinational Study. International Journal of Educational Technology in Higher Education 17, 18, 1–18.

Freymuth, M. S. 1999. Mental Practice and Imagery for Musicians. Boulder, CO: Integrated Musician's Press.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. 6. uud. p. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Hietanen, J. 2020. All Eyes on Eye Contact: Studies on Cognitive, Affective, and Behavioral Effects of Eye Contact. Tampere: Tampere University Disserations 316.

Holmes, P. 2005. Imagination in Practice: A Study of the Integrated Roles of Interpretation, Imagery and Technique in the Learning and Memorization Processes of Two Experienced Solo Performers. British Journal of Music Education 22, 3, 217–235.

Johnson, R. 2009. Critically Reflective Musicianship. In T. A. Regelski & J. T. Gates (toim.) Music Education for Changing Times. Landscapes: The Arts, Aesthetics and Education (2nd ed.). Dordrecht, The Nederlands: Springer 7, 17–26.

Järviö, P. 2011. Laulajan sprezzatura. Fenomenologinen tutkimus italialaisen varhaisbarokin musiikin laulaen puhumisesta. Väitöskirja. Acta musicologica fennica 29. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.

KARVI 2020. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa 1: Kansallisen arvioinnin taustaraportti, synteesi ja tilannearvio valmiiden aineistojen pohjalta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 20. https://karvi.fi/app/uploads/2021/03/KARVI_2020.pdf

KARVI 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa 3: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 8. https://karvi.fi/app/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf

Kiander, T. & Onnismaa, J. 2021. Missä olemme ja mitä muistamme, kun olemme etänä? Aikuiskasvatus 41, 3, 263–267.

Koistinen-Armfelt, R. 2016. Kehollisuus ja kosketus kanteleensoitossa. Taiteellisen tohtorintutkinnon kirjallinen työ. Soveltajakoulutuksen tohtoritutkinto. Sibelius-Akatemia, Helsinki.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa?: 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 79.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, II, Kolmas uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS–Kustannus, 28–45.

Lindeberg, A-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 104.

Lindström, T. E. 2009. Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y. 107–117.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. 2009. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. USA: U.S. Department of Education.

Mesiä, S. 2019. Developing Expertise of Popular Music and Jazz Vocal Pedagogy through Professional Conversations: A Collaborative Project among Teachers in Nordic Countries' Higher Music Education. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 77, Helsinki.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. 2010. E-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are they the same? Internet and Higher Education 14, 2, 129–135.

Moore, M. G. 2012. The Theory of Transactional Distance. In M. G. Moore & W. G. Anderson (toim.) Handbook of Distance Education, (3rd ed.). New York: Routledge 49–85.

Mäkelä, L. 2010. Verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena toimintatilana. Väitöskirja. Tampere: Tampere University.

Müller, L. M. & Goldenberg, G. 2021. Education in Times of Crisis: Effective Approaches to Distance Learning. A Review of Research Evidence on Supporting all Students` Learning, Wellbeing and Engagement. Chartered College of Teaching.

Nevgi, A., Kurhila, J. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY 376–402.

Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikusen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 25.

Ojala, J. 2006. Monimedia sekä ihmisen sensomotoriikka. Teoksessa J. Ojala (tom.) Musiikkikasvatusteknologia. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura, 99-115.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://okm.fi/vapaa-sivistystyo.

Pere, A. & Torvinen, J. 2016. Laulupedagogisten käytäntöjen jäsentäminen eksistentialistis-fenomenologisen ihmiskäsityksen valossa. Teoreettis-filosofinen reflektio. Musiikkikasvatus 19, 1, 43–58.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Kolmas painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimuksesta fenomenologista? – Fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–336.

Price, H. E. 2000. Interval Matching by Undergraduate Nonmusic Majors. Journal of Research in Music Education 48, 4, 360–372.

Rauhala, L. 1974. Psyykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Oy Weilin & Göös Ab.

Rauhala, L. 1976. Filosofinen orientoituminen psykosomatiikan ongelmaan. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Rauhala, L.1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2009 [2005] Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Roblyer, M. D., Davis, L., Marshall, S. C., Mills, J. & Pape, L. 2008. Toward Practical Procedures for Predicting and Promoting Success in Virtual School Students. The American Journal of Distance Education 22, 2, 90–109.

Shaw, R. 2010. QM3: Interpretative Phenomenological Analysis. In M. A. Forrester (toim.) Doing Qualitative Research in Psychology (1st. ed.) Los Angeles, CA: SAGE Publication Ltd, 177–201.

Smith, J. A. 1996. Beyond the Divide between Cognition and Discourse: Using Interpretative Phenomenological Analysis in Health Psychology. Psychology & Health 11, 261–271.

Smith, J. A. 2010. Interpretative Phenomenological Analysis. A Reply to Amedeo Giorgi. Journal of the Society for Existential Analysis 21, 2, 186–192.

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. 2009. Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Sonninen, A. 1987.Tarvitaanko Suomessa lauluntutkimusta? Laulupedagogi 15–27.

Tarvainen, A. 2006. Käheys. Laulajan äänenlaadun tarkastelua fysilogisesta, kokemuksellisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Etnomusikologian vuosikirja 18, 77–108.

Tarvainen, A. 2012. Laulajan ääni ja ilmaisu: Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk. Suomen etnomusikologisen seuran julkaisuja 20. Tampere: Tampere University Press.

Tenhunen, V. 2015. Digitalisaatio. http://blogs.helsinki.fi/avtenhun/2015/07/30/digitalisaatio/

Tiainen, M. 2012. Becoming-Singer: A Cartography of Singing, Music-Making and Opera. Väitöskirja. Turku: University of Turku.

Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Torvinen, J. 2006. Musiikkianalyysi ontologiana II. Fenomenologisen musiikintutkimuksen metodologisista lähtökohdista. Musiikki 36, 3, 70 – 92.

Torvinen, J. 2008. Fenomenologinen musiikintutkimus: lähtökohtia kriittiseen keskusteluun. Musiikki 38, 1, 3–17.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kuudes painos. Helsinki: Tammi.

Turunen, S. 2016. Matkalla musiikkiin: Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.-4. -luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatuskontekstissa. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus. VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University, 64–84.

Valtasaari, H. 2017. Kestääkö ääni? Laulunopetuksen vaikutus opettajiksi valmistuvien äänen laatuun ja ilmaisuun. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vehviläinen, A. 2020. Taiteellinen tutkimus soittamisen orientaatioista Karol Szymanowskin pianomusiikissa. Musiikki 1–2, 159–189.

Weiner, C. 2003. Key Ingredients to Online Learning: Adolescent Students Study in Cyberspace – the Nature of the Study. International Journal on E-Learning 2, 3, 44–50.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y., 93–105.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Tampere: Tampere University.

Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C. & Tan, H. S. 2005. What makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education. Teachers College Record 107, 8, 1836–1884.

Kirjallinen - ja haastatteluaineisto

K1 Jeren kirjalliset arviot aikavälillä maaliskuu – toukokuu 2021
K2 Mariannen kirjalliset arviot aikavälillä maaliskuu – toukokuu 2021
K3 Juhan kirjalliset arviot aikavälillä maaliskuu – toukokuu 2021

H1 Jeren haastattelukoosteet aikavälillä huhti- toukokuu 2021
H2 Mariannen haastattelukoosteet aikavälillä huhti- toukokuu 2021
H3 Juhan haastattelukoosteet aikavälillä huhti- toukokuu 2021

Abstract

This article examines philosophical, especially phenomenological, perspectives that offer useful tools for the study of singing students' experiences of learning. Due to the COVID-19 pandemic, contact teaching of singing has had to be moved online repeatedly over the past few years. With this as a starting point, the present article focuses on *experiential meanings* that arise specifically in connection with singing lessons organized in the context of online distance learning. The research data of the article consist of interviews with singing students which are reflected on and analyzed using phenomenological concepts. In particular, the concepts applied in the analysis draw on the existentialist-phenomenological understanding of human developed by the philosopher Lauri Rauhala (1914–2016). According to this understanding, the key dimensions of human existence – mind, body and situation – are interdependent and involve constant mutually constitutive interaction. The article applies Rauhala's ways of classifying the interactive relations of these dimensions of human existence. It is argued that the conceptual framework based on Rauhala's thinking is particularly suited to studying practices of distance learning in the context of voice pedagogy. As the reorganization of teaching and learning caused by the pandemic has been a global phenomenon, the approach proposed in this article also provides more widely relevant new insights into how processes of distance teaching and learning may be examined. Besides contributing to the field of music education, the article thus advances a pragmatic philosophical approach related more generally to the pedagogy of distance learning. ■

Annika Tammela

"Kyllä nää on niin mukavia laulaa näitä vanhoja" – Varhaisilta elinvuosilta tuttujen laulujen ja yhdessä laulamisen merkitys ikääntyneelle voimavarojen näkökulmasta

Johdanto

Ikääntyneiden parissa tehdyssä tutkimuksessa on havaittu, että varhaisina elinvuosina opittu musiikki jää vahvasti ihmisen muistiin (Cohen ym. 2002; Dassa 2018). Suomalaisilla ikääntyneillä on vahva sukupolvikokemus liittyen lauluihin, joita he ovat laulaneet ja kuulleet kouluikäisinä. Kouluvuosien laulut ovat osa ikääntyneen elämänhistoriaa, ja niitä halutaan laulaa vielä tänäkin päivänä. (Tammela 2022.)

Ikääntyneellä, *seniorilla* tai *ikäihmisellä* tarkoitetaan tässä kronologiselta iältään noin 70-vuotiaita ja tätä vanhempia henkilöitä. Tästä elämänkulun vaiheesta käytetään artikkelissa selkeyden vuoksi termiä vanhuusikä, vaikka käsitteen *vanhus* käyttäminen johtaa helposti mielikuvaan raihnaisesta ja huonokuntoisesta ihmisestä. Sosiaali- ja terveyspalveluissa arkiseen käyttöön vakiintuneet termit *vanhustyö* ja *vanhuspalvelut* ovat puolestaan hyviä kuvaamaan ikääntyneille tarjottavia palveluita ja heidän kanssaan tehtävää työtä. (Ks. Tähti 2022, 7–8; ks. Jyrkämä 2014, 269.)

Jopa yli viidennes suomalaisista on yli 65-vuotiaita (Rotkirch 2021). Heistä valtaosa on elänyt lapsuuttaan yhtenäiskulttuurin aikaan 1940–50-luvuilla, jolloin varsinkaan maaseudulla ei kaikissa kodeissa ollut vielä levysoitinta tai edes radiota (Tammela 2022, 37, 143–144). Mahdollisuudet kuulla levytettyä musiikkia olivat huomattavasti vähäisemmät kuin seuraavan vuosikymmenen lapsilla, jolloin lisäksi television kautta kuultu viihdemusiikki tavoitti useampia perheitä (Heinonen 2008, 7). Musiikin kuuntelu onkin lapsen näkökulmasta ollut vähäistä. Ennen peruskouluaikaa toimineen kansakoulun musiikin opetus oli pääosin yhdessä laulamista ja samoja lauluja laulettiin koulun lisäksi muissakin tilaisuuksissa (Kosonen 2011; ks. myös Suomi 2019; Muukkonen 2010).

Meidän myöhempien sukupolvien saattaa olla vaikeaa tavoittaa sitä, mitä kouluvuosilta tuttujen laulujen laulaminen ikääntyneille merkitsee, sillä kuunnellun musiikin rooli on vuosikymmenien saatossa kasvanut eksponentiaalisesti. Laulamisen suhteellinen merkitys jo koulun musiikinopetuksessa ja muissa tilaisuuksissa on vastaavasti huomattavasti pienentynyt (ks. POPS 2014). Yhdessä laulaminen on ollut ja on edelleen senioreille yksi tärkeä tapa, jolla osallistutaan yhteismusisointiin – ja siihen kulttuuriin he ovat myös kasvaneet ja tottuneet. Vaikka kansakoulun laulunopetusta ja laulukokeita on kritisoitu niin tutkimuksessa (ks. Lehtonen 2011) kuin julkisessa keskustelussakin (esim. Mattila 2020), on menneiden vuosien yhteislaulukulttuurissa ja opittujen laulujen pääomassa jotakin sellaista, josta me nykyiset musiikkikasvattajat voisimme oppia.

Artikkelissa tarkastellaan tuttujen laulujen merkitystä ikääntyneille voimavarojen näkökulmasta. Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Millä tavoin varhaisilta elinvuosilta tutut laulut ja niiden yhdessä laulaminen näyttäytyvät tutkimukseen osallistuneiden kokemuksissa ja kuvauksissa merkityksellisyyden ja tärkeyden näkökulmasta?

2. Millaisia voimavaroihin ja voimaantumiseen liittyviä kokemuksia tutkimukseen osallistuneet kuvailevat saaneensa laulu- ja muisteluryhmässä?

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka ikääntyneet suhtautuvat lapsuusvuosiltaan tuttuihin lauluihin sekä niiden laulamiseen ryhmäkontekstissa. Tavoitteena on myös tuoda ymmärrystä siitä, miksi vanhimmille ikäpolvillemme tulisi tarjota yhteislauluun ja muisteluun pohjautuvaa ryhmätoimintaa ja kartoittaa tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, koetaanko laulaminen mieluisaksi. Tutkimuksen tarkoitus on hahmottaa sitä pääomaa, jota laulut ja niiden laulaminen senioreille kantavat.

Teoreettinen viitekehys

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, mitä lapsuus- ja kouluiässä omaksutut laulut ja niiden yhdessä laulaminen merkitsevät suomalaisille ikääntyneille. Tutkimuksessa selvitään, millaisia voimavaroja vertaisten kanssa yhdessä laulaminen ja muistelu tarjoavat ikääntyneelle vanhuusiällä. *Voimavarat* määritellään Kariniemen ja kumppaneiden (2020) tavoin elämänkokemuksena ja opittuina taitoina sekä pääsynä niiden käyttämiseen. Nämä auttavat arjessa kokemaan merkityksellisyyttä ja myönteisiä asioita ja näin toimivat vanhuuteen liittyvien sairauksien ja toimintakyvyn heikentymisen vastapainona. (Kariniemi ym. 2020, 26.) Lauluja ja yhdessä laulamista tarkastellaankin myös merkityksellisyyden ja tärkeyden näkökulmasta. *Merkityksellisyyden* (engl. *meaningfulness*) käsitettä lähestytään psykologisesta tulokulmasta[1]: mitkä seikat tekevät yksilön elämästä mielekästä ja merkityksellistä (engl. *meaning in life*) (ks. Aaltonen, Ahonen & Sahimaa 2020).

Merkityksellisten ja myönteisten kokemusten voidaan ajatella olevan eräänlaisia avaimia ihmisen voimaantumiselle (engl. empowerment). Siitonen (1999) määrittelee voimaantumisen olevan henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, joka lähtee ihmisestä itsestään, eli ”voimaa ei voi antaa toiselle”. Kuitenkin tässä prosessissa ympäristön olosuhteilla ja toisilla ihmisillä, kuten turvalliseksi koetulla ilmapiirillä ja voimaantumista mahdollistavilla ratkaisuilla, voi olla yhteyttä voimaantumiseen: tietyssä ympäristössä se voi olla todennäköisempää kuin toisessa. (Siitonen 1999, 93, 118, 162.) Tarjoamalla ikääntyneille tilanteita ja toimintaa, joissa he pääsevät ammentamaan voimavaroistaan, tarjotaan heille myös mahdollisuus kokea voimaantumista (vrt. Tähti 2022, 39; ks. myös Laes 2013). Voimavarakeskeisessä vanhustyössä keskitytäänkin ongelmien sijaan ihmisen vahvuuksiin, osaamiseen ja pätevyyteen (Hohenthal-Antin 2013, 25–26). Tämän artikkelin tarkastelunäkökulmasta ikääntyneelle tärkeitä voimavaratekijöitä ovat varhaisina elinvuosina mieleen painuneet ja edelleen osatut laulut, niiden muistaminen, laulaminen sekä yhdessä laulujen kautta kokeminen. Tärkeitä voimavaratekijöitä ovat myös laulujen kantamat tunnemuistot. Varhaisina elinvuosina omaksuttujen laulujen kantaman pääoman huomioiminen ja arvostaminen vanhuspalveluissa ja vanhustyössä voi tukea ikääntyvää hänen identiteettinsä ja itsetuntonsa kannalta (ks. Marin 2000, 42). Lisäksi säännöllinen musiikkitoiminta tarjoaa seniorille psyykkisen hyvinvoinnin ohella mahdollisuuksia ylläpitää omaa osaamistaan (Särkämö, Tervaniemi & Huotilainen 2013).

Opitut laulut, niiden sanat, melodiat ja muut musiikilliset tiedot ja taidot tallentuvat pitkäkestoiseen muistiin (Kalakoski 2010). Koska musiikkimuistot ja musiikilliset taidot ovat usein varsin tunnelatautuneita, säilyvät ne osana omaelämäkerrallista muistia ja heikkenevät vain vähän biologisen ikääntymisen myötä (ks. Suutama 2013). Laulaminen tutkitusti herättää tunteita ja muistoja, ja nimenomaan tuttujen laulujen laulaminen tehostaa ikääntyneen omaelämäkerrallista ja kielellistä muistia (Särkämö ym. 2011, 20). Muistojen vaaliminen ja muistelu tarjoavat väylän eläytymisen ja kokemisen tunteelle, jolloin hyvät muistot voivat toimia voimavarana (Pynnönen 2019, 48). Menneisyyden muistelu voi olla ikääntyneelle merkittävä keino nykyhetken haltuun ottamiseksi ja oman identiteetin vahvistami-

seksi (Korkiakangas 2002). Nykyhetkeen kiinnittymiseen voi myös auttaa vuodenkierron ja juhlien tuoma rytmittäminen aiheeseen liittyvien laulujen kautta (Rinne 2019, 300).

Musiikki on siitä hedelmällinen elementti, että sen kautta pääsee kosketuksiin erilaisista tunnereaktioista ja muistoista silloinkin, kun aistit ovat jo heikentyneet (ks. Routasalo, Toivonen & Rautiainen 2013, 14; Särkämö & Sihvonen 2018). Muistisairauksien aiheuttamasta muistin heikkenemisestä huolimatta laulujen sanat ja sävel voivat olla edelleen tallessa ja helposti mieleen palautettavissa, vaikka puheen tuottamisessa olisi jo muuten vaikeuksia. Laulun osaaminen ja muistaminen voivatkin antaa ikääntyneelle tärkeitä voimavaroja jo pieninä onnistumisen ja ilon kokemuksina. (Huhtinen-Hildén ym. 2017, 73.) Se, että kykenee laulamaan mukana ja osaa laulun edistää kokemusta omasta toimijuudesta ja pystyvyydestä (ks. Jyrkämä 2013). Toisaalta, koska musiikki on tehokas tunteiden ja energiatasojen säätelyssä (Saarikallio 2019; Särkämö, Tervaniemi & Huotilainen 2013; Karlsen 2011), voi pirteällä musiikilla nostaa omaa vireystilaansa ja rauhallisella musiikilla rauhoittua.

Yksi tärkeä tekijä voimaantumisen kokemisessa on elämyksen jakaminen ja yhdessä kokeminen (Routasalo, Toivonen & Rautiainen 2013, 14). Ryhmämuotoiseen musiikkitoimintaan osallistuminen mahdollistaakin varttuneille sosiaalisen verkoston rakentamista (Moss ym. 2021). Laulamistuokioihin osallistuneet ikääntyneet ovat kokeneet muun muassa tunnetta kuulumisesta johonkin (engl. *sense of belonging*), hyväksyntää, yhteisöllisyyden tunnetta (Lee, O'Neill & Moss 2020), onnistumisen kokemuksia (Särkämö ym. 2011), sosiaalisen kanssakäymisen lisääntymistä (Skingley & Bungay 2010), sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Hillman 2002) sekä merkityksellisyyttä (Hays & Minichiello 2005). Ryhmässä laulaminen siis edistää monin tavoin tunnetta sosiaalisesta osallisuudesta. Kuorokontekstissa tapahtuneessa tutkimuksessa kuorolaulajat ovat raportoineet kokeneensa harrastuksessaan yhteyttä (Batt-Rawden & Andersen 2020), mielialan kohenemista (Clift & Hancox 2010) ja mahdollisuutta säädellä energiatasoja tai tunteita (esim. Moss, Lynch, O'Donoghue 2018; Batt-Rawden & Andersen 2020; Livesey ym. 2012).

Metodologiset lähtökohdat ja tutkimusaineisto

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineistolähtöinen, pyrkien kuvaamaan ja ymmärtämään ikääntyneiden subjektiivisia kokemuksia ja kuvauksia heille tutuista lauluista ja niiden yhdessä laulamisesta. Artikkeli pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tiedonintressiin, jossa kiinnostuksen kohteena ovat kokemukset, merkitykset sekä niiden ymmärtäminen ja tulkinta (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tarkastelun kohteena ovat ensisijaisesti osallistujien tuottamat suulliset ja kirjalliset ilmaisut, jotka ovat syntyneet ryhmässä ja yksilöhaastatteluissa käydyssä keskustelussa tai kirjattu lomakkeille. Sellaiset keholliset tai tunnetta ilmaisevat reaktiot, kuten pään pudistus, liikutus tai hymyily, joiden huomiotta jättäminen vääristäisi verbaalin ilmaisun tulkintaa, on kirjattu litteraattiin mukaan ja otettu huomioon analyysissa.

Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on kerätty pienryhmissä vuoden 2019 aikana yhteensä 20 suomalaiselta ikäihmiseltä (naisia = 15, miehiä = 5), jotka olivat aineistonkeruun toteutushetkellä kognitiivisesti riittävän hyväkuntoisia. Aineisto on harkinnanvarainen näyte, jonka tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävää tietoa vaan kuvata yksittäisten ihmisten kokemuksia (ks. Eskola & Suoranta 1998).

Osallistujat rekrytoitiin neljästä keskisuomalaisesta seniorikodista, joissa hyväkuntoiset ikääntyneet asuvat yhteisöllisesti[2]. Tällaisessa asumismuodossa ei ole talon sisäisiä hoivapalveluja, eikä se siis tarkoita hoivakotia, jollaisissa asuu keskimäärin huonokuntoisempaa väkeä. Tutkimus myös toteutettiin seniorikotien tarjoamissa tiloissa. Hyväkuntoisten

ikääntyneiden seniorikodit valikoituivat tutkimuksen toteutuspaikaksi käytännön syistä: sen sijaan, että osallistujat olisivat joutuneet matkustamaan esimerkiksi yliopistolle pienryhmän tapaamisiin, interventio vietiin heidän kotitalonsa tiloihin, jotta osallistuminen olisi mahdollisimman vaivatonta. Rekrytointia varten tutkija järjesti taloissa avoimen yhteislaulutuokion, johon kaikilla asukkailla oli mahdollisuus osallistua. Laulutuokiosta ja tutkimuksesta oli etukäteen tiedote talojen ilmoitustauluilla. Avoimeen yhteislaulutuokioon osallistui vaihtelevasti väkeä, talosta riippuen noin 20–50 henkilöä. Yhteislaulujen laulamisen jälkeen paikalla oleville kerrottiin pienryhminä toteutettavasta tutkimuksesta, johon oli mahdollista ilmoittautua, mikäli täytti osallistumiselle vaadittavat kriteerit.

Kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle ensinnäkin oli, että osallistuja oli käynyt kansakoulua Suomessa vuosien 1945–1959 välisenä aikana vähintään kaksi vuotta. Toisena kriteerinä oli, että osallistujalla ei tullut olla lievää muistisairautta vaikeampia muistiongelmia. Osallistujat arvioivat itse kuntonsa ja kykynsä osallistua tutkimukseen. Kustakin seniorikodista ilmoittautui mukaan 3–9 kriteerit täyttävää[3] henkilöä. He osallistuivat tutkimukseen 3–5 hengen pienryhmissä ja ryhmiä muodostui yhteensä viisi[4]. Syy ryhmäkoon rajaamiselle pieneksi oli selkeä: suuressa ryhmässä hiljaisimmat osallistujat eivät välttämättä olisi saaneet tarpeeksi puheenvuoroja. Jo viiden hengen ryhmissä tapahtui usein toisten päälle puhumista, mikä vaati keskustelun moderointia ja teki puheen litteroinnista haastavaa.

Osallistujat täyttivät ennen ryhmäintervention alkamista lomakkeen, jossa kysyttiin tutkimuksen kannalta olennaisia taustatietoja[5]. Iältään osallistujat olivat tutkimuksen toteutushetkellä 69–84-vuotiaita; heistä vanhimmat olivat aloittaneet koulunkäynnin jo 1940-luvun alkupuolella toisen maailmansodan aikana, kun taas nuorimman osallistujan koulutaival alkoi vuonna 1957. Aineisto muodostuu siis tutkimusasetelman kannalta riittävän hyväkuntoisista senioreista, joilla on kokemusta vuosien 1945–1959 välisen ajanjakson kansakoulusta vähintään kahden vuoden ajalta. Osallistujaryhmän ei ole tarkoitus edustaa seniorikodeissa asuvia ikääntyneitä, vaan he edustavat ensisijaisesti jälleenrakennusajalla (1945–1959) kansakoulua käyneitä suomalaisia henkilöitä.[6]

Osallistujien (n=20) ikä- ja sukupuolijakauma			
Naisia	n=15	ikäjakauma	69–84 v.
Miehiä	n=5	synt. 1935–1943	n=11
Yhteensä	n = 20	synt. 1944–1950	n=9

Taulukko 1. Osallistujien ikä- ja sukupuolijakauma.

Vaikka osallistujat asuivat tutkimuksen toteutushetkellä Keski-Suomessa, oli hieman alle puolet (42 %) käynyt koulua muualla, eli itäisessä ja pohjoisessa Suomessa (ks. taulukko 3, liite 1). Suuri osa kävi kansakoulua maaseutumaisella alueella (67 %) tai taajamassa (23 %) ja yli puolet nimenomaan keskisessä Suomessa (58 %). Yksi osallistujista kävi kansakoulua kolmessa eri sijainnissa. Kansakouluun liittyvien tietojen lisäksi tiedusteltiin myös muita koulutuksia ja ammattia ennen eläköitymistä (ks. taulukko 3, liite 1). Reilusti yli puolella korkein käyty koulutus oli toinen aste: joko toisen asteen ammatillinen tutkinto (n=9) tai lukion tai oppikoulun päättötodistus (n=3). Neljä osallistujaa kävi ainoastaan kansa- tai kansalaiskoulun ja meni sen jälkeen työelämään. Alemman korkea-asteen tutkinnon, johtajakoulun tai esimiestutkinnon teki kolme osallistujaa ja vain yhdellä oli yliopistotutkinto. Heidän urapolkunsa olivat hyvin vaihtelevia ja osalla oli ollut useita erilaisia työnkuvia. Vajaa puolet oli työskennellyt kaupan ja ravintolan alalla (45 %), kuten myyjänä tai leipomotyöntekijänä.

Noin viidennes toimi hoito- ja ohjausalalla (22 %), esimerkiksi lasten- tai perhepäivähoitajana, nuoriso-ohjaajana ja apuhoitajana. Muutama teki työuransa rakennusalalla tai tehdastyöntekijänä (17 %). Talousalalla oli kaikkein korkeimmassa asemassa työskenteleviä, kuten pankkialan johtaja ja yrityksen paikallisjohtaja (17 %)[7]. (Taulukko 3, liite 1.)

Seniorikotien tarjoamissa tiloissa toteutettavia ryhmiä kutsutaan muisteluryhmiksi[8]. Osallistujat kokoontuivat tutkijan johdolla noin tunniksi kerrallaan ryhmissään laulamaan, kuuntelemaan ja muistelemaan lapsuus- ja kouluvuosiensa lauluja, kukin ryhmä kahdeksan kertaa. Pääosa ajasta laulettiin yhteislauluja, joita tutkija säesti pianolla, kitaralla tai kanteleella ja lauloi osallistujien tueksi. Laulujen välissä osallistujat saivat kertoa laulujen herättämistä muistoista ja kokemuksista. Osa lauluista kuunneltiin 1940- ja 1950-lukujen suosittujen iskelmien ja lastenlaulujen alkuperäislevytyksinä. Kunkin ryhmän kahdeksan tapaamista toteutettiin ennakkoon muodostettujen teemakertojen mukaisesti: (1) Lauluja luonnosta ja vuodenajoista, (2) Kodin ja koulun lauluja, (3) Hengellisiä lauluja, (4) Leikit, reippailu & lastenlevyt, (5) Isänmaa ja muut maat, (6) Koulusta tuttuja kansanlauluja, (7) Äitienpäivä, juhlat & maakuntalaulut sekä (8) Iskelmiä 1940- ja 1950-luvulta & toivelauluja. Monisteisiin laulut valikoituivat sen perusteella, että ne esiintyivät useimmissa 1940- ja 1950-lukujen koululaulukirjoissa (ks. Tammela 2018, 117–143) tai olivat kyseisellä ajalla suosittuja iskelmiä tai lastenlevyjä (ks. Tammela 2022, 298–305).

Ryhmien tuokiot videoitiin tutkimuskäyttöön. Viisi osallistujaa antoi myös täydentävän yksilöhaastattelun, jotka tallennettiin ääninauhurilla. Tuokioista kertyi noin 40 tuntia videomateriaalia, täydentävää haastattelumateriaalia on noin 2,5 tuntia. Intervention aluksi osallistujat täyttivät lupalomakkeet ja taustatietoja kartoittavan aloituslomakkeen. Ryhmätapaamisten lopuksi he täyttivät palautelomakkeen, jossa tiedusteltiin heidän kokemuksiaan muisteluryhmään osallistumisesta ja siinä lauletuista lauluista. Palautteessa arvioitiin lauluteemojen mieluisuutta ja tärkeyttä[9], kysyttiin osallistujan musiikkimieltymyksiä sekä sitä, millaisena he kokivat muisteluryhmään osallistumisen ja siinä lauletut laulut. Palaute kerättiin, jotta saataisiin osallistujilta täsmällisempiä kuvauksia heidän kokemuksistaan ryhmään osallistumisesta, lauluista ja laulamisen merkityksestä. Lomakkeessa oli avoimia kysymyksiä ja valmiita vastausvaihtoehtoja, joita rastitettiin. Lomakkeen kysymykset ovat liitteenä (liite 2). Kaikkien osallistujien henkilötietoihin liittyvät tunnisteet on tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi häivytetty raportissa ja osallistujille on annettu roolinimet.

Aineiston analyysimenetelmä ja tutkijan positio

Ryhmätuokioissa ja yksilöhaastattelujen aikana käydyt keskustelut on litteroitu sisällönanalyysiin soveltuvalla tarkkuudella, ja palautelomakkeen vastaukset on vastaavasti kirjattu ylös samalla tarkkuudella. Litteroitua ja lomakkeille kirjattua aineistoa tarkasteltiin aineistolähtöisen temaattisen sisällönanalyysin keinoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018) siten, että aluksi nostettiin tarkasteluun ryhmäkeskustelun katkelmia, lomakevastauksia tai yksittäisiä sitaatteja, jotka liittyvät tutkimuskysymysten teemoihin ja tutkimusongelmaan: (a) yhdessä (ryhmässä) laulaminen ja/tai ryhmässä muistelu sekä (b) vanhojen tuttujen laulujen osaaminen ja muistaminen. Pääteema-aineiston pohjalta muodostettiin alateemoja[10], joiden mukaisesti tarkastelussa olevat sitaatit on jaoteltu. Kuhunkin sitaattiin koodattiin avainsanat tai avainlauseet, jotka tiivistivät sitaatin sanoman. Koodattua aineistoa jäsenneltiin myös määrällisesti luokittelemalla ja ryhmittelemällä valikoituneita sitaatteja ja lomakevastauksia. Tulosluvut kirjoitettiin koodatun aineiston mukaisesti.

Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta väistämättä pohjaa tutkijan omiin ennakko-oletuksiin ja lähtökohtiin (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän vuoksi on tärkeää tuoda esiin omat ennakkoasenteensa ja merkityssuhteet, joita tutkija itse liittää tutkittavaan ilmiöön (ks. Perttula 2005). Tutkimus on osa musiikkikasvatuksen ja kulttuurisen vanhustyön tutkimustraditiota. Toisaalta se on myös

kulttuurista musiikintutkimusta, sillä artikkelissa tarkastellaan, minkälaisia merkityksiä lauluille ja laulamiselle annetaan ja minkälaisia merkityksiä laulut ja laulukokemukset tuottavat (vrt. esim. Leppänen & Moisala 2005).

Koska kaikki tutkimusprosessin vaiheet on toteuttanut sama tutkija, on aineistoa analysoitaessa otettu huomioon se seikka, että tutkija on itse ollut aineistonkeruussa osa ryhmää esilaulajana, säestäjänä, haastattelijana ja keskustelijana. Näin ollen tutkijan rooli on huomioitava tarkasteltaessa sitä, millaiseksi osallistujat ovat ryhmään osallistumisen kokeneet. Huhtinen-Hildén ja Isola (2018) muistuttavat, että luovassa ryhmätilanteessa ryhmäprosessin aloitus eli virittäytyminen on tärkeää ja luo pohjan vuorovaikutukselle ja ryhmässä toimiselle. Turvallisen ilmapiirin takaajana on osaava ammattilainen, joka voi ohjata ryhmää eleillä, ilmeillä, sanoilla ja käyttäytymisellä. Ajatusten, kokemusten ja tunteiden jakaminen on turvallista, sillä musiikki tarjoaa mahdollisuuden jakaa ja käsitellä niitä juuri sillä henkilökohtaisuuden tasolla, mikä tuntuu hyvältä. (Huhtinen-Hildén & Isola 2018, 10–11.) Yhteislauluihin pohjautuvan ryhmätoiminnan ohjaamiseen tarvitaan siis sensitiivistä pedagogiikkaa (vrt. Huhtinen-Hildén 2014). Ryhmien vetämisessä olikin hyötyä aiemmasta vanhusten parissa tehdystä musiikkityöstä ja sieltä saaduista kokemuksista.

Aineiston analyysivaiheessa oli tärkeää tiedostaa tutkijan oma suhtautuminen tutkittavaan ilmiöön ja ottaa etäisyyttä laulatustuokioihin ja omiin kokemuksiin. Lukijan on hyvä tietää, että musiikkikasvattajana suhtautumiseni yhteislauluun on varsin positiivinen ja osa virikemateriaalin lauluista oli myös itselleni tuttuja; joko jo omasta lapsuudesta tai myöhemmiltä vuosilta, minkä vuoksi jotkut laulut olivat myös minulle merkityksellisiä. Pyrinkin tarkastelemaan lauluja, osallistujien kokemuksia ja laulamiselle annettuja merkityksiä mahdollisimman objektiivisesti, mikä on edellytyksenä tutkimustulosten luotettavuudelle ja eettisyydelle.

Tulokset

Tulososio[11] jakautuu neljään alalukuun. Tuloksissa tarkastellaan tutkimuskysymysten valossa sitä, millaisina varhaisilta elinvuosilta tutut laulut näyttäytyvät osallistujien elämässä läpi elämänkaaren ja millaisen roolin yhdessä laulaminen saa heidän arjessaan. Osallistujien oma ääni kuuluu keskustelusta ja lomakevastauksista poimituissa sitaateissa[12]. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään osallistujat ja heidän suhtautumisensa kuoro- ja yhteislauluharrastukseen sekä tarkastellaan sitä, millaisiin paikkoihin ja tilanteisiin yhteislaulu on heidän elämässään kuulunut. Toinen alaluku käsittelee sitä, millaista pääomaa laulut kantavat osallistujille: kuinka laulut toimivat väylänä muistoihin, tunteisiin ja muistin ylläpitämiseen ja kuinka niiden laulaminen kytkeytyy voimavaroihin. Lisäksi lauluja ja laulamista tarkastellaan kulttuurisena pääomana, jota halutaan välittää seuraavillekin sukupolville. Kolmas alaluku käsittelee laulu- ja muisteluryhmässä koettua vuorovaikutusta voimavarojen ja voimaantumisen näkökulmasta. Viimeisessä alaluvussa tarkastellaan, millaiset asiat nousevat osallistujien kokemuksissa sellaisiksi, joita tulisi huomioida, kun laulatetaan ikääntyneitä. Tuloksista on kokoava kuvio johtopäätös-luvussa.

Yhteislaulun rooli osallistujien elämässä

Tässä alaluvussa tarkastellaan, kuinka osallistujat suhtautuvat yhdessä laulamiseen eli *yhteislauluun* ja avataan sitä, millainen rooli yhdessä laulamisella on ollut heidän elämässään. Osallistujissa on siis 15 naista ja viisi miestä. Seuraavassa taulukossa 2 on esitelty osallistujat ja heidän kuoro- ja yhteislauluharrastuneisuuttaan.

Roolinimi	Kuoro- tai yhteislauluharrastus	Yhteislaulutilaisuuksiin osallistuminen	Kuinka mieluusti laulaa yhteislauluja
Else	"Läpi elämän"; nuorisokuoro, kirkkokuoro eläkeiässä	Usein	Mielellään
Lempi	Kirkkokuoro	Usein	Mielellään
Aulikki	Koulun kuorossa, muulloin yhteislaulua	Usein	Mielellään
Martti	Kaksi eri kuoroa eläkeiässä	Usein	Mielellään
Toini	–	Usein	Mielellään / jonkin verrran*
Tarja	Kuoro ja yhteislaulu lapsena ja nuorena	Usein / satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan**	Mielellään / jonkin verran**
Ritva	Kuorossa kansakoulussa ja aikuisena	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Arja	Eläkeiässä seniorikuoro ja yhteislaulukuoro	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Marja-Leena	Harrastaa yhteislaulua	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Kikka	Kuoro kouluaikoina, aikuisiällä yhteislauluharrastus	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Helli	Kuoro/yhteislaulu aikuisiällä + koulun kuoro	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Riitta	Harrastaa yhteislaulua	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Maija	–	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Kalle	–	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Pentti	–	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Mielellään
Sirkku	–	Satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan	Pitää vain vähän yhteislauluista, laulaa tarvittaessa
Paula	–	Harvoin	Jonkin verran
Veikko	–	Harvoin	Neutraali suhtautuminen
Jukka	–	En osallistu	Ei laula, ei pidä yhteislauluista
Onerva	–	En osaa sanoa	Neutraali suhtautuminen***

Taulukko 2. Osallistujien (n=20) suhtautuminen kuoro- ja yhteislauluharrastukseen.

* Toini on valinnut kaksi vaihtoehtoa ja kirjoittaa sulkuihin: "pidän yhteislaulutilaisuuksista".
** Tarja on valinnut kaksi vaihtoehtoa.
*** Onerva kirjoittaa sulkuihin: "ei lauluääntä".

Intervention päätteeksi kerätyssä palautteessa tiedusteltiin osallistujilta, kuinka usein he osallistuvat yhteislaulutilaisuuksiin ja kuinka he suhtautuvat yhteislaulujen laulamiseen. Kummankin sukupuolen edustajissa on henkilöitä, jotka laulavat aktiivisesti, mutta myös heitä, jotka ovat vähemmän aktiivisia laulajia tai eivät laula mielellään. Vajaa kolmannes osallistujista vastasi käyvänsä yhteislaulutilaisuuksissa usein (n=6) ja noin puolet satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan (n=11)[13]. Selvä vähemmistö käy vain harvoin (n=2) tai ei ollenkaan (n=1) yhteislaulutilaisuuksissa. Yksi osallistuja vastasi ”en osaa sanoa”. Suurin osa (n=16) laulaa mielellään tai jonkin verran yhteislauluja[14]. Kaksi osallistujista suhtautuu yhteislauluihin neutraalisti ja yksi pitää yhteislauluista vain vähän ja laulaa tarvittaessa. Yksi osallistujajoukosta raportoi, ettei pidä yhteislauluista eikä laula.

Noin puolet tutkimusjoukosta on laulanut joskus kuorossa (n=9) joko lapsuudessaan, nuoruudessaan tai myöhemmin elämässään. Eläkeiässä kuorossa laulavat edelleen Arja ja Martti. Erikseen yhteislaulun harrastuksekseen on maininnut kuusi osallistujaa. Monenlaiset mahdollisuudet yhteislaululle nousevat myös keskustelussa esiin: ”On niitä yhteislaulutilaisuuksia täällä monesti, vaikka ei oo kuorossakaa”, pohtii Else ja mainitsee ikiyliopiston ja seurakunnan tilaisuudet, puistolaulut sekä erään suositun yhteislaulukonseptin, joissa hän on käynyt, jopa kerran viikossa. Riitta kertoo, että heidän eläkepiirissään lauletaan ainakin oman maakunnan maakuntalaulu, ja Aulikki mainitsee käyneensä seurakunnan eräässä tilaisuudessa päiväsaikaan viikoittain, jolloin pääsee laulamaan: ”…ja sitte näitä lauletaan ja jumpataan, ja kahvit on siellä tarjolla”. Else pohtii, että ennenkin on varmaan ollut yhteislaulutilaisuuksia. Aulikki, Martti ja Veikko kertovatkin käyneensä aikoinaan työväen vappuriennoissa tai muissa tilaisuuksissa, joissa työväenlauluja on laulettu. Vaikka Toini kertoo harrastavansa musiikkia pääosin kuuntelemalla, ilmoittaa hän pitävänsä yhteislaulutilaisuuksista ja käyvänsä niissä usein. Hän kirjoittaa palautteeseen kokevansa tärkeäksi sen, että on alettu järjestää niin sanotusti ”kehittyvien laulajien” ryhmiä, joihin kukin voi osallistua omalla äänellään.

Tarja, Else ja Kalle ovat samassa pienryhmässä ja kertovat, että heidän senioritalossaan on runsaasti laulutoimintaa. Tarja kertoo, että heillä on laulettu muun muassa kalevalaisia lauluja ja hengellisiä lauluja. Kun olemme laulaneet laulun *Kesäpäivä Kangasalla*, Tarja innostuu ja mainitsee: ”Joo ja sitähän me lauletaan tässä juhannusjuhlissa varmaan taaskin tuossa pihassa, ku on juhannusjuhlat”. Talon laulutilaisuudet ovat Tarjan mukaan suosittuja. Yhteislaulutilaisuuksia heillä on noin kerran kuussa: ”…viime kuussa oli ennätysmäärä ihmisiä, ku laulettii hengellisiä lauluja. -- Meiänki talosta [oli] paljo semmosia, jotka ei normaalisti käy”. Elsen mielestä vanhoille ihmisille ”ne hengelliset on aika tärkeitä” ja Tarja jatkaa, että laulutilaisuuteen oli tullut väkeä monista osastoista: ”Että ne tuli hyvin mielellään niitä laulamaan”. Myös Martin, Aulikin ja Veikon muodostaman ryhmän talossa on paljon yhteistä toimintaa, kuten pihajuhlia, äitienpäiväjuhlia ja pikkujouluja. Martti mainitsee esimerkiksi, että *Suvivirsi* on laulettu talon pihajuhlissa ja *Äidin sydän* talon äitienpäiväjuhlassa.

Porukalla saatetaan laulaa toisinaan varsin spontaaneissa tilanteissa: ”Ja mehän laulettiin *Maamme-laulu* sillon, ku Suomi voitti jääkiekossa!”, huudahtaa Onerva viitaten vuoden 2019 maailmanmestaruusvoittoon. ”Me noustiin seisomaan tuolla! Meitä oli ryhmä naisia ja oli muutama mieski. Katottii sitä ottelua, kaikki vaan kynnelle kykenevät laulo”, nauraa Onerva. ”Joo, kyllä se semmosiin paikkoihin kuuluu”, kertoo Kikka hymyillen. Tietyt laulut tuovat taas muutamalle osallistujista mieleen ”reissujen” yhteislauluhetket: esimerkiksi kansanlaulua *Yksi ruusu on kasvanut laaksossa* on Kikan mielestä laulettu paljon linja-automatkoilla. Sama mielikuva hänellä on laulusta Karjalan kunnailla: ”…tämäki on taas niitä lauluja, joita on kyllä retkilauluna laulettu”. Kansanlaulujen laulamisen jälkeen Kikka toteaakin yhteenvetona, että hänelle niistä tulee ensisijaisesti mieleen ”justii nää tämmöset linja-autoreissut, kun sillohan me aina lauletaa kovasti”. Toinista taas isänmaallisia lauluja on laulettu

retkillä, mutta hänen sanojensa mukaan niitä on tarttunut matkaan ”pitkin elämänvartta”.

Kun kuuntelemme ja laulamme osallistujien lapsuudesta ja nuoruudesta tuttuja iskelmiä, käy ilmi, että iskelmiä ei ainoastaan kuunneltu, vaan niitä saatettiin myös laulaa. Kikka innostuu kertomaan Olavi Virran tunnetuksi tekemästä iskelmästä *Poika varjoiselta kujalta*, että laulu tuo hänelle nuoruusmuistoja, sillä sitä on ”siinä parhaassa iässä laulettu oikeen porukalla!”. *Mambo italiano* on taas Arjalle varsin tuttu kuorosta: ”Tääki mein kuorolaulu oli!”, hän nauraa ja saa Marja-Leenan ihmettelemään, miten paljon Arja tietää lauluja kuorosta. Ryhmätuokioissa osa iskelmistä laulettiin ja niihin oli painettu sanat laulumonisteeseen. Viimeisellä tapaamiskerralla ryhmissä keskityttiin pääosin kuuntelemaan iskelmiä alkuperäislevytyksinä ja vain muutama iskelmä oli valikoitunut laulettavaksi säestyksen kanssa erikseen, jolloin näihin oli monisteessa sanat. Huolimatta siitä, että nimenomaan *kuunneltavissa* iskelmissä ei ollut tarjolla sanoja monisteessa, osallistujista useampi yritti laulaa mukana, jos vain tunsi laulun ja muisti sen sanoja. Osallistujat saivat myös toivoa iskelmälistalta lauluja, joita ryhmässä kuunneltiin yhteisesti. Panin merkille, että näissä toivekappaleissa myös he, jotka muuten olivat passiivisempia laulajia, kuten Paula tai Marja-Leena, yrittivät laulaa levytyksen mukana. Tietenkään kaikkia sanoja osallistujat eivät muistaneet, mutta yleensä viimeistään kertosäkeeseen tultiin mukaan. Koska iskelmälauluihin keskittyvän tapaamiskerran funktio oli tarkastella osallistujien suhtautumista iskelmiin ja niiden kuuntelemiseen, rajataan iskelmien tarkempi analyysi tästä artikkelista pois.

Osallistujien kansakouluaikainen musiikinopetus, joka perustui luokassa ryhmänä laulamiselle, on saattanut luoda pohjaa sille, että yhteislaulukulttuuri on tälle ikäpolvelle hyvin luonnollinen osa elämää. Oppilassoittimia kansakoulussa ei vielä ollut, eikä musiikkia kansakoulussa harjoitettukaan muulla tavoin kuin laulaen. Oppikoulussakin oli Tarjan mukaan laulua: ”…oppikoulussahan laulettiin kanssa. Paljoki laulettiin, meil oli oikeen hyvä musiikinopettaja”. Kaikkien osallistujien mukaan kansakoulussa laulettiin ja pääosin säestyssoittimena oli harmoni tai piano. Osallistujista Ritva muistelee laulaneensa myös säestyksettä laulutunnilla: ”…kyllä se harmooni oli mukana sillon, mut ku [laulu] oli opittu jo, se [opettaja] laulatti meitä semmosena ryhmänä; sitte me laulettiin ilmanki [säestystä]”. Valtaosalla koulussa oli varsin paljon laulua ja opettaja laulatti paljon.

Musiikintunteja kutsuttiin laulutunniksi. Vain kaksi osallistujaa kertoo, että he eivät muista erillisiä laulutunteja koulusta, mutta heillä on koulusta joitakin muita laulamiseen liittyviä muistoja. Näistä kahdesta Onerva mainitsee laulukokeesta useampaan otteeseen. Hän muistaa pyörtyneensä laulukokeessa, kun se jännitti niin paljon, mutta hän sai silti kokeesta kiitettävän arvosanan. Laulutunnin sijaan Onervalle on jäänyt elävästi mieleen koulun aamuhartaus. Aamuhartaus eli aamunavaus oli kouluissa vielä jälleenrakennusajalla joka-aamuinen tilaisuus, joka oli luonteeltaan uskonnollinen ja siellä veisattiin virsi tai laulettiin jokin hengellinen laulu. Lähes kaikki osallistujat muistelevatkin aamuhartautta ja muistavat, että siellä laulettiin. Myös Toini, joka ei muista omien sanojensa mukaan laulutunnilta juuri mitään, muistelee aamuhartautta. Toinille on lisäksi jäänyt mieleen vahvasti tilanne, kun hän aikoi liittyä koulun kuoroon, vaikka ei omien sanojensa mukaan ollut laulutaidoiltaan ”soveltuva” kuorolaiseksi ja kertoo tästä pitkän ja yksityiskohtaisen tarinan.

Myös koulun juhlissa laulettiin: yhteislaulu, yksinlaulu ja kuorojen esitykset olivat näkyvä osa koulun juhlia. Ajalle tyypillisenä juhlana moni muistaa koulussa järjestetyt äitienpäiväjuhlat. Pienemmillä paikkakunnilla sinne kokoontuivat koko kylän äidit ja koululaiset esittivät ohjelmaa. Esimerkiksi Sirkulle äitienpäiväjuhlasta on jäänyt mieleen ainoastaan laulaminen: ”Kyl mää muistan, et meillä oli äitienpäiväjuhlat, mut en mää oikeen muista [muuta]. Mut sen mää muistan, et siellä laulettiin”. Kikan mielestä siihen aikaan myös kevät- ja joulujuhlassa oli ylipäänsä paljon laulua. Juhlissa vuodesta toiseen lauletut laulut ovat jääneetkin hyvin mieleen: *Suvivirren* osaavat ja sitä laulavat kaikki sillä kerralla ryhmissä paikalla olevat (n=17) ja sen laulaminen kirvoittaa keskustelua kevätjuhlasta ja tunteesta

siitä, että pääsee kesälomalle. Yli puolet (n=12) mainitsee, että virsi laulettiin aina kevätjuhlan päätteeksi. Muutamalle taas oman maakunnan laulu on jäänyt osaksi juhlallisuuksia: Kainuussa pitkään asunut Kikka kertoo, että siellä laulettiin usein *Nälkämaan laulua*: ”Olipa melekeen pippalot ku pippalot, ni Nälkämaan laulua laulettiin, -- tosi paljon”. Else harmittelee, että nuoremmat sukupolvet eivät osaa maakuntalauluja, mikä aiheutti hankaluuksia hänen syntymäpäivillään. *Savolaisten laulun* laulaminen ei onnistunut, kun hän ei ollut varannut sanoja. Sukulaiset olivat etsineet puhelimella sanoja, mutta verkosta oli löytynyt väärät sanat: ”…se ol muutettu ne sanat ja se ei ollu sama ko tämä. Et kännykäs voi tulla ihan mitä tahansa näköjää”. Lempi taas jakaa muiston oman maakuntansa lauluun liittyen: Eräällä matkalla hän lauloi tuttavansa kanssa *Keski-Suomen kotiseutulaulun*, kun amerikkalaisten keskellä olivat. Oman seudun laulu oli koskettanut Lempiä niin syvästi, että häntä oli alkanut itkettää. Maakuntalaulut sekä äitienpäivään ja juhliin liittyvät laulut arvioidaankin lopuksi täytetyssä kyselyssä keskimäärin varsin mieluisiksi ja tärkeiksi[15].

Muutamat koululauluista ovat osallistujien mielestä olleet aina suosittuja yhteislauluja. *Taivas on sininen ja valkoinen* tai *Yksi ruusu on kasvanut laaksossa* ovat Toinin mukaan olleet koulun ulkopuolellakin käytettyjä yhteislauluja, ja ”Nyt tuulet nuo viestin jo toivat” -sanoilla alkava *Merimieslaulu* on Tarjasta ”hyvin suosittu yhteislaulu, missä porukoita kokoontuu”. Myös Kikka, Toini ja Onerva tuumivat, että sitä on laulettu ”myöhemmin”, viitaten ilmeisesti kouluajan jälkeisiin vuosiin. ”Sua lähde kaunis katselen” -sanoilla alkava *Lähteellä* saa Lempin näpyttelemään sormella monisteeseen ja tokaisemaan: ”Tää on tää, iha aattelin että ku tämä olis. Tää on mun nuoruuvessa – sitä laulettiin, ja mää lauloin kuorossaki tätä”. Tarjan mielestä sitä on laulettu ”kaiken aikaa”, viitaten myöhempiinkin vuosikymmeniin. Iskelmistä Kipparikvartetin *Muuraria* edelleen lauletaan Tarjasta yhteislauluna kuten *Satumaatakin*, jonka hänen mielestään ”ossaa tietysti, tätä lauletaan niin paljon!”. Nämä yleisenä pidetyt yhteislaulut osataankin ryhmissä varsin hyvin. Myös he, jotka suhtautuvat yhteislauluun ja laulamiseen vähemmän innokkaasti, osallistuvat yleensä näiden laulamiseen.

Osallistujien lapsuudessa ja nuoruudessa yhteislaululla on ollut merkittävä rooli myös erilaisissa harrastuksissa ja kerhoissa. Lähes kaikki (n=17) kävivät pyhäkoulua, jossa laulettiin yleensä virsiä tai hengellisiä lauluja. Partiossa ja leireilläkin laulettiin. Pentistä leirien ”laulut oli voimakkaita! Me [laulettiin] partiolauluja, suomalaisia kansanlauluja ja sen tyylisiä”. Helli nostaa ”leirilaulut” palautelomakkeessa esiin, kun kysytään, millaisia muistoja muisteluryhmään osallistuminen herätti. Tietyt laulut yhdistyvätkin selvästi juuri leireihin: Elselle *Vala* tuo mieleen leirin lipunnoston ja Kallelle partion valatilaisuuden. Partion iltanuotiolla Kalle muistaa laulaneensa myös *Nuotiopiiriä* ja ”tän tyyppisiä” lauluja, mutta kertoo, ettei musiikilla muuten ollut niin suurta roolia partiossa. Yhteisissä partion juhlissa toki laulettiin paljon, myös virsiä. Pentille virsi *Suomalainen rukous* tuo vahvasti mieleen oman rippikoulun, jossa sitä laulettiin varsin paljon. Armeijassakin samainen virsi ”näytteli hyvin suurta osaa” kaikissa tilaisuuksissa, muistelee Pentti. Kalle muistaa laulaneensa *Valaa* ”armeijassa tietysti sitte myöskin” ja Veikolle puolestaan *Oi, kallis kotimaa* on ”armeijan laulu”.

Yhdessä laulaminen oli lisäksi osa monen osallistujan lapsuudenkodin ja suvun arkea tai juhlaa, kuten Helli muistelee: ”Mun tuli nyt semmonen muisto, ku meillä on laulavaa [sukua] ollu isän perheessä, ni me on varmaan laulettu näitä ihan syntymäpäivillä sillä tavalla, ku suku on ollu koossa – niin näitä lauluja, sen takia mulle nää on niin tuttuja”. Myös Riitan mummolassa kokoonnuttiin yhteen laulamaan harmonin ympärille, ja siellä laulettiin paljon. Kikka puolestaan nauraa laulettuamme *Saunavihdat*: ”Joo, tätä me laulettiin saunan lauteilla”, viitaten lapsuudenkotiinsa ja perheeseensä. Arjalle nousee mieleen kodissaan järjestetyt lestadiolaisten seurat, joissa laulettiin virsiä. Hän kokee lestadiolaisen äitinsä kautta tutuksi tulleet virret mieluisana ja tunteita herättävänä. Toiset muistavatkin lauluja paremmin kotoa tai pyhäkoulusta, kuten Onerva. Hänestä monia näistä lauluista on laulettu ”joka paikassa”, vaikka muiden ryhmän jäsenille laulu olisi selkeä koululaulu. Kaikkien kotona musiikilla oli jonkin-

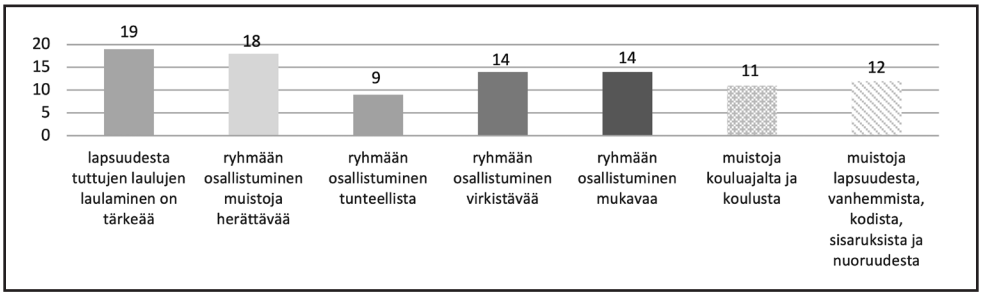
lainen rooli arjessa joko kuunnellen, itse soittaen tai laulaen. Yli puolet osallistujista (n=12) muistaa joitakin tilanteita lapsuudenkodistaan, jossa he ovat joko laulaneet yhdessä vanhempiensa, isovanhempien, sisarusten tai muiden sukulaisten kanssa tai ovat kuulleet muiden laulua kotona, kuten kehtolauluja tai puhdelauluja. Toisaalta, vaikka esimerkiksi Toinin ja Elsen kotona ei juuri laulettu, perheet kävivät joskus tilaisuuksissa, joissa oli yhteislaulua.

Tunnemuistoja kantavat laulut ovat tärkeä pääoma ja voimavara

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää, millä tavoin ikääntyneet suhtautuvat nimenomaan lapsuusvuosiltaan tuttuihin lauluihin ja näiden laulamiseen. Tässä alaluvussa pyritään hahmottamaan sitä pääomaa, jota nämä laulut ja niiden laulaminen senioreille kantavat sekä tarkastellaan, millaisia voimavaroihin ja voimaantumiseen liittyviä kokemuksia tutkimukseen osallistuneet kuvailevat saaneensa itse lauluista ja niiden laulamisesta.

Jotta oli mahdollista saada selkeä vastaus siihen, oliko näiden lapsuudestaan tuttujen kappaleiden *laulaminen* osallistujille tärkeää, kysyttiin osallistujilta tätä suoraan intervention päätteeksi kerätyssä kyselyssä[16]. Osallistujat yhtä lukuun ottamatta vastasivat tähän myöntävästi eli lähes kaikki kokivat lapsuudestaan tuttujen laulujen laulamisen tärkeäksi (n=19). Valtaosa tästä joukosta (n=13) perusteli avoimessa jatkokysymyksessä vastaustaan sillä, että laulut kytkeytyvät itselle tärkeisiin muistoihin tai kodin perintöön. Muista poiketen Veikko raportoi, ettei koe näiden lapsuudesta tuttujen laulujen *laulamista* tärkeänä. Hänelle tärkeää oli vanhojen iskelmien kuuntelu. Veikko arvioikin laulamamme ja kuuntelemamme lauluteemat keskimäärin vähemmän tärkeiksi ja mieluisiksi[17] kuin muut osallistujat. Huolimatta tästä Veikko oli mukana kaikissa tapaamisissa, osallistui jonkin verran keskusteluun ja lauloi etenkin niitä lauluja, jotka hän kertoi tuntevansa entuudestaan. Veikko raportoi monen muun tavoin kokeneensa ryhmään osallistumisen muistoja herättävänä.

Ryhmäintervention päätteeksi täytetyssä kyselyssä selvitettiin myös, millaisena osallistujat olivat kokeneet muisteluryhmään osallistumisen[18]. Tähän kysymykseen oli annettu voimavaratekijöihin liittyviä valmiita vastausvaihtoehtoja, mutta siinä oli myös mahdollista kuvata jokin muu kokemus tai vastata ”en osaa sanoa”.



Kuvio 1. Tutkimukseen osallistuneiden (n=20) palaute jälkikäteen ryhmään osallistumisesta, lapsuudesta tuttujen laulujen laulamisen tärkeydestä ja koonti siitä, millaisia muistoja koettiin eniten heränneen.

Kaikkineen 18 osallistujaa vastasi kokeneensa ryhmään osallistumisen *muistoja herättävänä*, kuten kuviosta 1 nähdään. Muistot ylipäänsä ovatkin yksi suurimmista tekijöistä siinä, *miksi* niin moni koki jo vuosikymmeniä sitten oppimiensa laulujen laulamisen yhä tänä päivänä tärkeäksi (n=13). Esimerkiksi Helli kirjoittaa, että hänestä laulamiseen liittyy paljon tunnemuistoja, jotka ovat yleensä positiivisia ja liittyvät lapsen ajatusmaailmaan. Lempi kuvaa, että näiden laulujen laulaminen tuo hänelle muistoja eletystä elämästä. Maija on samoilla linjoilla; hänestä laulut ”kuuluvat tiettyyn elämääni ja herättävät toiset hyviä ja toiset haikean hyviä muistoja”. Ryhmien yhtenä ideana olikin, että osallistujat pääsevät jakamaan ta-

rinoitaan ja muistojaan, joita laulut heille nostavat mieleen. Kaikki ryhmäläiset osallistuivat keskusteluun jakamalla muistojaan ja kokemuksiaan lauluihin liittyen: toiset tarinoivat ja muistelivat aktiivisemmin, toiset taas toivat esiin yksittäisiä muistoja harvakseltaan. Eniten laulut toivat mieleen kouluun, kotiin ja lapsuuteen liittyviä, monesti eläviäkin muistoja[19].

Kyselyssä oli myös mahdollista avata sitä, millaisia muistoja ja tuntemuksia ryhmään osallistuminen kokonaisuutena herätti sekä sitä, mikä sai osallistujan lähtemään mukaan ryhmään[20]. Kalle kirjoittaa, että tapaamiset oli ryhmitelty hyvin ja muistoja virtasi mieleen koko ajan. Ylipäätään vanhojen muistelu oli hänestä tässä elämänvaiheessa kiinnostavaa, mikä nousi syyksi myös sille, miksi Martti alun perin lähti mukaan ryhmään. Martti tuumii esimerkiksi kouluaikaisista virsistä ja pyhäkoululauluista, että niiden laulaminen tuo mieleen muistoja lapsuuden ajalta, minkä vuoksi niitä on ”ihan mukava palauttaa [mieleen]”. Neljä muutakin osallistujaa tuli mukaan tutkimukseen siksi, että he halusivat muistella vanhoja tai kerrata kouluaikaa. Else kiteyttää palautteessa, että laulamiseen ja muisteluun perustuva ryhmä on hyvä tapa pitää muistot esillä. Kolme osallistujaa taas innostui ryhmätoiminnasta sen vuoksi, että he halusivat laulaa tai kuulla tuttuja kappaleita nuoruus- ja kouluvuosiltaan. Kolmannes (n=7) tuli mukaan puhtaasta mielenkiinnosta tai uteliaisuudesta ryhmää kohtaan ja loput erilaisista syistä, kuten he kirjoittivat; ”tuntui kivalta”, ”tutkimukseen tarvittiin miehiä”, ”olin sopivaa ikäluokkaa” tai koska suvussa on musikaalisuutta.

Noin puolet osallistujista (n=11) vastaa kyselyssä, että heillä heräsi muistoja kouluajalta ja koulusta (kuvio 1). Arjan vastaus kuvastaa sitä, kuinka vahvoja ja eläviä tunnelmia laulut voivat nostaa: ”Välillä, kun laulettiin, oli kuin olisin luokkahuoneessa”. Hänestä nämä laulut ovat yksi lapsuuden perintö ja niitä on kiva laulaa, sillä niistä tulee hyviä muistoja. Kikalle taas nousi mieleen monenlaisia tilanteita ja vaiheita: ”Muistui mieleen, opettaja, kuorolaulut… Laulut nuoruudesta, yhteislaulut / opeteltiin tanssimaan seuraintalolla. Minulle ei mitään voimakkaita tunteita. On aina kiva laulaa tuttuja lauluja, niistä tulee muistoja…”. Lapsuus, vanhemmat, sisarukset, koti sekä nuoruusmuistot nousevatkin esiin hieman yli puolessa (n=12) osallistujien vastauksista. Tarja kertoo laulaneensa näitä paljon sisarusten ja serkkujensa kanssa, ja kirjoittaa, kuinka se muistui hänelle elävästi mieleen.

Se, että lauluihin liittyvät muistot ovat monesti varsin tunnelatautuneita, näkyy myös osallistujien kokemuksissa ja kuvauksissa: lähes puolet (n=9) raportoi kokeneensa ryhmään osallistumisen *tunteellisena* (kuvio 1). Muistot ja tunteet kuitenkin kietoutuvat monesti yhteen, eikä muistoon liittyvää tunnetilaa ole välttämättä helppo eritellä. Tämä tulee osuvasti esiin Pentin kuvailussa siitä, millaisia muistoja ryhmään osallistuminen hänellä herätti: ”Kaikenlaiset muistot, niin ilon kuin myös surulliset, jopa pientä ikävää”. Lomakkeen vastauksia tulkittaessa onkin huomioitava, että useat niistä osallistujista, jotka eivät raportoineet kokeneensa ryhmään osallistumista juuri tunteellisena, näyttivät avoimesti tunteitaan ryhmässä laulujen aikana, mikä näkyi heidän reaktioissaan, kuten voimakkaana liikutuksena tiettyjen laulujen yhteydessä tai nauruna ja hymyilynä keskustelussa tai laulettaessa. Esimerkiksi Jukka, Onerva ja Ritva eivät raportoineet erikseen kokeneensa ryhmää tunteellisena, mutta he kuitenkin silmin nähden liikuttuivat tai jopa puhkesivat itkemään muutamia kertoja – mikä kielii siitä, että laulut herättivät heissä tunteita. Onerva kuvailee myös kyselyn toisessa kohdassa kokeneensa tunteita, mikä on ristiriidassa ensimmäisen vastauksen kanssa. Vastaavasti seitsemän osallistujaa eli Martti, Aulikki, Else, Tarja, Kikka, Irja ja Toini eivät raportoineet kokeneensa osallistumista tunteellisena, mutta läpi intervention he näyttävät varsin positiivisia tunnereaktioita, kuten naurua ja hymyilyä. Vaikka osallistuja siis ei itse olisikaan raportoinut lopuksi kokeneensa osallistumista tunteelliseksi, oli Veikkoa lukuun ottamatta kaikilla (n=19) havaittavissa selkeitä tunnereaktioita, joista on tulkittavissa, että laulut ja muistelu herättivät heissä tunteita.

Osallistujat jakoivat pääosin positiivisia muistoja ja tunteita, mutta myös raskaat ja negatiiviset tunteet tulivat esiin sekä ajoittain keskustelussa että myös muutamassa kyselyn

kuvauksessa siitä, millaisia muistoja ryhmässä heräsi. Onerva kirjoittaa kokeneensa, että Karjalan evakkona tietyt laulut eivät olleet aina niin mukavia, sillä ne menivät usein tunteisiin. Toisaalta hän kuvaa, kuinka laulamamme laulut ovat hänelle tärkeitä siksi, että ne ovat oman äidin opettamia ja laulamia, ja hän tuo esiin Karjalaa ja siihen liittyviä tunnemuistoja keskustelussa myös positiivisessa, haikean nostalgisessa valossa. Samalla tavoin Aulikki erittelee monenlaisia vahvoja muistoja; nuoruuden, tansseissa käynnin sekä kavereihin ja tulevaan aviomieheen tutustumisen. Hän kirjoittaa, kuinka laulut toivat mieleen lämpimiä muistoja omasta äidistä, mutta osa lauluista oli epämieluisia, sillä ne nostivat vaikeita muistoja sotalapseudesta:

> ”Äitini oli hyvä laulamaan ja lauloi usein kaikenlaisia lauluja. Sekä nukutti iltaisin laulamalla. Se on jäännyt (sic) mieliin ja oli hyvä laulella niitä vieläkin jossakin tilaisuudessa.”
> ”-- sotalaulut, herätti muistoja sodan ajalta. Raskaita. Sekä Nälkämaan laulu. Herätti muistoja kun ruuasta oli pula, muutenkin kurjaa monella ollut niihin aikoihin. Tulee silloin epämiellyttävä olo.” (Aulikki)

Näistä kokemuksista huolimatta Onerva ja Aulikki kiittävät kyselyn viimeisessä avoimessa palautekohdassa siitä, että saivat olla mukana ryhmässä ja heidän vastauksissaan välittyy se, että osallistuminen kokonaisuutena oli heille merkittävä kokemus. Onerva antoi vielä erikseen palautetta siitä, kuinka hän koki, että ryhmän vetäjä kohtasi heitä yksilöinä. Vastaus viittaa siihen, että hän koki ryhmän turvallisena tilana, jossa hän sai näyttää liikutustaan ja avata vaikeitakin kokemuksiaan. Epämieluisat muistot ovat siis olleet heille yksi osa ryhmäintervention kokemusten joukossa.

Voimavarojen näkökulmasta tarkasteltuna tuloksissa nousee esiin osallistujien kokemus omasta toimijuudesta, osaamisesta ja pystyvyydestä (ks. Jyrkämä 2013) kun he kommentoivat, miten hyvältä tuntuu, kun muistaa näitä lauluja. Martin mielestä laulut ”vaan tullee sieltä” ja hänestä ylipäätään on ”mukavaa laulaa, ku tuntee, muistaa”. Jukan mielestä lauluja oli ”kiva palautella mieleen” ja Ritvasta kansakouluajan laulujen muistelu oli mukavaa. Elsestä laulut muistamalla voi kokea, että muisti on kunnossa, ja hänestä heidän ikäpolvellaan on valtava pääoma siinä, että he tuntevat niin paljon lauluja: ”Aattele, miten paljon meillä on tätä aineistoo täällä päässä tai jossaki, ja mitä myö ei olla kuultu vuosikymmeniin!”. Else ja Tarja nostavat esiin mieleen palautumisen merkityksen:

Else: Kyllä nää on niin mukavia laulaa näitä vanhoja [*hymy*]
Tarja: Nii, nii-i [*hymy, nyökkää*]
Else: -- ku ei oo niitä kuullu, et kyllä nyt nykyään on nii eri laulut. Ja sitte palautuu mieleen, ku näitä lauletaan.
Tarja: Kyllä! Mul on ainaki et mikä millonki tarttuu – tai mä laulelen yleensä kaiken aikaan, ku mä teen hommia ni mulla on millon mikäkin, ni muistan monta kertaa semmosia lauluja, jota [ei] oo tullu pitkään aikaan, ni jostakin pulpahtaa mieleen ja sitte niitä laulaa.

Osallistujien kuvauksissa ja kokemuksissa heijastuukin se, kuinka opitut laulut, niiden sanat ja sävelet tallentuvat pitkäkestoiseen muistiin (vrt. Kalakoski 2010). Tarja korostaa *Mäenlaskijain laulun* laulamisen päätteeksi sitä, että hän ei ole vuosikymmeniin kuullut koko laulua, mutta muistaa hyvin, että heidän koulussaan laulettiin sitä paljon. Tapaamisjakson viimeisellä kerralla Riitta huomaa, että hän muisti melkein kaikki laulut: ”Tää on ihmeellistä, kun katoin näitä monisteita, mitä ollaan laulettu, niin tässä on aika paljon lauluja ja melkein jokaisesta muistaa sanat tai osan sanoista”. Moni ihmettelee Riitan tavoin sitä, kuinka vanhat laulut ovat edelleen muistissa, vaikka niiden laulamisesta olisikin kulunut pitkä aika.

Helliä naurattaa vanhoja iskelmiä kuunnellessamme, kuinka hämmästyttävää on se, että laulut ovat jääneet näin vahvasti mieleen, vaikka nyt ei muista ”viittä minuuttia, mitä edellä tapahtu”. Myös Aulikki toteaa: ”Ihme, ku nää on vielä tuolla päässä, vaikka on niin kauan, kun on kouluja käyty” ja huudahtaa *Kotimaani ompi Suomen* laulamisen jälkeen ilahtuneesti: ”Montakytä vuotta, ku tätä on laulanu!”. Laulun osaaminen ja muistaminen ja tähän liittyvät onnistumisen ja ilon kokemukset toimivat siis voimavaroina (vrt. Huhtinen-Hilden ym. 2017), vaikka lauluun ei liity mitään erityistä muistoa.

Vastauksissa nousi esiin myös se, kuinka musiikin kautta pääsee kosketuksiin erilaisista tunnereaktioista ja muistoista silloinkin, kun aistit ovat jo heikentyneet (ks. Routasalo, Toivonen & Rautiainen 2013; Särkämö & Sihvonen 2018). Helli kiteyttää, että muisteluryhmä herätti hänet ajattelemaan sitä, kuinka suuri merkitys musiikilla on tavallisen ihmisen arjessa ja jatkaa: ”—ja ettei siitä elämän alueesta kannata luopua, vaikka aistit heikkenevät”. Hellillä itsellään on näkökyvyn heikentymää, minkä vuoksi hän ehkä kiinnittää asiaan huomiota. Else puolestaan kertoo eräästä naisesta, jolla oli näkö mennyt, mutta jota näkökyvyn menetys ei haitannut laulettaessa tuttuja lauluja, sillä laulut ”on täällä sisällä, se tulee sieltä sisältä”. Hänestä ”ruumiin vammat” eivät estä laulamista. Tarja ja Else käyvätkin itse laulattamassa muistisairaita ja päivittelevät sitä, että muistisairaatkin osasivat tutut laulut: ”…toinen on vähemmän muistisairaille ja toinen enemmän muistisairaille, ne lauloi, siis oli semmosia lauluja, et ne osas varmaan melkein kaikki, neki vaikeammin sairaat, niin lauloivat ihan selvästi”, kertoo Tarja. Hän toteaa laulujen jäävän alitajuntaan ja kertoo muistisairaasta rouvasta, joka laulaa aina mukana kaikki säkeistöt. ”Ja mää kysyin siltä, et mistä sää oot oppinu, se sano et kansakoulussa, sit kaikki säkeistöt tulee sieltä”. Tarjaa ihmetyttää, kuinka muistisairaista moni alkaa laulaa mukana, vaikka muuten ei heihin saisikaan kontaktia. Myös Martin kuoro käy senioritilaisuuksissa laulamassa ja hän on huomannut, kuinka tietyt laulut ovat vanhuksille tärkeitä: ”…siel on yks vanha rouva, ni se muistuttaa aina, ”onhan teillä se laulu?” [naurahtaa]. Kyllä se, noita vanhanajan lauluja ku lauletaan, ni siellä rupee jalaka vipattaa ja silmät kirkastummaan”.

Jo se, että osallistujat haluavat laulumonisteet itselleen, kertoo siitä, että niitä halutaan muistaa tai laulaa myöhemminkin. Vanhemmat ikäpolvet eivät välttämättä käytä internetin hakukoneita tai pääse helposti kirjastoon, joissa laulujen sanoja voisi saada itselleen. Näin ollen paperinen, kotiin mukaan saatu moniste saattaa olla heille ainoa pääsy laulun sanojen tarkistukseen ja laululistauksen muistamiseen. Ritva kertookin laulavansa näitä lauluja monisteesta kotona – myös iskelmiä, joihin ei ole sanoja, mutta jotka on listattu monisteeseen ikään kuin muistilistaksi. Sirkku ja Jukka taas kaipaavat hengellisten ja pyhäkoululaulujen monistetta itselleen, kun olivat siltä kerralta pois. Pentti huomauttaa, että hän on laittanut monisteet talteen: ”Ne on arkistoitu”.

Ritva: Aina näin, ku täälläki nyt näit tullee taas mieleen, ni sit ku menee kotia, ni sitä iteksee aina laulaa [*hymyillen*]
Lempi: Nii, ihan! [*osoittaa Ritvaa ja hymyilee*]
Marja-Leena: [*hymyilee*]
Ritva: Ja tämän [*heilauttaa monistetta*], mää pian näitä sanojaki aina siinä pöyvällä sitte! [*naurahtaa*]
Marja-Leena: Kyllä, nämä myö saahaan itelleen aina.

Jotkut tuovat esiin, että tällaisia lauluja pitäisi päästä laulamaan useammin. Toive esiintyy paitsi keskustelussa, myös palautelomakkeen perusteluissa sille, miksi lapsuudesta tuttujen laulujen laulaminen koetaan tärkeäksi. Tarja kirjoittaa pitävänsä lapsuudestaan tuttujen laulujen laulamista tärkeänä siksi, että monia niistä pääsee harvoin laulamaan. Martti taas toteaa erään tapaamiskerran yhteydessä: ”Näitä pitäs laulaa enemminkii”. Rit-

va harmittelee, kun talossa ei järjestetä yhteislaulutoimintaa: ”Täällä ei oo, määki oon kaivannu, täällä ei järjestetä, et ei oo lauluaikaa…”. Arjan mielestä olisi ”niin ihana laulaa” ja hän ehdottaa, josko laulupäivä voisi olla kerran kuukaudessa. Lempi on samaa mieltä: ”Nii, että ois kerran kuukaudessa edes sitte, ihmiset tykkää laulaa”. Eräs tapaamiskerroista on pyhitetty kansanlaulujen laulamiselle, ja tapaamisen lopussa Lempi hihkaisee: ”Ihania ne kansanlaulut, niistä minä oon aina tykänny ja vieläki tuolla eläkeläisissäki, aina haluan kertoo, että miksei me lauleta kansanlauluja, ku ne on unehtunu. Vähän tiukempaan ku joku laalattas näitä!”.

Alaluvun lopuksi nostan esiin osallistujien huolen nykylasten ja nuorten lauluharrastuksesta ja näiden oppimasta laulupääomasta. Huoli kuvastaa toisaalta sitä, että osallistujat kokevat lapsena laulamisen ja opitut laulut tärkeänä, ja toisaalta sitä, että lauluperintöä haluttaisiin säilyttää myös seuraaville sukupolville. Esimerkiksi Veikko, joka ei näitä lauluja koe keskimäärin niin merkityksellisinä, ehdottaa kuitenkin isänmaan puolustamisesta kertoviin lauluihin liittyen: ”Kyllä ne on hyviä lauluja! Kyllä tulevat sukupolvetki saa oppia!”. Myös Ritva kaipaa ylisukupolvista tiedon välittämistä ja kirjoittaa intervention päätteeksi palautelomakkeelle: ”Jälkipolvelle on hyvä oppia vanhempia lauluja! On hyvä, että kirjataan muistiin historiaan näitäkin lauluja”. Ritva tuumii, että nuoret ”ei taho oikein laulaa”, minkä Lempikin on huomannut: ”Ei nuoret laula, myö vanhat laulettas kyllä”. Toisen ryhmän Tarja ja Else pohtivat, mahtavatko nykylapset laulaa lainkaan:

Tarja: … koulussahan laulettiin siihe aikaan paljon, että sääliks käy nykyajan koululaisia.
Else: Nii, mite vähän ne nykyään laulaa ja opettelee?
Tarja: Niin. Ja jos ei lauleta ja musiikkiluokat on erikseen, mut sit ei lauleta--
Else: Nii ja mitenkä vähään se on menny se kouluopetus nykypäivänä. Tuntuu, että meiltä löytyy vaikka miten paljon näitä lauluja
Tarja: Nii, nii. Ja sit aattele, että mitä nää sitte vanhana, heh, räppiäkö niille lauletaan sitte vanhana, ku muistuu nää vanhat laulut mielee?

Ryhmään kuuluminen ja siinä koettu vuorovaikutus voimavarana

Yhtenä tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka ikääntyneet kokevat laulujen laulamisen ryhmäkontekstissa ja tämän kautta tuoda ymmärrystä siitä, miksi senioreille tulisi tarjota yhteislauluun ja muisteluun pohjautuvaa ryhmätoimintaa. Tässä alaluvussa käsitellään ryhmään kuulumista ja vuorovaikutusta voimavarojen näkökulmasta.

Ryhmässä oleminen ja siellä kuulluksi, nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen nousivat tärkeiksi voimavaratekijöiksi osallistujille. Esimerkiksi Lempi korostaa olevansa erityisen onnellinen siitä, että pääsi mukaan ”tähä porukkaa” ja saa Ritvan nyökkäämään ja tokaisemaan: ”Niinpä”. Toisessakin yhteydessä Lempi mainitsee yhdessä olemisen mieluisuuden: ”Tää on mukava kyllä porukassa”, mikä viittaa siihen, että Lempille juuri kokemus ryhmään kuulumisesta ja ylipäätään sosiaalinen yhdessä oleminen on tärkeää. Myös Arjalle oli tärkeää päästä mukaan ryhmään.

Intervention päätteeksi annetussa palautteessa, jossa arvioitiin, millaisena osallistuja koki muisteluryhmään osallistumisen[21], lähes kolme neljännestä (n=14) vastasi ryhmään osallistumisen olleen virkistävää (ks. kuvio 1). Ryhmässä koettu virkistyminen voi toisaalta olla puhtaasti musiikin aikaansaamaa, sillä musiikilla voi säädellä energiatasojaan (ks. Saarikallio 2019; Karlsen 2011), mutta myös ryhmässä laulamisella voi olla vaikutusta energiatasoihin (ks. Moss, Lynch, O’Donoghue 2018; Batt-Rawden & Andersen 2020; Livesey ym. 2012) ja mielialan kohenemiseen (Clift & Hancox 2010). Viisihenkiseen naisryhmään osallistunut Arja kertoo, että ryhmän tapaamisesta pois lähtiessä oli aina hyvällä mielellä: ”Tosi semmonen kevyt ja kiva, hyvä olo on” ja kirjoittaa tämän myös palautelomakkeelle. Ritva,

Marja-Leena ja Lempi ovat samaa mieltä. Lempikin mainitsee palautteessa, että ryhmä oli virkistävä ja siitä tuli hyvä olo. Myös muissa ryhmissä nousee esiin samoja teemoja. Pentti toivoo palautteessa lisää ryhmätoiminnan kaltaista, hyvää ja virkistävää ”sielun terapiaa”. Aulikki kirjoittaa, että ryhmä paitsi antoi hänelle paljon, se myös virkisti muistia. Aulikki hihkaisee viimeisellä tapaamiskerralla, että laulu- ja muisteluryhmään osallistuminen ”on ollu mahtavaa olla - kerta kaikkiaan mahtava kokemus!”.

Tutkimukseen osallistuminen vaikuttikin olevan monelle ennemminkin viikoittainen harrastus kuin pelkkä tutkimus. Intervention päätteeksi kerätyssä kyselyssä[22] 14 osallistujaa vastasi erikseen kokeneensa muisteluryhmään osallistumisen mukavana (ks. kuvio 1). Moni kuvailee kyselyn muissa osioissa sanoilla ”kiva”, ”mukava” tai ”tykkäsin” sitä, millaista ryhmään osallistuminen oli (n=11). Esimerkiksi Aulikin mukaan kaikki ryhmän tapaamiset olivat mukavia ja hän kiittää palautteessaan siitä, että sai olla mukana. Samassa ryhmässä ollut vähäsanaisempi Veikko ei anna kirjallista palautetta, mutta toteaa tapaamisissa käydyssä keskustelussa, että kokemus oli ”iha hyvä”. Martti kirjoittaa palautteeseen, että kokemus oli mielenkiintoinen. Hänelle juuri muistojen herääminen, yhdessä oleminen ja näiden laulujen laulaminen tuntuu olevan tärkeää:

Tutkija: Mitä ootte tykänny ja millasia muistoja tää kokonaisuus herätti?
Aulikki: Kyllä tää ainakin kolahti
Martti: Tää oli ihan kiva,
Aulikki: Tää on.
Martti: -- niinku mä tonne annoinki, herätti muistoja ja --
Aulikki: Joo.
Martti: -- ihan sieltä lapsuudesta lähtien.
Tutkija: Joo.
Martti: Ja se että täällä saatii olla yhessä ja laulaa näitä lauluja.
Aulikki: Mm.

Ryhmään osallistuminen siis tarjosi osallistujille sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (vrt. Hillman 2002). Kalle kirjoittaa palautteessa pitäneensä tästä kokonaisuudesta ja kuittaa, että ”kurssi sopi minulle oikein hyvin”. Läpi intervention innokkaasti osallistuva ja aktiivisesti laulava Tarja kirjoittaa ”tykkäsin kovasti”, mutta harmittelee sitä, että ryhmä oli kovin pieni. Tarjan tapaan muutenkin harrastuneet laulajat antoivat herkemmin positiivista palautetta, mutta muutama passiivisempi laulajakin kirjoitti kokeneensa ryhmään osallistumisen mieluisana. Esimerkiksi Paula kuittaa ”Mukava oli osallistua” ja Kikka kirjoittaa: ”Kaikki oli todella kiva käydä läpi, oli kiva laulaa tuttuja lauluja. En keksi mitään negatiivista”. Jukka ei ollut aluksi kovin innokas tulemaan mukaan, mutta kirjoittaa palautteeseen: ”Ei kaduta yhtään, kun lähdin mukaan. Kivaa oli”. Jukan palaute kielii siitä, kuinka muisteluryhmään osallistuminen voi olla mieluisa kokemus, vaikka ei itse olisikaan aktiivinen laulaja; Jukka kertoo palautelomakkeessa, että muisteluryhmän ulkopuolella hän ei lainkaan osallistu yhteislaulutilaisuuksiin, ei pidä laulamisesta eikä laula.

Myös keskustelussa vastauksia myötäilevät hymy ja naurahdukset kielivät siitä, että toisille tunne ryhmään osallistumisen mieluisuudesta on vilpitön. ”Joo, on ollu niin kivaa, että!” hihkaisee Maija erässä tapaamisessa ja saa Sirkun myhäilemään ja nyökkäämään hymyillen. Samassa ryhmässä oleva Riitta myötäilee naurahtaen muiden vastauksia: ”Kivaa on ja mukavaa!”. Kyseisessä sekaryhmässä vallitsee koko intervention ajan luottamuksen ilmapiiri, mikä saattaa osin johtua siitä, että ryhmään osallistuu kaksi pariskuntaa – Sirkku ja Jukka sekä Maija ja Pentti – jotka myös keskenään tunsivat jo entuudestaan toisensa. Ryhmän viides jäsen Riitta vaikuttaa tuntevan muita osallistujia etukäteen jonkin verran. Pentti, joka ei ollut aluksi edes kovin halukas lähtemään mukaan ryhmään, kuvailee inter-

vention loppupuolella osallistumistaan: ”Joo, erittäin, erittäin mukava juttu”. Pentti jatkaa, että osallistuminen on hänestä viikon paras kohta ja saa Jukan naurahtamaan ilahtuneesti. Maija puolestaan kertoo lähteneensä tutkimukseen mukaan, kun puoliso suostui tulemaan ryhmään. Maija kuvailee palautteessa, kuinka osallistuminen on ollut ”tosi mukavaa ’yhdessä kokemista’. Kotonakin on kiva keskustella kokemuksista”.

Kysymyksessä, jossa tiedusteltiin, millaista muisteluryhmään osallistuminen oli, neljä osallistujaa kirjoitti tarkemman kuvauksen sen lisäksi, että he rastittivat valmiiksi annettuja vaihtoehtoja. Toini kirjoittaa, että ryhmään osallistuminen herätti hänellä ajatuksia omasta suhteestaan musiikkiin ja musikaalisuuteen ja Pentti koki ryhmässä nousseen kaikenlaisia muistoja. Riitta ja Maija antavat positiivista palautetta ryhmän vuorovaikutuksesta: Maija koki, että ryhmässä oli hyvä vuorovaikutus niin ryhmäläisten kesken kuin ryhmän ja vetäjän välillä, ja Riitta kuvailee, kuinka mukavassa ryhmässä ”uskalsimme olla omana itsenämme, avoimia”. Ryhmän ilmapiiriin vaikuttikin myös ohjaajan roolini. Tavoitteenani oli mahdollistaa turvallinen ja luottamuksellinen tila, mikä puolestaan voi auttaa kokemaan voimaantumista (vrt. Siitonen 1999). Tilanteessa, jossa kukin laulaa omalla äänellään ja kertoo henkilökohtaisia muistoja, tarvitaan ryhmädynamiikkaan liittyvää ymmärrystä, sensitiivisyyttä ja kohtaamisen kykyjä (ks. Huhtinen-Hildén 2014). Osa osallistujista kommentoikin paikkaani ryhmässä. Martin mielestä ”oli vielä näin mainio vetäjä meillä”. Aulikin mielestä ”opettaja (juontaja)” oli ”todella ihana” ja Onervan mukaan ”ihana [ohjaajan nimi] – ymmärsi meitä yksilöinä”. Sanan ”ihana” tulkitsen viittaavan siihen, että osallistujat ovat saaneet kokea hyväksyntää ja kuulluksi tulemista (vrt. Huhtinen-Hildén & Isola 2018).

Toisaalta ryhmän koko tuntui vaikuttavan jonkin verran osallistujien kokemuksiin ryhmän mieluisuudesta tai toimivuudesta. Ryhmissä oli kolmesta viiteen osallistujaa, ja pienimmissä kolmen hengen ryhmissä annetaan intervention päätteeksi lievästi negatiivista palautetta ryhmän koosta. Esimerkiksi Tarja olisi toivonut muutaman jäsenen lisää ryhmään, jotta keskustelut ja musiikkimuistot olisivat olleet monipuolisia. Samaten kolmihenkisessä ryhmässä ollut Martti kirjoittaa toivoneensa hieman isompaa osanottoa, jotta muistot olisivat jakautuneet laajemmin. Hän tiedusteleekin suullisesti viimeisessä tapaamisessa: ”Onko sulla isompia ryhmiä ollu?”, ja kuittaan Martille, että viittä henkeä isompia ryhmiä en ottanut, sillä ihmiset alkavat helposti puhumaan päälletysten, jolloin keskustelusta ei saa enää selvää. Viiden hengen ryhmissä ongelma ryhmädynamiikassa näkyi siinäkin, että hiljaisempien osallistujien saattoi olla vaikeaa saada puheenvuoroa ilman, että moderoi keskustelua ja antoi heille erikseen huomiota. Viiden hengen ryhmät kuitenkin toimivat paremmin kuin ne tilanteet, joissa osallistujia oli vain kaksi poissaolojen takia. Ryhmät muotoutuivat jo tapaamisten alkuvaiheessa yhtenäisiksi, jolloin poissaolot vaikuttivat koko ryhmän dynamiikkaan huomattavasti. Osa ryhmistä tapasi kesän korvalla siten, että muutama tapaamisista oli vielä kesäkuussa juhannuksen alla. Siitä huolimatta osallistujat pyrkivät parhaansa mukaan tulemaan tapaamisiin. Tällaisessa ryhmässä mukana ollut Paula pahoittelee palautteessa, että kesän ”kiireet” häiritsivät hänen keskittymistään tarkoittaen ilmeisesti sitä, kun hän joutui olemaan muutaman kerran pois tapaamisista. Paula kuitenkin kiittää ja kirjoittaa, että ryhmään oli kiireistä huolimatta mukava osallistua.

Muutamalle intervention päättyminen nosti jopa haikeita tuntemuksia ja halua jatkaa, kuten Maija ja Sirkku nostavat esiin keskustelussa ja kirjoittavat palautteessaan:

Tutkija: Ei oo enää montaa kertaa
Sirkku: **Kaks enää** tän jälkeen!
Tutkija: Nii!
Sirkku: Mm-m.
Maija: [*pudistelee päätään*]
Tutkija: Vähiin se käy!

Sirkku: Mm-m [*nyökkää*]. **Äkkiä menny tää aika.**
--
Maija: [*kujeilevasti*] Jos me ei halutakkaan päästä luokalta [hymy],
jos me tykättäis jatkaa…
Tutkija: Nii jos haluttais jatkua vielä [*naurahtaa*]
Maija: Nii-i!
Riitta: [*naurahtaa*]
Sirkku: [*naurahtaa*]

”Joka kerta on ollut tosi kiva osallistua ja haikealta tuntuu lopettaa. Kiitos paljon sinulle, kun olet antanut tällaisen elämyksen.” (Maija)

”Oli kiva kun tuli lähettyä mukaan. Odotti jo seuraavaa kertaa. Olis voinnu vaikka jatkaa vielä.” (Sirkku)

Mikä saa seniorin yhtymään lauluun?

Viimeisessä tulosluvussa käsitellään sitä, millaiset laulut osallistujat kokevat mukavaksi laulettaviksi ja millaiset seikat saavat heidät yhtymään mukaan lauluun. Näitä erilaisia tekijöitä, kuten laulun tempo, sävellaji, laulun tuttuus tai vieraus sekä laulutyyppi tai genre, on hyvä ottaa huomioon, kun tarjotaan senioreille yhteislauluun ja muisteluun pohjautuvaa ryhmätoimintaa, joihin liittyvää ymmärrystä tutkimuksella pyritään tarjoamaan. Luvussa myös käsitellään sitä, millainen vaikutus säestyksellä ja muilla ryhmäläisillä on siihen, millaiseksi laulaminen koetaan. Lisäksi ryhmissä laulettuja lauluja ja laulamiseen ylipäätään liittyviä kokemuksia peilataan osallistujien laajempaan musiikkimakuun.

Lopuksi täytettävässä kyselyssä oli mahdollisuus eritellä, millaiset laulut osallistuja kokee mukavaksi laulaa. Kyselyssä tiedusteltiin myös, millaista musiikkia osallistuja nykyään laulaa (ja/tai kuuntelee). Kahdessa muussa kysymyksessä kysyttiin, tuliko tutkimuksessa esiin joitakin lauluja tai lauluteemoja, joista osallistuja ei pitänyt sekä pyydettiin avaamaan, millaista musiikkia hän ei laula (ja/tai kuuntele) mielellään.[23]

Vastauksissa on lähes yhtä monta mielipidettä kuin vastaajaakin, mutta jonkinlaisia yhteneväisyyksiä niissä löytyy. Usea osallistuja (n=9) kokee mukavaksi laulettavaksi sellaiset laulut, jotka ovat meneviä, selkeitä ja reippaita[24]. Kikka esimerkiksi haluaa laulaa iloisia ”rallatuksia” siksi, että niistä tulee itsekin iloiseksi ja Veikko reippaita lauluja, koska niistä virkistyy itsekin. Aulikki haluaa laulaa pirteitä sävelmiä ja erittelee, että ei pidä raskaasta, laahaavasta menosta. Musiikilla voi siis säädellä energiatasojaan (vrt. Saarikallio 2019; Karlsen 2011), mikä havaittiin myös edellisessä luvussa, kun ryhmään osallistumista kuvailtiin virkistäväksi kokemukseksi. Laulun sopivuus laulettavaksi voi toisaalta riippua täysin mielialasta ja tunnetiloista, kuten Tarja, Pentti ja Pirkko kokevat. Tarja esimerkiksi ei mielellään laula tai kuuntele iloisena ”itkuvirsiä” tai surullisena kovin hilpeitä lauluja. Hän lisäksi kirjoittaa laulavansa kaiken aikaa tehdessään kotitöitä, usein lapsuuden- tai nuoruudenaikaisia lauluja tai radiosta tarttuneita ”korvamatoja”. Maijasta taas oikeastaan kaikkia lauluja on mukava laulaa, mutta erityisen mukavia hänestä ovat ne laulut, jotka nostavat esiin muistoja.

Noin kolmannes osallistujista (n=7) mainitsee tietyn tyyliset tai tiettyä genreä edustavat kappaleet sellaisiksi, joita on mukava laulaa, ja lisäävät vielä perusteluja tälle. Muun muassa Paula laulaa mielellään iskelmiä, kotiseutulauluja ja kansanlauluja siksi, että herättävät hänellä muistoja lapsuudesta ja nuoruudesta. Toini kokee tärkeäksi laulujen sanat, ja laulaa mieluiten virsiä ja Taizé-luostarin lauluja siksi, että ne ovat yksinkertaisia, toistettavia ja syvällisiä. Karaokea harrastava Martti taas laulaa mielellään karaoken ”omavalintoja” ja kuorolauluja ympäri vuoden. Hän avaa keskustelussa, että kuorossa ja karaokessa laulettavat laulut ovat pääosin vanhempia iskelmiä, ikivihreitä ja näitä kouluajoiltakin tuttuja lauluja.

Laulun tuttuutta, eli sitä, että jo osaa ja tuntee laulun, tietää sen sävelen ja usein sanatkin, ei juuri mainita suoraan, kun osallistujat raportoivat, millaista laulua on mukava laulaa. Ainoastaan Kalle kirjoittaa tähän vastaukseksi: ”Yleensä tutut laulut”. Ilmiö tulee esiin kuitenkin kyselyn toisen kohdan vastauksessa Marja-Leenalla, joka kirjoittaa lähteneensä mukaan muisteluryhmään paitsi uteliaisuuttaan, myös siksi, että hän tykkää laulaa ”tuttuja kappaleita”. Tutun laulun merkitys Kallen kohdalla saattaa johtua siitä, että hän ei kykene hahmottamaan monisteesta laulun sanoja kunnolla. Kalle toteaa käytännössä kaikille varsin tutun *Suojelusenkelin* päätteeksi hymyten, kuinka hän muisti melkein kokonaan laulun sanat. Hieman itselleen vieraampaan *Tiaisen konserttiin* Kalle ei kykenekään osallistumaan samalla tavalla kuin *Suojelusenkeliin*: ”Tää kyllä, tääki tuttu on sillai, mutta mä en pysty laulamaan mukana muuta kun ne, mitä muistan ulkoo, koska mää en ehdi lukemaan”. Saman hän toteaa *Leivosta*: ”Kyl tossakin sävelmät sieltä täältä [tuttuja], mut sanoja en muista”.

Yleensä lähes kaikki osallistujat kommentoivat kunkin laulun kohdalla sitä, oliko kyseinen kappale heille vieras vai tuttu, ja laulun tuttuuden merkitys näkyykin erityisesti ryhmäläisten laulamisaktiivisuudessa. Esimerkkinä tästä on lähes kaikille tuntemattomaksi paljastunut kappale *Terve, tähtönen taivahalla*, jonka jälkeen totean erään naisryhmän jäsenille: ”Kyllä se jostaki muistista sieltä tuli?”, sillä muutama ryhmäläisistä yritti laulaa mukana. Mukana laulanut Ritva vastaa päätään pudistaen: ”Minulle ei kyllä ollu, oli ihan vieras – minä en oo varmaan laulanu tätä ollenkaan, oli ihan vieras”. Jo valmiiksi aktiiviset laulajat yrittivätkin usein laulaa heille vieraampaa laulua, mutta keskimäärin passiivisemmalla laulajalla oli suurempi kynnys lähteä laulamaan sellaista laulua, jota hän ei entuudestaan osannut. Yleensä vähemmän harrastuneet laulajat jättivät kappaleen kokonaan välistä, jos se ei tuntunut tutulta. Sen sijaan entuudestaan tuttuihin lauluihin nämä passiivisemmatkin laulajat taas tulivat mukaan – myös Jukka, joka vastasi lopun kyselyssä, että ei koe yhteislaulua ja ylipäätään laulamista mieluisana. Laulun tuttuudella vaikuttaisi olevan siis merkitystä osallistumiseen etenkin silloin, jos henkilö ei koe itseään ”varsinaiseksi laulajaksi”. Itsensä ”huonommaksi” tai vähemmän aktiiviseksi laulajaksi mieltävän on helppo tulla mukaan tuttuun lauluun.

Se, kuinka korkea ääniala tai millainen tempo laulussa on, voi toisaalta vaikuttaa siihen, kuinka mieluisaksi laulun laulaminen koetaan. Tarja kirjoittaa kyselyssä, että hänestä on mukavaa laulaa lauluja, joiden ääniala hänelle sopii. Kallelle mieluisia ovat sellaiset laulut, joissa ei mennä liian korkealle. Laulun ääniala mainittiin jo ryhmäkeskustelussa, sillä muutamat naisista päivittelevät vähän väliä sitä, että oma lauluääni on jo madaltunut, eikä voi laulaa enää niin korkealta. Iän vaikutus etenkin naisten äänenkorkeuteen oli huomioitu ryhmässä säestettävien laulujen sävellajeissa. Laulun tempon merkitys nousee esiin, kun käytämme laulun *Niin kuin muuttolintusen tie* säestykseen ensimmäisellä ryhmällä vanhaa alkuperäislevytystä. Kallesta säestyksen hidas tempo saa laulun tuntumaan jopa vieraalta: ”Kyllä, tuntuu niin oudolta, määki mietin mielessäni, et onko tää sama laulu ollenkaa, mitä mää tunnen, ku se tuntu niin laahaavalta”, toteaa hän huvittuneena.

Laulun säestys tai sen puute sekä esilaulajan rooli nousevat toisten osallistujien kuvauksissa olennaisiksi tekijöiksi sille, että he ylipäätään osallistuvat laulamiseen ja näin pääsevät ammentamaan voimavaroistaan. Esimerkiksi muutenkin paljon laulava Martti kuittaa usein pääsevänsä vieraampaankin lauluun helpostikin kiinni, ”varsinki, jos sattuu hyvä mentori olleen vieressä”. Vanhoja lauluja erinomaisesti tunteva Tarja ei puolestaan pelkistä monisteessa olevista sanoista muista *Kyntäjän laulua*, mutta pyytää antamaan pianosta ”vähä säveltä ni muistaa”, ja koittaa tapailla laulua malliksi soiton tahdissa. Soitettu sävel antaa hänelle jonkinlaisen muistikuvan laulusta, mutta laulu ei ole kuitenkaan hänelle niin tuttu, että hän sen erityisen hyvin tuntisi. Ritva taas kommentoi monelle vieraaseen *Kevätlauluun*, kuinka ”vähän ensin alakuun tuntu, että en näin [muista], mutta kyllä tähän pääs mukaan aika äkkiä!”. Ilman säestystä tai malliksi soivaa melodiaa on siis toisinaan haastavaa saada laulusta mielikuvaa, mutta säestyksen ja esilaulun avulla yhteiseen lauluun pääsee nopeasti mukaan:

Else: Mut kato sit ku tulee tää sointi, sitä pystyy menemää. Mut jos ei ois soittoo, nii kyllä tää ois vähän hataraa laulua [nauraen]".
--
Else: Et kyllähän nää nyt menee, ku soittaa ja lauletaan perästä! – Nii, mulleki on vieras, mutta ku sää soitat, niin se menee, jotenkin menee [*naureskellen*]
--
Ritva: Mutta näin kun on säveltäjä [*tarkoittaa: säestäjä*] siinä se menee,
Lempi: Nii.
Ritva: -- mutta jos iteksee lähtis tollai nytten nii,
Lempi: Ei, ei, ei, [*pudistaa päätään, "viittaa kintaalla"*]
--
Ritva: On se…en ossais taaskaan [*hymy*], mutta kun on säestys, sieltä tulee se, mutta en… Itekseni [jos] pitäis tätä lähtee laulamaan taas, niin ei tule tuo sävel niinku mieleen.
--
Arja: Se on kyllä ku, tuollaki [talossa] moni ihmine tykkäis laulaa, mutta ku ei oo säestäjää. Voisha sitä laulaa ilma säestystäki, mut ei se, ei se oo sitä..
Lempi: Iliman säestystäki, eihä se sitä oo, mutta kyllä sitä lintuki äänellää laulaa!

Ryhmässä toisten osaaminen ja aktiivisuus saattaa myös kannustaa ja auttaa pääsemään mukaan laulamiseen. Muun muassa Kalle kirjoittaa laulavansa "porukan mukana" mielellään, vaikka ei muuten olekaan erityisen aktiivinen laulun harrastaja. Innokas laulaja ja ryhmässä usein äänessä oleva Lempi huomauttaa vieraammasta *Lapinmaa*-laulusta: "No lauletaan vaan loppuun tämä nyt ku alotettii!", johon Marja-Liisa kuittaa epäröivästi: "Keretäänkö" ja Lempi huikkaa vakuuttavasti: "Kyllä me keretään". Eräässä tapaamisessa, jossa kolme viidestä Lempin ryhmäläisestä on pois osan ajasta, hän tokaisee: "Pärjätäänhän me pienemmälläkin porukalla", tarkoittaen, että kyllä laulu sujuu yhdessä, vaikka osallistujia on vähemmänkin. Toisinaan harmitellaan sitä, kun ei pystykään porukan mukana osallistumaan lauluun, vaikka haluaisi. Esimerkiksi Onerva mainitsee usein, että hänellä särkyy ääni, minkä vuoksi hänen on vaikea osallistua lauluun, ja eräänkin kerran tokaisee: "On kaikki tuttuja, mutta ku ei … pysty laulammaa teijän mukana [naurahtaa harmistuneesti]."

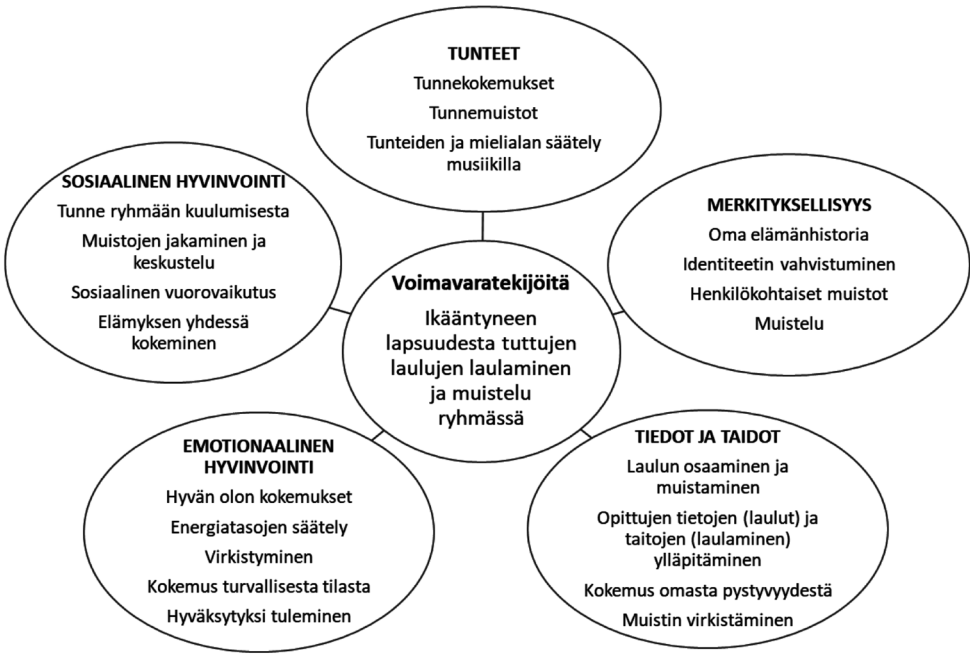
Osallistujien laajempaa musiikkimakua tarkasteltaessa voidaan havaita, että oma kuunneltava lempimusiikki ei välttämättä ole sitä, mitä halutaan laulaa, etenkään yhteislauluna. Esimerkiksi Helli kuuntelee rockia, jazzia, klassista, oopperaa sekä yksinlauluja ja hengellistäkin, mutta yhteislauluina hän kokee mieluisimpina kansanlaulumaiset laulut, tutut virret ja hengelliset laulut. Taizé-laulujen laulamisesta, virsistä ja hengellisistä lauluista pitävä Toini taas kuuntelee hyvin monipuolisesti musiikkia, kuten flamenco- ja fado-musiikkia, jazzia, "kevyitä" artisteja, ja mainitsee muun muassa Heikki Sarmannon ja sinfoniaorkesterien konsertit. Hän toki kuuntelee myös hengellistä musiikkia. Maija kirjoittaa osuvasti: "Rakastan Barokkimusiikkia, jota en tosin osaa laulaa. Laulelen kyllä paljon huushollatessani, usein huomaan laulavani "kitara soi, surua soi…" ja muitakin laulelmia, ja niitä vanhoja koululauluja ja joulun aikaan joululauluja". Karkeasti jaoteltuna osallistujien mielimusiikkia löytyykin aina klassisesta sinfoniasta jazziin tai iskelmään, ja inhomusiikiksi nousevat heavy, raskas ja repivän kuuloinen sekä rap ja hiphop[25]. Tutkimuksessa kuunneltuja ja osin laulettujakin vanhoja iskelmiä osa kirjoittaa myös aktiivisesti kuuntelevansa, mutta niitä ja hengellisiä lauluja lukuun ottamatta osallistujat eivät varsinaisesti *kuuntele* esimerkiksi levyltä erikseen niitä yhteislauluja, joita tutkimuksessa laulettiin. Mukavaksi laulettavaksi koetut kappaleet ovat siis usein eri musiikkia, mitä henkilö muuten kuuntelee.

Tiedusteltaessa, oliko tutkimuksessa joitakin epämieluisia lauluja, lähes kaikki (n=16) kirjoittavat, että he joko pitivät kaikista lauluista tai kuittaavat ”ei ollut” lauluja, joista he eivät pitäneet. Pentti jätti kohdan tyhjäksi, mistä päättelen, että joko hän joko ei kokenut mitään lauluja epämieluisaksi tai ei halunnut tai osannut vastata kysymykseen. Kallen vastauksessa kuvastuu osallistujien keskimääräinen suhtautuminen tutkimuksessa käytettyihin lauluihin: ”Mieleeni ei tule mitään erityistä osaa, josta en olisi pitänyt. Laulan porukan mukana mielelläni”. Samalla tavalla kirjoittaa Helli: ”Muistelussa ei tullut esille lauluja, joista en pitänyt”. Onerva puolestaan kokee, että hän kyllä piti kaikista lauluista, joskin kuunnellen ja mainitsee syyksi ”huonon lauluääneni tähden”. Toisaalta Onerva kirjoittaa toisessa kohdassa, kuinka jotkut laulut toivat mieleen evakkouden ja sitä kautta epämieluisia tunteita. Myös muutamalla muulla on negatiivista sanottavaa joistakin lauluista. Toini aloittaa kirjoittamalla ”Ei ollut”, mutta jatkaa kuitenkin: ”– vähän tuo isänmaallisuus, maanpuolustus”. Aulikista sotalaulut olivat epämieluisia, sillä ne herättivät muistoja sodan ajalta ja olivat raskaita, ja hänelle tuli epämiellyttävä olo. Riitta ei erikseen pitänyt Kalevala ja Kanteletar -aiheisista kansanlauluista, sillä ne ovat hänestä vaikeita laulaa sanoituksen takia.

Johtopäätökset ja pohdinta

Artikkelissa tarkasteltiin ikääntyneen varhaisilta elinvuosilta tuttuja lauluja, niiden laulamisen merkitystä ja yhteislaulua ryhmässä ikääntyneen voimavarojen näkökulmasta. Tutkimuskysymyksinä olivat: ”Millä tavoin varhaisilta elinvuosilta tutut laulut ja niiden yhdessä laulaminen näyttäytyvät tutkimukseen osallistuneiden kokemuksissa ja kuvauksissa merkityksellisyyden ja tärkeyden näkökulmasta?” sekä ”Millaisia voimavaroihin ja voimaantumiseen liittyviä kokemuksia tutkimukseen osallistuneet kuvailevat saaneensa laulu- ja muisteluryhmässä?”. Tärkeiksi voimavaratekijöiksi käsitetään opitut taidot ja elämänkokemus, ja tässä kontekstissa niitä ovat jo valmiiksi osatut eli tutut laulut, niiden laulaminen ja yhdessä laulujen kautta kokeminen ja muisteleminen. Myös ympäristön olosuhteilla ja toisilla ihmisillä voi olla yhteyksiä siihen, että henkilö kokee voimaantumista (ks. Siitonen 1999).

Yhteislaulu ja laulaminen on kuulunut monen tutkimukseen osallistuneen elämään aina lapsuudesta vanhuusikään. Tämä saattaa osaksi selittää sitä, miksi valtaosa (16/20) osallistujista suhtautuu yhteislauluun positiivisesti. Yli kolme neljännestä käykin yhteislaulutilaisuuksissa tutkimusasetelman ulkopuolella vähintään satunnaisesti. Yhteislaulujen laulaminen on aiemmin kuulunut suomalaisten elämään monissa arkisessa tilanteessa ja juhlissa, ja saman tradition jatkuminen voi paitsi vahvistaa omaa identiteettiä myös auttaa kiinnittymään hetkeen (ks. Korkiakangas 2002; Rinne 2019). Samoja lauluja on käytetty niin koulussa, perheen syntymäpäivillä, partiossa, leireillä, retkillä, seurakunnan tilaisuuksissa kuin armeijassakin – sekä edelleen senioriyhteisön tilaisuuksissa ja muissa yhteislaulutapahtumissa. Laulut siis kytkeytyvät tätä kautta omaan elämänhistoriaan ja eri elämän vaiheisiin. Niitä on laulettu paljon, jolloin ne osataan erinomaisesti, vaikka niiden laulamisesta olisi kulunut pitkäkin aika. Tutkimuksessa kuunneltiin myös suosittuja iskelmiä osallistujien kouluvuosilta. Näistä osaa muistetaan itse lauletun, mikä perustelee sitä, että ikivihreitä voisi myös yhteislaulattaa eikä ainoastaan kuunteluttaa. On kuitenkin huomattava, että tutkimukseen osallistuneet eivät välttämättä kuuntele esimerkiksi levyltä erikseen niitä lauluja, joita tutkimuksessa laulettiin, mutta yhteislauluna niitä oli mukava laulaa. Kappaleet, jotka koettiin mukavaksi laulaa, olivatkin pääosin eri musiikkia, mitä henkilö muuten kuuntelee. Tämän perusteella on siis hyvä huomioida se, että yhteislauluna laulettavat laulut voivat erota aihepiiriltään, melodioiltaan tai muulla tavoin varsin paljon siitä, mikä käsitetään yksilön musiikkimauksi. Esimerkiksi ryhmätuokioissa lauletut maakuntalaulut koettiin varsin tärkeiksi ja mieluisiksi, mutta harva niitä kuuntelee.



Kuvio 2. Lapsuudesta tuttujen laulujen laulamisen ja niiden pohjalta muistelemisen tarjoamia voimavaratekijöitä ryhmäkontekstissa (Kuvio: AT).

Kuviossa 2 on kiteytetty osallistujien kokemuksista ja kuvauksista nousseet voimavaratekijät, jotka mahdollistuivat näiden varhaisilta elinvuosilta tuttujen laulujen yhdessä laulamisen ja muistelun avulla ryhmäkontekstissa. Osallistujien kuvauksissa nousee selkeästi esiin, että jo varhain opitut ja osin myöhemminkin elämän varrella käytetyt laulut ovat heistä valtaosalle tärkeä osaa elämää vielä vanhuusiässä ja jo sitä kautta merkityksellisiä ja tärkeitä. Tutut laulut toivat mieleen henkilökohtaisia muistoja, jotka olivat samalla monesti hyvin tunnepitoisia (vrt. Särkämö ym. 2011) ja jotka kytkeytyivät esimerkiksi perheeseen tai lapsuudenkotiin. Kuten Pynnönen (2019) toteaa, muistojen vaaliminen, muistelu ja hyvät muistot voivat toimia ikääntyneen voimavarana. Laulujen merkityksellisyys tälle tutkimusjoukolle näkyykin siinä, että lähes kaikki osallistujista (n=19) raportoivat kokevansa lapsuudestaan tuttujen laulujen *laulamisen* tärkeäksi ja tärkeyttä perusteltiin pääosin siksi, että laulut kannattelevat tunnepitoisia muistoja. Valtaosa (n=18) osallistujasta koki muisteluryhmään osallistumisen *muistoja herättävänä* ja lähes puolet (n=9) kokivat sen *tunteellisena*. On huomioitava, että vaikka kaikki eivät raportoineet lopuksi kokeneensa ryhmään osallistumista tunteellisena, kertovat osallistujien näkyvät ja selkeät tunnereaktiot siitä, että laulut, muistot ja keskustelu herättivät heissä tunteita. Selviä tunnereaktioita, kuten hymyjä, naurua, liikutusta ja itkua, oli läpi intervention havaittavissa kaikilla paitsi yhdellä miespuolisella osallistujalla, joka ei myöskään raportoinut kokevansa lapsuudestaan tuttujen laulujen laulamista tärkeäksi. On siis todennäköistä, että ne osallistujat, jotka kokivat ja ilmaisivat erilaisia tunteita laulujen kautta, kokivat myös nämä laulut ja niiden laulamisen itselleen edelleen tärkeäksi. Sillä, että laulut liittyvät omaan menneisyyteen ja tunnepitoisiin muistoihin, on mahdollisesti yhteyttä sille, että niiden laulaminen on senioreille vielä tänäkin päivänä merkityksellistä: esiin tulevat muistot ja laulujen kautta muistelu voivat vahvistaa osallistujan omaa identiteettiä (vrt. Korkiakangas 2002).

Merkitykselliseksi nousee myös osallistujien kokemus siitä, että he vielä osaavat ja muistavat nämä laulut. Paitsi musiikkimuistot, myös musiikilliset taidot säilyvät pitkään osana elämäkerrallista muistia, sillä ne heikkenevät varsin vähän ikäännyttäessä (vrt. Suutama 2013). Varhain opitut laulut olivatkin tallentuneet varsin hyvin osallistujille mieleen, mikä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (ks. Kalakoski 2010; Dassa 2018; Cohen 2002). Yhä laulun muistaminen ja osaaminen antoi tunnetta omasta toimijuudesta ja pystyvyydestä (vrt. Jyrkämä 2013), mikä välittyy myös monen osallistujan ilahtuneissa kuvauksissa siitä, miten heistä oli ihmeellistä, että he vielä osasivat sanat tai muistivat laulun. Se, että osasi ja muisti laulun ja pääsi laulamaan, tarjosi osallistujille ilon ja onnistumisen sekä voimaantumisen kokemuksia (Huhtinen-Hildén ym. 2017; myös Särkämö ym. 2011). Kahdella osallistujalla oli heikentymistä näkökyvyssä, mutta myös heidän oli helppo yhtyä mukaan jo osaamiinsa lauluihin, kenties pääosin siksi, että ne muistetaan ulkoa. Tämä puoltaa tuttujen laulujen käyttöä seniorien parissa tehtävässä musiikkityössä (vrt. Routasalo, Toivonen & Rautiainen 2013). Osa osallistujista oli myös käynyt itse laulattamassa muistisairaita ja havainnut näiden osanneen edelleen tuttuja kansakoululauluja.

Opitut taidot ja pääsy niiden käyttämiseen ovatkin tärkeitä ikääntyneen voimavarojen kannalta (Kariniemi ym. 2020), ja varhaisina elinvuosina mieleen painunut laulu voi olla vanhuudessa tärkeä voimavaratekijä. Varhain opitut laulut ovat painuneet ikään kuin automaatioksi muistiin, mistä ne nousevat helposti mieleen musiikin avulla niitä aktivoitaessa, ja tätä myös osallistujat itse kommentoivat. Jo valmiiksi osatun ja mieleen painuneen eli *tutun* laulun osaamisen merkitys nouseekin erityisesti esiin passiivisimpien, vähiten laulua muuten harrastavien osallistujien lauluaktiivisuudessa. He osallistuivat lähes poikkeuksetta niihin lauluihin, jotka he kertoivat tunteneensa jo entuudestaan, mutta vieraammat laulut he jättivät yleensä laulamatta. Muutenkin laulua paljon harrastavat ja yhteislaulusta pitävät taas yrittivät usein laulaa entuudestaan vieraampaakin kappaletta.

Siitä huolimatta, että osallistuneissa oli neljä henkilöä, jotka kertoivat, etteivät he ole erityisen innokkaita laulajia, he olivat mukana laulupainotteisessa tutkimuksessa kahdeksan tapaamista kestävän, noin kahden kuukauden aikavälille sijoittuvan intervention ajan. Palautteessa tai keskustelussa heistä kaksi kuitenkin toi esiin kokeneensa ryhmään osallistumisen positiivisena, mikä viittaa siihen, että laulut, niiden mieleen tuomat muistot ja yhdessä muistelu toimivat jo itsessään voimavaroina (ks. Pynnönen 2019), vaikka ei itse laulaisikaan.

Laulamiseen ja muisteluun perustuva ryhmätoiminta tarjosikin osallistujille mahdollisuuksia käyttää voimavarojaan ja sitä kautta kokea voimaantumista (vrt. Tähti 2022; Laes 2013; ks. Kariniemi ym. 2020; Hohenthal-Antin 2013). Muisteluryhmään osallistuminen vaikutti olevan monelle viikoittainen harrastus, jonka päättyminen nosti osalle haikeita tunteita. Yhteisesti tapahtuneen kokemisen, laulamisen sekä muistelun kautta osallistujat kuvailivat saaneensa tunnetta *kuulumisesta*, *yhteisöllisyydestä* ja *hyväksynnästä* (vrt. Lee, O'Neill & Moss 2020). Se, että ryhmään osallistuminen on ollut eräälle osallistujista "viikon paras kohta" kertoo siitä, kuinka merkityksellistä vanhukselle voi olla se, että pääsee kohtaamaan muita ja tekemään jotakin itselle mielekästä viikoittain. Varsinkin yksin elävälle ikääntyneelle on erittäin tärkeää, että on jokin paikka tai viiteryhmä, jossa saa osansa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Else esimerkiksi kertoo yksinäisyytensä yhdeksi syyksi käydä seurakunnan tilaisuuksissa: "…kato sit kun on yksin, ni ihmisiä näkee siellä, se on semmonen joku turvapaikka, mää koen sillä tavalla sen". Laulupainotteiseen ryhmään osallistumisen merkitys näkyy osallistujien kuvauksissa ja kokemuksissa sosiaalisena kanssakäymisenä ja koettuna yhteytenä, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Skingley & Bungay 2010; Batt-Rawden & Andersen 2020).

Sosiaalinen osallisuus ja *kuuluminen ryhmään* eli elämyksen jakaminen ja yhdessä kokemien nousivatkin tärkeiksi tekijöiksi voimaantumisen kokemisessa (vrt. Routasalo, Toivonen & Rautiainen 2013). Laulu- ja muisteluryhmään osallistuminen siis tarjosi ikääntyneelle monipuolisesti voimavaroja niin omien taitojen ja tietojen ylläpitämisen (vrt. Kariniemi 2020)

kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen (vrt. Lee, O'Neill & Moss 2020; Moss ym. 2021; Skingley & Bungay 2010) välityksellä. Merkittävänä tuloksena voidaan nähdä *virkistyminen* ja *hyvän olon kokemukset*, joita erikseen raportoi 14 osallistujaa. Lisäksi näitä kokemuksia nousi esiin useissa tilanteissa ryhmäläisten keskusteluissa. Tutkimuksessa koettu virkistyminen voi toisaalta olla puhtaasti musiikin aikaansaamaa, sillä musiikilla voi säädellä energiatasojaan (ks. Saarikallio 2019; Karlsen 2011). Useampi kertoi haluavansa laulaa reippaita lauluja, jotta voi piristää omaa oloaan. Musiikista saatu mielihyvä ja positiiviset tunteet antavat sitkeyttä vaikeissa tilanteissa (engl. *resilience*) ja sitä kautta ne yhdessä tunteiden säätelyn ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kanssa vahvistavat yleistä sosio-emotionaalista kyvykkyyttä (Saarikallio 2019). Kuitenkin kuorotutkimuksissa saatujen tulosten (ks. Moss, Lynch, O'Donoghue 2018; Batt-Rawden & Andersen 2020; Livesey ym. 2012) perusteella on todennäköistä, että juuri *ryhmässä* tapahtuva laulaminen on vaikuttanut positiivisesti osallistujien energiatasoihin. Muutama koki laulamisen ja laulujen virkistäneen myös muistia (vrt. Särkämö ym. 2011), mikä nousi yhdeksi tärkeäksi syyksi sille, että tuttuja lauluja halutaan edelleen laulaa. Laulujen mieleen palauttaminen oli varsin mieluisaa.

Pentin kuvaus "sielun terapiasta" viittaa ryhmän edistäneen sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (vrt. Hillman 2002). Vaikka ryhmä ei ollut terapiaryhmä, se tarjosi saman kaltaisen turvallisen tilan, jossa osallistujilla oli mahdollisuus laulaa omalla äänellään ilman pelkoa arvioiduksi tulemisesta ja jakaa varsin henkilökohtaisiakin muistoja toisilleen ja ryhmän ohjaajalle (vrt. Huhtinen-Hildén & Isola 2018). Eräs osallistuja kiittää siitä, että ryhmä tarjosi hänelle "elämyksen". Kaiken kaikkiaan ryhmässä laulaminen, muistelu, keskustelu ja jakaminen mahdollisti osallistujille sen, että he saivat kokea *merkityksellisyyttä* (vrt. Hays & Minichiello 2005) omien muistojensa ja oman elämäntarinansa kanssa. Mielenkiintoisena tutkimustuloksena nousee toisaalta säestyksen ja ryhmän kannustava vaikutus laulamiseen osallistumiseen. Useampi osallistujista huomioi, että hyvä säestäjä auttaa pääsemään mukaan lauluun. Pedagogisesti sensitiivisten taitojen (Huhtinen-Hildén 2014) ohella onkin tärkeää, että seniorilauluryhmän ohjaajalla on hyvät säestystaidot tai että hän käyttää nimenomaan yhteislaulun säestykseen soveltuvaa audiomateriaalia.

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on huomioitava, että suuri osa tutkimukseen osallistuneista käy laulutilaisuuksissa vähintään silloin tällöin ja suhtautuu yleisesti yhteislauluun positiivisesti. Onkin mahdollista, että tutkimukseen ilmoittautui mukaan keskimäärin innokkaammin laulavaisia ikääntyneitä, sillä rekrytointitilaisuus oli senioritalossa järjestettävä yhteislaulutilaisuus, josta oli maininta etukäteen talon ilmoitustaululla muistelu- ja lauluryhmän esitteessä. On siis todennäköistä, että ryhmään ei osallistunut ollenkaan henkilöitä, joille ryhmätilanteessa laulaminen ei ole luonnollista tai joille esimerkiksi koulun laulukoe on jäänyt mieleen erityisen inhottavana. Tutkimukseen kuitenkin osallistui muutama henkilö, jotka suhtautuvat neutraalisti tai negatiivisesti yhteislauluun tutkimusryhmän ulkopuolella ja näin ollen tutkimus tuo myös heidän äänensä esiin. Tutkimukseen osallistuneiden ammatillinen ja koulutuksellinen tausta ovat muuhun ikäpolven kohorttiin nähden hyvin keskivertoa (vrt. Idman 2012). Osallistujien koulutustausta ja ammatti eivät nousseet merkitseviksi tekijöiksi sen kannalta, kuinka osallistujat kuvailivat ja kokivat laulujen, laulamisen ja ryhmätoiminnan merkityksellisyyttä, tärkeyttä ja niistä saatuja voimavaroja. Osallistujien koulun maantieteellinen sijainti tai se, sijaitsiko koulu kaupunkimaisella vai maaseutumaisella alueella, eivät myöskään näyttäytyneet merkitsevinä tekijöinä tämän artikkelin tulosten kannalta[26].

Lopuksi

Suomalaisilla ikääntyneillä on erityinen kulttuurinen ja henkinen pääoma lauluissa, joita he ovat oppineet jo kouluvuosinaan ja joita osin on käytetty myöhempinäkin vuosina yhteislauluina. Näiden jo valmiiksi hyvin osattujen laulujen laulaminen ja muistelu yhdessä ver-

taisten kanssa tarjoaa monipuolisesti voimavaroja ikääntyneelle, minkä vuoksi yhteislauluun ja muisteluun perustuvia säännöllisesti kokoontuvia ryhmiä tulisi tarjota senioreille (vrt. Särkämö, Tervaniemi & Huotilainen 2013). Tätä perustelee myös se, että laulujen kantaman pääoman huomioiminen ja arvostaminen vanhuspalveluissa ja vanhustyössä voi tukea ikääntyvää hänen identiteettinsä ja itsetuntonsa kannalta (ks. Marin 2000).

Yhteislaulu on kuulunut ja kuuluu edelleen ikääntyneiden elämässä moniin tilanteisiin ja paikkoihin, joissa sitä ei välttämättä enää harjoiteta. Viime vuosien pandemiatilanne aiheutti sen, että pitkään jatkuneitakin hyviä käytänteitä musiikkitoiminnan parissa ei seniorikodeissa ja palvelutaloissa saanut järjestää. Tilanne on elpymässä, ja musiikkituokioita onkin taas senioreille tarjolla monessa paikassa. Pandemia kuitenkin aiheutti eräänlaisen laulamattomuuskuilun yhteiskuntamme nuorempaan ikäpolveen: koululaisiin ja nuoriin. Monissa kouluissa esimerkiksi Mikkelissä ja Turun seudulla laulaminen oli kokonaan kiellettyä kouluissa ja jopa suuria perinteisiä lapsi- ja nuorisokuoroja lopetti pysyvästi toimintansa (Salminen 2022). Yhteiskunnassamme saattaakin elää lapsia ja nuoria, joille kokemukset yhteismusisoinnista laulamalla ovat jääneet esimerkiksi alakoulun viimeisillä vuosiluokilla kokonaan väliin. Kuitenkin nykyisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on yhtenä musiikin opetuksen tavoitteena harjoittaa laulamista myös ryhmän jäsenenä kaikilla peruskoulun vuosiluokilla. Kaikkea vastuuta lasten ja nuorten yhdessä laulamisesta ei tule tietenkään sälyttää kouluille, sillä myös kodeilla on suuri rooli heidän musiikkikasvatuksessaan.

Myös muutama tähän tutkimukseen osallistuneista oli huolissaan nykylasten musiikillisesta laulupääomasta ja siitä, laulavatko lapset ja nuoret enää koulussa tai ylipäätään onko heillä vastaavaa ”lauluaarteistoa” kuin edeltävillä sukupolvilla (vrt. Suomi 2019). Olisikin tärkeää tutkia, mikä on sitä musiikillista pääomaa, jota varsin erilaisessa musiikkiympäristössä kasvaneet digiajan lapset todennäköisesti muistavat ja osaavat vielä vanhanakin. Tähän väliin jäävien sukupolvien musiikkiin ja lauluihin liittyviä olisi myös hyvä tutkia. Vuoden 2022 alussa perustetun *Musiikkitahtotyöryhmän* (Tammela ym. 2022) asiantuntijat ratkovat musiikin käyttöön ja harrastuneisuuteen sekä näiden saavutettavuuteen liittyviä haasteita, joita ilmenee silloin, kun ihmisen toimintakyky on sairaudellisesta tai muusta syystä alentunut. Musiikkitahtoon voi kirjata itselleen tärkeän musiikin käyttötarkoituksia ja ohjeita siitä, millaista musiikkia henkilö toivoo erilaisissa tilanteissa ja tunnetiloissa, ja tämä tieto on hyvä olla läheisten, vapaaehtoisten tai hoidon ja kuntouksen parissa työskentelevien saatavilla. Musiikkitahdolla voitaisiin tukea toisten hoivan varassa elävien ihmisten oikeutta oman näköiseen musiikilliseen elämis- ja kokemusmaailmaan. (Tammela ym. 2022.) Kuten tämänkin tutkimuksen osallistujien kokemukset ja kuvaukset todentavat, musiikki ja yhdessä laulaminen tekevät yksilön elämästä monin tavoin mielekästä ja merkityksellistä (vrt. Aaltonen, Ahonen & Sahimaa 2020), ja niihin tulisi tarjota mahdollisuuksia niin lapsille, aikuisille kuin vanhuksillekin. ■

Viitteet

[1] Tässä jätetään tarkastelun ulkopuolelle uskonnollis-filosofiset kysymykset elämän perimmäisestä tarkoituksesta (engl. meaning of life) (Aaltonen, Ahonen & Sahimaa 2020).

[2] Seniorikodissa asuvat joko pärjäävät ilman hoivaa tai käyttävät kotihoidon palveluja. Seniorikotiin on yleensä mah- dollisuus muuttaa noin 55 ikävuodesta alkaen vuokralle tai asumisoikeudella, riippuen talon yhtiömuodosta.

[3] Muutama tutkimuksesta kiinnostunut oli joko liian iäkäs tai liian nuori suhteessa tutkimuksessa tarkasteltavaan historialliseen ajanjaksoon. Muutamalla oli jo pidemmälle edenneitä muistisairauksia. Näin ollen he eivät täyttäneet tutkimukseen osallistumisen kriteerejä eivätkä osallistuneet pienryhmiin.

[4] Yhdestä seniorikodista ilmoittautui useampi kriteerit täyttävä henkilö, joten talon tiloissa toteutettiin kaksi eri pien- ryhmää; toinen neli- ja toinen viisihenkisenä. Ryhmien koot olivat: A=3, B=5, C=4, D=5 ja E=3 henkilöä.

[5] Lomakkeella kysytyt taustatiedot: etunimi, syntymävuosi, sukupuoli, kansakoulun paikkakunta ja kouluvuodet, muut koulutukset (mikä, missä, milloin), ammatti ennen eläköitymistä, musiikkiharrastukset.

[6] Osallistujista hieman yli puolet (n=11) kuuluu vuosina 1944–1950 syntyneisiin suuriin ikäluokkiin ja loput (n=9) olivat syntyneet vuosien 1935–1943 välillä. 1940- ja 1950-luvuilla jo lähes jokainen suomalainen kouluikäinen lapsi kävi kansakoulua eli oppivelvollisuuskoulua (ks. Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 25).

[7] Luvut on pyöristetty lähimpään tasalukuun.

[8] Tarkempi kuvaus tutkimuksessa käytetystä virikemateriaalista ja ryhmien toteutuksesta: Tammela 2022, 61–68.

[9] Kysymykset vaihtoehtoineen liitteessä 2.

[10] Osallisuus & yhdessä kokeminen; Pystyy laulamaan, kun on säestys; Toive laulaa näitä useammin; Totuttu yhteislauluun, kun sitä on ollut monessa paikassa; Nuoruus- ja lapsuusmuistojen herääminen ja ylisukupolviset muistot; Tuttu- jen laulujen osaaminen ja muistaminen; Vieraan kuuloinen – väärä säestys, väärät sanat, väärä melodia; Nämä laulut mieluisia laulaa; Itselle tärkeä laulu.

[11] Tuloksissa esiintyy osin samoja lainauksia kuin väitöskirjan (Tammela 2022) tulosluvuissa.

[12] Sitaatteja on lukijaystävällisyyden vuoksi siistitty ja niistä on poistettu sisällön kannalta turhat täytesanat.

[13] Yksi osallistuja valitsi tässä kaksi vaihtoehtoa: usein sekä satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan.

[14] Kaksi osallistujaa valitsi tässä kaksi vaihtoehtoa: mielellään sekä jonkin verran.

[15] Lauluteemojen mieluisuuden ja tärkeyden numeeriset arviot löytyvät liitteen 3 taulukoista 4 ja 5.

[16] Katso palautelomakkeen kysymykset 8a ja 8b (liite 2).

[17] Katso palautelomakkeen kysymykset 5a ja 5b (liite 2).

[18] Katso palautelomakkeen kysymys 2 (liite 2).

[19] Yksityiskohtaisia muistoja, tarinoita ja kokemuksia voi lukea väitöskirjasta: Tammela 2022, luvut 6–9.

[20] Katso palautelomakkeen kysymykset 1, 3 ja 11 (liite 2).

[21] Katso palautelomakkeen kysymys 2 (liite 2).

[22] Katso palautelomakkeen kysymys 2 (liite 2).

[23] Katso palautelomakkeen kysymykset 6, 7, 9 ja 10 (liite 2).

[24] Vastauksissa esiintyy monenlaisia ilmaisuja, joiden tulkitsen kuuluvan tähän kategoriaan: ”reippaat laulut” (n=4), muita termejä (kutakin n=1): hyvätempoiset; menevät; iloiset rallatukset; rytmikästä ja pirteitä (ei raskasta, laahaavaa menoa); selkeärytmiset.

[26] Mieluisimmiksi kuunneltaviksi musiikkityyleiksi nousivat: klassinen instrumentaalimusiikki (n=7), iskelmät & vanha tanssimusiikki (n=7), kuoromusiikki ja kuorolaulut (n=5), klassinen näyttämötaidemusiikki (n=4), hengellinen musiikki (n=4), lapsuuden tai nuoruuden aikaiset laulut (n=4), jazz (n=3), kevyt musiikki (n=3), radio & muut tyylilajit (n=7). Inhokkimusiikki karkeasti jaoteltuna: raskas rock/heavy/repivä (n=7), rap/hiphop (n=5), kevyt "poppis"/nykyiskelmä (n=4), klassinen musiikki ja ooppera (n=3), tietty hengellinen musiikki (n=2), riippuu tunnetiloista tai kaikki käy (n=2), muu (n=7).

[27] Maantieteellinen sijainti näkyi lähinnä käytännössä siinä, että oman maakunnan ja lähimaakuntien kotiseutulaulut olivat keskimäärin tärkeämpiä kuin muiden maakuntien. Veikko, joka ainoana osallistujista raportoi, ettei näiden laulujen laulaminen ole hänelle tärkeää tai Jukka, joka ei pidä laulamisesta, eivät erotu taustoiltaan muista osallistujista koulutustasoltaan, ammatilliselta taustaltaan tai koulunsa asumiskeskittymän tyypiltä – eli vastaavanlaisia taustoja on sellaisillakin osallistujilla, jotka taas raportoivat kokevansa näiden laulujen laulamisen tärkeänä ja mieluisana.

Lähteet

Aaltonen, T., Ahonen, P. & Sahimaa, J. 2020. Johda merkitystä. Helsinki: Alma Talent.

Batt-Rawden, K. & Andersen, S. 2020. 'Singing has empowered, enchanted and enthralled me' - choirs for wellbeing? Health Promotion International 35, 1, 140–150.

Clift, S. & Hancox, G. 2010. The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. Music Performance Research, 3, 1, 79—96.

Cohen, A., Bailey, B. & Nilsson, T. 2002. The importance of music to seniors. Psychomusicology 18, 89–102.

Dassa, A. 2018. Musical Auto-Biography Interview (MABI) as promoting self-identity and well-being in the elderly through music and reminiscence. Nordic Journal of Music Therapy 27, 5, 419–430. https://doi.org/10.1080/08098131.2018.1490921

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hays, T., & Minichiello, V. 2005. The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. Psychology of Music, 33, 437–451.

Heinonen, V. 2008. Muutoksia suomalaisten vapaa-ajan vietossa – kotisohvalla, yhteisöissä ja matkailuelämyksissä. Kulutustutkimus.Nyt, 1.

Hillman, S. 2002. Participatory singing for older people: A perception of benefit. Health Education, 102, 4, 163–171.

Hohenthal-Antin, L. 2013. Muistellaan: Luovat menetelmät muistisairaiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huhtinen-Hildén, L. & Isola, A. 2018. Luovuus osallisuuden tukena – luovan ryhmätoiminnan malli. Teoksessa: L. Huhtinen-Hildén, & M. Lamppu (toim.) Ilmaisua, leikillisyyttä ja luovaa toimintaa ryhmässä. Metropolia-ammattikorkeakoulu, 8–13.

Huhtinen-Hildén, L. 2014. Perspectives on professional use of arts and arts-based methods in elderly care. Arts & Health: An International Journal for Research, Policy and Practice 6, 3, DOI: 10.1080/17533015.2014.880726

Huhtinen-Hildén, L., Puustelli-Pitkänen, A., Strandman, P. & Ala-Nikkola, E. 2017. Kohti luovaa arkea: Kulttuurinen vanhustyö asiakaslähtöisyyden edistäjänä. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja.

Idman, M. (2012). Sukupolvien väliset palkkaerot ovat vähäisiä. Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsaus 1/2012. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-03-12_002.html?s=0#1

Jyrkämä, J. 2013. Vanheneminen, arkitilanteet ja toimijuus. Teoksessa: E. Heikkinen, J. Jyrkämä, J. & T. Rantanen (toim.) Gerontologia (3. uud. p.). Helsinki: Duodecim, 421–425.

Jyrkämä, J. 2014. Vanheneminen ja vanhuus. Teoksessa: J. Jyrkämä & A. Sankari (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen: län sosiologiaa. 267–323.

Kalakoski, V. 2010. Musiikki muistissa. Teoksessa: J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena. 137–151.

Kariniemi, K., Siira, H., Kyngäs, H. & Kaakinen, P. 2020. "Vanhakin on ihminen". Ikääntyneiden kokemuksia vahvuuksistaan, voimavaroistaan ja kotihoidosta. Gerontologia 34, 1, 21–41.

Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. Research Studies in Music Education 33, 2, 107–121.

Korkiakangas, P. 2002. Muistelusta voimavaroja vanhuuteen. Teoksessa: E. Heikkinen & M. Marin (toim.) Vanhuuden voimavarat. Helsinki: Tammi, 173–206.

Kosonen, E. 2011. Kansakoulun lauluopetus 1960-luvulle saakka, perinteistä ammentaen, uudistuksia odottaen. Musiikkikasvatus, 14, 2, 10–19.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (5., uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Laes, T. 2013. Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäisiän musiikkikasvatuksessa: tapaustutkimus Riskiryhmä-yhtyeestä. Musiikkikasvatus 16, 1, 6–17.

Lee, S., O'Neill, D. & Moss, H. 2020. Promoting well-being among people with early stage dementia and their family carers through community-based group singing: a phenomenological study. An international Journal for Research, Policy and Practice, 14, 1, 85-101. https://doi.org/10.1080/17533015.2020.1839776

Lehtonen, K. 2011. Musiikki ja mielikuvat. Teoksessa: L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 71–94.

Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa: A. Heikkinen & Leino-Kaukiainen, P. (toim) Valistus ja koulunpenkki : kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle, Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 16-33.

Leppänen, T. & Moisala, P. 2005. Kulttuurinen musiikintutkimus. Teoksessa: T. Eerola, J. Louhivuori, J. & P. Moisala, P. (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. 2. painos. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura, 71–86.

Livesey, L., Morrison, I., Clift, S. & Camic, P. 2012. Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: qualitative findings from a cross-national survey of choir members. Journal of Public Mental Health 11, 1, 10–26.

Mattila, M. 2020. "Laulukoe on suomalaisille tavallinen trauma, selviää Ylen kyselystä – Tutkija: "Epämusikaalisuuden leima voi johtaa tunteeseen, ettei ole oikeutta tehdä musiikkia"." Julkaistu 5.3.2020. Viitattu 25.5.2022. https://yle.fi/uutiset/3-11239553

Marin, M. 2000. Vanhusten sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma hyvän vanhenemisen ehtoina. Gerontologia : Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry:n julkaisu, 14, 1, 37-42.

Moss, H., Lee, S., Clifford, A. M., Bhriain, O. N. & O'Neill, D. 2021. Together in song: Designin a signing for health group intervention for older people living in the community. Nordic Journal of Music Therapy, DOI: 10.1080/08098131.2021.2004613

Moss, H., Lynch, J. & O'Donoghue, J. 2018. Exploring the perceived health benefits of singing in a choir: an international cross-sectional mixed-methods study. Perspectives in Public Health 138, 3, 160–168.

Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos : musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Sibelius-Akatemia, Studia Musica 42.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen teoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Rinne, V. 2019. Taiteen ja kulttuurin hyödyntäminen osana iäkkään aktiivista arkea. Teoksessa: Kulmala, J. (toim.) Hyvä vanhuus. Menetelmiä aktiivisen arjen tukemiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 290–302.

Rotkirch, A. 2021. Vanheneminen on etuoikeus. Vanhustyö-lehti, 2, Vanhustyön keskusliitto. https://vtkl.fi/vanheneminen-on-etuoikeus

Routasalo, P., Toivonen, H., & Rautiainen, M. 2013. Taide ja kulttuuri vanhuksen hyvinvoinnin tukena arjessa. Teoksessa: P. Routasalo, H. Toivonen & M. Rautiainen. Hyvä arki vanhukselle: Voimavarojen aktivoiminen taidelähtöisillä menetelmillä. Turun ammattikorkeakoulu, 10–17.

Saarikallio, S. 2019. Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). Music and Science, 2, 1-16. doi:10.1177/2059204318815421

Salminen, S. 2022. Kirjallinen sähköpostitiedonanto. 18.8.2022.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun yliopisto. http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf

Skingley, A. & Bungay, H. 2010. The Silver Song Club Project: Singing to promote the health of older people. British Journal of Community Nursing, 15, 135–140.

Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto, JYU Dissertations 83.

Suutama, T. 2013. Muisti ja oppiminen. Teoksessa: E. Heikkinen, J. Jyrkämä, J. & T. Rantanen (toim.) Gerontologia (3. uud. p.). Helsinki: Duodecim, 216–226.

Särkämö, T., Laitinen, S., Numminen, A., Tervaniemi, M., Kurki, M. & Rantanen, P. 2011. Muistaakseni laulan: musiikin käyttö muistisairaiden mielialan, elämänlaadun ja kognitiivisen toimintakyvyn tukemisessa. Miina Sillanpään säätiö A:10.

Särkämö, T. & Sihvonen, A.J. 2018. Golden oldies and silver brains: Deficits, preservation, learning, and rehabilitation effects of music in ageing-related neurological disorders. Cortex, 109. 104–123. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.08.034

Särkämö, T., Tervaniemi, M. & Huotilainen, M. 2013. Music perception and cognition: development, neural basis, and rehabilitative use of music. WIREs Cognitive Science, 4, 4, 441–451. https://doi.org/10.1002/wcs.1237

Tammela, A. 2018. Ajankuva kansakoululauluissa 1940- ja 1950-luvuilla: ikäihmisten lapsuuden musiikkimuistoja. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Tammela, A. 2022. Kansakoululaisen lauluaarteisto: jälleenrakennusajalta tutut laulut ikäihmisten laulukokemuksissa ja muistoissa. Jyväskylän yliopisto, JYU Dissertations 481.

Tammela, A., Lintinen, M., Kuopanportti, T., Mikkonen, K., Lämsä, E., Tienvieri, A., Pitkäniemi, A., Kurtti, H. & Keränen, T. 2022. Musiikkitahto osana kulttuurihyvinvoinnin edistämistä ja toteutumista. Taidetutka 2/ 2022. https://taidetutka.fi/2022/musiikkitahto-osana-kulttuurihyvinvoinnin-edistamista-ja-toteutumista/

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tähti, T. 2022. Pienet teot, suuri hurma: Toimijuus kulttuurisessa vanhustyössä. Studia Musica 91. Taideyliopiston Sibelus-Akatemia.

Liite 1.

Taulukko 3. Osallistujien kansakoulujen maantieteellisen sijainnin jakauma (%), kansakoulujen sijainti jaoteltuna osallistujien kotipaikkakunnan asumiskeskittymän tyypin mukaisesti (%), osallistujien koulutustausta korkeimman käydyn koulutuksen mukaan sekä osallistujien ammattialojen jakauma (%).

Kansakoulujen maantieteellinen sijainti*		**Kansakoulujen sijainti osallistujan kotipaikkakunnan asumiskeskittymän tyypin mukaan**	
keskinen Suomi	58 %	maaseutu	67 %
itäinen Suomi	32 %	taajama	23 %
pohjoinen Suomi	10 %	kaupunki	10 %
Korkein käyty koulutus		**Työn ala ennen eläköitymistä****	
kansa- tai kansalaiskoulu	20 % (n = 4)	kaupan ja ravintolan ala	45 %
oppikoulu tai lukio	15 % (n = 3)	hoito- ja ohjausala	22 %
ammatillinen 2. aste (talous-, ammattikoulu, opisto)	45 % (n = 9)	teollisuus- ja rakennusala	17 %
alempi korkea-aste, johtajakoulu, esimiestutkinto	15 % (n = 3)	talousala (johtavassa asemassa)	17 %
ylempi korkeakoulututkinto (yliopisto)	5 % (n = 1)		

*keskinen = Keski-Suomi, Pirkanmaa; itäinen = Etelä-Savo, Pohjois-Savo, Etelä-Karjala + luovutettu Karjala; pohjoinen = Lappi, Pohjois-Pohjanmaa. Tutkimukseen ei osallistunut eteläisessä, lounaisessa tai keski-läntisessä Suomessa kansakoulua käyneitä henkilöitä.

** Prosentit pyöristetty lähimpään tasalukuun.

Liite 2.

Tutkimukseen osallistuneille annetun paperisen palautelomakkeen kysymykset.
Osassa valmiita vastausvaihtoehtoja, osassa avoimet kysymykset.

1. Miksi lähdit mukaan muisteluryhmään?

2. Millaista muisteluryhmään osallistuminen oli? Valitse yksi tai useampia.
☐ mukavaa
☐ virkistävää
☐ muistoja herättävää
☐ tunteellista
☐ jotakin muuta, millaista:
☐ en osaa sanoa

3. Herättikö muisteluryhmään osallistuminen sinussa muistoja? Jos, millaisia?

4 a. Mikä seuraavista kuvaa suhtautumistasi yhteislauluihin? Rastita yksi.
☐ Laulan mielelläni yhteislauluja.
☐ Laulan jonkin verran yhteislauluja.
☐ Suhtautumiseni yhteislauluihin on neutraali.
☐ Pidän vain vähän yhteislauluista ja laulan tarvittaessa.
☐ En pidä yhteislauluista enkä laula.
☐ En osaa sanoa.

4 b. Miten usein osallistut laulutilaisuuksiin muisteluryhmän lisäksi? Rastita yksi.
☐ Osallistun usein laulutilaisuuksiin.
☐ Osallistun satunnaisesti, mahdollisuuksien mukaan laulutilaisuuksiin.
☐ Osallistun harvoin yhteislaulutilaisuuksiin.
☐ En osallistu yhteislaulutilaisuuksiin.
☐ En osaa sanoa.

5 a. Miten koet laulamamme ja kuuntelemamme lauluteemat? Rastita.
(Vaihtoehdot rastitettavaksi: Erittäin mieluisa, Jokseenkin mieluisa, Ei niin mieluisa, Ei lainkaan mieluisa, En osaa sanoa.) Lauluteemat: Luonto ja vuodenajat, Kodin laulut, Koulu, Työ ja ammatit, Pyhäkoulu, Virret ja muut hengelliset, Leikki ja reippailu, Lastenlevyt, Kotimaani, Isänmaan puolustus, Muut kansat, Äitienpäivä ja juhlat, Maakuntalaulut, Kansanlaulut, Iskelmät

5 b. Miten tärkeäksi koet laulamamme ja kuuntelemamme lauluteemat? Rastita.
(Vaihtoehdot rastitettavaksi: Erittäin tärkeä, Jonkin verran tärkeä, Ei niin tärkeä, Ei lainkaan tärkeä, En osaa sanoa.) Lauluteemat: Luonto ja vuodenajat, Kodin laulut, Koulu, Työ ja ammatit, Pyhäkoulu, Virret ja muut hengelliset, Leikki ja reippailu, Lastenlevyt, Kotimaani, Isänmaan puolustus, Muut kansat, Äitienpäivä ja juhlat, Maakuntalaulut, Kansanlaulut, Iskelmät

6. Millaiset laulut ovat sinusta <u>mukavia</u> laulaa? Miksi?

7. Oliko jokin lauluteema tai laulu, josta <u>et pitänyt</u>? Jos, niin mikä ja miksi?

8 a. Koetko lapsuudestasi tuttujen laulujen <u>laulamisen</u> tärkeänä?
☐ Kyllä koen.
☐ En koe.
☐ En osaa sanoa.

8 b. Miksi?

9. Millaista musiikkia nykyään kuuntelet ja/tai laulat? Miksi?

10. Millaista musiikkia et kuuntele ja/tai laula mielellään? Miksi?

11. Muuta palautetta muisteluryhmiin liittyen:

Liite 3.

Osallistujien arviot lauluteemojen mieluisuudesta (Taulukko 4) ja tärkeydestä (Taulukko 5) intervention lopuksi jaetun kyselyn vastausten perusteella. Palautelomakkeen kysymysten 5a ja 5b vastauksille annettiin analyysivaiheessa numeeriset arvot asteikolla 0-3 (0=ei lainkaan mieluisa/ei lainkaan tärkeä; 3=erittäin mieluisa/erittäin tärkeä), joista laskettiin keskiarvo ja keskihajonta. Taulukoissa on erikseen kaikkien vastanneiden sekä naisten ja miesten keskiarvot (Ka) ja keskihajonnat (Kh). "Nollavastauksia" (EOS=en osaa sanoa, T= jätetty tyhjäksi) ei ole laskettu keskiarvoon ja keskihajontaan.

Kaikki	Ka	Kh	N	EOS	T	Naiset	Ka	Kh	Miehet	Ka	kh
Kansanlaulut	2,74	0,56	19	-	1	Kansanlaulut	2,93	0,27	Iskelmät	2,60	0,55
Kotimaani	2,68	0,58	19	1	-	Maakuntalaulut	2,86	0,36	Kodin laulut	2,25	0,50
Äitienpäivä ja juhlat	2,67	0,59	18	1	1	Kotimaani	2,80	0,41	Kotimaani	2,25	0,96
Luonto ja vuodenajat	2,65	0,59	20	-	-	Luonto ja vuodenajat	2,80	0,41	Äitienpäivä ja juhlat	2,25	0,96
Iskelmät	2,65	0,59	20	-	-	Äitienpäivä ja juhlat	2,79	0,43	Isänmaan puolustus	2,20	0,45
Maakuntalaulut	2,63	0,60	19	-	1	Lastenlevyt	2,77	0,60	Kansanlaulut	2,20	0,84
Lastenlevyt	2,63	0,72	16	2	2	Iskelmät	2,67	0,62	Luonto ja vuodenajat	2,20	0,84
Kodin laulut	2,56	0,62	18	1	1	Kodin laulut	2,64	0,63	Virret & hengelliset	2,00	0,71
Leikki ja reippailu	2,44	0,78	18	1	1	Leikki ja reippailu	2,57	0,76	Pyhäkoulu	2,00	0,82
Koulu	2,35	0,75	20	-	-	Koulu	2,53	0,74	Leikki ja reippailu	2,00	0,82
Pyhäkoulu	2,35	0,70	17	2	1	Pyhäkoulu	2,46	0,66	Maakuntalaulut	2,00	0,71
Virret & hengelliset	2,32	0,67	19	-	1	Virret & hengelliset	2,43	0,65	Lastenlevyt	2,00	1,00
Isänmaan puolustus	2,11	0,81	19	-	1	Muut kansat	2,30	1,06	Koulu	1,80	0,45
Muut kansat	2,08	1,04	13	4	3	Työ ja ammatit	2,13	0,91	Työ ja ammatit	1,50	0,58
Työ ja ammatit	1,97	0,87	16	2	2	Isänmaan puolustus	2,07	0,92	Muut kansat	1,33	0,58
Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta, N = vastaukset, jotka huomioitu keskiarvossa, EOS = en osaa sanoa, T = jätetty tyhjäksi											

Taulukko 4. Lauluteemat keskiarvollisesti mieluisimmasta vähiten mieluisaan (ylhäältä alas).
3 = erittäin mieluisa, 0 = ei lainkaan mieluisa.

Kaikki	Ka	Kh	N	EOS	T	Naiset	Ka	Kh	Miehet **	Ka	kh
Kotimaani	2,71	0,57	18	-	2	Äitienpäivä ja juhlat	2,93	0,27	Luonto ja vuodenajat	2,50	0,58
Äitienpäivä ja juhlat	2,67	0,84	19	-	1	Kotimaani	2,86	0,36	Isänmaan puolustus	2,25	0,50
Kansanlaulut	2,61	0,84	19	-	1	Kansanlaulut	2,73	0,59	Kotimaani	2,25	0,96
Luonto ja vuodenajat	2,58	0,49	19	-	1	Maakuntalaulut	2,71	0,47	Iskelmät	2,00	0,82
Kodin laulut	2,53	0,78	18	-	2	Kodin laulut	2,71	0,61	Maakuntalaulut	1,75	1,26
Maakuntalaulut	2,53	0,79	18	-	2	Iskelmät	2,64	0,63	Kansanlaulut	1,75	1,26
Iskelmät	2,47	0,71	18	-	2	Luonto ja vuodenajat	2,63	0,48	Leikki ja reippailu	1,75	1,50
Koulu	2,47	0,87	16	1*	3	Lastenlevyt	2,62	0,96	Äitienpäivä ja juhlat	1,75	1,50
Leikki ja reippailu	2,41	1,18	18	-	2	Virret & hengelliset	2,50	0,76	Koulu	1,67	0,58
Lastenlevyt	2,38	1,10	17	-	3	Koulu	2,46	0,88	Kodin laulut	1,50	0,58
Virret & hengelliset	2,35	0,96	18	-	2	Leikki ja reippailu	2,43	1,09	Virret & hengelliset	1,50	1,29
Isänmaan puolustus	2,24	0,90	18	-	2	Työ ja ammatit	2,17	0,72	Pyhäkoulu	1,33	1,15
Pyhäkoulu	2,07	1,03	15	1	4	Pyhäkoulu	2,08	1,00	Työ ja ammatit	1,25	0,96
Työ ja ammatit	1,94	0,85	16	1	3	Isänmaan puolustus	2,07	1,00	Lastenlevyt	1,25	0,96
Muut kansat	1,67	1,11	15	2	3	Muut kansat	2,00	1,00	Muut kansat	0,75	0,96
Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta, N = vastaukset, jotka huomioitu keskiarvossa, EOS = en osaa sanoa, T = jätetty tyhjäksi											
** Yksi osallistuja vastannut sekä 1 & En osaa sanoa, ** Yksi osallistuja jätti kokonaan arvioimatta lauluteemojen tärkeyden.*											

Taulukko 5. Lauluteemat keskiarvollisesti tärkeimmästä vähiten tärkeään (ylhäältä alas).
3 = erittäin tärkeä, 0 = ei lainkaan tärkeä.

Abstract

This article investigates how Finnish older adults find the songs familiar from their school years, and how they experience singing in a singalong group. According to previous research, music learnt in early years remain well in person's memory. However, most Finns over the age of 70 have lived their childhood during an era, when minority of Finnish homes had record players or even radios. On average, music listening from a child's point of view has been uncommon at that time. Therefore, this research demonstrates, what the songs from the past mean to this generation in their old age.

The data was collected with 20 adequately cognitively fit elderly, who gathered in small groups to sing, listen to and reminiscence familiar songs from their early years. The participants' descriptions and experiences were investigated qualitatively with a phenomenological-hermeneutic approach. Most participants experienced singing these songs important. The songs were a route to their emotional memories and to life history. A large part of the participants felt participating in the group as stimulating, pleasant, emotional and memory-awakening. Being part of the group gave them experiences of social well-being and inclusion. Using and maintaining songs which evoke memories, are resources from which the elderly can experience empowerment and meaningfulness. ■

Keywords: singalong, cultural elderly care, childhood songs, group singing, resources

Katri Olander & Suvi Saarikallio

Experiences of grit and flourishing in Finnish comprehensive schools offering long-term support to instrument studies. Building a new model of positive music education and grit

Background and aim

The current study was set up to advance conceptual knowledge on how learning and wellbeing are interrelated in the context of music education. To do that we investigated the musical experiences of 16 classes and 297 children with varying levels of music engagement. In particular, we followed four Finnish music classes for six years (2016–2022) to investigate how music class activities - playing an instrument, studying all school subjects of a comprehensive school together with other music-lovers, and continuous performing – are experienced by these 9–16-year-old children. Finnish comprehensive school classes with a curriculum focusing on music (from 3rd to 9th class) have long-standing traditions, where children play some instrument as a long-term extracurricular hobby (Törmälä 2013). Our study made it possible to investigate how a revival of such musical activities at a disadvantaged school contributed to the students' learning and wellbeing. The experiences of the students emerged particularly reflective of the concepts of grit (Duckworth 2019; Valdez & Datu 2021) and flourishing (Diener et. al. 2010; Seligman 2003), so these were selected as the key theoretical frameworks for the study. These concepts are widely discussed in the field of positive psychology, so we start by situating the study at the cross-roads of the fields of music education and positive psychology.

Bringing music education in dialogue with positive psychology

Many of the key concepts of positive psychology literature closely resonate with concepts that have been present in music education literature for a long time. For instance, the concepts of "good music relationship" and "good life" could be seen as an integral part of the Praxial philosophy of music education (Regelski 1998; Tammisalo 2005). There is a vast number of studies that highlight these aspects or wellbeing in musical learning (Björk 2016; Elliott 2020; Perkins & Williamon 2014). The field of music psychology also actively addresses related concepts, such as musical identity (MacDonald et al. 2017), music in youth wellbeing and psychological development (McFerran et. al. 2019). In recent decades there have been a few studies of music and music education that apply positive psychology as a source for their theoretical framing (Adamek & Darrow 2012; Ascenso et al. 2016; Ascenso et al. 2018; Evans 2015; Hallam & Cuadrado 2018; Lamont et al. 2018; Zheng & Bian 2018). Yet, there is still surprisingly little dialogue between these fields. This study is in a way a manifesto for launching an interdisciplinary approach that could be called "Positive music education". Learning music can be a positive resource and a part of human growth and lead to extremely good experiences, but also to negative ones (Valenzuela et al. 2018; Virkkula 2020). This study brings prior research and concepts from positive psychology into a dialogue with music education and music psychology, aiming to identify elements that are

beneficial for learning, performing, creating music, and enjoying music in a way that leads to experiences of a good life and flourishing. In essence, we approach learning music as a source of wellbeing, with a particular focus on grit.

Essential concepts relating to flourishing and grit

Positive psychology typically develops various interventions that could lead to a more flourishing life (Gander et al. 2013; Seligman et al. 2005). Flourishing is a term used for subjective wellbeing and there are many ways to measure such wellbeing before and after interventions, such as the Flourishing Scale by Diener & Biswas-Diener 2009, in which people estimate how much they agree with claims that address wellbeing in areas of positive emotion, engagement, positive relationships, meaning and accomplishment (Diener et. al. 2010; Parks et. al. 2013). These five components form the basis of the PERMA–theory, a scientific theory of happiness developed by Seligman (Seligman 2003). Positive education is an educational branch of positive psychology, which uses scientific research methods to advance both traditional skill-based learning and happiness through education (Seligman et al. 2009). There are many studies about how playing music has many positive effects with respect to learning, orientation of attention, for brains and to wellbeing and mental health (Balbag et al. 2014; Forgeard et al. 2008; Linnavalli 2022; Perkins & Williamon 2014; Tuomela 2017). Studies also show that especially long-term activities such as being a part of a band or a music group have improved interpersonal communication, self-esteem and self-confidence (Knapp & Silva 2019). Long-term activities seem to increase many positive functions, but also demand musical grit. Duckworth (2019) understands grit as a combination of sustained passion and perseverance, especially for long-term goals. This statement is the basis of her Grit-theory (Duckworth 2019). Grit can be seen as an important success-factor in life (Duckworth & Gross 2014; Heckman et al. 2014). Research has shown that grit explains success in competitions (Duckworth et al. 2010), staying in a demanding job (Robertson–Kraft & Duckworth 2014; Eskreis–Winkler et al. 2014), and having fewer burnouts (Walker et al. 2016). According to Valdez and Datu (2021), it is the inner motivation and surging of needs that drive people to gritty practicing so that they gradually achieve better skills and reach more demanding goals. Gritty people differ from less gritty ones also in their resilience under adversity. Gritty individuals can form a more positive picture about hard situations by performing a cognitive reappraisal (Knauft et al. 2019; Valdez & Datu 2021). Grit is also connected with better ability to regulate emotions and the emotional consequences of different situations (Gross & Levenson 1997).

How grit and personal strengths serve wellbeing

Several studies have shown a strong connection between grit and both eudaimonic and hedonic wellbeing (Datu et al. 2016; Datu et al. 2019; Disabato et al. 2016; Li et al. 2018; Renshaw & Bolognino 2016; Vainio & Daukantaitė 2016). One of the central findings of positive psychology is that realizing one's strongest, so called, signature strengths and then developing them increases happiness (Gander et al. 2013). Vuorinen (2022) has observed that teaching methods that are based on character strengths advance children's well-being and happiness (Vuorinen, 2022). Grit belongs to the 24 different character strengths that are understood to be positive and possible to develop (Mayerson 2020; Seligman et al. 2005). Musicality is not in the list of character strengths defined by Seligman (Seligman et al. 2005), but musicality can well be seen as a strength (Torpova et. al. 2016). Many people feel that developing one's own musical strength feels pleasurable – and for some the need to develop their skills and to express themselves becomes like a passion (Maijala 2003). Csikszentmihalyi (1997) noticed that young talented teen-agers could become hooked to an optimal kind of experience, flow, which made them practice passionately (Csikszentmihalyi

1993; 1997). Some studies showed that instrument students, with high amount of practice, achieved higher skill-level and had a better likelihood of experiencing flow than those who practiced less (Marin & Bhattacharya 2013; Miksza & Tan 2015). Also, the theory "learned industriousness" gives the idea that people can learn the association between hard work and reward, which makes them willing to do hard work also in the future (Eisenberger 1992).

Long-term musical activities, motivation and supporting grit

Self-determination theory displays different stages of motivation, from amotivation to intrinsic motivation, which is supported by the possibilities to fulfill the three basic human psychological needs: autonomy, competence, and relatedness (Deci & Ryan 2012). Various music educational studies have shown that giving space to these three components in teaching and learning has helped to build stronger motivation and psychological wellbeing in classrooms (Deci et al. 1996; Deci 2009; Evans et al. 2013; Jang et al. 2010; Küpers et al. 2014; Niemiec & Ryan 2009). Learning to play a musical instrument takes much time and demands a lot of motivation and grit. The study of Adkins (2020) showed those students that actively participated in music performances in school ensembles had higher self-reported grit and higher satisfaction level in terms of the basic psychological needs (Adkins 2020). The study of Eerola & Eerola (2014) showed that extended music education enhanced the quality of school life and had a positive effect on the social aspects of schooling (Eerola & Eerola 2014).

Duckworth understands that the following features are beneficial in developing grit: 1) finding personal interest, 2) deliberate practice, where feedback helps continuous learning and improving the performance (Ericsson & Charness 1994), 3) finding the purpose of doing, which helps to maintain interest, and 4) feelings of hope and adopting a growth mindset of having the capacity to learn new material if you just practice enough (Duckworth 2019, 123–234; Dweck 2006). Also, a certain kind of parenting (warm, supportive and respectful, but demanding) can be seen as beneficial in nurturing a child's grit (Duckworth 2019, 253). According to Duckworth (2019), extra-curricular activities like playing an instrument might be especially beneficial for building grit, because they are at the same time challenging and fun, and they are usually structured, skill-focused, and adult-guided (Duckworth 2019, 269–270).

Aim

While the theoretical grounding of this study is in grit, flourishing and the broader field of positive psychology, the original inspiration and a starting point of the study was a practitioner observation: Could there be some "systemic features" that could explain why the combination of a music class and instrument studies seemed to make children so skillful and eager to learn? What prerequisites should be fulfilled to catalyze the development of grit and intrinsic motivation to learn – and to construct optimal kinds of music educational processes that would also support human growth and build good life? The current study thus aimed to increase knowledge on music education as a process that simultaneously fosters learning and wellbeing. While grit and flourishing served as useful concepts for this, we did not want to force the music-related experiences into the existing psychological models, and therefore applied a data-driven, inductive approach. The concepts of grit and flourishing served as a reflective surface for the data-based observations drawn from the music educational context. The study ended up building bridges between music education and positive psychology, resulting in a model of a music educational process that simultaneously fosters musical grit and musical flourishing.

Method

Data were collected with a mixed methods approach. Four different schools with a total of 16 classes and 297 children participated in the study. All schools were comprehensive schools with music classes (a curriculum focusing on music). The project started with two schools (see Table 1), providing data through a survey, students' writing tasks, and interviews. Analysis of the qualitative data was based on the Grounded Theory method (Charmaz 2006) and the survey data were analyzed with exploratory statistics. The project then continued with another survey, conducted in all four schools. Students from the non-music classes also participated in this survey (Table 2), allowing comparisons between students with high and low levels of school music engagement.

Context of the Study

School 1: Start Playing!-music education intervention at a disadvantaged, multicultural school (2016–2022). School 1 was a highly multicultural school, with 41% students with foreign roots. During recent years the Helsinki area has become increasingly multicultural and has gradually got into a rather divided situation (Oittinen 2022). Many music classes do continue their high-quality work according to the old traditions, but in especially in the low-income suburbs, parents can't afford to pay for the quite expensive extracurricular instrument lessons for their musical children – even if they study in a music class. Before the Start Playing!-intervention was organized at this multicultural school, only about 20% of the children in the music classes played an instrument as a hobby. When the Ministry of Education and Culture provided funding, the first author of this paper started to organize instrument lessons as a principal of a music institute and to collect data for her Ph.D., supervised by the second author of this paper. So, during the years 2016–2022 the children of a multicultural school began to receive instrument lessons after school, first at very low expense and then free of charge. This totally changed the culture. Because of the Start Playing!-project, 12 competent instrument teachers gave extra-curricular lessons (playing, band instruction, music theory) weekly. Finally, almost every child that studied at the music classes had at least tried playing as a hobby.

As part of the intervention many music class performances were organized, where the music institute and the school co-operated. In 2018 part of the support budget from the Ministry was used for a massive musical project "Revue of Insects". At the premiere of this new Finnish children's musical in May 2018, there where 110 children (ages between 9–12) on stage acting, dancing and singing, and the instrument teachers of the Start Playing!–project formed the orchestra. Lights, sounds and costumes were of a professional level, because the performances took place in a big concert hall. We managed to get a famous popstar to take a role in the musical because her grandchild took part in the project. Our study showed that during and especially after the performances, many kids were in euphoria.

The intervention was planned so that it would give space also to each child's autonomy. Youngsters could always decide themselves which instrument they start to play, etc. The starting point of another major project was to interpret selected poems by Jukka Itkonen. Junior high school-aged (13–15 years) children were divided into groups that each chose a poem they liked and composed music for it using iPads. Other groups planned how they would interpret their poem by acting and dancing. Two music classes practiced their choir singing to Kai Olander's new Choir Series "Character Images" to these same poems. Many teachers co-operated and it took several months to get all the creative work ready for the performances. The result was impressive and fresh - full of the children's own ideas and humor, as well. The performances were in February 2020, just before the long corona pandemic lockdown began.

School 2 (2016-2022). From the very beginning of this research the first author also followed and collected data in another music-class school (elementary school, school 2). That school had very traditional music classes: every child took part in extra-curricular instrument studies and practiced every week for two hours in a class orchestra (strings, woodwinds, brass, percussion, and piano). This school also had very high-level school choirs and high-class band instruction. These kids were exceptionally good in all subjects. Many of them also had several other hobbies besides music. During their fifth schoolyear, they made an impressive musical show as a class, in which all the children acted, danced, played in the orchestra, and sang in three voices. In this class, there were no children with needs for special education or children who studied Finnish as a second language.

Schools 3 and 4 (2021). The 5th-grade music class and an ordinary 5th class from school 2 took part in the final survey in May 2021. The children, who were in the 5th class of school 2 in 2017, now studied in the 9th class of a secondary school (school 3). School 3 offered a very similar kind of ambitious music education and extremely high-quality performances. In 2021, a new multicultural school (school 4) and it's multicultural 5th music-class, with no music support programs, also answered the survey. The three multicultural music classes of the 2017 survey in school 1 now studied in the 7th, 8th and 9th classes, still in school 1. They and the 5th music class and eight ordinary classes from school 1 answered the final survey. See Table 2 for further details.

Data collection

The quantitative data of this study was collected though two separate surveys, in May 2017 and in May 2021. Qualitative data from the year 2017 was collected through student writing tasks, and qualitative data from the year 2020 was collected through student interviews and student writing tasks. The permissions from the municipality and the schools were asked prior to the data collection and the Human Science Ethics Committee of the University of Jyväskylä gave acceptance to the study. Parents of the students were informed about the study and informed consents were collected from students and their parents. The first author of this paper worked as a full-time music teacher throughout the six years.

The first data collecting stage took place in May 2017, at the end of the first Start Playing! intervention year. Data was collected from schools 1 and 2, from 4 different music classes (Table 1). 81,4% of children from the chosen classes got permission and participated in the study. They answered a survey and wrote an essay about their music studies.

Music educational profile:	Classes	Amount	Answered	Children with needs of support of those who answered	Finnish as a second language
Start to play! School 1.	**3. class**	25	15	5	4
	4. class	23	22	6	7
	5. class	25	19	5	10
Orchestra School 2	**5. class**	24	23	0	0
Total		**97**	**79**	**16**	**21**
Percentage			**81,4 %**	**20,3 %**	**26,6 %**

Table 1. Classes that were followed during the whole research project, with the number and profile of participants from the first data collection stage (in May 2017).

The contents of the survey were partly grounded on the work of Maijala (2003) and partly on the first author's pedagogical experience as a teacher. The survey collected information about the potential aspects that could be considered important in developing musical talent into musical skills: believing in one's talent and musicality as a strength, home support, social motivation to music, commitment to music studies (music relationship) and the experienced supportiveness of the teacher. Answers were given on a Likert scale (1–5, *not at all – extremely*). The survey included one open question, where children could write about their possible musical dreams or goals. In addition, the music class teachers of these children estimated every child's musical abilities, progress, and the support they received.

The second data collection stage. In May 2020, sixteen volunteering 6–9-graders of school 1 were interviewed to gain deeper insight into the participants' experiences about how music potentially relates to wellbeing, grit, and resilience during the pandemic lockdown. Teachers co-operated with the first author and the interviews of the voluntary children were made individually, outdoors in the schoolyard, while other kids were studying at a class. The interview was semi-structured with themes: musical experiences, resilience (ways to cope in pandemic), and grit.

The last data collection stage happened in May 2021 at four schools with seven music-classes and nine ordinary classes (with no emphasis on music). The grades of each participating class are presented in Table 2. In total, there were 16 classes and 297 children. The survey included measures for grit (Grit Scale by Duckworth et. al. 2007) and flourishing (Flourishing Scale by Diener et al. 2009). We further developed a "Flourishing Through Music" questionnaire to measure children's wellbeing, particularly in connection to musical experiences. This small questionnaire had five music related items following the structure of the PERMA-model (Seligman 2018). Answers were provided on a 7-point Likert Scale (*strongly disagree – strongly agree*).

- Positive emotions: *Music gives me positive emotions and good feeling.*
- Engagement: *It is rewarding to concentrate on music and forget everything else for a while.*
- Relationships: *I am happy that I have music-related friends and we can make music together.*
- Meaning: *Music gives content and meaning to my life.*
- Accomplishment: *Music offers to me experiences of accomplishing and being successful.*

In addition, the survey included a question about whether the participant attends instrument lessons, has stopped them, or has never played. We also asked the number of years of having played an instrument as a hobby.

Data analysis

The current study followed a mixed-method approach, in which qualitative and quantitative data were brought into dialogue. The goal was to construct new theoretical knowledge, so the research process was primarily an inductive theory construction process. Data from the two surveys were analysed with statistical methods and data from the writing tasks and the interviews were analysed using the Grounded Theory Method (Charmaz 2006).

The analysis process started with conducting exploratory statistics on the survey data from 2017. Cronbach Alpha* values were calculated to explore and identify questions that measured the same underlying variable. The following variables were found:

1. Child's self-perceived musical ability (.79*). This included three items such as *I consider my musical skills and musicality to be my strength.*
2. Teacher's perception of the child's musical ability (.86*) with three items such as *How good a player is this child related to his/her classmates?*

Schools	Grade	Music educational profile	Music class	Ordinary class	
School 1	5	Start Playing!	19	0	
School 2	5	Orchestra	17	0	
School 3	5	Multicultural, no support	19	0	
School 1	7	Start Playing!	23	0	
School 1	8	Start Playing!	14	0	
School 1	9	Start Playing!	18	0	
School 4	9	Orchestra	23	0	
School 2	5		0	23	
School 1	5		0	22	
School 1	5		0	23	
School 1	7		0	14	
School 1	7		0	16	
School 1	7		0	17	
School 1	8		0	14	
School 1	8		0	16	
School 1	9		0	19	
		Answerers	**133**	**164**	**297**

Table 2. Classes that participated in the last data collection stage (May 2021) with the number of students listed for each class.

3. Home support (.54*) with six items such as *My family appreciates my playing skills very much and strongly encourages me.*
4. Child's social motivation (.80*) with four items such as *Playing together/ band playing is really fun!*

The complete list of items for each variable is provided in Appendix 1. In addition, the Child's own will to continue with music studies (intrinsic motivation) was estimated by asking: *If your friends didn't appreciate music at all, how probably would you still continue your music studies and playing an instrument?*

When preparing the 2017 survey, the concept of musical grit was not yet the focus of the study. However, a combination of eleven statements of the survey, which all referred to aspects of grit, appeared highly correlated and gave a high Chronbach's Alpha value. We began to call this variable *Musical Grit* (.78*). Some statements that formed this variable were more about the ability to exhibit self-control (the perseverance side of grit), while the others were more about goal-orientation (the passion side of grit). The eleven statements of Musical Grit are listed here:

- *I can concentrate well even if there were distractions.*
- *I like to read, and thick books too.*
- *I like to get challenging, difficult tasks.*

- *I take care of those tasks I have promised to do (or decided myself) till they get ready, if only I can. It is not typical for me to leave tasks "unfinished".*
- *I don't give up and I persevere in practicing, if I don't learn immediately the difficult place of my playing exercise.*
- *I concentrate on practicing and refuse even to go to a nice party, if I'm going to have soon a challenging school exam or an important instrumental performance with a difficult piece.*
- *I'll probably continue my playing as a hobby when I reach the ninth class.*
- *Does this child concentrate well in playing together in a class even if there were some other temptations?*
- *Does this child concentrate well in writing/ mathematics even if there were some other temptations?*
- *How would you estimate his/her general grit (= perseverance and passion to reach long-term goals).*
- *How would you estimate his/her grit in music?*

The qualitative data from the interviews and writing tasks were analysed, using color-coding of themes to find various similar kinds of categories that gave information pertaining to the same phenomena. Axial coding was used to find links between the different categories. Finally, a saturation process made it possible to establish the final core categories (Charmaz 2006). The analysis of the quantitative data from the first survey helped to build different kinds of pre-models based on statistically significant correlations observed between the core concepts. The quantitative analysis at this point was exploratory and added to our understanding of the relatedness of different elements. The conceptual insight from these elements was then refined and deepened by the qualitative data.

Quantitative data from the 2021 cross-sectional survey was used to compare musical experiences and flourishing between students of high and low levels of school musical engagement. This last stage of investigation gave information about the prevalence of various aspects of musical flourishing among the students and allowed us to investigate whether increased school music engagement relates to these aspects.

Finally, as a synthesis of both qualitative insight and statistical analysis, a conceptual model was formulated that captured the essence of the ways in which the observed elements together constitute the positive music educational process.

Results: a new model of positive music education and grit

As a synthesis of all analyses, a model was created that groups the key features of a positive music educational process into four components: *hope, trust, received love* and *shared love* and addresses *musical grit* as a central feature relating to all these four components. In Figure 1, the main observed components of the model are presented in orange, while their linkages to the two major components of the grit theory (passion and perseverance) are presented in green. Meanwhile, the yellow "petals of a flower" have close resonance to the concept of flourishing. In the following, we describe the content of these features in detail, illustrate how they appear in the descriptions of the children, and show how they relate to each other based on the correlations. Results are presented as a dialogue of qualitative and quantitative data. At the end, we reflect upon their linkages to the prior studies and theories.

The Initial correlational analysis of the data from the first survey showed that musical grit was related to several aspects of learning to play an instrument. Musical grit correlated significantly with all measured ingredients of the musical skill development process (Table 3).

The sample size (79 children) of the 2017 survey was not big (Table 1), but the correlations gave a preliminary indication that to stay motivated and gritty in studying music you need a great variety of supportive features. In the following, we describe these supportive features in more depth.

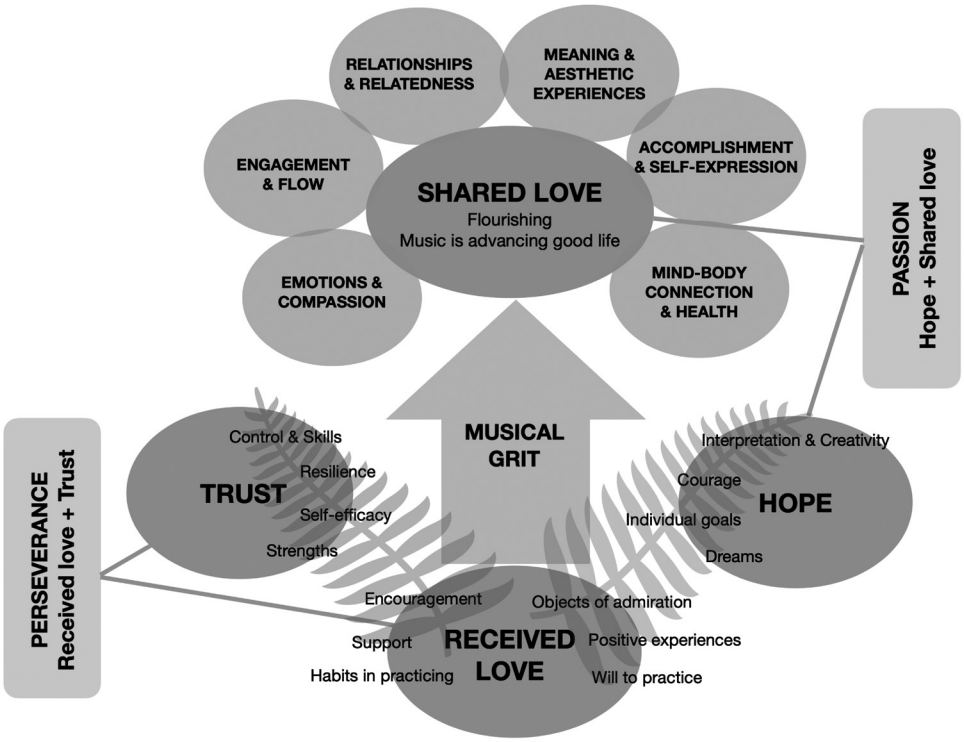


Figure 1. The model of positive music education and grit. In the learning process musical grit contributes to a more flourishing life and wellbeing.

Variable	Alpha	Mean	S.D.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Musical grit	.78	3.92	.58							
2. Trust – child's self-perceived musical ability	.79	4.11	.72	.49***						
3. Teacher's perception of the child's musical ability	.86	4.19	.73	.35**	.16					
4. Home support	.54	3.62	.57	.42***	.40***	.39***				
5. Social motivation to music	.80	4.05	.90	.64***	.53***	.08	.16			
6. Child's own will to continue with music studies	one question	3.88	1.24	.53***	.50***	.00	.11	.83***		
7. Hope: Having musical dreams	one question	1.50	.50	.26*	.08	-.04	-.05	.44***	.37***	
8. Child's perception of the teacher's supportiveness	one question	4.60	.69	.48***	.60***	.16	.45***	.44***	.32**	.06

n = 68 Child's perception of the teacher's supportiveness; n=77–79 other questions. * P < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Table 3. Correlations (Pearson) of Musical grit with the ingredients of musical skill development process.

Hope

The survey showed that many children have their own musical dreams or goals, but some of them don't. Musical dreaming correlated significantly with 1) being gritty 2) the child's own will to continue with music studies and 3) being socially motivated (Table 3). Having dreams can be seen as reflective of the passion side of grit. Those children who had their own musical dreams were socially motivated, but also personally determined to continue their studies (measured with the item *If your friends didn't appreciate music at all, how probably would you still continue with your music studies and playing an instrument?*) So, music to them was much more than just being popular among friends. The result showed that social motivation is a motivator behind musical passion, but not the only one.

Also, the qualitative data from the interviews showed that it was highly beneficial for the musical motivation if the child had music-related dreams or autonomously chosen goals. Without these there may not be a real inner motivation to continue musical studies. Children of the music classes had many kinds of musical dreams. Here are some examples:

- *I'd like to belong to a famous orchestra.*
- *I'd like to become famous for my playing and become very skillful.*
- *I would get fans.*
- *To become a skillful bassist… That I could play all the pieces from memory.*

The importance of hope resonates with prior literature. Hope is a predictive feeling concerning something that has not yet happened (Snyder et al. 2005) and being hopeful has been shown to predict success more than IQ or former success (Day & Wood 2010, 550–553). Hope is about expecting positive things to happen, having a positive attitude, optimism and being intrinsically motivated. One boy writes that for him playing itself is fun, relaxing, and calming. It seems to be almost a form of emotion regulation:

- *I started to have instrument lessons when I was eight and my instrument is the violin. Because playing is fun, relaxing, and calming, I practice at least 2–3 times a week, and it is very important that I practice.*

One girl writes how instrument lessons widen her expressive and artistic possibilities and help her enjoy playing in an orchestra even more.

- *I started to play when I was at the third class. I was very interested in playing and I got excited very easily. I like playing together very much. It sounds much better than playing alone. Without instrument lessons I couldn't play so well together as I can now. I have always liked to perform alone and together.*

Many children had also understood that attaining ambitious goals and dreams is not possible without hard work. It is hope that gives positive energy to practicing.

- *When I grow up, I would like to become a famous and good singer. I'd like to become famous, and for that I should found a band and practice a lot.*

Rewarding feelings and good memories build positive attitude and hope, i.e., foster an autonomous positive attitude and the feeling that music has given and gives good things. For this girl, playing itself was very meaningful and she was grateful to her instrument teacher. Autonomy seems to be especially motivating for children and this girl liked the possibility to choose what she played:

- *I have got very many experiences, memories, and skills from music class. The highlight was probably when I started to play. I had a wonderful instrument teacher who encouraged and let us, for example, choose the songs that were played.*

The relevance of autonomy is linked with the self-determination theory that treats autonomy as a basic human need (Deci & Ryan 2000). Autonomy means that doing is voluntary. If this autonomy is connected to a passion to reach an autonomously chosen goal or a personal dream, there is a certain direction in the efforts. If there is *hope*, there is also some optimism in going towards the self-chosen direction. So, in our emergent model the concept of hope describes a positive and beneficial attitude in a music educational process, where the aim is to fulfill hopes and musical flourishing.

Overall, our data showed that for many children in the music classes "hope" was about dreaming of becoming a skillful player or a famous musician, etc. But hope was also about expectations of gaining positive or enjoyable experiences through music. So, musical hope was essentially about having a good "music relationship" – a positive and curious attitude towards learning something new in music and getting good musical experiences. We then wanted to understand further what those rewarding musical experiences are that seemed to kindle passion, intrinsic motivation, and grit in music making. Here, we turn to the next component of the model, *shared love*.

Shared love

Musical grit and motivation for music studies seemed to be supported by opportunities to enjoy an entity that was labeled *shared love*. Overall, shared love can be considered to be a combination of the many rewards of music making – in essence, musical flourishing. We drafted and used the "Flourishing Through Music"–questionnaire to analyze the various dimensions of musical flourishing in more detail. A comparison between music class students and normal class students was conducted on the item level to see which aspects of musical flourishing were emphasized by each group (Table 4). The results showed that while music as a source of positive emotions and distraction was highly rewarding for both groups, music class students found music more important than normal class students in terms of social interaction, personal meaning, and achievement. These aspects are essentially reflective of grit (both the passion and perseverance aspects of it) and based on these findings it can be argued that music classes are a way of providing support for committing to a gritty activity.

Item	Class type	N	Mean	S.D.	T-value	df	Sig.
Music gives me positive emotions and good feeling.	music	133	5.86	1.45		293	.101 n.s.
	normal	162	5.56	1.60	1.65		.097 n.s.
It is rewarding to concentrate on music and to forget everything else for a while.	normal	131	5.56	1.61	2.02	291	.044 n.s.
	normal	162	5.15	1.81			.041 n.s.
I'm happy that I have music related friends and we can make music together.	music	131	5.20	1.89	5.53	291	<.001 ***
	normal	162	3.90	2.08			<.001 ***
Music gives content and meaning to my life.	music	133	5.35	1.53	3.52	294	<.001 ***
	normal	163	4.64	1.87			<.001 ***
Music offers me experiences of achieving and success.	music	133	5.22	1.66	3.51	294	<.001 ***
	normal	163	4.47	1.94			<.001 ***

Table 4. Comparison of music class students and normal class students on specific aspects of musical flourishing (May 2021).

The qualitative analysis of the children's experiences showed that music education had the capacity to offer various positive kinds of experiences, and this resonates with the work of Croom (2015), who acknowledges that listening to music and various musical activities hold the power to have positive reflections in all areas of PERMA. However, based on our qualitative data, there was also a need to modify and renew the PERMA model for our model, to better reflect children's musical experiences.

Our findings showed that music was a source of:

1) **emotions and compassion.** While the PERMA model contains positive emotions, our conception of musical flourishing contains emotions & compassion, to also include the appreciation of accessing all kinds of emotions in music.
   - *Yes, for example when I feel sad, I sometimes start to listen to music. And if I feel joyful, also then. So yes, it somehow helps.*
   - *If something bad has happened during the day, when you sing, you get away from all your problems.*

2) **engagement and flow.** We got a lot of data on experiences that fulfill the classical definitions (Csikszentmihalyi 1993) of a flow experience (complete involvement, sense of ecstasy, feeling of control, enough challenge but not too hard, no worries about oneself, timelessness and that making music feels rewarding). The word "flow" was therefore added as a pair for engagement.
   - *When it's my turn, I go before people to play and relax. I'm before the people and they look at me. I bow and the audience gives applause. My piece starts and usually I concentrate to rhythm and tones. If I make mistakes, I don't start to wonder about them or show facial expression. … A clarinet gives a beautiful and cheery sound. You could listen to its tone for ages and ages.*

3) **relationships and relatedness.** Experiences of relatedness are fundamentally rewarding experiences that can be received and shared through the making and enjoying of music. In music classes many children seemed to obtain many kinds of rewarding musical experiences and gained good possibilities to make music together.
   - *I like to play together, because the music sounds more versatile, and it is fun to play together.*
   - *We also sometimes play with friends, many of my friends play the guitar and I have two guitars at home, so it's nice to play together. Well, usually we stay at somebody's home.*

Relatedness (which also is a component of the self-determination theory) was only one aspect of shared love, but certainly one of the clearest wellbeing enhancers as indicated by the children's descriptions. The correlational analysis also showed that the social motivation for music studies was related to musical grit and trust – self-perceived musical ability. The importance of relatedness resonates with the findings of Lee et al. (2017) who reported that when Australian children in successful music programs described the positive things that musical activities offer them, the most often mentioned aspect were the relationships (as an element of the PERMA-model).

4) **meaning and aesthetic experiences.** Personal musical dreams seemed to be very meaningful for some kids. Also, the pure love for music and the beauty of it gave meaning to many kids, so aesthetic experiences were added to the category of meaning.
   - *I'd like to become a professional player.*
   - *Performing is nice. I like to play. I love music.*
   - *I like playing together. It is nice because instruments have different qualities, and it sounds fine.*

5) **accomplishment and self-expression.** Our qualitative data showed that the children not only enjoyed the aesthetic musical experiences but also wanted to create and offer them, so self-expression was added to the frame too. It is possible that self-expression is not a basic psychological need, but is still a motivator and wellness enhancer, both in life and in music making (Martela et al. 2019).
   - *I like performing. Then I can show what I have learned in a certain time.*
   - *We get ideas in bands, and we do many kinds of music. We can express ourselves.*

6) **mind-body-connection and health.** Our qualitative data also brought up experiences that did not quite match with the existing PERMA frame. We ended up adding mind-body connection and health to our conceptualization of musical flourishing. This finding resonates to some extent with the Frame of Flourishing by Lehtonen & Piippo (2022), which adds vitality to the PERMA-structure. The descriptions emphasized, for instance, that the children experienced music and rhythm with all their body:
   - *I like improjams, where everybody gets solos. Usually, I start the beat in some genre and my friend (a skillful bass player) starts with some riff.*
   - *Usually, I mainly concentrate on music and to the entity. I focus somehow, strangely on the smoothness, let's say, I don't usually think about my steps at skating competitions.*

   Musical activities also seemed to support the children's resilience (mental health) during the pandemic.
   - *Always when I listened to music, I could concentrate on whatever I was doing. I don't know, somehow everything was just better for me when I listened to music.*

In our conceptualization, the component of shared love refers to actions of both making music actively and just enjoying other peoples' art and musical work: creativity, admirable skills and touching interpretations. The component of "shared love" is about advancing good life in a two-way function, not only for oneself but also for others, and that might give intrinsic motivation to musical activities.

The study of Macintyre et al. (2017) showed that intrinsic motives played a major role in maintaining interest and motivation for the long-term music studies and that motivation for music is a complex blending of various motivations with different motivational intensities. In the same way, the shared love entity is about a variety of positive gratifications you can expect to experience or share when you make or enjoy music. And, when these elements are supported and enabled by music education, we can expect students to feel motivated.

Trust

The third component of "trust" and the fourth component of "received love" can be considered reflective of a shared entity, the perseverance aspect of grit. For building trust, you need supportive home and supportive teachers. Trust and the child's good music relationship is being built on "received love", which is not only about skillful teaching, and good support for the skills per se, but also support for the child's self-efficacy. It is also about giving access to good musical experiences that could be also socially motivational.

Based on our data it seemed that to stay motivated and gritty in studying music, children particularly need personal trust in their competence. Even if the teacher thinks that the student is talented and makes good progress, this doesn't mean that the child is motivated. There actually was a zero correlation between the teacher's perception of the child's musical ability and the child's own will to continue music and playing as hobby (Table 3). These findings show that for the child to have an intrinsic motivation to practice and make music, it is not the objective (teacher assessed) musical competence that matters, but it is more

about the child's own trust in the fact that musicality is his/her strength. Indeed, the child's own self-perceived musical ability correlated with 1) being gritty, 2) home support, 3) social motivation to music, 4) the child's own will to continue with music studies and 5) the child's perception of the teacher's supportiveness. Overall, the importance of personal trust resonates with the self-determination theory, which argues that competence is a basic human need (Deci & Ryan 2000).

The qualitative data strongly indicated that home support helps children in building their own trust:

- My whole family is musical, and all have played some instruments. My sister plays the piano and organ. My father and both my brothers play the guitar, and my mother plays the organ.

All kinds of encouragement appeared to help in building trust:

- I get praised of my playing by my instrument teacher, mother, father, schoolteacher, sister, and my relatives.

It also seems to be beneficial for building trust if the playing skills can be put into use. Trust and social motivation have a connection:

- My sister plays the double bass and piano, my mother has played the piano and my father plays the guitar for his own joy. I can use the skills that I have achieved at school and in instrument lessons.

- I try to practice my playing exercises as much as I can, but sometimes I forget it. My parents like to listen to, and they encourage me very much to play and to practice. I get praises from them for my playing. Usually, you get a very good feeling after a successful performance.

Grit is also about preserving one's own trust and optimism even if one faces adversities. This way, trust resembles the idea of a growth mindset (Dweck 2006).

Received love

This study showed that to be motivated and gritty in studying music, you also need received love. Home support is important in learning music. If parents value music, they want to give their children opportunities to experience music as well. If they have understood that good practicing habits are important, they stress that to their children. At this study 57,9% of the children with a multicultural background estimated that at least one of their parents plays some instrument well. The percentage was 67,2% among those families where both parents were of Finnish origin. The correlations showed that home support was related to 1) being gritty 2) teacher's perception of the child's musical ability 3) child's perception of the teacher's supportiveness and 4) Child's perceived musical ability – Trust.

"Received love" is about the whole culture of love and support that is needed to nurture the good. Based on the interviews we define it as supportive family, teachers, school, music institutes, the whole cultural life of the city and country, etc. A child's perception of the teacher's supportiveness was in connection with 1) being gritty, 2) Trust – a child's perceived musical ability, 3) home support, 4) social motivation to music and 5) the child's own will to continue with music studies. Here is one example in which a child writes about the supportiveness of his family, teachers, relatives, and friends:

- I got an idea to start playing double bass, because I liked music and my father and my sisters played bass. At first, I took part in a music carousel (a place where you can test different instruments) and people said there that there is a shortage of good bassists, so I started to play the bass. In playing music it is very nice that you can play just so well as you can, and nobody can say that you are lousy. When I study at a music class, I learn much more music and I make more and more progress. Music class has helped me to read a lot of music, rhythms, melody, and harmony, so I have been able to make my own musical pieces. I get very many praises from my friends, parents, cousins, teachers, and other people.

Earlier generations leave and put forward a heritage – show and teach younger generations those things that mean and have meant a lot to them. Providing resources and giving role models or objects of admiration is important. Material and economical support is also needed, as children need good instruments for practicing. Every new generation makes an own creative version of the musical culture (=shared love) but need to receive this valuable support first.

Discussion on links to prior theories

The components of the new model emerged from the data, but they resonate well with a set of prior theories that are originally developed outside of music educational context. In the following, we discuss how received love, trust, hope, and shared love dialogue with prior theories of grit, basic psychological needs and flourishing. We describe what is common but also show how the new music education -based model further renews these concepts.

Grit theories and our new model. The grit-model of "Optimal performance and health" by Datu (2021) displays a connection between grit and increased achievement (as a result of behavioral effort, adaptive motivation and cognitive resourcefulness) and elevated wellbeing (as a result of needs satisfaction, emotion regulation and positive cognitions). This OPAH model articulates the broader idea that achievement and wellbeing can dialogue but is not designed for the context of music education. The grit-theory (Duckworth 2019) isn't designed for displaying musical grit either, and it doesn't show any special connections between grit and well-being. The main components (received love, trust, hope and shared love) of our model provide a new conceptual organization to the two elements (perseverance and passion) of Duckworth's grit-theory as having possible sub-components. We renew the definitions of perseverance and passion from a music educational perspective. In our new model, perseverance can be understood as a consequence of received love and trust (in the work of developing control and skills). Musical passion is connected to hope and the possibility of being involved with the rewarding musical experiences of "shared love" (as a result of approaching or reaching individual musical goals). In doing so, our model builds a connection between musical grit and wellbeing more clearly than the grit theory of Duckworth.

BPNT (+ beneficence) and our new model. Our model also resonates with the Basic Psychological Need Theory (BPNT), which is a sub-theory of the self-determination theory, and has three components: autonomy, relatedness and competence. (Deci & Ryan 2012). *Hope* in our model is about positive attitude, optimism and the intrinsic motivation to approach an *autonomously* chosen goal. *Trust* is about believing in oneself and in the possibilities to fulfill one's own dreams and hopes. It is perhaps more about a "growth mindset" than merely *competence*. It is also about estimating the big picture: evaluating if support is adequate and the chosen goal is realistic. So, trust is both trust in oneself and trust in supportive people, adequate materials (having good instruments etc.), and supportive structures (received love). *Shared love* is about having access to those many kinds of good experiences that become possible because of music. One of such rewards for gritty work is the feeling of *relatedness* (being a member of a choir etc.). *Received love* and *Shared love* form a combination of mutual beneficence in music. Making music in an orchestra or a choir is not only about "giving" one's best as a musician. It is also about getting aesthetic enjoyment and sharing meaningful feelings, flow, relatedness, etc. This aspect of shared love further resembles *beneficence*, a concept that has been considered to be a possible new component of BPNT (Martela & Ryan 2020).

PERMA and our new model. The shared love component of our model is closely related to the concept of *flourishing*. However, while the PERMA model (Seligman 2003) consists of five components, the qualitative data of children's musical experiences lead us to formulate six components of shared love. Thus, we modified the PERMA model (Seligman 2003) to better fit the context of musical experiences. The contents of these components were also renewed to some extent.

Taken together, our model is a comprehensive, music-based conceptualization of how musical learning relates to musical wellbeing and how musical grit functions a core aspect that fosters this linkage. In addition to the above-mentioned theories, the model is in line with many other theories and concepts such as the flow–theory (Csikszentmihalyi 1993).

Conclusion

The Grit theory of Duckworth (2019) seems to not be adequate in explaining the phenomenon of musical grit. The new *model of positive music education and grit* stresses the importance of support (received love) in building perseverance and trust in our capacities to learn. It also stresses the educators' role in building learning challenges, meaningful social environments, and rewarding musical experiences (shared love) for nurturing hope, which ignites musical passion. There are versatile ways to enjoy music – actively or more passively. One of the observations in our study was that both music class students and the non-music class students received wellbeing through music, but aspects relating to personal meaning, achievement and social reward were greater among the children in music classes.

As a result of this study, a new theory was formed to portray an optimal kind of music educational process. A central aspect of the model is that it brings many aspects of both learning and wellbeing into mutual dialogue. Meeting and beating adversities and on the other hand getting rewarding experiences nurtures grit, which helps to attain flourishing. The reciprocal nature of learning and wellbeing is acknowledged in prior literature, but a contribution of this study is to provide a clarifying conceptual mapping, upon which many concepts from the prior literature can be projected and also brought into dialogue.

One critical notion about the role of grit as part of music educational processes must also be brought into this discussion. Grit is not always in the service of wellbeing (Adams–Miller 2017; Czerwiński et al. 2022; Lahti 2019). The precondition for grit to serve wellbeing is that the musical learning process is in balance, not obsessive. Learning compassion and self-compassion are features that are helpful in reaching such a healthy balance between seeking for perfection (eudaimonia), just enjoying life (hedonism), and preserving peace of mind. Learning music and learning to become gritty in a positive way in music is a big maturation process and is a part of human growth. Music educators should support their students in finding such a balance. The following words of one child express this seeking very well. She writes how she likes playing and isn't nervous when she performs. She gets a lot of support and praises from her family, teacher, and friends. But she struggles with the problem of learning self-compassion:

> *- If a magician could give me one special skill in music, that would be that I could learn to stand mistakes. Everybody, like me, makes mistakes, but I just can't stand them. So, my dream is that I could learn to cope with that.*

Music studies should also be able to foster wellbeing in a longer and wider perspective. This means, for example, that in educating future professional musicians it is important to be aware of their personal needs and to give such support in a way that "the needs of an individual and the needs of the world could meet" (Järvilehto 2013). Financial compromises – or simply seeking happiness through acceptance (or relatedness) has not always been beneficial in the evolution of arts and science. Our new model and its "shared love"-entity offers some explanations for what type of rewards can generate the passion and grit to make and enjoy music. There are many psychological aspects like these involved in positive music education that deserve attention. The questions of ethics and accessibility in education should also be part of the discussions when the aim is to build a good life. Public

support for many kinds of long-term hobbies may be an especially beneficial investment for the future in terms of fostering wellbeing in disadvantaged suburbs. Music can be a strength, an object of passion, and a source of shared love for the children of music classes. Music class activities are likely to provide "systemic benefits" in terms of building musical grit and musical flourishing because they provide a supportive structure and environment for a gritty culture, which facilitates long-term musical engagement and projects.

"Positive music education" aims to build good and advance a flourishing life through music. Our new model is an opening for bringing the concepts of learning and wellbeing into active and comprehensive dialogue. Yet, much more research is needed to understand in depth the processes that lead to a good life and wellbeing through music and music education. ■

References

Adamek, M. & Darrow, A.-A. 2012. Music participation as a means to facilitate self-determination and transition to community life for students with disabilities. The Intersection of Arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches. The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. 101–112.

Ascenso, S., Perkins, R. & Williamon, A. 2018. Resounding meaning: A PERMA wellbeing profile of classical musicians. Frontiers in Psychology 6, 9, 1895.

Ascenso, S., Williamon, A. & Perkins R. 2016. Understanding the wellbeing of professional musicians through the lens of Positive Psychology. SAGE journals 45, 1, 65–81.

Adkins, S. 2020. Music Performance Ensemble Participation and the Cultivation of Student Grit. Doctoral thesis, University of Oklahoma.

Adams-Miller, C. 2017. Getting grit. The evidence-based approach to cultivating passion. Boulder, Colorado: Sounds True.

Balbag, M. A., Pedersen N. L. & Gatz, M. 2014. Playing a Musical Instrument as a Protective Factor against Dementia and Cognitive Impairment: A Population-Based Twin Study, International Journal of Alzheimer's Disease. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25544932. retrieved 15.10.2022.

Björk, C. 2016. In Search of Good Relationships to Music. Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices. Åbo: Åbo Akademi University Press.

Charmaz, K. 2006. Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis. London: SAGE Publications.

Croom, A. M. 2015. Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. Musicae Scientiae 19, 1, 44–64.

Csikszentmihalyi, M. 1993. Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper and Row.
Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. 1997. Talented teenagers. The roots of success & failure. Cambridge University Press: United Kingdom.

Czerwiński, S. K., Lawendowski, R., Kierzkowski, M. & Atroszko, P. A. 2022. Can perseverance of effort become maladaptive? Study addiction moderates the relationship between this component of grit and well-being among music academy students. Musicae Scientiae. https://doi.org/10.1177/10298649221095135. retrieved 15.10.2022

Day, L. & Wood, A. 2010. Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. Journal of Research in Personality 44, 4, 550–553.

Datu, J. A. D. 2021. Beyond Passion and Perseverance: Review and Future Research Initiatives on the Science of Grit. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545526. retrieved 9.11.

Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M. & Eala, M. S. 2019. Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. Youth & Society 51, 6, 865–876.

Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M. & King, R. B. 2016. The successful life of gritty students: Grit leads to optimal educational and well-being outcomes in a collectivist context. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.) The psychology of Asian learners: A festschrift in honor of David Watkins. Singapore: Springer Singapore. 503–516.

Deci, E. L. 2009. Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. Theory and Research in Education 7, 2, 244–252.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2012. Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.) Handbook of theories of social psychology 1. Thousand Oaks, CA: Sage. 416–437.

Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. 1996. Need satisfaction and the self-regulation of learning. Learning and Individual Differences 8, 3, 165–183.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. 2010. New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. Social Indicators Research 97, 2, 143–156.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. 2009. New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. Social Indicators Research: Assessing Well-Being 39, 247–266.

Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L. & Jarden, A. 2016. Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. Psychological Assessment 28, 5, 471–482.

Duckworth, A. 2019. GRIT. Why passion and persistence are the secrets to success. London: Vermilion.

Duckworth, A. & Gross, J. J. 2014. Self-control and grit. Current directions in psychological science 23, 5, 319–325.

Duckworth, A. L., Kirby, T., Tsukayama, E., Berstein, H. & Ericsson, K. A. 2010. Deliberate practice spells success: why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. Social Psychological and Personality Science 2, 2, 174–181.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. 2007. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. Journal of Personality and Social Psychology 92, 6, 1087–1101.

Dweck, C. 2006. Mindset: The new psychology of success. New York: Random House.

Eerola, P.-S. & Eerola, T. 2014. Extended music education enhances the quality of school life. Music Education Research 16, 1, 88–104.

Eisenberger, R. 1992. Learned industriousness. Psychological Review 99, 2, 248–267.

Elliott, D. J. 2020. Eudaimonia and Well-Doing. Implications for Music. Smith G. D. & Silverman, M. (Eds.) Eudaimonia. Perspectives for Music Learning. USA: Routledge.

Ericsson, K. A. & Charness, N. 1994. Expert performance: Its structure and acquisition. American Psychologist 49, 8, 725–747.

Eskreis-Winkler, L. Schulman, E. P., Beale, S. A. & Duckworth, A. L. 2014. The grit effect. Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. Frontiers in Psychology 5, 36, 1–12.

Evans, P. 2015. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. Musicae Scientiae 19, 1, 65–83.

Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. 2013. The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. Psychology of Music 41, 5, 600–619.

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. & Schlaug, G. 2008. Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning, PLOS ONE 3, 10, 1–8.

Gander, F., Proyer, R., Ruch, W. & Wyss, T. 2013. Strength-Based Positive Interventions: Further Evidence for Their Potential in Enhancing Well-Being and Alleviating Depression. Journal of happiness Studies 14, 4, 1241–1259.

Gross, J. J. & Levenson, R. W. 1997. Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. Journey of Abnormal Psychology 106, 1, 95–103.

Hallam, S. & Cuadrado, F. 2018. Music Education and Happiness. Eds. J.A. Muñiz-Velázquez & C.M.Pulido: The Routledge Handbook of Positive Communication. New York: Routledge.

Heckman, J., Humphries, J. E. & Kautz, T. 2014. The myth of achievement tests. The GED and the role of character in American life. Chicago: University of Chicago Press.

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. 2010. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. Journal of Educational Psychology 102, 3, 588–600.

Järvilehto, L. 2013. Upeaa työtä! Näin teet itsellesi unelmien työpaikan. Tammi. eBook.

Knapp, D. H. & Silva, C. 2019. The Shelter Band: Homelessness, social support and self-esteem in a community music partnership. International Journal of Community Music 12, 2, 229–247.

Knauft, K., Ortiz, S., Velkoff, E., Smith, A. & Kalia, A. 2019. Keep calm and carry on? Grit buffers against disordered eating unless expressive suppression is used to regulate emotions. Journal of Social and Clinical Psychology 38, 4, 321–342.

Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G. & van Geert, P. 2014. A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. Musicae Scientiae 18, 1, 17–34.

Lahti, E. 2019. Embodied fortitude: An introduction to the Finnish construct of sisu. International Journal of Wellbeing 9, 1, 61–82.

Lamont, A., Murray, M., Hale, R. & Wright-Bevans, K. 2018. Singing in later life: The anatomy of a community choir. Psychology of Music 46, 3, 424–439.

Lee, J., Krause, A. E., & Davidson, J. W. 2017. The PERMA well-being model and music facilitation practice: Preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools. Research Studies in Music Education 39, 1, 73–89.

Lehtonen, N. & Piippo, P. 2022. Joylla's Frame of Flourishing. Power point picture as part of the advertising materials of Positive Psychology Practitioner studies. Joylla Oy. https://www.joylla.com/global. retrieved 5.10.2022.

Li, J., Fang, M., Wang, W., Sun, G. & Cheng, Z. 2018. The influence of grit on life satisfaction: self-esteem as a mediator. Psychologica Belgica 58, 1, 51–66.

Linnavalli, T. & Virtala, P. M. 2022. Musiikin oppimisen siirtovaikutuksia. In J. Louhivuori, S. Saarikallio, & P. Toiviainen (Eds.) Musiikkipsykologia. Eino Roiha -säätiö. 323–346.

MacDonald, R. Hargreaves, D. J. & Miell, D. (Eds.) 2017. Handbook of Musical Identities. Oxford: Oxford University Press.

MacIntyre, P. D., Schnare, B. & Ross, J. 2018. Self-determination theory and motivation for music. Psychology of Music 46, 5, 699–715.

Maijala, P. P. 2003. Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana. Helsinki: Studia Musica 20. Sibelius-Akatemia. 77–91, 199–200.

Marin, M. M. & Bhattacharya, J. 2013. Getting into the musical zone: Trait emotional intelligence and amount of practice predict flow in pianists. Frontiers in Psychology 4, 10, 1–14.

Martela, F., Bradshaw, E. L. & Ryan, R. M. 2019. Expanding the Map of Intrinsic Aspirations Using Network Analysis and Multidimensional Scaling: Examining Four New Aspirations. Frontiers in Psychology 10, 2174.

Martela, F. & Ryan, R. M. 2020. Distinguishing between basic psychological needs and basic wellness enhancers: the case of beneficence as a candidate psychological need. Motivation and Emotion 44, 116–133.

Mayerson, N. H. 2020. The Character Strengths Response: An Urgent Call to Action. Frontiers in Psychology 11, 2106.

McFerran-Skewes, K., Derrington, P. & Saarikallio, S., (Eds.) 2019. Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing. Oxford: Oxford University Press.

Miksza, P. & Tan, L. 2015. Predicting collegiate wind players' practice efficiency, flow, and self-efficacy for self-regulation. Journal of Research in Music Education, 63, 2, 162–179.

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, 7, 2, 133–144.

Oittinen R. 2022. Oppilaiden eriytyvät todellisuudet – etnografinen väitöskirjatutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä segregaatioulottuvuuksien tasolla. University of Helsinki.

Parks, A. C. & Biswas-Diener, R. 2013. Positive interventions: Past, present, and future. In T. B. Kashdan, J. Ciarrochi (Eds.) Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being. Oakland, CA US: Context Press/New Harbinger Publications. 140–165.

Perkins, R. & Williamon, A. 2014. Learning to make music in older adulthood: a mixed methods exploration of impacts on wellbeing. Psychology of Music 42, 4, 550–567.

Regelski, T. A. 1998. The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis. Philosophy of Music Education Review 6, 1, 22–59.

Renshaw, T. L. & Bolognino, S. J. 2016. The college student subjective wellbeing questionnaire: a brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinar Forum on Subjective Well-Being. 17, 2, 463–484.

Robertson-Kraft, C. & Duckworth, A. L. 2014. True grit: trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. Teachers' College Record 116, 3, 1–27.

Seligman, M. E. P. 2003. Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for deep fulfillment. London, England: Nicholas Brealey Publishing.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions, Oxford Review of Education, 35, 3, 293–311.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive psychology progress: Empirical validitation of interventions. American Psychologist 60, 5, 410–421.

Snyder, C. R., Berg, C., Woodward, J. T., Gum, A., Rand, K. L., Wrobleski, R. K., Brown, J. & Hackman, A. 2005. Hope against the cold: Individual differences in trait hope and acute pain tolerance on the cold pressor task. Journal of personality 73, 2, 287–312.

Tammisalo, K. 2005. Musiikinharrastajan "hyvä musiikkisuhde" praksiaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan sisäänkirjoitettuna ideaalina. (Music practitioner's good music relationship as an ideal integral of the praxial philosophy of music education.) Musiikkikasvatus (FJME) 8, 2, 69–81.

Torpova A. V., Gadzhieva, Z. S. & Malukhova, F. V. 2016. Musicality: A Phenomenon of Nature, Culture and Identity. IEJME Mathematics Education 11, 5, 1373–1382.

Tuomela, H. 2017. Soittavat nuoret koulussa: Tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyvien 6.–9.-luokkalaisten musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista. University of Eastern Finland. Savonlinna: Dissertations in Education, Humanities and Theology 100.

Törmälä, J. 2013. Suomen musiikkiluokkien historia. Musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta. (The history of Finnish music classes.) Jyväskylä: Otavan Kirjapaino Oy. 8–35.

Vainio, M. M. & Daukantaitė, D. 2016. Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being 17, 5, 2119–2147.

Valdez, J. P. M. & Datu, J. A. D. 2021. How do grit and gratitude relate to flourishing? The mediating role of emotion regulation. In L. E. van Zyl, C. Olckers & L. van der Vaart (Eds.) Multidisciplinary perspectives on grit: Contemporary theories, assessments, applications and critiques. Cham: Springer. 1–16

Valenzuela, R., Codina, N. & Pestana, J. V. 2018. Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. Psychology of Music 46, 1, 33–48.

Virkkula, E. 2020. Evaluating motivational characteristics in vocational music education within the perspective of self-determination theory. Empirical Research in Vocational Education and Training 12, 1, 1–15.

Vuorinen, K. 2022. Character strenghts interventions. Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education. Doctoral dissertation. Faculty of Educational Sciences. University of Helsinki.
Walker, A., Hines, J. & Brecknell, J. 2016. Survival of the grittiest? Consultant surgeons are significantly grittier than their junior trainees. Journal of Surgical Education 73, 4, 730–734.

Zheng, L. & Bian, C. 2018. Children's Music Education from the Perspective of Positive Psychology. Educational Sciences: Theory & Practice 18, 6, 3094–3100.

Appendix 1.
Items from the 2017 survey with Cronbach's alpha values

Child's self-perceived musical ability (.79*).
- *My tone ear is precise, and I sing with perfect tone purity.*
- *I consider my musical skills and musicality as my strength.*
- *I can usually perform well my playing exercises.*

Teacher's perception of the child' musical ability (.86*)
- *How do you estimate the child's general musicality?*
- *How good player this child is related to his/her classmates?*
- *How high level of playing this child might have achieved till the 9th class?*

Home support (.57*)
- *My family appreciates playing skills very much and encourages me strongly.*
- *My parents can play some instruments well.*
- *This family can give economic support to their child's music hobbies.*
- *My family takes me sometimes to concerts.*
- *My parents ensure that I make my schoolwork well and finish the tasks I have promised to do.*
- *How much support do you expect this child gets from his/her family for the playing as a hobby.*

Child's social motivation (.80*)
- *I'm always waiting eagerly for music-class performances.*
- *Playing together/ band playing is really fun!*
- *My friends appreciate good playing/musicianship.*
- *I enjoy of performing*

Child's own will to continue with music studies (intrinsic motivation)
- *If your friends didn't appreciate music at all, how probably you would still go on with your music studies and playing an instrument?*

Musical Grit (.78*)
- *I can concentrate well even if there were distractions.*
- *I like to read and thick books too.*
- *I like to get challenging, difficult tasks.*

- I take care of those tasks I have promised to do (or decided myself) till they get ready, if only I can. It is not typical for me to leave tasks "unfinished".
- I don't give up and I keep on persevere practicing, if I don't learn immediately the difficult place of my playing exercise.
- I concentrate on practicing and refuse even to go to a nice party, if I'm going to have soon a challenging school exam or an important instrumental performance with a difficult piece.
- I'll probably continue my playing as a hobby when I am at the ninth class.
- Does this child concentrate well in playing together in a class even if there were some other temptations?
- Does this child concentrate well in writing/ mathematics even if there were some other temptations?
- How would you estimate his/her general grit (= perseverance and passion to reach long-term goals).
- How would you estimate his/her grit in music?

Abstrakti

Sinnikkyyden ja kukoistamisen kokemuksia suomalaisissa peruskouluissa, joissa on tuettu pitkäjänteistä soiton harrastamista. Positiivisen musiikkikasvatuksen ja sinnikkyyden mallia rakentamassa.

Musiikkikasvatuksen positiivisia vaikutuksia voidaan tarkastella monitieteisesti. Tämän artikkeli lähestyy aihetta positiivisen psykologian näkökulmasta sinnikkyyden ja kukoistamisen teemoja painottaen. Tutkimus pyrkii edistämään käsitteellistä ymmärrystä musiikin oppimisen, sinnikkyyden ja hyvinvoinnin välisistä suhteista musiikkikasvatuksen kontekstissa. Monimenetelmäiseen tutkimukseen osallistui yhteensä 16 luokkaa ja 297 oppilasta neljästä eri koulusta, joissa on musiikkiluokkia. Kahta kouluista seurattiin vuosien 2016–2022 aikana keräten aineistoa kyselyiden ja haastatteluiden avulla, ja kaikki koulut osallistuivat kyselyyn vuonna 2021. Aineistoanalyysissa yhdistettiin kuvailevia ja vertailevia tilastollisia menetelmiä (kyselyt) sekä Grounded Theory -menetelmää (haastattelut ja kirjoitustehtävät). Tutkimuksen tuloksena syntyi malli, joka kuvaa musiikillista sinnikkyyttä ja kukoistamista tukevaa musiikkikasvatusprosessia. Avainkomponentit mallissa ovat vastaanotettu rakkaus, luottamus, toiveikkuus ja jaettu rakkaus. Malli resonoi aiempien sinnikkyyteen ja kukoistamiseen kytkeytyvien teorioiden kanssa, mutta syventää ja uudistaa näiden käsitteellistä sisältöä ja jäsentymistä musiikkikasvatuksellisesta näkökulmasta. Tällaista lähestymistapaa voitaisiin kenties kutsua "positiiviseksi musiikkikasvatukseksi". Toivomme, että tuloksemme rohkaisevat tieteidenvälistä dialogia ja lisäävät ymmärrystä siitä, millaisin lainalaisuuksin musiikin oppiminen ja hyvinvointi kytkeytyvät toisiinsa. ■

Avainsanat: sinnikkyys, musiikillinen sinnikkyys, positiivinen musiikkikasvatus, kukoistaminen, Soittostartti

Key words: Grit, musical grit, positive music education, trust, hope, positive psychology, shared love, flourishing

Info

Ohjeita kirjoittajille

Käsikirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarviointeja ja väitöslectioita. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tieteellisten artikkeleiden osalta vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona. Käsikirjoituksissa käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös lähdeviitteissä käytetään vastaavaa merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) Taideyliopiston Sibelius-Akatemialle oikeuden julkaista teksti Musiikkikasvatus-lehden käytänteiden mukaisen arviointiprosessin edellyttämien korjausten ja toimituksellisen työn jälkeen painetussa muodossa sekä sähköisesti painettuna että sähköisessä muodossa. Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) samalla myös tekstien rajoitetut levitysoikeudet tieteellisten julkaisujen kansallisiin ja kansainvälisiin lisensoituihin tietokantapalveluihin tai kustantamoihin (esim. Ebsco, Rilm). Näin siirtyvästä julkaisuoikeudesta ei suoriteta tekijälle (tekijöille) rahallista korvausta. Kirjoittajalle (kirjoittajille) jää tekstiinsä omistus- ja käyttöoikeus, jonka käyttöä tämä rinnakkaisen käyttöoikeuden luovutus ei rajoita. Kirjoittaja(t) vastaa(vat) siitä, että teksti (mukaan lukien kuvat) ei loukkaa kolmannen osapuolen tekijänoikeutta.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä | Examples of quotes

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Richardson, L. 1994. Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 516–529.

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. Psykologia 36, 1–2, 9–17.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■

Instructions to contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment. Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

The author or authors transfer publishing rights to the Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. The Sibelius Academy then has the right to publish the text in printed form and in digital form. Prior to publication, the text must undergo editing as required by the established assessment process for FJME. The University of the Arts Helsinki has the right to transfer limited distribution rights to licensed national and international databases or publishing companies for academic publications (for example, Ebsco, Rilm). This transferred right of publication will not entitle the author(s) to monetary compensation. The author(s) will retain the proprietary rights and the right of use to the text, which will not be limited by the transfer of a parallel right of use. The author(s) warrant that the text (pictures included) does not infringe the copyright of a third party.

Contact information

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

Other remarks

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue. ■

Kirjoittajat | Contributors

Kolonen, Eeva-Liisa
FM, laulupedagogi | M.Sc.., Vocal pedagogue
Alajärven musiikkiopisto | Alajärvi Music School
eevaliisa.kolonen@hotmail.fi

Olander, Katri
Väitöskirjatutkija | Doctoral researcher
Jyväskylän yliopisto, Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos |
University of Jyväskylä, Department of Music, Art and Culture Studies

Pere, Anneli
Yliopisto-opettaja, Tohtorikoulutettava | University teacher, Doctoral researcher
Turun yliopisto, Median, musiikin ja taiteen tutkimus |
Turku University, Department of Media, Music and Art Studies
anpere@utu.fi

Pöyhönen, Markku O.
FT, rehtori | Ph.D., Principal
Alajärven musiikkiopisto | Alajärvi Music School
mpoyhone@netscape.net

Saarikallio, Suvi
Professori | Professor
Jyväskylän yliopisto, Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos,
Musiikin, mielen, kehon ja aivojen tutkimuksen huippuyksikkö |
University of Jyväskylä, Department of Music, Art and Culture studies,
Centre of Excellence in Music, Mind, Body and Brain
suvi.saarikallio@jyu.fi

Tammela, Annika
FT, yliopistonopettaja, musiikin tutkija | Ph.D., University teacher, Music researcher
Jyväskylän yliopisto, Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos,
Musiikin, mielen, kehon ja aivojen tutkimuksen huippuyksikkö |
University of Jyväskylä, Department of Music, Art and Culture studies,
Centre of Excellence in Music, Mind, Body and Brain
annika.s.tammela@jyu.fi

Thiam, Riitta
FL, pianonsoiton opettaja | Lic.Sc., piano teacher
Alajärven musiikkiopisto | Alajärvi Music School
riitta.thiam@alajarvi.fi

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers of the editorial board

Randall Allsup
Columbia University, New York, U.S.A.

Philip Alperson
Temple University, U.S.A.

Elin Angelo
Norwegian University of Science and Technology

Eeva Anttila
Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu | Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki

Päivi Arjas
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Cathy Benedict
The University of Western Ontario, Canada

Tiri Bergesen Schei
Western Norway University of Applied Sciences

Cara Bernard
University of Connecticut, U.S.A.

Cecilia Björk
Åbo Akademi | Åbo Akademi University

Pauline von Bonsdorff
Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Andrew Brown
Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Pamela Burnard
University of Cambridge, U.K.

Dave Camlin
Royal College of Music, U.K.

Timo Cantell
Helsingin kaupunki | City of Helsinki

Janet E. Cape
Westminster Choir College of Rider University, U.S.A.

Gemma Carey
Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Jason Chen
The Education University of Hong Kong

Mimi Chen
National University of Tainan, Taiwan

Jelena Davidova
University of Daugavpils, Latvia

Christopher Dye
Middle Tennessee State University

Petter Dyndahl
Hedmark University College, Norway

Ritva Engeström
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja Ervasti
Oulun yliopisto | University of Oulu

Cecilia Ferm Almqvist
Luleå University of Technology, Sweden

Maija Fredrikson
Oulun yliopisto | University of Oulu

Patrick Furu
Hanken Svenska Handelshögskolan | School of Economics

Claudia Gluschankof
Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel

Yosef Goldenberg
Jerusalem Academy of Music and Dance, Israel

Elizabeth Gould
University of Toronto, Canada

Ulla Hairo-Lax
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Christian Hakulinen
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Liisamaija Hautsalo
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

David Gabriel Hebert
Western Norway University of Applied Sciences

Marja Heimonen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lenita Hietanen
Lapin yliopisto

Airi Hirvonen
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Anna Houmann
Malmö Academy of Music, University of Lund, Sweden

Laura Huhtinen-Hildén
Metropolia ammattikorkeakoulu | Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

Matti Huttunen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Eeva Kaisa Hyry
Oulun yliopisto | University of Oulu

Leena Hyvönen
Oulun yliopisto | University of Oulu

Eero Hämeenniemi
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lotta Ilomäki
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Satu-Mari Jansson
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Geir Johansen
Norges Musikkhogskole | Norwegian Academy of Music

Tanja Johansson
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Maria Cecilia Jorquera Jaramillo
Departamento de Educación Artística, Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, Spain

Marja-Leena Juntunen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pirkko Juntunen
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Antti Juvonen
Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Päivi Järviö
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Alexis Kallio
Queensland Conservatorium, Griffith University, Brisbane, Australia

Panos Kanellopoulus
University of Athens, Greece

Olli-Taavetti Kankkunen
Tampereen yliopisto | University of Tampere

Sidsel Karlsen
Norwegian Academy of Music, Oslo

Sari Karttunen
Kulttuuripolitiikan tutkimuksen edistämissäätiö CUPORE | Society for Cultural Research in Finland

Eija Kauppinen
Opetushallitus | National Board of Education

Ailbhe Kenny
Mary Immaculate College, University of Limerick, Ireland

Alexandra Kertz-Welzel
Institut für Musikpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität, München | Munich, Germany

Mikko Ketovuori
Turun yliopisto | University of Turku

Nuppu Koivisto
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Erja Kosonen
Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Kari Kurkela
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Vesa Kurkela
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tuire Kuusi
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tuulikki Laes
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Roberta Lamb
Queen's University School of Music, Canada

Eleni Lapidaki
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Don Lebler
Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Kai Lehikoinen
Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu | Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki

Kimmo Lehtonen
Turun yliopisto | University of Turku

Taru Leppänen
Turun yliopisto | University of Turku

Monica Lindgren
University of Gothenburg, Sweden

Guadalupe López-Íñiguez
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Jukka Louhivuori
Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Otso Lähdeoja
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Charulatha Mani
Queensland Conservatorium Research Centre, Griffith University, Australia

Jan-Erik Mansikka
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Roger Mantie
University of Toronto, Canada

Markus Mantere
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Marie McCarthy
University of Michigan, U.S.A.

Susanna Mesiä
Metropolia AMK & Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Laura Miettinen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Yannis Miralis
European University Cyprus

Graça Mota
CIPEM, Porto Polytechnic Institute, Portugal

Sari Muhonen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Minna Muukkonen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pentti Määttänen
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Hanna Nikkanen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Ava Numminen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Albi Odendaal
School of Music, North-West University Potchefstroom, South Africa

Juha Ojala
Taideyliopisto | University of the Arts Helsinki

Mikko Ojanen
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Alejandro Olarte
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pirkko Paananen
Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Reijo Pajamo
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Heidi Partti
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Aija Puurtinen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Leena Pääkkönen
Oulun yliopisto | University of Oulu

André de Quadros
Boston University, U.S.A.

Thomas A. Regelski
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inga Rikandi
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Michael Rogers
University of Oregon, U.S.A.

Guillermo Rosabal-Coto
Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica

Heikki Ruismäki
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inkeri Ruokonen
Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilammi
Korkeakoulujen arviointineuvosto | Higher Education Evaluation Council

Eva Sæther
Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

Miikka Salavuo
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Patrick Schmidt
The University of Western Ontario, Canada

Catherine Schmidt-Jones
Independent researcher

Tiina Selke
University of Tallinn, Estonia

Ryan Shaw
Michigan State University, U.S.A.

Eric Shieh
Metropolitan Expeditionary Learning School, New York, U.S.A.

Eeva Siljamäki
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Marissa Silverman
John C. Cali School of Music Montclair State University, U.S.A.

Sandra Stauffer
Arizona State University, U.S.A.

Henna Suomi
Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Katja Sutela
Oulun yliopisto | University of Oulu

Johan Söderman
Malmö University, Sweden

Ketil Thorgersen
Stockholm University and University College of Music Education in Stockholm, SMI, Sweden

Juha Torvinen
Turun yliopisto | University of Turku

Danielle Treacy
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Serja Turunen
Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Olli Vartiainen
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lauri Väkevä
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Susanna Välimäki
Turun yliopisto | University of Turku

Peter Webster
University of Southern California, U.S.A.

Heidi Westerlund
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Maria Westvall
Rhythmic Music Conservatory, Copenhagen, Denmark

Richard David Williams
SOAS, University of London, U.K.

Ruth Wright
Western University, Canada

Khin Yee Lo
University of West London, U.K.

Toimitus | Editorial office

Päätoimittaja | Editor-in-chief
Heidi Westerlund, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tämän numeron vastaava toimittaja | Managing editor of this issue
Suvi Saarikallio, Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Osoite
Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO

Address
Sibelius Academy, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail
fjme@uniarts.fi

Toimituskunta | Editorial Board
Cecilia Björk, Åbo Akademi /
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Marja Heimonen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki
Sidsel Karlsen, Norwegian Academy of Music, Oslo
Tuulikki Laes, Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura
Pirkko Paananen, Oulun yliopisto | University of Oulu
Suvi Saarikallio, Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä
Lauri Väkevä, Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Musiikkikasvatus 02 2022 vol. 25

The Finnish Journal of Music Education FJME

ARTIKKELIT | ARTICLES

Markku O. Pöyhönen, Riitta Thiam & Eeva-Liisa Kolonen
Myötätunto ja välittäminen musiikkiopiston teknologiahankkeen arjessa

Anneli Pere
Korona-aikaisen laulun etäopiskelun kokemusten fenomenologinen tarkastelu

Annika Tammela
"Kyllä nää on niin mukavia laulaa näitä vanhoja" – Varhaisilta elinvuosilta tuttujen laulujen ja yhdessä laulamisen merkitys ikääntyneelle voimavarojen näkökulmasta

Katri Olander & Suvi Saarikallio
Experiences of grit and flourishing in Finnish comprehensive schools offering long-term support to instrument studies. Building a new model of positive music education and grit