

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN THE ARTS 79

Erja Kosonen

MITÄ MIELTÄ ON PIANONSOITOSSA?

13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia
musiikkiharrastuksestaan

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
joulukuun 7. päivänä 2001 klo 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2001

MITÄ MIELTÄ ON PIANONSOITTOSSA?

13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia
musiikkiharrastuksestaan

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN THE ARTS 79

Erja Kosonen

MITÄ MIELTÄ ON PIANONSOITOSSA?

13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia
musiikkiharrastuksestaan



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2001

Editors

Matti Vainio

Department of Musicology, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo and Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:9513911705

ISBN 951-39-1170-5 (PDF)

ISBN 951-39-1074-1 (nid.)

ISSN 0075-4633

Copyright © 2001, by University of Jyväskylä

ABSTRACT

Kosonen, Erja

What is the point in playing the piano? Experiences of 13–15-year old piano players

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2001, 158 p.

(Jyväskylä Studies in the Arts,

ISSN 0075-4633; 79)

ISBN 951-39-1170-5

The subject of this research is the minds and meanings for playing the piano in early adolescence. The theoretical framework is the existential phenomenology with holistic conception of man.

The aim of this qualitative study is to analyse the experiences of young adolescent piano players and to find the essential meanings and motives for playing. The experiences I have gathered from interviews with 14 young piano players in Jyväskylä. This empirical material I have analysed using the method of descriptively oriented empirical hermeneutic psychology. Piano players are experiencing beings who have their own experimental ways to analyse their conceptions and relationship to music and piano playing as a part of their life situation.

From the results of the analysis emerged 14 individual meaning networks and a general meaning network using three profiles of players constructed from the proposals of individual meaning networks. The results indicate the most important meanings and motives for playing are rooted in the music. Experiences resulting from the music played and the different kinds of emotions and feeling of mastery you get from playing. Young players want to play mostly their own choice of classical and popular music. Classical music is usually covered by formal tuition, and popular music alone or with friends, on piano or singing.

The three profiles of players are: piano students, who study classical piano in music school, music amateurs who enjoy mainly popular music making in many forms including piano playing with or without formal tuition. The third group, occasional players, have other more important interests or have experienced dissappointments in piano study thus reducing their interest in piano playing.

Individual meanings arise as experiences in our consciousness that are connected with the social and cultural life and environment of the player. As a conclusion, the meaning network of piano playing can be explained by the musical competence, the aptitude and the ability to experience and to understand music.

keywords: piano playing, experience, qualitative research, motivation, meaning, adolescence

Author's Address Erja Kosonen
Paloniementie 18 F
40250 Jyväskylä, Finland

Author's Email ekosonen@cc.jyu.fi

Supervisor Professor Jaakko Erkkilä
Department of Musicology
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Kimmo Lehtonen
Department of Education
University of Turku, Finland

Professor Juha Perttula
Department of Social Work
University of Lapland, Rovaniemi, Finland

Opponent Professor Juha Perttula
Department of Social Work
University of Lapland, Rovaniemi, Finland

SISÄLLYS

ABSTRACT

PROLOGI

1	INTRO	9
1.1	Musiikinopiskeluun liittyviä motivaatiotutkimuksia	11
1.2	Kohti merkitysten analyysiä.....	12
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	14
2.1	Holistinen ihmiskäsitys	16
2.1.1	Kehollisuus.....	17
2.1.2	Tajunnallisuus.....	18
2.1.3	Situationaalisuus.....	21
2.1.4	Olemassaolon kokonaisuus	23
2.2	Nuoruus elämänvaiheena.....	25
2.2.1	Varhaisnuoruus ja murrosikä	25
2.2.2	Nuoruus ja itsetiedostus	27
2.3	Musiikkikokemukset holistisen ihmiskäsityksen valossa	29
2.4	Merkityssuhteet ja motivaatio.....	31
2.4.1	Tavoitteet ja kohteellisuus	35
2.4.2	Soittamisen merkitysten sisällöllistä jäsentämistä	37
2.4.3	Soittamisen tavoite- ja motiiviluokitus	38
3	TUTKIMUSPROSESSI.....	40
3.1	Tutkimusaiheen rajaus.....	40
3.2	Tutkimusongelmat.....	41
3.3	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	42
3.4	Haastateltavat ja aineiston kokoaminen	43
3.5	Kohti aineiston analyysiä.....	49
3.6	Deskriptioon pyrkivä empiirisen hermeneuttisen psykologian metodi.....	50
3.7	Haastatteluanalyysi.....	54
3.7.1	Yksilökohtaiset merkitysverkostot.....	54
3.7.2	Yleiset merkitysverkostot.....	60
4	TUTKIMUSTULOKSET	68
4.1	Pianonsoitto nuoren soittajan elämässä	72
4.1.1	Tavoitteet ja merkityksenmuodostus.....	73
4.1.2	Kriisivaiheet merkityksen etsinnässä.....	76
4.2	Soittamisen ilo ja nautinto	78
4.2.1	Soittaja musiikin tuottajana ja vastaanottajana	79
4.2.2	Soittamisen lumo	81
4.3	Hallintakokemukset soittamista siivittämässä	82
4.3.1	Kontrolloitu hallinta	85
4.3.2	Elämyksellinen hallinta.....	87
4.3.3	Nuotinluku.....	88

4.4	Soitettu musiikki.....	90
4.5	Soitonopiskelu	95
4.5.1	Soitonopiskelua eri tavoin	96
4.5.1.1	Piano-opiskelijat ja musiikkiopisto.....	97
4.5.1.2	Yksityisopetusta musiikin harrastajille	100
4.5.1.3	Ei enää tai ei lainkaan opetusta.....	102
4.5.2	Soitonopettaja – opettaja, persoona ja muusikko.....	103
4.5.3	Soitonopiskelu ja opiskelun traditiot	106
4.6	Koti, koulu ja kaverit.....	108
4.6.1	Koti ja perhe	108
4.6.2	Koulun musiikinopetus.....	110
4.6.3	Vertaisryhmä.....	111
5	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	113
5.1	Merkityksenmuodostus ja musiikillinen kompetenssi	114
5.1.1	Yleiset koodit - soittamisen primäärikokemukset	114
5.1.2	Musiikin kommunikatiivisuus	115
5.1.3	Kulttuuriset merkitykset.....	117
5.1.4	Musiikkikokemuksen kokonaisuus	118
5.1.5	Taiteellinen ja kansanomainen kompetenssi.....	119
5.1.6	Musiikillinen kompetenssi ja opettaja-oppilassuhde ..	121
5.2	Pianonsoiton motivaatio	124
5.3	Pianonsoitto harrastuksena	128
5.3.1	Soitonopetustraditiot ja nuorten soittajien odotukset .	129
5.3.2	Katse tulevaisuuteen	134
5.4	Tutkimuksen luotettavuudesta	136
6	CODA	140
	SUMMARY	142
	LÄHTEET	144
	LIITTEET	152

PROLOGI

Mitä on soittamisen motivaatio? Se tuntuu varsinkin monien vanhempien mielestä loppuvan lapselta murrosiän syövereissä. Nuori ei vanhempien toivomuksesta huolimatta osaa vielä ajatella, mitä hyötyä soittotaidosta voisi olla myöhemmin elämässä. Tämänkaltaisia vanhempien kommentteja olin kuullut vuosien varrella riittämiin eikä vastausta tuntunut löytyvän mistään. Siitä alkoi kiinnostukseni selvittää soittamisen motivaatiota, tätä merkillistä asiaa, jota ei välttämättä tule ajatelleeksi silloin, kun sitä on, mutta johon voi vedota, kun sitä puuttuu.

Löysin mielestäni jotakin olennaista motivaatioilmiön ymmärtämiseksi tutustuttuani holistiseen ihmiskäsitykseen ja eksistentiaaliseen fenomenologiaan. Perustelut ja sanoiksi pukeminen ovat edellyttäneet monta vaihetta ja kaksi opinnäytettä ja prosessi jäi edelleen kesken. Nyt keskityn nuorten pianonsoittajien motivaatioon paneutumalla siihen, mistä motivaatiossa pohjimiltaan on kysymys.

Tutkimukseni kuuluu musiikkikasvatuksen tieteenalaan. Se on edellyttänyt myös psykologista ja filosofista tietämystä, missä epäilin ensin omaa kompetenssiani aiheen tutkimiseksi. Perehtyminen aiheeseen ja tutkimusmetodiin ja yhä uudet ahaa-elämykset mm. alan perusteosten parissa ovat syventäneet ymmärrystäni niin, että uskalsin tarttua musiikkikasvatuksen alueella tuoreeseen tutkimustapaan, laadulliseen tutkimukseen ja soittajien kokemusten analyysiin, mistä ei musiikkikasvatuksen tutkimuksessa en ole löytänyt esikuvia.

Opinnäytteen tekemisen ovat mahdollistaneet lyhyet virkavapausjaksot opetustyön lomassa eri apurahojen turvin vuodesta 1999. Niistä haluan osoittaa kiitokseni Keski-Suomen Maakuntarahastolle, Artturi ja Ellen Nyysösen säätiölle ja Jyväskylän yliopiston humanistiselle tiedekunnalle. Erityisen paljon väitöskirjatyötäni edesauttoi rehtori Aino Sallisen myöntämä lehtorin tutkimusapuraha syyslukukaudelle 2000, mistä olen hänelle hyvin kiitollinen. Tutkimusapuraha mahdollisti keskittymisen kirjoitustyöhön ja työn valmistumisen näinkin nopeasti. Kiitän myös Jyväskylän yliopiston julkaisutoimikuntaa ja sarjan toimittajaa, professori Matti Vainiota väitöskirjani julkaisemisesta Jyväskylä Studies in the Arts -sarjassa. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksessa minulla on ollut hyvät puitteet väitöskirjatyölleni. Olen saanut työyhteisöltäni runsain määrin apua ja kannustusta eri tavoin näiden vuosien aikana.

Olen kiitollinen kaikille teille, jotka olette tukeneet tutkimustyötäni sen eri vaiheissa. Professori Marjut Laitinen oli korvaamaton apu ja tuki tutkijataipaleeni alkumetreillä. Ilman professori Jukka Louhivuoren apua ja myötämielisyyttä eri yhteyksissä työni edistyminen olisi ollut mahdotonta. Professori Jaakko Erkkilä on ohjaajana pitänyt minut oikeilla raiteilla laadullisen tutkimuksen tekemisessä ja jaksanut kannustaa eteen päin. Professori Kimmo Lehtoselta olen saanut tukea ja ymmärrystä aihe- ja metodivalinnalleni työn alkuvaiheista lähtien ja esitarkastajana hänen kommenttinsa ja rohkaiseva palautteensa on antanut minulle luottamusta itseäni tutkijana. Professori Juha Perttulan intensiivinen ote esitarkastajana on antanut minulle paljon ja rohkaisseut työn viimeistelyvaiheessa, mistä olen hänelle erittäin kii-

tollinen. Ilman tätä esitarkastusvaiheen tiukkuutta monta tärkeää asiaa olisi jäänyt oivaltamatta.

Veljeäni Pekka Tynkkystä kiitän ilmeikkästä kansikuvasta ja BA Caron Snelsonia tärkeästä avusta englanninkielisten tekstien viimeistelyssä. Haastatteluun osallistuneita 14 nuorta pianonsoittajaa haluan kiittää avoimesta ja vilpittömästä asenteesta haastatteluissa. Se, mitä ja miten kerroitte pianonsoiton kokemuksistanne iloiseen ja harmeiseen, osoitti luottamusta tutkimustani kohtaan ja toivon lopputuloksen olevan sen arvoinen.

Tärkein tuki tutkijataipaleellani ovat olleet omat läheisimpäni. Ilman puolisoni Pekan asiantuntemusta ja opastusta ja monia antoisia keskustelujamme erityisesti tutkijanurani alkuvaiheissa minulla ei olisi ollut rohkeutta ja mahdollisuuksia tarttua tällaiseen aiheeseen. Anna, Matleena ja Arttu ovat pitäneet huolen siitä, että tutkimus ei ole päässyt viemään liiaksi mukaansa kulunutta syksyä lukuunottamatta. Tuntuma lasten ja nuorten elämään ja musiikin harrastamiseen on säilynyt autenttisenä koko tutkimusprosessin ajan.

Jos on tutkimuksen tekeminen vaatinut sisukkuutta, siitä kiitän ennen kaikkea vanhempiani ja heidän rakkauteen ja luottamukseen perustuvaa kasvatustyötään. Haluan omistaa väitöskirjani heidän muistolleen.

Jyväskylässä pyhäinpäivänä 3.11.2001

Erja Kosonen

1 INTRO

Musiikin harrastaminen eri muodoissaan on suosittua ja musiikki on suosituin taiteenala taiteen perusopetuksen piirissä (vrt. Porna 2000, 11). Musiikin asema peruskoulussa on uhkaavasti heikentynyt koko peruskoulujärjestelmän ajan. Vapaa-ajan musiikkiharrastuksia on turvaamassa mm. Laki taiteen perusopetuksesta (635/1998), mikä takaa taiteen perusopetuksen osana lakisääteistä koulutusjärjestelmää (Porna 2000, 19). Musiikkikulttuurinen murros populaarimusiikin, monikulttuurisuuden ja teknologian kehityksen myötä on pannut eri musiikinopetusta antavia tahoja pohtimaan musiikkikasvatuksen päämääriä ja tehtäviä uuden vuosituhannen alussa. Tiettyjä kulttuurisia traditioita kuitenkin näyttää säilyvän. Yksi niistä on se, että soittaminen on ja pysyy tavoiteltuna ja arvostettuna harrastuksena ja piano suosittuna soittimena.

Pianonsoitto on säilyttänyt suosionsa erityisesti tyttöjen keskuudessa vuosikymmenestä toiseen. Pianonsoiton historiaan liittyy vahvasti klassinen musiikki ja siihen liittyvät esityskäytännöt sekä soittaminen säätyläisten ja porvariston, ns. paremman väen harrastuksena. Suomen musiikkikasvatuksen historiassa pianonsoitto mainitaan yhtenä tyttökoulujen oppiaineista jo 1800-luvun alussa (Pajamo 1976, 41). Sivistyneen säätyluokan tytön kasvatukseen kuului mm. ranskankielen ja käsitöiden ohella myös klaveerinsoitto (Vilkama 1938, 2). Säestyssoittimeksi kouluihin piano on tullut harmoonin seuraajana. Vähitellen pianosta on tullut taloudellisen vaurastumisen myötä yhä yleisempi soitin suomalaiskotien olohuoneissa. Pianonsoitto näyttää jatkuvan edelleen enemmän tyttöjen kuin poikien harrastuksena, mutta ilman säätyrajoja. Viime vuosikymmenten musiikkikulttuurinen murros populaarimusiikin myötä ei näytä kovinkaan paljon horjuttaneen akustisen pianon asemaa ja suosiota.

Pianon valloitusretki kotien olohuoneisiin, kuten Kentner (1979) pianonsoiton yleistymistä kuvaa, kesti yli sata vuotta. Piano oli tärkeä kotimusiisoinnin, aikanaan suosittuun ajanvietteen kannalta, jota levysoittimen keksiminen ja ääniteteollisuus eri muodoissaan horjutti. (Kentner 1979, 22-23.) Vaikka perheiden yhteiset musisointihetket eivät enää suosittua ajanvietettä olekaan, pianon suosio jatkuu. Mihin tuo suosio perustuu ja miksi pianonsoitto kiinnostaa? Akustinen piano on suhteellisen kookas ja kallis huonekalu eikä ääneltään niitä helpoimpia varsinkaan kerrostalosoittimena. Opettajaurani varrella olen havainnut eri ikäisillä oppilailta yhdeksi tärkeäksi mielenkiinnon

kohteeksi pianonsoitossa soittimen monipuolisuuden sekä melodia- että säestyssoittimena. Yksi mielenkiinnon herättäjä on nykyisin myös se, että piano on monessa kodissa jo valmiina.

Suomessa on maailmanlaajuista huomiota herättänyt laaja musiikkioppilaitosjärjestelmä, joka on mahdollistanut määrätietoisen musiikinopiskelun suuressa osassa maattamme valtionapuun oikeuttavan opetuksen puitteissa. Sen ”lippulaivoina” kansainvälisillä areenoilla on ollut niin orkestereita kuin menestyviä solisteja, joita yhdistää opiskelutausta ja klassinen musiikki. Musiikkioppilaitosjärjestelmä ja siihen paljolti nojautuvat opetustraditiot ovat syntyneet länsimaisen taidemusiikin ja klassisen musiikkikulttuurin ja sen luomien merkitysten pohjalta, mitä ne edelleen soittajapolvelta toiselle siirtävinä normeina ja odotuksina siirtävät eteenpäin. Mahdollisuudet soitonopiskeluun mm. musiikkioppilaitoksissa ovat nykyään kokonaan toiset kuin musiikkioppilaitosjärjestelmää luotaessa. Vanhempien taloudellisesta tilanteesta huolimatta kaikilla lapsilla ja nuorilla pitäisi olla mahdollisuuksia jonkinlaiseen soitonopetukseen. Nuoret soittajat ja nykyisin myös monet lapset elävät arkipäiväänsä kotona ja koulussa populaarimusiikin ympäröimänä, paljolti toisenlaisissa olosuhteissa kuin musiikkioppilaitoksia perustettaessa viime vuosisadalla. Populaarikulttuuri eri muodoissaan on niin yleistä ja yhteistä, että se ylittää yhä selvemmin myös sukupolvien välisiä raja-aitoja (Laine 2000, 153).

Klassisen musiikin rinnalle on syntynyt myös pop/jazz-musiikin koulutusta osassa musiikkioppilaitoksista, kuten Jyväskylän Suomalaisessa Konservatoriossa (ent. Jyväskylän Musiikkiopisto). Koulutus noudattaa samoja opetuskäytäntöjä mm. kurssitutkintojen suhteen kuin klassisen musiikin koulutuskin. Musiikkioppilaitosten lisäksi mahdollisuuksia soitonopiskeluun on muitakin. Musiikinharrastajan on mahdollista saada soitonopetusta yksityisopetuksessa, yksityisissä musiikkikouluissa sekä kansalais- ja työväenopistoissa. Näissä opiskelu ei ole musiikkioppilaitosten tavoin sidottu tutkintoihin eikä siten myöskään soitettu ohjelmisto ole sidottu klassiseen musiikkiin. Jyväskylässä mahdollisuudet soitonopetukseen eri muodoissaan ovat erityisen hyvät johtuen monipuolisesta musiikkialan ammattikoulutuksesta ja musiikinopiskelijoista, jotka antavat myös soitonopetusta niin klassisessa kuin populaarimusiikissakin.

Elämme detraditionalisaation maailmassa, kuten Jokinen (1996) asian ilmaisee. Perinteiden asema on muuttunut. Perinteitä otetaan käyttöön ja niistä luovutaan tarvittaessa, niitä muotoillaan ja siirretään kontekstista toiseen. (Jokinen 1996, 39.) Miten mestari-oppipoikaperiaatteella paljolti edelleen etenevä soitonopetus ja vastaavat nuorten soittajien odotuksiin pianonsoitosta ja sen monipuolisuudesta? Jos detraditionalisoituminen pitää paikkansa pianonsoitossa, klassiseen musiikkiin keskittyvä opetustraditio on ristiriidassa soittajien odotusten kanssa. Soittaminen ja soitonopiskelu vaatii myös pitkäjännitteisyyttä. Soittotaitoa ei opita tässä ja nyt -periaatteella, vaan se edellyttää pitempiaikaista sitoutumista. Pianonsoitto tuskin kuuluu hetken mielitekoihin, vaikka tavoitteet eivät ammatillisuudessa olisikaan.

1.1 Musiikinopiskeluun liittyviä motivaatiotutkimuksia

Paljolti koulun musiikinopiskeluun keskittynyt motivaatiotutkimus on painottunut voimakkaasti suoritusmotivaatioon, mitä näkökulmaa ovat edustaneet mm. Eccles (1983), ja de la Motte-Haber (1985). Suoritusmotivaatiota on käytetty ja sovellettu laajasti. Yksi keskeisiä ajatuksia motivaation teoretisoinnissa on tasapainottelu onnistumisen ja epäonnistumisen pelon välillä, mikä heijastuu suuntautumisessa erilaisiin suorituksiin (vrt. Tynjälä 1999, 101). Ajatuksia soittamisesta erilaisina suorituksina ja niiden saavuttamisena on sovellettu yleisistä, paljon behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvista oppimisteorioista ja kyse on nimenomaan musiikin oppimisen motivaatiosta. Empiirisesti, myös suoritusmotivaatioon painottuen Asmus ja Harrison (1990) ovat tutkineet erilaisten musiikillisten ja ei-musiikillisten tekijöiden osuutta eri ikäisillä opiskelijoilla musiikkitunneilla. Hurley (1995) on tarkastellut tutkimuksessaan kulttuurisia ja sosiaalisia tekijöitä jousisoittajilla, tämäkin tutkimus suoritusmotivaatiota korostaen.

Gellrich (1986 a ja b) pitää suoritusmotivaatiota eri muodoissaan kapealalaisena ja käytännön opetustyön kannalta hedelmättömänä perusteena soittamiselle. Hän on analysoinut erityisesti motivaatio-ongelmia teoreettisesti ja esittää oman mallinsa soittamisen motivaatiosta, mikä perustuu Leontjevin (1977) määritelmään tarpeen ja motivaation välisestä suhteesta. Malli on soittajalähtöinen ja huomioi motivoituneen toiminnan lähtökohtana mm. soittamiseen liittyvät merkityssuhteet. Gellrich keskittyy analyysissään soitonopetukseen ja opettaja-oppilassuhteeseen. Myös Kurkela (1993) sivuaa motivaatiota musiikin esittämistä ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa käsittelevässä teoksessaan. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti sisäinen motivaatio ja opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät motiivit.

Lehtonen (1982) on tutkinut 15 -vuotiaiden turkulaisnuorten musiikin harrastusta (N=174). Hän jaotteli musiikkiharrastuksen kolmeen eri osaluokkaan: kuuntelulliseen, musiikkitiedon ja musiikkisuoritusten osaluokkaan, jossa musiikkitietoon kuuluu kaikki musiikkia koskeva tiedollinen aines. Nämä puolestaan jakautuvat kolmeen laadulliseen tasoon passiivisesta vastaanottamisesta aktiiviseen, merkitykselliseen musiikin tuottamiseen. (Lehtonen 1982, 48-49, 51.) Tutkimus on kvantitatiivinen ja musiikin harrastusta kartoittava tutkimus, missä on huomioitu myös soittajien elämäntilanteisuus ja sen vaikutukset musiikin harrastamiseen. Vaikka tutkimusaineiston kokoamisesta ja analyysistä on kulunut jo pari vuosikymmentä, tulokset ovat monilta osin edelleen relevantteja ja olivat tärkeänä taustatietona omaa kyselytutkimusta (Kosonen 1996) tehdessäni. Väitöskirjassaan vuodelta 1986 Lehtonen kohdentaa tarkastelunsa musiikkiin psyykkisen työskentelyn välineenä. Uusimmassa tutkimuksessaan (Lehtonen 2001) hän käsittelee musiikkioppilaitosopiskelua ja musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmia piilopetussuunnitelmien aikuisikäisiltä musiikkiterapian ja erityispedagogiikan opiskelijoilta (N=50) kokoamansa aineiston avulla. Aineistonkeruumetodina on vapaaseen assosiaatioon pohjautuva eläytymismenetelmä.

Metsämuuronen on tutkinut eri harrastuksiin sitoutumista ja motivoitumista (1995) ja omaehtoista oppimista ja motiivistruktuureita (1997) laajan kvantitatiivisten aineistojen (N=1122) pohjalta. Mukana harrastajissa on eri ikäisiä soitonopiskelijoita eri oppilaitoksista. Tutkimusten pohjana on Madse-

nin tarvehierarkiateoria ja motiiviluokitus ja lähestymistapa on puhtaasti kvantitatiivinen. Tilastollisiin monimuuttujamenetelmiin perustuva tulosten analyysi poikkeaa omasta lähestymistavastani huomattavasti. Tutkimuksen kohteena on harrastaminen kaikissa eri muodoissaan eikä esimerkiksi soite-tusta musiikista soittamisen yhteydessä mainita juuri mitään.

Anttila (2000) analysoi väitöskirjassaan luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoiton opiskelumotivaatiota ja soittotuntein tunneilmapiiriä Pintrichin (1988;1989) opiskelumotivaatiomallia soveltaen. Tutkimus on nimensä mukaisesti ammattiopintoihin kuuluvan pianonsoiton opiskelun motivaatiotutkimusta, missä hyödynnetään sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa.

1.2 Kohti merkitysten analyysiä

Edellä mainitut soittamisen motivaatiota ja musiikin harrastamista käsittelevät tutkimukset ovat olleet suuntaamassa omaa tutkimustani nykyisille urilleen. Tähänastinen motivaatiotutkimus on keskittynyt ulkoisesti mitattavien, kuten suorittamisten ja pitkälti ulkoisesti määriteltyjen opiskelutavoitteiden saavutusten tutkimiseen. Karkea jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon ei myöskään riitä selvittämään niitä todellisia ja moninaisia perusteita soittamisharrastukselle. Oma soittamisen motivaatiotutkimukseni on edennyt sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta hyödyntäen kohderyhmänä varhaisnuoret, 13–15-vuotiaat soittajat soittimesta ja opiskelutavasta riippumatta. Pro gradu- työssäni (Kosonen 1992) analysoin soittamisen motiiviluokitusta teoreettisesti ja peruskoulun 7 -luokkalaisilta (N= 91) kokoamani kirjoitelma-aineiston pohjalta. Aiemman tutkimustiedon vähäisyys oli yksi syy motivaation kvantitatiiviseen kartoitukseen lisensiaattityössäni (Kosonen 1996). Kyselyn pohjalta (N= 240) tehty motiiviluokitus ja soittajatypologia vastasivat senhetkisiin tutkimusongelmiini ja sain paljon arvokasta lisätietoa soittamisen motivaatiosta. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen empiria ovat täydentäneet toisiaan. Erilaisina tietojenkeruumenetelminä ne ovat antaneet erilaista tietoa, mikä on antanut tutkittavasta ilmiöstä monipuolisemman kuvan kuin mitä saisi vain joko kvalitatiivista tai kvantitatiivista tutkimusotetta käyttämällä (vrt. Bryman 1994).

Soittamisen ja musiikin opettamisen motivaation kanssa olen opettajan-työssäni tekemisissä päivittäin. Oman opettajaurani aikana olen kohdannut oman opetustyöni kautta eniten juuri pianonsoittajia, kansalaisopiston piano-piiriläisistä musiikin aineenopettajakoulutuksen opiskelijoihin. Joskus soittimen ääressä istuu innokas ja rohkeasti itseään ilmaiseva, monipuolinen soittaja, joskus taas ahdistunut pianisti, jolta oman soittaja- ja muun menneisyytensä myötä on hävinnyt usko itseensä soittimen ääressä.

Tutkittua tietoa soittamisen motivaatiosta ja soitonopetuksesta on kansallisen ja kansainvälisenkin mittapuun mukaan toistaiseksi hyvin vähän ja empiiristä tutkimusta nimenomaan nuorista soittajista vielä vähemmän. Valtaosalle soittajia pianon, kuten myös muiden instrumenttien soittaminen on harrastus, johon ei välttämättä liity ammattisuunnitelmiaan silloinkaan, kun se on ajankohtaista. Soittaminen on emotionaalista ja hyvin henkilökohtainen tapa itsensä ilmaisuun. Sen lisäksi se on myös hyvin kulttuurisidonnaista ja

siihen liittyy sosiaalisia normeja ja odotuksia, joita ei voi sivuuttaa aihetta tutkittaessa. Soittamisharrastuksen tutkiminen on tärkeää ja se tuntuu kiinnostavan soittajia ja erityisesti heidän vanhempiaan ja soitonopettajia. Soitonopetuskäytäntännöistä ja soitetusta musiikista on käyty keskustelua mm. alan lehdissä jonkin verran, usein joko musiikkioppilaitosten puolesta tai niitä vastaan.

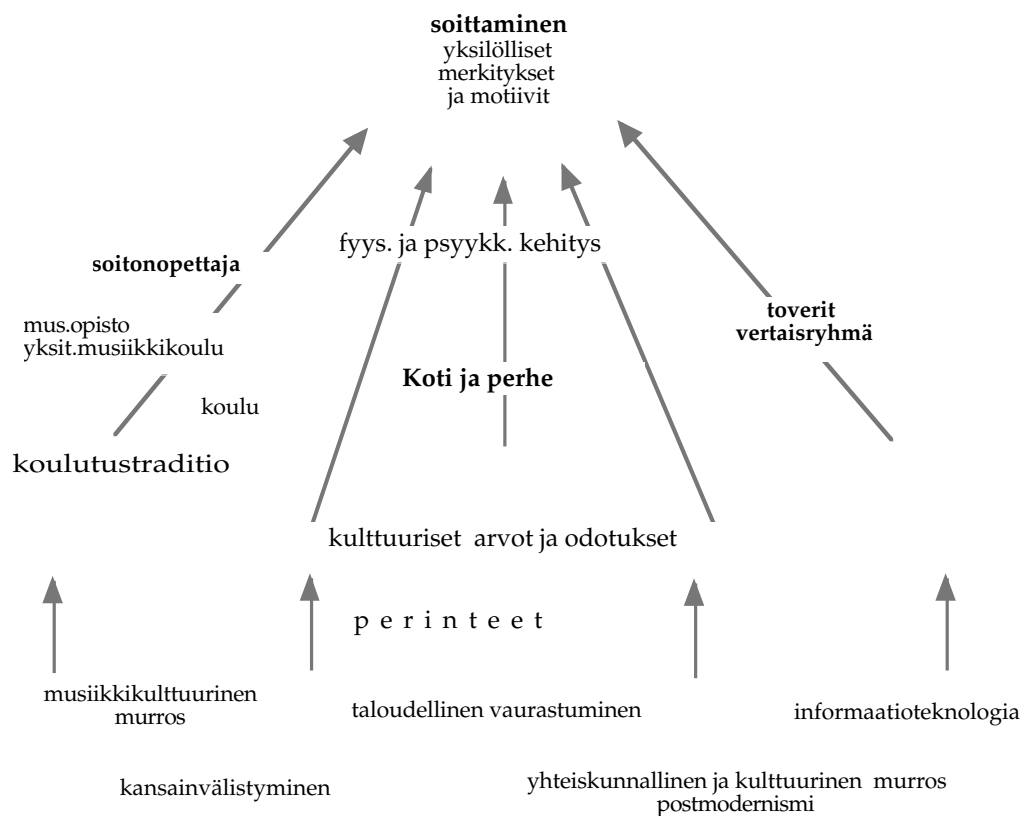
Halusin jatkaa nuorten soittajien motivaation tutkimista, mutta rajatunmin ja uudesta näkökulmasta. Keskityn tässä tutkimuksessa soittimista suosituimpaan ja samalla oman opetustyöni kannalta tärkeimpään soittimeen, pianoon ja nuoriin pianonsoittajiin. Tutkimukseni kohteena ovat pianoa soittavat ja pianonsoittoa eri tavoin opiskelevat varhaisnuoret ja heidän kokemuksensa pianonsoittamisestaan. Heitä yhdistää sama asuinpaikka ja sen myötä periaatteessa samanlaiset ulkoiset mahdollisuudet, joita kaikkia tarkastelen nuorten soittajien näkökulmasta sellaisina kuin ne soittajien kertomana ilmenevät. Tutkimuksessa analysoidaan soittajien kokemuksia yksilöllisistä kokemuksista yhteisiin kokemussisältöihin niissä nuorten soittajien erilaisissa soittamiskonteksteissa, joita heillä pianonsoittoon liittyy.

Soittamisen motivaatiotutkimus on ollut tähän asti pääosin kvantitatiivista ja selittävää tutkimusta, missä tutkimuksen kohde, jonka käyttäytymisestä tehdään johtopäätöksiä, on tutkijasta riippumaton, objektiivisesti olemassa (vrt. Lehtovaara 1992, 138). Ihmistä tutkittaessa on tarpeen sekä kvantitatiivinen, että kvalitatiivinen tutkimus ja sekä luonnontieteellinen ja selittävä, että hermeneuttinen eli ymmärtävä lähestymistapa. Pyrin kuvaamaan soittajaa ja hänen kokemuksiaan soittamisesta ja musiikista eksistentiaalinen fenomenologian ja holistisen ihmiskäsityksen huomioiden. Lähtökohtana on nuori soittaja ainutkertaisena yksilönä ympäristönsä, kuten sosiaalisten ja kulttuuristen normien eri tavoin ohjaamassa maailmassa. Aineiston analyysissä käytän deskriptioon pyrkivää hermeneuttisen fenomenologian metodia omaan tutkimusaiheeseen sovellettuna. Analyysimenetelmä mahdollistaa tekstimuotoon muunnettujen kokemusten systemaattisen analysoinnin täytäten tieteellisen tutkimuksen kriteerit. Tutkimukseni fenomenologinen lähestymistapa ja laadullinen tutkimus on musiikkikasvatuksen ja erityisesti soittamisen tutkimuksessa vielä uutta ja toivon sen antavan ajattelemisen aihetta niin musiikkikasvattajille kuin -kasvatettavillekin. Samalla tiedostan tarttuvani vaativaan haasteeseen musiikkikasvatuksen tutkimuksessa käyttämällä metodia, jota ei aiemmin ole musiikintutkimuksessa sovellettu.

Seuraavassa pääluvussa esittelen tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet. Pääluvussa kolme käyn läpi tutkimusprosessia siten, että lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen kulkua mahdollisimman hyvin. Tulokset raportoin pääluvussa neljä ja seuraavassa pääluvussa viisi esitän johtopäätöksiä tuloksista musiikillisen kompetenssiteorian ja soittamisen motivaation näkökulmista. Samalla pohdin tulosten valossa laajemmin soittamista varhaisnuorten harrastuksena niissä puitteissa, mitä maamme musiikinopetusta järjestävät instituutiot nuorille soittajille tarjoavat. Luvun lopussa tarkastelen tutkimuksen ja tulosten luotettavuutta.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Soittamisen motivaatio ohjaa nuoren käyttäytymistä soittajana osana koko hänen olemassaoloansa ja senhetkistä elämämaailmaansa, arkipäivän persoonallista maailma, joka on kaiken inhimillisen toiminnan taustalla (vrt. Saarinen 1987, 141).

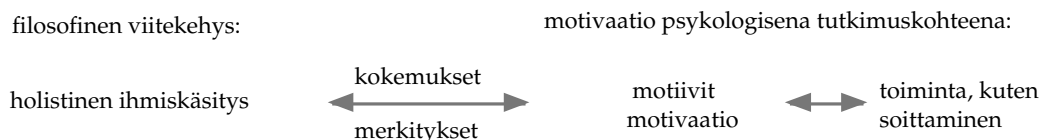


KUVIO 1 Soittamisen nuoren elämäntilanteisuudessa

Nuoret 13–15-vuotiaat elävät muutosten aikaa kasvussaan ja kehityksessään niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Oma arvomaailma ja asenteet, subjektiivinen maailmankuva, jossa ovat mukana myös musiikilliset arvot¹ ja senhetkiset mieltymykset, kehittyvät erilaisten kokemusten kautta, omien ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvien arvojen ja erilaisten virikkeiden pohjalta. Vanhempien arvomaailma ja kodin ja kasvuympäristön virikkeet ovat tässä suhteessa edelleen keskeisiä nuoren itsenäistymiskehityksestä huolimatta (Kosonen 1996). Vakiintuneet soitonpetuskäytännöt tarjoavat vakiintuneita malleja nuorille soittajille. Musiikin tulva eri viestimien välityksellä alkaa olla jo ylitsevuotavainen. Vertaisryhmä antaa oman lisäyksensä nuoren kiinnostuksiin ja asenteisiin mm. mallivaikutuksina ja omina kulttuurisina virikkeinä.

Ihmisen toiminnassa ilmiöt, esineet ja asiointilat, soittajalle erilaiset soittamistapahtumaan liittyvät seikat merkitsevät hänelle aina jotain. Kun halutaan ymmärtää ihmisen toimintaa, kuten soittamista, on tavoitettava motiivien, soittamisen perusteiden ohella soittajan elämäkokonaisuus ja niitä merkitysyhteyksiä, joiden pohjalta mm. eri motiivit ja motivaatio muotoutuvat.

Filosofisena viitekehyksenä soittamiseen liittyvien merkitysten problematiikan selvittämiseen on soittajan kokemuksista lähtevä, hänen koko elämäntilanteisuutensa huomioiva Rauhalan (1981a) esittämä holistinen ihmiskäsitys ja ontologinen analyysi ihmisestä ja ihmisen todellistumisen muodoista. Rauhalan näkemys edustaa eksistentiaalista fenomenologiaa, Heideggerin filosofian ja Husserlin kehittelemän fenomenologian synteisiä (Rauhala 1993, 69; Perttula 1995a, 14). Viitekehys mahdollistaa kvalitatiivisen tutkimusaineiston lähestymisen kahden erilaisen ilmiöryhmän, sosiaalisen todellisuuden ja tajunnallisten merkityssuhteiden näkökulmasta (Perttula 1995a, 13).



KUVIO 2 Motivaatiotutkimus ja filosofinen viitekehys

Eksistentiaalinen fenomenologia kuuluu filosofian tieteenalaan, kun taas motivaatiotutkimus on psykologista tutkimusta. Itse tutkin soittamista musiikkikasvattajana. Tutkimusprosessiini sopii hyvin kansanviisaus ”työ tekijäänsä opettaa”. Lähestyin motivaatiota ensin psykologisesti taustalla filosofinen viitekehys. Lisensiaattityössäni (Kosonen 1996) kartoitin motivaatiota pro gradu-tutkielmassani (Kosonen 1992) laatimani luokituksen avulla ja sitä täydentäen. Motivoidun soittamisen syvällisempi analyysi edellyttää valitsemani viitekehyksen huomioiden motivaation määrittelyä merkityssuhteiden

¹ Arvot ovat osa ihmisen symboliympäristöä, ympäristöstä opittuja, yleisiä ja pysyviä tavoitteita koskevia valintataipumuksia, jotka vaihtelevat kulttuureittain ja muuttuvat kulttuurissa historiallisesti (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 21; Allardt 1983, 51).

ja niiden taustalla olevien kokemusten kautta. Samalla tutkimukseni painopiste on siirtynyt psykologisesta motivaatiotutkimuksesta niiden kokemusten ja merkitysten ymmärtämiseen ja kuvailuun holistisen ihmiskäsityksen valossa, jotka liittyvät motiiviksi kutsuttaviin soittamisen perusteisiin. Näkökulmani edustaa lähinnä eksistentiaalista, dekriptiivisyyteen pyrkivää hermeneuttista fenomenologiaa (vrt. Perttula 2000, 429).

Soittamisen motiiviluokitusta kehittäessäni taustateoriani motivoitumisesta pohjautui soittamiseen liittyvien merkitysten lisäksi oppimismotivaatioon ja siihen liittyvään teoretisointiin. Motiiviluokitus on sovellutukseni lukiolaisten opintomotiiviluokituksesta (Kosonen 1991), missä taustalla ovat opiskelun mielekkyykokemukset koulun oppimisympäristössä. Oppimismotivaatio ja sen teoretisointi eri motivaatioteorioita hyödyntäen eivät selitä soittamista kuitenkaan kattavasti, vaikka soittamisessa on toki paljon kyse oppimisesta. Soittamisessa soittajan kokemuksena on tärkeää itse toiminta, soittaminen tapahtumana ja musiikkia suoraan välittävänä aktina välittömine musiikkikokemuksineen, johon sisältyy eri tasoista oppimista, mutta se ei ole välttämättä ensisijainen soittamisen peruste. Tässä suhteessa löytyy yhtymäkohtia Husserlin ajatteluun. Husserlille on ensisijaista tapa, jolla akti kohteeseensa suuntautuu ja vasta toissijaista kiinnostus intentionaalisten toimintojen kohteisiin jopa niin, että tietoisuuden toimintojen kohteitten olemassaolo ei ole ratkaisevaa (Saarinen 1987, 118). Soittaja voi istahtaa pianon ääreen soittamaan mieleen tulevia sävelmiä ilman etukäteistä suunnitelmaa, mitä oikeastaan tulee soittamaan. Saarinen (1987) korostaa yhtenä Husserlin fenomenologian perusongelmana sen, miten asiat tai objektit ilmenevät tietoisuudelle subjektiivisesti. Ulkomaailma tietoisuuden ulkopuolella on oma peruskysymyksensä: miten tietoisuus konstituoituu ulkomaailman? (Saarinen 1987, 118.) Ulkomaailman konstituoitumisen lisäksi soittamista ja musiikin kokemista tutkittaessa yksi keskeinen lähtökohta on myös se, että musiikin ymmärtämistä ei voi erottaa kokonaisvaltaisesta musiikin havaitsemisesta ja musiikkikäsityksistä (vrt. Bowman 1998, 263).

2.1 Holistinen ihmiskäsitys

Eksistentiaaliseen fenomenologiaan omaksutun holistisen ihmiskäsityksen² ontologisessa analyysissä (Rauhala 1974, 1983, 1992, 1996, 1999; Perttula 1995a, 16) ihminen todellistuu vähintään kolmessa toisiinsa läheisesti kietoutuneessa perusmuodossa: kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. *Kehollisuus* viittaa fyysiseen, *tajunnallisuus* psyykkiseen ja henkiseen olemassaoloon ja *situationaalisuus* ihmisen maailmasuhteeseen, joka näin on osa ihmisenä olemista. Ulkoisen todellisuuden vaikutukset ja syy-yhteyksien etsiminen ihmisen käyttäytymiseen sen selittäjänä on syytä asettaa situationaali-

² Ihmiskäsitys on kaikki, mitä joudutaan edellyttämään ihmisestä tutkimuskohteena tutkimushypoteeseja asetettaessa ja menetelmiä valittaessa (Rauhala 1993, 68). Ihmiskuva ei voi koskaan muuttua ihmiskäsitykseksi eli niiksi edellyttämiksi ja olettamisiksi, joiden pohjalta tämä kuva on saatu (Rauhala 1992, 32).

suuden myötä uuteen valoon (Perttula 1995a, 18). Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ymmärretään fyysis-psykkis-henkisenä olentona, joista viimeksi mainittu, henkisyys, erottaa ihmisen muista elollisista olennoista. Henkisyyteen kuuluu mm. taiteiden, kuten musiikin ja soittamisen kannalta tärkeä esteettisyys. Taiteista musiikilla on erityisasema ihmisen henkisyudessa johtuen musiikin omalaatuisuudesta muihin taiteisiin verrattuna (Rauhala 1999, 175).

2.1.1 Kehollisuus

Kehollisuudessa³ on kyse olemassaolosta orgaanisena tapahtumisena. Eri elintoiminnot ovat välttämättömiä ja tarkoituksenmukaisia ja siis mielekkäitä, mutta eivät mielellisiä, koska ne eivät ole tajunnan käynnistämiä (vrt. Rauhala 1992, 37; Perttula 1995a, 17). Orgaanisen olemassaolon olemus on elämä, missä kaikki organismin osat muodostavat kokonaisuuden (Rauhala 1983, 32). Tajunnan ulottumattomissa oleva tajuton orgaaninen elämä on olennainen ihmisen tajunnallisessa toiminnassa. Kehossa tapahtuvat prosessit ovat perusta korkeammille toiminnoille, kuten ajattelulle. Kun tajunnan merkityksellä puhutaan ”kehon fenomenologiasta”, tarvitaan siihen Rauhalan (2001, 4) mielestä husserlilaista, tajuntaa analysoivaa fenomenologiaa.

Musiikki tavoittaa ihmisen fyysisesti ilman tajunnan tulkitsevyyttä, alkuperäisempänä kuin kieli ja siten aidosti osana inhimillisyyttä (Rauhala 1999, 175-176; Zuckerkandl 1976). Rytmi vaikuttaa sydämen sykkeeseen ja musiikki välittyy kehoon mm. eri taajuisina värähtelyinä vaikuttaen kehosamme mm. kiihdyttäen tai rauhoittaen. Soittamisessa kuin myös musiikin vastaanottamisessa kehollisuus on mukana fyysisenä toimintana, niiden mahdollistajana. Laulajalla oma keho on instrumenttina. Muut soittimet ovat kukin omalla tavallaan ”kehon jatkeita” musiikin tekemisessä. Soittajaa seuratesa voi havaita kehon spontaaneja reaktioita. Soittamisessa koetut mielihyvän tunteet voivat olla nimenomaan pyrkimistä fyysiseen, omassa kehossa koettuun rentouteen tai keholliseen vireyteen ja aktiivisuuteen. Toisaalta soittajalle on huippuhetkiä, kun hän ei tunne olevansa oman kehonsa ja fyysisten rajoitustensa vanki, vaan musiikki virtaa soivan mielikuvan ohjaamana hänen lävitseen ja saa akustisesti soivan muodon. Kehollaan hän sen toteuttaa, mutta kehon toiminnot ovat silloin niin pitkälle harjaantuneita, että ne eivät vaadi soittajan huomiota:

”Erittäin oleellinen asia olisi löytää sellainen tuntuma koskettimiin, että piano olisi oman fysiikan jatke. Se on erittäin vaikeaa”, Joonas Pohjonen myöntää. ”Parhaimmillaan soittaessaan voi unohtaa ruumiinsa, itsensäkin, rajoituksensa.” (Pyysalo 2000, 54.)

³ kehollisuus ruumiillisuuden synonyymina

2.1.2 Tajunnallisuus

Musiikki herättää ihmisessä erilaisia tunteita, kuten mielihyvää, ahdistusta ja kiihtymystä, jotka välittyvät kehon reaktioista tajuntaamme. *Tajunnallisuus*, on soittamisen ja musiikkikokemusten tutkimisen kannalta erityisen kiinnostava olemisen muoto. Tajunnan tasolla esimerkiksi musiikin välittyminen aistinvaraisesti tulee tajunnallisen ja osittain myös tiedostetun ymmärtämisen kohteeksi. Tajunnallisuus, *kokemisen kokonaisuus*⁴, on psyykkis-henkistä olemassaoloa kokemisen erilaisina laatuina ja asteina (Rauhala, 1992, 35). Tajutaan sitä, mitä koetaan (vrt. Lehtovaara 1992, 117), kuten musiikkia sen eri muodoissaan.

Psyykkinen tajunnallisuus on alempaa tajunnallisuutta, jolla Rauhala (1992; 1995) näkee läheisen yhteyden kehollisuuteen ja johon ei sisälly kykyä itsetiedostukseen. Musiikin vaikutus sekä suoraan, ilman ihmisen tajunnan tulkitsevuutta, että tajunnallisena prosessina selittää musiikin moninaista vaikutusta kokijassaan. Suuri osa siitä on tiedostamatonta, mikä vaikuttaa kokemusten tajunnalliseen ja mielelliseen jäsentämiseen. Varto (1990) on analysoinut kehollisuuden ja psyykkisen kokemuksen välistä problematiikka musiikissa ja korostaa musiikkikokemusten kokonaisvaltaisuutta kehossamme ja mielessämme:

Musiikki on mitä selvimmin henkistä, vailla omaa ainetta. Samalla sen eräät olennaiset osatekijät sykkivät ruumiin mukaan, sydämen, hengityksen, lihasten mukaan. Samalla sen viettelevyys tuntuu hengen lisäksi oudosti myös ruumiissa, jonka se saa jännittämään ja laukeamaan, heilumaan ja keinumaa. Musiikki antaa meidän yhä uudelleen kokea, että me olemme yksi olento vailla osia. Oma ruumiimme on näyttänyt, että se elää musiikkia jopa vahvemmin kuin hatarahko henkemme. (Varto 1990, 30.)

Musiikin tavoittamattomuus syvällä tiedostamattomassa itsessämme on askarruttanut myös Jungia, joka on todennut perusteluiksi sille, miksi musiikki rasittaa ja hermostuttaa häntä:

Because music is dealing with such deep archetypal⁵ material, and those who play don't realize this (Jung 1978, 274).

Henkinen mahdollistaa käsitteellistämisen ja tietämisen, arvojen muodostamisen ja eettisyyden huomioiden sen, mikä on koettu psyykkisen tajunnallisuuden tasolla. Sen puitteissa toimii ajattelu ja syntyvät sekä tiedolliset että arvottavat merkityskokemukset (Perttula & Kallio 1996, 170, 171). Ratkaisevan tärkeäksi kokemuksellisuuden alkutilaksi, peruskvaliteetiksi Rauhala (1992) kuvaa elämyksellisyyttä, joka erottaa tajuisen tajuttomasta. (Rauhala 1996, 42.)

Kokemuksella Rauhala (1983, 1989) tarkoittaa ihmisen erityyppistä ja eritasoista mielellistä suhdetta maailmaan tai omaan itseensä ihmisen olemassaolon reaalisissa kehyksissä. *Mieli* (noema) on filosofisena käsitteenä tajunnan perusyksikkö ja merkityksen "antaja". Se on kokemussisältö, jonka avulla

⁴ Rauhala (1983) ei käytä kokemuksen kokonaisuudesta mielestään monimielistä ja sekavaa käsitettä psyyke, jota usein käytetään kokemuksen kokonaisuutta tarkoittamaan (Lehtovaara 1992, 117; Rauhala, 1983, 52-55).

⁵ Arkkityyppit ovat kaikille ihmisille yhteisiä, ajasta ja paikasta riippumattomia, kollektiivisen alitajunnan entiteettejä (Jung 1997).

asiat ja ilmiöt ymmärretään, tiedetään, tunnetaan, uskotaan jne. joksikin. Elämyksellisinä tiloina Rauhala mainitsee tiedon, uskon, havainnon ja tunteen⁶, musiikkiin ja sen emotionaalisuuteen liittyen tärkeän elämyksellisen tilan (vrt. Rauhala 1983, 27; 1989, 29). Kohde, josta mieli on, voi yhtä hyvin olla konkreettinen tai ideaalinen kuin todellinen tai epätodellinen (Lehtovaara 1992, 118). Sanat, kuten nuotti, ihana, hallittu nimeävät tai kuvaavat erilaisia mieliä. Kokemisessa henkinen osa tajunnallisuutta on ihmisessä, ei ihmisen ulkopuolelta vaikuttavana (Perttula & Kallio 1996, 165).

Intentionaalisuus on tajuntamme, kokemustemme ja koko sisäisen maailmamme perusrakenne, mikä yhdistää ihmisen tajunnallisesti maailmaan (Perttula 1996a, 10; 1998, 41). Se on tajunnallisen kokemuksen ominaisuus viitata johonkin sekä ulkoiseen että sisäiseen todellisuuteen (Perttula & Kallio 1996, 165; vrt. Rauhala 1995, 44). Elämyksessä ilmenevä mieli on aina jostain objektista tai tarkoittaa jotain objektia eli kokemus on kokemus jostakin (Perttula 1995a, 20). Kokemus ei välttämättä kohdistu mihinkään ulkoisesti määriteltävään. Silloin se on *epäintentionaalista*⁷, kuten onnellisuus, tyytyväisyys ja hyvänolon tunne, mikä ei suinkaan tarkoita kokemuksen mitätöintiä merkitysvyyden kannalta (vrt. Rauhala 1995, 45). Epäintentionaalista, mutta merkityksellisestä tajunnan rakennetekijästä Rauhala (1983) mainitsee esi-merkkinä juuri taidenautinnon:

Ollakseen olemassa taidenautinnon ei tarvitse "olla mistään" tai "referoida johonkin", kuten kielen... Kuitenkin on tarkoituksenmukaista puhua taidenautinnosta merkityksenä. Se on merkitystä kokevalle ihmiselle itselleen, mutta ei sellaisenaan eikä siinä aihutertaisuudessa kenellekään toiselle. (Rauhala 1983, 169.)

*Mielellisyys*⁸ (noesis) ilmaisee mielen oivaltavaa läsnäoloa (vrt. Rauhala 1995, 47) ja se on sekä psyykkisen että henkisen tajunnallisuuden yhteinen toimintatapa (Perttula & Kallio 1996, 165). Tämä Rauhalan myöhäistuotannossaan (1992; 1993; 1995) käyttämä käsite kattaa selkeän objektin (intention) lisäksi myös mielen viittaavuuden selkiytymättömiin kohteisiin (Perttula 1995a, 20). Juuri mielellisyys erottaa psyykkisen tajunnallisuuden orgaanisesta olemisesta (Perttula & Kallio 1996, 166).

Intentionaalisuudessa Rauhala (1974, 79) erottaa toisistaan ensiasteisen ja toisasteisen eli refleктоivan intentionaalisuuden. Perttula (1995a, 49) vertaa tätä kaksinaisuutta operatiivisen ja toiminnallisen intentionaalisuuteen käsitteisiin, jolloin ihminen kykenee tekemään ensiasteisesta intentioimisestaan toisasteisen intentioinnin kohteen. Näin soittaja kykenee refleктоimaan omaa

⁶ Havainnossa tarjoutuu havaintokohteen mieli, kuten musiikissa sointiväri, muoto, kesto jne. Tunteenomainen mieli tunne-elämyksessä voi olla esim. kaunis, hyvä, pelottava jne. (vrt. Rauhala 1983, 27.)

⁷ Epäintentionaalisuus ei tarkoita viittaavuuden puuttumista, vaan sen selkiytymättömyyttä. Tällaisista mielellisistä edustuksista ovat esimerkkejä *intuitio* ja tunteet. (Perttula & Kallio 1996, 165.)

⁸ *Mielellisyys* ja *mielekäs* on tärkeää erottaa käsitteinä toisistaan. Filosofisena käsitteenä mielekäs tarkoittaa tarkoituksenmukaisuutta, esimerkiksi aiemmin mainitut kehon eri toiminnat ovat tarkoituksenmukaisia ja "mykällä tavalla" mielekkäitä, mutta eivät koskaan mielellisiä (Rauhala 1983, 39). Psykologisena käsitteenä ja arkikielessä mielekäs liitetään merkityksellisyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen orgaanista toimintaa laajemmin.

soittamiskokemustaan. Tähän kaksinaisuuteen ja reflektion mahdollisuuteen perustuu itse asiassa myös kokemuksen analysoiminen.

Tajunta on elämyksellisesti varsinaisena *ymmärtämisenä* sitä, mikä orgaanisena, kehollisesti on jo esiymmärretty (Rauhala 1995, 42; 1999, 25). Kaikki tieto on tällaisesta, ei vielä käsitteellistettävästä kokemuksesta lähtevää ja tiedon vakuuttavuus perustuu juuri tähän omakohtaiseen kokemuksellisuuteen (Varto 1990, 46). Musiikissa elämyksellisyys, tajunnan peruskvaliteetti kohdataan suoraan, ilman käsitteellistämistä. Kuunnellun tai soitetun musiikin herättämät reaktiot tajunnassamme ovat enemmän kuin kehollisuutta, mutta vähemmän kuin käsittellisesti ilmaistu kokemus. Musiikin primääri kokemuksellisuus sijoittuu kehollisuuden lisäksi myös psyykkiseen tajunnallisuuteen (Rauhala 1992). Tajusta on se, mikä on elämyksellisyyden sisässä, jolloin kokemus, joka syntyy mielellisinä edustuksina kokijan omista orgaanisista prosesseista, on täysin eri tason ilmiö kuin tajuton orgaaninen tapahtuma, missä ei erotu mitään itsensä ulkopuolelle viittavaa (Rauhala 2001, 4). Musiikin vaikutuksesta kokijassaan on joka tapauksessa kysymys kokemisesta myös käsitteellistä tajuntaa syvemmillä.

Tajunta tulee olemassaolevaksi *merkityksissä*, niiden syntymisen, keskinäisiin suhteisiin asettumisen ja jatkuvan muuntumisen prosessissa (Rauhala 1981a, 4.; 1995, 48-49; 1999, 30). Orgaanisten prosessien ja psyykkisen tajunnallisuuden osuutta merkityksenantoprosessissa tukee Rauhalan analyysi merkityksen ongelmasta. Ihminen asettuu suhteeseen maailman kanssa jo erilaisissa perustunnelmissa ja elämyksissä, joilla on yhtä tärkeä funktio maailman jäsentämisessä kuin kielellisillä ja muilla välittävillä merkeillä. (Rauhala 1981a, 5.) Esimerkiksi juuri musiikin kokemisessa merkitys on pääasiallisesti yleistä mielellistä, epäintentionaalista virittyneisyyttä (Rauhala 1999, 176). Henkinen olemuspuoli mahdollistaa näiden kokemusten käsitteellistämisen merkityksinä ja on olemassa ainoastaan merkityksissä ja merkityksinä (vrt. Perttula 1995a, 22). Varto (1992, 56) on osuvasti todennut, että ihmisen maailma on merkitysten maailma. Henkisyys sisältyvän *itsetiedostuksen* puitteissa ihminen on merkitystensä subjektina ja voi säädellä itse merkityksiään ollen niistä myös vastuussa (Perttula 1995a, 22).

Kun mieli (esim. musiikin tuottama nautinto) asettuu suhteeseen objektin tai asian (soittamistilanne) kanssa siten, että tuo objekti tai asia merkitsee ihmiselle sitä, mitä hän kokee (soittamisen tuottama nautinto), on kyse *merkityssuhteesta* (vrt. Rauhala 1973, 138). Ihmisen henkinen kapasiteetti ilmenee ja on toiminnallisesti olemassa juuri erilaisina merkityssuhteina ja niillä opepointina (Rauhala 1992, 207). Merkityssuhteita syntyy vain soittajan omien kokemusten kautta, ei ulkoapäin annettuina. Uusia merkityssuhteita tulkitaan ja jäsennetään aiemmin koettujen ja ymmärrettyjen *horisonttien eli ymmärtämisyhteyksien* avulla (Rauhala 1974, 68-69). Tämän kokemusvarastomme mielikuvat, tunteet, tiedot, taidot, arvot, asenteet yms. toimivat tärkeinä uusien kokemusten ymmärtämisen sekä positiivisina että negatiivisinakin lähteinä.

Mielellinen jäsentyminen viittaa mielten ja maailman eri ilmiöiden suhteisiin ja merkityksellisyysiin (Rauhala 1981a, 4). Tajunta on myös mielen sisäistä merkitsevyyttä, missä mielet kietoutuvat tai ovat kietoutumatta toisiinsa (Perttula 1995a, 21-22). Kun tajunnallisesti eritasoisia ja erilaisia merkityksiä suhteutuu toisiinsa, syntyy Rauhalan (mm. 1999) määrittelemänä *merkitysverkostoja*, joista puolestaan muodostuu kokijan *subjektiivinen maailmankuva*, koettujen merkityssuhteiden kokonaisuus. Siihen kuuluu myös tunteita, us-

koa, toiveita yms. (Rauhala 1999, 30, 52.) Subjekttiivinen maailmankuva on laaja kokonaisuus, johon sisältyy erilaisia merkitysverkostoja. Musiikin merkitys on lähinnä maailmankuvan rikastamista ja herkistämistä epäintentionaalisilla ja epäkäsittellisillä musiikkikokemuksilla (Rauhala 1999, 178).

Merkityssuhteella on oma merkitysfunktionsa vain siinä maailmankuvassa, jossa se on konstituoitunut (Rauhala 1995, 108). Kukaan ei voi elää ja kokea musiikkia toisen puolesta eikä myöskään tarjota musiikin ymmärtämisen mallia valmiiksi ohjeistettuna (vrt. Bowman 1998, 263). Esimerkiksi määrittely hyvään tai huonoon musiikkiin ei tee musiikista yhtään sen parempaa tai huonompaa, vaan musiikin kokijan on itse tehtävä tuo arvotus oman horisonttinsa ja maailmankuvansa perusteella.

Soittamisella on kokemuksina oma erityisluonteensa. Rauhala (1999) korostaa, että musiikin merkitsevyys on jokaiselle kokijalleen hieman erilainen vastaanottajan maailmankuvasta sekä tulkitsemis- ja vastaanottovalmiuksista riippuen. (Rauhala 1999, 177; Zuckerkandl 1976.) Soittajalla musiikkikokemuksiin liittyy musiikin kuuntelijaan verrattuna musiikin tuottaminen itse. Kaikki tajunnalliset kokemukset ovat peruselämyksestä alkaen ja tunteet ja mielialat mukaanlukien niitä kokevan ihmisen kannalta merkityksiä riippumatta siitä, miten selkeitä ne ovat tai miten intentionaalisia ne ovat (Rauhala 1995, 48). Epäselvät, latentit merkitykset voivat juuri epäintentionaalisuutensa vuoksi olla kokonaisuuden kannalta tärkeitä.

2.1.3 Situationaalisuus

Ihmisenä olemme jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristöömme (ks. kuvio 1 sivulla 14). Merkityksiä olemassaolossamme syntyy paljolti juuri tästä suhteissa olemisesta. Tähän viittaa holistisen ihmiskäsityksen ontologisessa analyysissä (Rauhala 1992; Perttula 1995) *situationaalisuus* eli elämäntilanteisuus. Situaatio on se maailman osa, jossa ihminen reaalistuu ja johon hän on suhteessa. Situaatioon kuuluu kaikki se, mihin ihminen johtuu suhteeseen, olipa se ideaalista tai konkreettista ja kääntäen, kaikella ihmisen situaatioon kuuluvalla on osuutta siihen, mikä ja millainen hän on. (Lehtovaara 1992, 387.) Nämä keholliset ja tajunnalliset suhteet situaatiossa ovat ihmisen todellistumisen ehto. Osa situationaalisuudesta on kohtalonomaisesti määrätynyttä, kuten luonnon, kulttuurin ja yhteiskunnan säätelystä. Osaan, kuten sosiaalisiin suhteisiin, koulutusrakenteisiin ja sosioekonomiseen asemaan ihminen voi vaikuttaa sattumien ja omien valintojen kautta. Situationaalisuus kuvastaa myös identiteettiä⁹ ja persoonallisuutta, sitä, mihin ja miten hänen tajuntansa ja kehonsa ovat suhteessa. (Rauhala 1992 40-42; Perttula 1995a, 18-19.)

Varto (1996, 20) käyttää situationaalisuuden sijaan käsitettä *kulttuurisuus* tarkoittamaan ihmistä kulttuuriinsa paikantuneena. Kulttuurisuus säätelää kohtalonomaisena, tärkeänä taustavaikuttajana situaatiossamme omista kulttuurisista intresseistä riippumatta. Toisaalta kulttuurisuuteen liittyy elämänkaaren aikana paljon myös omia valintoja yksilöllisten arvojen ja mielityksien mukaan, jotka vaikuttavat kulttuuriseen merkityksenmuodostukseen hyvinkin paljon. Soittaminen on juuri kulttuurista paikantumista ja kulttuu-

⁹ Ihminen suhteessa ympäristöön, kulttuuriin ja hänelle merkityksellisiin ihmisiin (Niemi 2001, 19).

rista kiinnittymistä soittamisen ja soitetun musiikin välityksellä niin omaan, kasvuympäristön kulttuuriin kuin myös uusiin ja vieraampiin kulttuureihin. Situationaalisia, kulttuurisia paikantajia varsinkin lapsuus- ja nuoruusvuosina ovat soittajan koti ja perhe, koulu ja toverit ja mitä suurimmassa määrin soitonopettaja ja mahdollinen oppilaitos opetuksen taustalla.

Rauhala (1993) korostaa tilanteen määrittelyssään, että kaikki se maailma, johon ihminen on suhteessa, on ontologisessa mielessä ihmistä. Hän mainitsee kulttuurin myös yhtenä tärkeänä, tilanteissamme kaiken aikaa elämässämme vaikuttavana rakennetekijänä. *Situaation rakennetekijät* selittävät omaa käyttäytymistämme eri tilanteissa. Näitä rakennetekijöitä ovat myös erilaiset normit ja omat roolimme eri tilanteissa, kuten äiti, lapsi, oppilas, opettaja jne. (vrt. Rauhala 1993, 70-71.) Oppilaana soittotunneilla nuori pianisti on toisenlaisessa roolissa kuin pianistina ystävien kesken musisoidessa tai kotona yksin soittaessaan.

Ihmisen maailmasuhteesta johtuen subjektiivisilla ja subjektiivisilta vaikuttavilla merkityksillä on yhteydet eksistenssimme annettuihin, yksilöstä välittömästi riippumattomiin rakenteisiin. Syntymästä lähtien olemme yhteisten merkitysten maailmassa, missä on oma historiansa, kulttuurinsa ja traditionsa. Nämä *situaation ideaaliset komponentit*, kuten arvot ja normit ovat meille annettuja eikä niitä voi redusoida yksilön subjektiivisiksi kokemuksiksi (Lehtovaara 1992, 129). Perusta kunkin soittajan musiikillisille arvoille ja kulttuurisille merkityksille on siis meille annettuna siinä ympäristössä, mihin synnymme ja missä kasvamme. Siljander ja Karjalainen (1991) ovat pohtineet merkityksen ontologiaa kasvatustieteen näkökulmasta ja esittävät seuraavan kasvatustodellisuuden merkitysrakenteita hahmottavan kaavion, jossa erotetaan subjektiiviset ja intersubjektiiviset, edellä mainitut yksilöstä välittömästi riippumattomat rakenteet ja niiden pohjalta syntyneet merkitykset:

TAULUKKO 1 Merkityksen ontologia (Siljander & Karjalainen 1991, 384.)

		tiedostettu	tiedostamaton
subjektiivinen merkitys		1	2
intersubjektiivinen merkitys	objektiivinen merkitysrakenne	3	4
	universaali merkitysrakenne	5	6

Siljander ja Karjalainen puhuvat objektiivisista merkityksistä, yleisistä merkitysjärjestelmistä, jotka ovat irronneet tuottajansa henkilökohtaisista motiiveista tai intentioista, mutta ovat toiminnan taustalla olevana merkitysrakenteena eri tavoin arvokas, hyvä tai huono suhteessa yksilön tai yhteisön toimintaan. (Siljander & Karjalainen 1991, 378, 384.). Nuorelle soittajalle tarjoutuu tiettyjä, kulttuurissamme kehittyneitä soittamiseen ja soitonopiskeluun liittyviä käytänteitä erilaisina objektiivisina merkityksinä, tilanteen ideaalisina komponentteina, joita on vaikea ja erotella subjektiivisista merkityksistä.

Ne ovat "sisäänrakennettuja" nuoren soittajan elämismaailmaan huolimatta siitä, miten hän niitä näyttää ulkoisesti omaksuvan.

Situaatio on edellä mainituista kohtalonomaisista rakennetekijöistä johdun aina yksilöllinen ja se yksilöllistyy kaiken aikaa ihmisen kasvun ja kehityksen sekä erilaisten tajunnan ja kehon valintojen myötä (Rauhala 1995, 108).

Soittamista koskeva mieli on aina sidonnainen sekä ulkoiseen (maailma), että toimijan sisäiseen (tajunta) kontekstiin (vrt. Rauhala 1981a, 9-10). Kun ihminen kohtaa jotain uutta, syntyy siitä *esiymmärtäneisyys*, jolla tarkoitetaan "niitä ihmisen olemassaoloa määrääviä fundamentaalisia ehtoja, jotka on edellytettävä, jotta tajunnallisia merkityssuhteita olisi olemassa" (Rauhala 1972, 22). Esiymmärtäneisyys on esitajunnallista ja se on varsinaisen ymmärtämisen perusta ja asettaa rajat sille, mitä ihminen voi oman olemassaolonsa puitteissa ymmärtää (vrt. Rauhala 1990; Perttula 1996a, 11). Alkuliite "esi-" viittaa kokemuksen kannalta johonkin esitajunnalliseen eikä jonkinlaiseen tajunnalliseen "alku"-ymmärtämiseen (Rauhala 1981b, 55).

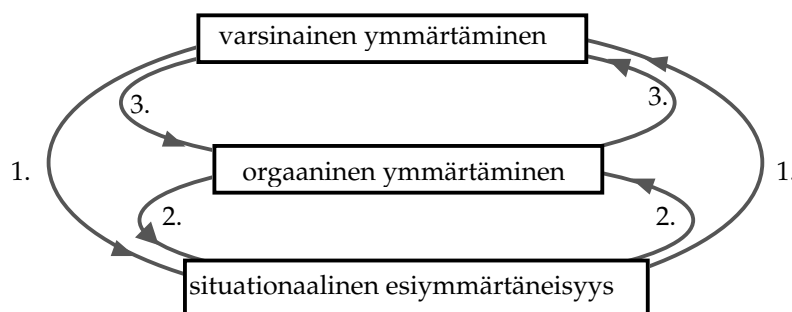
Esiymmärtäneisyyttä säätelee *eksistentiaalinen valikoituma*, josta osa on peruuttamattomia, kuten sukupuoli, perintötekijät, perhetausta yms. ja osa omia valintoja, kuten harrastukset, oma elämänura, suhteet toisiin ihmisiin, harrastukset jne. Esiymmärtäneisyys ja eksistentiaalinen valikoituma rajaavat ja suuntaavat siis varsinaista ymmärtämistä ja sitä, millaisia horisontteja voi aktualisoitua. (vrt. Rauhala 1974, 124-128.) Jatkuva kokemusvaraston karttuminen luo jatkuvasti uusia merkityksiä ja ymmärtämisyhteyksiä ja tätä kautta ymmärtämisemme ehdot ovat jatkuvasti muuntuvia. Ymmärtäminen tässä merkityksessä ja näin ymmärrettynä selittää sen, miksei soitonopettajan ymmärtämisyhteyksien perusteella kehittävä ja kaunis klassinen pianomusiikki avaudu välttämättä nuorelle oppilaalle, jolle se on uutta ja vielä vierasta.

2.1.4 Olemassaolon kokonaisuus

Edellä kuvatut kolme ihmisen olemassaolon muotoa ovat alusta alkaen toistensa edellytyksiä ollakseen olemassa. Ainoastaan kokonaisuuden huomioiden voi kohdallisesti ymmärtää eri olemismuotomme osia (Varto 1992, 45). Muutos yhden olemismuodon piirissä muuttaa myös toisia. Kokemus tapahtuu kehossa ja toisaalta situaatio on kehollisuuden ehto. Tajunta puolestaan on mielellisen ymmärtämisen edellytys. (Rauhala 1992, 42, 46.) Situaation problematiikkaa Rauhala (1995) pitää epäyhtenäisempänä. Kehollisuuden ja tajunnallisuuden suhteutuminen situaatioon on erilaista riippuen niistä situaation rakennetekijöistä, kuten asiointilat, olosuhteet, arvot, joihin kulloinkin ollaan suhteessa. Situaatiosta muodostuvat ehdot, joiden alaisuudessa ja joiden avulla kehollisuus ja tajunnallisuus ovat sitä, mitä ne reaalisesti kulloinkin ovat. (Rauhala 1995, 88.) Merkitysten syntymisessä ovat mukana tajunta, keho ja situaatio, jolloin kyse on eksistentiaalisesta merkitys-tilanteesta¹⁰. Subjektiiivisen maailmankuvan tietty merkitys on aina jonkin mieli jollekin jossakin tilanteessa. (Rauhala 1987, 145.)

¹⁰ Rauhala (1987) erottaa toisistaan semanttisen ja eksistentiaalisen merkitystilanteen. Semanttinen merkitystilanne valaisee lähinnä intersubjektiiivisten merkitysten olemusta, kun taas eksistentiaalinen merkitystilanne huomioi ihmisen holistisuuden ja sopii näin paremmin merkityksen kokonaisvaltaiseen tarkasteluun. (Rauhala 1987, 144-145; Lehtovaara 1992, 149-151.)

Itsetiedostus, elämäntaidon välttämätön ehto ja ehkä tärkein henkisyys-
den tunnusmerkki, on Rauhalan (1974; 1999, 95) mukaan oman olemassaolon
ymmärtämistä *situationaalisenä säätöpiirinä*, siinä, miten maailman kokeminen
merkityssuhteina heijastuu takaisin olemisen ehtoihin situaatiossa. Rauhala
(1974) kuvaa situationaalista säätöpiiriä kehinä, joista ensimmäinen muodos-
tuu varsinaisen ymmärtämisen ja situationaalisen esiymmärtäneisyyden vä-
lille:



KUVIO 3 Situationaalinen säätöpiiri (Rauhala 1974, 149.)

Itsetiedostukseen vaikuttavat esiymmärtäneisyyden kautta myös varsinaisen
ymmärtämisen ulottumattomissa olevat kokemuksemme.

Situaation komponenttien muutokset tai niiden suhteiden vaihtelut ovat esiymmärtä-
neisyyden muutoksen johdosta mukana varsinaisessa ymmärtämisessä, joka taas on
situaation komponentteja uudelleen konfiguroivan funktionensa johdosta esiymmärtä-
neisydessä. (Rauhala 1974, 150.)

Toinen ja kolmas kehä ovat orgaanisen ymmärtämisen ja situationaalisen esi-
ymmärtäneisyyden ja toisaalta orgaanisen ymmärtämisen ja varsinaisen ym-
märtämisen välillä huomionarvoisia esimerkiksi musiikin kokemisen ja mu-
siikin luoman välittömän maailmasuhteen kannalta. Tuttu ja mieluinen mu-
siikki vaikuttaa kehollisestikin eri tavoin kuin vieras musiikki ilman, että se
olisi kokemuksena välttämättä tiedostettu.

Musiikin vastaanottamisprosessia, missä on mukana kaikki kolme ole-
massaolon muotoa, Lehtonen (1997) kuvaa samaistumisena musiikkiin. Mu-
siikin juuret ovat omassa ruumiillisuudessamme ja sitä kautta osin tajuntam-
me ulkopuolella. Musiikkiin samaistumisessa kuulija alkaa etsiä automaatti-
sesti itsestään vastaavaa kokemuksellisuutta ja näin paljastuu nopeasti, pu-
hutteleeko kyseinen musiikki kuulijaansa ja kokijaansa. (vrt. Lehtonen &
Niemelä 1997, 24.) Vastaava kokemuksellisuus tarkoittaa juuri kokijan hori-
sontissa olevia ymmärtämysyhteyksiä.

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on kaikissa tilanteissa läs-
näoleva kokonaisuus senhetkisessä historiallisessa tilanteessaan ja maailma-
suhteessaan, josta suhde musiikkiin ja soittamiseen on yksi, tämän tutkimuk-
sen kannalta keskeinen aspekti. Kaikenlainen ihmisen kohteileminen ja koh-
taaminen, joka pyrkii sulkemaan pois jonkin ihmisen olemispuolen tai sen as-
pektin, on ihmisen tyypistämistä, kuten Lehtovaara (1992,) toteaa:

Ihmisen tyypistämisestä, hänen kohtaamisestaan torsona on kysymys esimerkiksi kasvatuksessa, joka keskittyy yksinomaan ihmisen kognitiivisen, älyllisen alueen kehittämisen tukemiseen, tai sellaisessa ihmisen kohtaamisessa, jossa hänet nähdään vain esi-
neenä, välineenä. Tällainen kasvatusta ja ihmisen kohtaaminen johtaa helposti siihen, että ihminen luopuu perusolemukseensa kuuluvasta kyvystään kohdata maailma kokonaisuutena ihmisenä. (Lehtovaara 1992, 134.)

2.2 Nuoruus elämänvaiheena

”Situaatio konfiguroituu ikäkausien vaihteluissa ja elämän eri tilanteissa uudelleen” (Rauhala 1974, 163). Keskeinen tilanteen rakennetekijä tutkimuksessani on soittajien faktinen elämäntilanne, varhaisnuoruus. Dunderfelt (1996, 80) määrittelee elämäntilanteen psykologiassaan nuoruuden kiihkeän kehityksen ajaksi, jolloin pitää tavallaan oppia uudestaan elämään, ohjaamaan elämäänsä suhteessa muihin ihmisiin ja koko maailmaan oman yksilöllisyytensä kautta. Nuoruus, ihmisen elämäntilanteen ikävuodet 11–25, jakautuu vähintään kolmeen vaiheeseen: varhaisnuoruus, keskinuoruus ja myöhäisnuoruus (Nurmi 1995, 257). Pulkkinen (1984) erottaa myös esinuoruuden, ikävuodet 11–13 omaksi vaiheekseen.

2.2.1 Varhaisnuoruus ja murrosikä

Murrosikäksi kutsutun nuoruusiän varhaisvaiheen mm. Hägglund ym. (1978) sijoittavat ikävuosiin 13–16 ja liittävät siihen normaaliin itsenäistymiskehitykseen kuuluvaa protestointia eri auktoriteetteja vastaan. Murrosikä hahmottamisella ongelmallisena elämänvaiheena on historiallisesti pitkä perinne (Aapola 1999, 344). Taustalla ovat varhaiset nuoruutta koskevat teoriat, kuten Eriksonin (1959) identiteettiteoria kriisi- ja kuohuntavaiheineen. Myöhemmät tutkimukset ovat osoittaneet, että valtaosalla nuorista kehitys näyttää pikemminkin jatkuvalta prosessilta ilman erityistä kriisiä (Nurmi 1995, 257-258). Käsitelmä nuoruusiän murroksen luonteesta mahdollisine kriiseineen on kulttuurisidonnainen ja koulutuksen myötä pidentyneen nuoruuden lailla teollisen yhteiskunnan tunnusmerkkejä (vrt. Ruoppila 1995, 163).

Nuoruusiän kehitysvaiheiden määrittely biologisen iän mukaan on suhteellista, koska nuorten yksilölliset kehityserot vaihtelevat huomattavasti mm. sukupuolen mukaan. Tämä ero sukupuolten välillä on fyysisen kehittämisen suhteen suurimmillaan juuri murrosikässä, 13–15-vuotiailla. Nuoruusiän keskivaiheeseen, noin 16 ikävuodesta eteenpäin liittyy minäkokemusten selkiintymistä kohti seestyneen nuoruusiän loppuvaiheen kautta saavutettua aikuisuutta (Hägglund ym. 1978).

Kehossa tapahtuvat fyysiset muutokset ovat murrosikässä voimakkaita, mikä heijastuu myös muihin olemismuotoihin. Aapolan (1999, 344) mielestä murrosikä biologisessa diskurssissa korostetaan sukupuolierojen kehittymistä murrosikässä, kun puhutaan poikien ”miehistymisestä” ja tyttöjen ”naisellistumisesta”. Fyysisen kasvun myötä nuoren fyysiset edellytykset muuttuvat,

mikä esimerkiksi pianonsoitossa merkitsee monipuolisempaa soittimen hallintaa käden ja fyysisen voiman kasvamisen myötä.

Nuoruusiän sosiaalistumiskehitys merkitsee kulttuurisena ja yhteiskunnallisena paikantumisena myös keskeisten roolien, instituutioiden, omien arvojen ja elämäntavan uusintamista ja oman itsensä sijoittumista ympäröivään maailmaan (vrt. Nurmi 1995, 257). Tyttöjen naisellistumiseen ja rooliin naisena soittaminen ja nimenomaan pianonsoitto harrastuksena sopii perinteisesti, siis soittajan maailmaan annettuna oikein hyvin, kun taas poikien miehistyminen suuntaa monasti odotuksia toisaalle. Soittamista kitaransoitto on ollut yhtä lailla sukupuolisidonnainen poikien soittimena kuin piano tytöille ”so-pivana” soittimena. Tätä perinnettä mediassa esillä olevat ”tyttöbändit” ovat hieman murtaneet.

Kulttuuriseen paikantumiseen kuuluu mm. musiikillisten arvojen muo-toutuminen toisaalta yksilöllisesti, mutta toisaalta kulttuurisidonnaisena omaan elinympäristöön ja sen traditioihin ja käytänteisiin. Musiikki on yksi tapa ja mahdollisuus tähän itsensä paikantamiseen, sillä musiikki on kehitty-nyt kulttuurissaan elävien ihmisten sosiaaliin, psykologisiin, esteettisiin ja kommunikaatiotarpeisiin (vrt. Moisala 1991, 107). Paikantuminen on oman kasvuympäristön arvojen ja elämäntavan mieltämistä osaksi omaa subjektiivista maailmankuvaa arvoineen ja odotuksineen, jota näin rakennetaan toi-saalta itsenäiseksi, omaksi maailmaksi irti kodin ja perheen maailmoista, toi-saalta niihin vahvasti sitoutuen.

Koko elämänkaarta ajatellen nuoruusvuodet ja sosiaalistumisprosessi murrosiän itsenäistymiskehityksenä on tärkeä vaihe. Vaikka murrosikään si-nänsä ei sisältyisikään erityistä ulkoisesti havaittavaa kriisivaihetta, tietty murrosvaihe nuoren elämässä on tärkeä. Nuoruusiän kehitystehtävien on-nistunut saavuttaminen edesauttaa elämänkulun myönteistä kehitystä edel-leen (Nurmi & Salmela-Aro 2001, 89; Havighurst 1974). Kehitystehtävät liitty-vät identiteetin rakentamiseen, missä erilaisilla harrastuksilla voi olla nuo-ruusvuosina hyvinkin tärkeä merkitys. Kokeillaan ja innostutaan ja vähem-män kiinnostavat toiminnot jäävät syrjään. Monien kohdalla valinta näyttää osuvan erilaisten musiikkiharrastusten kohdalle. Olennaista on, että suhde musiikkiin ja soittamiseen on nuoren oma kehitystehtävä.

Musiikki on omiaan auttamaan myös yhdessä nuoruuden keskeisessä kehitystehtävässä, tunne- ja viettielämän jännitteiden työstämisessä ja kult-tuurisen lukutaidon kehittämisessä (vrt. Näre 1996, 322). Median aikakaudella kaikkialta tulvivan musiikkitarjonnan keskellä kulttuurinen lukutaito on eri-tyisen tarpeellinen oman yksilöllisyyden ja omien arvojen kehittymisen kan-nalta. Irtiotto vanhempien arvomaailmasta näyttää jääneen radikaaliksi luon-nehditun, vanhempiensa arvomaailmaa kapinoineen 1960 -luvun nuorisosu-kupolven ilmiöksi, kun ensimmäisenä media-ajan sukupolvena sen oli vaikea jakaa kokemuksiaan nuoruudesta vanhempien sukupolvien kanssa (Näre 1996, 324). Itsenäistyminen kodin kulttuurisesta ohjauksesta musiikillisen it-setuntemuksen ja omien musiikkimieltymysten myötä ei välttämättä merkitse musiikillista irtiottoa aikuisten musiikillisesta arvomaailmasta samalla tavoin kuin muutama vuosikymmen sitten.

Siirtyminen lapsuudesta nuoruuteen merkitsee myös oman tulevaisuu-den suunnittelua, missä eri harrastukset ovat tärkeä osa nuorten senhetkistä situaatiota. Harrastaminen tukee Ruoppilan (1995) mielestä sosiaalisten taito-ten muodostumista ja eettis-moraalisten ajattelu- ja toimintaperiaatteiden

muodostumista ja taideharrastukset aivan erityisesti esteettisten arviointien ja kannanottojen kehittymistä. Nuoren näkökulmasta tärkeää on myös se, että harrastuksiin ei ulotu ainakaan täysimittaisesti aikuisten säätely. (Ruoppila 1995, 166.) Tärkeä kriteeri harrastamiselle on sen omaehtoisuus. Harrastus, kuten soittaminen on saatettu aloittaa hyvinkin varhain vanhempien jonkinasteisella tuella. Taideharrastuksiin sosiaalistuminen alkaa varhain ja taustalla on merkittävänä tekijänä vanhempien saman taidealueen harrastus (Ruoppila 1995, 166). Ikävuosien karttuessa tehdään irtiotta vanhempien ohjaukseen ja erityisesti soittajat, useimmiten tytöt, jotka ovat aloittaneet soittoharrastuksen ennen kymmentä ikävuottaan, pohtivat soittamiseen liittyviä merkityksiä ja soittamisen asemaa harrastusten joukossa. Ratkaisut harrastamisesta ja erityisesti soittotunneista tehdään jo ennen varsinaista murrosikää, 12 ikävuoteen mennessä (Kosonen 1996). Se, että soittaminen jää pois, ei useinkaan tarkoita epäonnistumista ja negatiivisia muistoja, vaan ”tervettä” kasvavan ihmisen valintaa siitä harrastusten ja vapaa-ajanvieton moninaisuudesta, mitä hänelle on nykyisin tarjolla.

Nuoruusiässä tärkeänä viitekehyksenä toimii vertaisryhmä, toiset nuoret. Vaikka vertaisryhmän merkitys kasvaakin ja vaikuttaa valikoitumiseen, perheen merkitys musiikkiharrastuksissa säilyy edelleen keskeisenä (Kosonen 1996). Toisaalta musiikkiharrastus tarjoaa erinomaisen keinon olla yksilöllinen ja erottua massasta, myös oman perheen käytänteistä (vrt. Lehtonen & Niemelä 1996, 18). Musiikkimieltymykset eivät nuoruusvuosina usein vastaa vanhempien musiikkimakua, mikä osaltaan on sekin tapa irtiottoon kodin vaikutuspiiristä.

2.2.2 Nuoruus ja itsetiedostus

Itsetiedostus voi olla nuoruusvuosien nopean fyysisen ja psyykkisen kehityksen myötä erityisen korostunut. Tietoinen käsitys itsestä on aina vajavainen ja itsetiedostusta suppeampi eikä subjektiivisena vastaa reaalista todellisuutta suhteessa ympäristöön. *Minäkäsitys*¹¹ psykologisena käsitteenä tarkoittaa itseä koskevien ajatusten ja tunteiden kokonaisuutta, kuvaa omasta itsestään, kuten Rosenberg (1979, ix) sen määrittelee Jamesin¹² (1953) ajatuksia myötäillen. Minäkäsitys on sidoksissa myös kehollisuuteen (Lehtovaara 1992, 159).

Yleinen käsitys itsestä muodostuu useista erillisistä osa-alueista, joiden merkitys yleisessä minäkäsityksessä riippuu sen asemasta kokonaisminäkäsityksen struktuurissa. Minäkäsitys on enemmän riippuvainen siitä, miten eri ominaisuuksiaan painottaa kuin itse ominaisuuksista (Rosenberg 1979, 18). Yksi soittamisen kannalta keskeinen on *musiikillinen minäkäsitys*. Tulamo (1993) määrittelee musiikillisen minäkäsityksen yksilön tietoiseksi ja subjektiiviseksi käsitykseksi omista musiikillisista ominaisuuksista, toiminnasta ja mahdollisuuksista. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten pohjalta

¹¹ Minäkäsityksen määrittely on ongelmallinen, koska eri tutkijat antavat termille hyvinkin poikkeavia määrittelyjä ja merkityksiä (Lehtovaara 1992, 29).

¹² William James on yksi huomattavimpia *pragmatism* edustajia (Elio, Lasonen ym. 1977, 46). Pragmatismi on vaikuttanut toisen huomattavan edustajansa, Deweyn kautta mm. Elliottin (1995) ja Regelskin (1975) musiikkikasvatusfilosofiseen ajatteluun (Honkanen 2001).

musiikkiin liittyvässä ja muussa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yleinen musiikillinen minäkäsitys koostuu useista spesifeistä musiikillisista, tiettyä erityisaluetta koskevista minäkäsityksistä. (Tulamo 1993, 51.) Näitä ovat esimerkiksi käsitykset itsestä pianonsoittajana, musiikinharrastajana, soitonopiskelijana, laulajana jne. Spesifit käsitykset itsestä soittajana voivat poiketa paljonkin siitä, millaiseksi kokee itsensä esimerkiksi laulajana tai musiikin kuuntelijana.

Itsetiedostus on omassa itsessä tapahtuvien muutosten prosessointia, mikä heijastuu minäkäsityksen ja nuoren identiteetin kehittymiseen monin eri tavoin. Itsetiedostus on aidon yksilöllisyyden kannalta hyvin olennaista (vrt. Rauhala 1999, 95). Yksilöllisyys on myös itseohjauksellisuutta, missä tiedotetaan omat mahdollisuudet suhteessa toisiin ihmisiin ja kulttuuriin ja niihin liittyviin normeihin ja odotuksiin, mutta toisaalta myös mahdollisuudet riippumattomana, omin ehdoin luovana yksilönä ja ainutkertaisena ihmisenä.

Nykyinen maailmamme tarjoaa lisääntyviä itsetematisoinnin ja elämäntapojen valinnan mahdollisuuksia, kuten Jokinen (1996) analysoi. Oman elämänsuunnitelman merkitys lisääntyy ja henkilökohtaiset, yksilölliset biografiat tulevat aiempaa tärkeämmiksi ja näin voi syntyä kirjava joukko erilaisia mahdollisuushorisontteja, jotka vaikuttavat identiteetin rakentamiseen. (Jokinen 1996, 45.) Kulttuuriset kiinnikkeet kasvuympäristöön ovat kuitenkin edelleen vahvoja, vaikka varhaisnuoren ihmisen tekemien valintojen perusteella ei aina siltä tuntuisikaan. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen ovat antaneet ihmisen kasvulle aivan toisenlaiset "eväät" kuin aiemmille sukupolville. Musiikkiin liittyvien arvojen ja käytänteiden näkökulmasta tämä tarkoittaa erilaisia musiikillisia mahdollisuushorisontteja.

Yksi tärkeä soittamiseen liittyvä kulttuurinen traditio on musiikkiharrastusten feminiinisyyttä. Viimeisimmässä tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksessa (Seppänen 1993) sukupuolten välillä suurin ero on juuri soittamisessa 10–14-vuotiailla. Iän myötä ero tasoittuu jonkin verran, sillä yli 14-vuotiaissa tytöt lopettavat soittamisen poikia useammin. (Seppänen 1993, 9-19.) Omat tutkimustulokseni (Kosonen 1996) ovat samansuuntaisia. O'Neill (1997, 50) on kiinnittänyt huomiota sukupuolten välisiin eroihin kiinnostuksessa musiikin opiskeluun eri tutkimustuloksia vertaillen. Tytöt laulavat ja soittavat poikia enemmän ja ovat koulussakin kiinnostuneempia musiikista oppiaineena kuin pojat. Soittamista piano kiinnosti O'Neillin ja Boultonin (1996, 175) tutkimuksessa erityisesti tyttöjä, samoin huilu ja viulu, kun taas rummut, kitara ja trumpetti olivat enemmän poikien mieleen. Poikien kiinnostusta musiikkiin on toisaalla herättänyt musiikkiteknologia monipuolisine mahdollisuuksineen (Comber ym. 1993). Harrison ja O'Neill (2000, 95-96) ovat havainneet tutkimuksessaan tilannekohtaisten tekijöiden yllättävän suuren vaikutuksen 7–8-vuotiaiden tyttöjen ja poikien stereotyyppisiin käsityksiin eri soitinten maskuliinisuudesta tai feminiinisuudesta. Lapset ovat varsin perinteisiä oman sukupuolirooli-identiteettinsä suhteen, sillä pojat liittävät itseensä maskuliinisia ja tytöt feminiinisiä ominaisuuksia (Kauppinen ja Romunen 1997, 265). Musiikkiharrastuksissa pojat eivät herätä tyttöjen suosituilla alueilla, kuten pianonsoittajina tai huilisteina niinkään kummastusta kuin tytöt vielä herättävät esimerkiksi sähkökitaristeina tai rumpaleina. Nuoruudessa osa nuorista seuraa luontevasti perinteitä roolikäsityksineen, osa haluaa irtautua niistä tietoisesti tai tiedostamattaan.

2.3 Musiikkikokemukset holistisen ihmiskäsityksen valossa

Musiikki on käsitteenä mahdoton selittää tai muuttaa tavanomaiseksi (Varto 1990, 37). Se on toisaalta tuttu ja merkitykseltään itsestäänselvyys, mutta sisällöllisesti mahdoton verbalisoida. Musiikissa kompleksisuus ja rakentuminen erilaisista tekijöistä on itse asiassa olennaista eikä suinkaan tarpeetonta (Varto 1990, 24). Musiikki on kulttuuristen merkitysten ja käytäntöjen mukaan organisoitua ääntä, joka ymmärretään musiikiksi kuulonvaraisesti havaittavana, akustisesti tai sisäisesti mielessä soivana. Musiikin kokeminen juuri musiikkina eikä esimerkiksi epämääräisenä taustahälynä on psykofyyminen, omaan kehollisuuteemme ja sen arkaaisiin merkitysskeemoihin pohjautuva prosessi (Lehtonen 1996, 31; Rechart 1984). Musiikkikokemus ei tarvitse syntyäkseen konkreettista ääntä. Ääni on musiikin ilmentymä, ei sen olemus, kuten Lehtonen (1996) toteaa ja vertaa kuvaavasti musiikkia puheeseen. Musiikin olemuksen ja ilmiön suhde on vastaava kuin ajattelun ja puheen suhde. Ajattelu ei edellytä puhetta eikä näin ollen musiikillinen ajattelu akustista toteutusta. (Lehtonen 1996, 32.)

Musiikki, sen rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto, kaikki soittajille tutut peruskäsitteet välittyvät kokonaisvaltaisena kokemuksena kehostamme psyykkiseen ja henkiseen tajuntaan senhetkessä tila-aatiossamme. Ymmärtämisyhteyksiemme avulla ymmärrämme kokemamme sellaiseksi kuin sen koemme. Tätä voi kutsua musiikin voimaksi, jonka kautta olemme fyysis-psyykkis-henkisessä olemassaolossamme yhteydessä johonkin suurempaan ja käsittämättömään ja tajuntamme ulkopuoliseen. Taide, kuten soiva musiikki ei vain ole, vaan tapahtuu, realisoituu inhimillisessä elämäntodellisuudessa (vrt. Routila 1986, 56). Käsittämättömyydessään musiikki on kuitenkin myös turvallinen tapa omien tuntemusten käsittelemiseen. Lehtonen ja Niemelä (1996) vertaavat musiikkia valkokankaaseen, jolle musiikin tekijät ja vastaanottajat voivat yleisessä ja riittävän turvallisessa muodossa heijastaa henkilökohtaisia merkityskokemuksiaan. Musiikin abstraktisuus antaa mahdollisuuden "symbolisesti etäännyttää" musiikin esittämät merkityskokemukset ja yksilö voi musiikin kautta kokea omia tunteitaan tavallaan alkuperäisistä sisällöistä irrotettuina. (Lehtonen & Niemelä 1997, 15.) Musiikkiin liittyvät merkityssuhteet tukevat eri tavoin minuuttamme ja nuoren näkökulmasta tärkeää minuuden kehittymistä aktiivomalla psyykkistä työskentelyä ja mielikuvitusta (vrt. Lehtonen 1986). Musiikin kokemisella on suora yhteys sisäisen todellisuuden merkityssuhteiden verkostoon (Lehtonen 1986, 14), mikä ei voi olla heijastumatta tietoisesti ja tietoisuuden ulottumattomissa myös soittamisen merkityksiin.

Soittaminen on jatkuvaa musiikkikokemusten virtaa. Se on taide-elämys, jossa olet itse sisällä. Muistot taide-elämyksistä sisältävät Jokisen (1998) mielestä monia kollektiivisia, yliyksilöllisiä käytäntöjä. Silloin kokemus ei ole sama kuin yksilöllinen elämys, vaan jatkuvasti kokijan identiteettiä muokkaava ja kulttuurisia merkityksenantoja sisältävä prosessi. (Jokinen 1998, 489.) Tämä prosessi kartuttaa jatkuvasti kokemusvarastoamme ja antaa lisää ymmärtämisyhteyksiä uusille musiikkikokemuksille.

Eri tapoja ja kykyämme ymmärtää musiikkia on Stefani (1985) analysoinut musiikillisen kompetenssin mallissaan, jota Lehtonen (1987; 1996) on tulkinut ja kehittänyt edelleen fenomenologis-semioottisesti musiikin koke-

muksellisuuden ja musiikkiterapian näkökulmasta. Mallissa tarkastellaan taitoa tehdä, ymmärtää ja välittää musiikkia yleisellä tasolla länsimaisessa kulttuurissa. Musiikki-käsitteen alle liitetyt kollektiiviset käytännöt ja yksilölliset kokemukset huomioidaan yleisten koodien peruselämystasolta sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden kautta tyylien ja teosten tasoille. Kompetenssimalli eri tasoinen soveltuu myös soittamiskokemusten jäsentämiseen ja tulkintaan, mihin palaan yksityiskohtaisemmin tuloksiani hyödyntäen luvussa 5.1.

Pianonsoiton näkökulmasta musiikkia ovat pianolla tavalla tai toisella tuotetut, soittajan organisoimat äänet, jotka hän ymmärtää musiikiksi. Yksittäiset sävelet klaviatuurilta tai rytmiset koputukset kaikupohjaan eivät tee äänistä vielä musiikkia ellei soittaja tai muu kuulija koe niitä musiikkina. Toisaalta pianomusiikkia on kokijan kannalta myös mielessään pianolla soitettu musiikki. Myös hiljaisuus voidaan kokea osana musiikkia. Näin ollen yksittäiset sävelet mahdollisine taukoineen soittaja voi ymmärtää musiikiksi vaikka ulkopuoliselle kuulijalle ne kokemuksena olisivat ”vain” yksittäisiä, merkityksettömiä ääniä.

Musiikin tuttuus ja vieraus selittyy musiikkikokemusten taustalla olevista ymmärtämisyhteyksistä. Tuttua musiikkia tai musiikinlajeja ymmärtää aiempien kokemusten ja ymmärtämisyhteyksien perusteella. On jotain, mitä odottaa ja tietää olevan tulossa. Vieraus, epäröinti tai jopa vastenmielisyys itselle vierasta musiikkia ja musiikinlajeja kohtaan selittyy sillä, että vastaanottajalla ei ole välineitä ymmärtää kyseistä musiikkia. Se ei ole totta kokijansa ymmärtämisyhteyksien puitteissa samalla tavalla kuin sille, jolla noita ymmärtämisen välineitä on, vaan kokemuksena on nimenomaan vierauden tunne ja sen herättämä torjunta tai miksei myöskin uteliaisuus. Valitettavasti vieraus usein vaikeuttaa tai jopa estää varsinaista ymmärtämistä myös myöhemmin, vaikka edellytyksiä ymmärtämiseen jo olisikin. Musiikilliset ymmärtämisyhteydet ovat yhteydessä myös kokijansa ikään. Kohti aikuisuutta nuorten musiikkimaku voi muuttua suvaitsevaisemmaksi ja asenne omiin ”murkkuikäisen” mieltymyksiin voi olla jopa huvittunut.

Erilaista tietämistä liittyy soittamiseen elämyksellisyyden näkökulmasta turhankin paljon. Ulkopuoleltamme saatu musiikillinen tieto, liittyypä se sitten tekniikkaan tai tulkinnallisiin ohjeistuksiin, voi jopa muodostua suoranaisesti esteeksi aidolle musiikkikokemukselle olemassaolomme kaikilla olemisen tasoilla. Tämä ohjeistus, osaamisen ja älyn ylivalta tunteeseen ja välittömään kokemukseen verrattuna on valitettavasti yksi länsimaisen musiikkikasvatustradition yksi peruspilareista (vrt. Lehtonen 2001, 308). Tekniikkaa ja musiikkitietoa toki tarvitaan niitäkin soitettavasta musiikista ja soittamiskontekstista riippuen enemmän tai vähemmän. Miten arvoamme soitettua musiikin tuottaman spontaanin, kehon ja psyykkisen tajunnan välittämän elämyksellisyyden? Onko se sallittua teknisen sekä tiedon ja taidon kautta karttuvan korrektiuden jälkeen? Musiikkia tajuntaamme syvemmältä ei vahvinkaan tiedollinen ja kulttuurinen traditio ja auktoriteetti pysty estämään. Sen sijaan ulkopuolelta pystytään arvottamaan nuo primäärikokemukset ja tärkeät elämykset niin, että pahimmassa tapauksessa seurauksena on ahdistusta ja epävarmuutta, mikä soittamisessa heijastuu ristiriitaisina merkityssuhteina siihen, mitä itse soittamiselta odottaa ja mitä toisaalta ovat ulkoiset normit ja arvot, joita perinteisen auktoriteettiä nimissä mielellään pyritään tottelemaan.

Auktoriteetti usko on musiikinopiskelussa perinteisesti vahva. Pahimmillaan opetuskäytäntö voi olla suorastaan tajunnan manipulointia, minkä toki toivoisi olevan vain pitkälle johdettuja teoreettisia päätelmiä. Toisaalta esimerkiksi Dalcroze (1973) korosti kehostamme ja kehon liikkeiden kautta löytyvää musiikin kokemuksen kokonaisvaltaisuutta kehostamme lähtien. Rytmisen kasvatuksen avulla hän halusi tavoittaa ihmisestä sen spontaanisuuden, mikä jokaisessa meissä on. Tiedon ja taidon ylivalta opetuksessa, myös musiikinopetuksessa ja soitonopetuksessa, voi tässä suhteessa muodostua esteeksi aidolle musiikin vastaanottamiselle. Tuota ”vastaiskua” tiedon ja taidon ylivalle kasvatuksessa tarvittiin jo 1800-luvulla.

Soitin, soitettava musiikki ja soittamiskokemukset ovat soittajalle yksi hänen olemassaoloonsa liittyvä todellistumisen tapa senhetkisen maailmankuvan pohjalta. Musiikissa tämä tarkoittaa esimerkiksi elämänkulun ja -kokemuksen myötä muuntuvia musiikkimieltymyksiä. Tässä mielessä olemme sidottu omiin arvoihimme ja niiden pohjalta syntyviin mielikuviin. Avautuminen musiikille ilman ennakoasenteita ja mielikuvia sisältää ”mysteerin hyväksymisen”, sillä kuten Varto (1990) on todennut, kaikki käsitteellistäminen on jotain muuta kuin musiikkia. Musiikki hakeutuu sille aidosti antauduttaessa spontaanisti merkitystehtäviinsä maailmankuvassa (Rauhala 1999, 179). Kokonaisuus, varsinkin musiikki, jää aina perimmäisesti selvittämättä. Se on sen olemus ja juuri se tekee sen ihmisen elämän kannalta merkitykselliseksi. Siihen itseensä sisältyy aito päämäärä, ihmisen projekti. (Varto 1990, 41.)

2.4 Merkityssuhteet ja motivaatio

Motivaatio on monitahoinen, dynaaminen kokonaisuus, arkikielessä paljon käytetty toiminnan perusteena, mutta käsitteenä vaikeasti määriteltävä. Psykologisena käsitteenä *motivaatio* tarkoittaa sisällöltään, kestoaltaan, suunnaltaan ja voimakkuudeltaan vaihtelevaa erilaisten, hierarkisesti jäsenyneiden *motiivien* aikaansaamaa tilaa, joka virittää, suuntaa ja ylläpitää (tai lopettaa) yksilön toimintaa ja käyttäytymistä (vrt. Ruohotie 1998, 37). Eri motiivinimikkeet sisällöllisine kuvauksineen ovat yksi tapa määritellä ihmisen toiminnan perusteita, sitä, mikä motivoi. Motivaatiotutkimus on psykologista tutkimusta, ihmisen käyttäytymisen ja siitä tehtyjen päätelmien analyysiä. Soittamisessa välitön suhde musiikkiin ja sen kokonaisvaltainen tiedostettavissa ja varsinkin tietoisuutemme ulottumattomissa oleva vaikutus tuottajassaan ja vastaanottajassaan asettaa motiivikäsitteen tarkastelun uuteen valoon. Soittamisessa on toki psykologisena ilmiönä kysymys ihmisen käyttäytymisen ja toiminnan tutkimisesta, mutta soittamisen välitöntä kokemuksellisuutta ja musiikin vaikutusta tunteina ja mielikuvina soittajassa on vaikea huomioida ilman, että tarkastellaan soittajaa fyysisesti ja psyykkisesti kokevana ja tuntevana yksilönä omassa elämäntilanteisuudessaan. Fenomenologinen lähestymistapa ja sen holistinen ihmiskäsitys filosofisena viitekehyksenä antavat välineet ymmärtää soittamista ja siihen liittyviä merkityksiä osana ihmisenä olemista, mikä näkökulma jää vajavaiseksi esim. tarvedynaamisissa motivaatio-

tion selityksissä tai attribuutioteorioissa, jotka molemmat perustuvat kausaalijatteluun¹³.

Rauhala (1974) fenomenologisen analyysin mukaan mielen ilmenemiseen sisältyy tendenssi suhteutua yhä laajempiin ymmärtämisyhteyksiin. Tajunnan toimintaperiaate on, että pieni detalji suhteutuu spontaanisti johonkin laajempaan, osat kokonaisuuteen, yksilöllinen yleiseen jne. Silloin koetun maailman tila on sellainen, että merkityssuhteiden keskinäisyys ”vaatii” lisää mieltä. Motiivi psykologisena käsitteenä kuvaa itse asiassa juuri tätä mielellisyyden omaa ekspansiota. (Rauhala 1974, 74.)

Kun soittaja kuulee kiinnostavan musiikkikappaleen, hänelle viriää spontaania uteliaisuutta, mitä tuo musiikki on ja onko sitä mahdollista soittaa itse. Se, että viriää kiinnostusta, kertoo jonkinlaisista ymmärtämisyhteyksistä ja niiden luomasta esiyymmärtäneisyydestä kyseiseen musiikkiin (vrt. Rauhala 1974, 145-146). Hänelle on syntynyt merkityssuhde (kiinnostus) tuohon kuulemaansa musiikkiin (kiinnostuksen kohde). Kuultuun kappaleeseen liittyvä mieli (kiinnostus ja uteliaisuus) edellyttää lisää mieltä niin, että kokonaistilanne olisi tasapainoinen (vrt. Rauhala 1974, 74) eli hän tahtoo selvittää, mitä kuunteli ja onko hänellä taitoa soittaa sitä pianolla. Soittajalla on virinnyt motiivi tuon kappaleen soittamiseen. Hän yrittää päästä kuuntelemaan sitä uudelleen tai hän yrittää löytää nuotit tai hän yrittää tapailla musiikkia kuolonvaraisesti ja sitä kautta oppia tuon kappaleen mahdollisimman nopeasti ennen kuin unohtaa sen. Näin hänelle on virinnyt tuohon yksittäiseen kuulemaansa kappaleeseen jo useita merkityssuhteita, jotka vaativat lisää mieltä, kuten lisää tuota musiikkia, lisää sen hallintaa, lisää pianonsoittamista ja lisää musiikista nauttimista. Spontaani uteliaisuus¹⁴ motiivina virittää uusia motiiveja, joiden taustalla on ymmärtämisyhteyksinä aiempia musiikkiin ja pianonsoittoon liittyviä kokemuksia, niistä syntyneitä merkityssuhteita ja niiden keskinäisen, mielellisten jäsenysten ja ekspansiivisuuden pohjalta syntyneitä motiiveja. Motiivi esimerkiksi soittamisen perusteita kuvaavana nimikkeenä on se yksittäinen sisältö, joka laajenee. Motivaatio on tajunnallinen, laajenemisen ja sen myötä uusien merkityssuhteiden muodostumisen ja olemassaolevien merkityssuhteiden sisällöllisen uudelleenjäsentymisen prosessi.

Vain osa motiiveista on tiedostettavissa, osa tiedostamattomia ja osa jopa tiedostamista ehkäiseviä (vrt. Rauhala 1974, 73-74). Osa motiiveista liittyy välittömästi toimintaan, osa välillisesti. Soittamisessa tärkeitä motiiveja syntyy kaikissa soittamistilanteissa erilaisina kokemuksina ja niissä syntyvinä merkityksinä. Välitön suhde soitettavaan musiikkiin luo jo monenlaisia musiikkiin, soittamissuoritukseen ja soittajaan liittyviä merkityssuhteita, kuten nautinto, muistot, osaamisen tunne ja pyrkimys parempaan lopputulokseen. Jos soittaminen motivoi myös itsensä kehittämisen ja uuden oppimisen vuoksi, soitonopiskeluun liittyvät motiivit nousevat keskeisiksi.

¹³ Kausaalisuhteessa on periaatteessa syy ennen vaikutusta. Ihmisen eri olemuspuolia edustavien tapahtumien yhteenkietoutumisessa nämä kausaaleksista koskevat loogiset vaatimukset eivät päde. Eri olemuspuolia edustavissa ilmiöissä ei voida osoittaa mitään ajallista ensimmäisyyttä, vaan osatekijät ovat samanaikaisesti ”läsnä”. (Rauhala 1983, 47.)

¹⁴ Uteliaisuus, sekä tieteellinen että arkielämässä spontaani virittyneisyys kohti uutta ja jollain lailla selvittämätöntä, on psykologisoiva nimi sille, että mielellisyyden artikkeliaatiossa merkityssuhteet ja niiden suhdeverkostot edellyttävät lisää jäsenystä ja uusia merkitysyhteyksiä (vrt. Rauhala 1974, 74).

Ulkoiset odotukset itsensä kehittämisestä pianonsoittajana, joita jokaisella soittajalla on tietoisina ja tiedostamattomina kulttuurisina malleina ja opittuina käytänteinä enemmän tai vähemmän sisäistettyinä, voivat aiheuttaa myös torjuntaa ja motiivien ristiriitaa, jolloin soittaja ei uskalla nostaa esiin itselle tärkeitä ja todellisia motiiveja, vaan ne jäävät latentteina esimerkiksi velvollisuudentunnon alle. Käytän esimerkkinä edellä kuvaamaani soittajaa¹⁵, joka on oppinut kuulonvaraisesti tuon mieluisan kappaleen, päivän ”listahitin”, mutta kokee sen hankalaksi soittaa, koska ei vielä osaa toteuttaa sitä teknisesti niin kuin on sen kuullut ja sen haluaisi myös soittaa. Hän ottaa asian esille seuraavalla soittotunnilla ja pyytää opettajalta apua. Soitonopettaja ei ymmärrä lainkaan oppilaansa kiinnostusta moiseen kappaleeseen. Se on hänen mielestään teknisesti liian vaikea myös hänelle, joka ei ole perehtynyt populaarimusiikin soittamiseen lainkaan ja edustaa tyyllillisesti hänelle vierasta musiikinlajia, jota hän ei myöskään arvosta. Opettaja on lisäksi pettynyt oppilaansa laiskuuteen, kun tämä on käyttänyt harjoitteluaikaansa toisin kuin oli sovittu eivätkä soittoläksyt ole juurikaan edistyneet. Nuori soittaja poistuu soittotunnilta pettynään. Hän haluaa oppia soittamaan juuri tällaisia tilanteita varten, että osaisi soittaa sitä, mistä hän pitää. Nuori soittaja arvostaa toisaalta opettajaansa ja tämän mielipidettä. Hän soittelee tuota listahittiä itseksensä sellaisena, mihin oma taito riittää. Välillä hän muistaa harjoitella myös tulevaa soittotuntia varten (opiskeluun liittyvät merkityssuhteet), mutta välillä palaa soittamaan tuota itselle sillä hetkellä erityisen mieluisaa kappaletta (soittamiseen nautintoon liittyvät merkityssuhteet), jonka opettelemiseen hänellä olisi nyt motivaatiota (osaamiseen liittyvät merkityssuhteet) ja jonka oppimisen myötä hän oppisi uutta pianonsoitosta myös muihin kappaleisiin sovellettavaksi (tekninen hallinta kokonaisuudessaan ja siihen liittyvät merkityssuhteet).

Jos tämä nuori soittaja onnistuu ratkaisemaan tuon motiivien ristiriidan itselleen positiivisella tavalla, hän ”pääsee” nauttimaan mieleisestään kappaleesta ja yrittää ymmärtää soitonopettajaansa. Vastaavia listahittejä hän ei enää vie soittotunneille ja soitonopiskelu eriytyy vähitellen omiksi soittamiseen liittyviksi käytänteiksi, joita soittaja yrittää hyödyntää myös vapaa-aikanaan. Toinen vaihtoehto on ahdistus taitamattomuudesta ja opettajan mielestä huonosta musiikkimausta, mikä vaikuttaa sekä soittajan käsitykseen itsestä soittajana että pianonsoittoon liittyviin merkityssuhteisiin, joita pahimmassa tapauksessa leimaa alistuneisuus ja huonommuudentunto (vrt. Lehtonen 2001). Opettajan näkökulmasta soittajan oma musiikki ja hänen havaitsemansa oppilaan mielipaha soittotunnin jälkeen virittää toivottavasti hänellä motiiveja perehtyä oppilaan musiikkimaailmaan enemmänkin. Toinen, huonompi vaihtoehto on se, että opettaja pitäytyy perinteisissä käytänteissä ja pitää edelleen motiiveinaan sitä, että oppilas oppii opetussuunnitelman mukaisesti. Se, mitä oppilas tekee tuntien ja tunneille harjoittelun ulkopuolella, ei erityisesti kiinnosta häntä.

Motivaatioprosessissa syntyy jatkuvasti uusia ja uusiutuu olemassaolevia sisällöltään, kestoaltaan ja voimakkuudeltaan erilaisia motiiveja. Motivaatio voi olla toiminnan kannalta positiivinen tai negatiivinen tila sen mukaan millaiset mielen sisällöt ja merkityssuhteet vaativat lisää mieltä. Joku istahtaa

¹⁵ Kuvitteellinen mielikuva mahdollisesta soittajasta, jolla ei ole tietoista vastinetta todellisessa elämässä.

muutaman kerran pianon ääreen kokeilemaan soittamista, mutta sen tilalle valikoituu jotain muuta, hänelle merkityksellisempää ja soittaminen jää sikseen. Joku toinen taas soittaa lähes päivittäin, mikä laajentaa ja avartaa soittamiseen liittyviä merkityssuhteita positiivisen kehän lailla ja soittaminen on tärkeä osa hänen elämäänsä. Pianonsoiton sijaan muita harrastuksia on valikoitunut pois niin, että soittamiseen, hänen elämäntilanteessaan merkitykselliseen asiaan jää aikaa. Hänellä on motivaatiota pianonsoittoon eli hän on motivoitunut soittamaan pianoa. Tämänkaltainen pitkäkestoinen, yleisluontoinen motivaatio, kuten halu soittaa pianoa ja kehittyä soittajana, sisältää lukemattoman määrän erilaisia motiiveja. Ne liittyvät yksittäisiin soittamistilanteisiin (vaikealta tuntuneen kappaleen oppiminen) ja soittamiseen välillisesti liittyviin tilanteisiin (mieluisan nuotin löytyminen ystävän nuottipinkasta) ja niissä syntyviin merkitysyhteyksiin.

Nuorella soittajalla on tietyt lähtökohdat, kuten sukupuoli, tietty perimä, perhe vanhempineen ja sisaruksineen, perheen ja kasvuympäristön kulttuuriset arvot jne. Hän käy myös koulua¹⁶, viettää aikaa ystäviensä kanssa, harrastaa, liikkuu, jne., jotka myös ovat tärkeä osa hänen senhetkistä olemassaoloon. Hänelle muotoutuu kaiken aikaa mm. erilaisia musiikkiin ja pianonsoittoon liittyviä ymmärtämisyhteyksiä, jotka erilaisina merkityksinä ja mielellisinä jäsennyksinä suuntaavat nuoren käsityksiä, toimintoja ja käyttäytymistä omina ja toisten taholta tulevina odotuksina ja arvostuksina (ks. kuvio 1 sivulla 14). Motiivien virittämä tila, motivoituminen, on subjektiivinen ja sidoksissa kokijansa elämäntilanteisuuteen ja sen luomiin ymmärtämisyhteyksiin ja näiden pohjalta syntyvään esiyymmärtäneisyyteen (vrt. Rauhala 1974, 145-146).

Kun motiivit ja motivaatio tulevat olemassaoleviksi merkityksinä, merkityssuhteina ja niistä koostuvina merkitysverkostoina, jako sisäisiin ja ulkoiisiin motiiveihin viittaa tajunnallisen mielen objektiin, joka voi olla toimijassa itsessään oleva tunne (soittamisen tuottama ilo ja sen tuottama hyvä olo kehon aistimuksina), tai toimijan ulkopuolella oleva konkreettinen tai abstrakti asia (soitettava kappale tai kuulijalta saatu palaute). Motiivi voi siis kohdistua ulkoiseen objektiin (vrt. intentionaalisuus) tai olla tarkemmin määrittelemätön tunnetila (epäintentionaalisuus). Soittamisen kannalta suotuisaan motivaatioon liittyy positiivista asennoitumista, mikä syntyy positiivisista kokemuksista ja niiden herättämistä elämyksistä.

Soittaminen ja varsinkin uuden oppiminen on yhtä aaltoliikettä hyvine ja huonoine kokemuksineen. Tilannekohtaisia vaihteluita on jokaisella soittajalla niin kuin missä tahansa inhimillisessä toiminnassa. Jos soittamiseen ei liity riittävästi positiivisia kokemuksia ja tunteita siitä, että osaa soittaa, ovat edellytykset soittamiselle motivoituna toimintana kyseenalaiset. Motivaation säilymisen kannalta olennaista on soittamisesta saatujen kokemusten luoma kiinnostus, positiivinen asenne¹⁷ sekä uskoa omaan itseensä soittajana.

¹⁶ Koulunkäyntiin sinällään velvoittaa oppivelvollisuus, mutta koulunvalintaan nuori voi ainakin periaatteessa vaikuttaa koulun valinnoillaan. Yksi tärkeä valinta tehdään toisella luokalla, jos valittavana on esimerkiksi musiikkiluokalle hakeutuminen.

¹⁷ Ruohotie (1998, 41-42) määrittelee asenteen yksilön taipumukseksi tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla kun taas motivaatio määrää, millä aktiivisuudella hän toimii ja mihin mielenkiintonsa suuntaa.

2.4.1 Tavoitteet ja kohteellisuus

Motivoituun toimintaan liittyy tavoitteellisuus, mikä puolestaan kuvaa soittamiseen sitoutumista sen mukaan, miten merkityksellisinä soittaja asettamaan tavoitteita pitää (vrt. Ruohotie 1998, 55). Yksittäinen kappale konkreettisenä tavoitteena motivoi useampia soittamistilanteita. Esimerkiksi halu osata tuo kiinnostusta herättänyt kappale motivoi ensin kappaleen harjoitteluprosessia ja ”haltuunottoa”. Kun kappale on hallinnassa nuottikuvan tai kuulonvaraisen mielikuvan mukaan, soittamisen tavoitteet ja motiivit muuttuvat. Nyt soittaja haluaa nauttia oppimastaan ja kokea tuon kappaleen tuottamaa musiikillista mielihyvää ja oman hallintakokemuksen luomaa onnistumisen tunnetta. Tavoitteena voi olla kappaleen oppimisesta saatu mielihyvä yhdistyneenä mieleisen musiikin tuottamaan nautintoon.

Motivaatiota ja yksittäisiä motiiveja virittävät tavoitteet voivat olla konkreettisia lähitavoitteita, kuten edellä kuvattu uuden tehtävän opiskelu tai opitun emotionaalinen nautiskelu, jolloin tavoitteen määrittäminen voi olla jo vaikeampaa. Tavoitteet voivat olla myös abstrakteja, pitkäkestoisia yleistavoitteita, kuten itselle riittävä soittotaito, jolloin soittaminen itsessään toimintana luo motivaatiota soittamisen opetteluun ja oman taidon kehittämiseen. Siihen sisältyy lukuisia välitavoitteita, jotka suuntaavat toimintaa kohti päämäärää. Usein abstrakti ja vaikeasti yksilöitävissä oleva tavoite ”riittävä soittotaito” sisältää lukuisia kestoiltaan ja merkitykseltään erilaisia välitavoitteita.

Emotionaalisenä ja omaan hallinnantunteeseen (mastery) liittyvänä kokemuksena soittamistapahtuma itsessään riittää motiiviksi soittamiseen. Hakkarainen (1990, 66) kritisoi tavoitteisuuden korostumista motivaation selittämisessä. Tavoitteen sijaan toiminnan analyysissä jopa keskeisempi voi olla toiminnan kohteellisuus¹⁸, joku muu kuin fyysinen objekti, kuten soittamiskokemus (vrt. Hakkarainen 118). Toiminnan kohteellisuus ei ole tavoitekäsitettä poissulkeva. Soittamistilannetta ajatellen ne ovat toisiaan täydentäviä.

Soittaminen edellyttää jo instrumentin hallinnan vuoksi oppimista¹⁹ ja siihen liittyen tiettyä tavoitteellisuutta, kuten mikä tahansa harjoitusta vaativa taito. Motivoitumisen kannalta on tärkeää, ovatko tavoitteet omakohtaisia ja silloin merkityksellisinä toimintaa suuntaavia (mieluisan kappaleen harjoitteluun), vai vain mallioppimista ulkoapäin annettujen normien mukaisesti (asteikot ja etydit ainoana motiivina tutkinto-ohjelmiston velvoitteet). Tämä heijastuu tavoitteiden saavuttamisen edellyttämään sitoutumiseen ja siihen, onko tavoite tavoittelemisen arvoinen ja niin tärkeä, että nuori soittaja on valmis sen saavuttamaan vaivannäöstä ja mahdollisista vastoinkäymisistä huolimatta.

Käsitys omista mahdollisuuksista vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen. Haasteelliset tavoitteet ovat omiaan lisäämään itseluottamusta ja toisaalta vahvan itseluottamuksen omaavat asettavat helpommin haasteellisia tavoit-

¹⁸ Hakkarainen käyttää termiä kohteellisuus väitöskirjassaan (1990) ja suomentamassaan Leontjevin (1977) teoksessa.

¹⁹ Tässä yhteydessä oppimiseen sisältyy niin itseohjauksellinen yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen kuin ulkoapäin annettujen, kuten opettajan tai soitinkoulun mukaan eteneminen.

teita (Ruohotie 1998, 55-56). Käsitukset itsestä soittajana voivat olla realistisia toiveita siitä, mikä itselle on mahdollista saavuttaa. Rosenberg (1979) määrittelee seuraavat kolme ulottuvuutta, joiden välillä sekä realistiset että idealistiset toiveet omasta itsestämme toimijana määräytyvät:

aktuaali minä - millaisena kokee itsensä
 ihanneminä - millainen haluaisi olla
 ihannoitu mielikuva
 sitoutunut mielikuva
 moraalinen mielikuva
 julkinen minä - millaisena esittää itsensä muille
 (Rosenberg 1979, 7 - 9)

Julkinen, ulospäin näkyvä minämme kätkee aina oman sisäisen maailmamme ajatuksiin, tunteisiin ja toiveisiin (Rosenberg 1979, 195). Motivaation kannalta tärkeää on aktuaalin, todellisen minän ja ihanneminän ja siinä erityisesti sitoutuneen mielikuvan välinen suhde. Sitoutunut mielikuva itsestä liittyy realistisiin tavoitteisiin, jotka on mahdollista saavuttaa. Moraalinen mielikuva ja sen luoma sisäinen velvollisuudentunne itseä kohtaan "huolehtii" noiden tavoitteiden toteutumisesta. Ihannoitu mielikuva on se, mitä kohti on hyvä pyrkiä, mutta sitoutuneen mielikuvan myötä itselle myös anteeksi antaen ja realiteetit myöntäen. Julkinen minä puolestaan voi olla hyvinkin erilainen riippuen itsearvostuksesta ja eri sosiaalisista rooleista. Siihen liittyy myös tarve itsesuojeluun (Rosenberg 1979, 48). Soittamisessa itsesuojelu voi ilmetä esimerkiksi korrektein soiton korostumisena erityisesti silloin, kun soittamistilanteessa on muita kuulijoita. Väärien äänien välttämiseksi korvin kuultava lopputulos jää ulkokohtaisemmaksi ja tulkinnaltaan "kesymmäksi" kuin silloin, kun soittaja on yksin ilman ulkopuolista kontrollia.

Soittaminen voi olla hyvinkin määrätietoista opiskelua, mikä pianonsoitossa liittyy perinteisesti pääasiassa länsimaiseen musiikkitradition mukaiseen soittamiseen. Utta opitaan aiemmin opitun pohjalta ja samalla opitaan myös se, kuinka taitoa kehitetään itseohjauksellisesti. Tämä konstruktivistisen oppimiskäsityksen sosiokulttuurinen suuntaus huomioi kulttuurisidonnaisuuden ja on lähes ideaali oppimiskäsitys soittamista ja soitonopetusta ajatellen (vrt. Järvelä & Niemivirta 1997, 224).

Soitonopiskelu on oppivelvollisuusikäisillä harrastus²⁰, sillä nuorella koululaisella koulunkäynti on tai ainakin sen oletetaan olevan aikuisen päätoimiseen opiskeluun ja työssäkäyntiin verrattava keskeinen elämänsisältö. Nykysuomen sanakirjan (1989) mukaan harrastaminen on jatkuvaa toiminnan suuntaamista mieltymystensä tai pyrkimystensä ylläpitävään kohteeseen ja ahkeraa harjoittamista. Soittaminen harrastuksena on jatkuvaa ja aktiivista, motivoitunutta toimintaa musiikin parissa, johon liittyy kestoltaan ja voimakkuudeltaan erilaisia tavoitteita. Tärkeää esimerkiksi soittamiseen liittyvien tavoitteiden muodostumisessa on se viiteryhmä, mistä nuori soittaja mallia ja tukea harrastukselleen ja tavoitteilleen saa ja ottaa ja mistä ei.

²⁰ Esim. erityislahjakkuutensa vuoksi peruskoulu on mahdollista suorittaa pääasiassa ns. tenttimällä, jolloin esim. soitonopiskelu on jo oppivelvollisuusiässä ammattimaisesti suuntautunutta.

2.4.2 Soittamisen motiivien sisällöllistä jäsentämistä

Soittamiselle olennaisin merkitysten antaja on musiikki suoraan tai välillisesti, jolloin kyseessä on *musiikillinen motiivi*²¹ (motives rooted in the music) (vrt. Kosonen 1996). Soittaminen käsitteenä liitetään musiikkiin ja monasti se ymmärretään musiikiksi yhtäläisyysmerkein. Soittajan näkökulmasta voi joskus tuntua, että itse musiikki on kaukana edessä päin, kun pianon ääressä puurtaa asteikkojen kimpussa saadakseen sormensa toimimaan. Motiivina sormien toimimaan saamisessa on silloinkin juuri musiikki ja sen tuottaminen. Soittamansa musiikin avulla voi käsitellä tunteitaan ja käydä omaa, sisäistä keskusteluaan. Juuri tämä suora yhteys musiikin tuottamisen ja kokemisen välillä erottaa sen musiikinkuuntelusta, joka toki sekin puhuttelee sisintämme, mutta kuitenkin eri tavoin.

Piano ei ole vahvasta opiskelu- ja opetusperinteestä huolimatta vain soolosoitin, vaan se on myös tärkeä instrumentti eri yhtyeissä ja säestyssoittimena. Pianonsoittajan näkökulmasta kyse on musiikkiin liittyvien merkitysten ohella sosiaalisista merkityksistä, *kontaktimotiiveista*. Yhteismusisointitilanteissa olet pianistina osana kokonaisuutta tuottamassa, vastaanottamassa ja jakamassa musiikkia samalla tavoin, mihin orkesterisoitinten soittajat harjaantuvat monasti pianisteja luontevammin. Tärkeä, monilla jopa tärkein soittamiseen liittyvä vuorovaikutustilanne on kontakti soitonopettajaan. Ulospäinsuuntautuneisuutta edellyttää aivan erityisesti esiintyminen, missä soittaja kommunikoi musiikin välityksellä kuulijoidensa kanssa.

Soittamiseen kuuluu lähes itsestäänselvyyttenä soittajan jatkuva kehittyminen ja itsensä aktiivinen kehittäminen soittajana. Musiikillisten ja sosiaalisten merkitysten ohella tärkeä merkitysten antaja soittamiselle ovat juuri erilaiset soitonopiskeluun liittyvät traditiot ja niihin pohjautuvat normit, kuten edellä asteikkojen soittaminen sormien notkistamiseksi edellytyksenä ns. varsinaiselle soittamiselle. Motiiveina ne viittaavat suoritusmotiiveihin ja koko soittamista ohjaavaan suoritusmotivaatioon. Soitettu itselle tuttu ja mieluisa musiikki ja spontaanit musiikkikokemukset voivat jäädä toissijaisiksi, jos soittaja keskittyy täysipainoisesti vain ulkoisten normien eli usein opettajan ohjeiden mukaiseen, nuotillisesti ja teknillisesti korrektiin soittamiseen.

Soittamisella ja nimenomaan pianonsoittamisella tyttöjen harrastuksena on maassamme jo suhteellisen pitkät perinteet. Laaja musiikkioppilaitosverkosto puolestaan on taannut sen, että monet vanhemmat ja erityisesti äidit soittavat tai ovat soittaneet itsekkin pianoa. Ei siis ole mikään ihme, että monet vanhemmat toivovat lapsensa hankkivan tämän perinteisesti arvostetun taidon ja harrastusta suositellaan erityisesti tytöille. Monelle nuorelle ulkoiset olosuhteet mahdollistavat pianonsoiton vaivattomasti, kun kallis instrumentti on jo valmiina. Äidin ja/tai isän soittotaito toimii lisäksi monelle lapselle oivallisena mallina.

²¹ Musiikissa motiivi on myös musiikinteoreettinen käsite, mutta asiayhteyksien erilaisuudesta johtuen käsitteissä tuskin aiheutuu sekaannusta.

2.4.3 Soittamisen tavoite- ja motiiviluokitus

Vastausta kysymykseen, mikä soittamisessa motivoi, olen aloittanut etsiä jo pro gradu-työssäni (Kosonen 1992), missä laadin lukiolaisten opintomotivaatioluokituksen (Kosonen 1991) ja kirjoitelma-aineiston pohjalta soittamisen motiiviluokituksen. Testasin tuota luokitusta motivaatiokyselyn avulla, joka oli suunnattu peruskoulun 8 - luokkalaisille (N=515) neljällä sosioekonomisesti toisistaan erottuvalla paikkakunnalla²². Tulokset raportoin soittajien osalta (N= 240) liseniaattityössäni (Kosonen 1996).

Soittamisen perusteina keskeisimmiksi osoittautuivat omakohtainen soittamisen ilo ja mieleinen ohjelmisto, hyvä opettaja-oppilassuhde ja oman osaamisen synnyttämä onnistumisen tunne (liite 1). Pianonsoittajilla (N= 108) korostui muita enemmän yksin soittaminen ilman ulkopuolisia kuulijoita. Pianonsoittajista 43% kävi soittotunneilla. Samoin 43 % oli lopettanut soittotunnit, mutta ei suinkaan soittamista. Tärkein syy tunneilla käymisen lopettamiseen oli kiinnostuksen puute ja muut harrastukset. (emt).

Motiiviosioista tehdyssä faktoroinnissa tuloksena oli seitsemän motivaatiotyyppiä, jotka jakaantuivat musiikillisten ja muiden, lähinnä velvollisuudentunnon eri asteita kuvaavien motiivien kesken (liite 1). Selitysosuudeltaan selvästi muita voimakkaampi (16 %) oli musiikillinen kontaktimotivaatio, missä painottuivat yhteissoitto ja musiikilliset motiivit, kuten soittamisen ilo. Musiikilliset motiivit heijastuivat soittamisen merkitykseen. Soittajille, joille soittaminen oli tärkein tai yksi tärkeimmistä harrastuksista, motivaatio oli muita musiikillisempi. (emt, 136).

Selkeästi suosituin tavoite oli soittamisen ilo oman soittotaidon myötä (ka 4,3 viisiportaisella Likert-asteikolla). Toiseksi suosituin tavoite oli soittotaidosta koitua hyöty (ka 3,8). Faktorianalyysin perusteella (selitysosuus 45 %) erottui neljä tavoite- tai muuta orientaation ulottuvuutta:

opiskelutavoitteet	23 %
lopettamisaikheet	12 %
yhteismusisointi ja toinen soitin	7 %
soittamisen ilo ja hyöty.	4 %

(Kosonen 1996, 105, 110-111)

Opiskeluun liittyvät tavoitteet ovat täsmällisemmin määriteltävissä kuin muut, abstraktimmat tavoitteet. Se, että opiskelutavoitteet nousivat faktoroinnissa vahvimaksi, ei kuitenkaan tarkoita, että opiskelutavoitteet ovat soittamisessa kaikille soittajille tai edes soitonopiskelijoille keskeisimpiä. Tutkintoja ja päästötodistusta tavoitteli vain noin puolet soitonopiskelijoista (emt, 106).

Neljännellä faktorilla, soittamisen ilo ja hyöty, latautuivat edellä mainitut, prosenttiosuuksien perusteella suosituimmat osiot, joten muuttujille ei syntynyt faktoroinnissa tarvittavaa varianssia.

²² Tapiola Espoossa, Jyväskylä, Kaustinen ja Heinävesi

Kyselyaineistosta tehdyn varianssianalyysin avulla löytyi soittajista kolmenlaisia soittajaryhmiä (N= 240):

Soitonopiskelijat	15 %
Harrastajasoittajat	66 %
Soittelijat	19 %

(Kosonen 1996, 147)

Soitonopiskelijat kävivät nimensä mukaisesti muita enemmän soittotunneilla (83 %), soittaminen oli suurimmalle osalle heistä tärkein tai yksi tärkeimmistä harrastuksista ja he olivat soittaneet keskimäärin muita kauemmin, yli viisi vuotta. Harrastajasoittajissa oli 40 % edelleen soittavia, mutta soittotunneilla käymisen lopettaneita. Soitonopiskelijoissa oli eniten viulisteja (46 %), pianisteja hieman alle puolet (43 %). Pianisteja ja muita kosketinsoittajia oli eniten soittelijoissa, yhteensä 71 %. (emt, 147 - 149.)

Kyselyaineistoni tuloksissa ovat mukana kaikki soittajat soittimesta ja soittamistavasta riippumatta. Kosketinsoittajia oli selkeästi eniten, 57 %, jotka olivat lähes kaikki pianisteja. Tuloksissa näkyi soittamisharrastuksen monipuolisuus ja motivoituminen ilman ulkoisia velvoitteita ja väkinäisyyttä ja toisaalta opetuksessa vaikuttavat traditiot ja normisto, mitkä ohjaavat monien soittajien soittamiskäytäntöjä hyvinkin selvästi.

3 TUTKIMUSPROSESSI

3.1 Tutkimusaiheen rajaus

Soittamisen motivaatio vaihtelee soitinkohtaisesti esimerkiksi sen mukaan, onko kysymyksessä orkesterisoitin vai soolosoitin, onko soitin käyttömahdollisuuksiltaan monipuolinen jne. Orkesterisoitinten soittamisessa yhteismusiointi ja siihen liittyen kontakti toisiin soittajiin on motivoiva tekijä eri tavoin kuin esimerkiksi pianonsoitossa. Ajatuksenani oli ensin tutkia ja verrata eri soitinten soittajien kokemuksia soittamisestaan. Syvennyttyäni aiheeseen totesin välttämättömäksi rajata tutkimusaihetta. Päädyin keskittymään pianonsoittajien motivaation analysoimiseen heidän omien kokemustensa pohjalta, joita kokoaisin haastattelun avulla. Yhtenä perusteena on se, että piano on edelleen selkeästi suosituin soitin (kyselyn tuloksissa 47 %, yhdessä muiden kosketinsoitinten kanssa 57 %, Kosonen 1996, 75). Pianonsoittoon keskittymällä saatan myös parhaiten hyödyntää omaa koulutustani ja kokemustani piano-opetuksesta. Yksi Varton (1992, 66) tutkimuksellisista ohjeista on tutkittavan vieraus, minkä ansiosta tutkimuksessa muodostuu se merkitysyhteys, jossa tutkittavaa ymmärretään. En opeta tutkimusajankohtana tutkimieni nuorten ikäisiä soittajia, joten tässä suhteessa tarkastelen nuorten soittamista ja soitonopiskelua ulkopuolisena. Toisaalta tämän tutkittavan ilmiön ymmärtämistä on vaikea kuvitella ilman omia kokemuksia pianonsoitosta ja -opiskelusta.

Soitinten ohella rajasin myös paikkakuntia ja päädyin jyvaskyläläisiin pianonsoittajiin. Jyväskylä on soittamis- ja soitonopiskelumahdollisuuksiltaan monipuolinen ja virikkeellinen kaupunki. Laadullisen tutkimuksen myötä en pyri yleistettävissä olevaan tietoon enkä tässäkään suhteessa etsinyt keskivertopaikkakuntaa, vaan enemmänkin paikkakuntaa, missä olisi monipuoliset mahdollisuudet musiikin harrastamiseen. Jyväskylässä minulla on ollut myös mahdollisuus huomioida yksi mielenkiintoinen taustatekijä, musiikki- luokkatoiminta. Suinkaan vähäinen peruste ei ollut se, että saatoin paikkakuntalaisena etsiä haastateltavia vaivattomasti musiikinopettajien kautta ja suorittaa haastatteluja omassa työhuoneessani.

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat edelleen 13–15-vuotiaat soittajat. Aiempaan tutkimustietoon (Kosonen 1996) perustuvan oletukseni mukaan peruskoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisissa on sekä tyttöjä että poikia, joita kiinnostaa pianonsoitto ja jotka ovat tehneet omat ratkaisunsa soittamisensa, soitonopiskelutapansa ja soitetun musiikin suhteen jo ennen 13 ikävuottaan. Sitä, kuinka monta vuotta soittajilla on pianonsoittovuosia takanaan, en halunnut rajata millään lailla, kuten en myöskään sitä, mikä asema pianonsoitolla on nuoren harrastusten joukossa.

3.2 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmien ratkaisemiseksi tutkimuksessani ovat olennaisia ne erilaiset merkitykset, joita nuorilla soittajilla liittyy pianonsoittoon. Kysymys, mitä mieltä on soittamisessa? ei tarkoita vain turhautuneen soittajan epätoivoista huokausta. Se sisältää itse asiassa juuri ne motivoituneen soittamisen kannalta olennaiset seikat, joita olen selvittämässä siltä osin kuin se on mahdollista haastattelussa saamani informaation perusteella. Husserlin fenomenologian näkökulmasta arvioituna perinteinen psykologian näkökulma on ulko-kohtaista eikä se pysty tuomaan esiin psyykkisiin ilmiöihin liittyviä merkitysluontuuksia, vaan ”pelkkiä faktoja” (Saarinen 1987, 122). Haluan lähestyä soittamista soittajien kokemuksina ja niistä syntyvien merkitysten analyysinä, jotka merkitykset syntyvät tajunnallisena prosessina osana inhimillisen olemassaolon kokonaisuutta.

Päätutkimusongelmana etsin vastausta kysymyksen, mitä ja millaisia ovat ne soittajien yksilölliset ja myös soittajien kesken mahdolliset yhteiset merkitykset, jotka vaativat lisää mieltä ja näin virittävät ja ylläpitävät motivaatiota pianonsoittoon 14 varhaisnuorella jyväsyläläisellä.

Tätä päätutkimusongelmaa tarkentaa kaksi alaongelmaa, joista ensimmäinen liittyy soitettuun musiikkiin. Nuoret soittajat elävät musiikillisesti virikkeellisessä ympäristössä ja nuoria kiinnostaa monasti erityisesti populaarimusiikki eri muodoissaan. Pianonsoittoon ja varsinkin sen opiskeluun kuuluu perinteisesti klassinen musiikki. Miten nuoret kokevat eri musiikkikulttuurit soittamisessaan ja mikä merkitys niillä on pianonsoiton motivaation kannalta?

Toinen tarkentava alaongelma liittyy soitonopiskeluun, mikä eri muodoissaan voi olla tärkeä osa soittamisharrastusta. Jyväskylässä mahdollisuudet pianonsoitonopiskeluun ovat monipuoliset. Musiikkiopisto-opiskelun lisäksi on tarjolla yksityisopetusta ilman musiikkiopiston tutkinto- ja muita suoritusvelvoitteita. Millaisena itse soitonopiskelijat, nuoret pianonsoittajat kokevat pianonsoitonopiskelun sen eri muodoissaan ja miten se motivoi?

3.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Mielellisten merkityssuhteiden, kuten kokemusten (Perttula 1995a, 19) tutkimisessa on kysymys ihmisen ja ihmisen maailman, elämismaailman tutkimuksesta. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jonka ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisestä ja jonka tutkimiseen tarvitaan laadullista tutkimusotetta (Varto 1992, 23).

Haastattelu oli luonteva valinta aineiston kokoamiseen. Tutkimuksen kohteena ovat soittajien subjektiiviset kokemukset soittamisestaan ja näiden kokemusten verbalisointi, jotka analysoin teksteinä ja niihin liittyvinä haastattelutilanteessa tekeminäni havaintoina. Soittajat saavat näin teemahaastattelun muodossa esittää soittamiseen liittyviä merkityksiä omasta näkökulmastaan ja tulkitut kokemukset voidaan sijoittaa myös laajempaan kontekstiin (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Kieli sitoo yhteen subjektiiviset kokemukset välineenä, joka vahvistaa yksilön vision todellisuudesta ja sellaisena muodostaa fenomenologisen tutkimuksen pääasiallisen, joskaan ei ainoan lähteen (Barritt ym. 1985, 29-30). Pohdin myös haastattelujen täydentämistä soittonäytteillä. Haastateltavat olisivat soittaneet haastattelutilanteessa ja näin olisin saanut myös soivaa materiaalia. Luovuin ajatuksesta, koska soittonäyte, sekä soitettu musiikki että soitto tapa olisivat voineet vaikuttaa omaan asennoitumiseeni kuhunkin soittajaan. Siis vaikka kyse on soittamisen tutkimisesta, en halunnut kuulla heidän soittavan.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä liittyy omat ongelmansa. Miten avoimesti ja suoraan nuoret pianonsoittajat ovat pystyneet omia kokemuksiaan ja tuntojaan tuon haastattelukerran myötä verbalisoimaan? Miten pystyn saamaan luotettavasti vastauksia siihen, miten nuori soittaja on maailmassa eikä vain siihen, millainen sen pitäisi olla. Tässä mielessä jo tutkimustehtäväni, soittamiseen liittyvät kokemukset rajaavat soittajan elämäntilanteisuudessa tarkastelun kohteeksi yhden spesifin alueen nuoren soittajan elämismaailmasta. Tieto todellisuudesta on sosiaalinen konstruktio, mutta tästä ei kuitenkaan seuraa, että todellisuus itse olisi sosiaalinen konstruktio (Niiniluoto 1990, 67). Tämä tosiasia on otettava huomioon kaikessa inhimillisen toiminnan tutkimisessa. Maailmassa olemisessamme vain osa on tietoisuutemme ulottuvissa, osa tiedostamatonta ja jopa tiedostamista ehkäisevää (vrt. Rauhala 1974). Nuoren ihmisen on aikuisikäistä vaikeampi nostaa tietoisuuden tasolle kokemuksiaan, joita aikuinen pystyy lähestymään tiedostavammin ja analyttisemmin.

Haastattelu rajaa soittamiseen liittyvistä kokemuksista vain sen osan, mikä haastattelutilanteessa tulee ilmi. Se ei tavoita tietoisuutemme ulottumattomissa olevaa musiikin vaikutusta eikä kaikkia merkityksiä ja soittamiseen liittyviä ymmärtämisyhteyksiä, jotka olemassa olon kokonaisuudessa kuitenkin voivat olla yhtä tärkeitä kuin tajunnalliset ja käsitteellistettävät kokemukset. Syvähaastattelu tai kenttätutkimus, missä tutkijana esimerkiksi observoisin soittajia eri tilanteissa, antaisi täydentävää materiaalia, mutta omat

ongelmansa olisi siinäkin²³. Soittaminen on monille niin henkilökohtainen asia, että siinä ilmitulevaa sisintään ei halua jakaa kenenkään toisen kanssa, ei varsinkaan sellaisen kanssa, jota ei tunne entuudestaan. Observointi jo sinänsä on siis asia, joka rajaisi kohdejoukkoa. Seurantatutkimus, missä haastatteluja on useampia ja lisäksi kohdejoukolta voisi koota tietoa esimerkiksi kirjoitelmien muodossa, oli yksi varteenotettava vaihtoehto, jolloin tutkimukseen osallistuvien soittajien määrä olisi mahdollisesti ollut pienempi. Tämä vaihtoehto oli mielessäni aina siihen saakka, kun ensimmäiset haastattelut oli tehty. Joka tapauksessa tavoittaisin tutkijana vain osan nuorten soittamiseen liittyvistä kokemuksista puhumattakaan niistä kokemuksista, jotka eivät ole heidän itsensä tiedostettavissa.

3.4 Haastateltavat ja aineiston kokoaminen

Toimitin tammikuussa 1999 musiikinopettajille Huhtaharjun ja Voionmaan kouluun ja Normaalikouluun tiedotteita ja haastatteluilmoittautumisia luettavaksi ja jaettavaksi musiikkitunneilla asiasta kiinnostuneille pianonsoittajille. Perusteina koulujen valinnalle olivat musiikkiluokat (Huhtaharjun ja Voionmaan koulut) ja oppilaat eri puolilta Jyväskylää (Voionmaan koulu ja Normaalikoulu).

Sain helmikuussa 1999 opettajien välityksellä yhteystiedot 20 pianonsoittajalta, joista 15 haastateltavaksi innostunutta soittajaa tavoitin puhelimitse ensimmäisellä yhteydenottokerralla ja yhden sähköpostin välityksellä. Kaksi heistä ei saapunut haastatteluun, mutta ilmoitti asiasta etukäteen. Otaessani puhelimitse yhteyttä haastattelusta kiinnostuneisiin, minut yllätti avoin innostus ja halu olla mukana tutkimuksessa. Moni haastateltava sanoi-kin haastattelutilanteen päätteeksi olevansa iloinen, kun joku on kiinnostunut, miltä soittaminen juuri hänestä itsestään tuntuu. Tämä innostus ja avoimuus ei voi olla näkymättä myös tuloksissa, mistä olen kaikille 14 haastatellulle soittajalle erittäin kiitollinen.

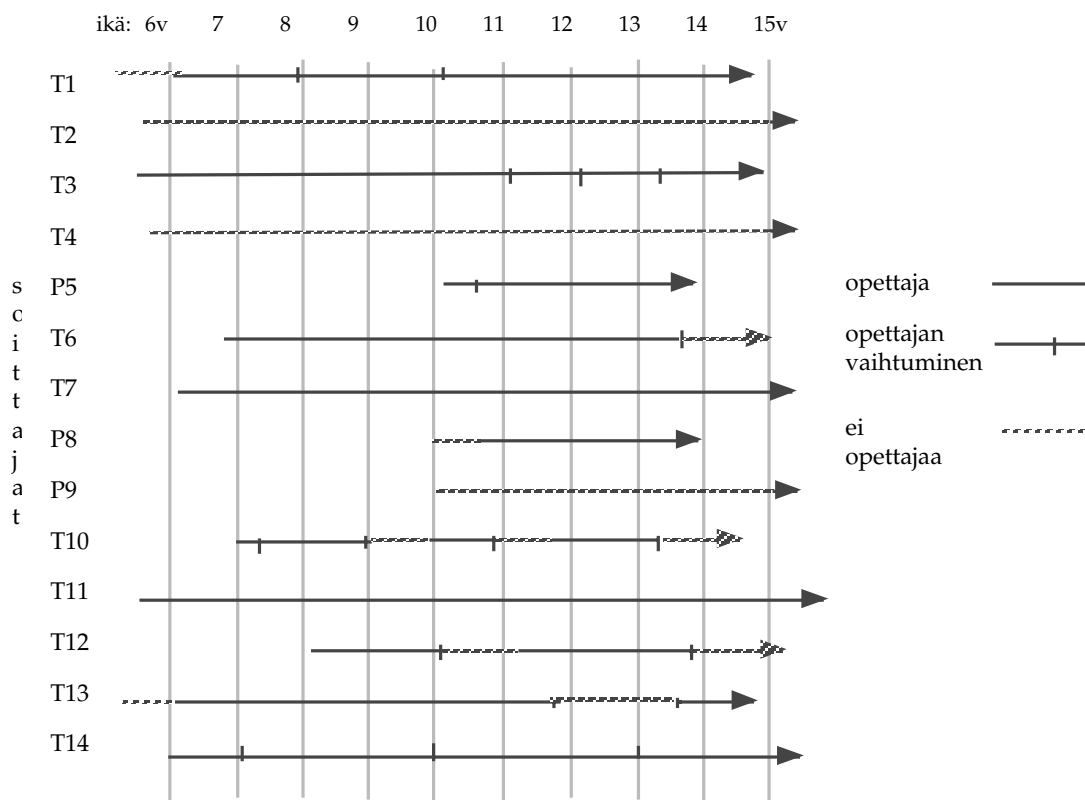
Selkeä enemmistö haastateltavista on tyttöjä (79 %), kuten suurin osa pianonsoittajistakin²⁴. Soittajista yhdeksän oli haastatteluajankohtana musiikkiluokalla. Yhdellä soittajista oli valinnaiskurssien myötä samat musiikkikurssit kuin varsinaisilla musiikkiluokkalaisilla. Nuorimpia haastateltavia olivat kaksi 13-vuotiasta poikaa. Neljä nuorta oli haastatteluajankohtana 14-vuotiaita ja selvä enemmistö, kahdeksan soittajaa oli täyttänyt 15 vuotta ja

²³ Jos tutkija on mukana kenttätutkimuksessa tutkijan roolissa, myös tutkittava käyttäytyy vastaavasti, tutkittavan roolissa ja ulkopuolisen tarkkailun tiedostaen. Kentällä tutkija seurustelee ihmisten eikä tekstien kanssa ja pääsee näin lähemmäksi tutkittaviensa kulttuurista merkitysmallmaa. Kysymyksessä on antropologinen tutkimusretki monimuotoisine aineistoinen. (Kortteinen 1992, 364.) Vastavaan osallistuvan kenttätutkimuksen esteenä oman tutkimusaiheeni kannalta on jo se tosiasia, että olen aikuinen musiikkialan ammattilainen ja tutkittavani ovat nuoria musiikin harrastajia.

²⁴ Kyselyaineistossani tyttöjen osuus pianonsoittajista on 83 % (Kosonen 1996, liite 2).

oli peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Yksi 15 - vuotias oli lukion ensimmäisellä luokalla.

Pianonsoittamisaika vaihteli noin kolmesta vuodesta noin kymmeneen vuoteen. Tytöt olivat aloittaneet pianonsoiton ennen 8 ikävuottaan ja pojat 10 -vuotiaina:



KUVIO 4 Haastateltujen pianonsoittajien soittamisaika ja soittotunneilla käyminen (N= 14)

Kahdeksan soittajaa kävi pianotunneilla, neljä soitti aktiivisesti ilman säännöllistä opetusta ja kaksi nuorta oli lopettanut pianotunnit ja soittamisen lähes kokonaan.

TAULUKKO 2 Soitonopiskelutapa ja musiikkiluokkalaisuus koulussa (N= 14)

opiskelutapa	soittajia	tyttöjä	poikia	musiikkilk.	ei musiikkilk.
musiikkiopisto	4	4		3	1
yksityinen musiikkikoulu	1	1			1
yksityisopettaja	3	1	2	2	1
ei enää opetusta	3	3		3	
ei lainkaan opetusta	3	2	1	1	2
yhteensä	14	11	3	9	5

Kaikki neljä musiikkiopistossa opiskelijaa olivat käyneet alusta asti pianotunneilla musiikkiopistossa. Yksityisessä musiikkikoulussa opiskeleva soittaja ja kolme yksityisopettajan opastuksella soittavaa olivat itse valinneet piano-opiskelutavan ja löytäneet mieleisensä opettajan. Yksi yksityisopettajalla soittava oli aloittanut soitonopiskelunsa musiikkioppilaitoksessa, mutta lopetti piano-opiskelunsa siellä muutaman vuoden jälkeen. Edelleen hän opiskeli musiikkiopistossa toista instrumenttia²⁵. Kaksi muuta yksityisesti soittavaa ei sulkenut pois mahdollisuutta, että pyrki joskus musiikkiopistoon ja siellä nimenomaan pop- ja jazzlinjalle. Joukossa oli myös toinen vaihtaja, joka oli vaihtanut juuri pianon toiseen instrumenttiin.

Soittotunnit lopettaneilla kolmella työllä oli hyvin erilaiset perusteet ja suhde pianonsoittoon tuntien lopettamisen jälkeen. Yksi oli vaihtanut instrumenttia musiikkiopistossa ja lopettanut pianonsoiton lähes kokonaan. Samoin soittamisen oli lopettanut lähes kokonaan kansalaisopistossa useamman vuoden sinnitellyt ja erityisesti opettajanvaihtoihin kyllästynyt soittaja. Kolmas soittotunneilla käymisen lopettanut oli tehnyt sen vastentahtoisesti mieluisan opettajan muutettua pois paikkakunnalta. Hän soitti myös toista instrumenttia ja joutunut valitsemaan soittotuntien suhteen kahden itselle tärkeän instrumentin välillä. Tämä toinen oli voittanut, mutta pianonsoitto jatkui edelleen aktiivisesti.

Kolme soittajaa, jotka olivat soittaneet koko pianonsoittamisajan, jo useamman vuoden ilman säännöllistä opetusta, olivat valinneet itse tämän tavan pianonsoittamiseensa. Neuvoja he kaikki kertoivat saavansa soittavilta lähisukulaisiltaan ja ystäviltään ja musiikinopettajalta saatuja ideoita pidettiin myös arvokkaina.

Akustinen piano oli käytettävissä kotona 12 soittajalla. Yksi soitti kotona sähköpianolla ja suunnitteli akustisen pianon hankkimista. Yhdellä soittajalla oli kotona sähköurut, mutta opetus soittotunneilla kansalaisopistossa tapahtui akustisella pianolla.

Soittajien kotitausta, kuten vanhempien koulutus ja ammatit olivat hyvin erilaisia. Joukossa ei ollut ammattimuusikoita. Soittajia yhdisti vanhempien ja/tai sisarusten kiinnostus musiikkiin eri tavoin. Ainoastaan kaksi soittajaa (P8, T13) on perheensä ainoita pianonsoittajia haastatteluajankohtana. Heilläkin on perheessä muita aikanaan pianoa soittaneita tai ainakin sitä aloittaneita. (ks. taulukko 3 seuraavalla sivulla)

Haastateltavana oli 14 erilaista nuorta soittajaa, joiden ikä oli 13–15 vuotta. Haastattelun aluksi ja nauhurin testaamiseksi kysyin muutamia taustatietoja: ikä, koulu, luokka ja luokkatyyppi²⁶, soittamisaika vuosina, asuinpaikkana kaupunginosa, vanhempien ammatit, joista halusin nähdä, onko mukana ammattimuusikoiden lapsia. Aikomukseni oli ollut tehdä avoimia haastatteluja, missä aiheen tiimoilta kukin haastateltava olisi kertonut erilaisista pianonsoittamiseen liittyvistä kokemuksistaan ilman ohjaavaa teemoittelua. Ensimmäisen haastattelun yhteydessä havaitsin tietynlaisen perusrakenteen välttämättömyyden. Toteamus, kerroppa pianonsoittamisesta si herätti vastakysymyksen, no mistä minä oikein aloittaisin?

²⁵ Soittajien anonymiteetin turvaamiseksi en nimeä muita instrumentteja.

²⁶ musiikkiluokka tai nk. tavallinen luokka

TAULUKKO 3 Soittotaitoiset perheessä haastateltavan (N=14) ilmoittamana

soittaja	äiti	isä	sisarukset		
T1	P	(K)	P	P	
T2		(P) K	P		
T3		(P)	P		
T4	P?	P/Kosk.	P	PH	
P5		P			
T6			K	(P) Ku	P
T7	P	P	(P) S Sy		
P8	(P)		(P)		
P9	P		P		
T10	P		V		
T11	P	P	V	(P)	
T12	P		(P)	P	
T13			(P) K	(P)	
T14	K		P		

P= piano
(P)= piano, ei enää
Kosk = kosketinsoittimet
Sy= syntetisaattori
K= kitara
H= hanuri
V= viulu
Ku= kuoro
S= saksofoni

Olin laatinut haastattelun tueksi teemarungon²⁷ motiiviluokitukseni pohjalta (Kosonen 1996, liite 1), jonka avulla pyrin saamaan vastauksia tutkimusongelmiini. Näitä teemoja olivat:

soittamisvaiheet
ajankäyttö
tavoitteet
soitettu, kuunneltu ja mielimusiikki
muut musiikki- ym. harrastukset, kuten laulaminen
soittamisen merkitys
oman perheen ja kavereiden musiikkiharrastukset
soitonopiskelu
koulun musiikinopetus
parasta ja ikävintä soittamisessa

Teemarunko osoittautui toimivaksi haastattelutilanteissa, mutta samalla riittävän väljäksi niin, etten haastattelijana tuntenut rajoittavani haastateltavaa. Kukin haastattelu painottui omanlaisekseen haastateltavan esille nostamien ajatusten mukaan. Kaikissa haastatteluissa tulivat esiin sekä soittajan tuoreet kokemukset ja ajatukset soittamisestaan, että soittamiskokemukset vuosien varrelta. Kunkin teeman esiinnostamisessa olin varovainen niin, etten omilla kysymyksilläni olisi ohjannut haastattelun kulkua liikaa. Eri teemat tulivat haastatteluissa siinä järjestyksessä kuin se tuntui luontevimmalta haastateltavan kannalta. Esimerkiksi soittotunneista en odottanut saavani tietoja niiltä, joilla ei ole kokemusta soittotunneilla käymisestä, mutta siitä huolimatta nämäkin soittajat viittasivat usein soittotunteihin ja omiin kuvitelmiinsa, mil-

²⁷ Etukäteinen teemarunko ei ole fenomenologiseen lähestymistapaan sopiva, mitä haastatteluja kootessani en vielä ollut riittävästi tiedostanut enkä lainkaan vielä varma lopullisesta aineiston käsittelytavastakaan.

laista se olisi ja millaista sen pitäisi olla. Perheen ja ystävien musiikkiharrastukset tulivat monilla luontevasti omaa soittajahistoriaa kerratessa.

Haastattelujen kesto oli keskimäärin noin yksi tunti vaihdellen 45 minuutista kahteen tuntiin. Ilmapiiri haastatteluissa oli välitön eikä kukaan haastatelluista tuntunut ujostelevan tätä kuitenkin hieman poikkeuksellista keskustelutilannetta, joka oli kaikille tutkimukseen osallistuneille ensimmäinen kerta. Haastattelun aluksi kerroin, mistä on kysymys ja että haastattelu nauhoitetaan. Aloitin taustakysymyksillä ja olin varautunut aluksi keskustelemaan ”niitä näitä”, mutta haastateltavat lähes poikkeuksetta alkoivat innokkaasti kertoa pianon soittamisestaan liittyvistä asioista.

Nauhoitin haastattelut ja lisäksi tein muistiinpanoja soittajan käyttäytymisestä haastattelutilanteessa yleensä ja myös mahdollisista muutoksista käyttäytymisessä, kun puhe kosketteli tiettyä temaa. Muistiinpanot olivat hyvin lyhyitä, lähinnä muutaman sanan tokaisuja paperille niin, että osasin kiinnittää asiaan huomiota myöhemmin litteroinnin yhteydessä. Oikean paikkansa litteroidussa tekstissä nämä lisähuomiot löysivät siksi, että tein muistiinpanoihini paikantavia merkintöjä mm. teema-alueista ja puheestakin kuultavista viivytyksistä, kiihdytyksistä tms. Näin sain litteroituun tekstiin myös merkinnät tauoista tyyliin ”mieltii vakavana”, ”surullinen?” tai ”heiluu tuolilla innoissaan ja soittaa ilmapianoa”. Esimerkkinä muistiinpanoista seuraava katkelta T12:n haastattelusta, missä hän kertoo soittamastaan musiikista:

Soitettu musiikki: ”kertoo isoiskoulutuksesta, hengell. lauluja ja nuorten veisuja (miehissään, selitystäkin) myös tv, laulamista, korvakuulolta, itseoppinut (vähätellen, jotenkin alistuneesti).”

Verbaalin kerronnan lisäksi kiinnitin huomioni haastattelumuistiinpanoissani ja litteroidessani mm. äänensävyyn, mahdollisiin miettimistaukoihin ja ilmeisiin. Muistiinpanojen tekemisen en usko vaikuttaneen haastattelua haittaavasti. Kukaan haastatelluista ei ainakaan näyttänyt kiinnittävän mitään huomiota edessäni olevaan paperiin. Myöskään nauhurin pyöräminen työpöydälläni ei tuntunut heitä vaivaavan lainkaan, ei myöskään nauhan kääntämisestä aiheutunut keskeytys nauhoitukseen. Nuoret jatkoivat juttuaan nauhan kääntämistoimistani huolimatta. Nämä nauhoittamatta jääneet hetket kirjasin nopeasti paperille.

Päästäkseni arkipäiväistä kerrontaa syvempien kokemusten tasolle esitin haastattelun edetessä tarkentavia kysymyksiä, kuitenkin varovaisesti niin, että kysymykseni eivät johdattelisi vastaajaa liiaksi. Tein kullekin haastateltavalle tiettäväksi tutkimukseen kuuluvan anonymiteetin lisäksi myös sen olennaisen seikan, että teen tutkimustani yliopiston tutkijana. Tästäkö lie johtunut se kriittinen avoimuus, millä nuoret soittajat kertoivat esimerkiksi suhteestaan soitonopettajiinsa. Heidän oma pohtiva sävynsä miettimisineen ja toistoineen sai minut vakuuttuneeksi siitä, että heidän kertomansa on heille totta ja aidosti koettua eikä vain ulkoapäin opittuja, soittamiseen liittyviä kommentteja.

Haastattelukertojen lukumäärän olin jättänyt etukäteen avoimeksi. Ensimmäinen haastattelukerta eteni rauhallisesti ja niin soittajien esiin nostamiin asioihin kuin minua erityisesti kiinnostaneisiin ”sivuseikkoihin” saatettiin palata useampaankin kertaan haastattelun aikana. Myöhemmin, haastattelut litteroituani ja tuloksia analysoidessani havaitsin saaneeni nuorilta soittajilta

niin paljon tarvitsemaani informaatiota tuon yhden haastattelukeskustelun aikana, että katsoin lisähaastattelut tarpeettomiksi, mikä tulosten luotettavuuden kannalta on osoittautunut selväksi puutteeksi tutkimuksessani.

Haastateltavien määrää en myöskään katsonut tulosten luotettavuuden kannalta tarpeelliseksi lisätä, sillä aineisto, 14 erilaista soittajapersoonaa, osoittautui riittävän monipuoliseksi ja tulosten osalta riittäväksi (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 58-59). Perttula (1995a) korostaa, että eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta ei ole "yleisen ihmisen" kokemuksia. Ihmisen ja hänen kokemustensa ainutkertaisuudesta johtuen saturaatio- eli aineiston kylläntymisperiaate ei ole mielekäs sellaisena kuin se yleisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa mielletään. Ilman tiettyjä ihmisiä ei olisi juuri kyseisiä merkityksiäkään (Perttula 1995a, 61). Kylläntymisperiaate toteutui tosin aineistossani siinä mielessä, että samat teemat toistuivat soittajien kokemuksissa, kullakin omalla tavallaan, mutta tiettyjä perusajatuksia toistaen. Kiinnitin tähän huomiota jo muutaman haastattelun tehtyäni ja pyrin erityisesti välttämään omaa mahdollista johdattelua juuri näiden teemojen suuntaan. Tästä huolimatta sama ilmiö toistui. Soittajia näyttää ohjaavan hyvin selkeästi tietyt kulttuuriset merkitykset ja niihin liittyvät odotukset, kuten soitonopiskelu ja soittotunnit "oikean" soittamisen kriteereinä ja pianonsoittoon liittyen klassisen musiikin arvostaminen "oikeana musiikkina".

Haastattelut ja niiden litteroinnin tein kevään -99 aikana helmi- ja huhtikuussa. Haastattelut ajoittuivat litteroinnin kannalta sopivan harvakseltaan. Litteroin haastattelut mahdollisimman pian haastattelutilanteiden jälkeen, jolloin ne olivat vielä tuoreessa muistissa ja osasin vielä lukea muistiinpanojeni "koodikieltä". Litteroin niin omat kuin soittajien puheenvuorot sanatar-kasti ja merkitsin myös muut edellä kuvatut havainnoimani seikat ja myös nauhalta kuulemani erityiset painotukset ja miettimistauot samoin kuin puheen arkuuden tai epävarmuuden.

Seuraavassa edellä viitattu muistiinpanojen katkelma haastattelusta (T12) litteroituna nauhalta pienissä pätkissä niin, että samalla muistiinpanot olivat oman muistini tukena. Litteroinnin yhteydessä merkitsin myös teema-alueet, jotka erottuvat alleviivattuina:

T12 soitettu musiikki -K: millasta musiikkia sinä soitat?

V: mä oon nyt soittanut, ehkä sen takia, että mä käyn isoiskoulutusta, aika paljon hengellisiä lauluja tosi paljon, mitä nyt on rippikoulumusiikkia, nuoren seurakunnan veisukirjoja ja niitä... (mielissään isoiskoulutuksesta, samalla jotenkin selityksen makua), sitten jotain tv-musiikkia. mutt ei silleen enää jotain klassista tuu paljon soitettua. Että aika lailla laidasta laitaan muuten.. (mieltii) .. Aika paljon säestystä, sekä melodioita että säestyksiä yhtä paljon molempia.

laulaminen K: laulatko mukana?

T12: On se tosi tärkeä välillä, mutt ehkä tulee enemmän vaan soitettua ittekseen kun lauleltua .

soitettu musiikki K: soitatko tv-musiikkia korvakuulolta vai onko sulla nuotteja?

T12: No sekä että, korvakuuloltakin menee jotkut ja sitten nuoteista... (mieltii) Aika usein on vaan melodia ja sointumerkit ja sitten siitä...Se vaan tulee jotenkin. Ei soitto-tunneilla tuommosia paljon opeteltu. Se on vaan kattomista ihan ite (vähätellen ja jotenkin alistuneesti).

Omien kysymysteni ja kommenttieni tarkan litteroinnin välttämättömyyden huomasi tekstejä analysoidessani, jolloin saatoin huomioida niiden mahdollisen vaikutuksen soittajan puheessa. Litteroitua tekstiä tuli kommentteineen

kustakin haastattelusta 8–13 tekstisivua haastattelun kestosta ja haastateltavan puheliaisuudesta riippuen. Tytöt olivat selkeästi poikia monisanaisempia, kun taas pojat käyttivät enemmän aikaa miettimiseen ja pukivat sen jälkeen ajatuksensa sanoiksi. Anonymiteetin turvaamiseksi käytin litteroidessani kullekin antamaani kirjain- ja numeroyhdistelmää. Näin tunnistan haastateltavani ja erotan heidät toisistaan, mutta tunniste paljastaa ulkopuolisille ai-noastaan sukupuolen, tytöt = T ja pojat = P.

Samanaikaisesti haastattelujen ja litteroinnin kanssa opiskelin Nud*Ist -analyysiohjelman käyttöä, joka osoittautui monimutkaisemmaksi kuin olin kuvitellut. Ohjaajani opastuksella ja monien yritysten ja erehdysten kautta opin hyödyntämään ohjelmaa omiin tarpeisiini. Analyysini apuna ohjelma oli liiankin vaivattoman tuntuinen siihen työmäärään nähden, mitä olin käyttänyt ohjelman opiskeluun.

3.5 Kohti aineiston analyysiä

Soittajien kertomuksissa avautui 14 erilaista soittajamaailmaa, tunteita, odo-tuksia, tietoa ja kunkin soittajan oman toiminnan syvällistä pohdintaa. Kes-kityin aineistolähtöiseen analyysiin ja jätin mm. teemarungon tarpeen mu-kaan tulosten analyysiä hyödyntämään, mutta nimenomaan tämän aineiston ehdoilla. *Induktiivinen tutkimusote* ja aineistolähtöisyys grounded teorian mu-kaisesti (Strauss & Corbin 1990) ei voinut tulla kysymykseen sellaisenaan, koska minulla oli tutkimusaiheesta omaan tutkimukseen perustuvan tausta-tietoa. Ensivaikutelmani aineistosta oli se, että juuri soittajien avoimuudesta johtuen tutkimusongelmiani oli yllättävän helppo lähestyä ja litteroinnin ja tekstien lukemisen myötä tämä vaikutelma vain vahvistui. Tekstien myötä haastattelutilanne tuntui todella helposti palautuvan mieleen. Siinä, että olen-naisia seikkoja ei päässyt unohtumaan, auttoi osittain litterointiin liittämäni muistiinpanot. Myös se, että soittajat palasivat itselle tärkeisiin asioihin uu-delleen eri näkökulmista myös ilman, että olisin tarkentavilla kysymyksillä edes siihen viitannut, toi mielestäni esiin nimenomaan heille keskeisiä mer-kityksiä.

Aineistolähtöisyys kyseenalaisti kvantitatiivisen aineiston pohjalta nous-seet etukäteisoletukset ja päinvastoin, pohdin, estävätkö etukäteisoletukset aineistolähtöisyyden siinä määrin, että ne vaikeuttavat aineiston analyysiä tulosten luotettavuutta vaarantaen. Tässä suhteessa aika on hyvässä mielessä tehnyt tehtävänsä, sillä liseniaattityö valmistui joulukuussa 1996. Jos olisin tarttunut haastatteluihin välittömästi liseniaattityön valmistuttua, lopputulos olisi ollut kovin toisenlainen. Määrällisen aineiston tulokset olivat monessa suhteessa vielä yksittäisinä ”tiedonmurusina” mielessäni. Epävarmuus jat-kotutkimuksen metodista ja tutkimustehtävistä on samalla pannut minut pohtimaan soittajana olemisen problematiikkaa ja merkityksiä perusteelli-semmin ja syvällisemmin ja ennen kaikkea kokonaisvaltaisemmin.

Tutkimukseni *abduktiivisuus* tarkoittaa kehittäjänsä Peircen (1960) mu-kaan uuden teorian muodostamista havaintojen tekemiseen käytetyn johto-ajatuksen (guiding principle) pohjalta. Havainnot, joiden taustalla ovat ihmi-sen loogiset kokemukset, voidaan näin kohdentaa uutta näkemystä ja teoriaa tuottaviin seikkoihin. (Peirce 1960). Omassa tutkimuksessani tämä ohjaava

periaate on holistinen ihmiskäsitys ja sen mukainen ihmisenä olemisen kokonaisuus. Se on lähtökohta motivaation ymmärtämiseen yksittäisiä toiminnan perusteita syvällisemmin. Routila (1986) pohtii abduktiivista päättelyä taiteen tutkimuksessa ja löytää yhtymäkohtia Husserlin filosofiaan:

Vaikka abduktio on induktion tavoin logiikan teorian kannalta ajatellen verraten heikko ja epäluotettava päätelmä, on hämmästyttävää, että se osuu niinkin usein naulan kantaan kuin todellisuudessa on laita. Tämä olisi tuskin mahdollista, ellei ihmisellä olisi erityisen hyvin kehittynyt todellisuuden taju. Usein kykenemme jo varsin suppeasta aineistosta päättämään, jopa havaitsemaan piirteitä, jotka ovat yhteisiä lukemattomille ilmiöille. Tässä kuvastuu kyky erottaa ilmiöiden olemukselliset piirteet satunnaisista, mikä on eräänlainen abduktio ja sangen keskeinen juuri taiteentutkimuksessa. Husserl pyrki varhaisemmassa filosofiassaan kehittämään siitä erityisen metodin, jota hän kutsui olemuksen näkemiseksi, Wesensschau. (Routila 1986, 27.)

Tutkijana suhtaudun kriittisesti, mutta toisaalta luottavaisesti omaan todellisuudentajuuni ja päättelykykyyni näiden Routilan ajatusten pohjalta. Olemuksen näkeminen ja intuitio edellyttävät kokonaisuuden hahmottamista, mikä puoltaa kokemusten tulkintaa ihmisen ontologisen analyysin pohjalta.

3.6 Deskriptioon pyrkivä empiirisen hermeneuttisen psykologian metodi

Haastatteluaineiston analyysi edellyttää validin analyysimenetelmän käyttöä, jollaiseen olin tutustunut jo ennen haastattelujen kokoamista, kun opiskelin merkityksen problematiikkaa. Lopullisesti analyysimenetelmän soveltuvuudesta aineistoni analyysiin varmistuin vasta siinä vaiheessa, kun haastattelut ja litterointi oli tehty menetelmää soveltaen. Syynä metodin valintaan oli ennen kaikkea se, että siinä paneudutaan nimenomaan kokemusten analyysiin ja tulkintaan yhdistämällä myös omassa tutkimuksessani olennaista eksistentiaalisen fenomenologian käsitteistöä ja fenomenologisen psykologian näkökulmaa (Perttula mm. 1995a; 1998; 2000). Tämä *deskriptioon pyrkivä empiirisen hermeneuttisen psykologian metodi* pohjautuu Giorgin (1988) kehittämään fenomenologisen psykologian tutkimusmetodiin, mitä Perttula on laajentanut ja tarkentanut²⁸ niin, että metodin avulla on mahdollisuus jäsentää ja hallita tutkimusaineistoa ja samalla säilyttää fenomenologisen psykologian metodin perustoimintatavat (Perttula 1995a, 90). Kiinnostuksen kohteena on ilmiö, kuten soittaminen sellaisena kuin se näyttäytyy soittajien itsensä kokemuksissa. Analyysimetodi soveltuu eri tieteenaloille, joissa pyritään tavoittamaan ihmisten, kuten tässä tapauksessa nuorten pianonsoittajien elämäntilanteeseensa liittämiä merkityksenantoja (vrt. Perttula 1995a, ii). Keskeisiä käsitteitä

²⁸ Giorgi (1993; Perttula 1995a) painottaa mm. tutkimuskohteena olevien ihmisten tajunnalle intentionaalisuuden myötä annettuja ilmiöitä, ei tajunnassa olevia ilmiöitä, jolloin tajunnalle annettuna olevaa voidaan tutkia ihmisiltä toisille välitettävissä olevana tietona. Perttula (1995a, 61) korostaa nimenomaan tiettyjen, tutkimukseen osallistuvien kokemuksia ilman, että niitä voitaisiin saturaatioperiaatteen mukaisesti yleistää koko ilmiötä kuvaamaan.

metodin ymmärtämisen kannalta ovat *deskriptiivisyys, fenomenologinen reduktio ja hermeneuttisuus*.

Deskriptiivinen psykologinen tutkimus pyrkii merkitysten olennaisten sisältöjen esillesaamiseen ja kuvaamiseen, mihin hermeneuttinen fenomenologia liittyy tulkinnan²⁹. Toisen ihmisen kokemuksen kuvaaminen on kokemuksen ainutkertaisuudesta ja subjektiivisuudesta johtuen aina tajunnalle annettuna olevien merkitysten kuvaamista intuitiivisen kokemuksen kautta, sillä ihminen voi kuvata ainoastaan sen, mitä kokee intuitiivisesti³⁰. (vrt Perttula 1996a, 10-11). Ihmisen kokemus on ainutlaatuinen ja tosi eikä sitä ole ihmisen intentionaalisuudesta johtuen syytä epäillä (Perttula 1996b, 10). Deskriptio niin, että toisen ihmisen kokemuksen saisi aukaistua kokonaan, on mahdotonta. Toisen ihmisen ymmärtäminen on esiymmärtäneisyyden myötä tulkiutunutta³¹ ja siten tulkitsijan myös omaan elämäntilanteisuuteen sitoutunutta (vrt. Perttula 1996a, 11). Pianonsoittoon liittyvien kokemusten kuvaamista auttaa omien vastaavien kokemusten kautta syntynyt oma intuitio.

Fenomenologisen reduktion avulla pyrin kiinnittämään huomioni itse toiminnan sisäiseen rakenteeseen³² ja saamaan esille ilmiön laadun sellaisena kuin se alunperin ilmenee (vrt. Perttula 1996a, 11; Saarinen 1986, 121). Omat pianonsoittoon liittyvät kokemukseni toisaalta antavat ymmärtämysyhteyksiä nuorten soittajien kokemusten ymmärtämiseen, toisaalta luovat tulosten kannalta tarpeettomia ennako-oletuksia. Fenomenologisen reduktion ensimmäisessä vaiheessa, *sulkeistamisessa*³³, reflektoin tietoisesti tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämäni merkityksiä ja ennako-oletuksia ja pyrin siirtämään ne syrjään tutkimusprosessin ajaksi ja näin irrottautumaan omista, implisiittisistä käsityksistäni (vrt. Perttula 1995a, 10, 70; 1993).

Oma identiteettini muusikkona on ollut koko opiskelu- ja työurani ajan nimenomaan mm. pianonsoittoa opettava musiikkikasvattaja, mikä antanee oman vivahteensa tarkastelutavalleni tutkimuksessani verrattuna siihen, että lähestyisin tutkittavaa ilmiötä "vain" pianistin intressein. Se, että piano instrumenttina on ollut niin keskeisellä sijalla elämässäni, on monen sattuman summa. Pianonsoitonopiskeluun liittyvät kokemukset ja muistot piano-opettajistani ovat hyvin myönteisiä ja ne ovat vaikuttaneet paljon siihen, millainen opettaja ja pianisti minusta on tullut. Koulutyö musiikinopettajana kasvatti ennen kaikkea suhteellisuudentajua nuorten ihmisten kasvatustyössä. Työssäni musiikin aineenopettajien kouluttajana olen havainnut musiikki-

²⁹ Deskriptiivisessä psykologisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on olennaisten sisältöjen esiintuominen ja kuvaaminen, mikä erottaa sen *fenomenografiasta*, missä keskeisin tavoite on ilmiön moninaisuus ja sen esille tuominen (Perttula 1996a, 11).

³⁰ Intuitio on intuition kohteen annettuna olemista ihmiselle (Perttula 1996a, 10; Mohanty 1989).

³¹ Tulkiutuminen on tajunnallista esiymmärtämistä sen puitteissa, mitä ihmiselle on mahdollista ymmärtää (Perttula 1996a, 11).

³² Kun soitan tiettyä kappaletta (sävelteosta), olen tietoinen tuosta kappaleesta ja soittamistilanteesta. Fenomenologisen reduktion avulla pyrin tavoittamaan niitä tietoisuudessa toimivia merkitysrakenteita, joiden vaikutuksesta havainnoin soittamani kappaleen sillä tavoin kuin sen teen. (vrt. Saarinen 1986, 121-122.)

³³ Sulkeistaminen erottaa fenomenologisen psykologian perinteisestä psykologisesta tutkimuksesta, missä tutkija testaa ennalta muodostamiaan hypoteeseja (Perttula 1993, 269).

kulttuurisen murroksen koulujen musiikinopetuksessa myös kouluttajan näkökulmasta ja toisaalta opetustradition voiman musiikkioppilaitoksissa. Olen kohdannut valitettavan monia pianonsoittajia, joiden usko omaan luovuuteen ja soittamisesta nauttimiseen pianon ääressä on hiipunut kouluajan soitonopiskelun myötä. Pianon ääreen istuessaan moni soittaja on arka ja vähättelee omia taitojaan. Soittamisen ja musiikin tekemisen rohkeutta ja iloa pitää opetella! Olen myös soittajana kokenut, miten musiikin ja soittamisen vaikutus ulottuu tunneskaalan toiseen äärilaitaan, surun kohtaamiseen ja käsittelemiseen tavalla, missä sanoja ei ole eikä niitä tarvita.

Tutkijana olen osa tutkimusaineistoani, sillä se, miten aineistoa kuvaan, tapahtuu väistämättä niiden mahdollisuuksien ja rajoitteiden puitteissa, mitä minulla on. Tutkija, jolla ei ole omakohtaista kokemusta soittamisesta, ei voi lähestyä samalla tavalla soittamisen merkityksiin liittyvää problematiikkaa kuin soittajataustan omaava. Itselläni ei ole musiikkiopistotaustaa ennen musiikin ammattiopintoja, minkä näen lähinnä positiivisena seikkana. Omat muistot voisivat heijastua tutkittavien kokemusten tulkintaan häiritsevästi. Omat muistot pianotunneista koulunkäyntiä mukavasti katkaisevine Helsinginmatkoineen poikkeavat niin paljon haastattelemieni soittajien kertomuksista, että omien nuoruusvuosien opiskelukokemusten sulkeistaminen ei ollut vaikeaa. Paljon vaikeampaa on ollut niiden monien negatiivissävytteisten kommenttien sulkeistaminen, joita olen kuullut musiikkiopisto-opiskelusta soittajilta, entisiltä soittajilta ja heidän vanhemmiltaan.

Vaikea ja osittain mahdoton tehtävä on ollut niiden etukäteisoletusten sulkeistaminen, joita minulla on musiikin ammattilaisen lapsena, opettajana, tutkijana ja äitinä. Tutkijanurani aikana vieläpä samaan aiheeseen perehtyminen on osa minua ja maailmaani, mitä pidän sulkeistamisvaikeuksista huolimatta rikkautena tämän tutkimuksen tekemisessä. Jo tietyn teemarungon laatiminen haastattelujen tueksi on edellyttänyt aiempaa tietoa ja siitä muotoutuneita omia käsityksiä soittamiseen motivoitumisesta. Opettajana olen asian kanssa tekemisissä jatkuvasti. Äitinä pohdin täsmälleen samoja asioita kuin monet muutkin vanhemmat, kun omat lapset miettivät harrastuksiaan ja perusteita omille valinnoilleen, jotka ovat itselle ensin vaikeita.

Se, että analysoin omia motiivejani pianonsoittoon ja musiikin ammattilaisuuteeni ja että kävin läpi omaa soittajahistoriaani iloisine ja ikävine muistoineen auttoi minua tiedostamaan ja jäsentämään omia ennako-oletuksiani ja myös tätä kautta siirtämään ne tietoisesti syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Sulkeistamisen vaatimus on toisaalta ristiriidassa abduktiivisen päättelyn kanssa, koska en voi suoraan jatkaa tutkimusta aiempien oletusten pohjalta, vaan päinvastoin minun on pyrittävä lähestymään aineistoa ilman noita oletuksia.

Sulkeistamisen lisäksi fenomenologiseen reduktioon liittyy myös toisijaisten ominaisuuksien karsiminen ja ilmiön kannalta välttämättömän hahmottaminen olemassaolevasta aineistosta³⁴ (Perttula 1995a, 11, 45). Haastattelut olivat jäsentyneet teemarungon pohjalta tietynlaisiksi, joskin teemat ja niiden järjestys ja sisältö vaihtelivat haastattelukohtaisesti. Etukäteinen teemoittelu mahdollisesti suuntasi jonkin verran haastatteluja, mutta uskon, että

³⁴ Fenomenologisen filosofian reduktion avulla pyritään tavoittamaan kokemuksen edellytyksiä ja ehtoja, kun taas fenomenologisen psykologian reduktio pyrkii hahmottamaan kokemuksen sisältöjä ihmisen tai ihmisten tajunnassa (Perttula 1995a, 44).

soittajilla todella oli keskenään samansuuntaisia kokemuksia esimerkiksi soitonopiskelusta tai soitetusta musiikista. Sitä selittää myös soittajien situatiot, missä oli yhdenmukaisuutta jo haastateltavien valinnan myötä. Fenomenologinen reduktio mahdollistaa soittajien kokemusten lähestymisen ja analyysin paremmin sellaisina kuin soittajat itse ovat niitä kuvanneet kuin analyysi, missä tutkija lähestyy aineistoaan omien teoreettisten oletusten ja ennakkokäsitysten mukaan. Sulkeistamisessa ei ole kysymys aiemman tiedon unohtamisesta ja vähättelystä, vaan sen siirtämisestä syrjään tutkittavan ilmiön tieltä analyysin ajaksi.

Deskriptiivisyyden mittana Perttula (1995a, 55) pitää sitä, miten sekä tutkittavien että tutkijan kokemuksen saa avattua paitsi fenomenologisen reduktion avulla, myös mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun avulla. Se tarkoittaa tutkittavien kokemuksesta näyttäytyvien merkitysten systemaattista muuntelua niin, että ne hahmottuvat merkitysverkostoina (Perttula 1996a, 11). Mahdollisuutta deskriptiivisyyteen tukee aineistossani mm. se, että soittajat käsittelevät haastattelun aikana samoja, keskeisiä asiasisältöjä useampaan kertaan ja näin saan heidän kokemuksistaan aidon, monipuolisen ja mielestäni myös todellisen kuvan, minkä pyrin pitämään aineiston analyysin eri vaiheissa alkuperäisiin teksteihin palaten ja niistä suoraan eri vivahteita etsien.

Deskriptiivinen tutkimus on aina myös tulkinnallista, *hermeneuttista*, sillä edelleen, sulkeistamisesta huolimatta oma ymmärtämiseni on sidoksissa omaan elämäntilanteisuuteeni. Pyrkimyksenä on kuitenkin mahdollisimman pitkälle viety deskriptio, sillä tutkimus on sitä onnistuneempaa, mitä deskriptiivisempää se on. (Perttula 1995a, 55-56; 1996a, 11.) Tulkintaa tarvitsen tuloksista tekemissäni johtopäätöksissä, missä olen huomannut aiemman ilmiön perehtymisen tuomat edut. Tulkinnassa minun on vain metodisen ankaruuden nimissä muistettava ne aineistosta nousseet tulokset, mitä tulkitsen.

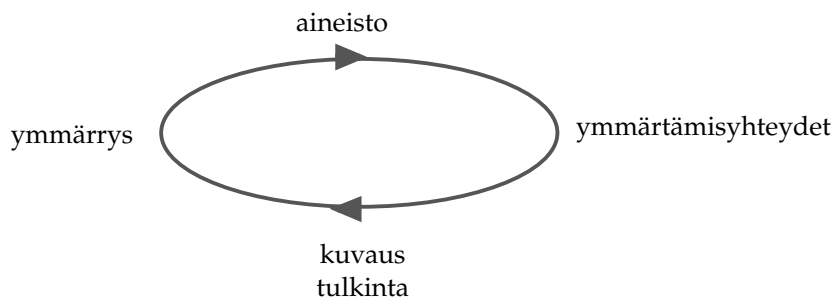
Hermeneutiikka-käsite tulee kreikan kielen sana *hermeneuin*, tulkita. Kysymys on empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukirepimisestä (Varto 1992, 64). Kuvauksesta esiin saatu mieli merkitsee jotain vain osana tiettyä kokonaisuutta, joka alkaa hahmottua tulkinnan myötä kehämäisesti. Tätä hermeneuttista kehää Varto (1992) kuvaa tapanamme ymmärtää kokonaisuutta ja sen osia. Se toisaalta paljastaa tutkittavaa ilmiötä ja toisaalta syventää omaa ymmärrystäni tutkijana. Varto perustelee kehämäisyyttä tutkijan näkökulmasta osuvasti:

Ymmärtäminen lähtee tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Tutkimuskohteen saavuttamisessa tämä tarkoittaa, että ymmärtämisemme on kohteen lukutavan hidasta ja jaksottaista irrottamista niistä piirteistä, jotka lukutavassa ovat vain tutkijan omia piirteitä eivätkä liity itse kohteeseen. Se on tutkimisen tämänhetkisyden vähentämistä, pyrkimistä kohti tutkimuskohteen mieltä. Jokainen lukutapa vie lähemmäs sitä ja toisaalta kerii auki koko ajan minua itseäni ja syventää näin itseymmärrystäni.

(Varto 1992, 69.)

Hermeneuttinen kehä on prosessi, missä tutkittava ilmiö ja tutkittavien kokemukset ja toisaalta tutkijan omat käsitykset ilmiöstä eriytyvät vähitellen toisistaan. Tutkimus etenee kohti tavoitettaan saavuttamatta sitä koskaan. (Perttula 1996a, 12.) Kehämäisyys ei rajoitu siis vain tulkintaan. Sekä hermeneuttinen kehä että fenomenologinen reduktio ovat prosessi, missä pyritään tutkittavan ihmisen mahdollisimman tarkkaan kuvaamiseen, deskriptioon,

mihin tarvitaan välttämättä myös tulkintaa (Perttula 1998, 58). Yhteisenä pyrkimyksenä on myös välttää menetelmiä, jotka muuntavat tai vääristävät ilmiön peruslaatua (Perttula 1996a, 13).



KUVIO 6 Hermeneuttinen kehä oman aineiston kuvaamisen, ymmärtämisen ja tulkinnan näkökulmasta

Lukiessani aineistoa yhä uudelleen tulkintahorisonttini on muuttunut ja uudet lukemiskerrat avaavat näiden uusien horisonttien myötä aineistoa yhä syvemmin ymmärrystäni lisäten. Samalla minun on muistettava sulkeistamisen vaatimus ja pitäydyttävä aineistossa. Se on siinä mielessä helpompaakin, että jokainen lukemiskerta avaa kokemuksia kokijansa näköisenä enemmän ja enemmän.

3.7 Haastatteluanalyysi

Perttula esittelee analyysimetodinsa yksityiskohtaisesti vuoden 1995a julkaisussaan ja hän on kehittänyt metodologia edelleen väitöskirjassaan vuodelta 1998. Vuonna 2000 julkaistussa artikkelissa fenomenologisen metodin uudelleenmuotoilu koskee yleisiä merkitysverkostoja ja niistä tutkittavaa yleistä tietoa. Olen käyttänyt analyysini apuna näiden kolmen lähteen yksityiskohtaista ohjeistusta omaan aineistooni ja lähestymistapaani soveltaen.

3.7.1 Yksilökohtaiset merkitysverkostot

Haastatteluanalyysin ensimmäinen vaihe, eläytyminen tutkittavien kokemuksiin avoimesti ja ilman ennakkokäsityksiä (Perttula 1995a, 69) oli antoisaa haastateltavien avoimuudesta ja haastattelutilanteessa välittyneestä vilpittömyydestä johtuen. Haastattelu tuntui olevan monille mieluisa mahdollisuus soittamiseen liittyvien ajatusten ja kokemusten purkamiseen. "Oli hienoa, kun sai kerrankin kertoa, miltä soittaminen minusta itsestäni todella tuntuu ja sinä jaksoit kuunnella minua." Tämä erään soittajan toteamus haastattelun päätteeksi jäi mieleeni pitkäksi aikaa. Muutamalla soittajalla tosin kokemusten ja muistojen verbalisointi tuntui välillä olevan vaikeaa ja niukkasanaista. He

käyttivät enemmän aikaa miettimiseen, minkä haastattelun eteneminen haastateltavan ehdoilla ja aikataulun mukaan hyvin mahdollistikin. Lyhyiden ensitoteamusten, kuten "no joo... (mietti) " tai "mitenkähän tuo on (miettimistä istuma-asentoa vaihtaen)" jne. jatkona tuli asiallisia kommentteja. Eri-laisten täydentävien kysymysten avulla sain halutessani täsmällisempää tietoa. Muutamat tytöt "puhua pulputtivat" innoissaan ja silmät sädehtien myönteisistä kokemuksistaan. Epämiellyttävät muistot vastaavasti saivat soittajien ilmeet vakavaksi, mutta puheen verkkaisuudesta huolimatta he halusivat ilmaista tuntuksensa puhumalla, välillä ilmaisuja etsien, mutta aivan kuin samalla puhuen pois ikäviä asioita itsestään. Jo haastattelun aikana kiinnitin huomiota muutaman soittajan kohdalla voimakkaaseen itsekritiikkiin. Toteamukset "en soita tarpeeksi" ja "kyllä pitäisi harjoitella paljon enemmän" värjivät erityisesti keskustelumme alkupuolta. Haastattelun edetessä soittajat vapautuivat soitonopiskelijaroolistaan ja puheen sävy muuttui itselle sallivammaksi.

Jotkut nuorista pohtivat soittamistaan hyvin analyttisesti oman elämänsä ja musiikkisuhteensa kannalta, vaikka siihen en millään tavoin haastattelutilanteessa pyrkinyt, sillä kokemusten analysoiminen on minun tehtäväni tutkijana (vrt. Perttula 1995a, 45). En antanut soittajien oman analyysin vaikeuttaa omaa analyysiäni, vaikka sellaisenaan, soittajan omine pohdintoihin tekstejä oli luonnollisesti käsiteltävä eikä minulla ollut mitään syytä soittajan omia pohdintoja poistaakaan. Soittajien suhde pianonsoittoon tuntui olevan tietoisesti harkittu ja monen soittajan kohdalla suorastaan unohdin kuuntelevani vasta noin 15-vuotiasta nuorta, jolla suhteet kotiin, kouluun ja harrastuksiin voisivat olla paljon jäsentymättömpiä.

Aineistoon tutustuminen ja avoin lukeminen (Perttula 1995a, 118) oli luontevaa litteroinnin yhteydessä. Näin täsmentyi haastattelun aikana saamani ensivaikutelma soittajakohtaisesti muutaman päivän sisällä haastattelusta.

Analyysin alkuvaiheista lähtien Perttula (1995a, 70) liittää siihen sulkeistamisen vaatimuksen ja sen tarpeellisuuden huomasi itsekkin hyvin pian tekstejä litteroidessani ja lukiessani. Omien kokemusten reflektointi ja tietoinen syrjään siirtäminen auttoi huomattavasti tekstien avointa lukemista. Sulkeistaminen vaati opettelua, mutta se todella kannatti. Itse-reflektio oli itselleni tärkeä kokemus myös siksi, että omien soittajavaiheiden tiedostaminen auttoi minua entistä paremmin paitsi eläytymään kunkin soittajan kokemuksiin, myös ymmärtämään itseäni tutkijana, opettajana ja pianistina.

Litteroitu teksti jäsenyi merkityksen sisältäviin yksiköihin oman intuition pohjalta (Perttula 1995a, 72) haastattelurunkoa hyödyntäen, mutta kriittisesti, aineiston ehdoilla. Teksteistä jäsenyi luontevasti yksittäisiä merkityksen sisältäviä yksiköitä ja myös jo sisältöalueita, kuten soittamisaika, musiikki- ja muut harrastukset, soitonopiskelu ja oppiminen, esiintyminen ja tutkimukset, tavoitteet, musiikkimaku ja soitettu musiikki, perhe ja musiikkiharrastukset, kaverit ja yhteismusisointi, koulu, mukavat ja ikävät muistot jne. Yksittäinen kommentti saattoi kuulua useampaankin sisältöalueeseen ja niin mielelläni teinkin, etten olisi tulkinnut soittajan kommenttia vielä liiaksi. Tekstiä uudelleen lukiessani tarkistin ja lisäsin vielä näitä sisältöalueita, jotka alleviivattuina erottuivat muusta tekstistä.

Samalla muunsin tekstiä tutkijan kielelle, jotka muunnokset kirjoitin erotukseksi varsinaisesta tekstistä isoilla kirjaimilla (Perttula 1995a, 74). Näin saatoin lukea tiivistettyä analyysiani litteroidun tekstin tukena, mikä helpotti

lukemista ja asioiden hakemista tekstistä. Edellä ollut esimerkki tutkijankielisine muunnoksineen näyttää seuraavalta:

T12 soitettu musiikki -K: millasta musiikkia sinä soitat?

V: mä oon nyt soittanut, ehkä sen takia, että mä käyn isoiskoulutusta, aika paljon hengellisiä lauluja tosi paljon, mitä nyt on rippikoulumusiikkia, nuoren seurakunnan veisukirjoja ja niitä... (mielissään isoiskoulutuksesta, samalla jotenkin selityksen makua), sitten jotain tv-musiikkia. mutt ei silleen enää jotain klassista tuu paljon soitettua. Että aika lailla laidasta laitaan muuten.. (mieltii) .. Aika paljon säestystä, sekä melodioita että säestyksiä yhtä paljon molempia.

laulaminen K: laulatko mukana?

T12: On se tosi tärkeitä välillä, mutt ehkä tulee enemmän vaan soiteltua ittekseen kun lauleltua .

soitettu musiikki K: soitatko tv-musiikkia korvakuulolta vai onko sulla nuotteja?

T12: No sekä että, korvakuuloltakin menee jotkut ja sitten nuoteista... (mieltii) Aika usein on vaan melodia ja sointumerkit ja sitten siitä...Se vaan tulee jotenkin. Ei soittotunneilla tuommosia paljon opeteltu. Se on vaan kattomista ihan ite (vähätellen ja jotenkin alistuneesti).

(HENGELLISTÄ NUORISOMUSIIKKIA - ISOISKOULUTUKSESSA- JA TV-MUSIIKKIA, MUTTA EI JUURIKAAN KLASSISTA. MELODIOITA JA SÄESTYKSIÄ MOLEMPIA. LAULUAKIN SOITON MUKANA, MUTTA ENIMMÄKSEEN ITSEKSEEN SOITTELUA. SOITTAAN SEKÄ NUOTEISTA, USEIMMITEN MELODIA JA SOINTUMERKIT ETTÄ MYÖS KORVAKUULOLTA.)

Havaitsin myös tutkijan kielelle käännettyssä tekstissä piilevän vaaran. Omat huomioni eivät aina ensin vastanneet yksityiskohtaisesti soittajan kertomaa sellaisenaan, vaan olin taipuvainen liialliseen tulkintaan. Tämän huomattuani kiinnitin asiaan enemmän huomiota ja pyrin korjaamaan liialliset tulkintani. Tutkijankieliset kommenttini kulkivat mukana hyvinä suunnannäyttäjinä analyysin edetessä. Tässä analyysivaiheessa sulkeistamisen vaatimus oli myös erityisen tärkeää. Tutkittavan merkitykset kohtaavat tarkoituksellisesti tutkijan maailmassa olevat merkitysyhteydet (Perttula 1995a, 126). Soittajien kertomukset kriisivaiheista ja lopettamisajatuksista tuntuivat hyvin tutuilta. Samoin parhaimmat muistot täydellisestä soittamisesta ja musiikkiin keskittymisestä ja pianonsoitosta nauttimisesta pysäyttivät muistelemaan pimeiden talvi-iltojen soittamishetkiä omassa nuoruudessa. Omakohtaiset muistikuvat ja soittajien kertomukset muistuttivat joiltakin osin toisiaan, mutta olivat riittävän erilaisia niin, että pystyin analysoimaan soittajien kokemuksia ilman, että olisin tietoisesti sotkenut omia kokemuksiani niihin. Soittajien kokemuksiin eläytyen tunsin samalla empatiaa näitä nuoria soittajia kohtaan.

Sisältöaluekohtaisen analyysin apuna käytin Nud*Ist-tietokoneohjelmaa. Sen avulla poimin merkitystihentymiä niin, että saatoin keskittyä yksittäisten sisältöalueiden analyysiin ensin soittajakohtaisesti. Tein hakuja ensin yksittäisten sanojen perusteella ja haun tuloksena oli vielä suuri määrä tekstiä. Siitä jatkoin ryhmittelemällä tekstejä manuaalisesti eli jäsensin tekstipätkiä pienempiin merkitysyksiköihin, mikä analyysiohjelman avulla oli nopeaa ja vaivatonta. Halusin tehdä tämän vaiheen itse tekstejä lukien, jotta analyysi pysyisi minun eikä tietokoneohjelman tekemänä. Yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin kokosin näitä merkityksiä soittajakohtaisesti tutkijankielelle muunnettuna ja omin kommentein varustettuna. Soittajakohtaisesti alkoi hahmottua soittamiseen liittyvien merkityssuhteiden verkostot ja soittamisen kytkennät soittajien muuhun elämäntilanteeseen. Jälleen oli tarve omien ennakkokäsitysteni sulkeistamiseen. Kun soittamisen merkitykset alkoivat hahmottua samansuuntaisiksi kuin kyselyaineistoni tuloksissa, olin ensin

ymmälläni. Enkö pysty analysoimaan aineistoa ilman, että kuitenkin luen soittajien kokemuksia aiempien tulosten läpi? Vaikuttaako aiempi tieto analyysissäni niin, etten pysty löytämään enää uutta? Luin tekstejä ja analyysiäni kriittisesti niin, että yksittäiset kokemukset olivat todella osa kunkin soittajan koettua maailmaa (vrt. Perttula 1995a, 78), mutta en juurikaan löytänyt tarvetta muutoksiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidin tärkeänä, että vertasin analyysin edetessä tekemiäni ratkaisuja alkuperäisiin teksteihin niin, etten etäännyisi siitä tärkeimmästä, siitä, mitä kukin soittaja todella on sanonut. Tässä mielessä 14 soittajan aineisto tuntui pysyvän hyvin muistissani, mutta yksityiskohtiin palaaminen oli todella tarpeellista.

Haastattelun teemarunko jäsenyi analyysin myötä kohti kunkin soittajan yksilökohtaista merkityverkostoa sisältöalueina, jotka ovat seuraavat:

- hallinta, oppiminen
- elämykset
- soittamis- ja opiskeluvaiheet
- opettaja
- soitettu musiikki
- tavoitteet
- soittamisen merkitys
- muu vapaa-ajanvieto
- perhe
- kaverit
- koulu

Hallintakokemukset, elämyksellisyys ja opiskeluvaiheet ovat luettelossa ensimmäisinä siitä syystä, että nämä osoittautuivat keskeisiksi sisältöalueiksi, jotka linkittyivät eri tavoin paitsi keskenään, myös luettelossa seuraavina mainittuihin sisältöalueisiin.

Olin yllättynyt, miten selkeästi sisältöalueet nousivat yksilökohtaisesti esiin. Se ei johtunut siitä, että haastattelun aikana olisin erityisesti painottanut noita sisältöalueita. Nuo keskeiset merkitykset, kuten musiikin elämyksellisyys, hallintakokemukset ja opiskeluun liittyvät seikat saattoivat tulla ilmi eri muodoissaan ja eri yhteyksissä haastattelun kuluessa useampaankin kertaan. Opettaja tarkoittaa tässä luonnollisesti soitonopettajaa, jonka tekemisiin ja sanomisiin vedottiin niin hyvinä kuin kriittisinäkin kommentteina. Opettajasta puhuivat myös soittajat, joilla soitonopettajaa ei haastatteluajankohtana ollut.

Haastattelun, litteroinnin, tekstin lukemisen ja analyysin jälkeen minulla oli 14 yksilökohtaista merkityverkostoa sisältöalukohtaisine kuvauksineen, jotka mahdollistivat kokonaiskäsityksen muodostamisen jokaisesta soittajasta. Nämä yksilökohtaiset tulokset osoittautuivat analyysin jatkoon kannalta tärkeiksi merkityksiä yleisellä tasolla jäsentäessäni. Näiden kuvausten avulla säilyi kontaktini merkitystihentymiin ja yksittäisiin merkityksiin ja litteroituun tekstiin.

Käytän esimerkkinä yhtä yksilökohtaista merkityverkostoa sisältöaluekuvauksineen (T12), josta olen poistanut joitakin henkilöllisyyden paljastavia tietoja pyrkien säilyttämään soittamisen merkitysten kannalta keskeiset asiat:

T12 Hallinta, oppiminen

Soittaa nykyisin pääasiassa kuulonvaraisesti ja nuoteista vapaata säestystä. Lopetettanut pianotunnit opettajan poismuuton vuoksi, mistä harmissaan. Vapaata säestystä on opetellut itseksensä, kun opetusta ei ole ollut siihen tarjolla. Onkin pettynyt ja hieman katkera, kun ei ole saanut opetusta vapaaseen säestykseen enemmän, niin, että pystyisi esim. säestämään eri tavoilla ja monipuolisesti. Osaamisen ja hallinnan tunne parasta

soittamisessa. Haluaisi oppia lisää pianonsoittoa ja toivoo joskus vielä voivansa jatkaa pianotunteja. Tuntee jonkinlaista alemmuudentuntoa verratessaan soittotaitoaan kaverihin, joilla klassista taustaa enemmän. Mus.kulttuurien kaksijakoisuus näyttää olevan kommentteissa voimakkaasti taustalla.

Arkipäivän epävirallisissa tilanteissa soittaminen ja esittäminen mahdollista, joskin silloinkin vertailua ja osaamattomuuden pelkoa. Äidin negatiivisista kokemuksista johtuen ei painostusta esiintymisiin.

Elämykset

Soittaa vain silloin, kun "sormista lähtee" eikä halua soittaa silloin, kun se ei tunnu sujuvan. Parhaimmillaan musiikki vie mukaansa huomaamatta pitkäksikin aikaa. Kuuntelee omaa soittamistaan, melodioita ja muita ja nauttii siitä, että pystyy itse soittamaan (hallinta!) ja juuri sellaista musiikkia, mikä tuottaa iloa ja nautintoa. Tämä puoli soittamisessa korostunut nyt, kun ei voi enää käy tunneilla.

Soittamis- ja opiskeluvaiheet

Kotona piano valmiina ja aina pianonsoitto on ollut aina mieleistä. Mallia soittamiseen saanut mm. äidiltään. Aloittanut 8 -vuotiaana yksit. mus.koulussa ja soittanut pari vuotta. Sitten vaihtanut yksityisopettajalle pienen tauon jälkeen kahdeksi vuodeksi ja vielä toisen opettajanvaihdon jälkeen soitti kolmannella opettajalla vähän aikaa. Lopetti soittotunnit 14 -vuotiaana. Soittotuntien lopettaminen vastentahtoista, syynä opettajan poismuutto ja pääsy kitaransoittoon mus.opistoon. Piano on ollut aina yksösoitin. Ei kuitenkaan koe ottaneensa piano-opiskeluaan kovin vakavasti missään vaiheessa, varsinkin, kun soittotunneilla on soitettu klassista ja itseään kiinnostaa myös kevyempi. Soittotuntien lopettamisen myötä soittaminen ei siis suinkaan loppunut. Haluaisi opetusta, erityisesti vapaaseen säestykseen, mutta esteenä ja edellytyksenä on sopivan opettajan löytyminen ja rahakysymyksen, kun opiskelee nyt kitaraa.

opettaja

Pettymyksiä opiskelun alkuvaiheisiin erilaisten tavoitteiden vuoksi. Viimeisin opettaja ollut hyvä ja mukava ja ymmärtänyt oppilaansa tavoitteitakin. Toivoo opettajalta ymmärrystä ja oppilaan tavoitteiden huomioimista. Opettajan olisi oltava monipuolinen ja opetettava pianonsoittoa monipuolisesti, myös vapaata säestystä etenkin, kun oppilas on siitä kiinnostunut. Haluaisi jatkaa opettajan johdolla opiskelua, jos ja kun se taas on mahdollista, että oppisi taas enemmän.

soitettu musiikki

Soittaa nykyisin pääasiassa lauluja (erit. hengell.) ja säestyksiä usein nuotista, missä melodia ja sointumerkit, myös jonkun verran hyvää musiikkia tv:sta kuulonvaraisesti tai nuoteista. Laulaa myös mukana, mitä tekee enemmän kitaralla säestäessään. Vapaata säestystä on opetellut pääasiassa itse. Nyt vähemmän klassista, kun taas tunneilla käydessä ohjelmisto oli suurimmaksi osaksi nimenomaan klassista. Ei soita niitä vanhojakaan kappaleita juurikaan. Kaipasi jo soittotunneilla käydessään ohjausta enemmän säestyksiin (vapaa säestys), joita ei juurikaan käyty eikä säestämistä opeteltu "muutamia jazz-kappaleita" lukuunottamatta. Ohjelmistoon pystyi myöhemmin itse enemmän kyllä muuten vaikuttamaan ja saamaan sitä mieleisemmäkseen. Häntä tuntuu vaivaavan opettajien erilaiset käytännöt kappaleiden suhteen. Jotkut kysyvät heti oppilaan mielipidettä, toiset eivät juuri lainkaan.

Soittotunneilla käyty kevyempi ei jostain syystä ollut hänen soittotuntien ulkopuolella soittamaansa vapaata säestystä. Sointumerkeistä soittamisen opetellut itseksensä ja koulun musiikkituntien mallien mukaan. Soittotunneilla ei säestetty laulamista tai mitään muutakaan sointumerkeistä eikä opeteltu mitään kuulonvaraisesti, mitä hän tekee itseksensä.

tavoitteet

Aikoo jatkaa pianotunteja ainakin sivuaineena tai jotenkin muuten. Tavoitteena ollut kaiken aikaa "ottaa riittävän rennosti" ilman ammatillisia tavoitteita ja soittaa omaksi iloksi ja haluaa oppia säestämään, johon mallia äidin ammatista. Haluaisi kyllä aikanaan päästä hyödyntämään soittotaitoa ammatissaankin, nimenomaan taitona, joka rikastuttaa työtä. Soittamisen alkuaikoinan tavoitteet olleet kunnianhimoisemmat, mutta ei silloinkaan kovin vakavat. Pitää omaa kiinnostusta tavoitteellisessa opiskelussa tär-

keänä. Saamansa opetus ei ollut koskaan erityisen vakavaa ja tavoitteellista.

soittamisen merkitys

Soittaa lähes päivittäin joskus muutaman tunninkin, joskus vähemmän. Harrastuksista käyttää aikaa eniten soittamiseen, pianoon tai kitaraan. Piano on ollut aina ykkösoitin, myös nyt, vaikka käy kitaratunneilla. Musiikin parissa toimiminen elämäntapa ja soittaminen yksi tärkeimmistä asioista. Omakohtaista motivaatiota ja soittamisen iloa korostaa äitikin, jolla on huonoja kokemuksia lapsuudestaan.

muu vapaa-ajanvietto

Laulanut aikaisemmin kuorossa, ei enää. Laulaa jonkun verran soittaessaan, mutta toisaalta tulee paljon vaan soiteltua itsekseen. Käy kitaratunneilla ja kokee sen mieluisaksi, mutta alkuvaiheessa hankalaksi. Koulussa soittaa mielellään muitakin soittimia, kuten bassoa ja syntikkaa. Lisäksi muita harrastuksia, joista isoiskoulutus haastattelu-aikaan erityisen tärkeä.

perhe

Äiti opetuslalla ja juuri äidin ammatin kautta huomannut soittotaidon hyödylliseksi ja saanut siitä mallia omaan soittamiseenkin. Äiti soittaa pianoa, samoin pikkuveli, joka käy tunneillakin. Isoveli soittanut, mutta lopettanut. Muut perheessä eivät soita kitaraa. Isä ainoa, joka ei ole soittanut mitään ja myös ainoa, joka ei erityisesti kannusta soittamaan muuten kuin kustantamalla soittoharrastuksen, joten välillistä tukea tulee sitä kautta.

Äidin kannustus on ollut aikanaan tärkeää, kun kyseessä on ollut pianonsoiton jatkaminen yleensä. Nyt T12 on siitä kiitollinen. Äidillä on ollut itsellään epämiellyttäviä kokemuksia esiintymisen pakosta ja kilpailuista. Hän on halunnut välttää näitä tyttärensä kohdalla ja on korostanut soittamisen iloa ja siitä nauttimista ilman kilpailutilanteita ja suoritteita.

yhteissoitto, kaverit

Soittajakavereita samalla luokalla (musiikkiluokka). Kaveripiiri ja soittaminen ollut aikoinaan kannustimena musiikkiluokalle hakeutumiseenkin. Ollut aikaisemmin fonia soittava kaveri, jota säestänyt. Se oli mukavaa ja sitä haluaisi tehdä edelleenkin. Kaverissa soittajia ja soittaminen luonteva ja hyväksyty harrastus kaveripiirissä, joskin tuntee alemmuudentuntoa klassista musiikkia osaaaviin verrattuna. Toisaalta on ylpeä säestystaidoistaan ja siitä, että hän osaa puolestaan jotain sellaista, mikä on itselle tärkeää.

koulu

ks. edellä kaverit ja soittamisen arvostus. Musiikkitunneilla rento, mukava meininki, missä yritys on pääasia eikä tarvitse pelätä epäonnistumista. Opiskellaan musiikkia "laidasta laitaan". Saa nuotteja ja sointukuvioiden muodossa ideoita pianonsoittoon ja vapaaseen säestykseen. Nuotteja hyödyntää kotona myös kitaralla.

Metodin viimeinen vaihe yksilökohtaisen analyysin tasolla on koota sisältöalueittaiset kuvaukset yhdeksi soittamisen merkityssuhteita kuvaavaksi merkitysverkostoksi, mikä on ensimmäisen analyysivaiheen tulos (Perttula 1998, 93; 1995a, 137). Nämä soittajakohtaiset kuvaukset olivat jäsentyneet vähitellen analyysin edetessä. Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat se deskriptiivinen kokonaiskuva jokaisesta soittajasta, mikä minulle oli hahmottunut analyysin aikana. Nämä yksilökohtaiset, yksittäiset sisältöalueet ylittävät kuvaukset olivat minulle analyysin edetessä ennen kaikkea tiivistelmänomainen apu sisältöalukohtaisten merkitysverkostojen tukena. Seuraavana on edellä kuvaamani soittajan (T12) yksilökohtainen merkitysverkosto. Muut 13 yksilökohtaista merkitysverkostoa ovat liitteenä 2.

T12 Soittaminen ja muut musiikkiharrastukset ovat hänelle tärkeimpiä harrastuksia. Musiikki eri muodoissaan on hänelle elämäntapa. Hän soittaa omaksi ilokseen lähes päivittäin. Soitettu musiikki on pääasiassa erilaisia lauluja. Nyt on erityisen ajankohtaista hengellinen nuorisomusiikki. Hän korostaa soittamisen ilon ja musiikkielämysten tärkeyttä ja soittaa vain silloin, kun soitto sujuu ja sormet toimii.

Hän aloitti pianonsoiton 8-vuotiaana yksityisessä musiikkikoulussa. Soittotunnit jatkuivat noin lukuunottamatta vuoden taukoa, kunnes toistaiseksi viimeinen opettaja muutti pois paikkakunnalta yli vuosi sitten. T12 sai kitaraopettajan ja pianotunnit jäivät pois. Pianoa hän soittaa edelleen mielellään, ajallisesti enemmän kuin kitaraa. Hän toivoo joskus vielä voivansa saada opetusta pianonsoitossa.

Tunne siitä, että pystyy itse tuottamaan nautittavaa musiikkia ja uuden oppiminen ovat soittamisessa tärkeitä. Hän haluaa oppia soittamaan pianolla erilaista musiikkia ja kaipaa opetusta erityisesti vapaaseen säestykseen. Myös yhteismusisoinnista hänellä on mukavia kokemuksia. Monipuolisesta soittotaidosta voi olla aikanaan hyötyä vaikka ammatissakin. Soittotunneilla ei opetettu riittävästi esimerkiksi sointumerkeistä säestämistä, vaan keskityttiin liian yksipuolisesti klassiseen musiikkiin. Opettajilta hän toivookin oppilaan tavoitteiden huomioon ottamista nykyistä enemmän. Soittotuntien vanhoja kappaleita hän ei juurikaan enää soita. Klassista, kuten muutakin musiikkia "laidasta laitaa" hän kuuntelee mielellään

Soitetun musiikin tärkein kriteeri on hänelle mieleisyys, jolloin soittaminen tuottaa iloa ja elämyksiä. Mallia soittamiseensa hän on saanut perheessä erityisesti äidiltään. Äiti on korostanut juuri soittamista ilman ulkoisia suorituspakkoja, sillä hänellä on omasta nuoruudestaan epämiellyttäviä kokemuksia mm. kilpailuista.

Musiikkiluokkalaisena hänellä on useampia soittajaystäviä. Koulun musiikkitunneilta hän saa tarvitsemiaan vinkkejä säestyksiin ja laulumateriaalia, jota on mukava soittaa ja laulaa kotonakin. Klassisen musiikin taidoissa hän tuntee alemmuudentuntoa soittajaystäviin verrattuna. Sen sijaan hän on oppinut sitä, mitä haluaa. Hän osaa säestää pianolla ja soittaa lauluja ja siinä hän haluaa kehittyä edellen.

3.7.2 Yleiset merkitysverkostot

Analyysin ensimmäiset vaiheet ja 14 soittajan yksilökohtaiset, sisältöalueittaiset merkitysverkostot lisäsivät luottamustani siihen, että saan valitsemani metodin avulla mielenkiintoisia tuloksia myös yleisellä tasolla kadottamatta kuitenkaan yhteyttä yksittäisiin soittajiin. Yhteys sekä taakse- että eteenpäin on ehto sille, että yleinen tieto voi olla kattavaa (Perttula 2000, 433). Ihmisten kokemuksista on hahmoteltavissa tietynlainen mielekkäältä tuntuva *yleinen merkitysverkosto*, joskaan eri ihmisten kokemukset eivät voi koskaan olla keskenään identtisiä (Perttula 1995a, 89). Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muotoilun myötä syntyneet sisältöalueet osoittautuivat hyväksi jäsentelyn pohjaksi. Vaarana tietenkin oli kaiken aikaa, että sisältöalueet ja tekstien jakaminen niihin veisi analyysiä ilmiön kuvauksesta liiaksi tulkintaan ja alkuperäisten kokemusten kadottamiseen. Tätä pyrin estämään lukemalla vastaavat kohdat myös litteroidusta, vielä analysoimattomasta tekstistä. Sen vuoksi merkitsin soittajatunnisteen, esim. T12 kuhunkin tekstikatkelmaan, jotta tämä yhteys alkuperäisiin teksteihin olisi mahdollinen.

Pyrin jäsentämään tässä vaiheessa merkityksiä irrotettuna soittajakohdaisesta kokemusmaailmasta esimerkkinä merkityksistä, joiden tutkittaville yhteistä olemassaoloa olin tarkastelemassa (vrt. Perttula 1995a, 154). Kävin aineistoa soittajakohdaisesti sisältöalueittain läpi niin, että kokosin kaikilta soittajilta kuhunkin sisältöalueeseen kuuluvat merkitykset yhteen. Sisältöalueet eivät täysin vastaa yksilökohtaisten merkitysverkostojen sisältöalueita, vaan tässä vaiheessa kukin sisältöalue kuvaa paremmin merkityksiä nimenomaan yleisellä tasolla, yksilökohtaisista irrotettuna:

soittajavaiheet
 soittamiseen käytetty aika
 muut harrastukset
 tavoitteet
 ilo ja elämykset
 hallinta
 soitettu musiikki
 pianonsoitto ja laulaminen
 kaverit ja yhteissoitto
 opiskelu
 perheen musiikkiharrastukset
 tuki ja kannustus
 koulun musiikki
 ulkoiset olosuhteet

Eri sisältöalueita verratessani vahvistui yksilökohtaisten merkitysverkostojen kokoamisvaiheessa syntynyt intuitioni tietyistä soittajia ryhmittelevistä sisältöalueista, kuten soitonopiskelu ja soitettu musiikki. Yleisen merkitysverkoston muodostamisen aloitin sisältöalueittain seuraavanlaisista koosteista, missä on mukana kyseinen sisältöalue kunkin soittajan yksilökohtaisista, sisältöalueittaisesta merkitysverkostoista. Esimerkkinä yleisellä tasolla tapahtuneesta analyysistä käytän soitettua musiikkia, tässä soitonopiskelutavan mukaan ryhmiteltynä:

Yksityisopetus/ yksityinen musiikkikoulu

- P5 Soittaa sekä kevyttä että klassista, ehkä kevyttä enemmänkin ja haluaa oppia ja osata molempia tyyliä. Keskeinen ohjelmiston kriteeri kappaleinen mieleisyys, joka vaikuttaa mm. soittamiseen käytettyyn aikaan. Klassisen musiikin mielekkyys jo tekniikan kehittämässä, mistä taas on hyötyä kevyenkin soittamisessa. Kevyt musiikki mieluisampaa, mutta vähän empien vastattuna. Parasta kappaleissa kokonaisuus, jota ei osaa tarkemmin eritellä. Kertoo sisäisestä kuulemisesta ja mielihyvystä sitä kautta.
 Ohjelmistoa valitaan yhdessä opettajan kanssa niin, että ei tule liian vaikeita kappaleita ja toisaalta on sellaisia kappaleita, joita tykkää soittaa ja opetella. Haluaa soittaa aina vaikeampia kappaleita, jotta oppisi niiden kautta uutta ja enemmän. Toisaalta tulee soitettua vanhojakin kappaleita, joita siis tulee kaiken aikaa uusia, kun oppii toisaalta uutta jne.
 Soittaa pianolla myös bändiohjelmistoa, jota sovittaa yhdessä kavereiden kanssa omiin taitoihin sopivaksi saatavilla olevista nuoteista.
- P8 Ohjelmistossa kappaleita pianokoulusta ja opettaja on tehnyt myös säestysversioita tuttuihin lauluihin. Itsekseen soittelee myös laulukirjoista vapaata säestystä etupäässä perussointuja komppaamalla ja laulaa mukana, improvisointi vielä enemmänkin tavoitteena. Mieluisinta soitettavaa omat kappaleet ja niiden tekeminen syntikalla.
 Klassinen ohjelmisto mielekästä kehittävyytensä vuoksi. Aiemmin opittuihin kappaleisiin ei juurikaan palaa säestyksiä lukuunottamatta. Haluaa oppia lisää ja mennä eteenpäin taidoissaan.
 Hyvin osaamisen kriteeriä määrittelee kappaleista: sujuva soittaminen kohtuullisessa tempossa, oikea rytmi ja oikeat äänet vähimmäisvaatimuksena. Tavoitteena myös voimakkuusvaihtelut ja muu tyylinmukainen soittaminen.
- T13 Aloitti opettajan ohjauksessa pianokoululla ja vaihtelevalla ohjelmistolla, sekä kevyttä että klassista. Soittanut alusta asti paljon korvakuulolta, siis jo ennen opetustakin. Opettajavaihdosten myötä soittotunneilla ohjelmisto yksinomaan klassista, mikä ei ollut ollenkaan mieleen. Lopetti tunnit kokonaan. Selkeästi havaittavissa mieleisen ohjelmiston vaikutus soittamisaikaan ja tätä kautta mielekkyyteen. Menuettien aikaan hiipui soittamisaikakin.
 Nykyisin soittaa pääasiassa erilaista kevyttä, elokuvamusiikkia, vapaata säestystä ja vähän jazzia, sekä korvakuulolta että nuoteista. Kuulonvarainen soittaminen

korostuu siinäkin, että oppii nuoteista nopeasti ulkoa ja 'viimeistelee' sitten kappaleet korvakuulolta. Lauluja soittaessaan laulaa välillä mukana, mutta vain yksin ollessaan.

Opettelee pienissä pätkissä tarvittaessa ensin nuoteista. Varsinaisesti innostuu soittamisesta vasta kun osaa ulkoa ja pääsee työstämään nyasseja ja tulkintaa, toteuttamaan ajatuksiaan, mikä soittamisessa onkin tärkeää.

Uudet soitettavat kappaleet sovitaan opettajan kanssa yhdessä ja lähtökohtana soittamiseen on, että ne ovat mieleisiä. Opettaja ymmärtää mieleisen ohjelmiston merkityksen omien kokemustensa pohjalta.

- T14 Soittaa erilaista kevyttä ja viihdemusiikkia, nyt ajankohtaista elokuvamusiikki. Ei soita eikä ole soittanut klassista, mutta ei osaa eritellä syitä. Soittamisen kriteeri ohjelmiston/kappaleen mieleisyys. Opettaja soittaa 'tarjokkaita' tai etsii kotiin hankituista tai kirjastosta lainatuista nuoteista mieleisiä kappaleita. Kokoaa kansioon myös koulusta saatuja lauluja. Opettelee lauluja ja säestyksiä paljon kuulonvaraisesti. Säestää omaa ja kavereiden lauluja. Valmiudet vapaaseen jo säestykseen hyvät, joskaan ei vielä parhaat mahdolliset (ainakin omasta mielestä).

Soittotunneille oma ohjelmistonsa, missä ei laulua mukana. Näitä kappaleita ensin tarkasti nuoteista ja sen jälkeen tyyli ja tulkinta mukaan, jolloin kuulonvaraista soittamista ainakin mukana. Opettaja ei soita malliksi ensin, vaan antaa ohjeet vihkoon ja antaa jälleen ohjeita, kun kappale on nuoteista opeteltuna sormissa.

Musiikkiopisto

- T1 Soittotunneilla klassista, sonatiineja ja muuta tutkinto-ohjelmistoon tarvittavaa, muuten myös vapaampaa mm. Toivelaulukirjoista, myös mukana laulaen joskus. Klassisesta ohjelmistosta saa valita opettajan esittämistä kappaleista. Luottaa opettajan ammattitaitoon myös kappalevalinnoissa. Vapaata säestystä on opetellut itseksensä eikä haluakaan siihen opetusta. Ei luota omaan taitoonsa niin, että osaisi mielestään "säestää vapaasti oppikirjojen mukaan".

Pitää kaikenlaisista kappaleista, sonatiineissa enemmän nopeista ja iloisista. Haastattelun aikaan ajankohtainen Titanicin tunnussävel, missä rytmi "sellanen, että siinä ei oo enää maan pinnalla".

- T3 Soittotunneilla ohjelmistona klassista pelkästään, sonaatteja ja uudempaa. "Vapaa-aikanaan" toteaa soittavansa aika paljon sellasta vapaata muuten, "ihan huvin vuoksi", joita kuulee ja joita mm. lauletaan musiikkitunneilla ja joita on kiva soittaa ja laulaa sitten kotonakin. Soittotunneilla omia ohjelmistovalintoja opettajan esitysten pohjalta. Ei halua soittaa aiemmin opittuja, vanhoja kappaleita, tutkintokappaleita varsinkaan. Tekniikkaharjoituksista ja etydeistä epämiellyttäviä muistoja. Tekniikan kehittämisen kokee mielekkääksi vain, kun se liittyy johonkin kappaleeseen. Nyt "uusien juttujen" eli uusien ja itselle haasteellisten kappaleiden myötä innostusta asteikoihinkin on enemmän.

- T7 Soittaa "erilaista" musiikkia, sekä kevyttä että klassista, joista klassista tunneilla ja kevyttä vapaa-aikanaan. Lähestyvä tutkinto sanelee klassista ohjelmistoa tällä hetkellä. Tykkää soittaa jazzia ja poppia, mihin kotona on hyvät mahdollisuudet myös muilla soittimilla kuin pianolla. Mieleisen soitettavan kriteerinä se, että musiikissa tapahtuu!, vauhtia ja menoa, mutta soittaa kyllä mielialasta riippuen myös "hitaampia". Tulkinnan kannalta kokee hyödylliseksi sekä kevyen että klassisen soittamisen, mutta tekniikan suhteen se voi olla haitallistakin. Tekninen pikkutarkkuus kärsii tulkinnan kustannuksella. Mieltää klassisen soiton teknisesti tarkaksi ja vaativaksi vapaaseen verrattuna.

Soittotunneilla voi itse vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon niin, että opettaja antaa vaihtoehtoja, joista saa sitten valita. Jos ei suju, kappale vaihdetaan. Opettaja-oppilas suhde tuntuu toimivalta, joskin opettaja ei aina pidä "spontaanisesta soittotavasta", mistä taas kevyemmällä puolella katsoo olevan taas etua.

Soittaa ns. vanhojakin kappaleita, mitä sattuu enää muistamaan. Tavoitteena tutkinnon jälkeen kuuluisia, yksittäisiä kappaleita, joiden avulla voisi tuntea osaamistaan. Jazzkin tavoitteissa mukana. Pohdinnan jälkeen toteaa klassisessa kehittymisen

olevan kevyen soittoa tärkeämpänä. Itsekin toisaalta pohtii tutkinnon läheisyyttä, joka saattaa vaikuttaa.

- T11 Soittaa klassista pianokirjallisuutta (Bach, Beethoven, Mozart, Chopin, Prokofiev), joista Prokofievia kehuu aivan erityisesti, sen harmonioita jne. Kertoo soitetusta musiikista paljon ja innoissaan! Kuuntelee myös paljon klassista musiikkia, mutta ei välttämättä pianomusiikkia. On pianonsoitossaan asenteiltaan ja taidoiltaan omaa luokkaansa ns. keskimääräiseen harrastajaan verrattuna, minkä tiedostaa itsekin, ihan positiivisesti. Tekniikan kehittäminen ollut tärkeää. Ohjelmistovalinta on palvellutkin paljon juuri tekniikan kehitystä, mitä pitää ensiarvoisen tärkeänä tässä vaiheessa pianistin uraansa.

Ohjelmistovalinta tehdään yhdessä opettajan kanssa omien toivomusten mukaan, joita opettaja on oppinut pitkän yhteistyön myötä jo ymmärtämäänkin. Etsii itsekin uutta soitettavaa ja soittaa 'opettajalta salaakin', joten opettajan auktoriteetti kappalevalinnoissakin vahva. Opettelee kappaleita vaihteittain eli jättää kappaleita välillä "hautumaan" ja palaa niihin uudestaan opetellakseen kappaleita yhä paremmin, missä itsekritiikki kova.

Takkuisen teoriaopiskelun kautta ymmärtää nykyisin sointurakenteita yms. Osaa periaatteessa siis säestää sointumerkeistä jollakin tavalla, mutta ei ole uskaltanut (!) missään tilanteessa hyödyntää sitä, eikä tunne siihen kiinnostustakaan.

Ei säännöllistä opetusta, mutta aktiivista soittamista

- T2 Soittaa kuulonvaraisesti mieleen jääneitä kappaleita tai nuoteista, joita on kotona sisikon jäljiltä tai saanut kavereilta. Lainaa myös nuotteja ja nuottikirjoja kirjastosta. Soitettavat kappaleet pääasiassa lauluja, joita myös itse laulaa. Sepittää lauhuihin toisia ääniä samalla mukana soittaen ja säestäen. Klassistakin pianomusiikkia, mutta helpoja, joihin saa nuotteja kavereilta, joilta niitä myös on kuullut. Soittaa pääasiassa nimenomaan nuoteista (ainakin melodia), vain harvoin puhtaasti korvakuulolta. Palaa mielellään aiemmin opittuihin kappaleisiin ja muistelee opetteluun liittyviä mielialoja ja tilanteita.

Oppii omien sanojensa mukaan hitaasti uutta, mutta jos kappale on mieleinen, opettelee sinnikkäästi kappaleen alusta loppuun. Hyvän osaamisen kriteeri onkin virheetön koko kappaleen (laulun) soittaminen.

- T4 Soittaa mielellään nättejä lauluja, mm. musiikintunnilla opittuja, laulaa ja säestää itseään. Saa vinkkejä soitettavista kappaleista myös kavereiltaan. Kappaleen tunteisuus ja tunteiden herättäminen kriteerinä. Soittaa niitä korvakuulolta moniäänisesti tai sointusäestyksellä, mitä oppinut veljiltään. Hyvästä osaamisesta mainitsee esimerkin vaikeasta laulusta, jonka on oppinut soittamaan nuotti nuotilta. Tykkää soittaa kappaleita, joita on oppinut hyvin. "Oikeita pianokappaleita" soittaa myös, sekä klassista että kevyttä, joissa kriteerinä laulujen tavoin kappaleen kauneus ja koskettavuus.

- P9 Soittaa vanhempia iskelmiä nuoteista ja korvakuulolta. Soittaa pianolla omia sovituksia esim. Dingon kappaleista esimerkiksi sointumerkkien pohjalta. Ei kirjoita sovituksiaan muistiin, vaan soittaa korvakuulolta. Palaa aiemmin soittamiinsa kappaleisiin ja yrittää niitä aina paremmin. Klassiseen musiikin kokee vaikeammaksi, kun ei hallitse vasemman käden nuotteja. Kitaralla soittaa erilaista, rokkia, heviä ym.

Soittamisen kriteerinä kappaleen tutuus jollain lailla kuulonvaraisesti. Sillä perusteella valitsee nuoteista kappaleen, jos se muuten miellyttää. Etukäteisvaikutelma kappaleesta tärkeä. Kitaralla soitettavat eri kappaleet eivät sovellu pianolla soitettaviksi. Kuuntelee myös pianolla soittamaansa musiikkia.

- T12 Soittaa nykyisin pääasiassa lauluja (erit. hengell.) ja säestyksiä usein nuotista, missä melodia ja sointumerkit, myös jonkun verran hyvää musiikkia tv:sta kuulonvaraisesti tai nuoteista. Laulaa myös mukana, mitä tekee enemmän kitaralla säestäessään. Vapaa säestystä on opetellut pääasiassa itse. Nyt vähemmän klassista, kun taas tunteilla käydessä ohjelmisto oli suurimmaksi osaksi nimenomaan klassista. Ei soita niitä vanhojakaan kappaleita juurikaan. Kaipasi jo soittotunneilla käydessään ohjausta enemmän säestyksiin (vapaa säestys), joita ei juurikaan käyty eikä säestämistä opeteltu

“muutamia jazz-kappaleita” lukuunottamatta. Ohjelmistoon pystyi myöhemmin itse enemmän kyllä muuten vaikuttamaan ja saamaan sitä mieleisemmäksi. Häntä tuntuu vaivaavan opettajien erilaiset käytännöt, miten oppilaita kuunnellaan kappalevalinnoissa.

Ei opetusta eikä juuri soittamistaakaan

T6 Ohjelmistona nyt kivoja lauluja, suomalaisia iskelmiä ja muita sen tapaisia, joita sekä laulaa että säestää itseään. Näitä ei ole huomioitu aikanaan opetuksessa tarpeeksi! Yläasteella ollessaan “löysi” sointumerkit ja ymmärsi niiden käytön. Tunteilla käydessään opettajalla “joitakin kirjoja”, joista soitettiin ilman kovin määrätietoista etenemistä.

Klassista ei enää - vetoaa ikään ja kavereiden vaikutukseen. Für Elise jäänyt “lauluista” kuitenkin mieleen, jota ei oppinut silloin eikä osaa kunnolla nytkään. Soitotunneista jäänyt mieleen nuottienluku ja tekniikka, jotka tuottivat hankaluuksia niin, ettei tuntenut oppineensa kappaleitakaan kunnolla. Prima vistaa ei erityisesti opeteltu eikä osaa oikein vielääkään ja se kaihertaa.

Osaamisen kriteerinä kappaleiden sujuva soitto, ilman takettelua.

T10 Soittaa edelleen vanhoja kappaleita, klassista, joita on oppinut aikanaan tunteilla käydessään korvakuulolta. Uusia ei voi opetella, kun pitäisi olla joku muu soittamassa malliksi, kun nuotinlukutaidon puute estää uuden opettelemisen. Sointumerkeistä ei osaa soittaa.

Eri sisältöalueissa on tarpeen mukaan useampia spesifejä osa-alueita, jotka auttavat jäsentämään tuota sisältöaluetta paremmin edelleen (vrt. Perttula 1995a, 164). Esimerkiksi edellä kuvatussa soitetussa musiikissa erottuivat eri musiikinlajit ja eri soittamiskontekstit. Opettajaan liittyvät merkitykset jäsenyivät osaksi soitonopiskelua, samoin tutkinnot. Näin muotoutuneet sisältöalue-ehdotelmat (vrt. Perttula 2000, 438) muotoilin soittajien yksilökohtaisten merkitysverkostojen pohjalta. Ne eivät ole sellaisenaan tutkittavien ilmaisuja, mutta perustuvat soittajakohtaiseen analyysiin. Tässä vaiheessa huomioni kiinnittyi sisältöalueiden yhtäläisyyksiin monilta osin. Esimerkiksi soittamisen ilo ja musiikin tuottamat elämykset liittyivät sekä soitettun ohjelmistoon että hallintakokemukseen.

En kirjoittanut ehdotelmia sellaisenaan suorasanaisesti auki, vaan muokkasin ehdotelmaa sisältöalueiden koosteista. Se saattoi olla taulukkomuodossa, kuten kooste soittamiseen käytetystä ajasta tai sisältöaluekuvaukseen lisättyjä merkintöjä yliviivauskyniä käyttäen. Esimerkiksi soitetusta musiikista hahmottui yksityisopetuksessa opiskelevien osalta seuraavanlainen ehdotelma:

Yksityisopetus/ yksityinen musiikkikoulu

- P5³⁵
- sekä kevyttä että klassista, kevyttä enemmän, mutta haluaa osata molempia
 - tärkeä kriteeri kappaleinen mieleisyys
 - klassinen tärkeää tekniikan kehittämisessä
 - aina vaikeampia kappaleita, jotta oppisi niiden kautta uutta ja enemmän
 - palaa vanhoihinkin kappaleisiin mielellään
 - pianolla myös bändiohjelmistoa sovituspöydässä

³⁵ Soittajan tunniste (T1 jne.) on mukana sen vuoksi, että yhteys yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin säilyy, vaikka kyse onkin jo yleisellä tasolla esitetyistä kuvauksista.

- P8 - pianokoulua ja säestysversioita tuttuihin lauluihin
 - itsekseen laulukirjoista vapaata säestystä etupäässä perussointuja komppaamalla, myös mukana laulaen
 - improvisointi vielä enemmänkin tavoitteena
 - mieluisinta omat kappaleet ja niiden tekeminen syntikalla
 - klassinen kehittävää
 - lisää ja uutta, vanhoista säestyksiä
- T13 - pääasiassa erilaista kevyttä, elokuvamusiikkia, vapaata säestystä ja vähän jazzia,
 - sekä korvakuulolta että nuoteista, nuoteista
 - nopeasti ulkoa ja viimeistely korvakuulolta
 - myös mukana laulamista, mutta vain yksin ollessaan
 - itselle mieleinen ohjelmiston tärkeää
 - klassisesta negatiivisia muistoja soittotuntien alkuajoilta
- T14 - erilaista kevyttä ja viihdemusiikkia, elokuvamusiikkia
 - tärkeinkriteeri kappaleen mieleisyys
 - ei klassista
 - lauluja ja säestyksiä paljon kuulonvaraisesti
 - säestää omaa ja kavereiden lauluja
 - soittotunneille oma ohjelmistonsa nuoteista ja ulkoa, missä ei laulua mukana

Musiikkiopisto

- T1 - soittotunneilla klassista, sonatiineja ja muuta tutkinto-ohjelmistoon tarvittavaa, mieleisiä kappaleita opettajan esittämistä
 - muuten myös vapaampaa, mitä opetellut itsekseen, myös mukana laulaen
 - pitää kaikenlaisista kappaleista
- T3 - soittotunneilla ohjelmistona klassista pelkästään, sonaatteja ja uudempaa, kappalevalintoja opettajan esitysten pohjalta
 - vapaa-aikanaan paljon sellasta vapaata muuten, joita kuulee ja joita mm. lauletaan musiikkitunneilla ja joita on kiva soittaa ja laulaa kotonakin, mutta joista kertoo omia taitojaan vähätellen
 - pyrkimys eteen päin ja haasteelliseen soittamiseen, ei vanhoja kappaleita, tutkinto-kappaleita varsinkaan
 - tekniikkaharjoituksista ja etydeistä epämiellyttäviä muistoja, mutta nyt mieleisempiä, kun on hyvä ja mieleinen opettaja!
- T7 - erilaista musiikkia, sekä kevyttä että klassista, joista klassista tunneilla ja kevyttä vapaa-aikanaan
 - lähestyvä tutkinto sanelee klassista ohjelmistoa haastattelu aikaan
 - tutkinnon jälkeen kiinnostaa kappaleet, joissa voi tuntea osaamistaan
 - tunneilla kappaleet opettajan antamista vaihtoehtoista
 - tykkää soittaa jazzia ja poppia, mihin kotona hyvät mahdollisuudet myös muilla soitimilla kuin pianolla
 - mieleisyyden kriteerinä, että musiikissa tapahtuu!, vauhtia ja menoa
 - kevyen että klassisen soittaminen tulkinnan kannalta hyvä juttu, mutta tekniikan suhteen haitallistakin
- T11 - klassista pianokirjallisuutta, vaikeustaso omaa luokkaansa, ohjelmistovalintoja yhdessä opettajan kanssa ja salaa opettajalta
 - kertoo soitetusta musiikista paljon ja innoissaan!
 - kuuntelee myös paljon klassista musiikkia
 - ohjelmistovalinta palvelee paljon tekniikan kehitystä, mikä erityisen tärkeää
 - uusia kappaleita vaihteittain, osaamisessa itsekritiikki kova.
 - ei kiinnostusta kevyemmän soittamiseen lainkaan

Ei säännöllistä opetusta, mutta soittaminen aktiivista

- T2 - pääasiassa nuoteista (ainakin melodia) tai kuulonvaraisesti
 - enimmäkseen lauluja, joita myös itse laulaa ja sepittää lauluihin toisia ääniä samalla mukana soittaen ja säestäen
 - hitaasti uutta, mutta sinnikkäästi ja vähitellen kokonaan
- T4 - nättejä lauluja laulaen ja korvakuulolta säestäen
 - vinkkejä kavereilta
 - kriteerinä kappaleen tunteisuus
 - tykkää soittaa kappaleita, joita tuntee oppineensa
 - myös "oikeita kauniita ja koskettavia pianokappaleita" sekä klassista että kevyttä
- P9 - tuttuja vanhempia iskelmiä nuoteista ja korvakuulolta, eri musiikkia kuin kitaralla, jolla rokkia, heviä ym.
 - myös omia sovituksia poppiskappaleista korvakuulolta
 - soittaa samoja useamman kerran yhä paremmaksi
 - klassisen kokee vaikeammaksi vasemman käden nuottien vuoksi.
- T12 - nykyisin pääasiassa lauluja (erit. hengell.) ja säestyksiä usein nuotista, missä melodia ja sointumerkit, opetellut itse
 - myös jonkun verran musiikkia tv:sta
 - myös mukana laulamista, mitä enemmän kitarasäestyksellä
 - tunneilla käydessä ohjelmisto suurimmaksi osaksi klassista
 - kaipasi jo soittotunneilla käydessään ohjausta enemmän säestämiseen

Ei opetusta eikä juuri soittamistaakaan

- T6 - nyt kivoja lauluja, kuten suomalaisia iskelmiä, joita laulaa ja säestää itseään.
 - Yläasteella oppinut sointumerkit ja niiden käytön
 - Tunneilla käydessään soitettiin ilman kovin määrätietoista etenemistä.
 - ei klassista enää - ikään ja kavereiden vaikutus!
 - prima vistassa puutteita, mikä kaiheartaa soittotunneilta edelleen
- T10 - edelleen vanhoja kappaleita, klassista, joita oppinut aikanaan korvakuulolta
 - ei mielestään taitoa uusien opettelemiseen

Ehdotelmassa on selkeästi yhteisiä piirteitä eri soittajien kesken, kuten musiikkiopistossa opiskelevilla kolmella soittajalla klassista musiikkia soittotunneilla ja populaarimusiikkia vapaa-aikana. Halusin kuitenkin varmistua siitä, että en tee liian suoraa tulkintaa ja johtopäätöksiä, joten jatkoin työstämistä kohti yleistä merkitysverkostoa sekä edellä kuvattua koostetta, yksilökohtaisia merkitysverkostoja että edelleen myös litteroituja tekstejä apuna käyttäen. Yhteistyötä yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin edellyttää deskriptiivisyys, mikä kieltämättä oli välillä kovallakin koetuksella, kun omat kokemukset olisivat vieneet mielellään jo enemmän tulkintaan. Analyysin lopputuloksena on kuvaus tästä sisältöalueesta, jonka raportoin luvussa 4 osana yleistä merkitysverkostoa. Sisältöaluekuvaus luvussa 4.5. sisältää deskription lisäksi myös tulkintaani soitetusta musiikista ja sen yhteyksistä muihin sisältöalueisiin.

Näiden ehdotelmien pohjalta jäsenyi siis seuraavassa pääluvussa tuloksina esittämäni yleinen merkitysverkosto. Soittajien välillä on selkeästi samankaltaisuuksia ja eroja, joiden perusteella hahmottuivat myös seuraavassa luvussa esittämäni kolme soittajaprofiilia. Musiikkikokemukset, hallinta ja siihen liittyen soitonopiskelu sekä erilaiset soittajan situationaaliset ja kon-

tekstuaaliset tekijät, kuten kotitausta, kaverit ja koulu erilaisina mallien ja virikkeiden antajina nousevat tärkeiksi merkitysisällöiksi ja motivaation viritäjiksi. Vielä analyysin loppuvaiheessa kyseenalaistin tutkimusasetelmani ja ennen kaikkea kompetenssini tämän metodin käyttöön aineiston analyysissä. Luin alkuperäisiä tekstejä ja vertailin niitä yleiseen merkitysverkostoon päinvastoin ja saatoin vain hämmästellä, miten selkeästi yleisessä merkitysverkostossa esittämäni soittamisen merkitykset jäsentyvät eri soittajille soittaja-kohtaisissa teksteissä.

Yleiset merkitysverkostot ovat aina eräänlainen tutkijan muotoilema käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista eikä suinkaan merkitse koettujen maailmojen samanlaisuutta (Perttula 1995a, 89). Tämä analyysivaihe on ollut tutkijan näkökulmasta hyvin antoisa. Olin tehnyt analyysiä ja löytänyt lukuisia merkityssuhteita, jotka antavat toisaalta monipuolisen kuvan soittajansa motiiveista pianonsoittoon, toisaalta soittajien kesken huomattavan paljon toisiaan muistuttavia merkitysisältöjä. Se, että lähestyn pianonsoittoon liittyviä merkityksiä yleisellä tasolla, tuntuu näin ollen perustellulta. Yleinen merkitysverkosto on muotoiltu 14 yksittäisen soittajan merkitysverkostoista ja yleinen taso kattaa vain ja ainoastaan heidän merkitysmaailmaansa. Paitsi, että olen selkeästi havainnut yleistämisen mahdottomuuden – keskimääräinen soittaja on olemassa enintään tutkijan mielessä – yhteiset kulttuuriset merkitykset näyttävät suuntaavan soittajien merkityksenmuodostusta niin, että Varton (1992) käsite kulttuurisuus situationaalisuuden synonyyminä tuntuu hyvin perustellulta.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Aineistoni 14 varhaisnuoren pianonsoittajan kokemuksista hahmottui seuraava yleinen merkitysverkosto, johon kukin heistä on sijoitettavissa. Pianonsoiton lähes kokonaan lopettaneillekin pianonsoitto on aikanaan ollut tärkeä harrastus ja lopettamisen syyt löytyvät paljolti siitä, että soittamisesta on puuttunut näitä keskeisiä, soittamiselle positiivisesti mieltä antaneita merkityssuhteita, joita on löytynyt pianonsoiton sijaan jonkun muun instrumentin parissa.

Soittaminen on tärkeä harrastus ja ajanviettotapa ja pianoa soitetaan useamman kerran viikossa tai jopa päivittäin. Pianonsoitto on harrastus, johon on sitouduttu niin, että se todennäköisesti jatkuu kauas tulevaisuuteen. Soittamisen ilo ja vapaus, musiikin emotionaalisuus ja sekä hallinta- ja oppimiskokemukset eli musiikin haltuunotto ja sen tuottamat kokemukset ovat erittäin tärkeitä merkityksen antajia. Soittamisen tuottamaan mielihyvään liittyy myös mieleinen ohjelmisto, joka liittyy yksilölliset kokemusperäiset merkitykset soittajan situaatiosta kumpuaviin kulttuurisiin merkityksiin. Soittotunneilla käymiseen ja etenkin määrätietoiseen soitonopiskeluun liittyy kulttuurisia ja sosiaalisia merkityksiä, joissa heijastuvat institutionaaliset normit ja opetuskäytänteet.

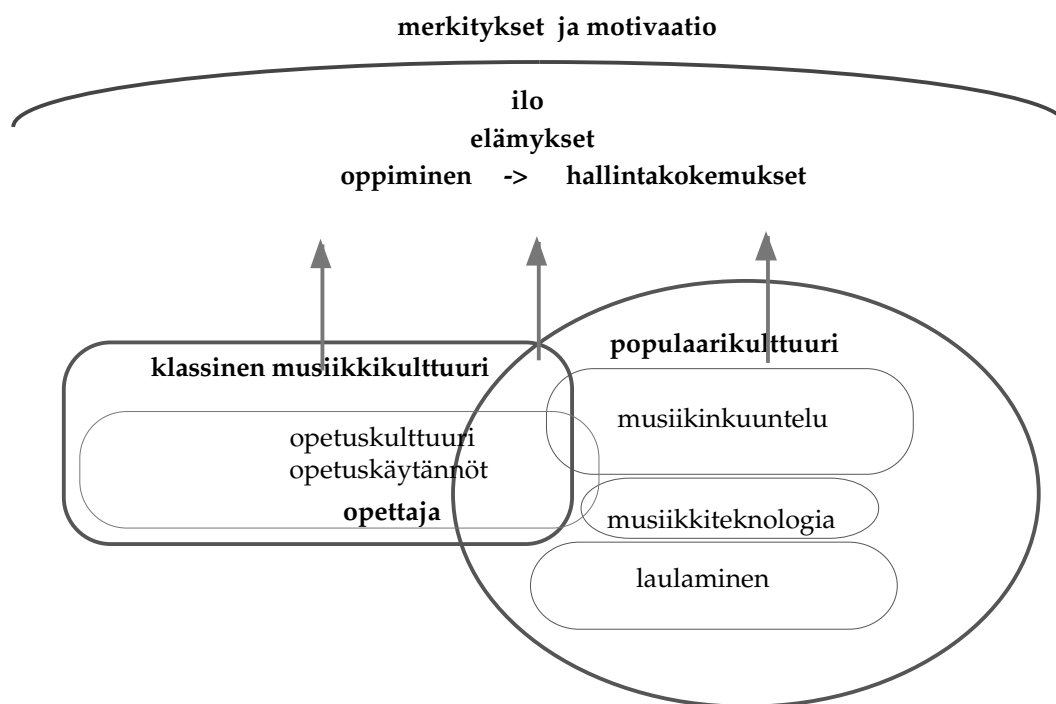
Vapaus päättää itse soittamisistaan koetaan tärkeäksi, mikä on hyvin ymmärrettävää, kun kyseessä on vapaa-ajan harrastus. Soitonopiskeluun ja erityisesti musiikkiopisto-opiskeluun liittyen soittajat tuntevat sisäistä velvollisuudentuntoa ja halua suoriutua annetuista tehtävistä ja opintoihin kuuluvista suoritteista. Velvollisuudentunto liittyy vahvasti hallintakokemusten tuottamaan onnistumisen iloon ja on soittajan kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta positiivista. Toisaalta velvollisuudentuntoa ja vastuuta omasta harrastuksesta osoittaa sekin, että tietoisesti haluaa välttää opiskelua siinä muodossa, missä kokee velvoitteet omien odotusten vastaisiksi.

Hallinnan kriteerien ja soitettavan musiikin perusteella klassinen ja populaarimusiikki ovat molemmat tärkeitä musiikkityylejä. Soitonopiskeluun liittyy klassinen pianomusiikki ainoana tai toisena, tekniikan kehittämisen kannalta tärkeänä musiikinlajina. Soittajat ovat omaksuneet hyvin soitonopiskeluun liittyvät normit ja kulttuuriset merkitykset, kuten opettajan selkeän auktoriteettiaseman mm. osaamisen kriteerien määrittäjänä. Ihanteena on ammattimainen pianonsoitto teknisen toteutuksen ja musiikillisen ilmaisuuden

osalta, johon pyritään, mutta omat rajat ja resurssit tiedostaen. Itsekritiikki on vahva ja oma kompetenssi musiikin esittämiseen koetaan usein vajavaiseksi.

Populaarimusiikin, pääasiassa elokuvamusiikin ja erilaisten iskelmien soittamiseen puolestaan liittyy tavoitteenasettelu oman kiinnostuksen pohjalta ilman instituution normistoa, pyrkimystä oman luovuuden löytämiseen ja käyttämiseen ja siihen liittyen vapauden tunne musiikillisessa ilmaisussa. Soitettu musiikki on sekä nuotinnettua että kuulonvaraisesti soitettua, missä nuotit ovat monasti tukena siinäkin. Klassista musiikkia soitetaan pääasiassa nuoteista ja "populaarimpaa" myös sointumerkeistä tai kokonaan kuulonvaraisesti.

Populaarimusiikin soittoon liittyy myös laulamista ja muuta musiikin tekemistä, kuten omia sovituksia ja jopa sävellyksiä. Laulaminen ja itsensä säestäminen kuuluvat vapaa-ajan soitteeluun eikä soitotunneille. Musiikin kuuntelu, mitä soittajat tekevät päivittäin paljonkin, liittyy pianonsoittoon vain satunnaisesti, enemmän populaari- kuin klassista musiikkia soittavilla.



KUVIO 7 Yleinen merkitysverkosto pianonsoiton käytänteiden ja soitetun musiikin jäsentäminä

Kuvio havainnollistaa, miten soittajan yksilölliset kokemukset ja niistä muotoutuvat merkitykset syntyvät soittajan tilanteesta kumpuavien kulttuuristen merkitysten pohjalta. Kuvio rajautuu vain musiikkikulttuureihin ja musiikillisiin käytänteisiin, joiden lisäksi merkityksenmuodostukseen omalta osaltaan ovat vaikuttamassa eri tavoin koti ja perhe, koulu, ystävät ja vertaisryhmä.

Pianonsoiton asema ja merkitys nuoren vapaa-ajan harrastuksena, siihen liittyvät tavoitteet, opiskelu ja soitettu musiikki ryhmittävät soittajat kolmeen

soittajaprofiiliin, joissa on toisaalta yhdistäviä, mutta myös soittajia erottavia piirteitä (ks. seuraava taulukko).

Perttula (2000, 440) kutsuu toisiinsa palautumattomia yleisiä merkitysverkostoja yleisen merkitysverkoston tyypeiksi. Soittajaprofiilit eroavat toisistaan, mutta toisaalta niissä on myös paljon yhteistä, kuten musiikin merkitys, soitettu musiikki, soittamisaika ja tärkeiden taustavaikuttajien, kuten perheen, koulun ja tovereiden merkitys. Kun rajanveto eri profiilien välillä on tulkinnanvarainen, en katso niiden täyttävän selkeästi yleisen merkitysverkoston eri tyyppien kriteereitä, vaan nimitän tätä ryhmittelyä kolmeksi soittajaprofiiliksi. Se, että yksilölliset merkitysverkostot eivät sijoitu sellaisenaan yleisenä merkitysverkostona esitettyyn kuvaukseen ja profiilikuvauksessa on myös omat alaryhmänsä, on luonnollinen seuraus inhimillisten merkitysten yksilöllisyydestä, mikä on eksistentiaalisen fenomenologian yksi perusajatuksista.

TAULUKKO 4 Soittajaprofiilit haastatteluaineiston (N= 14) perusteella

PIANO-OPISKELIJAT - piano selkeästi tärkein instrumentti

- A ammatilliset tavoitteet, pianonsoitto keskeinen urasuunnitelmissa (T11)
- H pianonsoitto ja -opiskelu tärkein harrastus (T1, T3, T7)

MUSIIKINHARRASTAJAT - piano yksi instrumenteista

- M1 yksityisopetusta pianonsoitossa omat tavoitteet huomioiden (P5, P8, T13, T14)
- M2 ei säännöllistä opetusta, mutta pianonsoitto aktiivista ja tavoitteellista (T2, T4, T12)

SOITTELIJAT - piano selkeästi toissijainen instrumentti

- S1 omaksi ilokseen soittamista satunnaisesti (P9)
- S2 pianonsoitto loppunut lähes kokonaan (T6, T10)

Piano-opiskelijoiksi kutsumiani soittajia yhdistää pianonsoitto selkeästi tärkeimpänä musiikkiharrastuksena ja ajanviettotapana, klassisen pianomusiikin opiskelu musiikkiopistossa ja sukupuoli, sillä kaikki (4 soittajaa) ovat tyttöjä. Soitonopiskelu koetaan merkitykselliseksi soittotaidon kehittymisen kannalta. Se ei ole itsetarkoitus sinänsä, vaan keino hankkia pianonsoittotaito, josta voi iloita elämän eri vaiheissa. Pianonsoitto voi olla selkeästi ammatillisena tavoitteena, mutta pääasiassa se on harrastus, josta on mahdollisesti hyötyä ainakaan myös tulevassa ammatissa, mutta se ei ole ensisijainen tavoite soitonopiskelussa. Erilaisten laulujen ja populaarimusiikin soittaminen sointumerkeistä kuulonvaraisesti ja nuoteista voi liittyä pianonsoittoon, mutta sitä ei liitetä eikä halutakaan kytkeä varsinaiseen soitonopiskeluun ainakaan toistaiseksi.

Toista, suurinta soittajaryhmää (7 soittajaa) kutsun *musiikin harrastajiksi*. Heillä pianonsoitto on yksi tapa harrastaa musiikkia, mihin liittyy usein laulamien ja laulujen säestäminen. Osa heistä (4 soittajaa) käy säännöllisesti soittotunneilla, mutta piano-opiskelijoista poiketen yksityisopettajalla tai yksityisessä musiikkikoulussa niin, että haluaa kehittää soittotaitoaan monipuolisesti oman tavoitteenasettelunsa mukaan. Nimenomaan pojilla siihen kuuluu myös säveltäminen, sovittaminen ja musiikkiteknologian hyödyntäminen. Soitettu musiikki on pääasiassa erilaista populaarimusiikkia, kuten elokuva-musiikkia ja iskelmiä. Oman soittotaidon kehittämisen kannalta myös klassi-

nen musiikki koetaan tärkeäksi. Musiikinharrastajat, jotka eivät saa enää tai ole lainkaan saaneet säännöllistä opetusta (3 soittajaa), soittavat myös aktiivisesti ja mieltävät pianonsoiton harrastukseksi.

Soittelijaksi profiloituvien (3 soittajaa) tunnusmerkkinä on määrätietoisien tavoitteenasettelun puuttuminen ja satunnaisuus, silloin tällöin soittelu, mikä on myös profiilinimikkeen diminutiivimuodon peruste. Soittelijat eroavat toisistaan selkeästi sen mukaan, onko pianonsoitto ns. kakkossoittimen asemassa, vai onko piano vaihtunut lähes kokonaan toiseen instrumenttiin tai kokonaan toiseen harrastukseen. Kaikilla heillä on pianonsoiton sijaan muita musiikkiharrastuksia, joten tässä mielessä soittelijaryhmä on tavallaan osa musiikinharrastajia. Pianonsoiton näkökulmasta ero harrastajiin on kuitenkin selvä, sillä nämä soittajat eivät miellä pianonsoittoa harrastukseksi.

Soittajaidenteetti on kullakin soittajalla profiilinsa mukainen. Piano-opiskelijoilla juuri pianonsoitto ja soittotaidon jatkuva kehittäminen kiinnittää heidät musiikkiin ja musiikin harrastamiseen koulunkäynnin lomassa. Musiikinharrastajilla kiinnostuksia ja harrastamisen muotoja on useita, joista keskeisimmiksi nousevat monilla laulaminen ja pianonsoitto. Soittelijoilla piano liittyy lähinnä satunnaiseen ajanviettoon eivätkä nämä soittajat miellä itseään pianonsoittajiksi, vaan jopa pyrkivät välttämään sitä.

Kunkin soittajan oma soittajahistoria, soittamisen alkuvaiheet ja kokemukset vuosien varrelta ja erityisesti ensimmäisiltä soittamisvuosilta ilmenevät tavoitteissa ja soittamisen merkityksissä monin tavoin. Monipuolisesti musiikkia harrastaville pianonsoittajille kaveriporukan merkitys yhteisen musisoinnin myötä on hyvin tärkeä.

Seuraavissa alaluvuissa analysoin edellä esittämäni yleisen merkitysverkoston keskeisiä sisältöalueita kuvaamalla niitä yksityiskohtaisemmin ja myös tulkitsemalla tuloksia kaikkien soittajien osalta yhteisesti, soittajaprofiileittain ja soittajakohtaisesti sen mukaan, mikä tulosten esittämisen kannalta on tarkoituksenmukaisinta. Tarkastelen aluksi soittamisen asemaa nuoren elämäntilanteisuudessa yleensä ja etenen tavoitteiden kautta soittamiselle merkityksiä antaviin keskeisiin sisältöalueisiin, jotka antavat vastauksia ensimmäiseen, päätutkimusongelmaan. Ensimmäiseen, soitettua musiikkia koskevaan alaongelmaan vastauksia löytyy erityisesti alaluvussa 4.5, mutta myös luvussa 4.4, missä analysoin hallintakokemuksia. Toiseen alaongelmaan soitonopiskelusta jäsenän aineistosta nousevia vastauksia luvussa 4.6 Tulosten raportointia vaikeuttaa se, että olennaisia seikkoja, kuten soitettu musiikki, esiintyminen, erilaiset mallit ja virikkeet sisältyy useampiin sisältöalueisiin eikä niitä ole syytä irrottaa asiayhteyksistään.

Tulosten kuvaus sisältöalueittain ei täytä fenomenologisen tutkimuksen³⁷ kriteereitä siinä määrin kuin soveltavasti fenomenologinen yleinen merkitysverkosto. Kuvaan keskeisiä sisältöalueita edelleen aineistolähtöisesti ja deskriptiivisesti, mutta samalla niin, että analyysissä on myös omaa tulosten tulkintaa ja tuloksiin liittyvää teoreettista pohdintaa.

³⁷ Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavilla olisi pitänyt olla mahdollisuus jäsentää soittamiskokemuksiaan ilman etukäteisteemoittelua ilman, että tutkija sen myötä tavallaan määrittää hänen puolestaan haastattelutilanteessa ne teemat, jotka katsoo tutkittavaan ilmiöön liittyvän.

4.1 Pianonsoitto nuoren soittajan elämässä

Pianonsoitto on tärkein tai yksi tärkeimmistä musiikkiharrastuksista suurimmalle osalle haastattelemistani 14 soittajasta. Musiikkiharrastusten lisäksi monella soittajalla on lisäksi muita harrastuksia, kuten liikunta, lukeminen yms. Musiikkiharrastukset ovat lähes kaikilla myös mieluisin vapaa-ajanviettotapa, mikä kertoo musiikin merkityksestä nuorten soittajien elämässä. Tärkein motiivi harrastamiseen on selkeä, musiikki sekä itse tuottaen että vastaanottaen:

”Musiikki on kaiken pohja. Jos ei ois musiikkia, mun pitäis rakentaa koko homma ihan uudestaan.” (T11)

”... se musiikki, se soittamisen ilo, se nautinto, mitä siitä saa, kun soittaa ite.... Musiikki on niin kaunista, että mä tykkään siitä.” (T1)

”Soittaminen on aina ollu osa mun elämää. Mä oon alottanu niin pienenä. Se vaan on aina se piano, että ei sitä ajattele sen kummemmin. Tanssi on silleen, että mä tykkään liikkua ja kaikkee.... Mulle on ehkä pianonsoitto vähän tärkeempi.”(T7)

”Niin, onhan tää (soittaminen) yks tärkeimmistä... Kyllähän minä liikuntaakin periaattees harrastan - ei mitään urheilua..... kyllä siihen musiikkiin menee aikaa, kun aattelee missä sitä tulee tehtyä tai kuultua.” (P5)

”Tietyllä tavalla musiikki on tosi tärkeä. En mä vois kuvitella, että ei ois vaikka musiikkiluokalla tai ei ois sitä musiikkia, sellasta tekemistä.... niin että tosi tärkeä.... laulaminen, soittaminen, kuuntelu ja... kaikki.” (T6)

Harrastamisen kriteeriksi soittajat mieltävät säännöllisyyden ja soittotaitonsa jatkuvan kehittämisen soitonopettajan avustuksella tai itseohjauksellisesti. Harrastuksena soittaminen voi olla tilannekohtaisesti myös ”televisionkatseiluun rinnastettavaa ajanvietettä”, kuten eräs soittaja (T2) on todennut.

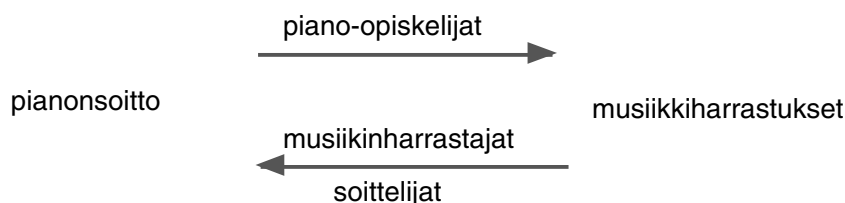
Pianonsoitto on arvostettu harrastus ja soittaminen on vakiinnuttanut paikkansa lähes kaikkien soittajien elämässä.

”Soittaminen on mun koko elämän tärkein asia ja mä veikkaan että mä en tuu sitä koskaan lopettamaan. Mä oon koukussa ja se tuntuu mukavalta!” (T13)

Haastatteluajankohdan soitonopiskelutapaansa soittajat olivat pääosin tyytyväisiä. Yksi musiikin harrastaja (T12) on kiinnostunut jatkamaan pianotunteja myöhemmin, jos löytää mieleisensä opettajan, ja kahta soittajaa (P5, P8) kiinnostaa musiikkiopiston pop- ja jazz-osasto. Yksi piano-opiskelija (T11) toivoo pääsevänsä jatkamaan opintojaan Sibelius-Akatemiaan (T7) toinen haluaa vaihtaa tutkinnon jälkeen musiikkiopistossa klassiselta ”kevyemmälle puolelle”. Kaksi soittajaa (T2, T6) ei pidä ajatusta soittotunneista mahdollisena, joskaan ei kovin ajankohtaisena. Soittamisen asemaan nuorten elämässä ja vapaa-ajanvietossa muutokset eivät vaikuttaisi ainakaan negatiivisesti.

Nuoret soittajat ovat musiikin kanssa tekemisissä päivittäin monin eri tavoin koulussa ja vapaa-aikanaan. Musiikkikuuntelu, pääosin erilaista populaarimusiikkia, on osa päivittäistä vapaa-ajanviettoa, mutta harrastukseksi sitä ei erityisesti mielletä. Koulussa musiikkia on eri muodoissaan etenkin musiikkiluokkalaisilla. Mallia ja virikkeitä pianonsoittoon soolo- ja säestys-

soittimena soittajat kertovat saavansa monissa arkipäivän tilanteissa koulussa ja ystävien kesken. Pianoa pidetään monipuolisena soittimena, joka sopii niin klassiseen kuin kevyempäänkin musiikkiin. Pianonsoitto on monelle soittajalle siinä mielessä vaivaton musiikin harrastamisen muoto, että soitin on jo kotona olemassa ja mahdollisesti muitakin soittajia perheestä löytyy. Pianonsoiton merkityksen ja soittamiskäytäntöjen kannalta oma merkityksensä on myös sillä, missä suhteessa pianonsoitto on muuhun musiikin harrastamiseen.



KUVIO 8 Pianonsoitto musiikkiharrastuksena

Piano-opiskelijoilla pianonsoitto on selkeästi tärkein musiikkiharrastus aktiivisen musiikinkuuntelun ohella. Laulaminen ja muu musiikin tekeminen on selvästi toisella sijalla. Musiikinharrastajilla ja soittelijoilla järjestys on päinvastainen. Musiikin harrastaminen eri muodoissaan on tärkeintä, missä pianonsoitto voi olla hyvinkin keskeisellä sijalla laulamisen ja mahdollisten muiden instrumenttien ohella ja niiden tukena. Soittelijaprofiilin omaavilla soittajilla ensisijainen kiinnostuksen kohde musiikkiin on jokin muu musiikkiharrastus kuin pianonsoitto.

Suurin osa haastatelluista, 11 soittajaa ilmoittaa soittavansa pianoa päivittäin tai ainakin pyrkivänsä siihen. Päivittäinen soittamisaika vaihtelee tilannekohtaisten tavoitteiden ja muiden tilanetekijöiden mukaan. Keskimääräinen soittamisaika päivässä on puolesta tunnista tuntiin. Viikonloppuisin soitetaan enemmän ja koulun koeviikkoina vähemmän. Eniten, ”keskimäärin semmonen kolme ja puoli tuntia päivässä” soittaa yksi piano-opiskelijoista (T11), vähiten yksi soittelijoista, ”noin kerran kuussa ehkä” (T10). Opiskelutapa yksityisesti tai musiikkiopistossa ei sinänsä vaikuta soittamisaikaan, mutta lähestyvä tutkinto lisää selkeästi musiikkiopistolaisten päivittäistä ja viikottaista soittamisaikaa. Pianoa soitetaan eniten viikonloppuisin ja loma-aikoina, kun koulu ja muut harrastukset eivät ole esteenä ja aikaa on käytettävissä runsaammin.

4.1.1 Tavoitteet ja merkityksenmuodostus

Kaikkia aineiston soittajia yhdistää tärkeänä tavoitteina soittamisen ilo ja musiikkikokemusten luomat elämykset, toisin sanoen musiikin kokonaisvaltainen kokeminen ja siitä nauttiminen. Siihen tarvitaan soittotaitoa ja tuon taidon kartuttamiseksi opiskellaan pianonsoittoa. Soittotaito itsessään ei ole siis ensisijainen tavoite soittamiselle, vaan se mahdollistaa sen tärkeimmän, musiikista nauttimisen.

Soittajat mieltävät pianonsoiton pitkäaikaiseksi, jopa elämänikäiseksi harrastukseksi ilman ammatillisia tavoitteita yhtä piano-opiskelijaa (T11) lukuunottamatta. Osa soittajista toivoo pianonsoittotaidosta olevan jollain lailla hyötyä tulevassa ammatissa, jolla tarkoitetaan esimerkiksi opettajan työtä. Näitä soittajia on sekä piano-opiskelijoissa (T1, T3, T7) että musiikin-harrastajissa (T4, T12, T13, T14). Musiikin-harrastajissa on myös niitä (T2, P5, P8), jotka haluavat pitää pianonsoiton nimenomaan vapaa-ajan harrastukse-
naan ja vastapainona koululle ja myöhemmin työlle.

”Ei soittaminen oo silleen, että mää tähtäisin mihinkään erikoisesti tunnille, vaan se on niinkun koko elämää varten.” (P5)

Pianonsoitto halutaan pitää harrastuksena, missä säilyy kaiken aikaa oma ilo ja vapaus. Piano-opiskelijatkin, joilla tutkinnot ovat selkeitä tavoitteina opiskelussa, kertovat musiikkiopisto-opintojen jälkeen jatkavansa pianonsoittoa jossain muodossa harrastuksenaan, mutta ei välttämättä samalla tavalla klas-
siseen pianomusiikkiin keskittyen.

”Mä en oo sen pitemmälle ajatellu, kun siihen tutkintoon vasta..... Musiikkiala ei oo mun suunnitelmissa. Siispä mä varmaan siirryn tutkinnon jälkeen avoimelle osastolle tai rock-jazz-puolelle soittamaan pianoo. Mutta en mä lopeta sitä.” (T7)

Yhdelle piano-opiskelijoista soittamisesta on tullut elämäntapa ja -sisältö siinä määrin, että se on suorastaan enemmän kuin ammatti. Hänen ajatuksensa pianonsoitosta ja klassisesta musiikista ehdottomasti tärkeimpänä elämänsisältönä poikkeavat toisten musiikkiopistossa opiskelevien ajatuksista, minkä hän itsekin hyvin tiedostaa. Esittävän pianistin uran tämä soittaja tiedostaa vaativana tavoitteena, mutta tässä elämänvaiheessa se on hänelle tärkeä kau-
kotavoite³⁸. Pianonsoitosta elämänsisältönä kertoo hänen tavoitteenmäärittelynsä:

”Tavoitteena on siis se, että mä pystysin elättää itteni pianolla sillä tavalla kun mua huvittaa..... kyllä mä uskon, että se on mahdollista.... Tietysti on tavoitteena, että pääsis maailmalle esiintymään.” (T11)

Tavoitteissa ilmenee mielenkiintoinen ero soittajan sukupuolen mukaan. Ty-
ttöillä tavoitteenasettelun ilo ja hyötyajattelu liittyy nimenomaan pianonsoit-
toon yksin tai säestäjän ominaisuudessa, musiikin-harrastajapojille (P5, P8) pianonsoittotaito on hyvä apu musiikin tekemiseen laajemmin, musiikkitek-
nologiaa ja sähköisiä soittimia hyödyntäen.

Soittajien tavoitteenasettelu on hyvin realistinen. Käsitukset siitä, millai-
sena soittajana kokee itsensä ja mahdollisuutensa ja siitä, millainen haluaisi
olla, tuntuvat olevan useimmilla soittajilla sopusoinnussa keskenään. Mielen-
kiintoinen piirre on soittamiseen liittyvän ilon ja vapauden ja musiikista
nauttimisen korostuminen monen soittajan kerronnassa useampaan kertaan.
Moni soittaja tuntui olevan ikään kuin ”puolustus-kannalla” vallitsevia pia-
nonsoiton kulttuurisia normeja vastaan, joissa soitonopiskelutraditio ja mu-
siikkioppilaitosten käytänteet luovat tietyt pitkälle klassisen musiikkikulttuu-

³⁸ Hän ei halua olla "vain" hyvä soittaja, vaan edustaa aikanaan alansa huippua. Se edel-
lyttää juuri yksilöllistä suunnittelua ja toteutettua pitkäaikaista harjoittelua (vrt. Ericson & Charness 1994; Eteläpelto 1997,95).

rin mukaiset normit soittamiselle. Nuoret soittajat haluavat nauttia musiikista oman soittotaidon puitteissa. Tässä suhteessa soittajat ovat pitkän tähtäimen tavoitteissaan terveen itsekkäitä ja myös hyvän itseluottamuksen omaavia, koska haluavat järjestää olosuhteet soittamiselle sellaisiksi, että omien tavoitteiden mukainen soittaminen on mahdollista.

Tavoitteellisuuden merkitystä soittamaan motivoitumisen kannalta olen myös joutunut pohtimaan uudelleen haastatteluaineiston myötä. Konkreettisia välitavoitteita soittajilla toki on. Musiikkiopistossa opiskelevilla piano-opiskelijoilla niitä ovat erilaiset tutkinnot ja muut konkreettiset taidonnäytteet. Ne, kuten yksittäisten kappaleiden harjoittelu soittotunneille ovat luontevia välitavoitteita:

”Esiintymiset on hyvä kimmoke saada kappaleita valmiiksi... ja viikottain pianotunnit. Musta tuntuu, että jos mä en kävis, mun ei tulis myöskään soiteltua. Ja se on aina yks päämäärä se esiintyminen.” (T7)

Soitonopettaja määrittää monasti oppilaansa tavoitteet ja myös niiden toteutumisen. Piano-opiskelijoilla ja klassisen musiikin soittajilla opettajan tavoitteenmäärittelyä on suuntaamassa vahva institutionaalinen, musiikkioppilaitosopiskeluun liittyvä normisto. Musiikkioppilaitosten ulkopuolella, yksityiset musiikkikoulut mukaanlukien, opettajan auktoriteetti tavoitteen määrittäjänä ei ole aivan niin vahva, mutta muuten auktoriteettiasema on selvä. Itselle sopivan opettajan etsimisessä yksi tärkeimmistä kriteereistä on ollut opettajan monipuolisuus niin, että hän tuntee musiikin eri lajeja ja erityisesti populaarimusiikkia ja osaa myös opettaa niitä. Halutaan siis opettaja, joka ottaa huomioon soittajan omat, yksilölliset tavoitteet eikä opetus etene niin selkeästi ulkoisiin suorituksiin sidotun normiston ja kontrollin mukaan.

Tavoitteiden kannalta mielenkiintoinen soittajaryhmä ovat soittelijat, joilla siis itse asiassa ei juurikaan ole tavoitteita varsinkaan soittotaitonsa kehittämisen suhteen.

”Niitä, mitä mä yleensä soitan, niin mä osaan ne... ei siinä paljon haastetta oo.... Voisihan niitä yrittää paremmaks ja paremmaks.” (P9)

Soittamisen lähes lopettaneilla keskeinen syy varsinkin soittotuntien lopettamiseen on ollut se, että asetettu tavoite, itselle riittävän soittotaidon saavuttaminen ei ole toteutunut. Sen myötä soittamisen ilo on käänntynyt pettymykseksi, kun soittaminen ei antanut sitä, mitä siltä odotti. Tämä puolestaan on vienyt motivaation soitonopiskelulta ja ilman opetusta soittaminen puolestaan tuntuu lähinnä turhauttavalta, kun ei ole saavuttanut sitä tarvitsemaansa taitoa jne.

”Olikohan mulla tavoitteita?.... Varmaan oli se, että mä olisin oppinu nuotit.... silleen ihan järjellä ajateltuna.... Kyllä se oli se, että nuotit olis ollu kiva oppia.” (T10)

”Mulla ei oo enää halua soittaa. Mun ei tarvii enää soittaa.... Mä en ikinä menny tunnelle, että mä opettelisin jotain säestysjuttua³⁹. Tottakai sekin on mahollisuus... Mulla vaan soittamisesta tulee mieleen klassisen musiikin jutut. Siitä on vaan tullu tietynlainen kammo. Ehkä se voi olla ihan kivaa tällasta säestystä, kevyttä musiikkia.... Semmoseen saattasin vielä..” (T6)

³⁹ Säestyksellä soittaja tarkoitti sointumerkeistä säestämistä laulun tueksi.

Kiinnostusta vapaan säestyksen opiskeluun tällä soittajalla oli ollut jo pitemmän aikaa ja hän otti asian spontaanisti esille haastattelun aikana. Kiinnitin huomiota hänen innostuneeseen esitystapaansa siitä puhuessaan, kun soitto-tunteja muistelllessaan hänen olemuksensa ja äänensävyänsä oli pettyneen alistunut.

4.1.2 Kriisivaiheet merkitysten etsinnässä

Tajunnallinen tapahtuminen on oman historiansa varassa etenevää ja tätä jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden jäsentymistä (Rauhala 1989, 31; Varto 1992, 48). Soittajan nykyhetki merkityssuhteineen on vahvasti sidoksissa menneeseen, omaan soittajahistoriaan. Kun soittaja peilaa omaa nykyhetkeä pianonsoittajana esimerkiksi soittamisen alkuvaiheisiin, motiivit ja tavoitteet soittamiselle ovat voineet muuttua paljonkin. Soittamisvaiheissa tyttöjen ja poikien välillä oli mielenkiintoisia eroja soittamisen aloittamisajassa ja mahdollisesti siihen liittyvässä soittamisen merkitysten pohdinnassa.

Tytöt ovat aloittaneet pianonsoiton poikia nuorempana (kuvio 4 s. 44). Tutkimukseeni osallistuneet kolme poikaa ovat aloittaneet soittamisen 10-vuotiaana, kun olivat koulun musiikinopettajalta ja musiikkitunneilta saaneet kipinän pianonsoittoon. Tytöt ovat aloittaneet soitto-tunneilla käymisen 5–8-vuotiaana ja monet omien sanojensa mukaan oman kiinnostuksensa pohjalta vanhempien myötävaikutuksella. Soitto-tunneilla käyminen on edellyttänyt vanhempien aktiivisuutta hyvin konkreettisesti.

”Äiti opetti ensin pianoa. Äiti on ite opetellu joskus tän ikäsenä pari vuotta. Sitten menin musiikkiopiston suzuki-ryhmään ja 8-vuotiaasta sitten musiikkiopistoon.” (T1)

”Piano meillä oli kyllä... En mä oikein tiedä, mitä mä oon pienenä ajatellu. Kyllä mä oon tykänny soittaa. Vanhemmat on varmaan sillon ajatellu, että... kun mun sisko meni samaan aikaan musiikkikouluun...” (T3)

Sattumaakin on ollut mukana soittimen valintaa myöten, joten pianonsoittoon on liittynyt hyvin erilaisia merkityksiä uteliaisuudesta ja alkuinnostuksesta velvollisuudentuntoon vanhempia kohtaan:

”Mä aloitin 5-vuotiaana ja mun piti aluksi ruveta soittamaan viulua, kun musiikkileikkikoulusta suositeltiin. Sitten kun viulussa oli niin paljon opiskelijoita niin sitten aloitin pianon. Se ostettiin meille sillon vasta vähän sen jälkeen, kun mä aloin soittaa, mut kyllä mä olin siihen jo tutustunu.” (T11)

Pianonsoiton merkitys ja asema harrastusten joukossa ei ole ollut erityisesti tytöille suinkaan itsestäänselvyys, vaan se on muotoutunut vuosien myötä jonkinlaisen kriisivaiheen kautta. Pianonsoitto on ollut omalla tavallaan merkityksellinen harrastus silloin, kun aloitettiin soitto-tunnit, mutta se, mitä ovat ne juuri itselle tärkeät merkitykset, jotka ylläpitävät motivaatiota soittamiseen, on edellyttänyt soittamiseen liittyvien merkityssuhteiden tarkkaakin punnintaa. Kyseenalaistaminen liittyy erityisesti juuri soitto-tunneilla käymiseen, yhteistyöhön soitto-opettajan kanssa ja kokemuksiin soitto-tunneilta soittamisen ensimmäisinä vuosina. Punnittavana on ollut omat tavoitteet suhteessa opettajan ja mahdollisesti myös oppilaitoksen odotuksiin. Jos soittamisen alkukimmokkeena on ollut esimerkiksi toisen perheenjäsenen malli ja

kannustus soittamiseen, jatkon kannalta on ollut oleellista löytää soittamiseen omakohtaisia merkityssuhteita ilman ulkopuolista tavoitteenasettelijaa ja motiivien määrittäjää.

”Mä aloitin 6 - vuotiaana. Sitten mä soitin ... seittemän vuotta (musiikkiopistossa). 12 - vuotiaana mä lopetin ja aloitin 14 - vuotiaana uudestaan. Tuli taas inspis Mä en yhtään tykänny soittaa menuetteja ja tällasta. Sitten mulla yksinkertaisesti lopahti innostus koko soittamiseen niitten menuettien takia kun ei saanu soittaa mitään muuta ja näin. Lopetin pelkästään tunneilla käymisen no vähän aikaa meni silleen, että mä en soittanu paljon yhtään. Sitt se taas tuli, että mä soittelin ihan omiani, vapaata säestystä ja tollasta.” (T13)

Opettaja-oppilassuhde on soitonopiskeluun liittyvien merkityskokemusten kannalta hyvin olennainen. Opettajanvaihdos on tuonut joillekin uutta intoa soittamiseen. Uuden opettajan kanssa, sattumalta tai tietoisesti tietynlaista opettajaa etsien, on yhteisten tavoitteiden pohjalta soittamiseen löytynyt mieltä, joka sujuvan yhteistyön myötä luo uutta motivaatiota uuden oppimiseen.

E erityisen voimakkaan kriisin soittamisissaan kertoo kokeneensa edellä siteerattu, alunperin viulunsoiton sijasta pianonsoiton aloittanut soittaja (T11), joka muutaman vuoden pianoa soitettuaan pohti valintaa ääripäiden, intensiivisen pianonsoiton tai soittotuntien lopettamisen välillä. Taustalla oli omien tavoitteiden selkiintymättömyyttä, murrosiän uhmaa vanhempien auktoriteettia kohtaan ja näistä aiheutuva omakohtaisen motivaation puutetta. Löydettyään oman kertomansa mukaan vaikean kriisivaiheen jälkeen pianonsoiton uudelleen harvinaisella tavalla, kilpailujen ja niiden positiivisen ilmapiirin vuoksi, soittamisesta on tullut elämän keskeisin sisältö. Opettaja on ollut kaiken aikaa sama ja yhteistyö syventyi kriisin myötä entisestään.

Monenlaisia vaikeuksia soitonopiskelussaan oli erityisesti kahdella soittajalla (T6, T10), jotka lopettivat soittotuntien myötä lähes koko soittamisenkin.

”Mä en jaksas opetella kaikkee alusta. On semmonen olo, että kaikki on ollu niinkun jotenkin turhaa silleen.” (T10)

Kriisin taustalla on opettajien vaihtuminen ja klassisen piano-opiskelun tavoitteet ja opetusmenot, jotka eivät välttämättä olleet yhdenmukaiset soittajien omien odotusten ja tavoitteiden kanssa. Soittamiskriisi oli jättänyt syviä pettymyksen ja huonommuuden tunteita, joiden käsitteleminen oli haastattelutilanteen aikaan selvästi kesken. Jo asioiden esiinnostaminen ja verbali-soiminen tuntui jollakin tasolla helpottaneen näiden soittajien oloa .

Kriisivaihe on aineistoni tytöillä ollut noin 10-12 ikävuoden tienoilla, samaan aikaan, kun pojat ovat aloittaneet ja päässeet soittamisessa ”vauhtiin”. Useimmilla kriisivaihe on johtanut aiempaa selkeämpään, omakohtaiseen tavoitteenmäärittelyyn ja motivoitumiseen. Kahdella soittajalla se on johtanut soittotuntien lopettamiseen. Aiemmassa tutkimuksessani (Kosonen 1996) ikävuodet 10 - 12 ovat yleisin soittamisen lopettamisikä. Soittamisen lopettaneista 2/3 oli tyttöjä ja yleisin syy lopettamiseen on ollut kiinnostuksen puute ja muut harrastukset (Kosonen 1996, raportointa kyselyaineistoa). Noin 12 vuoden ikä näyttää olevan motivoitumisen kannalta tärkeä virstanpylväs.

4.2 Soittamisen ilo ja nautinto

”Musiikki on erikoinen asia.... Se vaikuttaa ihmiseen aivan hirveesti.... Sillä on kauheevoima!”

Näin pohdiskelee rauhallisesti ja harkiten eräs soittaja (T1) muistellessaan niitä hetkiä, jolloin hän tuntee nauttivansa soittamisesta ja soitetusta musiikista koko olemuksellaan. Soittamiselle luovana toimintana luo merkityksiä sekä toiminta itsessään että toiminnan tuotos, soiva musiikki. Oman sävynsä musiikista nauttimiseen ja soittamisen vapauteen tuo myös se, onko soittaja yksin, soittaako yhdessä toisten kanssa tai onko soittamisella kuulijoita.

Soittamiskokemuksissa on voimakkaana emotionaalisuus, soittamisen ja soitetun musiikin hyvää tekevä ja vapauttava vaikutus, mahdollisuus tunteiden käsittelyyn ja mielialojen purkamiseen.

”Tottakai mä nautin soittamisesta - en mä muuten soittais, jos se ei ois kivaa. Mitä järkee siinä sitten ois.... Jos osaa soittaa, tulee siitä omaakin iloa. Silleen pystyy vapautuu, että soittaa. Joillakin saattaa olla joku muu, mutta mulla musiikki ja soittaminen on se.” (T4)

”Ei sitä voi kuvailla... Se vaan tuntuu mielettömän hyvältä. Tuntuu, että haluais kertoa kaikille, että mulla on älyttömän hyvä olla, kun mä saan soittaa. Mä oon monesti miettiny, miten onnellinen mä oon, kun mä osaan soittaa. Ja sitten, voi niitä raukkoja, kun ne ei osaa soittaa mitään. Miten on mahdollista, että ne ei osaa eikä halua soittaa.” (T13)

Soittamiseen liittyy vapauden ja hyvän olon tunnekokemus, jota ei pysty sanoin kuvamaan, koska se musiikki vaikuttaa meissä tajunnan ulottumattomissa, syvällä sisimmässämme. Soittajat eivät edes yritä määrittää musiikin vaikutuksia yksityiskohtaisemmin. Yleisin toteamus on edellä siteeratun kaltainen, ”se vain tuntuu hyvältä” ja ”se on sellasta hyvää mieltä” (T2).

”Siitä saa sellasen elämyksen kuitenkin, että sä todella osaat saada aikaan melodioita ja muita..... Siihen lähtee silleen mukaan.... Se vetää mukaan...” (T12)

Musiikki on todella näille soittajille kokonaisvaltaista kokemista, henkistä vailla omaa ainetta, minkä ei tarvitse olla mistään, kuten luvussa 2.1.2 Vartoa (1990) ja Rauhalaa (1983) siteerasin. Musiikin avulla voidaan myös käsitellä elämänvaiheita ja muistoja hetkittäisistä tapahtumista (Jokinen 1998, 502). Eräs soittaja (T2) muistaa aikaisemmin soittamiinsa kappaleisiin palatessaan ne tunnelmat ja mielialat, joita on liittynyt noiden kappaleiden soittamiseen.

”Soitan joka päivä niitä vanhempia kappaleita. Niistä voi herätä just semmosia muistoja, että siinä tilanteessa... jos on ollu vaikka älyttömän hyvä päivä ja sä opettelet jonkun uuden biisin.... Nyt kun sä otat sitten esiin sen biisin, niin sulle tulee hyvä mieli, kun sä tiedät, minkälainen mieli sulla oli silloin, kun sä aloit soittamaan sitä biisiä. Se on ihan sama, kun sä käänät päiväkirjasta jonkun vanhan muiston, joka on hyvä tai huono, niin siitä tulee mieleen se fiilis.” (T2)

”Sonatiineista mä tykkään jostain syystä ihan erityisesti. Mä oon soittanu niitä aika paljon ja mä osaan vieläkin kaikki ne, mitä mä oon joskus soittanu. Ne tuo jotenkin mieleen kevään ja kevästä mä tykkään ihan mielettömästi.” (T1)

Tilanne, missä ei ole muita kuulijoita on haastattelemilleni soittajille soittaja-profiilista riippumatta erityisen mieleinen soittamistilanne, keskustelua oman itsensä kanssa ja soitetun musiikin optimaalista nautiskelua. Samansuuntaisia tuloksia on myös Slobodalla (1999, 451). Mieleenjääneet musiikilliset elämykset syntyvät vapaa-aikana⁴⁰ yksin tai kavereiden kanssa musisoidessa.

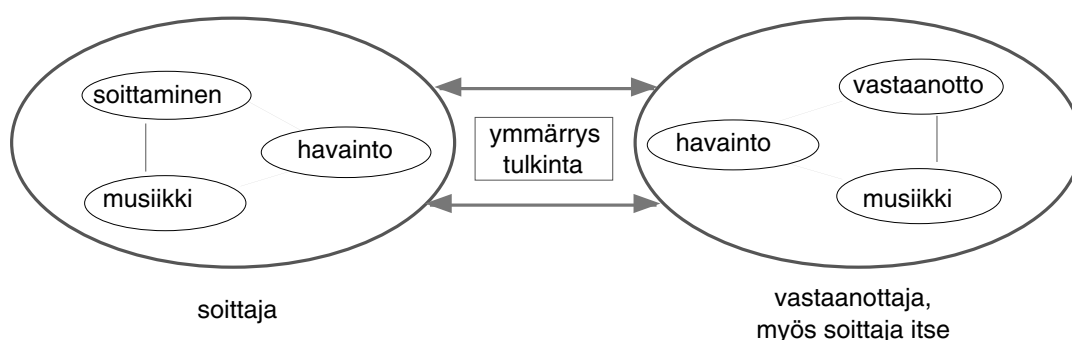
”En mä halua esitellä omaa pianotaitoani kenellekään. Se on mulle semmonen salainen päiväkirja.” (T2)

”Mä soitan kuitenkin yleensä niin, että meillä ei oo ketään muita kotona. Sillon vaan on jotenkin kivempi soittaa. Sillon pystyy vapautuu paljon paremmin. Ihan sillon laulaa paljon vapautuneemmin ja kaikkee.” (T4)

4.2.1 Soittaja musiikin tuottajana ja vastaanottajana

Musiikin avulla soittaja on tekemisessä oman sisimpänsä kanssa, jota Ruud (1998) nimittää ”yksityiseksi tilaksi”. Soittaminen ja musiikin kuuntelu näyttävät johtavan tuon yksityisen tilan tiedostamiseen, mikä ei ole toisten saavutettavissa. (Ruud 1998, 40.) Sitä ei välttämättä halutakaan toisten saavutettavaksi, mikä puoltaa nimenomaan soittamista ja musiikkinautintoja yksin, ilman minkäänlaista ulkopuolista kuulijaa ja kontrollia.

Soittaja itse on soittamistapahtumassaan kahdessa roolissa. Hän tuottaa musiikkia sävelin, mutta on myös sen vastaanottaja. Tuottaessaan ja tulkittaessaan musiikkia soittaja käy samalla keskustelua tuottamiensa sävelten välityksellä itsensä kanssa siitä, miten sävelten avulla itseään ilmentää ja mitä kulloinenkin musiikki, musiikillinen objekti merkitsee ja miten hän sen ymmärtää (vrt. Stefani 1985, 155). Stefani (1985, 153) esittää musiikkikokemuksen niin, että se on tuottamisen, objektin ja havainnon välisten suhteiden piiri. Soittamiskokemukseen sovellettuna olen jatkanut tätä kolmijakoa soittajan ja vastaanottajan musiikkikokemusten kuvaamiseksi:



KUVIO 8 Musiikin välittyminen soittajalta kuulijalle, siis myös soittajalle itselleen⁴¹

⁴⁰ Vapaa-ajalla tarkoitan tässä soittajien itsensä käyttämää ilmaisua vapaa-ajasta, joka käsittää ajanvieron paitsi koulunkäynnin, myös soittotuntien ulkopuolella.

⁴¹ Havainto käsittää tässä havainto- ja tunnekokemuksen sekä tajunnallisen ymmärtämisen.

Mieluisia soittamistilanteita yksin soittamisen lisäksi tuntuu olevan monille myös ystävien kanssa tai ystäville soittaminen, jolloin tulee esiin pianon monipuolisuus muunakin kuin soolosoittimena:

”Sit aina kun on kavereita käymässä, ne huutaa, ett piano! soita meille! (naurua).. Kyllä mä muillekin vieraille soitan, kun ne haluaa kuulla. Joskus ne antaa palautetta ja silleen...” (T1)

”Mikäs ois parasta.... tietysti jos jossakin ryhmässä soittaa niin se on hauskaa soittaa kavereiden kanssa ja silleen ..” (P5)

”Mulla on kaikki kaverit sellasia, että ne laulaa. Me joka paikassa aina lauletaan niin, että joku soittaa jotain semmosia kappaleita ja silleen säestää.” (T14)

Hyvien yhteismusisointikokemusten taustalla on hyviä kokemuksia musiikillisesta vuorovaikutuksesta. Musiikin tuottajilla ja vastaanottajilla on silloin yhteisiä ymmärtämisyhteyksiä, kuten samansuuntaiset musiikkimieltymykset. Edellä olevan kuvion ymmärrys ja tulkinta toimivat vuorovaikutteisesti ja yhteismusisointi on kokemuksena todella yhteistä kunkin subjektiivisten kokemusten lisäksi. Yhdessä soittaminen ja laulaminen rentouttaa ja virkistää ja voi olla nuorten musiikillisen identiteetin kehittymisen kannalta hyvinkin tärkeää.

”Mulla oli kaveri, joka soitti saksofonia. Me hommattiin kirjatkin toisillemme, että ruvetaan soittamaan duona. Sitten me soitettiin muutamissa juhlissa ikivihreitä. Me tykkättiin niistä muutenkin ja niitä oli kiva kuunnella. Piano käy niin moneen. On se hyvä soolosoittimena ja säestykseen ja muuhun.... Kaikissa perhejuhlissa ne laittaa - tai pääsee soittamaan - riippuu tilanteesta, kummin päin se menee. Säestän lauluja ja silleen.” (T12)

Erilaiset esiintymistilanteet ovat yksi muoto musiikin vuorovaikutteisuudesta. Piano-opiskelijoille soitonopiskeluun liittyvät matineat ovat pääosin mieluisia kokemuksia soolo- ja kamarimusiikkiesiintymisistä. Kotona soittaminen kotiväelle, sukulaisille ja muille kuulijoille on mieluisaa myös monelle musiikin harrastajialle, mutta esiintymisen epävirallisuutta painottaen. Palaute kuulijoilta kokemusten vaihtamisena koetaan tärkeäksi. Jos palaute on positiivista, niin kuin se yleensä tuntuu olevan, se on omiaan vahvistamaan soittajan itsetuntoa ja luomaan uusia haasteita. Virheistä ja puutteistakin odotetaan palautetta, joskin soittajien itsekriittisyys näyttää pitävän huolen siitä, että soittajan realistinen tuntuma omiin taitoihinsa ja mahdollisuuksiinsa säilyy eikä liiallisen kehumisen vaaraa ole.

”Justiin ehkä kamarimusiikki ja nää esiintymiset aina, ne on ollu aina ihan mukava lisää siihen soittoon, sellanen tapahtuma siinä soitossa.” (T7)

”Sukulaisille pitää aina soittaa. Ja kyllähän mä musiikkikoulun (=opiston) matineoissa... Kyllä mä tykkään esiintyä silloin, jos on varma kappale. Jos ei ole varma, niin sitten ei. Mä meen esittämään, vaikka se ois epävarmakin. Se kyllä jännittää, mutta mä vaan toivon, että se sujuis. Se ei oo välttämättä niin mielekäs tilanne sitten. Palaute, se on oikein mukavaa.” (T3)

Ulkopuolinen kuulija tuo soittamistapahtumaan aina oman vaikutuksensa ja enemmän kontrollia ja esiintymisjännitystä, sillä soittaja huomioi tietoisesti ja tiedostamattaan tulkinnassaan myös kuulijan. Kysymys on eri tavoin jaetusta

musiikkikokemuksesta kuin silloin, kun musisoidaan yhdessä. Piano-opiskelijat ovat omaksuneet esiintymiset osaksi soitonopiskelua. Jännittäminen kuuluu asiaan, mutta siitä huolimatta esiintymistilanteet ovat arvokkaita kokemuksia:

”Mullakin on esityksissä aina että mä mielelläni oon menossa esiintymään ja mä oon iloinen, että muutkin kuulee mun soittoa. Eikä mua niin pahasti jännitäkään. Mutt heti kun mä astun lavalle, mun kädet menee silleen ihan paniikkiin. Siis vaikka mua ei pelota se esiintyminen, niin siitä ei vaan tuu mitään... tai ainakin mun mielestä.” (T11)

Soittajan arvioinnissa näkyy voimakas itsekriittisyys, minkä hän itsekin tiedostaa. Lopputulos esiintymisestä ei siis ole ollut kovinkaan huono. Esiintymistä hän arvostaa aivan erityisesti aineiston muihin soittajiin verrattuna, mikä on ymmärrettävää hänen tavoitteensa, pianistin uran huomioonottaen. Hän on myös soittajista ainut, joka puhuu kilpailemisesta, minkä hän on kokenut hyvin positiivisesti esittämistäjännityksestään huolimatta:

”Mä rakastuin kauheesti siihen kisojen ilmapiiriin. Siitä lähtien mä oon soittanu ihan hulluna.” (T11)

Tulkintaan ja ymmärtämiseen sekä soittajana että kuulijana vaikuttavat kummankin osapuolen sosiaalinen todellisuus ja historia (Routila 1986, 57). Edellä siteerattu soittaja nauttii kilpailuista, mutta jännittää esiintymistä siinä missä muutkin soittajat. Kilpailujen ilmapiirissä olennaista hänelle ovat hyvät ystävät, jollaisia keskenään kilpailevista pianisteista on ajan mittaan tullut. Heitä yhdistää samansuuntainen soittajahistoria ja sosiaalinen todellisuus klassisen pianomusiikin parissa.

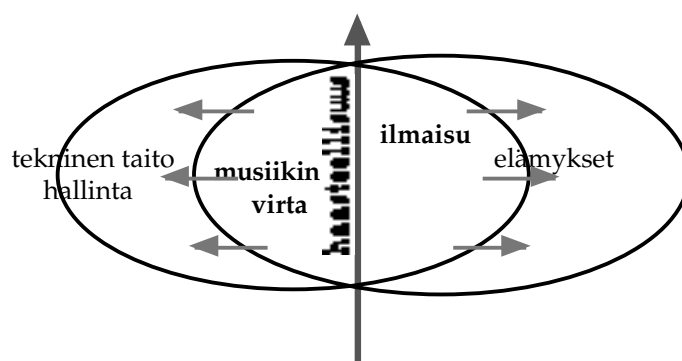
4.2.2 Soittamisen lumo

Nautinnontunteisiin ja elämyksellisyyteen liittyy monilla soittajilla äärimmäinen keskittyminen. Mieluinen soitettava musiikki ja kiireetön soittamistilanne ovat omiaan rauhoittamaan ajatuksia ja fyysistä olemista ja musiikki vie mukanaan.

”Siihen lähtee silleen mukaan.... Sitä ei silleen huomaa... Saattaa mennä muutama tunti, että sä et ollenkaan huomaa.” (T12).

”Tulee sellanen tunne, että on jotain tehny hyväksi. Sen jälkeen on aika väsyny ja täytyy levätä. Se on aika intensiivistä.” (T3)

Soittamisen optimikokemus, *flow-kokemus* (vrt. Csicszentmihalyi 1990), Kirjosen (1995) suomentamana osuvasti ”toiminnan lumo”, on musiikin virtaa ja musiikillista ilmaisua soittajassa parhaimillaan. Elämykset psyykkisen ja henkisen tajunnan tasoilla ja motorinen taito kehollisena toimintana ovat yhä enemmän yhtä ja samaa kokemusta, mikä ohjaa ja on samalla osa tuota musiikin virtaa. Aika ja ulkomusiikilliset, tilannekohtaiset tekijät ovat toissijaisia ja soittajan senhetkisessä tilanteessa musiikki on optimaalisesti läsnä. Soittamisen päämäärä, musiikki itsessään täyttää silloin tehtävänsä ja soittaminen tuottaa optimaalista nautintoa, mikä puolestaan luo lisää haasteita ja pyrkimystä yhä uusiin musiikin nautintoihin.



KUVIO 9 Flow - soiton lumon taitamisen ja elämysten optimaalisena synteesinä

Optimaalisista soittamiskokemuksistaan, jolloin soittaja monasti ylittää itsensä niin teknisesti kuin tulkinnallisestikin nk. tavalliseen soittamiseen verrattuna, kertovat jossain muodossaan kaikki aineiston piano-opiskelijat ja lähes kaikki musiikinharrastajat. Useimmiten soittaja "pääsee" musiikin lumoon viikonloppuisin ja loma-aikoina, kun soittaminen ei ole sidottu aikaan. Joillakin tämänkaltainen keskittyminen edellyttää nimenomaan yksinolemista ilman ulkoisia häiriötekijöitä.

"Silloin mä joskus soitan kaheksan tuntia päivässä ihan huomaamatta." (T11)

"Jos saa olla rauhassa, kun soittaa, niin huomaa sitten kun keskeytyy, että onpas aikaa kulunu... Silloin tuntuu, että osaa enemmän ja ehkä siitä nautiikii enemmän." (T13)

Soittamisen optimikokemukset soittajan omien realististen mahdollisuuksien puitteissa ovat niitä parhaita musiikkikokemuksia, jotka luovat motivaatiota edelleen kohti uusia haasteita. Joillakin musiikinharrastajilla vastaavia kokemuksia on myös kavereiden kanssa yhdessä musisoidessa, lauletaan, säestetään, sovitetaan, luodaan yhdessä - musiikin iloa parhaimmillaan. Pianoa satunnaisesti soittaville pianonsoiton parissa "uppoutuminen" on vierasta, mikä on luonnollista soittamiseen käytetyn ajan ja intensiteetin huomioiden.

4.3 Hallintakokemukset soittamista siivittämässä

Hallintakokemukset, tuntemukset siitä, että osaa soittaa⁴² pianoa ja pystyy tulkitsemaan musiikkia, ovat tärkeitä kaikille soittajille soittamiseen käytetystä ajasta, opiskelutavasta ja soitetusta musiikista riippumatta:

"Tulee hyvä olo siitä, kun mä kuulen, että mä osaan soittaa.... Kun mä oon oppinu soittaan jonkun harvinaisen kauniisti, niin tulee sellanen hyvä olo." (T13)

⁴² Nykysuomen Sanakirja (1989) määrittää soittamisen sävelten synnyttämiseksi jonkin soittimen avulla, soitinmusiikkia esittämällä.

”Kyllähän se sitten menee tylsäks jos liikaa soittaa samaa... pitäähän siinä vaihtelua olla mutta - onhan se hyvä että on monia kappaleita joita pystyy soittamaan ihan tosta vaan.” (P5)

”Jos melodia on nätti ja siinä on paljon tunteita, niin se herättää jotain tunteita ja sitä on kiva soittaa, varsinkin jos sen osaa hyvin.” (T2)

”Tuntuu jotenkin hyvältä, että on onnistunut opettelemaan uuden kappaleen.” (T1)

Hallinta käsitteenä on laaja ja siihen kuuluvat sekä soittotaito että osaaminen. Soittotaito on osaamisen ilmenemistä konkreettisenä toimintana. Osaaminen on taidon ja tekemisen syvärakennetta, jos itse tekeminen on pintaa (Rantalaiho 1997, 246). Soittaminen toimintana on sidottu aikaan ja paikkaan, mutta osaaminen on voimassa muulloinkin. Soittotaito karttuu oppimiskokemuksista, harjoittelemalla toistamisen, yrityksen ja ymmärtämisen kautta. Onnistuneen yrityksen kaavaa sovelletaan uusiin tilanteisiin, jolloin se, mikä toimii, tulee tavaksi (Rantalaiho 1997, 247). Näin syntyy toimintojen automatisoitumista ja tottumuksia, joita pitkälle kehittyneellä soittajalla on valtavasti.

Tottumukset ovat rutiinien suorittamisen tekniikoita, mutta varsinaista osaamista, hallintaa, on vasta näiden rutiinien tarkoituksenmukainen käyttö pianon ääreen istuttaessa, missä teknisen osaamisen lisäksi mukana on soittamisessa tärkeä luovuus (vrt. Rantalaiho 1997, 248). Syntyy soivaa musiikkia, jota soittaja havainnoi samalla soittamistaan arvioiden. Vähitellen osaamisen myötä soitettava musiikki ja soiva lopputulos hallitsevat soittamista, eivät enää äänen tuottamiseen tarvittavat rutiinit. Samalla kehittyy myös tilanneherkkyys, intuitiivisuus. (vrt. Rantalaiho 1997, 249.)

Teknisen osaamisen ja oman luovuuden lisäksi tarvitaan musiikillista tietämystä. Bereiter & Scardamalia (1993) pitävät osaamisen välttämättöminä ja toisiaan täydentävinä komponentteina *praktista, formaalia ja metakognitiivista* tietämystä (Bereiter & Scardamalia 1993). Praktinen tietämys on kokemuspohjaista ja toiminnallista, mikä kehittyy juuri oman toiminnan kautta⁴³ (Bereiter & Scardamalia 1993; Eteläpelto 1997, 98). Formaalia, käsitteellistä tietoa, kuten musiikin teoriaa tarvitaan praktisen tietämyksen tukena ja jopa lähtökohtana, mutta ilman praksista, käytäntöä se on "voimatonta", ei-musiikillista (Elliott 1995, 60-61). Metakognitiiviset prosessit integroivat ja suodattavat praktisen ja formaalin tietämyksen käyttämistä. Ne liittyvät aina soittajan omaan toimintaan ja sen ohjaukseen ja säätelevät musiikillista ajattelua. (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993; Elliott 1995, 66; Eteläpelto 1997, 98.)

Formaalin tiedon tärkeydestä praktisen tiedon tukena kertoo seuraava sitaatti. Formaalin tiedon, tässä nuotinlukutaidon puute, selittää pitkälti ne epäonnistumisen kokemukset, jotka ovat johtaneet pianonsoiton lopettamiseen lähes kokonaan.

”Se oli tosi vaikeeta se mun soitto. Mä en oikein nauttinu, koska en mä pystynyt yhtään (painokkaasti!) kun mä en osannu nuotteja ollenkaan... enkä vielääkään osaa. (T11)

Osaamiseen ja onnistumisen liittyvät kokemukset ovat enemmän kuin yksittäinen toiminnan selittäjä. Hallinta on ”sateenvarjomotiivina” yksi tärkeim-

⁴³ Se on lisäksi myös kontekstuaalista ja situationaalista, äänetöntä (tacit knowledge) ja usein tiedostamattomaksi jäävää, informaalista ja impressionistista eli ns. tuntumatiedon kaltaista. (Bereiter & Scardamalia 1993; Eteläpelto 1997, 98.)

mistä soittamisen merkityksistä, johon sisältyvät tavoitteellisuuteen viittaavat suoriutuminen ja saavuttaminen. Konkreettisia saavuttamisen kohteita ovat yksittäiset musiikkikappaleet, abstraktimpi kohde on pianonsoiton osaaminen yleensä, siinä itseään jatkuvasti kehittäen. Hallintaa soittotaitona ja osamisena tarvitaan musiikin tuottamisessa ja sen tiedostavat kaikki aineiston soittajat, myös satunnaisesti pianon ääreen istahtavat. Hallintakokemukset ovat edellytys soittamisen jatkumiselle alkuinnostuksen jälkeen. Hallinta ja siihen liittyvä pystyvyyden tunne (engl. mastery) mahdollistavat ”oikean soittamisen”:

”Mä toivoisin kehittyväni paljon ja saavani semmosta oikean soittamisen tuntua. Jos saisin joskus harjoteltua sen verran, kun ite tunnen olevan tarpeeks, niin sitten se vois olla oikeeta soittamista.” (T3)

”Mä haluaisin osata soittaa muutamia sellasia kuuluisia kappaleita. Kyllä mä niitä osaankin joitakin, mutta pitää muistaa pitää ne muistissa. Semmosia, että vois niinkun näyttää, että tän mä osaan. Sitten mulla on muutama jazz-kappale, jonka mä haluaisin oppia, osata soittaa ihan ulkoo.” (T7)

Hallintakokemus sinänsä on osa primääristä minuutta, jolle on ominaista oman toimintakyvyn kokeminen (Rechartd 1988, 40;1991, 21). Kurkela (1993) liittyy hallintakokemukseen turvallisuuden tunteen. Oman käyttäytymisen ja oman toiminnan johdonmukaisella hallinnalla pystyy säätelemään myös ympäristöönsä. (Kurkela 1993, 66.) Tästä näkökulmasta hallintaa voi pitää keinona puolustaa itseään suhteessa ympäristöön. Soittaessasi saat olla juuri sellainen kuin olet ja vieläpä hyväksytyn ja arvostetun harrastuksen puitteissa. Nuoren soittajan näkökulmasta tämä seikka ei ole suinkaan vähäpätöinen, kun oma sisäinen maailma kasvuprosessin ja itsenäistymisen myötä voi olla aikamoisessa käymistilassa.

Toisaalta aineistoni soittajia yhdistää itsekriittisyys erityisesti oman soittotaidon suhteen. Musiikkitietous (formaali tieto) sinänsä ei ole ongelma, sillä monilla heistä sitä on takaamassa musiikkiluokkalaisuus ja myös nk. tavallisilla luokilla opiskelevat kertovat saaneensa musiikkitiedon perusteet koulun musiikkitunneilta tai viimeistään vaivattomasti soitonopiskelun myötä. Sen sijaan käsitys siitä, millaisia he ovat pianonsoittajina (praktinen tieto), on kaikilla soittajilla ammattilaisuuteen tähtäävästä lähes soittamisen lopettaneisiin kriittinen. Tämä yhdenmukaisuus kertoo omasta soittotaidosta on mielenkiintoinen piirre. Taustalla lienee niin vahva käsitys siitä, että soittaja ei ole koskaan valmis eikä varsinkaan oppilaan asemassa oleva soittaja. Vertailupohjaa omalle osaamiselle haetaan pianonsoiton ammattilaisten soitosta, myös vaikka omat odotukset olisi suhteutettu harrastajasoittajan realiteettiin mahdollisuuksiin. Vaikka soittajat auliisti kertovat onnistumisen kokemuksistaan, muistetaan niihin lisätä käsitys omien taitojen vajavaisuudesta.

Soittajat vertailevat soittamistaan toisten soittoon vain vähän, jolloin vertaillaan juuri osaamista ja tavoitteita.

”Kun kuuntelee mejän luokalla näitä huippupianisteja ikäsekseen, jotka on laitettu pienestä pitäen soittamaan, niin tulee sellanen olo, että en mä kehtaa, kun en mä osaa yhtään niin hyvin.... Soittamisajasta - melkein puolet elämästäni - ei mulla oo koskaan ollu hirveen vakavaa opetusta, missä oppis ehkä paremmin.... Se on ihan ittestäni kiinni, mitä sitä haluaa.... Tulee sitä välillä kateelliseksi, kun nuo osaa soittaa niin hyvin. Mutta toisaalta - mä osaan sen verran kun haluan. Ja tietty mä haluan oppia aina lisää.” (T12)

”Kaverit on musiikkikoululla ja sen takia mä oon hirveen surullinen. Kaikenmaailman tutkinnot ja musiikkitiedot.... Ne on niin sivistyneitä musiikin osalta, että tulee itelle semmonen tunne, että voi ei.. miks en mä ite.” (T6)

Erityisen voimakasta itsekritiikki on pianonsoiton elämäntehtäväkseen löytäneellä soittajalla (T11), jolla asennoituminen soittamiseen on itselläänkin ammattimaisia. Käsitys ainaisesta keskeneräisyydestä leimaa hänen arvioitaan pianonsoitostaan ja muihin verrattuna laajan soitettun ohjelmiston hallinnasta.

”Kappaleitahan ei voi koskaan oppia kunnolla, sen tietää aika monet... mut millon se niinku menee?.. No mulla oli vähän aikaa sitten siitä kokemusta. Niin tota joskus tunnilla mä soitin yhen sonaatin ensimmäisen osan ihan niinkun vaan miltä tuntuu, miten mä yleensäkin soitan. Niin opettaja sanoi, että tämähän on suorastaan ammattimainen. Mä oli oikein yllättynyt ja se oli tietysti kiva.” (T11)

Eräs tapa hallintaa on myös se, että käsittää jonkin olevan hallintansa ulkopuolella (Rechartd 1988, 41). Tässä lie yksi peruste harrastamisen suoranaiselle korostumiselle monien soittajien puheessa. Kun tavoite on realistinen, siihen liittyvä hallinnan kriteerikin on realistinen.

Pianonsoiton tekninen hallinta ja siihen liittyvä normisto ovat kehittyneet klassisessa taidemusiikissa vuosisatojen kuluessa ammattilaisuuden ja virtuoosisuuden myötä ja ne ovat erityisesti soitonopiskelussa tärkeitä edelleen. Sama hyvää teknistä ja fyysistä suoritusta ja hallintaa arvostava traditio on siirtynyt myös populaarimusiikin opetukseen. Soittajat itse korostavat musiikin ja soittamisen nautinnon merkitystä, tunne-elämyksiä. Samassa he ilmaisevat oman vajaavuutensa musiikin tulkitsijana. Ihannoidut esikuvat näyttävät epärealistisuudessaankin suuntaa harrastajien soittamiselle.

4.3.1 Kontrolloitu hallinta

Klassisen pianomusiikin hallintaa arvioidaan tietoisesti tai tiedostamatta paljolti juuri tekniseen osaamiseen liittyvän normiston avulla. Soittajan näkökulmasta osaaminen ja hallinta koetaan hyvinkin yksityiskohtaisena, fyysisenä suorituksena. Nämä kulttuuriset normit, joita on yhtä lailla myös populaarimusiikin soitossa, ovat kaikille soittajille samalla soittotekninen ja tyyllinen tavoite soittotaidon opiskelussa. Ne on omaksuttu omiksi soittamisen normeiksi ja niiden perusteella kontrolloidaan soittamisen kokonaisvaltaista hallintaa. Kutsun tätä *kontrolloiduksi hallinnaksi*, missä omaa toimintaa ohjaa ulkoapäin annettu normisto ja ulkopuolinen kontrolloija, opettaja.

”Klassisessa musiikissa jos miettii vaikka jotain sonatiinia, niin pitää olla hirveen tarkka, pikkutarkka. Sitt jos soitan kotona näitä mun omia kappaleita tai mitä nyt nuoteista soittelen. Niissä ehkä vaan lätkii sointuja eikä ajattele, miten pitäis olla pikkutarkemmin.... Mä soitan vähän niinkun silleen väärällä tavalla tai silleen... Mun piano-opettaja sanoo, että mä heittelen liian paljon niitä juttuja sinne sonatiinien tarkkojen juttujen sekaan.” (T7)

”Kyllä mä aika kriittinen oon itelleni. Etenkin nyt, kun pitäis soittaa kunnolla se tutkinto. Sillä ei oo sitten niinkään väliä, jos mä soitan vapaa-aikana kotona omia kappaleita. Sillon mä vaan nautin siitä... soittelen miten soittelen.” (T1)

Kontrolloitua hallintaa liittyy myös populaarimusiikin opiskeluun. Populaarimusiikilla tarkoitetaan tässä yhteydessä pianolla soitettavaa populaarimusiikkia, kuten iskelmiä, elokuvamusiikkia, bluesia yms. Persoonallisella ilmaisulla ja kuulonvaraisella oppimisella on oppimisprosessissa siinä keskeinen sija. Soitonopetuksessa omaa ilmaisua ja oma luovuutta käytetään kuitenkin vasta sen jälkeen, kun ensin nuoteista on opiskeltu perusasiat ja sen jälkeen on ikään kuin luvallisempaa käyttää omaa luovuuttaan ja ideoitaan. Soittajat itse perustelevat tätä eri tyylien yksityiskohtaisella opiskelulla. Kuulonvarainen oppiminen on eri tyylien tasolla tapahtuvaa ideoitten siirtämistä omaan soittoon kokeilemisen ja valintojen kautta.

”Jos mä nyt vaikka säestän jotakin tai itteeni vaikka jollakin välitunnilla vaikka musiikkiluokassa, niin en mä silloin sitä mieltä mitenkään, et mä osaan soinnut ja soitan sinne jotain väliäänä. Mutt jos mä rupeen jotain ihan tosissaan soittamaan vaikka pianoläksyjä, niin ensin mä opettelen sen kappaleen silleen kun se menee siinä nuoteissa. Sitten sen jälkeen vasta se tyyli siihen tai ne silleen että se ei oo enää se pelkkä kappale...” (T14)

Soittotunneilla kävijöiden maininnat oppimisesta ja hallinnasta ovat vahvasti sidoksissa opettajan arvioon oppilaansa osaamisesta. Opettajan kontrolli tuntuu olevan vahvasti mukana myös musiikin tulkinnassa, joka on soivan lopputuloksen kannalta erittäin keskeinen tekijä. Haastattelussa monet soittajat vähättelevät taitojaan oman tulkintakykynsä suhteen. Ulkoapäin annettu normisto antaa tarkat rajat tulkintamahdollisuuksille teknisen hallinnan ja korrektin soittamisen puitteissa. Tämä korostuu erityisesti klassisen musiikin soittamisessa soittotunneilla ja erityisesti erilaisissa esiintymistilanteissa.

K: Koetko tuntitilanteen esiintymisenä?

V: Joo ja opettaja antaa myönteistä ja negatiivista palautetta, että mitä paremmin ja mitä vielä lisää ja silleen.” (T7)

”Sukulaisille pitää aina soittaa. Ja kyllähän mä musiikkikoulun matineoissa. Kyllä mä tykkään esiintyä silloin, jos on varma kappale. Mä meen esittämään, vaikka se ois epävarmakin. Se kyllä jännittää, mutta mä vaan toivon, että se sujuis. Se ei välttämättä niin mielekäs tilanne sitten, mutta palaute on oikein mukavaa.” (T3)

Soittajan osaamista ja pystyvyyttä määrittää pyrkimys hakea omaa minuutta toisten hyväksynnästä (vrt. Rechartt 1988, 49). Ulkopuolinen palaute joko vahvistaa tai on ristiriidassa omien kokemusten kanssa. Esiintymiskokemus voi virittää motivaatiota uuden oppimiseen ja jaettu onnistumisentunne on omiaan myös vahvistamaan soittajan itsetuntoa.

Musiikkiopiston piano-opiskeluun kuuluvat tutkintotilanteet ovat kontrolloidun hallinnan huipennuksia, kun arvioijina on oman opettajan ohella muita pianonsoiton ammattilaisia. Soittajat keskittävät huomionsa lähestyvään tutkintoon jo pitkän aikaa ennen kyseistä hetkeä. Tutkintojen merkitys on soittajien kertomana kaksijakoinen. Piano-opiskelun tärkeäksi mielen sisällökseen löytäneillä tutkinnot ovat nimenomaan oman osaamisen ja taitojen karttumisen seuranta. Tutkinnot motivoivat soittamaan selkeänä suoritusmotiivina. Tämä merkitsee käytännössä soittamiseen käytetyn ajan huomattavaakin lisäystä ja soittamisen keskittymistä tutkinto-ohjelmaan. Tutkintovoitteet soittajilla ovat realistisia, suhteutettuna omiin taitoihin ja tavoitteisiin. Hallinta on siis tässäkin keskeisenä kriteerinä. Arvosanaodotukset perustuvat

omiin, aikaisempiin suorituksiin eikä kilpailumieliä vertailuna kavereiden suorituksiin juurikaan ole.

Kriittisin kontrolloija soittamiselle on usein soittaja itse. Soitonopiskelu ja itsensä kehittäminen virittävät soittajissa sisäistä velvollisuudentuntoa, omaa kontrollia soittamiseen. Se on positiivista vastuunkantamista omien tavoitteidensa saavuttamiseksi ja tässä merkityksessään tärkeä motiivi soittamiselle. Soittajien kommentteissa sisäinen velvollisuudentunto liittyy nimenomaan uuden oppimiseen ja hallintaan riippumatta soitettavasta musiikinlajeista ja opiskelutavasta.

Soittajien kertomuksista voi päätellä, että sisäistä velvollisuudentuntoa ja päättäväisyyttä tarvitaan erityisesti soittamisen alkuvaiheessa ja uusia soittoteknisiä ja tulkinnallisia asioita opeteltaessa. Kun soittamistekniikan perusasiat ovat kunnossa, viriää uutta innostusta yhä vaikeampien asioiden oppimiseen. Oppiminen itsessään palkitsee ja antaa mahdollisuuksia yhä monipuolisempaan musisointiin. Näin syntyvä positiivinen motiivikierre edesauttaa teknisen taidon kehittymistä edelleen, mikä puolestaan antaa mahdollisuudet soittajan omien mielikuvien mukaisiin tulkintoihin.

4.3.2 Elämyksellinen hallinta

Hallinnan ulkoinen kontrollointi, kuten myös siihen perustuva itsekriittisyys vaikuttavat soittamisessa teknistä taitoa korostaen. Soittotunneilla ei soittajien kommentteista päätellen ole tavoitteena ensisijaisesti elämyksellisesti ehyt ja nautintoa tuottava esitys. Se on toki mahdollista, mutta vasta teknisen ja tyyllisen hallinnan mahdollisena lisänä.

”Mun pitäis hallita sekä tekniikka että tulkinta. Joskus on silleen että mä vaan kuuntelen, että voi miten ihana ja mä unohan kaikki tekniset seikat ihan kokonaan. Sitten pianotunnilla mä huomaan, että mites sä soitat ihan hassusti. Sitten joskus on taas, että mä pelkästään sitä, ja sitten se kuulostaakin ihan kauheelta, kun mä pelkästään yritän saada hyvin soitettua. Se on aika vaihtelevaa, ei se oo joko tai. Riippuu kappaleestakin.” (T7)

Soittaminen kotona kavereille ja sukulaisille on tässä suhteessa vapaampi tilanne, mutta ”ulkopuoliset korvat” tiedostetaan ja palautetta suorastaan odotetaan. Jos soittaja sen sijaan tietää, että kukaan muu ei ole kuulemassa soittoa eikä siis edes mielessään arvioimassa sitä, soittaminen on monasti vapautuneempaa ja kokemuksena antoisampaa. Pianonsoitto toimii tunteiden ja mielikuvien musiikillisena ilmaisukanavana.

”Osan kappaleista, niinkun nää Satien jutut, pystyy näkemään silleen.... Sen kerta kaikkiaan näkee..... Bachia ei pysty näkemään, mut sen pystyy tuntemaan silleen. Se on silleen kauheen mahtava tunne. Sit on jännä seurata, kun ne melodiat menee siellä sokin ... ne on ihan uskomattomia. Miten joku on pystynyt säveltämään semmosia?” (T1)

Englanninkielinen termi 'play' tarkoittaa sekä soittamista että leikkimistä. Soittaminen on myös sävelillä leikkimisestä. Kurkela (1993, 55) vertaakin spontaaneja, omakohtaisia musiikkikokemuksia leikin ja leikkijän suhteeseen. Leikkimisessä, kuten spontaanissa soittamisessakaan ei ole silloin muita päämääriä kuin leikkiminen ja soittaminen itsessään. Gruhn (1999, 58) erottaa toisistaan musiikin, joka on taidetta ja musiikin, joka on ilmaisun muoto. Kah-

tiajako on kulttuurisidonnainen, kuten aineistoni soittajien kommenteissa havaittavissa sama selkeä kahtiajako soittotuntien länsimaiseen taidemusiikkiin ja vapaa-ajan musiikilliseen vapaampaan ilmaisuun.

Musiikilla leikkiminen kuvaa keskittyneen harjoittelun vastapainona tapahtuvaa omaksi iloksi soittelua. Tällaista monasti kuulonvaraisuuteen perustuvaa, kokeiluun ja itselleen virheitä sallivaa soittamista, joka on usein vapaata laulujen säestämistä sointumerkeistä, on lähes kaikilla soittajilla jossain muodossa. Kontrolliltaan vapaampi ”nautiskelu”, kuten soittajat sen nimeävät, on monille klassisen musiikin kautta hankitun teknisen taidon hyödyntämistä itselle läheisen musiikin parissa. Siis juuri sitä, mikä on yksi soitonopiskelun tavoitteista.

Kolme musiikin harrastajaa (T13, P5, P8), kaksi heistä poikia, saavat opetusta myös sointumerkeistä soittamiseen erilaisten säestyskuvioiden muodossa ja siinä yhteydessä myös improvisoinnin perusteita, mistä he katsovat olevan apua kuulonvaraiseen soittamiseen. Soittotunneilla ”jammailaan” joskus esimerkiksi sointukulkujen pohjalta. Musiikkiopistossa opiskelevat sen sijaa eivät odota opastusta vapaan säestyksen taitoihin. Mallia laulujen soittamiseen ja säestämiseen saadaan kotoa esimerkiksi isältä tai isoveljiltä ja koulun musiikkitunneilta.

’En mä oo oppinu sitä mistään. Minä vaan soitan silleen.’ (T7)

4.3.3 Nuotinluku

Pianonsoittoon liittyy yhtenä tärkeänä oppimisen ja sekä kontrolloidun että elämyksellisen hallinnan mahdollistajana nuotinlukutaito⁴⁴. Kun soittajat puhuvat oikein soittamisesta, he tarkoittavat usein nimenomaan nuotinmukaisesti mahdollisimman virheetöntä suoritusta, missä huomioidaan myös esitykselliset, nuottikuvaan painetut merkinnät, kuten oikea tempo ja agogiikka, mutta nämäkin vasta toisella sijalla oikeiden sävelten jälkeen. Samansisältöinen on myös Vuoren (1991) tutkimustulos pianonsoiton prima vista-soitosta. Nuotinluvun kannalta on oleellista nuottitekstin yhdistyminen esimerkiksi ääneen, käsitteeseen tai soittoliikkeeseen (Vuori 1991, 111). Mielenkiintoista aineistossani on nuotintunnetun, läpisävelletyn musiikin liittyminen soitonopeutukseen ja sen merkitys erityisesti soittotaidon kehittämiseksi soitetusta musiikinlajeista riippumatta. Niin klassista pianomusiikkia kuin populaarimusiikkia soittavat tuovat selkeästi esille nuottikuvan mukaisen soittamisen ensimmäisenä vaiheena uutta kappaletta opetellessaan.

”Aika helposti sujuu nuotinluku. Joskus on silleen, että mun piano-opettaja soittaa kappaleen, että mä kuulen, miten se menee. Kotona mä rupeen sitten kattamaan hitaasti, erikseen ja sitten yhteen ja silleen. Kappaleesta riippuen mä soitan ehkä sivun kerrallaan, ettei hосу hirveesti.” (T7)

”Mulle tuottaa rytmit ehkä eniten hankaluuksia. Mun täytyy kuulla, miten joku toinen soittaa sen ja mun täytyy kuulla, miten se menee se rytmi. Mutt kyllä mä tartten nuotit. Kyllä mä pystyn hakemalla hakemaan, miten se menee, mutta kyllä mä tartten nuotit.” (T14)

⁴⁴ Tässä taito edustaa formaalia tietämystä, sillä taito lukea nuotteja perustuu nimenomaan nuottien tuntemiseen, joka on osa musiikkitietoa.

Lähes kaikilla aineistoni soittajista nuotinlukutaito on tullut huomaamatta soittotaidon myötä viimeistään soitonopettajan avustuksella. Nuoteista soitettaessa opitaan kappale samalla niin, että nuotit jäävät vähemmälle huomiolle ja monilla soittajilla nuottikuvan oppimisen jälkeen kokonaan syrjään niin, että käytännössä kaikki kappaleet soitetaan ulkoa.

”Jos mä oon kuullu jonkun kappaleen, niin mä opin sen aika nopeesti ulkoo niistä nuoteista. Sen jälkeen mä en todellakaan soita enää nuoteista, kun musta se on tylsää. Muuten mä harjottelen nuoteista.” (T13)

”Tottakai. se nyt on ensimmäinen edellytys, että voi kappaletta soittaa, että sen oppii tekstin kautta ulkoa.” (T11)

Kuulovaikutelma auttaa nuoteista opettelua. Ensin kuulonvaraisesti opituissa kappaleissakin käytetään nuotteja harjoittelun tukena, koska nuottikuvassa on tarpeellinen informaatio oppimisen tueksi ja se auttaa mieleenpalauttamista. Nuotinluku ja nuoteista oppiminen on klassisen pianomusiikin soittamisen edellytys. Kuulonvaraisuus voi olla alkeisopinnoissa hyvinkin tärkeää, kuten Suomessakin suositussa Suzuki-menetelmässä (vrt. Suzuki 1969). Pidemmälle taidoissaan edistyvä pianisti ei välttämättä pysty oppimaan kappaleita pelkästään kuulonvaraisesti. Nuotinlukutaidon kehittäminen on tästä syystä yksi keskeinen perustaito pianonsoitossa metodista riippumatta. Kuulonvarainen oppiminen jää piano-opiskelussa taka-alalle, mikä tulee soittajien kommentteissa hyvin esiin. Soittotunneilla ei opetella kappaleita kuulonvaraisesti alkeisopetuksen jälkeen juuri lainkaan opettajan mallisoittoa lukuunottamatta, joka on tarkoitettu mielikuvan luomiseksi uudesta kappaleesta. Kuulonvarainen soittaminen liittyy soittamisen alkuaikojen musiikilliseen leikkimiseen, mikä jatkuu edelleen, mutta vapaan soittelun nimissä soittotuntien ulkopuolella. Musiikillisen ilmaisun kannalta kuulonvarainen oppiminen koetaan tärkeäksi, mihin soittotunneilla kiinnitetään huomiota sen jälkeen, kun kappale on ensin opeteltu nuoteista ja opittu ulkoa ja soitetaan kuulonvaraisesti. Tämä traditio näyttää siirtyneen opetuskäytäntönä vahvasti myös populaarimusiikin puolelle.

Kuulonvaraisuus on nuotinluvun tukena niin klassisessa kuin populaarimusiikissakin. Tässä suhteessa populaarimusiikkia soittavien tarkka työkentely nuottien parissa on mielenkiintoinen ilmiö. Kun nuotit on opittu, siirrytään kuulonvaraisuuteen ja tulkintaan, mutta siis vasta sitten. Nuottien merkitys on pikemminkin olla muistin tukena, kun oppiminen tapahtuu opettajan kuulonvaraisesti antaman mallin mukaan. Klassista musiikkia soittavilla opettaja saattaa soittaa kappaleen malliksi jo sitä valittaessa ja mallin luomien mielikuvien mukaan nuoteista opettelu sujuu vaivattomasti.

Nuotinluvun ja kuulonvaraisen oppimisen yhdistämistä korostaa myös nuotinlukuproblematiikkaan perehtynyt Payne Shockley (1997). Hän korostaa improvisointia ja kuulonvaraista oppimista nuotinluvun tukena eikä sen esteenä. Vapaan säestyksen peruselementit soinnuttaminen ja transponointi ovat hänen mielestään myös oivallisia nuotinlukutaidon edistäjiä. (Payne Shockley 1997, 2-3.)

Nuotinluvusta kertoessaan kaksi soittajaa, toinen piano-opiskelija, toinen soittelijaprofiilia edustava, painotti erityisesti sujuvasta nuotinlukutai-

dostaan huolimatta huonoa prima vista-taitoa⁴⁵, tärkeää taitoa käytännön soittamistilanteissa:

”Prima vista oli todella heikko..... Kyllä nyt sitäkin ollaan soitettu tunneilla. Minä uskon, että mä pystyn parantamaan.” (T3)

”Ei mitään prima vistaa opetettu, Se oli mulle tosi vaikeeta ja on sitä vieläkin. Sitä mä oisin nyt, jos vois toivoo, halunnu oppia. Että jos laitetaan nuotit eteen, niin osais siitä vaan soittaa.” (T6)

Nuotinlukua opeteltaessa on vaarana sorminumeroista soittaminen. Näin oli erityisesti soittajalla, joka oppi nopeasti ulkoa kuulonvaraisesti:

”Kyllä me soitettiin asteikkoja ja sellasta, mut koska mä en silloin aluksi oppinu nuotteja yhtään, vaan me soitettiin silleen, ett ykkössormi, kakkossormi.... sitten se oli tosi vaikeeta se mun soitto. Mä en oikein nauttinu, koska en mä pystyny yhtään! (painokkaasti) kun mä en osannu nuotteja ollenkaan enkä vieläkään osaa..... Kai mä olisin pienenä helposti oppinu, mutta kun ei opetettu, niin se jäi.....” (T10)

Opettajan- ja opiskelutavan vaihdoksista huolimatta ongelmat nuotinluvussa seurasivat häntä aina lopettamispäätökseen asti. Pianonsoitto ei ollut merkittävin harrastus missään vaiheessa, mutta pettymys ja epäonnistumisen tunne seuraavat edelleen.

Nuottikuvan perusteella muodostuu ennakkokäsitys soitettavasta kappaleesta, johon liittyy myös käsitys kappaleen mieleisyydestä ja merkityksestä oman soittotaidon kannalta ja näiden perusteella viriää harjoittelumotivaatiota. Nuotinlukuvaihe on ensimmäinen pintataso oppimisprosessissa ja sitä seuraa syvyytaso, missä soittajan oma muusikkous ratkaisee sen, miten hän ymmärtää tuon musiikin ja millaisen tulkinnan hän siitä muodostaa omien merkitysyhteyksiensä pohjalta (vrt. Hämäläinen 1999, 80). Syväoppiminen edellyttää vahvaa sisäistä kuulemistä. Se on musiikillista, soivaa ajattelua, missä nuottikuva hallitaan kokonaisuutena. Ulkoasoittaminen on klassisen pianomusiikin kohdalla lähes itsestänselvyys kappaleen oppimisen kriteerinä yhtenä hallinnan mittarina. Esitystilanteissa ulkoasoittamista pidetään täysin luonnollisena, kuten erityisesti piano-opiskelijat toteavat. Nuotit ovat tärkeä vaihe musiikin omaksumiseksi kirjoitetusta nuottikuvasta kohti omia musiikillisia mielikuvia ja omaa musiikillista ilmaisua.

4.4 Soitettu musiikki

Mieleinen musiikki on kaikkien soittajien kommenteissa edellytys soittamisesta nauttimiselle ja siihen liittyville hallintakokemuksille. Vapaa-ajan soittamisessa asia ratkeaa itsestään, mutta myös pianotunneilla kävijät haluavat ja tuntevat voivansa vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon opiskelutavasta riippumatta. Siinä heillä on hyvänä apuna oppilaansa tunteva soitonopettaja. Pianolla soitettu musiikki on selkeästi klassista ja erilaista populaarimusiik-

⁴⁵ prima vista = ensinäkemältä, soittamista ”suoraan nuoteista” ilman erityistä paneutumista nuotinlukuun

kia. Ero soittotuntien ja muun soittamisen välillä on mielenkiintoinen seikka. Soittotunneille ”kuuluu” lähes kaikkien soittotunneilla kävijöiden mielestä klassinen musiikki. Sitä soitetaan kotona lähinnä soittotunteja varten harjoiteltaessa. Vapaa-aikaan kuuluu populaarimusiikki, kuten iskelmät ja elokuvamusiikki, jota soittavat lähes kaikki soittajat opiskelusta ja soittajaprofiilista riippumatta. Populaarimusiikin soittamiseen liittyy läheisesti myös laulamminen, joka erityisesti musiikinharrastajilla kuuluu tärkeänä osana pianonsoittoon, mutta vain vapaa-aikana, soittotuntien ulkopuolella.

Klassinen pianomusiikki kiinnostaa erityisesti piano-opiskelijoita. Yhtä lukuunottamatta (T7) he myös kuuntelevat paljon klassista musiikkia. Yksi kiinnostuksen osoitus on soitonopiskelutapa, johon olennaisesti kuuluu klassinen pianomusiikki. Sitonopiskelu määrittää soitettavaa musiikkia myös sikäli, että kolme piano-opiskelijaa mainitsee tärkeinä kappalevalinnan kriteereinä tutkintovaatimukset.

”Yleensä soitetaan aika paljon, 90 % näitä oikeita kappaleita niin sanotusti... Kyllä mäkin niistä tykkään, ihan klassisesta musiikista. Tottakai onhan ne ihan oikeita kappaleita, kun ne kuuluu siihen kurssiin. Kun on tietty vaatimus joitain sonatiineja ja silleen pitää soittaa, että pystyy sen tekemään.” (T7)

”Prokofiev on ollu aika kauan – se on ehdottomasti mun lempisäveltäjä. Sitten on tietenkin Chopin – siihenkin mä oon jossain vaiheessa ollu tosi fanaattinen.... Prokofieville on sellasia harmonioita ja se niinku sopii mulle... jos hän haluaa mennä tähän sävellajiin, niin hän menee. Se sopii niinku mun luonteeseen.... Mä oon kuunnellu ja soittanu sen kaikki semmosen pienemmän tuotannon.” (T11)

Soitettavat kappaleet valitaan opettajan suosittelemista valmistettavan tutkinto-ohjelmiston tarpeita silmällä pitäen, mutta kuitenkin niin, että se on samalla mieleistä soitettavaa. Pianonsoiton elämänsisältönään kokeva soittaja (T11) valitsee ohjelmistoa myös sen mukaan, että se on haasteellista hänen oman kehityksensä kannalta. Samalla muodostuu tarvittava tutkinto-ohjelmistokin. Ohjelmiston määrä ja kappaleiden vaikeustaso on hänellä aivan omaa luokkaansa muihin aineistoni soittajiin verrattuna, mikä on luonnollista, kun ottaa huomioon hänen tavoitteensa, pianonsoiton merkityksen ja soittamiseen käytetyn ajan.

Kolme piano-opiskelijaksi profiloituvaa harrastajaa kertoo soittavansa soittotuntien ulkopuolella mielellään myös populaarimusiikkia, kuten erilaisia lauluja, itselle mieleisiä ja mielialaan sopivia:

”Kaikenlaista klassista... sitten on ollu semmosta uudempaa musiikkia, myös sonaattia oon soittanu. Mä aika paljon vapaa-aikana soitan sellasta vapaata muuten, mutta soittotunneilla vaan klassista.” (T3)

Osa populaarimusiikista kiinnostuneista musiikinharrastajista kokee klassisen musiikin soittamisen tärkeäksi nimenomaan pianotekniikan kehittämisen kannalta. Tarkoitukseen sopivaa klassista pianomusiikkia on mm. pianokouluissa, joita käytetään keskeisenä opetusmateriaalina etenkin piano-opiskelun alkuvuosina. Saavutettua motorista taitoa käytetään sitten laajemmin oman mielimusiikin soittamiseen, johon kuuluu myös klassista, mutta monilla soittajilla vähemmän kuin populaarimusiikkia.

”Se on ihan mun oma ajatus, että halua soittaa monenlaista musiikkia.... Klassisessa musiikissa on joitakin sellasia juoksutuksia, joita voi käyttää kevyessä musiikissa, vaikka sooloissa tai jotain... silleen tekniikkaa, sorminäppäryyttä ja tällasta.” (P5)

”No sehän on kaikkein kehittävimpää soitettavaa. Siinähan on kirjassa kaikkia klassisia kappaleita, että se on ehkä aika vaikeeta, mutta se on kaikkein kehittäväntä soittoyyliä varmastikin. On näitä kulkuja ja muita.” (P8)

Pianokoulujen ohessa käytetään runsaasti oheismateriaalia, joka musiikkiopistojen ulkopuolella on soittajien kertoman mukaan sisältävän pääosin erilaista populaarimusiikkia. Pojilla (P5, P8) on ohjelmistossaan myös oman bändin kappaleita ja omia sovituksia, joita he tekevät pianolla.

Kaksi soittajaa haluaa nimenomaan keskittyä vain populaarimusiikin soittamiseen. Toisella (T13) on syynä pettymys musiikkiopisto-opiskeluun nimenomaan klassisen musiikin yksipuolisuuden vuoksi. Toisella (T14) soittajista ei ole vastaavia kokemuksia, mutta soittajahistoriansa alusta saakka hän on halunnut keskittyä pianonsoitossa yksinomaan populaarimusiikkiin. Pianotekniikan kehittämiseksi molemmat heistä soittavat asteikkoja ja opettajan antamia teknisiä harjoituksia:

”Oikeestaan mä lopetin ihan kokonaan niitten soittamisen. Ihan vasta viime kesänä mä rupesin kätteleen niitä nuotteja. Mun piti soittaa mun tädin häissä, niin siellä mä soitin semmosia menuetteja. Mut ei ne todellakaan ollu kivoja. Ne ei oo oikein mua varten. Nyt varmaan klassisin biisi on Ballade pour Adeline. Muuten mä soitan vapaata säestystä aika paljon... Sitten mulla on kaikkea elokuvamusiikkia, Piano-elokuvasta, telkkariohjelmista ja silleen. Sitten mulla on jazzia jonkun verran. Mä siitä tykkään, kun mulla sen ensimmäisen pediopettajan kanssa mä soitin jazzia .. niin siitä on jääny joku semmonen.”(T13)

”Opettajan kanssa oon ruvennu soittamaan jotain jazzia tai jotain sellasia alkeita. Mutta en mä oo sellasta jazzia ikinä soittanu.. Mä en osaa sanoa, mikä se sana on, mutta semmosta kevyttä musiikkia. Sellasia pianokappaleita silleen, että just silleen nuorille pianisteille, sellasia mä soitin aika paljon. Sitten mulla oli jotain kirjojakin, mistä ihan kappale kappaleelta käytiin kaikki. Nyt mä oon ruvennu soittamaan elokuvamusiikkia enempi....

Mulla on semmonen nuottikansio ja siinä on kaikki nuotit, mitä on koulussa laulettu. Sitten mulla on erilaisia kirjoja, tämmösiä elokuvamusiikkikirjoja ja jotain beatlesin kirjoja ja jotain tunnettuja pop-sävelmiä. Niistä mä vaan otan jotain ja laulan jokaikisen kappaleen, minkä mä tunnen.”(T14)

Klassinen musiikki pianonsoitonopiskelussa kertoo opiskelutraditiosta ja edelleen vallitsevasta käytännöstä, mikä ei välttämättä vastaa tämän ajan nuoren soittajan omaa, tuttua musiikillista maailmaa ja musiikkimieltymyksiä. Populaarimusiikkia ainoastaan tai klassisen musiikin ohella soittavat musiikin harrastajat ja myös populaarimusiikista kiinnostuneet soittelijat kertovat sen olevan itselleen klassista musiikkia tutumpaa ja siksi myös läheisempää. Musiikinlajien määrittely, klassista vai populaaria, ei kuitenkaan useimmiten ole olennaisin peruste soitettavan kappaleen. Tärkeämpiä perusteina mainitaan melodisuus, kauneus ja haasteellisuus, koskettavuus ja oman taidon kehittäminen.

”Riippuu siitä, onko se hienon kuulosta, semmosta, mikä on mun mielestä hyvää musiikkia... enemmän ehkä silleen.” (T2)

Soitettavaksi ja opeteltavaksi valitaan usein kappaleita, joihin on ensin tutustuttu kuulonvaraisesti. Myös opettaja saattaa oman soittamisensa kautta antaa mielikuvan uudesta kappaleesta tai kappaleista, joista soittaja valitsee mieleisensä.

”Yleensä on silleen, että ope soittaa joitain kappaleita korvakuulolta ja jos mä tykkään, se kirjottaa nimen ylös ja mä yritän saada jostain nuotteja.” (T14)

”Soitonopettajakin on oppinu tajuamaan, mistä mä tykkään. Mä aina saan aika vapaasti valita kappaleita.” (T11)

Tuttuuden tunne liittyy soittajan omaan musiikilliseen elämismaailmaan⁴⁶. Eri musiikityyleissä on omat tyylilliset piirteensä ja musiikilliset rakenteensa, jotka luovat odotuksia ja mielikuvia uuden oppimisen pohjaksi. Tuttuuden tuntua tuovat esimerkiksi yksin ja ystävien kanssa kuunneltu musiikki, kotona kuultu musiikki, koulun musiikkitunnit, seurakunnan isoiskoulutus jne.

”Tykkään soittaa sellasta vähän rauhallisempaa ja semmosta. Jos meillä on mussan tunneilla joku nätti laulu, niin mä sitten soitan sen. On kivempi laulaa säestyksen kanssa kun ilman säestystä.” (T4)

”Mä oon nyt soittanut ehkä sen takia, että mä käyn isoiskoulutusta, aika paljon hengellisiä lauluja tosi paljon, mitä nyt on rippikoulumusiikkia, nuoren seurakunnan veisukirjoja ja niitä.” (T12)

Vaikeustasoltaan tulee soitettavien kappaleiden olla riittävän haastavia, mutta ei lannistavan vaikeita. Poikkeuksena ovat kappaleet, joihin on joku muu erityinen tunneside. Se voi olla esimerkiksi voimakas kuulovaikutelman herättämä elämys, jonka perusteella kappaleen haluaa oppia. Tai kappaleeseen liittyy muuten miellyttäviä muistoja, jotka virittävät erityistä motivaatiota sen soittamiseen.

Lähes kaikki soittajat mainitsevat soittavansa vuorotellen sekä helpompia, aiemmin opittuja tai helposti opittavia että vaikeampia ja haasteellisempia kappaleita. Tutkintoja tai esiintymistä valmistellessa soitetaan samaa ohjelmaa viikosta ja kuukaudesta toiseen aina kyllästymiseen asti. Vanhoihin kappaleisiin palataan myöhemmin ”nautiskelumielessä”, ajanvietteenomaisen soittelun merkeissä tai jopa muistin testaamiseksi tai ylläpitämiseksi.

”Mä soitan jos ei muuta niin kaikkia vanhoja kappaleita, mitä mä jo osaan. Niitä on ihan hauska soitella välillä.” (T13)

”Nyt kun on sitten opettaja taas, niin tulee näitä uusia ja niistä syntyy tavallaan niitä vanhoja, joita on hauska soitella.” (P5)

”Se on ihan vaan sellasta, että piano sattuu olemaan auki ja katon, että meniskö soittamaan ja kokeilen, muistaako vielä jonkun vanhan kappaleen.... Sitten taas jonkun ajan päästä kokeilee, että vieläkö muistaa... kuinka pitkään muistaa.” (T10)

⁴⁶ Kulttuuri on yksi elämismaailman rakenteellisista komponenteista. Kulttuuristen itsensänselvyyksien holistisena tieto- ja tulkintavarastona se muodostaa eräänlaisen kontekstin yhteisymmärrykseen tähtäävälle toiminnalle. Tällaiset kulttuuriset jäsennykset tarjoavat valmiita tulkintoja todellisuuden eri osa-alueista ja niiden välisistä suhteista. (Habermas 1987, ref. Kangas 1994, 208.)

Soittajat kuuntelevat paljon musiikkia, useimmat päivittäin ja kuunneltu musiikki on sekä populaarimusiikkia että klassista. Heviä, teknoa, rappia ja muita vastaavia, joita soittajat kyllä kuuntelevat ja jotkut paljonkin, ei musiikin luonteen ja esityskäytäntöjen vuoksi edes yritetä soittaa pianolla.

”Eniten kuuntelen rockin tapasta ja tosi paljon klassista.” (T13)

”Kotona soi rock-jazzia, itse enempi kuuntelen pop-musiikkia ja rappia jonkun verran.” (T7)

”Mä kuuntelen kaikista eniten pianolla soitettua jazzia, koska mä tykkään kauheesti mustien musiikista. Musiikinkuuntelu on ehkä se, mikä ilmasee mun tunteita aika paljon.” (T2)

”Semmosta kuuntelen, mitä kitaralla soitan (pääasiassa rock), pianolla soitettua en niinkää paljon.” (P9)

Pianonsoiton elämänurakseen kokeva soittaja (T11) kertoo hyväksyvänsä suosituksen pop-musiikin, mutta saa siitä ”lähinnä näppylöitä”. Populaarimusiikin kuuntelusta hän kertoo menneessä aikamuodossa, nuoruuteen kuuluvana, mutta jo omalta osaltaan ohimenneenä musiikillisena kiinnostuksena.

Musiikinkuuntelu ei liity pianonsoittoon niin, että sen avulla saisi tietoisesti ideoita ja mallia omaan soittoon. Poikkeuksena on yksi tietokoneella musiikkia tekevä soittaja (P8). Klassisen musiikin kuuntelijatkin mainitsevat kuuntelevansa enemmän muuta kuin pianomusiikkia. Välillistä vaikutusta lienee varsinkin, kun kuunnellaan samantyylistä musiikkia, mitä soitetaan:

”Semmosta tekno-dance-musiikkia, jos jotain kuuntelee, niin että saan virikkeitä omaan soittoon.” (P8)

”Kuuntelen lähinnä klassista ja Frank Sinatraa. En mä tästä nykyaikasesta niin hirveesti tykkää. Mä kuuntelen klassista pianomusiikkia aika vähän, mutta kaikkee muuta. Barokista mä tykkään ihan.... ne on niin mahtavia ne kaikki kappaleet.” (T1)

Soitettu musiikki kaikessa monipuolisuudessaan antaa kuvan musiikillisesti monipuolisista nuorista, joiden arvomaailma edustaa nuoren ihmisen musiikillisia arvoja, kiinnostusta populaarimusiikkiin, mutta myös muuhun koki- jansa mielestä hyvään musiikkiin, musiikkiin, jonka vastaanottamiseen hänellä on jollain lailla ymmärtämysyhteyksiä vähintään avoimena kiinnostuksena uutta kohtaan. Tähän musiikillisen arvomaailman muotoutumiseen pianonsoitto on antanut oman rikkautensa. Musiikin arvottaminen hyvään tai huonoon, mieluisaan tai epämieluisaan tapahtuu jatkuvasti omien ymmärtä- misyhteyksien avulla, joita pianonsoitossa syntyy esimerkiksi tutustumisena uusiin kappaleisiin, tyyleihin ja esityskäytäntöihin.

4.5 Soitonopiskelu

Soittotunnit ja soitonopiskelu eivät ole peruste pianonsoitolle sinänsä, vaan tärkeä apu soittotaidon hankkimiseksi. Soittotunneilla kävijät kokevat ne tarpeellisina myös sen vuoksi, että viikottaiset soittotunnit tuovat säännönmukaisuutta ja konkreettisia tavoitteita pianonsoittoon. Lähestyvä pianotunti on hyvä motiivi järjestää aikaa soittamiselle silloinkin, kun se ei muuten huvittaisi. Tilannekohtaisesti motiivien ristiriitatilanteessa velvoitteet soittotuntia varten vievät voiton, jos tehtävät soittotuntia varten koetaan riittävän merkityksellisiksi. Säännöllistä soitonopiskelua ulkopuolisen asiantuntijan ohjauksessa arvostavat myös ne soittajat, jotka eivät itse käy soittotunneilla. Se edellyttäisi harrastukseen sitoutumisena jotain sellaista, mihin heillä ei ole halua tai mahdollisuutta, siis ei riittävästi motivaatiota tai motiivien ristiriitailanteen, missä soitonopiskelu esimerkiksi ulkoisten olosuhteiden vuoksi jää toiseksi.

Harrastuksenomaisuudesta johtuen soittajien maininnat soittamisen ilosta ja elämyksistä koulutyön vastapainona ovat hyvin ymmärrettäviä. Tähän pyritään hankkimalla soittotaitoa ja musiikillista osaamista pianonsoittoa laajemminkin, mikä tehtävä soitonopetuksella eri muodoissaan on jo pitkän kulttuurisen tradition pohjalta, joka tosin on ankkuroitunut länsimaiseen musiikkitraditioon eikä spontaani luovuus ja monipuolinen soittimen hallinta välttämättä ole ensisijainen tavoite samalla tavalla kuin opetusta kaipaavalla nuorella soittajalla. Soitonopiskeluun liittyvät merkitysyhteydet ovat paljolti erilaisia kulttuurisia merkityksiä, jotka soitonopiskelija omaksuu osaksi merkitysverkostoaan subjektiivisten kokemusten kautta ja niiden jäsentäminä. Jos näin ei käy, asetelma positiivisten merkityssuhteiden syntymiseksi soitonopiskelussa on kyseenalainen.

Soitonopiskelu on pääasiassa edelleen yksilöopetusta ja se koetaan henkilökohtaiseksi asiaksi, mistä ei juurikaan keskustella ystävien kanssa. Kokemuksia vaihdetaan enintään samassa oppilaitoksessa tai saman opettajan ohjauksessa soittavien kanssa, mutta silloinkin keskustelu liittyy ulkoisiin seikkoihin, kuten lähestyviin esiintymistilanteisiin ja opettajalta saatuun palautteeseen tai omaan edistymiseen. Kun kysyin täydentävänä kysymyksenä soittotunneilla kävijöiltä, keskustellaanko kavereiden kanssa soitonopiskelusta, yleisin reaktio oli jonkinasteinen hämmästys ja jokseenkin painokas toteamus: ”no eipä juuri, sehän on vain minun ja opettajan välinen asia eikä kavereita kiinnosta, mitä tunneilla tehdään”.

Soittamisessa ja koko musiikillisessa merkityksenmuodostuksessa erittäin keskeinen vaikuttaja on aineistoni perusteella soitonopettaja, jos sellainen on soittamista ohjaamassa. Soitonopettaja on samalla erilaisten kulttuuristen käytänteiden, kuten musiikkiopisto- tai muun opiskelun ruumiillistuma, jonka välityksellä soittajat ovat omaksuneet opettajansa edustamia arvoja ja käytänteitä. Soitonopiskelu ja sen eri muodot erottavat selkeästi eri soittajaprofiileita toisistaan, sillä valittu opiskelutapa selittää soittamiseen liittyviä kulttuurisia arvoja ja mieltymyksiä monin tavoin.

4.5.1 Soitonopiskelua eri tavoin

Aineistossani on sekä musiikkioppilaitoksessa (nyk. Suomalainen Konservatorio⁴⁷) että yksityisopetuksessa opiskelevia, joihin rinnastan myös opetuskäytänteiltään yksityisopetuksen kaltaisen yksityisen musiikkikoulu (ks. taulukko 2 sivulla 44). Mahdollisuudet soitonopiskelun eri tavoin ovat Jyväskylässä hyvät mm. kaupungin monipuolisesta musiikkialan koulutuksesta johtuen. Kysyntää riittää musiikkiopiston lisäksi myös yksityisille musiikkikouluille ja yksityisopetukselle, jota tarjoavat mm. yliopiston ja ammattikorkeakoulun musiikinopiskelijat. Musiikkiluokalla ilmapiiri on musiikin harrastamiselle myönteinen, mikä on johtanut joidenkin soittajien kohdalla tietynlaiseen soitonopiskeluun ”ajautumiseen”, tyyliin: kun muutkin käyvät soittotunneilla, miksen minäkin. Toisaalta, aineiston musiikkiluokkalaisista neljä soittaa pianoa ilman säännöllistä opetusta.

Monen soittajan perheessä on soitonopiskelun tiimoilta jo oma traditiona ja menneisyytensä, joka luo vääjäämättä omanlaisiaan merkitysyhteyksiä soitonopiskelun puolesta ja sitä vastaan. Haastattelemieni pianistien vanhemmat ovat eläneet oman nuoruutensa laajan hyvinvointivaltion kaudella musiikkioppilaitosverkoston laajenemisen ja kunnallistamisen, mutta myös populaarimusiikin suosion kasvun aikaan. Soitonopetusta on ollut tarjolla, mutta ei suinkaan kaikille halukkaille. Populaarimusiikkia eri muodoissaan ei vielä juurikaan opetettu kouluissa muista musiikinopetusta antavista instituutioista puhumattakaan. Lastensa opiskelumahdollisuuksien suhteen vanhemmilla on ollut mahdollisuus tavallaan korjata se, mistä itse ovat ehkä jääneet paitsi. Toisaalta vanhemmilla voi olla myös varoittavia esimerkkejä omien negatiivisten kokemustensa muodossa soitonopetuksen kapealaisuudesta, mitä se varsinkin heidän nuoruudessaan on ollut verrattuna nykyhetkeen.

Vanhempien kiinnostukset aikuisiällä useimmiten sekä klassiseen että populaarimusiikkiin heijastuvat soittajien kertomuksissa perheen musiikkiharrastuksista ja kiinnostuksesta musiikin eri lajeihin. Soittajat korostavat soitonopiskelusta puhuessaan omia valintojaan, sitä, että vanhemmat eivät määrää, mitä ja miten heidän pitää opiskella. Soittajat ovat omien sanojensa mukaan ovat saaneet itse tehdä omat valintansa ja myös itse käydä läpi soitonopiskeluun liittyvät kriisinsä ja ennen kaikkea ratkaista ne itse. Vanhempien tuki on ollut ja on edelleen tärkeää, mutta vanhemmuudessaan viisaasti taustavaikuttajana pysytellen.

4.5.1.1 Piano-opiskelijat ja musiikkiopisto

Musiikkiopistot ovat instituutio, johon oppilaat valitaan tietyin kriteerein pääsykokeen kautta. Opiskelupaikka on jo yksi osoitus oppilaan kyvykkyydestä musiikkiopintoihin. Musiikkiopistossa opiskelee neljä piano-opiskelijaa (T1, T3, T7, T11), joista kolme on musiikkiluokalla. Opiskelu musiikkiopistossa on vaativaa, mutta sikäli luonteva soitonopiskelutapa näille nuorille, että pianonsoitto on heille selkeästi tärkein harrastus. Musiikkiopisto-opiskelu mielletään kouluajan vaiheeksi soittajataipaleella, jolloin hankitaan soittami-

⁴⁷ Suomalaisessa Konservatoriossa annetaan edelleen musiikkiopistotason perusopetusta.

sessä tarvittavaa taitoa. Piano-opiskelijat siis ottavat musiikkiopisto-opiskelusta oppilaan ja asiakkaan näkökulmasta sitä, mitä katsovat tarvitsevana musiikkiopiston seinien ulkopuolellakin eikä niin, että opetus määrittäisi heidän kokonaistavoitteensa pianonsoitolle. Yhteistä näille neljälle soittajalle on positiivista mieltä antavan musiikkiopisto-opiskelun ja sukupuolen lisäksi se, että kaikki ovat aloittaneet pianonsoiton ennen kouluikää ja perheessä muutkin ovat kiinnostuneita klassisesta musiikista. Musiikkiopisto-opiskelu ei siis näiden soittajien kohdalla tuo uusia harrastajia klassisen musiikin soittamiseen, vaan vahvistaa jo kodin piirissä syntyneitä ymmärtämisyhteyksiä.

Kaikilla näillä soittajilla on hyvin toimiva oppilas-opettajasuhde ja yhtä soittajaa lukuunottamatta takana on monivuotinen yhteistyö nykyisen opettajansa kanssa, mikä tuntuu olevan yksi tärkeimmistä opiskelun motiiveista. Jos kyseinen opettaja opettaisi jossain muualla, oppilas todennäköisesti seuraisi mukana eli juuri mieleinen opettaja on se tärkein merkitysyhteys, joka motivoi musiikkiopisto-opiskelua. Opettajan auktoriteettiasema on vahva. Oppilas on vastaanottaja, noviisi, ja opettaja kokenut tiedonjakaja, spesialisti ja alansa ekspertti, jonka ohjeet ja mielipiteet vaikuttavat oppilaan valintoihin ja asennoitumiseen. Soittajien kommentteissa tuli hyvin voimakkaasti esiin se, että vahvan auktoriteettiaseman ohella opettaja koetaan myös tärkeäksi aikuiseksi ystäväksi ja tukijaksi, jota halutaan ilahduttaa omalla ahkeruudella. Toisaalta se, mikä on ilahduttamista, mikä auktoriteetin herättämää velvollisuudentuntoa, jää soittajien kertoman perusteella avoimeksi. Tuleeko hyvä mieli todella siitä, että on ollut ahkera ja kokee edistyneensä vai siitä, että opettaja on tyytyväinen. Hyvä ihmissuhde luo joka tapauksessa hyvän pohjan edistymiselle. Soittotunteja varten soitetaan ja harjoitellaan "oikeasti", yksittäisiä poikkeuksia lukuunottamatta klassista musiikkia.

"Mun mielestä mulla on nyt hyvä opettaja. Se ei huuda - jotkut sanoo, että niitten opettaja huutaa hirveesti - tää ei huuda. Jos tekee virheen, niin sille nauretaan ja se on hauska asia. Sit mietitään, miten se voidaan korjata eikä siitä puhuta sen jälkeen.... Opettaja kannustaa ja on vaativa.... Tää opettaja on pistäny mun koko soittotaidon ihan uusiksi. Hanonin harjotuksia soitettiin vuosi ihan kauheesti ja nyt mä soitan asteikkoja ihan hyvin." (T1)

Tutkinnot ja niihin vaadittavan ohjelmiston valmistaminen on piano-opiskelijoilla tärkeä opiskelua suuntaava normisto⁴⁸. Se tulee ilmi mm. soittajien kommentteissa yhteismusisoinnista. Kun tutkinto-ohjelmistoon edellytetään kuitenkin "vain" tietty määrä yhteissoittotehtäviä, ei yhteismusisointiin tunnu jäävän aikaa solo-ohjelmiston ja tutkinto-ohjelman valmistamiselta, vaikka kiinnostusta yhteismusisointiin olisikin, koska heillä on siitä mieluisia kokemuksia. Peruskurssitutkinto 3/3 tai I-kurssitutkinto on kolmelle neljästä musiikkiopistolaisesta konkreettinen musiikkiopisto-opiskelun tavoite, jopa niin konkreettinen, että se mahdollisesti päättää koko klassisen pianomusiikin opiskelun.

⁴⁸ Olen itse kuullut musiikkiopistojen tutkinnoista niin paljon erilaisia, hyvinkin kriittisiä kommentteja, joten kiinnitin asiaan huomiota jo haastattelutilanteissa. Tutkinnoista soittajat kertoivat vuolaasti lähes ilman lisäkysymyksiä, jotka olivat tietoisesti lyhyitä ja neutraaleja.

”Mulle riittää tää 3/3. Mä en tiä, pitäiskö mun tehdä ykköskurssi... Mua ei huvita silleen... Ei pianonsoitto sinällään mitään, mutta mulle riittää tää tavote 3/3... Soittamista mä en lopeta missään vaiheessa. Mä kävisin tunneilla vaikka avoimella osastolla.” (T7)

”Mä suoritin vasta sen 3/3 –tutkinnon. Kyllä mä aion vielä sen I-kurssitutkinnon suorittaa. Se on tulossa seuraavana. En mä oikein sitten tiedä.” (T3)

”Mulla on kahden viikon kuluttua 3/3-tutkinto. Sen jälkeen mä en tiijä yhtään. Kyllä mä ainakin ens vuoden jatkan soittamista. Sen jälkeen mä en tiijä yhtään minne mä lähen opiskelemaan ja kuinka kauan se vie aikaa. Kyllä mä aattelen, että kyllä mä koko elämäni varmaan aion soittaa pianoa. Sit kun mä muutan kotoa, mä aion hankkia pianon ja opetan lapsenikin soittamaan. En tiijä yhtään, kuinka kauan mä tunneilla aion käydä.” (T1)

Poikkeuksena musiikkiopistolaisissa on ammattiuraa suunnitteleva pianonsoittaja (T11), jolle tutkinnot ovat opiskeluun kuuluvia välitavoitteita uran alkuvaiheessa, jotka mahdollistavat etenemisen pianistin uralla ja joita siihen myös tarvitaan. Kommentissa kuvastuu myös opettajan selkeä auktoriteetti-asema.

”Itse asiassa kurssi on vain sellanen välietappi. Toi opettaja on vähän sitä mieltä, että ei ne tutkinnot oo niin tärkeitä, eihän en tietenkää ookkaan. Jos menee jonnekin Saksaan, niin siellähän on aivan eri tutkintojärjestelmäkin.” (T11)

Suomalaisessa Konservatoriossa on joustettu aikataulullisesti niin, että soittaja voi rakentaa omaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaansa tutkintoineen itselleen sopivaksi. Arvioinnissa painotetaan jatkuvaa arviointia, kannustavuutta ja itsearviointia valtakunnallisen tutkintojärjestelmän ohella. (Jyväskylän Musiikkiopiston opetussuunnitelma 1997.) Kun piano-opiskelijat kokevat tutkinnot pikemminkin tärkeinä oman taidon ja saavutusten mittareina kuin negatiivisesti värittyneinä pakkosuorituksina, tutkintojen merkitys on oppilaitoksen näkökulmasta toivotunlainen. Asenne tutkintoihin on hyvin myönteinen ja sopii hyvin yhteen musiikkiopistolaisten muun opiskeluvauksen kanssa. Vaikka opetussuunnitelmissa ei haluttaisikaan korostaa tutkintojen ja niiden arvioinnin merkitystä, soittajien ja vieläkin enemmän monen opettajan mielessä niiden arvostus on kiistaton. Soolopianismi ja tutkinnot kontrolloidun hallinnan huipentumina määrittävät opiskelua soittajien kommentteissa voimakkaasti huolimatta heidän pitkän tähtäimen tavoitteistaan. Opettajalle ulkoisesti arvioidut tutkinnot ovat samalla tietoisesti tai tiedostamatta oman opetustaidon mittari, mitä seikkaa soittajat itse eivät sivunneet puheessaan millään lailla. Joustavuudesta huolimatta tutkinnot ovat paljolti se institutionaalinen⁴⁹ normisto, mikä määrittää sen, mitä opiskellaan. Yhteismusisointia ei voi olla enempää, kun aikaa tutkinnon valmistamiselta ei tunnu liikenevän, vaikka soittajasta itsestään se olisi mukavaa jne. Tässä on yksi syy, miksi osa soittajista haluaa opetusta nimenomaan muualla kuin musiikkiopistossa.

Tutkintojen ohella muut esiintymiset koetaan myös tärkeiksi oman soittotaidon mittareiksi oman kehittymisen kannalta:

⁴⁹ Instituution Castoriadis (1997) määrittelee sosiaalis-historiallisen kentän eli anonyymin kollektiivin alkuperäiseksi luomukseksi. Yksilö ja yksilöt ovat instituutio, sosiaalisten normien asettamisen ja kiinnittämisen napa, jota ilman ei voi olla yhteiskuntaa. (Castoriadis 1997, 47.)

”Pienenä mä en jännittäny esiintymisiä yhtään. Mä menin ilosena ja melkein naurain sinne, kun mua ei jännittäny. Nyt mä jännitän paljon enemmän. Mutta mun pitää vaan oppia hillitsemään itseäni ja kyllä se menee ihan hyvin se esiintyminen. Kyllä mä toisaalta tykkäänkin esiintyä. Saa kokemusta siinä, kun pääsee lavalle.... Justiinsa käy vaikeemmaks kappaleet ja kun on enempi asioita, mihin pitää keskittyä, niin ehkä just jännittää sitä kokonaisuutta.” (T7)

Tutkinto-ohjelmiston⁵⁰ harjoittelu ja varsinkin tutkinto-ohjelman valmistaminen eri tyyllisine kappaleineen ja teknisine harjoituksineen tuntuu vievän soitonopiskelussa ajan ja huomion melko tarkkaan. Soittotuntien ulkopuolella soittaminen mielletään tunteja varten harjoittelua lukuunottamatta eri asiaksi. Soitetaan mm. erilaisia lauluja ja lauletaan oman soittamisen mukana, mitä ei edes kaivata soittotuntien ohjelmaan. Se halutaan pitää todella ”vapaana”, vastakohtana soittotuntien ohjaukselle ja ”oikein soittamiselle”.

”Mä aika paljon vapaa-aikana soitan sellasta vapaata, mutta soittotunneilla vaan klassista.

K: Kaipaatko opetusta vapaaseen?

V: Eeeen (epäröiden).. Kyllä joskus vois uusia sointuja... En muuten hirveen paljon. Se vois olla pitemmän päälle vähän kyllästyttävää.” (T3)

”K: Oisko kiva saada opetusta myös vapaassa säestyksessä?

V: En mä usko, koska opettajan mielestä mä varmaan tekisin sen väärällä tavalla. Mulla on semmonen tunne, että se ei täyttäs oppikirjojen kriteereitä. Mä haluan tehdä sitä ihan omin päin.” (T1)

Tutustuminen eri musiikinlajeihin näyttää sisältävän erityisesti musiikkiopistoissa pikemminkin eri tyyliä yhden musiikkilajin sisällä kuin musiikin eri lajeja. Traditionaalinen opetus jatkaa edelleen musiikinlajien välistä erottelua, mikä on ymmärrettävää, kun huomioi soitonopettajakoulutuksen perinteet ja sen myötä opettajien kompetenssin eri musiikinlajien opettamiseen. Toisaalta pyritään tukemaan myös integraatiota ja laaja-alaisuutta (vrt. Jyväskylän Musiikkiopiston Opetussuunnitelma 1997). Aineistoni piano-opiskelijoille soitonopetuksen painottuminen klassiseen pianomusiikkiin ei ole ongelma, vaikka lähes kaikki soittajat soittavat sekä populaari- että klassista musiikkia, jos ei soittotunneilla niin ainakin soittotuntien ulkopuolella.

Suomalainen Konservatorio ei opetussuunnitelman tasolla korosta ammatillisia opintoja, vaan painopiste on harrastustavoitteissa (Jyväskylän Musiikkiopiston Opetussuunnitelma 1997). Tästä huolimatta monet soittajat eivät ole kiinnostuneita opiskelemaan pianonsoittoa musiikkiopistossa. Harrastustavoitteisuudesta huolimatta tutkinnot ja niistä aiheutuva harrastamiseen ulkopuolelta tuotu ”pakollisuus” mainitaan yhtenä tärkeänä syynä. Sitäkin tärkeämpi on juuri soitettu musiikki, joka keskittyy monen soittajan mielestä liian yksipuolisesti länsimaiseen klassiseen taidemusiikkiin.

⁵⁰ Tutkinto-ohjelmisto on laajempi kokonaisuus erityyppisiä pianokappaleita, joista tutkintoon valmistetaan ennalta määritelty ohjelmakokonaisuus. Suurin osa ohjelmistoa ja tutkinto-ohjelmaa on sooloteoksia, yksinomaan pianolle sävellettyä musiikkia.

4.5.1.2 Yksityisopetusta musiikin harrastajille

Yksityisopettajan ohjauksessa soittavia kolmea soittajaa yhdistää kevyen musiikin soittaminen ja soittaminen omien tavoitteiden ja aikataulun mukaisesti ilman ulkopuolista normistoa. Kaksi soittajaa, poikia molemmat (P5, P8), on tietoisesti hakeutunut sellaiselle opettajalle, joka opettaa heille sekä kevyttä että klassista pianomusiikkia, jonka he kokevat tärkeäksi erityisesti tekniikan kehittymisen kannalta.

”Tää opettaja tuli vanhempien ystävien kautta. Heillä oli sama opettaja ja he ehotti siten. On se tietysti tärkeä, että on monipuolinen, että pystyy soittamaan monipuolista - pystyy esittämään kappaleet ja opettamaan.” (P5)

”Minähän soitan ihan noita kirjan kappaleita (Suomalainen Pianokoulu) ja jotain näitä säestysjuttuja ja tuttuja lauluja. Niistä piano-opettaja on tehnyt säestysversiot ja niitä sitten siinä taustalla.” (P8)

Sattumaako vai ei, mutta molemmilla soitonopettaja on mies. Kumpikaan heistä ei sulje pois pyrkimistä musiikkiopistoon jossain vaiheessa, todennäköisemmin kuitenkin pop- ja jazz-osastolle, joka on lähempänä heidän intressejään. Nykyinen opiskelutapa on järjestynyt kummallekin vaivattomasti ja tuntuu mieluisalta ja toimivalta ratkaisulta. Toinen heistä on musiikkiluokalla, toinen nk. tavallisella luokalla, koulunsa valinnaisia musiikkikursseja oman kiinnostuksensa mukaan hyödyntäen.

Kolmannella yksityisopettajan ohjauksessa soittavalla on (T13) kokemuksia musiikkioppilaitosopiskelusta, missä hän opiskelee edelleen nokkahuilua. Opettajanvaihdokset ja musiikkioppilaitoksiin kuuluva tutkintovervoite ja keskittyminen yksinomaan klassiseen pianomusiikkiin oli syynä piano-opintojen keskeyttämiseen musiikkiopistossa.

”En mä tykkää vuositutkinnoista enkä tällai. Mulle tulee nokkahuilussa semmonen kauhee tsemppis siihen niissä tutkinnoissa. Pianossa mä en tykänny yhtään tutkinnoista. Mä tein 1/3 (peruskurssitutkinto 1/3) ja se riitti!” (T13)

Piano-opiskelu jäi muutamaksi vuodeksi kokonaan. Hän olisi ollut kiinnostunut jatkamaan pianoa sivuaineena, mutta pop- ja jazz-osastolla. Kun se ei järjestynyt, hän etsi ja löysikin vaivattomasti yksityisopettajan, joka vastaa hänen tavoitteitaan, populaarimusiikin soittamista.

Opiskelu yksityisessä musiikkikoulussa on rinnastettavissa aineistossani yksityisopetukseen. Yksi soittaja (T14) on hakeutunut nykyisen opettajansa oppiin tämän jo entuudestaan tuntien. Opettaja opetti haastattelun aikaan yksityisessä musiikkikoulussa. Tutkinnot, keskittyminen klassiseen pianomusiikkiin ja ulkoapäin annetut tavoitteet soittamiselle ovat selkeästi ne syyt, miksi tämä soittaja ei ole koskaan halunnut edes pyrkiä musiikkiopistoon. Nykyisen opettajansa ohjauksessa hän voi omien tavoitteittensa mukaan keskittyä yksinomaan populaarimusiikin soittamiseen.

”Mä oon koko ajan kehittynyt, mutta mä en oo halunnu ikinä mihinkään konservatorioon⁵¹ soittamaan, koska musta on aina tuntunu, että siellä kaikki soittaa vaan tutkintojen takia, mitä mä en ite haluais koskaa tehdä. Mä soitan varmaan ihan eniten omaks ilokseni. Että koska mä tykkään siitä niin paljon.” (T14)

Myös yksityisopetuksessa opettajan auktoriteettiasema on selvä eikä opettajan taitoja kyseenalaisteta. Opetuksen traditio yksityisopetuksessa noudattaa oppilaiden kertomana paljolti musiikkioppilaitosten opetuskäytäntöjä. Esimerkiksi laulujen säestämistä mukana laulamalla ei opetella tunneilla lainkaan. Oppilaalla on toki suuremmat mahdollisuudet jo oman opettajavalintansa kautta vaikuttaa siihen, minkälaista opetusta hän saa ja millaisia kappaleita tunneilla soitetaan. Yksi soittajista (T13) oli löytänyt nykyisen opettajansa huomattuaan ilmoituksen piano-opetuksesta, tuntematta opettajaansa. Muut kolme olivat tunteneet opettajansa jo aiemmin henkilökohtaisesti tai ystävän kautta ja tienneet tai kuulleet näin opettajansa taidoista.

Kaikki musiikin harrastajiksi kutsumani soittajat mieltävät edellä kuvattujen piano-opiskelijoiden lailla esiintymistilanteet oman soittotaidon kannalta tärkeiksi, pääasiassa positiivisiksi kokemuksiksi, mutta mieluinen instrumentti esiintyessä ei ole välttämättä piano, vaan esimerkiksi laulu. Esiintymiset eivät silloin liity soittotunneihin, vaan musiikin harrastamiseen yleensä. Esiintymiset eivät myöskään ole heille ensisijaisesti sooloesiintymisiä, vaan pikemminkin erilaisia epävirallisia ”kavereille soittamisia” ja yhteismusisointitilanteita, joissa piano tai muu kosketinsoitin on säestyssoittimena ja soitettu musiikki mieluummin populaarimusiikkia kuin klassista musiikkia.

”Kumminkii on aina sellanen rento meininki. Se muille soittaminen ei oo hankalaa, vaikka välillä tulee semmonen olo, että kun ei oo niin kauan soittanu.” (T12)

”Mä olin semmosessa konsertissa, jossa mulla tuli kasetilta musiikki ja lauluporukka laulo siihen päälle. Mä oli syntikan takana soittavinani ja oli valot ja savut. Se tuntu kivalta. Sitä vois tehdä enemmän.” (P8)

Vaikka oma soitin esiintymisessä ei olisikaan piano, pianonsoittotaitoa kuitenkin hyödynnetään esitettävän musiikin opetteluvaiheessa tai jopa musiikin tekemisessä, kuten edellä referoitu soittaja (P8) on tehnyt.

4.5.1.3 Ei enää tai ei lainkaan opetusta

Soittamiskäytäntöjen suhteen oma ryhmänsä ovat ne soittajat, jotka ovat aiemmin käyneet soittotunneilla, mutta lopettaneet soittotunnit jatkaen silti soittamista (T12, T6, T10). Lopettamiseen liittyy kaikilla näillä kolmella nuorella tavalla tai toisella pettymyksiä ja turhautumista opetukseen ja opettajanvaihdoksiin ja he ovat soittajina luonnollisesti kaikkein kriittisimpiä soitonopetusta kohtaan. Yksi heistä, edelleen soittajaprofiililtaan musiikin harrastaja (T12) soittaa soittotuntien loppumisesta huolimatta lähes päivittäin ja toivoo löytävänsä vielä jatkossa uuden opettajan edellisen muutettua pois paikka-

⁵¹ Jyväskyläläisten arkikielessä musiikkiopistossa opiskelusta puhutaan edelleen usein konservatorio-opiskeluna, koska aikanaan Jyväskylän musiikkiopisto oli osa Jyväskylän Konservatoriota.

kunnalta. Toistaiseksi viimeinen opettaja oli vihdoinkin mieleinen, joka huomioi soittajan omia toiveita, jotka liittyivät mm. sointumerkeistä soittamiseen.

”Oli hirveen surullinen olo, että joutu lopettamaan. Mulla oli tosi kiva opettaja, mutta se lopetti.” (T12)

”Soitonopetus oli ihan mun oma ajatus. Siinä ei ollu vanhempia mukana. Sitten mä sinnittelin seittemän vuotta tunneilla. Se olis ehkä parempi sana. Mä en osannu vaan lopettaa. Ajattelin vaan, että kyllä mä voisin vuoden soittaa. Välillä se olikin tosi mukavaa... Mutta sitten se vaan loppu.” (T6)

Tämä soittaja (T6) soittelee edelleen itsekseen ja haastattelun kuluessa herättelee jopa toiveita jonkinlaisesta vapaan säestyksen opetuksesta. Silloin hän voisi hyödyntää sointintaan sähköurkuja vielä nykyistä paremmin. Kolmas pianotunnit lopettaneista, myös soittelija profiililtaan (T10), on vaihtanut instrumenttia kokonaan ja edelleen aktiivisena musiikin harrastajana kantaa pettymyksen muistoja ja mielipahaa piano-opiskeluun liittyvistä kokemuksistaan.

”Se on niin kauan sitten se virhe tapahtunu. Mä en jaksais opetella kaikkee alusta. On semmoinen olo, että kaikki on ollu niinkun jotenkin turhaa... silleen, että on se jossain vaiheessa ollu ihan kiva, kun ite on osannu soittaa jotain.” (T10)

Muistoissaan hän kertoo epämieluisia opettajakokemuksiaan ja erityisesti yhden opettajan taitamattomuutta vuorovaikutustilanteissa pienen oppilaan kanssa. Hänen kokemuksiaan kuunnellessaan heräsi mielessäni kysymys, mikä on oppilaitoksen ja opettajan vastuu oppilaansa oppimisesta ja soittamisen motivaation ylläpitämisestä? Tämä soittaja tuntui ottaneen urhoollisesti syyt epäonnistumisestaan pääosin omille harteilleen, vaikka hänen kokemuksistaan oli luettavissa selvästi opettajien taitamattomuutta ja suorastaan välinpitämättömyyttä oppilastaan kohtaan.

Kaksi soittajaa, musiikin harrastajia molemmat (T2, T4), kertoi soittavansa pianoa hyvinkin aktiivisesti, lähes päivittäin, mutta on soittanut koko soittajauransa ajan ilman säännöllistä opetusta. Pianon lisäksi heillä on muitakin tärkeitä musiikkiharrastuksia, kuten laulaminen eri muodoissaan. Asennoituminen pianonsoittoon on tietyllä tavalla muita haastattelemiani soittajia rennompi ja vapaampi ilman edistymisen vaatimuksia, vaikka toisaalta kumpikin haluaa oppia uutta oman aikataulun puitteissa. Rentoutta ja vapautta korostaessaan he samalla ilmaisevat negatiivisia käsityksiä soitonopetuksesta. Se sitoisi helposti liikaa ja olisi liian opettajajohtoista ja siis ulkoapäin ohjattua.

Samaa asennoitumista soittamiseen on myös kolmannella ilman opetusta soittavalla (P9). Hänellä pianonsoiton edellä on muita harrastuksia, joten pianonsoitto on hyvin satunnaista. Hän haluaa pitää soittamisen mieltä virkistävänä ja mukavana toimintana sen ajan puitteissa, mitä hänelle on siihen käytettävissä. Tästä syystä katson hänen sijoittuvan profiililtaan soittelijaksi. Keskustelujen edetessä ilmeni, että kaikki kolme ilman opetusta soittanutta pyrkivät kaiken aikaa kehittämään soittotaitoaan etenemällä jatkuvasti vaikeampiin tehtäviin. Mutta erityisen tärkeäksi koettiin vapaus soittaa silloin, kun itsestä siltä tuntuu, ja sitä, mitä kulloinkin haluttaa soittaa. Ohjausta soittamiseensa he kertovat saavansa erityisesti pianoa soittavilta sisaruksiltaan ja jonkun verran myös musiikinopettajaltaan. Yksi soittajista (T2) tarvit-

sisi omien sanojensa mukaan pianossa opetusta päästäkseen taidoissaan eteen päin. Toiset kaksi (T4 ja P9) eivät halua pianonsoittoon soittotuntien tuomia velvoitteita.

”En tiedä, tulisko siitäkin semmoinen samanlainen kuin nyt tuo (toinen instrumentti) usein... Että ois pakko harjotella ja mennä aina tunnille kerran viikossa... Siinä ei oo silleen mitään rajoja, että saa soittaa ihan omaks ilokseen. Ei oo mitään sellasta, että nyt on pakko soittaa, kun huomenna on tunti, ei mitään semmosta.” (T4)

”Nyt kun mä rupeen ihan vaan huvikseni pianoo soittamaan, niin vanhemmat on sanonu, että haluaisinko pianotunteja.... (mietti)... Toisaalta, mutta mulla ei riitä aika. Mä harrastan muuta, mihin menee aikaa.” (P9)

4.5.2 Soitonopettaja – opettaja, persoona ja muusikko

Soitonopiskelutavasta riippumatta soittajien maininnoissa pianotunneista ja opiskelukokemuksista on mukana tavalla tai toisella soitonopettaja. Onnistumisen tunteiden yhteydessä mainitaan opettajan hyväksyvä arvio ja yhteinen ilo onnistumisesta. Pettymysten ja epäonnistumisen kokemusten taustalla on monasti riittämättömyyden tunteita opettajan edessä. Soittajat painottavat, miten itse voivat valita tunneilla soitettavan musiikin, mutta sekin valinta tehdään usein opettajan antamista vaihtoehtoista.

Kaikki soitonopetusta haastatteluksiaan saaneet, yhteensä kymmenen soittajaa olivat tyytyväisiä senhetkiseen opettajaansa. Kahdella heistä on ollut sama opettaja koko soitonopiskeluajan. Pyydettyäni soitonopiskelijoita kuvaamaan senhetkistä opettajaansa ja omasta mielestään hyvää opettajaa, kuvaukset muistuttivat kovasti toisiaan. Opettaja on positiivinen, ymmärtäväinen, ammattitaitoinen, ystävällinen jne.

”Mulla on nyt just sellanen..... Se sanoo, jos mä soitan sen mielestä hyvin. Se ei sano vaan, jos mä teen jotain väärin, vaan se sanoo, jos mä teen jotain oikein. Sellanen pitäsi mun mielestä just olla opettajan..... Virheistä ei saa huomauttaa liian helposti.... Sitten jos monta kertaa tekee saman virheen, niin siitä pitää huomauttaa, mutta ei heti silleen ikävästi.” (T13)

”No hyvä opettaja kannustaa tähän, neuvoo ja tekee sen homman rauhassa eikä hermostu. Jaksaa kattoo sen homman kunnolla ja iloitsee, jos oppilas onnistuu. On niinkun mukana siinä hommassa.” (P8)

Joillakin soittajilla on soittajahistoriansa varrelta kokemuksia opettajan vaihdosta täyttymättömien toiveiden ja erilaisten tavoitteenasettelujen vuoksi, mutta haastattelun ajankohtana kenelläkään soittajista ei ollut siihen enää tarvetta. Opettajanvaihdokset ja mahdolliset lopettamiset on jo tehty ja nyt katsotaan eteenpäin luottavaisena.

Soittajat arvostavat opettajaansa ja tähän arvostukseen liittyy sekä muusikkouden että opettajapersoonan kunnioittaminen. Soittajien kommentteista käy ilmi opettajan oman soittotaidon ja musiikintuntemuksen merkitys. Se ei kuitenkaan riitä, vaan ainakin yhtä tärkeänä nämä soittajat pitävät opettajan pedagogista taitoa ja inhimillisyyttä. He odottavat kohtaavansa viikottain aikuisen, luotettavan ja humaanimiehen, joka paitsi opastaa heitä musiikin saralla, myös ymmärtää heidän arkipäiväänsä. Nuori soittaja odottaa luonnollisesti opettajaltaan taitoa opettaa. Luottamus opettajan pedagogisiin ky-

kyihin on suuri opettajan koulutustaustasta riippumatta. Tähän liittyy myös se, että soitonopettaja huomioi opetuksessaan oppilaansa yksilölliset lähtökohdat ja tavoitteet. Näin syntyy luottamusta, mikä antaa mieltä oppilaan päivittäisiin harjoittelutilanteisiin. Seuraava soittajan, piano-opiskelijan kommentti sisältää myös monen muun soittajan vastaavia kokemuksia opiskelutavasta riippumatta:

”Sanosinko, että mun opettaja on niin kultanen, että mulle tulee huono omatunto, jos mä en soita.... Ei mitenkään eikä koskaan huudeta soittotunneilla... Se kuuntelee myös mun ajatuksia, jos sattuu olemaan erimielisyyksiä. Yleensä niitä ei ole..... Se on oikein ymmärtäväinen ja ottaa mut hyvin huomioon.... Se on innostava eikä koskaan painosta mitenkään. Tulee semmonen tunne, että täytyy tehdä ite sen eteen, koska hänkin on niin paljon siinä mukana..... Ja se on kyllä oikein mukavaa, että muutenkin kyselee aina kuulumisia ja silleen..... Kyllä minä opettajan takia joskus soitan. Ehkä itensä takia pitäis, mutta.... Kyllä mä enemmän aattelen silleen toisaalta, että jos opettaja on ilonen mun soitosta ja sit se palkitsee minua niin saanhan mä itellekin hyvää tuntoa sen kautta.” (T3)

Opettajan muusikkous, oma taiteilijanura ja musiikillinen monipuolisuus ovat seikkoja, joihin soittajat kiinnittävät huomiota opiskelutavasta riippuen. Piano-opiskelijat painottavat klassisen pianomusiikin eksperttityttä. Musiikinharjastajille on tärkeää opettajan monipuolinen muusikkous, sekä populaarimusiikin ja klassisen musiikin taito ja tuntemus.

Opettajaan liittyvät kommentit ovat soittajilla hyvinkin perinteisiä ja auktoriteettiä vaalivia. Samankaltainen, selkeä viesti opettajasta instituution edustajana kumpuaa myös Laineen (2000) kuvaamissa nuorten peruskoululaisten opettajakäsityksissä. Opettajakuva on kuitenkin maallistunut ja arkipäiväistynyt. Opettajapresentaatioissa ilmenee kulttuurisen ja yhteiskunnallisen maiseman auktoriteettihahmoin liittyvä käymistila ja auktoriteetteihin liitetyt ristiriitaiset tunteet. (Laine 2000, 155-156.) Peruskoulussa käsitys opettajan auktoriteetista on hieman toisenlainen verrattuna soitonopiskelu- ja opetustraditioon ja yksilöopetukseen, missä toimiva opettaja-oppilassuhde on opiskelun ehdoton edellytys. Auktoriteettiaseman ohella soitonopettajaan liitetään samoja määreitä kuin aikuiseen ystävään, mitä en kutsuisi kuitenkaan arkipäiväistymiseksi. Haastattelun yhteydessä en kysynyt soittajien koulunkäynnistä enkä näin myöskään heidän asenteistaan koulun opettajiin. Musiikinopettaja toki mainittiin ja niistä ilmeni samankaltainen arvostava toverillisuus kuin asennoitumisessa soitonopettajaan. On yhteinen asia, musiikki, minkä eteen yhdessä työskennellään.

Oppilaiden kertomukset soittotuntitilanteista välittävät kuvan oppilaansa huomioivasta opettajasta, mikä tarkoittaa opetuksen etenemistä oppilaslähtöisesti. Oppilaansa tunteva opettaja tietää, minkä tasoisia kappaleita oppilas pystyy oppimaan. Soittajat valitsevat itse soitettavia kappaleita näennäisesti hyvinkin itsenäisesti, mutta opettaja antaa sopivat vaihtoehdot:

”Kyllä mä voin aika paljon vaikuttaa siihen, mitä mä soitan. Opettaja päättää, mitä tyyliä pitäis olla, kun nytkin se ohjelmisto pitää saada. Sitten se näyttää niitä nuotteja ja soittaa niitä ja mä saan suurimmaks osaks ite päättää, mitä mä haluan valita. Tietenkin se suosittelee jotain. Se tietää kuitenkin paremmin kuin minä, mitä minä osaan.” (T1)

”... Ei, ei oikeestaan oo liian vaikeita läksyjäkään. Mä voin ite vaikuttaa siihen, mitä mä soitan Ei sillon tuu sellasia kappaleita Jos on vaikeempia kappaleita, kyllä niistä jonkunlaisen version saa.

K: Sä voit opettajan kanssa hyvin neuvotella, mitä soitatte?

V: Joo - ettei tuu liian vaikeita kappaleita mutta kuitenkin sellasia, joista oppii jotakin uutta." (P5)

Työstämisvaihe ja soiva lopputulos muistuttavat monissa tapauksissa tiedon ja taidon jakamista lähes behavioristista oppimiskäsitystä⁵² muistuttaen. Oppilaat eivät koe asetelmaa ongelmaksi, vaan jopa päinvastoin suorastaan odottavat sitä. Konstruktivistista oppimista, kuten oppijan aktiivista toimintaa ja oppimisen prosessinomaisuutta (vrt. Tynjälä 1999), osoittaa soittajien toiminnassa opitun soittotaidon hyödyntäminen vapaa-ajan musisoinnissa, soittajan omassa todellisuudessa.

Aineistossa kiinnittää huomiota opettajan toiminta kahden yksityisopettajan ohjauksessa soittavan pojan kertomana (P5, P8), jotka molemmat soittavat tunneilla sekä klassista että populaarimusiikkia ja tekevät itse sovituksia ja säveltävät. Heidän opettajansa huomioivat oppilaansa lähtökohdat ja tavoitteet rakentamalla musiikkiharrastuksen kokonaisuutta pianonsoittoon mukaan lukien, missä oppilas saa valmiuksia pianonsoittoon ja sen myötä myös muuhun musiikin tekemiseen. Oppijälähtöisyys on huomioitu molemmissa tapauksissa hyvin ja soittajan tyytyväisyys opettajaansa on hyvin ymmärrettävää. Kumpikaan opettajista on vielä opiskelijoita, mutta ei soitonopettajaksi, joskin opettajaksi ja musiikkialalle kouluttautumassa kylläkin.

Aineistosta erottuvat myös muutamien soittajien (T3, T6, T10) kommentit, joissa on eri syistä hyvinkin vahvoja negatiivisia muistoja aiemmista opettajista. Syynä on opettajan vaihtuminen liian usein, jolloin opiskelusta puuttuu tarvittavaa pitkäjänteisyyttä, jolloin soittaja on jäänyt kaipaamaan juuri tutuksi tullutta opettajaa. Opettajan näkökulmasta ehkä mennään vuosi kerrallaan, mutta nuorelle oppilaalle se on liian lyhyt aika. Yksi soittaja viittaa kertomassaan myös entisen opettajansa ulkoiseen olemukseen:

"Se opettaja hais aina tupakalle ja kaljalle. Se on kai ihan mukava, mutta se ei vaan pienestä työstä tuntunu mukavalle semmonen." (T10)

Voin hyvin kuvitella, miltä on tuntunut istua pianon ääressä vieressään tuollainen opettaja, joka käytännön syistä pianotunneilla istuu vielä huomattavan lähellä.

Monet opettajanvaihdokset edesauttoivat soittotuntien lopettamista kahdella soittajista (T6, T10). Kolmannella useampia opettajanvaihtoja kokeneella mieluinen opettaja järjestyi lopulta hyvän sijaisopettajan myötä, jonka kanssa hän sai jatkaa yhteistyötä.

Oppilaiden kertomien opetuskäytäntöjen ja opettajan professionaalisen auktoriteettiaseman perusteella soitonopettajilla on Foucault'n (1983) ajatusta siteeraten "paimentavaa valtaa". Se on yksilöllistä, pikemminkin houkuttelee ja suostuttelee kuin pakottaa ja alistaa. Ehtona on, että yksilöt, tässä tapauksessa soitonopiskelijat, luovuttavat yksilöllisyytensä paimentavassa valankäytössä uudelleenmuokattavaksi ja rakennettavaksi. (vrt. Foucault 1983.) Ajatus paimentavasta vallankäytöstä kuvaa soitonopetuksen nykytilannetta monasti hyvin osuvasti. Kulttuuriperinnön välittäminen, soittotaidon ja siihen liittyvän kulttuurisen tiedon omaksuminen edellyttää tietynlaista rationaalista

⁵² Oppiminen on ärsyke-reaktiokytkentöjä ja sitä voidaan säädellä vahvistamisella. Opetuksen tavoitteena oleva reaktio opitaan, kun se yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen. Käyttäytymistä säädellään oppijan ulkopuolelta vahvistamalla palkkiolla tai rankaisemalla ei-toivotusta reaktiosta. (Tynjälä 1999, 29.)

oppimisprosessia, jonka ohjaajana opettaja on todella paimentamassa omista lähtökohdistaan etenevää oppilasta. Aineistossani näitä yksilöllisyytensä uudelleenmuokattavaksi luovuttavia soittajia ovat erityisesti piano-opiskelijat ja osa musiikin harrastajista. He ovat tyytyväisiä traditionaalisiin opetuskäytäntöihin ja opiskelevat hyvässä yhteisymmärryksessä opettajansa paimentamana, hänen kompetenssiinsa luottaen. Mielenkiintoista on se, että uudelleenmuokkaus koskee vain osaa heidän soittajaminästään musiikillisesta minäkuvausta puhumattakaan. On musiikki, jota soitetaan soittotunneilla ja eri musiikki, jota soitetaan vapaa-aikana, samoin vapaa-aikana monille tärkeä laulaminen puuttuu soittotunneilta jne. ”Paimentavaan valtaan” sisältyy osin näennäistä, osin todellista yksilöllisyyttä esimerkiksi soittajille tärkeässä soitettavan musiikin valinnassa, missä oppilaat luottavat opettajaansa todella kuin paimeneen, joka luotsaa heitä taidon ja musiikin kokemisen lähteille. Opettajan tai paremminkin opettajien luotsaustaitoon luottivat myös aikanaan ne kaksi soittajaa (T6, T10), joilla soittotaitonsa puutteista johtuen soittotunneilla käymisessä ei ollut enää soitonopiskeluun tarvittavaa motivaatiota. Jäljelle jäi pahaa mieltä ja itsesyytöksiä omasta taitamattomuudesta, mitä onneksi kompensoi onnistuminen musiikin tekemisessä toisaalla.

4.5.3 Soitonopiskelu ja opiskelun traditiot

Soitonopiskelu tai soittaminen ilman opetusta on joko tietoinen tai olosuhteiden sanelema valinta, jolla nuori soittaja ilmaisee omat tavoitteensa pianonsoittamisensa suhteen. Soittotunneilla käyminen tuo harrastamiseen säännönmukaisuutta, tavoitteellisuutta ja pitkäjännitteisyyttä, jotka heijastuvat soittamisen merkityksiin ja motivoitumiseen opiskelutavasta riippumatta. Yksityisopettajan valintaperusteena on tärkeintä opettajan taito opettaa sellaista musiikkia, mitä nuori soittaja itse haluaa soittaa, mikä tarkoittaa monasti sekä klassista pianomusiikkia että erilaista populaarimusiikkia. Musiikkiopistoon hakeutuneet ovat viimeistään opiskelunsa aikana omaksuneet oppilaitoksen ja opettajansa tavoitteet ja opiskelunormit omiksi, soitonopiskelua suuntaaviksi tavoitteikseen ja normeikseen ja ovat niihin tyytyväisiä. Ilman opetusta soittavat taas ovat katsoneet tämän vaihtoehdon itselleen parhaaksi senhetkessä elämäntilanteessaan.

Soittamisen ilo, musiikkielämykset ja oma vapaus ovat tärkeitä tavoitteita kaikille soittajille, mutta myös perusteita, miksi traditionaalista soitonopetusta halutaan välttää. Ei haluta luopua soittamiselämyksistä ja omasta vapaudesta soittaa siten, miten itsestä parhaalta tuntuu (elämyksellinen hallinta) eikä haluta soittotekniikan kehittämistä (tekninen hallinta) opettajan ohjauksessa silläkään ehdolla, että tiedetään omien taitojen rajallisuus itsensä ilmaisuun. Oman perheen ja muun kasvuympäristön kulttuuriset merkitykset ovat tajunnassa ymmärtämysyhteyksinä ja esiymmärtäneisyytenä, mutta omien kokemusten myötä syntyneet subjektiiviset merkityssuhteet soitonopiskeluun eivät välttämättä vastaa näitä tilanteissa annettuja merkityksiä. Syynä voivat olla myös etukäteisoletukset sen pohjalta, mitä on kuullut ja millaista luulee opetuksen olevan. Asenteiden kaksijakoisuutta soitonopiskelun puolesta ja vastaan selittää Castoriadis (1997) merkitys-käsitteen määritelmä:

Merkitys on yhteiskunnan luomus ja se on perustavanlaatuisen satunnainen sen silmissä, joka on sen ulkopuolella ja absoluuttisen välttämätön sille, joka on sen sisäpuolella. Yhteiskuntaa ei voi olla ilman sen itsensä luomia instituutioita ja merkityksiä ja näillä ei voi olla mitään 'absoluuttista' perustaa. (Castoriadis 1997, 241.)

Musiikkioppilaitoksiin ja soitonopiskeluun liittyvät positiiviset merkityssuhteet ovat välttämättömiä niille, jotka siellä opiskelevat ja edes osittain ovat sisäistäneet institutionaaliset merkitykset, mutta toisaalta tarkoituksettomia niille, jotka eivät ole noita merkityksiä syystä tai toisesta mieltäneet subjektiivisina merkityksinä eivätkä katso sitä tarpeelliseksikaan, vaan etsivät muita tarjolla olevia vaihtoehtoja. Monipuoliset opiskelumahdollisuudet antavat soittajille mahdollisuuden kehittää soittotaitoaan omien tavoitteidensa ja merkitystensä mukaan, mitä etua monella paikkakunnalla Jyväskylään verrattuna ei valitettavasti ole.

Soitonopiskelun traditio on jo niin perinteinen, että se välittyy soittajasukupolvelta ja soittajalta toiselle tietoisina ja tiedostamattomina ja merkityksinä ja odotuksina. Traditiot, joista ei puhuta, ovat usein juuri sitä esiymmärtäneisyyttä, joka suuntaa arvojamme ja valintojamme. Musiikkioppilaitosjärjestelmä opetuskäytäntöineen on soittajan opiskeluvalinnoista huolimatta sisäistynyt opiskelun malliksi niin, että pianonsoitonopiskelusta puhuessaan soittajat sivuavat tavalla tai toisella nimenomaan musiikkioppilaitosten opetuskäytäntöjä, vaikka eivät sellaisessa opiskeliseksikaan eivätkä sinne haluakaan. Esimerkiksi eräs soittaja (T14) perustelee yksityisessä musiikkikoulussa opiskeluaan spontaanisti mm. tutkintojen ja suoritusten välttämällä, vaikka hänellä ei ole niistä minkäänlaista omakohtaista kokemusta.

Soittajien kuvaukset opiskelustaan, kuten myös oma tulkintani niistä sisältävät monia institutionalisoituneita merkityksiä (Laine 2000, 26) tai kuten Castoriadis (1997) niitä nimittää, 'sosiaalisia imaginaarisia'⁵³ merkityksiä':

Juuri sosiaalisten imaginaaristen merkitysten kautta tapahtuu luokkien, ominaisuuksien ja relaatioiden asettaminen yhteiskunnan luomassa maailmassa. Nämä merkitykset edellyttävät joukkoidentiteettisiä operaatioita ja käyttävät tässä välineinään luokkia, relaatioita ja ominaisuuksia, mutta niitä ei voi rakentaa näistä käsin. (Castoriadis 1997, 227.)

Sosiaalinen instituutio, kuten musiikkioppilaitosjärjestelmä, on Castoriadis (1997) käsityksiä soveltaen oman itsensä päämäärä, mikä tarkoittaa, että yksi sen olennaisista funktioista on itsensäilytys. Musiikkioppilaitosten opetuskäytännöissä on sisäänrakennettuja mekanismeja, jotka pyrkivät uusintamaan sitä halki ajan ja sukupolvien. Yleensä uusintaminen on niin tehokasta, että se vaikuttaa jopa ihmeeltä. Tässä prosessissa instituution on ennen kaikkea annettava psyykelle mieltä ja kiintopisteitä identifikaatiolle. (vrt. Castoriadis 1997, 240.)

Opettajan rooliin ja vallankäyttöön liittyy runsaasti sosiaalisia, imaginaarisia merkityksiä tottumuksina ja käytäntöinä, jotka siirtyvät opettajalta oppilaalle mestari-oppipoika-periaatteella. Oppilas välittää niitä eteenpäin omalla toiminnallaan ja/tai omina merkityksinään. Traditiossa pitäytyminen voi estää konflikteja esimerkiksi erilaisten musiikillisten arvostusten ja mieltyymysten välillä. Opettajan muusikkoutta ja ammattitaitoa arvostetaan sillä

⁵³ Imaginaarisuudella Castoriadis (1997) tarkoittaa yhteistä uskoa, jonka varassa yhteiskunnan instituutiot ja rakenteet ovat olemassa ilman rationaalista perustaa.

musiikin sektorilla, jota opiskellaan yhdessä ja johon liittyy yhteisiä merkityksiä. Oppilaan musiikillisen arvomaailman poikkeaminen muilta osin opettajan musiikillisista arvoista ei ole ongelma, koska soittotuntien puitteissa käsitellään vain sitä yhteistä aluetta, jolla työnjako on selkeä. Vaikeneminen esimerkiksi omista soittotuntien ulkopuolisista musiikillisista kiinnostuksista ja mielihaluista estää ristiriitojen syntymisen silloin, jos tiedetään, että yhteistä ymmärtämisen aluetta ei ole. Aineistoni soittajat tuntuvat järjestäneen asian parhaaksi katsomallaan tavalla, mikä ei suinkaan tarkoita sitä, että kaikkien soittajien osalta olisi näin hyvin asiointi. Tuloksena on erilaisia oppijoita ja erilaisia opettajia sen mukaan, mitä ovat soittamiselle asetetut tavoitteet. Nuoret soittajat valitsevat opetustavoista itselleen sopivimman, mikä kyllä vaatii nuorelta tervettä itseluottamusta ja selkeitä tavoitteita, joista pitää kiinni. Osa tarvitsee opettajan, jolla on selkeä auktoriteettiasema ja joka sen puitteissa ohjaa selkeästi opetusta, osa haluaa nimenomaan monipuolisuutta ja omien tavoitteidensa huomioimista ulkoisten normien sijaan.

Soitonopiskelun merkitys soittotaidon kannalta ilmenee haastattelemieni pianistien kertomisessa mielenkiintoisena vertailuna soittotunteihin liittyvän soittamisen ja toisaalta vapaa-ajan soittamisen välillä. Jos koulussa opitaan elämää varten, soittotunneilla opitaan soittotuntien ulkopuolista soittamista varten. Lisäksi soittajat saavat arvostamaansa musiikkitietoutta ja musiikillista yleissivistystä, mikä on arvokas pääoma nuoren, itsenäistyvän musiikin harrastajan elämässä.

4.6 Koti, koulu ja kaverit

Soittajat korostavat soittamista omana harrastuksenaan ja kiinnostuksenaan. Samalla toistuvat soittamiskokemuksissa ja oman soittajahistorian kerronnassa musiikkiin ja pianonsoittoon suoranaisesti liittyvien asioiden ohella kolme tärkeää vaikuttajaa nuoren elämäntilanteessa: koti, koulu ja kaverit.

4.6.1 Koti ja perhe

Mallia ja virikkeitä soittamisharrastukselle saivat kaikki soittajat omassa kodissaan. Pianonsoittoa ja musiikkiharrastuksia arvostetaan perheissä, mikä ei voi olla vaikuttamatta nuorten soittajien tavoitteisiin ja motivoitumiseen. Perheen musiikkimyönteisyyttä ilmentää esimerkiksi se, että yhdeksällä soittajalla on piano ollut kotona jo valmiina.

”Piano on aina ollut siinä olohuoneessa ja isoveljet on sitä soittanu ja tietenkin on halunnut ite soittaa.” (T4)

”Isosisko soittaa pianoa ja laulaa ja isä soittaa kitaraa. Minä teen sitten kaikkee niitä. Oon tehnyt pienestä pitäen.” (T2)

”On ihanaa saada myönteistä palautetta kotona, jos joku menee hyvin.” (T7)

Erityisesti kiinnittää huomiota äitien ja isien erilainen kiinnostus musiikkiin⁵⁴. Äideissä on klassisen musiikin kuuntelijoita ja nykyisiä ja entisiä pianonsoittajia, jotka ovat aikanaan käyneet pianotunneilla ja soittaneet klassista pianomusiikkia. Monia isiä kiinnostaa enemmän populaarimusiikin kuuntelu ja ja sitä jotkut myös ovat soittaneet pianolla, kosketinsoittimilla tai/ja kitaralla. (ks. taulukko 3 sivulla 46.) Kukaan soittajista ei kertonut isänsä käyneen lapsuudessaan pianotunneilla klassista musiikkia soittamassa.

Vanhempien intressiero selittää osaltaan lasten harrastusten suuntautumista sukupuolen mukaan. Tytöt seuraavat monasti äitinsä jalanjalkia. Kuusi soittajaa ilmoitti äitinsä soittavan pianoa edelleen ja kaksi kertoi äitinsä soittaneen joskus aiemmin, mutta ei enää. Äidin pianonsoittotaidolla voi olla käytännön tarvetta myös hänen työssään ja malli siirtyy tyttärelle.

”Äiti on ite opetellu joskus tän ikäsenä pari vuotta. Me ollaan kaikki - pikkusisko ja pikkuveli - me ollaan kasvettu niin, että äiti on soittanu meille pianoo.” (T1)

”Malli mulla on silleen niinkun äitilläkin ... just semmoseen ois hyvä tarkoitus, että pystyy ryhmiä vetämään, lapsille soittamaan ja säestämään.” (T12)

Tytöt eivät juurikaan kerro saavansa äidiltään neuvoja ja opastusta soittamiseen. Isien joukossa on kuusi jonkinlaisen pianonsoittotaustan omaavaa ja kaksi kitaransoittotaitoista, mutta erona äitien soittamiseen isien soittama musiikki on ollut ja on pääasiassa populaarimusiikkia. Isältään tai veljiltään osa soittajista kertoo saavansa vinkkejä vapaaseen säestykseen ja kuulonvaraiseen soittamiseen.

”Isä on soittanu kanssa. Mutta siitä nyt ei tiijä, minkälaista se on ollu. Kun isä osaa kaikki nää hienot seiskat ja kaikki, bluesia ja sen tyylistä. Se on varmaan sieltä tullu, niin sen vaan oppii silleen samalla jotenkii, kun on kuunnellu sitä.” (T7)

Vanhemmat eivät ole painostaneet soittajia soittamaan eivätkä myöskään pyrkineet estämään soittotuntien lopettamisratkaisua. Nuoret soittajat ovat saaneet tehdä päätöksensä omien tuntemustensa ja kokemustensa pohjalta, mikä on tärkeää niin soittajien kuin soittamisen lopettaneidenkin kannalta. Taustalla on mm. vanhempien omia negatiivisia muistoja soittamisestaan:

”Äitillä on ollu se, että se oli laitettu pienestä pitäen soittamaan ... ja kilpailemaan ... vaikka se ei ois ite halunnu. Se ei oo koskaan halunnu, että musta tulis tommosta kunnon pianistia, vaan se on halunnu, että mä tykkään siitä ite ja se on ollu ihan oikeessa siinä.” (T12)

Sisarusten merkitys mallin ja erilaisten virikkeiden antajana ja myös niiden vastaanottajana on aineistossani kiistaton. Ainoastaan yhdellä soittajalla (P5) ei ole soittajasisaruksia, tosin hänellä ei ole sisaruksia lainkaan. Sisarusten kanssa ei juurikaan musisoida yhdessä. Sisarusten tärkein vaikutus on ollut se, että he ovat antaneet mallia soittamiseen. Yhdelle soittajista (T2) isosisko on lisäksi ollut myös tärkeä opettaja, jolta pikkusisko on saanut opastusta pianonsoittoon ja nuotteja.

⁵⁴ Vanhempien musiikkiharrastukset ja musiikillinen kiinnostus perustuvat tutkimukseen osallistuneiden nuorten kertomiin tietoihin.

4.6.2 Koulun musiikinopetus

Peruskoulun musiikinopetuksen yhtenä tavoitteena on voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden (1994) ja myös Jyväskylän kaupungin musiikkiluokkien opetussuunnitelman (1995-1996) mukaan ”oppilaan toiminnallisuuden virittäminen, musiikin alueella tapahtuvan kasvun tukeminen ja ohjaaminen pysyvään musiikin harrastamiseen myös peruskoulun jälkeen”. Peruskoulun yläasteella⁵⁵ keskeisiä toimintatapoja ovat musiikillinen ilmaisu ja keksintä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97; Jyväskylän kaupungin koululaitoksen opetussuunnitelmalliset ratkaisut lukuvuonna 1995-1996, 20). Musiikkiluokkien opiskelussa mainitaan vielä erityistavoitteena aktiiviharrastuksen päättäneiden uudelleen innostaminen ja oman musiikin tekemiseen ohjaaminen (Jyväskylän kaupungin koululaitoksen opetussuunnitelmalliset ratkaisut lukuvuonna 1995-1996, 21).

Suurin osa aineistoni haastatelluista on musiikkiluokkalaisia⁵⁶. Heidän päivittäisessä vertaisryhmässään siten myös toisia musiikin harrastajia, mikä on omiaan motivoimaan omaa soittamista ja laulamista myös vapaa-aikana.

”Aika moni kavereista soittaa huvikseen tai käy tunneilla. Se on aika suosittu harrastus kaveripiirissä.” (T4)

Musiikkiluokkalaisuus ei aineistossani selitä erityisemmin musiikkiharrastusten monipuolisuutta, sillä myös muissa kuin musiikkiluokkalaisissa on monipuolisia musiikin harrastajia. Musiikkiluokalle oli aikanaan hakeutunut kolme neljästä musiikkiopistossa pianonsoittoa opiskelevasta ja piano-opinnot oli aloitettu jo ennen musiikkiluokalle siirtymistä.

Pianonsoiton aloittamiselle oli malli ja innostus tullut soittajien kertoman mukaan pääasiassa koulun ulkopuolelta. Poikkeuksen tästä muodostavat aineistoni perusteella pojat, jotka ovat aloittaneet pianonsoiton tyttöjä myöhemmin. Sattumaako vai ei, mutta pojilla erityisesti miespuolisen musiikinopettajan malli ja kannustus on virittänyt innostusta pianonsoittoon koulun ulkopuolellakin. Musiikinopettaja on ollut yhdellä pojalla (P5) ensimmäisenä piano-opettajanakin ja on edelleen tarvittaessa neuvonantajana pulmatilanteissa. Hänen kehoituksestaan nuori soittaja on hakeutunut myös musiikkiluokalle. Musiikinopettajilta pojat ovat saaneet mallia pianon ja sähköisten kosketinsoitinten käyttämiseen nimenomaan säestys- ja yhtyesoittimina.

Muille kuin musiikkiluokkalaisille musiikin lisäoppia ovat tarjonneet valinnaiskurssit, joita soittajat ovatkin hyödyntäneet eri tavoin. Aineistossani erot musiikkiluokkalaisten ja muiden soittajien välillä ovat muuten hyvin pieniä eikä musiikkiluokalla oleminen näy esim. soittajaprofiileissa lainkaan. Esimerkiksi piano-opiskelijoista ammattilaisuus tavoitteinaan soittava ei ole musiikkiluokalla, kun taas molemmat soittamisen lähes lopettaneet soittelijat ovat musiikkiluokkalaisia.

Aineiston perusteella voi päätellä, että koulun musiikinopetus vaikuttaa monella tärkeällä tavalla soittamisen merkityksenmuodostukseen, kuten esimerkiksi: avartaa soittajien musiikkikäsityksiä, antaa uusia näkemyksiä ja ideoita itselle aiemmin vieraaseen musiikkiin ja musiikkikulttuureihin ja tätä

⁵⁵ Yläaste oli hallinnollisesti olemassa haastattelujen aikaan vuonna 1999.

⁵⁶ ks. taulukko 2 sivulla 44

kautta myös monipuolistaa soittajien tavoitteita oman soittamisen suhteen kohti laajempia musiikkikulttuurisia merkityksiä. Musiikkitiedon osuutta koulussa vähättelevät etenkin musiikkiopistossa opiskelevat, sillä asiat ovat tulleet tutuiksi musiikkiopiston teoriaopintojen myötä. Sen sijaan kaikkien muiden tavoin he arvostavat populaarimusiikkiin ja sen historiaan ja esittämiskäytäntöihin liittyvää opetusta. Sointumerkit, säestyskuviot yms. ovat asioita, joihin musiikinopettajalta on saanut evästystä. Näiden tulosten valossa en voi yhtyä Juvosen väitöskirjassaan (2000) esittämään kritiikkiin, jota hän esittää myös tämänhetkistä koulujen musiikinopetusta ja sen liiallista taide-musiikkipainotteisuutta kohtaan, enkä myöskään kaikilta osin Kurkelan (1993) ja Lehtosen (2001) kritiikkiin musiikkikasvatuskäytäntöjämme kohtaan siltä osin, kuin he tarkoittavat koulujen musiikinopetusta.

Musiikinopetuksen tärkeä anti pianonsoiton näkökulmasta on laulaminen ja monipuolinen laulumateriaali. Musiikkiluokkalaiset saavat jatkuvasti koulun musiikkitunneilta virikkeitä ja materiaalia soittamiseen erilaisten laulujen muodossa, jotka ovat erittäin mieluisaa soittomateriaalia omaan ja kavereiden laulamiseen liitettynä. Laulaminen on erityisesti musiikkiluokilla keskeinen ja ilmeisen toimiva opiskelumuoto.

”Kyllä mä aika paljon soitan niitä biisejä, mitä mennään mussan tunneilla.” (T13)

”Kyllä musiikinopetuksesta koulussa on tosi paljon hyötyä. Saa nuotteja ja kuulee ja ite saa soittaa niitä sitten ... kun kaikki on oppinu perusideat soittamisesta ja laulamisesta.” (T6)

Laulusto on pääasiassa populaarimusiikkia ja myös musiikkiopistossa pianoa opiskeleville (T1, T3, T7) musiikkiluokkalaisille mieluisaa lisämateriaalia omaan vapaa-ajan soittamiseen. Toki musiikinkirjojen laulusto ja musiikkituntien oheismateriaali tulevat tutuiksi myös muille kuin musiikkiluokkalaisille, mutta jo pienemmän opetustuntimäärän vuoksi musiikkiluokkalaisia vähemmän.

Koulun musiikinopetus ei suinkaan luo kaikille soittajille yksinomaan positiivisia merkityksiä. Pianonsoiton elämänurakseen kokeva soittaja ja toisaalta soittamisen lähes kokonaan lopettanut soittaja kertovat turhautumisestaan musiikkitunneilla. Ensinmainittu (T11) haluaisi korvata koulun musiikkikurssit musiikkiopisto-opinnoilla, koska musiikkituntien populaarimusiikkiin painottuva opetus ei kiinnosta häntä lainkaan. Toinen soittaja (T10) on saanut koulukavereista negatiivista vertailupohjaa omalle, puutteelliseksi jääneelle soittotaidolle. Soittajahistorian pettymykset heijastuvat hänellä koulun musiikkitunneille saakka.

4.6.3 Vertaisryhmä

Ystäväpiiri arvostaa soittoharrastusta, mikä on varsinkin musiikkiluokkalaisten keskuudessa hyvin ymmärrettävää. Kommenteista päätellen soittajat eivätkä heidän ystävänsä aseta pianonsoittoa mitenkään erityisasemaan. Suurin osa soittajista kokee pianonsoiton siinä mielessä henkilökohtaiseksi vapaa-ajanviettotavakseen, ettei pianonsoittoon liittyvistä asioista keskustella juurikaan ystävien kanssa. Musiikkiopistolaisilla on oma, pieni toveripiirinsä toisia musiikkiopistolaisia, mutta yhtä soittajaa lukuunottamatta keskustelu heidän

kanssaankin on vähäistä ja satunnaista. Tutkinnot ja matineat ja yhteiset tavoitteet puhuttavat jonkin verran. Yksi soittajista (T11) kertoo löytäneensä parhaimmat ystävänsä nimenomaan pianonsoiton ja -opiskelun parista ja pianokilpailujen osanottajista. Tätä kautta hän on löytänyt ”hengenheimolaisiaan”, joiden kanssa yhteiset keskustelut ja kokemukset ovat olleet hyvin tärkeitä jo hänen oman pianistisen itsetuntonsa vuoksi.

Yhteissoittotilanteet ovat olleet tärkeitä esiintymistilanteina niin piano-opiskelijoille kuin musiikinharrastajillekin sikäli kuin siihen on ollut mahdollisuuksia. Piano-opiskelijoilla yhteissoitto ystävien kanssa oli ollut etupäässä nuotinnettujen säestysten soittamista. Musiikinharrastajilla puolestaan yhteismusisointi pianolla sisälsi useimmiten vapaata säestystä sointumerkeistä kuulonvaraisesti. Molemmat yhteismusisoinnin muodot tuovat vaihtelua ja innostusta soittamiseen, myös yhteisten hallintakokemusten muodossa. Sooloittimena pianoa soittaneille säestyskokemukset ovat erityisen tärkeitä, koska ne antavat uusia mahdollisuuksia hyödyntää soittotaitoa.

”Nyt saattaa musiikkiopistossa tulla joku säestysjuttu, jos saadaan vaikka joku sellisti.... Se tuntus oikein kiinnostavalta.” (T3)

”On se ihan kiva soittaa jonkun kanssa yhdessä.... Mä korostan sitä, että mun mielestä se on hyvä, että on paljon kamarimusiikkia ja siltä välillä jazzia ja tämmöstä kevyempää musiikkia.” (T7)

Toveripiiri on tärkeä virikkeiden antaja erityisesti musiikinharrastajille, joilla laulaminen ja soittaminen kytkeytyvät läheisesti toisiinsa.

”Mulla on kaikki kaverit sellasia, että ne laulaa. Me joka paikassa aina lauletaan niin, että joku soittaa jotain semmosia kappaleita, joita pystyy laulamaan.” (T14)

”Tietysti jos jossakin ryhmässä soittaa, niin se on hauskaa soittaa kavereiden kanssa ja silleen.” (P5)

Ystävien kesken valikoituvat tietyt pianistit, joilta toisetkin saavat ideoita omaan soittoonsa. Samalla voidaan myös opettaa toinen toistaan, kuten eräs soittaja (T2) sanoo.

Toveripiiri voi olla myös negatiivinen vertailukohde. Jos omat odotukset eivät ole täyttyneet ja ympärillä on omasta mielestä taitavia soittajia, tämä vahvistaa helposti epäonnistumisen tunnetta, mikä puolestaan vaikuttaa negatiivisesti soittamisen motivaatioon. Tämänkaltaisia tuntemuksia on paitsi soittamisen lähes lopettaneilla, myös jonkin verran musiikkiopistossa opiskellevilla.

5 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Edellä olen kuvannut soittajien kokemuksia, jotka ilmentävät suoraan tai välillisesti pianonsoittoon liittyviä merkityksiä. Ne ovat samalla vastauksia tutkimusongelmiini, kuten kysymykseen, mitä mieltä on pianonsoitossa. Lyhyesti ilmaistuna vastaus on niin yksinkertainen, ettei sen esille saamiseen luulisi tarvittavan tutkimusta, väitöskirjatyöstä puhumattakaan. Tuo vastaus on: musiikki! Tärkeintä pianonsoitossa ei ole tekninen taito, suoriutuminen annetuista tehtävistä ja tutkinnoista, esiintyminen ja sitä kautta musiikin välittäminen toisille niin, että samalla antaa itsestään hyvän pianistin vaikutelman. Tärkeintä ei ole myöskään valmiuksien saaminen myöhempää ammattia varten, viikottainen tilaisuus tavata miellyttävä opettaja tai itsensä musiikillinen sivistäminen pianonsoiton myötä. Nämä kaikki ovat soittamisen merkityksiä, mutta se, mikä kaikkia näitä yhdistää, on itse musiikki, sen kokeminen ja oman soiton kautta niin lähelle musiikkia pääseminen kuin se on mahdollista. Soittajien musiikkikokemukset soittamistilanteissa ovat paikoitellen niin voimakkaita, että intensiivisyydessä ja luovuudessa niitä voi verrata sävellysprosessiin. Suorituksia ja saavutuksia ja tuloksellisuutta korostavassa maailmassa soittaminen on ilon ja virkistyksen ja toisaalta yksi mielenrauhan ja levon nautintamahdollisuus, joka voi antaa voimia muiden elämänalueiden tuloksellisuuden lunastamiseen.

Jos musiikki eri muodoissaan on tärkeintä soittamisessa, edellä luetellut hallintakokemukset, sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuurisen pääoman halluunotto ovat olennaisia musiikin kokemisen mahdollistajia. Musiikin prosessointi tajunnassamme on riippuvaista niistä erilaisista ymmärtämysyhteyksistä situaatiossamme, joita itse kullekin elämänsä ja soittajahistoriansa aikana on muodostunut. Keholliset reaktiot tajuntamme ulottumattomissa kuin myös psyykinen tajunnallisuus, sekin paljolti tietoisuutemme ulkopuolella, ovat musiikkikokemuksen perusta, josta muotoutuvat tietoisuutemme ulottuvissa olevat kokemukset, subjektiivisista merkityskokemuksista kulttuurisiin ja sosiaalisiin merkityksiin jatkuvana, dynaamisena prosessina.

Käsittelen tuloksia ensin tuomalla mukaan musiikillisen kompetenssin teorian musiikkikokemusten tulkinnan avuksi. Seuraava alaluku jäsentää tuloksia soittamisen motivaation näkökulmasta aiempiin tuloksiin verrattuna. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen tulosten pohjalta harrastamismuotoja,

joita esimerkiksi musiikkioppilaitosjärjestelmä nuorille pianisteille tarjoaa. Neljännessä alaluvussa pohdin tutkimuksen ja tulosten luotettavuutta.

5.1 Merkityksenmuodostus ja musiikillinen kompetenssi

Musiikillinen kompetenssi, tapa ja kyky ymmärtää musiikkia, kuvastaa tajunnallisia ja tajunnan ulottumattomissa tapahtuvia reaktioitamme musiikkiin eri konteksteissa sitä vastaanottaessamme ja myös sitä tuottaessamme. Stefani (1985) malli musiikillisesta kompetenssista, jota Lehtonen (1987; 1996) on edelleen kehittänyt, käsittää kompetenssin sen yleisessä merkityksessä, tietona ja taitona tehdä ja välittää jotain sekä kykynä tuottaa merkitystä musiikin avulla ja/tai sen piirissä. Musiikillinen merkityksenanto tarkoittaa myös soivan musiikin ja ympäröivän kulttuurin välisiä suhteita. (Stefani 1985, 9, 11.) Taito välittää musiikkia ja tuottaa merkitystä musiikin avulla suhteessa ympäristöön sisältää itse asiassa juuri nuo keskeiset soittamiselle mieltä antavat elementit yksilöllisistä yhteisöllisiin, joita olen edellä analysoinut. Mallissa todentuu holistisen ihmiskäsityksen mukainen musiikkikokemuksen kokonaisuus osana inhimillistä olemassaoloa.

5.1.1 Yleiset koodit – soittamisen primäärikokemukset

Musiikillisen kompetenssin tasoista (Stefani 1985) *yleiset koodit* ovat yleisiä, kaikkien saavutettavissa ja kaiken musiikillisen merkityksenantoprosessin perusta. Ne ovat havainto- ja loogisia skeemoja, ihmiselle tyypillisiä toimintoja, joiden avulla havaitsemme ja tulkitsemme kaiken. Aistihavaintoskeemojen (spatiaaliset, kineettiset yms.) perusteella erotamme mm. äänen korkeuden, voimakkuuden ja sävyn. Samanaikaisesti sovellamme niihin yksinkertaisten mielentoimintojen avulla eri kategorioita, kuten samanlaisuuden, vastakohtaisuuden, asteittaisuuden jne. (Stefani 1985, 12, 15-16.) Ne ovat musiikin kaikkein primaarinta ainesta, välitön ja ilman tietoisuutta toimiva korrelaatio omaan ruumiillisuuteemme (Lehtonen 1996, 56).

Ruumiimme voi elää musiikkia vahvemmin kuin henkemme (Varto 1990, 30), mitä emme tietoisesti musiikkia kuunnellessamme ja tuottaessamme tule usein ajatelleeksi. Ruumiimme voi myös estää musiikin elämisen ja vaikutukset meissä. Yleisten koodien tasolla musiikkikokemukset ovat meissä kehollisina prosesseina, positiivisina tai negatiivisina, sallivina tai torjuvina, joita aistiemme kautta välittyvä musiikillinen informaatio tajuntaamme primäärästi tarjoaa. Hahmotamme sävelet nousevina tai laskevina, kasvuna tai räjähdysenä, jatkuvuutena tai pysähtymisenä jne. Yleisten koodien tasolla musiikki välittyy erilaisina tunnetiloina ilman tietoista tulkintaa. Musiikin avulla voi kuunnella omia ruumiillisia ilmiöitä, tiedostaa ja hallita omia musiikin tuottamia kokemuksia ja tunteita (vrt. Lehtonen 1996, 60; 1987, 22).

Reflektointi⁵⁶ edellyttää altiutta itsensä edessä pysähtymiseen ja omien tunteitten prosessoimiseen esim. itse tuotettujen sävelten avulla. Musiikkikokemusten yleisinhimillisyydestä johtuen yleiset koodit esiintyvät jokseenkin samanlaisina kaikissa kulttuureissa (Lehtonen 1996, 56).

KytKentä orgaanisen olemassaolon ja psyykkisen tajunnallisuuden sisäisen elämyksellisyyden välillä tekee musiikkikokemusten analysoinnin vaikeaksi ja suurelta osin mahdottomaksikin. Soittajien maininnat hyvän olon tunteesta, rentoudesta, mielihyvästä ja toisaalta myös kiukun ja pahan olon purkamisesta voi tulkita ilmauksina kokemuksista, joita ei voi eikä ole tarpeenkaan tyhjentävästi verbalisoida. Soittamisen motivaation virittäjänä ne ovat ensisijaisen tärkeitä, monille itse asiassa parasta koko soittamisessa ja yksi tärkeimmistä perusteista sille pitkäjännitteiselle harjoittelemiselle ja ahke-roimiselle, mitä toivotun soittotaidon oppiminen edellyttää.

Paitsi musiikin kokemista kehollisuudessamme, soittaminen on itsesään fyysistä toimintaa, mikä vaatii ja kehittää koordinaatiota ja soittamista-vasta riippuen luo jännitystä lihaksiin tai auttaa jopa rentouttamaan lihaksia. Instrumentti on tavallaan oman kehon jatke. Monilla soittajilla soittamiseen liittyy ruumiillisista ruumillisin instrumentti laulaminen, musiikin tekeminen oman kehon avulla, mikä yhdistyneenä pianonsoittoon vielä entisestään lisää soittamis- ja musiikkikokemusta kehosta lähtevänä, kokonaisvaltaisena kokemuksena. Oma toteamukseni oppilailleni, että pianonsoiton pitää olla keino päästä eroon päänsärystä eikä keino hankkia sitä, pitää sisällään ehkä enemmän kuin tähän asti olen tullut ajatelleeksi.

5.1.2 Musiikin kommunikatiivisuus

Soittaja tulkitsee, koodaa, tuottaa ja ennen kaikkea tekee symbolisista merkityksistä todellisuutta toimimalla niiden mukaisesti (vrt. Ronkainen 1999, 61). Näin soittaja voi musiikin välityksellä ilmaista tunnetilojaan ja mielialojaan itselleen ja myös toisille. Ruumiillisuudessaan soittaja on näin paitsi ainutkertainen, tiettyytenä autenttisesti toteutuva, myös yhteisöllinen; hän elää, kokee ja todentaa sitä, mikä on samalla myös yhteistä (vrt. Kosonen 2000, 324). Subjektiivinen kokemus on aina tilannesidonnainen, situationaalinen ja kulttuurinen. Yksittäinen, soittajalle itselleen terapeuttilinen soittamistilanne voi olla subjektiivisuutensa lisäksi myös terapeuttilinen vastaanottajalle, kuulijalle tai toiselle musiikin tekemisessä mukana olevalle, joka omassa kokemuksessaan voi löytää musiikissa suoraan itseään koskettavaa.

Stefanin kompetenssimallissa (1985) merkityksenmuodostus tapahtuu sävelin lainaamalla koodit määräytyistä *sosiaalisista käytännöistä*. Melodian jäsenitys muistuttaa puheen fraseerausta, useat musiikilliset rytmit ja mitat muistuttavat vastaavia runouden ja tanssin yksikköjä jne. Monet musiikin lajit, kuten marssi, preludi ja kehtolaulu ovat esimerkkejä sosiaalisista käytännöistä. Ne ovat vielä suhteellisen yhteisiä kaikille tietyn yhteisön jäsenille. Merkityskenttä heijastelee melko tarkoin myös kulttuurin eri sosiaalisten käytäntöjen välisiä suhteita. (Stefani 1985, 12, 16-17.) Tällä tasolla voidaan

⁵⁶ Reflektointi ei sinänsä tapahdu yleisten koodien tasolla, vaan tietoisena ja tajunnallisena toimintana se on mahdollista jäljempänä esitettävillä kommunikatiivisten ja kulttuuristen merkitysten tasoilla.

tehdä päätelmiä eri ryhmien sosiaalisista käytännöistä ja toiminnasta (Lehtonen 1996, 57).

Sosiaalisissa käytännöissä, kielessämme ja maailmaa koskevissa oletuksissa realisoituu osallisuutemme yhteiskuntaan (Turner 1994, 86). Musiikillisesti olemme realisoituneita länsimaiseen musiikkikulttuuriin ja sen tonaaliteettiin ja muotorakenteisiin, jotka väistämättä luovat peruslähtökohdat ja perusolettamukset musiikkikokemuksillemme. Koko elämänkulumme ajan omaksumme suurelta osin kyseenalaistamatta erilaisia sosiaalisia käytäntöjä ylläpitäviä tottumus- ja merkitysrakenteita (Kosonen 2000, 324). Aistikokemusten ja peruselämysten tavoin nämä merkitysrakenteet ovat itsessämme ja toimintatavoissamme ilman, että niitä erityisemmin tiedostaisimme. Musiikki kehollisena kokemuksena on aina mukana musiikin prosessoinnissa, mutta kokonaan toinen asia on, missä määrin ja miten eri kulttuurien, kuten länsimaisen taide- ja populaarimusiikkien sosiaalisissa käytännöissä nämä kulttuuriset ja sosiaaliset normit säätelevät itse musiikin tuottamista ja soivaa lopputulosta.

Sosiaalisten käytäntöjen tasolla on löydettävissä yksi selitys länsimaisen kulttuurimme ja erityisesti taidemusiikin yksilöllisyydelle verrattuna yhteisölliseen toimintaan. Musiikki esimerkiksi afrikkalaisessa kulttuurissa on aina yhteisöllistä. Musisoidaan ja koetaan musiikkia yhdessä ilman erottelua esittäjiin ja kuulijoihin. Länsimaisessa kulttuurissa ja taidemusiikin käytänteissä mm. professionaalisuuden ja virtuoosisuuden sekä soittamista erityisesti pianon liitetyn soolosoitinmaisuuuden myötä musiikin tekemisen yhteisöllisyys on jäänyt tavallaan toissijaiseen asemaan. Yksilöllisyyden korostamista ei tapahdu vain musiikissa ja taiteissa, vaan se on vuosisatainen, länsimaisen kulttuurin perintö, joka tästä syystä ilmenee jo sosiaalisten käytäntöjen tasollakin. Se omaksutaan jo ”pienestä pitäen” toimintamalleina, elämänarvoina ja asenteina. Pohjimmiltaan on kuitenkin kysymys attribuutioerheestä, sillä yksilön elämänkulun tapahtumat määräytyvät itse asiassa paljolti kontekstin ja eri tilannetekijöiden ehdoilla, mutta niitä attribuoidaan yksilön kontolle (Scott & Meyer 1994.).

Populaarimusiikkia on mielenkiintoista tarkastella sosiaalisten käytäntöjen näkökulmasta osana nuorten pianonsoittajien elämismaailmaa. Populaarimusiikki sitä tässä yhteydessä tarkemmin rajaamatta on musiikinkuuntelun ja oman soittamisen kautta läheinen musiikkikulttuuri lähes kaikille nuorille. Siihen liittyvät käytännöt, normisto ja asenteet ovat kullekin alakulttuurille tyypillisiä ja erottavat ne paitsi toisistaan myös taidemusiikin sosiaalisista käytännöistä. Toisaalta sosiaalisten käytäntöjen tasolla länsimaisen kulttuurin tonaalisuus, duuri-molli-tonaliteetti ja perusmuotorakenteet (AB, ABA jne) ovat taide- ja populaarimusiikkeja yhdistävä piirre. Edellä mainittu yhteisöllisyys on populaarimusiikin juurilla afroamerikkalaisessa kulttuurissa, kuten myös eri maiden kansanmusiikeissa läsnä eri tavoin kuin länsimaisen taidemusiikin traditioissa. Populaarimusiikkia pääasiassa soittavilla pianonsoittajilla, joita kutsun musiikinharrastajiksi, tätä yhteisöllisyyttä ilmenee mm. yhteismusisoinnin ja siitä saatujen yhteisten musiikkikokemusten luomina positiivisina merkityksinä. Juuri nämä soittajat vieroksuvat soitonopiskeluun liittyviä traditioita, kuten erilaisia ulkoapäin asetettuja suoritteita ja määrällisiä tavoitteita, missä pianonsoitonopiskelussa painottuu paljolti juuri soolosoitinmaisuuus.

Piano-opiskelijoilla klassiseen musiikkiin liittyvät sosiaaliset käytännöt luovat oman normistonsa ja kriteerinsä, jotka näyttävät koskevan erityisesti

pianotunteja ja siis soitonopiskelua. Vapaa-aikaan ja nuoruuteen kuuluu populaarimusiikkia eri muodoissaan eivätkä soitonopiskelu ja ns. vapaa-aika näytä olevan juurikaan ristiriidassa keskenään. Toisaalta sosiaaliset käytännöt, osallisuus niistä tai ulkopuolisuus, on yksi selitys musiikin vierauden kokemiseen. Monien aineistoni musiikin harrastajasoittajien suhde klassiseen taidemusiikkiin on hyvä esimerkki tämänkaltaisesta vieraudesta. Klassinen musiikki liittyy pianonsoiton traditioon ja erityisesti teknisen taidon opiskeluun. Se, että soitettu musiikki herättää hallintakokemusten lisäksi erilaisia, odottamattomiakin elämyksiä, on tavallaan sivutuote, joka positiivisten merkitysten myötä kiinnittää soittajaa positiivisesti esimerkiksi klassiseen musiikkikulttuuriin, sikäli kun hän musiikinlajeja edes erillisinä ajattelee.

Mielenkiintoinen piirre sinänsä kulttuurisidonnaisissa sosiaalisissa käytännöissä on se, että monet soittajat eivät tietoisesti erottele populaarimusiikkia ja taidemusiikkia, vaan heille on kokemustensa myötä hyvää ja samalla mieleistä ja toisaalta ei niin hyvää musiikkia. Kuten edellä totesin, taidemusiikin ja populaarimusiikin keskeisiä yhteisiä käytäntöjä ja näin on myös luonnollista, että eri musiikeista löytyy samoja tuttuuden piirteitä peruselämysten tasolla. Tämä tarkoittaisi esimerkiksi tiettyjen normien väljenemistä ja sekoittumista. Musiikinlajien välisten raja-aitojen kaatuessa myös sosiaalisten käytäntöjen välinen ero eri musiikkikulttuurien välillä alkaisi hämärtyä. Toisiko se takaisin enemmän kuulonvaraisuutta ja improvisointia klassisen musiikin soittamiseen? Tosin suunta on siltä osin päinvastainen, että opiskeluun liittyvä normisto näyttää siirtyneen klassisen musiikin puolelta populaarimusiikin opetusikäntöihin, mitä ei kaikilta osin voi pitää positiivisena kehityksenä.

5.1.3 Kulttuuriset merkitykset

Sosiaaliset käytännöt ja musiikin kommunikatiivisuus liittävät yksilölliset kokemukset kulttuurisidonnaisina osaksi laajempaa kulttuurista kokemuksellisuutta ja merkitysyhteyksiä. Stefanin (1985) mallin kolme varsinaiseen säveltaiteeseen liittyvää tasoa, musiikilliset tekniikat, tyyli ja teokset liittävät musiikillisen kompetenssimallin nimenomaan länsimaiseen kulttuuriin. Soitonopiskelutraditiomme näkökulmasta nämä kolme tasoa ovat keskeisiä opiskelun taidollisina ja tiedollisina tavoitteina ja opiskelua ohjaavina normeina.

Musiikilliset tekniikat Stefani (1985) määrittää musiikillisiksi käytännöiksi, teorioiksi ja menetelmiksi, joita ovat esimerkiksi soittimet, asteikot ja sävellysmuodot. *Tyyli* ovat aikakauden, koulukunnan tai tekijän erityistapoja toteuttaa edellä olevia kompetenssin tasoja. Tyyliin on mukana myös itse tuottamisen välineiden, prosessien ja kontekstien jälki musiikissa. (Stefani 1985, 12.) Tyyliin ja musiikillisiin tekniikoihin kiinnittyminen on yhteydessä musiikin primäärikokemuksiin, yleisten koodien ja sosiaalisten käytäntöjen tasoihin; niiden luonne ratkaisee usein sen, minkälaisia ilmaisuja sisältäviin tai minkä tyyliin ihminen kiinnittyy (vrt. Lehtonen 1996, 58). Kulttuurisidonnaiset toteutustavat edellyttävät aidon musiikkikokemuksen nimissä niiden taustalla olevien koodien ymmärtämistä so. kyseiseen kulttuuriseen horisonttiin avautuvia ymmärtämysyhteyksiä. Musiikin tuottamisen välineiden, kuten kulttuurisidonnaisen soittamisprosessin ja kontekstuaalisten tekijöiden jälkiä pyritään musiikintutkimuksen antaman tiedon perusteella palauttamaan mahdollisimman paljon tyylin mukaisiksi, mikä avaa

näitä tärkeitä tyyllisiä ymmärtämysyhteyksiä aivan eri tavoin kuin vielä muutama vuosikymmen sitten. Mennyttä aikaa ja kulttuurisia käytäntöjä sellaisenaan tuo paluu menneeseen ei tuo takaisin ja monille soittajille ne jäävät vieraksi. Sekä musiikilliset tekniikat että tyyli ovat kuitenkin tietoisia osaamisen määrittäjiä. Hyvin osaaminen ei tarkoita vain sujuvaa läpisoittamista, vaan nimenomaan tyylinmukaista soittamista, mihin sisältyy myös Stefanin käsittein kyseiseen kappaleeseen sisältyvien musiikillisten tekniikoiden ymmärtämistä. Tyylinmukaisuus korostuu erityisesti soittotunneilla kävijöillä heidän kommentissaan omasta soitostaan opettajan arvioimana.

Teosten tasolla Stefani (1985) tarkoittaa rekisteröitävää tunnistamista (tämä on Beethovenin *Für Elise* jne.) joka liittyy perinteisessä länsimaisessa korkeakulttuurissa lähinnä taiteellis-esteettiseen hahmotukseen ja käytäntöihin. Konserteissa esitetään teoksia, ei tekniikoita eikä tyyliä. (Stefani 1985, 12, 21.) Aineistoni nuorten pianonsoittajien ohjelmistokuvauksissa yksittäiset teokset, kappaleet, kuten soittajat asian ilmaisevat, ovat monilla ensisijainen soitettavan musiikin määrite. Soittamisen merkityksellisyyden keskeinen kriteeri, mieluisuus, liitetään pikemminkin yksittäisiin kappaleisiin, joiden toki ymmärretään edustavan tiettyä, myös mieleiseksi koettua tyyliä. Yksi pitää barokkimusiikin polyfoniasta ja rakenteellisesta selkeydestä, toinen tuntee mielenkiintoa uusklassismin sävelmaailmaan ja sen sointiväreihin. Nämä tyylliset intressit heijastuvat yksittäisten kappaleiden valintaan.

Soittajat eivät aineistossani nimeä mielellään soittamaansa tyyliä, vaan yksittäisiä säveltäjiä ja teoksia, joiden kautta heille on avautunut kyseinen musiikillinen tyyli. Perusteeksi mieleisyyteen mainitaan kappaleiden nimikkeiden ja säveltäjänimien ohella rytmisen syke ja sen hyvää tekevä vaikutus, mielenkiintoiset sävelkulut, selkeys, toisaalta yllätyksellisyys jne. Kompetenssin tasoina on siis löydettävissä niin yleisten koodien tason peruselämyksiä kuin sosiaalisten käytäntöjen ja musiikillisten tekniikoiden tasojen musiikillisiä ja ei-musiikillisiä merkityksiä.

5.1.4 Musiikkikokemuksen kokonaisuus

Soittaja on yksilönä ja sosiaalisena toimijana yhteisönsä jäsen eri kulttuurisissa konteksteissa ja nuo kolme merkitysyhteyttä, yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja kulttuuri ovat mukana musiikkikokemuksessa. Musiikkikokemus on ainutkertainen, vain osittain tietoisuudessamme jäsenyvä kokemusten kokonaisuus, joka rikastuttaa kokijansa musiikillista horisonttia, tuota jatkuvasti elämäntilanteisuudessamme muuntuva kokemusvarasto.

Stefani (1985) tähdentää, että musiikillinen kompetenssi ilmenee kerrostumana, joka etenee inhimillisestä sosiaalisesta, musiikilliseen ja edelleen taiteelliseen ominaislaatuun. Jokainen taso sisältyy osittain seuraavaan tasoon sekä perustasta (yleiset koodit) että huipusta (teokset) lähdeittäessä. (Stefani 1985, 22-23.) Lehtonen (1996, 58) rinnastaa mallin musiikilliseen luomis- ja vastaanottoprosessiin. Eri vaiheiden ja musiikillisten kerrostumien kautta edetään kohti valmista tuotosta, jossa tarvitaan kompetenssin eri tasoja ja niiden välistä vuorovaikutusta. Samoin soittamistilannetta analysoidessaan aineistoni soittajat kertovat sekä soitettun musiikin primäärivaikutuksista omassa itsessään, musiikin tuottamiseen liittyvästä hallintakokemuksesta että tilanteesta riippuen soittamisesta yksin tai yhdessä ilman, että itse musiikkikokemuksen kokonaisuutta pystyy tai on edes tarpeen jäsentää tarkasti eri yk-

sityiskohtiin niitä toisistaan erotellen. Soittamisen huippuhetkiä, flowta kuvattessaan soittajien kertomassa on mukana vahvoina elämämyksinä sekä musiikin aistinvarainen kokonaisvaltaisuus ja nautinto, että oman hallinnan ja taitamisen tunne. Soittamisen lumoon liittyy myös yksityisyys ja estoton vuorovaikutus oman minänsä kanssa, mikä viittaa enemmän yleisten koodien suuntaan, primäärikokemuksiin kuin musiikilliseen kommunikointiin ulospäin, korrektiusti ja tyyllilliset seikat huomioiden.

Samoin myös oma taitamattomuuden ja pystymättömyyden tunne, se että itsellä ei ole taitoa ja osaamista musiikin tuottamiseen, heijastuu ahdistusta herättävinä kokemuksina tajunnassa, jolloin niitä luonnollisesti pyrkii välttämään tai itseään suojellakseen ainakin vähättelemään. Musiikillinen kompetenssi tai itse asiassa sen puute teosten ja tyylien tasoilta käsin voi näin ollen estää musiikin primäärivaikutuksia ja soittamisen peruselämämyksiä, jotka kokemuksina oman osaamisensa puitteissa voisivat olla positiivisia.

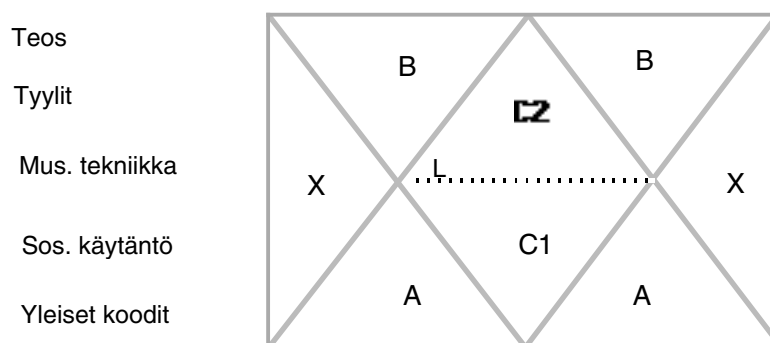
Musiikillisen, kuten kielellisenkin kompetenssin eri tasot Lehtonen (1996) näkee erilaisina ja eri tavoilla merkityksiä välittävinä ”kielipeleinä”. Ne eroavat toisistaan mm. yleisluonteisuutensa ja käyttäjäkuntansa perusteella. Musiikin kieli voi olla yksinkertaista ja yleisluontoista käyttökieltä, kuten joillekin ryhmille ominaista slangia tai abstraktia, syntaksiltaan ja semantiikaltaan tiheää kieltä, jonka hallitseminen vaatii opiskelua. (Lehtonen 1996, 58.) Musiikin kielten moninaisuus on tulkittavissa aineistossani erityisesti opiskeluun liittyvissä merkityksissä ja tavoitteissa. Niin klassisen kuin populaarimusiikin opiskeluun liittyy olennaisena kyseisen musiikkikulttuurin ja sen kielen opiskelu, minkä taitaminen puolestaan avaa uusia merkityksiä kulttuurin sisällä.

5.1.5 Taiteellinen ja kansanomainen kompetenssi

Kompetenssitason vaikuttavat soittamiseen ja musiikkikokemuksiin sekä musiikin vastaanottamisessa että tuottamisessa. Tapa ymmärtää musiikkia on yksilöllinen, mutta ymmärtämistä ohjaava normisto kulttuurisidonnainen, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittu. Soittamisen mielekkyyskokemusten analyysissä kompetenssitasoista keskeisin ja kaikille yhteinen on yleisten koodien taso, peruselämys. Stefani (1985, 27) korostaa sitä erityisesti ”tunneperäisen kuuntelijan” tärkeimpänä merkitystasona. Sosiaalisten käytäntöjen osalta eroa musiikillisten ja ei-musiikillisten käytäntöjen välillä ei aineistossani ole suoranaisesti tulkittavissa. Stefani (1985, 27) painottaa harrastelijan kompetenssitasona nimenomaan sosiaalista käytäntöä. Tekniikat ja tyyli ovat tasoja, jotka edellyttävät asiaan syventymistä ja myös sosiaalisten käytäntöjen omaksumista, mitä soitonopiskelun puitteissa tapahtuukin. Sisällölliset ulottuvuudet tällä tasolla vaihtelevat kokonaiskompetenssin mukaan. Soittajalla, jonka ymmärtämysyhteyksissä tyyli ja musiikillinen tekniikka ovat keskeisiä, hahmottaa taiteellisesti eri tavoin yksittäisiä teoksia kuin soittaja, jolla soittamisen pääasiallinen merkityksenmuodostus tapahtuu peruselämyksen ja sosiaalisten käytäntöjen tasoilla.

Stefani (1985) kutsuu kahta erilaista sointikokemusta *taiteelliseksi* ja *kansanomaiseksi* kompetenssiksi. Taiteellinen kompetenssi pyrkii taiteellisesti esteettiseen säveltyöskentelyyn ja pitää relevanteimpana teoksen tasoa. Kansanomainen kompetenssi pyrkii puolestaan yleiseen omaksumiseen korostaen

yleisten koodien ja sosiaalisten käytäntöjen tasoja. Molemmissa muut tasot ovat asteittain vähemmän tärkeitä (Stefani 1985, 23-24):



KUVIO 10 Kansanomaisen ja taiteellisen kompetenssin suhde (Stefani 1985, 24.)

- A: kansanomaisen kompetenssin perusalue
- B: taiteellisen kompetenssin perusalue
- C: kompetenssien yhteinen alue
- C1: taiteellisen kompetenssin "juuret", merkityksettömänä pidetty alue
- C2: kansanomaiselle kompetenssille kielletty, asiantuntijoille varattu alue
- L: kriittinen viiva, kompetenssien (oletettu) raja
- X: potentiaalinen merkityksen tuottamiskenttä, uusia mahdollisia kompetensseja

Kuviosta ilmenee korkeakulttuurin ja kansankulttuurin välinen erilainen painotus kompetenssin tasoilla, mikä osaltaan selittää näkemyseroja eri kulttuurien välillä. Nämä ilmenevät käytännössä erilaisina arvoina ja arvostuksina. Musiikin kokeminen subjektiivisesti ja ymmärtäminen sikäli kuin se tajunnan tasolla on mahdollista ei edellytä tyylien ja teosten tuntemusta. Jos musiikin positiivinen tai negatiivinen aistinvarainen ja osin aina käsitteellisen määrittelyn ulkopuolelle jäävä kokemus jätetään kokonaan huomiotta, jää musiikista jotain hyvin olennaista pois. Ammatillinen käytäntö, jota opiskelutraditiomme pitkälle näyttää edelleen seuraavan, painottuu musiikin tyylliseen ja tekniseen kompetenssiin, "jättäen pois henkilökohtaiset vaikuttimet ja sosiaaliset tilanteet", kuten Stefani (1985, 27) ilmaisee.

Edellä mainitsemani peruselämyksen välttämättömyys on tulkittavissa myös ylläolevassa kuviossa tarkastelutapaa muuttamalla. Sekä kansanomaisessa että taiteellisessa kompetenssissa lähtökohtana ovat peruselämykset eli yleisten koodien taso. Kansanomaisessa kompetenssissa teosten ja tyylien merkitys ohenee, kun taas taiteellisessa kompetenssissa kulttuuristen merkitysten ja käytänteiden myötä kompetenssi aukenee kohti teosten ja tyylien tasoja. Kompetenssimallissa on sama tekniikan ja peruselämyksiin liittyvän, tyyllisesti tarkasti ohjatun tulkinnan ja vapaan ilmaisun välinen ero, mikä on nähtävissä edellä aineistoni soittajien hallintakokemuksissa soitonopiskelun ja muun soittotuntien ulkopuolella tapahtuvan soittelun välillä.

Taiteellinen kompetenssi ei aineistoni perusteella tarkoita vain taidemusiikkiin liittyvää kompetenssia, vaan tulkitsen sen kuvaavan myös populaarimusiikin hallintaa ja ymmärtämistä kulttuuristen normien kautta. Vastavasti en näe klassisen musiikin tuottamia peruselämyksiä taiteellisen kompe-

tenssin toissijaisena merkityksenmuodostajana. Kuten edellä totesin, musiikin tuotamat välittömät elämykset ovat soitetusta musiikista riippumatta erittäin tärkeitä ja mieleenpainuvia soittamisen parhaina hetkinä soittajille. Jos käsitykset omista taidoista ja pystyvyydestä vastaavat mielikuvia soitettavasta musiikista, soittaminen tuottaa haastateltavieni tärkeinä mainitsemia onnistumisen tuntemuksia ja musiikin virtaa.

Kun aineistoni soittajat analysoivat omaa soittoaan, monilla heistä on hyvin realistinen käsitys taidostaan ja myös omista mahdollisuuksistaan tulevaisuudessa. Vertailukohtana tai tavoitteena ei ole ammattipianisti, vaan se, mihin itsellään katsoo olevan mahdollisuuksia ja oman taidon kehittäminen niissä puitteissa. Vaikka opiskelusta puhuessaan soittajat korostavatkin teknisiä ja tyyllillisiä Aspekteja, monella on tärkeänä perustavoitteena tulevaisuuteen se, että saa ja voi ilmaista itseään pianon avulla. Peruselämykset ja kompetenssimallin yleisten koodien taso on silloin tärkeä soittamiskokemuksissa. Soitonopiskelun näkökulmasta sekä piano-opiskelijoiden että musiikinharastajien teknisen hallinnan painotukset viittaavat taiteellisen kompetenssin tasoihin. Ne ovat olleet tavoitteena myös pianonsoiton lähes lopettaneilla soittelijoilla. Soitteliija, joka silloin tällöin istahtaa pianon ääreen ilman erityisiä tavoitteita ja odotuksia taidoistaan, asennoituu soittamiseen eri tavalla, kansanomaisen kompetenssin mukaisesti, omat rajoituksensa tiedostaen, mutta musiikin peruselämyksiä etsien.

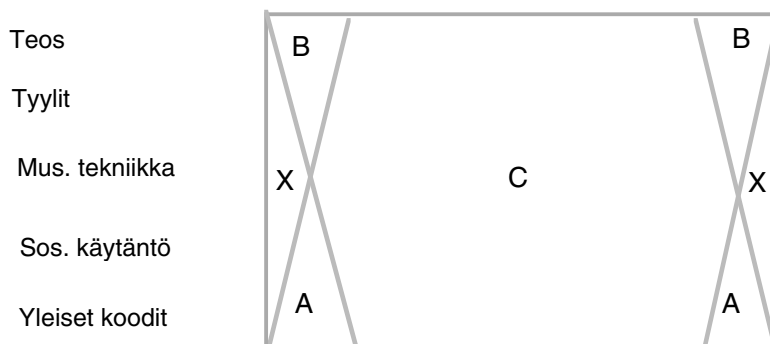
Kansanomaisen ja taiteellisen kompetenssin keskinäinen suhde kahden eri lähestymistavan suhteena selittää eri musiikkikulttuureiden kohtaamista tai kohtaamattomuutta. Taiteellinen kompetenssi klassista pianomusiikkia ja vastaavasti kansanomaisen kompetenssi populaarimusiikkia kuvaavana kertoo niiden soittajien tilanteesta, jotka ovat mieltyneet toisaalta klassiseen musiikkiin ja sen traditioihin ja toisaalta myös itselle vertaisryhmän ja ikäkauden kautta läheiseksi tulleeeseen populaarimusiikkiin. Alue, jolla kaksi musiikkikulttuuria kohtaavat (alue C kuviossa10), voi olla optimitapauksessa hyvinkin suuri. Soittajien kertomien opetuskäytäntöjen valossa edellä esitetyn kaltainen kuvio vastannee hyvin molemmista musiikinlajeista pitävien kokemusmaailmaa, joskaan kuvion muoto tuskin olisi noin säännöllinen.

5.1.6 Musiikillinen kompetenssi ja opettaja-oppilassuhde

Soitonopettajan ja oppilaan yhteisen ymmärtämisen alueen, joka on välttämätön yhteistyön edellytys, voi nähdä myös laajemmin opettajan ja oppilaan elämämaailmoiden kohtaamisena. Musiikillisen kompetenssin malli taiteellisen ja kansanomaisen kompetenssin suhteiden kuvaajana selittää tätä kohtaamista enemmän. Oppilas lähestyy soittamaansa musiikkia kansanomaisesta, peruselämyksiin tukeutuvasta kompetenssista, kun taas soitonopettaja tarkastelee asiaa professionaalisen tietämyksensä ja taitonsa kautta enemmän taiteellis-esteettisen kompetenssin näkökulmasta. Opettajan auktoriteettiasema on aineistoni soittotunneilla kävijöillä vahva eikä opetusta juurikaan kyseenalaisteta. Yleisinhimillisyyteen kiinnitetään ammattitaidon ohella paljon huomiota esimerkiksi hyvän opettajan ominaisuuksia kuvatessa.

Parhaimmillaan opettajan ja oppilaan kompetenssit voivat olla suurelta osin yhteneväisiä. Molemmilla on myös oma alueensa, oppilaalla omiin, oppijan merkitysyhteyksiin ja muuhun musiikilliseen elämänalueeseen liittyvät ymmärtämisyhteytensä ja opettajalla puolestaan ammatillisen näkökulman ja

koulutus- ja kokemustaustan ymmärtämysyhteydet. Yhteisen kompetenssi-alueen laajuus heijastuu yhteisenä ymmärtämisenä myös musiikillisen ajattelun ulkopuolella, kaikessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa.



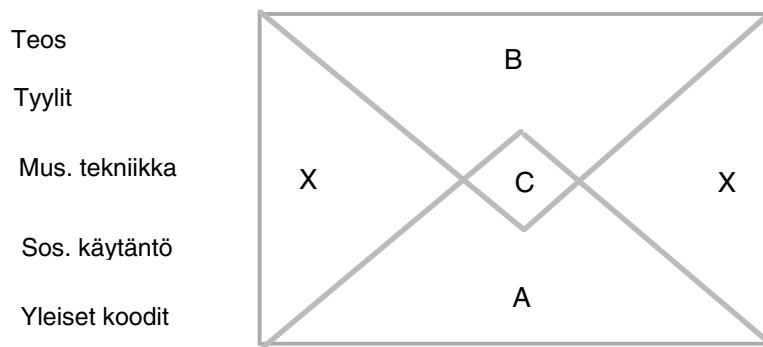
KUVIO 11 Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien optimikohtaaminen

- A: oppilaan oma kompetenssi
- B: opettajan oma kompetenssi
- C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue
- X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Soittajilla, joilla on takanaan monen vuoden hedelmällinen yhteistyö opettajansa kanssa ja opettaja ja oppilas tuntevat toistensa musiikilliset mieltymykset, ymmärtämysyhteydet voivat olla kuvion suuntaisia. Yhteisen musiikillisen kompetenssin alue suhteessa opettajan ja oppilaan omiin alueisiin on huomattavan suuri. Yleisten koodien taso ja siinä tapahtuva ymmärtämysyhteys on tärkeä. Primäärikokemusten jakaminen sävelten välityksellä voi olla molemmille osapuolille verbaalista keskusteluyhteyttä merkityksellisempi yhteys. Tähän viittaavat myös aineistoni soittajien kertomukset opettajan ja oppilaan kohtaamisesta inhimillisellä tasolla, ihmisinä ja ystävinä, nuori oppilas ja häntä ymmärtävä aikuinen. Omakohtaisten kokemusten perusteella sekä oppilaan että opettajan roolissa voin todeta, että tuonkaltainen ystävyys jatkuu varsinaisen opiskeluyhteistyön päätyttyäkin.

Kuvio voi olla edellä kuvatun kaltainen varsinkin, jos kyseessä on taidoissaan pitkällä oleva soittaja ja kyse on nimenomaan soittotunteihin liittyvästä musiikista. Entä aineistoni soittajat, joilla soittotuntien musiikin lisäksi vapaa-aikaan kuuluu myös muunlaista musiikkia? Silloin kuvio muistuttanee edellä esitettyä kuviota 10 (sivulla 120), jolloin opettajalla ja oppilaalla on selkeästi suurempi oman kompetenssin alue. Silloin myös potentiaalisen merkityksen tuottamisen kenttä on suurempi. Parhaimmillaan se tarkoittaa uusia musiikillisia ymmärtämysyhteyksiä puolin ja toisin.

Kaikilla soittajilla ei yhteistä aluetta opettajan kanssa ole välttämättä juuri lainkaan. Muutama soittajista on vaihtanut opettajaa oltuaan pettynyt yhteistyöhön tai pikemminkin sen puutteeseen. Yksi soittaja on paljolti opettajiinsa liittyvien pettymystensä vuoksi vaihtanut jopa instrumenttia. Jos yhteistä musiikillista ymmärrystä, yhteisen kompetenssin aluetta ei juurikaan ole, ei ole myöskään yhteisymmärryksen luomia edellytyksiä hyvälle opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle. Edellä esitetty kuvio muuntuu silloin päinvastaiseksi:



KUVIO 12 Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien kohtaamattomuus

- A: oppilaan oma kompetenssi
- B: opettajan oma kompetenssi
- C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue
- X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Kompetenssimalli kirjekuorta muistuttavana on siinä mielessä vääristävä, että yhteisen kompetenssin alue ei välttämättä asetu juuri musiikillisten tekniikoiden alueelle. Toisaalta juuri musiikillisten tekniikoiden alueella on kysymys yhteisistä musiikillisista merkkijärjestelmistä, joiden avulla yhteisesti toimitaan. Jos tuolla alueella ei ole lainkaan yhteistä kieltä, miten sitä voisi olla muuallakaan? Yhteistyön kannalta on tärkeää se, millä tasoilla ja miten tuota yhteistä kompetenssia on. Opettajan ja oppilaan erilaisuus musiikin ymmärtämisessä ei aina välttämättä tarkoita sitä, etteikö opettaja-oppilassuhde olisi toimiva, jos yhteistä ymmärtämistä on molempien osapuolten kannalta olennaisilla alueilla ja vielä toistensa kompetenssia kunnioittaen.

Viime vuosikymmenten musiikkikulttuurinen ja myös laajemmin yhteiskunnallinen murros heijastuu eri sukupolvien väliseen musiikilliseen ymmärtämiseen. Nuoret soittajat rakentavat omaa musiikillista arvomaailmaansa myöhäismodernin aikakaudella, jolle on ominaista musiikillinen monikulttuurisuus, joka on arkipäivää tämän ajan nuoren elämässä, myös elämyskeskeisyys ja korkean ja matalan kulttuurin välisen kaksinapaisuuden murtuminen (vrt. Fornäs 1998, 121). Muutos teollisesta modernista myöhäismoderniin on edennyt jo vuosikymmeniä mm. maallistumisena, kulttuurien välisten raja-aitojen hälvenemisenä ja tabunomaisten auktoriteettirakenteiden arkistumisena (Kosonen 2000, 330). Tämä kaikki voi olla monelle klassisen musiikin maailmassa eläneelle, opiskelleelle ja työtänsä tehneelle soitonopettajalle hyvin vierasta, jolloin opettajan ja oppilaan yhteisen ymmärtämisen alue on todella pieni. Tämän mahdollistaa ja tätä jopa vielä tukee korkeakulttuurinen institutionaalisuus ja edellä mainittu korkea- ja matalakulttuurinen kaksinapaisuus (vrt. Fornäs 1998, 121), jos ei virallisissa opetussuunnitelmissa niin sitäkin voimakkaammin piilo-opetussuunnitelmina⁵⁷ ja opettajakunnan vaalimina kulttuurisina käytänteinä.

⁵⁷ Esim. opetustilanteissa välittyviä merkityksiä, jotka eivät ole virallisesti opetuksen ja oppimisen tavoitteita, ks. luku 5.3.1.

5.2 Pianonsoiton motivaatio

Olen tarkastellut pianonsoiton motivaatiota nuorten soittajien kokemuksina ja niistä kutoutuvina merkityssuhteina vastauksina tutkimusongelmiini. Tässä luvussa tarkastelen tuloksia suhteessa aiempiin käsityksiini ja tuloksiin. Motiivin ja motivaation käsitteitä olen edellä käyttänyt tarkoituksella vähän. Olen analysoinut soittamisen motivoitumista soittajan tajunnallisena prosessina, missä yksittäiset motiivinimikkeet ovat niitä keskeisiä, tietoisia tai tutkijan analysoitavissa olevia mieliä soittamiseen. Eksistentiaalinen fenomenologia ja holistinen ihmiskäsitys ovat antaneet tärkeitä ymmärtämisyhteyksiä jäsentää soittamista mielellisenä toimintana nuoren elämässä. Filosofisen ja psykologisen näkökulman yhdistäminen on auttanut ymmärtämään pianonsoiton motivaatiota aivan eri tavalla kuin mitä tähänastinen soittamisen motivaation tutkimukseni on tehnyt mahdolliseksi. Haastatteluaineisto toisaalta vahvistaa aiempia kyselyaineistoni tuloksia (Kosonen 1996), toisaalta antaa hyvää ja tarpeellista lisäinformaatiota nuorten motivaatiosta pianonsoittoon, mutta yhtä lailla antaa ajattelemisen aiheita muihinkin instrumentteihin sovellettavaksi.

Soittamisen ilo ja soitettu, mieleinen musiikki tärkeinä mielen ja sitä kautta myös motivaation virittäjinä nousevat aineistossa selkeästi esiin. Kyselyaineistossani erityisesti viulisteille tärkeä yhteissoitto sai pianistien kokemuksissa toisenlaisia ulottuvuuksia, kuten kytkentöjä laulamiseen ja kamarimusisointiin. Ilon, soittamisen ja soitetun musiikin tuottamien elämysten samoin kuin niihin liittyvien hallintakokemusten lähde on musiikki, niin akustisesti kuin mielessä soiva tai paremminkin musiikinlajien runsauden huomioiden musiikit. Näin ollen jo aiemmin käyttämäni käsite motivaation musiikillisuus on relevantti määrittämään motiiveja, jotka luovat soittamis- ja musiikkikokemuksiin ja -kokemuksissa positiivisia merkityksiä soittamiseen ja musiikin prosessointiin.

Soittajien ryhmittely kolmeen toisistaan erottuvaan soittajaprofiiliin, piano-opiskelijat, musiikinharrastajat ja soittelijat vastaa myös pääpiirteittäin kyselytutkimukseni soittajatyypittelyä (Kosonen 1996) ja Lehtosen (1982) kolmijakoa musiikin passiivisesta vastaanottamisesta aktiiviseen tuottamiseen. Tulos on jopa niin yhdenmukainen, että epäilin aiempien tulosten vaikuttavan liikaa haastatteluaineiston analyysissä fenomenologisesta reduktiosta huolimatta. Tulos osoittaa toisaalta sen, että erottelu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen otteen välillä voi olla keinotekoista, sillä molemmissa on kysymys vastaajien selonteosta (vrt. Ronkainen 1999). Yleisten merkitysverkostojen tasolla erottui edelleen selkeästi kolme soittajaprofiilia, joten olisin ollut epärehellinen aineiston analyysissä, jos olisin tietoisesti lähtenyt muuttamaan tätä ryhmittelyä. Piano-opiskelijoilla on tekniseen hallintaan liittyvää motivaatiota ja muista erottuen tutkintoihin ja esiintymisiin liittyvää suorituspäätymistä, mikä on sisäistynyt tärkeäksi ja mielelliseksi oman taidon mittariksi. Piano-opiskelijoista erottuu ammatillisesti suuntautuva soittaja ja kouluajan opiskeluun orientoituneet soittajat, joille pianonsoiton liittyminen tavalla tai toisella tulevaan ammattiin ei sekään ole mahdotonta, mutta siihen liittyvät ajatukset eivät tunnu olevan vielä ajankohtaisia tai soittajat eivät ainakaan halua sitä myöntää, vaan haluavat harrastaa sanan varsinaisessa merkityksessä. Musiikinharrastajia motivoi soittotunteihin liittyvän teknisen hallinnan lisäksi elämyksellinen hallinta ja musiikillinen vuorovaikutus, kontakti

soittaja- ja laulajatovereihin. Soitonopiskelu näyttää olevan soittajia erotteleva tekijä myös musiikin harrastajien keskuudessa. Osa soittajista haluaa omien tavoitteita ja musiikkimieltymyksiä vastaavaa säännöllistä opetusta, kun taas osa soittajista mieltää pianonsoiton harrastukseen ja soittaa aktiivisesti, mutta ilman säännöllistä opetusta. Soittelijoilla motivaatiota virittää soitettava musiikki ja sen tuottamat peruselämykset oman olemassaolevan hallinnan puitteissa eikä soittaminen ole niin aktiivista kuin piano-opiskelijoilla tai musiikin harrastajilla.

Jos Lehtosen (1982) kolmijako etenee vastaanottamisesta tuottamiseen, oma soittajaprofiilin määrittelyni etenee passiivisesta aktiiviseen tuottamiseen ja samoin passiivisesta aktiiviseen soitonopiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Soittaminen ja uuden oppiminen voivat kieltämättä olla vähintään yhtä aktiivista ja intensiivistä niin musiikin harrastajasoittajalla kuin jo vakiintuneiden tottumusten mukaan soittavalla piano-opiskelijalla, jolla ajatuksissa siintää jo laajempi musiikillinen kenttä nykyisen opiskeluvaiheen jälkeen. Tulosten alussa esittämäni taulukkoa soittajaprofiileista (taulukko 4 sivulla 70) voi laajentaa kattamaan myös soittajien potentiaalisia mahdollisuuksia omien tulkintojeni pohjalta, jolloin kuvaukset soittajaprofiileista ovat monipuolisempia kuin tämän aineiston pohjalta esitetyt ja ne muistuttavat jo erilaisia mahdollisuushorisontteja. Soittajaprofiilit tulosteni pohjalta tai mahdollisuushorisontteina viittaavat selkeästi soittamiseen, joka luo elämään sisältöä ja musiikillisia merkityssuhteita. Ammatilliset pyrkimykset varsinkin nuorilla soittajilla ovat vielä kokonaisuudessaan ehkä jäsentymättömiä, mutta ainakaan pianonsoitto yhtä poikkeusta lukuunottamatta ei aineistossani ole ratkaiseva uranvalintaan vaikuttava kriteeri. Soittelijoille puolestaan sallittakoon löyhä suhde pianonsoittoon ilman määrätietoista, jatkuvaa itsensä kehittämistä.

Soittaminen ja musiikkiharrastukset ovat aineistoni mukaan nuoren ”oma juttu”, soittajasta itsestään lähtevää, sisäisten motiivien virittämää, antoisaksi koettua toimintaa. Ulkoisista motiiveista voi puhua pikemminkin erilaisina virikkeinä, jotka synnyttävät, ruokkivat tai estävät sisäistä motivaatiota. Näin esimerkiksi soitonopiskelu ulkoa päin annettuna käytänteenä on sisäistynyt osaksi soittajan omaa, mielellistä toimintaa eikä aineistoni soittajien suhteen voi soitonopiskelusta puhua vain ulkoisena motiivina. Ne, jotka eivät syystä tai toisesta koe soittotunteja riittävän merkityksellisinä, ovat valintansa tehneet. Eri motiivien ja soittamisen virikkeiden yhteydessä korostan soittajan tekemiä valintoja. Se, että soittaminen on todella oma juttu, tarkoittaa soittamisen niveltymistä omaan elämäntilanteisuuteen ja omiin odotuksiin itselle mieleisellä ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Osana tarkoituksenmukaisuutta on mieleinen ohjelmisto ja sen vuoksi tehdyt valinnat, mikä on saattanut merkitä jopa opiskelutavan ja opettajan vaihtamista.

Soittamiskäytäntöihin liittyvät ratkaisut on tehty ennen 13 ikävuotta, useimmiten kymmenen ikävuoden tuntumassa. Ratkaisuja ovat tehneet sekä tytöt että pojat. Tytöt ovat pohtineet, miten soittamistaan jatkaa, vai jatkaako lainkaan. Pojat ovat saman ikäisinä kiinnostuneet pianonsoitosta ja hakeutuneet ensimmäiselle opettajalleen. Näiden soittajien osalta ei siis voida puhua murrosiästä kriittisenä ikävaiheena soittamisharrastuksensa suhteen. Samanlainen oli tulos myös kvantitatiivisen aineiston tuloksissani. Soittaminen tai soittotunnit on lopetettu keskimäärin 10–12-vuotiaana ja lopettajat ovat pääasiassa tyttöjä samaan aikaan, kun useimmat soittamista harrastavista pojista vasta innostuvat asiasta (Kosonen 1996). Mahdollisen kriisivaiheen ajoittu-

mista ennen perinteistä murrosikää voi selittää se, että puperteettivaihe on ylipäättään aikaistunut. Toisaalta ajatus, että nuori soittaja on jäsentänyt jo ennen varsinaista murrosiän kuohuntavaihetta suhteensa harrastukseen, joka mahdollistaa omien tunteiden käsittelyn ja itsensä tutkistelun, voi auttaa häntä niissä monissa ajatusten myllerryksissä, joihin oman paikkansa ja roolinsa etsiminen omassa yhteisössä vie. Kun tähän lisää soittamisen optimikokemuksiin monilla liittyvän yksinolon, soittaminen on nuorelle hyvä keino ns. rakentavaan yksinoloon, jota pidetään emotionaalisen kypsyyden merkinä varsinkin, kun se liittyy itselle miellyttäväksi koettuun toimintaan (vrt. Marcoen & Goossens, 1993). Kun siirrytään lapsuudesta nuoruuteen, vapaaehtoinen rakentava yksinolo ja vetäytyminen mahdollisesti muuten aktiivisesta sosiaalisesta elämästä, vaikuttaa myönteisesti nuoren tunnetilaan ja psykologiseen sopeutumiseen (Larson 1997).

Kaikilla pianonsoiton eri syistä aloittaneilla suhde soittamiseen ei jäsennyt niin, että soittaminen motivoisi positiivisesti. Jos lopettaminen tarkoittaa soittotuntien lopettamista, mutta itse soittamisen jatkamista vaikka vain satunnaisesti, kuten aineistoni kaksi soittajaa on tehnyt, vastaus motivaation hiipumiseen löytyy opetuksesta, mikä ei ole vastannut soittajan odotuksia. Lopettamisen taustalla voi olla myös sellaisia hyvin inhimillisiä seikkoja, kuten muut harrastukset (Kosonen 1996), jolloin soittajalle ei yksinkertaisesti jää riittävästi aikaa määrätietoiseen soitonopiskeluun. Satunnainen soittelu ja muut musiikkiharrastukset kertovat musiikkisuhteen säilymisestä, jolloin vanhempienkaan ei tarvitsisi olla välttämättä huolissaan.

Eniten omat käsitykseni muuttuivat hallintakokemusten sisällöstä ja merkityksestä. Käyttämäni ja myös muissa tutkimuksissa paljon käytettyyn suoritusmotivaation käsitteeseen suhtaudun nyt entistä kriittisemmin. Jo aiemmin (Kosonen 1996) pidin saavutusmotivaatiota suorittamisen käsitettä relevantimpana, koska suoriutuminen sisältää merkityksinä ulkoisten kriteerien täyttämistä, usein todella ulkoisesti mitattavaa suoriutumista. Saavuttamiseen sisältyy oman itsensä kehittäminen jo paremmin, mutta käsitteinä hallinta ja pystyvyys ovat kuvaavampia ja relevantimpia ilmaisemaan soittajan kykyä musiikin tuottamiseen. Hallinnassa erottuvat tekninen ja elämyksellinen hallinta, ensin mainittu liittyen erityisesti soittotunteihin ja oman soittotaidon arviointiin ja jälkimmäinen musiikista nautiskeluun, mieluiten yksin ollessa, musiikista lumoutuen. Soittamisessa teknisiä perustaitojen tarvitaan jo äänten tuottamiseen pianolla, elämyksellistä hallintaa musiikin tulkintaan ja siitä nauttimiseen. Hallinta antaa myös inhimillistä tyydytystä oppimiskokemuksien ja itsensä kehittymisen myötä. Hallintakokemus on osa motiivikimppua, missä tärkeänä mielenantajana ja motiivina on soitettu musiikki. Hallintakokemuksiin niveltyy läheisesti myös opiskelu ja siihen liittyvät motiivit. Soitonopiskelun avulla soittaja saa työvälineet, joita hän tarvitsee musiikkia tuottaessaan ja jotka helpottavat huomattavasti omien tavoitteiden, soivien mielikuvien realisoimisessa akustiseen muotoon. Soitonopiskelu kokonaisuudessaan on siis itse asiassa yhdenlainen välineellinen motiivikimppu soittotaidon ja soittimen hallinnan saavuttamiseksi.

Tämän aineiston perusteella soittotunneilla soitetaan pianolla soolokappaleita ja vaikka soitettaisiin lauluja, ei lauleta mukana, vaan soitetaan joko melodiaa ja mahdollisesti jopa opettaja soittaa melodiaa oppilaan säestäessä. Tuntien ulkopuolella, kotona kyllä myös lauletaan ja sitä tehdään varsinkin koulun musiikkitunneilla, joten laulaminen ei sinänsä ole täysin vierasta. Mielenkiintoista on, että laulaminen kuitenkin niveltyy pianonsoittoon luon-

tevasti monilla soittajilla. Tulos osoittaa selkeästi sen, että yksi tärkeä osa soittamista on jäänyt paljolti soitonopetuskäytänteiden ulkopuolelle. Tämän soittajat ovat sisäistäneet niin, että he eivät juurikaan edes odota laulamisen liittämistä osaksi piano-opiskelua. Kieltämättä monelle nuorelle laulaminen varsinkin yksin tai soitonopettajan kanssa tai soitonopettajan kuullen voi mielikuvana olla jopa pelottava ajatus. Monille tuntuu kuitenkin juuri säestystaidolle, sille vapaa-ajan soittelussa hankitulle, olevan käyttöä niin perhejuhlissa ja arkisemmissä tilanteissa kuin mahdollisesti aikanaan tulevassa työssä. Laulujen opetteleminen motivoi oppimaan niitä myös pianolla soittamalla ja säestämällä ja mahdollisesti myös laulamaan rohkeammin, ehkä jopa opettajan kuullen.

Koulun musiikkitunnit ovat antoisia kaikkien aineistoni soittajien mielestä. Musiikkiluokkalaiset, mutta myös muut aineistoni soittajat saavat koulusta laulamiseen ja kaikinpuoliseen yhteismusisointiin virikkeitä ja materiaalia ja niille todella tuntuu olevan käyttöä myös koulutuntien ulkopuolella. Samoin soittajat arvostavat koulun musiikinopetuksen monipuolisuutta ja sen myötä saamaansa musiikki- ja kulttuuritietoa. Koulun ystäväpiiri antaa myös joissakin tapauksissa kannustavia malleja omaan musiikkitoimintaan. Musiikinopettaja saattaa olla hyvinkin merkittävä vapaa-ajan musiikkiharrastuksen virittäjä ja innostaja. Musiikinopettajan ja koulun musiikkituntien merkitys on erityisen tärkeä soittelijoilla. He saavat ideoita omaan soittoonsa koulun musiikkitunneilta ja halutessaan myös neuvoja musiikinopettajalta, mikä on ensiarvoisen tärkeää, kun monasti muuta neuvojaa ei ole.

Koulun musiikkituntien musiikkikulttuurien kirjo on tärkeää nuoren soittajan musiikillisen monipuolisuuden kannalta ja tarjoaa myös hyviä virikkeitä soittamiseen. Soitonopiskelu määrittää soitettua musiikkia erityisen selkeästi piano-opiskelijoilla, jotka katsovat klassisen musiikin soittamisen kuuluvan soitonopiskeluun ja sitä he haluavatkin. Se ei kuitenkaan estä muuta soittamista soitotuntien ulkopuolella. Silloin perheenjäsenten, ystävien ja koulun musiikinopetuksen vinkit ovat tarpeen. Soittajat itse ovat tähän käytäntöön tyytyväisiä, mitä käytäntöä puolestaan musiikin harrastajiksi profiloimani soittajat tietoisesti haluavat välttää. Nuoren pianonsoittajan musiikkimaailmaan voi kuulua paljon erilaisia musiikkeja ja musiikkikulttuureita, sellaisiakin, joihin piano-opettajalla ei ehkä ole minkäänlaista kosketuspintaa tai hän ei ainakaan halua tuoda kiinnostustaan oppilaalle julki.

Vanhempien aktiivisuus liitetään usein soitonopiskeluun. Vanhempien apu onkin monasti jo käytännön järjestelyjen ja tunneille pääsemisen vuoksi. Vanhemmat olivat ja ovat edelleen aktiivisia tukijoita haastattemilleni soittajille eri tavoin. Soittajat korostavat omaa päätöksentekoa ja omaa kiinnostusta jo soitotuntien alkuvaiheessa. Vanhempien kärsivällisyyttä on tarvittu jo ennen tyttöjen murrosikää soittamiskriisin aikana, jolloin soittaja on punta-roinut soittamista omassa elämäntilanteisuudessaan ja tehnyt harrastuksiensa suhteen valintoja. Jos silloinkin vanhemmat ovat jaksaneet olla painostamatta lastaan, nuoret soittajat ovat siitä hyvin kiitollisia. Soittajilla ei ole eikä ole juuri ollutkaan motiivina ulkoista velvollisuudentunnetta vanhempia kohtaan eivätkä vanhemmat näytä sitä vaatineenkaan. Vanhempien oma musiikillinen kiinnostus ja kodin musiikkimyönteinen ilmapiiri ovat hyvin selkeästi mallina ja kannustimena nuoren omalle soittamiselle. Äidin klassinen pianotausta kannustaa tyttären musiikkiopistoon ja vastaavasti isän bänditausta ja kitarsoitotaito kannustaa populaarimusiikin soittamiseen. Musiikkiharrastukset ovat perheen yhteinen asia. Monilla soittajilla on myös musiikkia harras-

tavia sisaruksia, jotka ovat yhtä lailla mallina harrastukselle kuin ottavat mallia soittavilta sisaruksiltaan.

Tilannekohtaiset motivaatiovaihtelut ovat luonnollisia. Soittajat asettavat tilannekohtaiset tavoitteet vireytensä ja senhetkisen motivaationsa mukaan. Siinä on juuri yksi soittamisen rikkaus. Voi soittaa kuhunkin mielialaan sopivaa musiikkia silloin ja niin paljon kuin mieli tekee. Positiivinen motivaatio on tärkeä myös tilannekohtaisesti eikä soittamiseen haluta liittää minikäänlaista pakkoa. Jos soitto ei suju, tehdään jotain muuta ja hetken kuluttua tilanne voi olla jo aivan toinen.

Pianonsoittoon asennoidutaan pitkän tähtäimen harrastuksena ja mielihyvän tuottajana. Soittajat, myös pianonsoiton lähes lopettaneet toivovat voivansa harrastaa musiikkia jollain lailla läpi elämänsä. Pianonsoiton ammatilaiseksi aikoo yksi soittaja, jolle pianonsoitto on myös ainoa vaihtoehto. Mahdollisesti pianonsoitosta on aikanaan hyötyä tulevassa ammatissa muillekin, mutta soittamista ei tietoisesti liitetä ammatinvalintaan, vaan se halutaan pitää koulunkäynnin ohessa nimenomaan harrastuksena.

5.3 Pianonsoitto harrastuksena

Millaista on harrastaa pianonsoittoa uuden vuosituhaten alussa musiikkikulttuurisen murroksen mainingeissa? Yhteiskunnallinen kehitys ja taloudellinen vaurastuminen ovat mahdollistaneet musiikin harrastamisen ja pianonsoiton yhä useammalle siitä kiinnostuneelle. Viime vuosikymmenten jälkiteollisen ja myöhäismodernin ajan musiikkikulttuurinen murros on muuttanut musiikkia harrastavien lasten ja nuorten pianonsoittoon liittyviä arvoja ja odotuksia enemmän kuin ennen sitä kukaan ehkä saattoi kuvitellakaan. Koulujen musiikkikasvatuksessa populaarimusiikki ja soittaminen laulun rinnalla on kanava myös muiden musiikkien oppimiseen ja uuteen tutustumiseen sikäli kuin sitä kanavaa käytetään. Länsimaisen taidemusiikin rinnalle on tullut ajankohtainen monikulttuurisuus. Teknisen kehityksen myötä akustisen pianon rinnalle on tullut sähköpiano muista sähköisistä kosketinsoittimista puhumattakaan. Tässä tilanteessa, uuden vuosituhaten alussa, on tarpeen pysähtyä miettimään myös niitä opetuskäytänteitä ja musiikkikulttuurisia arvoja, joiden avulla jälleen uusi sukupolvi luotsataan pianonsoiton ja musiikkiharrastusten toivottavasti mahdollisimman antoisaan maailmaan.

Pianonsoitto merkitsee musiikkiharrastuksena muiden vapaa-ajan harrastusten joukossa ja ajanvietteenä nuorille soittajille yleensä paljon. Se ei kuitenkaan tarkoita, että pianonsoitto ja sen opiskelu olisivat jotenkin erityis-asemassa muihin musiikkiharrastuksiin nähden. Piano-opiskelijat voivat nähdä itsensä soittonopettajansa ja perheensä silmin pianistina, mikä vahvistaa heidän pianonsoittaja-identiteettiään. Musiikin harrastajat ovat tilanteesta riippuen pianonsoittajia, laulajia, bändimuusikoita ym., kaikessa mukana pianonsoitto tai kosketinsoitin jossain muodossaan. Soittelijat ovat enemmän laulajia, kitaransoittajia tms. sen mukaan, mikä heille pianon sijaan on merkityksellinen instrumentti. Pianonsoittoa ja pianonsoittajana olemista on siis monenlaista eri yhteyksissä ja merkityksissä.

Soittajien käsitykset itsestään pianisteina ja musiikin harrastajina kuvastavat myös heidän musiikillista identiteettiään. Yhteistä lähes kaikille aineis-

toni soittajille on käsitys itsestään harrastajamuusikkona. Piano-opiskelijoilla samaistumiskohteena ja ihanteena on itsekriittisyydestä huolimatta monasti ammattimainen pianisti, koska pianonsoitto on selkeästi tärkein harrastus ja siinä pyritään itseä kehittämään mahdollisimman hyvin. Klassinen musiikki liittyy soitonopiskeluun eikä sen soittaminen vapaa-aikanakaan kevyemmän musiikin lisäksi ole vastenmielistä. Aineistoni piano-opiskelijat ovat tyttöjä, mutta pianisteissa, kuten muissakin huippuinstrumentalisteissa on sekä miehiä että naisia. Piano ja klassisen pianomusiikin soittaminen ei siis sinänsä ole feminiinistä, mutta sen harrastaminen näyttää olevan.

Musiikinharrastajille piano on laulun ohella keskeinen instrumentti. Musiikkikulttuurisesti he sijoittuvat populaari- ja klassisen musiikin väli- maastoon, enemmän populaarimusiikin puolelle. Musiikillinen identiteetti vaihtelee laulajan, pianistin, sovittajan ja ylipäätään muusikon välillä. Suku- puolisisidonnaisuutta on tässä joukossa niin, että säveltämisestä ja sovittami- sesta kiinnostuneet ja siinä määrätietoisesti itseään kehittävät ovat poikia. Musiikinharrastajiksi itsensä mieltävät myös profiililtaan soittelijoiksi kutsu- mani nuoret. Piano vain ei ole heille niin tärkeä, että se liittyisi niin olennai- sesti heidän musiikin harrastamiseensa kuin laulaminen tai muu instrumentti. Populaarimusiikki on näille pianon soittelijoille mieluisempaa soitettavaa kuin klassinen ja siihen liittyvä tuttuus antaa mieltä pianonsoittoon. Klassi- seen musiikkiin voi liittyä omien toteutumattomat toiveiden vuoksi odotuk- sia, joiden täyttymättömyys on vieraannuttanut koko klassisesta musiikista, jos kiinnostusta siihen on ollutkaan.

Soittamiskokemusten positiivisuudesta päätellen pianonsoitto on mo- nelle hyvä kokonaisidentiteetin vahvistaja musiikillista identiteettiä laajem- min. Pianonsoitto ei välttämättä ole harrastuksena kovin sosiaalinen eikä suu- rin osa soittajista sellaiseksi sitä haluakaan. Positiiviset musiikkikokemukset ja kokemukset omasta kyvykkyydestä pianonsoittajana motivoivat jatkamaan soittamista edelleen. Onnistumisen kokemukset vahvistavat itseluottamusta, ja sitä tukee myös soittamisesta saatu palaute.

5.3.1 Soitonopetustraditiot ja nuorten soittajien odotukset

Miten vallitsevat soitonopetuskäytänteet ottavat huomioon nuoren soittajan odotukset ja hänen musiikillisen maailmansa? Musiikki koskettaa meissä sy- vällä sisimmässämme olevaa ihmistä. Opetuksessa subjektiivisen kokemuk- sellisuuden huomioon ottaminen on samalla peruskunnioitusta oppilasta ja hänen ainutkertaisuuttaan kohtaan. Vasta aivan viime vuosina vanhemmat ovat alkaneet vaatia peruskoululta lastensa yksilöllisyyden huomioimista, vaikka asiantuntijatahot ovat luvanneet sitä jo 1960 -luvulla (Simola 1999, 70). Kouluopetuksessa opettaja työskentelee ryhmän kanssa, jolloin keskittyminen yksittäiseen oppilaaseen on monasti vaikeaa ellei mahdotonta. Pääasiallisesti yksilöopetukseen perustuvassa soitonopetuksessa sen sijaan lähtökohtana voi ja pitäisi olla yksittäinen oppilas tavoitteineen ja odotuksineen. Tunnetuim- pien musiikkikasvatusfilosofien ajatukset pohjautuvat pitkälti luonnontie- teelliseen ihmiskäsitykseen, missä ydinkysymys on musiikkiin liittyvä tieto ja tietäminen (Honkanen 2001, 135). Holistisessa ihmiskäsityksessä sosiaalisuus ja henkisyys ovat osa ihmisenä olemista. Suhde ympäristöön kulttuurisena yksilönä ei sulje pois fyysis-psykkistä musiikin prosessointia. Musiikki ja sen

kokonaisvaltainen kokeminen laajentaa mahdollisuuksia ihmisen henkiseen ja sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen.

Oppilaan yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden huomioon ottaminen on yksi ydinkysymyksiä soittamisen merkityskokemusten kannalta. Nuori soittaja suunnittelee ja valitsee kouluttautumistaan yksilöllisten tarpeidensa mukaan, joiden taustalla vaikuttaa myös kulttuurinen traditio. Beck (1992, 93) on todennut yksilöllistymisen johtavan siihen, että oma koulutus muokataan itse erilaisten valintojen kautta. Jos tämä suuntaus on vahva yleissivistävässä koulutuksessa, eikö sen tulisi olla vielä vallitseva valintaan ja vapaaehtoisuuteen perustuvassa, harrastamista tukevassa kouluttautumisessa? Muodollinen koulutus, kuten soitonopetus antaa yksilöllisiä valmiuksia karttuneen taidon ja tiedon hyödyntämiseen kullekin parhaaksi katsomalla, yksilöllisellä tavalla. Näin kokevat soitonopetuksen myös aineistoni soittajat. Opetus antaa välineet itsensä toteuttamiselle. Soitonopiskelu on monille soittajille konkreettisesti perustaitojen hankkimisen aikaa, minkä jälkeen heillä on tarkoitus jatkaa soittamista nimenomaan omien yksilöllisten ja senhetkisten toiveitten mukaan pitkälle tulevaisuuteen. Tämänkaltaiset nuoren tavoitteet ovat hyvin ymmärrettäviä postmodernina aikana, jolla on elämässään edellä toivottavasti monipuolisten mahdollisuuksien kenttä.

Musiikkimieltymysten ja musiikillisten polkujen valinnan yksilöllisyyttä tukee se runsas musiikkien kirjo, mitä ympärillämme on tarjolla, jopa niin, että yksi musiikkikasvatuksen tärkeä tehtävä on opettaa kriittisyyttä ja puolustustaitoa kaupallisen musiikin ylitarjontaa vastaan. Kun erilaiset tyyli- ja tavat ovat aikakauden luonteelle ominaisesti päällekkäisiä ja yhtä aikaa läsnä ja valittavissa, yksi ratkaisu on tukeutua vahvaan ja asemaltaan itsestään selvään traditioon (Giddens 1995, 140-141). Soitonopetuksen traditio ei Suomessa nykyaikaisen taidejärjestelmän osana ole erityisen pitkä verrattuna moniin Euroopan maihin (vrt. Sevänen 1998, 273-274). Traditio kantaa mukanaan etuja ja painolasteja, jotka siirtyvät soittajapolvelta toiselle virallisissa ja piilo-opetussuunnitelmissa ja ennen kaikkea näiden turvaamisissa opetuskäytännöissä. Musiikkioppilaitosinstituution malli ja arvot vaikuttavat soitonopettajakoulutukseen ja sen myötä opetussuunnitelmiin, tavoitteenasetteluihin, opetusmetodeihin ja oppimateriaaliin niin musiikkioppilaitoksissa kuin niiden ulkopuolellakin.

Piilo-opetussuunnitelma kautta välittää opetuksen ja oppimisen todellisuuteen paljon sellaista, mitä ei ole asetettu välttämättä tavoitteeksi, kuten opetukseen liittyvä kokonaisvaltainen kasvatustehtävä ja siihen liittyvä opettajan auktoriteettiasema (vrt. Broady 1986, 33, 98; Antikainen ym. 2000, 224). Kaikki piilo-opetussuunnitelman vaatimukset, kuten tarkkaavaisuus ja itsekontrolli eivät ole huonoja. Monet soittajat pitävät tärkeänä säännöllisessä soitonopiskelussaan juuri ulkoista kontrollia, joka on samalla heille itselleen hyvä muistutus itsekurin ja -kontrollin tärkeydestä. Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa äänettömänä tietona opetus- ja oppimiskokemuksissamme arvoina, uskomuksina ja käytänteinä, joiden taustaa emme usein tule edes pohtineeksi. Yksi tällainen on sukupuolisidonnaisuus. Tytöt ja pojat sosiaalistetaan kasvatuksen kuluessa sukupuolirooleihin (Antikainen 2000, 236), jotka näkyvät mm. soittamisessa erilaisina odotuksina, kuten edellä mainitsin. Tytöt on autettu pianotunneille hyvissä ajoin ennen kymmentä ikävuottaan, kun taas pojat etsivät opetuksen itse, toki vanhempien tuki takanaan, mutta ilman heidän erityistä aktiivisuuttaan.

Soittaminen ja soitonopiskelu on useimmille nuorille nimenomaan harrastus ja miksi ei näin olisi? Laissa taiteen perusopetuksesta (Op 401/1999, 1 §) ja varsinkin musiikkioppilaitostyöryhmän muistiossa vuodelta 1997 mainitaan perusopetuksen yhteydessä ammattiin valmentaminen:

Käsitettä musiikin perusopetus käytetään yleiskäsitteenä opetukselle, joka on ammattiin valmentavaa. Opiskelijan näkökulmasta oppiminen voi olla sekä harrastuspohjaisista että ammattiin valmentautumista. Näiden tavoitteiden erottaminen toisistaan ei ole tarkoituksenmukaista. (Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997, 2.)

Käsillä olevan tutkimuksen valossa tarkoituksenmukaista on nimenomaan tavoitteiden erottaminen ja tästä tehtävät pedagogiset johtopäätökset. Musiikkioppilaitostyöryhmän kanta ammattiin valmentavan ja harrastuspohjaisen soitonopiskelun tavoitteiden yhdenmukaisuudesta selittää monien musiikkioppilaitosten toimintatapaa, vaikka oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistavat jo irtiottoa tästä perinteestä. Tavoitteiden rajaaminen ammatillisuuteen suuntaaviksi selittänee myös sitä, miksi musiikkioppilaitoksiin hakeutuu vain osa soittamisesta ja sen oppimisesta kiinnostuneista. Nuoret soittajat olisivat todella tässä suhteessa instituution armoilla, elleivät yksittäiset oppilaitokset, kuten Suomalainen Konservatorio ja soitonopettajat huomioisi sitä tosiasiaa, että valtaosa soittajista kaipaa tukea ja ohjausta harrastukselleen. He eivät halua soittamisesta elämäntehtävää ja ammattia eivätkä ainakaan suunnittele sellaista vielä kouluikäisenä. Erityislahjakkuudet kulkevat tässä suhteessa omia polkujaan, mikä heille ilomielin suotakoon. Mutta onko sen tapahduttava suuren harrastajajoukon kustannuksella?

Yksi vastaus harrastajasoittajien tarpeisiin yksityisopetuksen rinnalla ovat yksityiset musiikkikoulut, joita haastattelujen aikaan keväällä 1999 oli taiteen perusopetusta antavina yksikköinä Jyväskylässä neljä (Stranden & Korpela 1998). Opetuksessa pyritään ottamaan huomioon yksityisopetuksen tavoin erityisesti oppilaan yksilölliset lähtökohdat ja tavoitteet. Tavoitteina mainitaan myös edellytysten luominen muihin musiikkiopintoihin, kuten musiikkiluokille, musiikkiopistoon tai konservatorioon. Tutkintojen suorittaminen on myös mahdollista oppilaan niin halutessa, ostopalveluina, jolloin taataan tutkintojen yhtenevyys musiikkioppilaitosten kanssa. (Kätkä 1998, Petrescu 1995, Rimpilä 1995, Teräslahti 1996.) Kansalais- ja työväenopistoissa ei annettu Jyväskylässä vuonna 1999 taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvaa soitonopetusta (Porna 2000). Vielä vuonna 2000 Suomen Musiikinopettajien Liiton oppaassa asenne muuhun soitonopetukseen oli jokseenkin kriittinen:

Yksinomaisena opetusmuotona vapaa opetus johtaisi väistämättä voimakkaaseen tason laskuun oppimistuloksissa ja sitä kautta myös tulevaisuuden opettajankoulutuksessa. Hyvin toimivan, monipuolisen opetuksen edellytys on lailla turvattu nykyisenlainen valtakunnallinen musiikkioppilaitosjärjestelmä. (Veijola & Ritaluoto 2000.)

Vuoden 2001 painoksesta (Veijola & Klemettinen 2001) avointa opetusta käsittelevä luku kritiikkeineen on poistettu. Huoli opettajankoulutuksesta oli vielä vuonna 2000 mielenkiintoinen, kun nuoria soittajia opettamaan tarvitaan nimenomaan monipuolisesti koulutettuja ja myös monipuolisen musiikkikitaustan omaavia opettajia. Soittajien omat kommentit oppimisestaan eivät näytä nekään olevan sidoksissa niinkään opetusmuotoon kuin opettajan ammattitaitoon ja persoonaan.

Musiikkioppilaitokset ovat toki reagoineet kulttuuriseen murrokseen opetustaan kehittämällä. Oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa on voinut ottaa oppilaiden tarpeita aiempaa enemmän huomioon. Pianonsoitossa on mahdollista saada oppilaitoksesta riippuen opetusta jossain määrin myös vapaassa säestyksessä. Esimerkiksi Jyväskylän Suomalaisessa Konservatoriossa on mahdollisuus myös pop/jazz-musiikin opiskeluun omana linjanaan (Jyväskylän Musiikkiopiston Opetussuunnitelma 1997). Valtakunnallisesti, musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnin yhteydessä (1999) ei populaarimusiikin eikä myöskään kansanmusiikin opetusta katsota tasavertaiseksi klassisen musiikin kanssa:

Musiikkioppilaitosten päätehtävä on kuitenkin edelleen opettaa klassista musiikkia monipuolisesti ja innovatiivisesti; pop/jazz-opetus ja kansanmusiikki ovat ainakin tällä hetkellä pikemminkin toiminnan erityisalueita - joissakin tapauksissa dynaamisiakin sellaisia. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 125.)

Musiikkioppilaitosten näkökulmasta on ensin klassinen musiikkikulttuuri ja erityisalueena populaarimusiikki. Soittajan näkökulmasta asia on usein toisin päin. Nuoret soittajat elävät arkipäiväänsä populaarimusiikin maailmassa, mihin suuri osa nuorista on kasvanut pienestä pitäen. Klassinen musiikkikulttuuri on heille itse asiassa erityisalue, monasti vieras musiikin alue. Sehän juuri puoltaa klassisen musiikin opetusta, voidaan tähän todeta. Kysymys on musiikkikulttuurisesta luokittelusta ja siihen sisältyvästä arvottamisesta. Siitä, miten nuoret vastaavat yksipuoliseen musiikin tarjontaan, on osoituksena omatoiminen opetuksen etsiminen sieltä, mistä sitä saa omia tavoitteita vastaamaan.

Taidejärjestelmä laajeni alueellisesti ja legitimoitui entisestään klassisen taidemusiikin asemaa viime vuosikymmenien jälkipuoliskolla (vrt. Sevänen 1998), mikä puolestaan turvasi ja turvaa edelleen sen autonomiaa muihin musiikkikulttuureihin verrattuna. Ylempien sosiaaliluokkien arvostama korkeakulttuuri on herättänyt arvostusta myös alemmissa sosiaaliluokissa. Yleisen vaurastumisen ja yhteiskunnallisen kehityksen myötä korkeakulttuuri, kuten klassisen pianomusiikin opiskelu, on tullut mahdolliseksi yhä useammalle. Julkisten määrärahojen lisäämistä perusteltiin Kulttuuritoimintakomitean mietinnössä (1974, 94) nimenomaan yhteiskunnan rakenteen muuttumisella. Kenelle valtiolliset ja kunnalliset taidepalvelut itse asiassa on suunniteltu? Alasuutari (1996) kritisoi taidepalvelujen kohdentumista liiaksi korkeasti koulutetuille:

Näkemyks jatkuvasta itsensä kehittämisestä yksilön perimmäisenä, elämälle mielen ja merkityksen antavana tehtävänä on ennen kaikkea eliitille, sivistyneistölle ja henkistä työtä tekeville ominainen uskonnollisuuden muoto. Siksi taideinstituutio on ennen kaikkea vedonnut korkeampaa koulutustasoa edustavaan väestönosaan. Vähemmän koulutetuilla koko elämännäkemyks on toisenlainen ja heidän suhteensa erilaisiin kulttuurituotteisiin, kuten eliitin näkökulmasta määriteltynä "parempiin" ja "huonompiin" tv-ohjelmiin, muodostuu toisenlaiseksi. Ajatus taiteesta nauttimisesta tai muusta vapaa-ajan harrastuksesta henkistävänä uskonnollismielisenä kehitystehtävänä jää heille vieraaksi. (Alasuutari 1996, 244.)

Koulutustason nousun ja viime vuosikymmenien taidepolitiikan myötä taiteen elitistisyys on toisaalta vähentynyt. Sen huomaa myös aineistoni nuorten soittajien musiikin arvottamisessa. Lähtökohtana on musiikin kokemuksellisuus ja puhuttelevuus, mikä puolestaan on yhteydessä soittajan musiikilliseen

kokemustaustaan ja sitä muokanneisiin kodin musiikillisiin arvoihin ja musiikkitarjontaan. Taiteen koulutusjärjestelmä, musiikkiluokkatoiminta mukaan lukien, on luonut puitteet, missä entistä useammalla on mahdollisuus taiteen tekemiseen ja opiskeluun. Mutta se, mitä taiteeksi mielletään ja arvotetaan, on samalla muuttunut ja monipuolistunut. Kun voidaan valita henkilökohtaisia tavoitteita organisaation asettamien sijaan, ovat taideinstituutiot joutuneet uuteen tilanteeseen. Niitten toimintakulttuuri tosin näyttää muuttuvan hyvin hitaasti, jos ylipäätään muuttuu. Monet musiikkioppilaitokset toiminevat samoilla periaatteilla kuin aiemminkin, palvelen sitä taiteenharastajien joukkoa, joka sisäistää niiden toimintakulttuurin.

Soitonopetus virallisine ja epävirallisine käytänteineen on osa koulutusjärjestelmäämme. Järjestelmään perustunut koulutusajattelu ja siihen koulutusretoriikassa kytketty koulutuksellisen tasa-arvon doktriini ovat ankkuroituneet erityisen vankasti pohjoismaisiin hyvinvointivaltioihin (Rinne & Salmi 1998, 16). Koulutusjärjestelmän laajeneminen näkyi mm. musiikkioppilaitosten kunnallistamisena ja musiikkiluokkatoiminnan tukemisena, mikä toi mukanaan aiempaa paremmat mahdollisuudet musiikkiopintoihin perheen taloudellisesta asemasta ja monissa tapauksissa myös asuinpaikasta riippumatta. Kasvatustehtävä ja -vastuu myös musiikkikasvatuksen osalta on kuitenkin aina ensisijaisesti vanhemmilla.

Viime vuosisadan linja etenkin eurooppalaisessa koulujärjestelmässä on ollut se, että vastuu, valta ja velvollisuus koulutuksen organisoimisesta on siirtynyt kirkolta ja myös perheiltä kansallisvaltioille (Kivinen & Rinne 1998, 22). Vallan siirtyminen on näkynyt myös opetussuunnitelmien ja opetussäiltöjen tasoilla. Musiikkioppilaitosjärjestelmässä "itäinen komponentti", kuten Kurkela ja Tawaststjerna (1999, 127) itäeurooppalaisia vaikutteita nimittävät, on ollut omiaan vahvistamaan autoritaarisuutta, rationaalista oppimiskäsitystä ja oppimisen mittaamista ulkoisin kriteerein. Auktoriteetti-usko ja arvottaminen taitavaan ja taitamattomaan on edelleen vahva. Tässä mielessä tradition voi nähdä kytkeytyvän valtaan, keinona ratkaista erilaisten arvojen ja elämäntapojen välistä konfliktia (vrt. Giddens 1995, 145-146).

Jokisen (1996, 27) mielestä on alettu korostaa instituutio- ja aikuisvetoisuuskielteistä yksilöllisyyttä, kaveruutta ja itsekasvattautumista. Postmodernin ajan yksilöllisyys ilman tradition "kahleita" ei sovi perinteiseen soitonopetuskulttuuriin lainkaan. Toisaalta hyvä niin, sillä soittaja ja soitettu musiikki on sidoksissa perinteeseen ja ilman traditiota ei ole samaa kulttuurista pääomaa, jota soittamisessa saamme. Aineistoni valossa merkittävää traditioiden murtumista ei ole nähtävissä. Kaveruus ja itsekasvattautuminen eivät ole vastakohtia aikuisvetoisuudelle tai institutionaaliselle toiminnalle. Erilaiset traditiot ovat kietoutuneet elämänkulkuun minuumme sisintä myöten, tavoittamattomiin.

Haastattelemani pianonsoittajat ovat ns. hyväosaisia, aktiivisia nuoria, joilla on positiivinen asenne itsensä monipuoliseen kehittämiseen ja vankka usko tulevaisuuteen. Musiikkiluokkalaisuus kertoo useimpien kohdalla omasta ja perheen musiikkimyönteisyydestä, samoin muiden perheenjäsenten musiikkiharrastukset. Sen, että pianonsoitto ei todellakaan ole elitistinen, hyväosaisten tyttöjen "hieno" harrastus, osoittavat soittajien erilaiset soitonopiskelukäytännöt ja soitonopiskeluun liittyvät odotukset, yhtäläisyyksistä huolimatta kokijansa näköisinä, perusteltuina ja terveen itsekkäinä valintoina omien intressien toteuttamiseksi.

5.3.2 Katse tulevaisuuteen

Soittajat sukkuloivat musiikkikulttuureiden välillä ja opetustarjonnan eri vaihtoehtoista itseä kiinnostavia valiten. Oma soittamistapa mahdollisine soittotunteineen on useimmilla löytynyt ja vakiintunut. Osalle soittajista valitseva opetuskäytäntö musiikkiopistossa sopii sellaisenaan. Soittotuntien ja soitonopiskelun ulkopuolella on monilla myös toisenlainen musiikillinen maailma. Näin syntyy helposti jaottelu soittotuntien musiikkiin ja vapaa-ajan musiikkiin. Jos opetus pitäytyy perinteisessä, pienelle soittajajoukolle soveliaassa opetustraditiossa, viedään mahdollisuuksia tavoittaa uusia musiikin harrastajia, minkä kuitenkin pitäisi olla myös soitonopetusta antavien instituutioiden tehtävä. Aikamme musiikissa elävät rinnakkain niin klassinen kuin populaarimusiikki ja myös monet etniset musiikkikulttuurit. Pianolla soitetaan myös muuta kuin klassista musiikkia ja sitä tekevät niin nuoret kuin aikuisetkin. Tämä on väistämätön tosiasia, jolta ei voi ummistaa silmiä. Mustavalkoinen ajattelu klassisen ja populaarimusiikin suhteen, puolesta tai vastaan, ei kuulu enää aikamme ilmiöihin. Rinnalle on tullut lisäksi monia etnisiä musiikkikulttuureita, jotka tulevat olemaan tärkeä osa tulevaisuuden musiikkikasvatusta.

Musiikillista monipuolisuutta voi edellyttää myös musiikin ammattilaisilta, jotka opettavat niin oman kuin maailman eri kulttuureiden musiikkia. Musiikin aineenopettajien kouluttajana ja piano-opettajana olen havainnut tässä suhteessa ilahduttavaa kehitystä viime vuosina. Opiskelijat, joilla on klassisen pianonsoiton valmiuksia, eivät soita vapaan säestyksen tunneilla niin ahdistuneina ja oman itsekontrollinsa ja -kritiikkinsä pauloissa kuin vielä joitakin vuosia sitten. Osa heistä on saanut jo vapaan säestyksen opetusta, mutta enimmäkseen taito on opittu korvakuulolta omatoimisesti soittaen ja opiskellen. Piano instrumenttina on tuttu ja valmiudet monipuoliseen pianismiin ovat hyvät. Klassinen pianotausta vaikuttaa monilla opiskelijoilla edelleen teknisen hallinnan kontrollina. Pianon ääressä olisi helpompi olla, jos saisi edelleen tarkat ohjeet nuoteista ja opettajalta, miten pitää soittaa ja mikä on oikein.

Musiikinopettajakoulutuksen suunnittelussa kulttuurisen murroksen tuomat haasteet on pyritty ottamaan huomioon koulutusta suunniteltaessa niin, että työelämään siirtyvillä opettajilla olisi monipuoliset valmiudet selvittää erilaisista haasteista musiikkien moninaisuuden keskellä. Se ei tarkoita, että opettajan pitäisi itse olla ekspertti kaikilla musiikin alueilla. Opettajalla pitää olla taitoa etsiä tietoa, materiaalia ja asiantuntemusta sitä tarvittaessa.

Soitonopettajakoulutuksessa vaikuttaa vanha mestari-oppipoikatraditio. Sillä on kiistattomat etunsa, mutta siitä koituu myös ongelmia. Soitonopettajakoulutus on mitoitettu aikana, jolloin perustettiin uusia oppilaitoksia ja joihin tarvittiin ammattitaitoisia opettajia. Ammatillista koulutusta ylläpidetään edelleen, nyt ammattikorkeakouluissa, mutta työllisyystilanne on toinen. Koulutuksen monipuolistaminen ja koulutustarpeen uudelleenarviointi on enemmän kuin perusteltua ja siihen lienee pyrkimyskin.

Uusia tuulia tarvitaan, mutta se ei tarkoita eikä saa olla uhka nykyisille opetuskäytännöille, jos ne ovat toimivia niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta. Ehkä enemmän on kyse tärkeiden periaatteiden esille nostamisesta lasten ja nuorten opetuksessa ja samalla ”itäisen komponentin” kyseenalaistamisesta. Suomalainen lapsi ja nuori ei harjoittele intensiivisesti tavoitteenaan ammattilaisuus ja paikka musiikin eliitin joukossa. Hänestä voi silti

kasvaa kelvollinen musiikin harrastaja ja jopa musiikin ammattilainen, mikäli hän myöhemmin siitä kiinnostuu, vaikka hän ei aloittaisikaan määrätietoista musiikinopiskelua alle kouluikäisenä. Soittamisen pitäisi saada olla leikinomaista. Tärkeintä pitäisi kaiken aikaa olla musiikki ja sen tuottama ilo ja elämykset. Siitä huolimatta soittamista pitäisi voida harrastaa ilman taloudellisia esteitä.

Taiteen perusopetuksen opettajaresurssien jakauma osoittaa, että yhteiskunnan tuki painottuu musiikinopetuksessa selkeästi klassiseen taidemusiikkiin ja siitä omaksuttuihin opetuskäytäntöihin, joita tutkintojärjestelmään sovelletaan nykyisin myös populaarimusiikin opetuksessa (Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2000). Tosin viime vuosikymmenen alkuvuosien lama-kauden myötä lukukausimaksut musiikkioppilaitoksissakin ovat palanneet tasolle, joka voi olla este säännölliselle soitonopiskelulle. Opiskelu yksityisesti edellyttää usein myös sen kaltaista maksuvalmiutta, että kustannukset voivat muodostua omien tavoitteiden mukaisen opiskelun esteeksi. Kansalais- ja työväenopistojen soitonopetus ei nykyisillä resursseilla ole monille soittajille varteenotettava vaihtoehto. Opetusresursseja lisäämällä ja ryhmäopetusmetodeja kehittämällä kansalaisopistojen pianopiireistä voisi kehittää toimivan ja kiinnostavan soitonopiskelumudon esimerkiksi vapaan säestyksen taitoja haluaville pianonsoittajille.

Aikuisten monasti asettamat kunnianhimoiset tavoitteet eivät liity vain soittamiseen ja musiikkiharrastuksiin, vaan harrastamiseen yleensä. Lapsia kuljetetaan harrastuksiin heidän parastaan ajatellen. Mikä on heille itse asiassa parasta? Sitä tuntuvat miettineen monet aineistoni tytötkin vähän yli kymmenvuotiaina. Heille parhaaksi on ollut vanhempien luottamus lapsensa omaan päätöksentekoon ja sen tukeminen. Ihmelapsia on ollut aina ja tulee olemaan. He kulkevat omia teitään ja hyvä niin. Sen sallivat ilomielin myös ikätoverit.

Samalla, kun analysoin haastatteluja pyrkimällä eläytymään soittajien kokemuksiin, mietin monta kertaa, miten hyvin näiden soittajien asiat ovat. Heillä on mahdollisuus harrastaa sitä, mistä he itse ovat kiinnostuneita. Oma perhe ja ystävät ovat tukena ja kannustamassa eteen päin. Entä ne nuoret, jotka myös tarvitsisivat elämäänsä musiikkia ja musiikin kautta omien tunteidensa ja sielunmaisemiensa työstämistä, mutta joilla ei siihen eri syistä ole mahdollisuutta. Koulun musiikkikasvatus on vielä nykyisin musiikillisen sivistyksen takaaja erityisesti silloin, kun oma perhe ei sitä voi tehdä. Jos vallitseva kehitys taito- ja taideaineiden supistamisesta peruskoulussa jatkuu, koulun musiikkikasvatus ei tulevaisuudessa tavoita juuri niitä nuoria, jotka sitä eniten tarvitsisivat. Koulujen kerhotoiminta mahdollistaisi musiikin harrastamisen perheen taloudellisista tilanteesta riippumatta, mutta sekin lienee liikaa vaadittu tämän päivän tietopainotteisessa koulumaailmassa. Musiikin tärkeyttä kulttuurisen ja viestinnällisen osaamisen kehittäjänä ei vielä tiedosteta riittävästi päättävissä elimissä.

5.4 Tutkimuksen luotettavuudesta

Empiirisen tutkimuksen on oltava adekvaatti ontologisen ratkaisun kannalta (vrt. Rauhala 1985, 57). Kun analyysin kohteena ovat soittamiseen ja sen myötä koettuun musiikkiin liittyvät subjektiiviset kokemukset ja niistä kuitoutuvat merkitykset, eksistentiaalinen fenomenologia ja holistinen ihmiskäsitys ovat perusteltu lähestymistapa empiiriseen tutkimukseen, Fenomenologisen orientaation soveltaminen konkreettiseen tutkimuskäytäntöön on fenomenologisen psykologian tehtävä (Perttula 1995a, 40). Kokemusten analyysiin ja tulkintaan fenomenologisen psykologian pohjalta laadittu analyysimetodi (Perttula 1995a; 1998; 2000) sopii hyvin eksistentiaalisen fenomenologian ja holistisen ihmiskäsityksen soveltamiseen empiirisessä tutkimuksessa. Metodiani omaan aiheeseeni soveltaen olen löytänyt vastauksia tutkimusongelmiini.

Kokemus on aina subjektiivinen ja ainutlaatuinen eikä näin ollen toistettavissa. Mielekäs ihmistiede ei voi olla mitään muuta kuin subjektiivista, kuten Barritt ym. (1985) ovat todenneet. Ihmiset elävät subjektien keskinäisessä maailmassa ja jos epäilemme subjektiivisen kokemuksen luotettavuutta, silloin meidän on tulkittava myös tavalliset tapahtumat epäluotettaviksi. (Barritt, Beckman ym. 1985, 15.) Tutkimushaastattelussa on mukana itse asiassa kaksi subjektia, haastateltava ja tutkija itse. Haastattelun tulos onkin aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Tärkeää on, että haastattelutilanne on kontekstina sellainen, että tutkimukseen osallistujat voivat ilmaista kokemuksiaan aidosti ja siten, että voivat tuntea olevansa rehellisiä itselleen (Perttula 2000, 441).

Kvalitatiivinen tutkimusote poikkeaa kvantitatiivisesta tutkimuksesta luonnollisesti myös luotettavuuden analyysin ja kriteerien suhteen. Kvantitatiivisen tutkimuksen reliaabelius ja validius eivät voi olla kvalitatiivisessa tutkimuksessa samalla tavoin tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennainen kysymys on ontologinen relevanttius. Kuinka tutkimuksessa taustalla oleva ja tutkittavan ilmiön kannalta relevantti holistinen ihmiskäsitys on yhdistettävissä psykologisen tutkimuksen empiriaan? Olemassaolo kokonaisuudessaan ei ole tavoitettavissa empiirisessä tutkimuksessa eikä mikään empiirinen ihmistiede tutki ihmistä kokonaisuutena, vaan jokaisella niistä on oma ontologisesti rajautuva tutkimusalueensa ja toisaalta hyvin analysoitu ihmiskäsitys johtaa empiiristen tieteidен aitoon työnjakoon (Rauhala 1985, 56; 1974, 22). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut nuorista ja heidän pianonsoitostaan, mikä rajaa nuorten elämäntilanteisuudesta tutkimuksen kohteeksi soittamisen ja siinä nuorten soittajien omat kokemukset, joita puolestaan ei voi ymmärtää irrallaan nuoren elämäntilanteisuudesta.

Käyttämäni metodin puitteissa holistinen ihmiskäsitys on edellyttänyt tutkimuksessa käytetyn käsitteistön muokkaamista sen mukaiseksi. Holistiseen ihmiskäsitykseen perustuva tapa tutkia ihmistä kokevana yksilönä suhteessa ympäröivään maailmaan on mahdollinen, mutta vain yksilökohtaisessa analyysissa. Yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen siirtyminen on ontologisen relevanttiuden kannalta ongelmallisempi, koska yleisen merkitysverkoston muotoileminen yksilöllisiä yhdistävänä kuvauksena aineiston soittajista ja pyrkimys yksilöllisestä yleiseen on ristiriidassa eksistentiaalisen fenomenologian perusajatuksen, persoonakohtaisen ja ainutkertaisen koke-

muksellisuuden kanssa. Se on perusteltavissa tieteellisen tutkimuksen pyrkimyksenä kohti useampaa ihmistä koskevaa yleistä tietoa, mitä pyrkimystä eksistentiaalisen fenomenologian yhtä ihmistä koskeva tieto yleisenä tietona ei psykologisen tiedon muotona täytä. (vrt. Perttula 1995a, 181-182.) Tärkein tieteellinen totuus ja tieteellisin keskustelu onkin löydettävissä juuri ontologian alueella ja ihmiskäsityksiä koskevana eikä empiirinen tutkimus ole ensisijainen väline tieteellisen totuuden saavuttamiseksi (Perttula 1998, 47).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteereissä painottuu tutkimusprosessin kokonaisuus ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysi (Perttula 1995b, 43). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on edelleen pyrittävä tutkittavien käsitysten ja heidän maailmansa analysoimiseen niin hyvin kuin mahdollista tietoisena tutkijan roolista näiden käsitysten tulkitsijana (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Fenomenologinen metodi on ankara, koska toisen ihmisen arkisen maailmasuhteen sijaan kyse on kokemuksen tavoittamisesta, mikä ei ole mahdollista ilman metodista ankaruutta (Perttula 2000, 441). Tämä ilmenee mm. fenomenologisen reduktion ja sulkeistamisen vaatimuksena, mikä edellyttää ja toisaalta antaa tutkijalle uudenlaisen roolin lähestyvä tutkittavaa ilmiötä. Näin ollen tutkija ei peilaa omia ennakkokäsityksiä ja asenteitaan, vaan sulkeistamisen myötä päästään ilmiön sisälle tutkimuksen edellyttämällä tavalla eli kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sellaisenaan.

Sulkeistamisen vaatimus ja sen ehdottomuus oli minulle vielä outoa aineistoa kootessani. Se aineistolähtöisyyden kriteeri, että tutkijan on tiedettävä aineistonlukutapansa jo kvalitatiivista aineistoa kootessaan (Perttula 2000, 440), ei kaikilta osin täyty. Teemarungon käyttö tässä tutkimuksessa oli perusteltua enkä katso sen estäneen soittajien kokemusten ja ennen kaikkea heidän subjektiivisten näkemystensä esiintuloa. Analyysivaiheessa, metodiin yhä enemmän perehdyttyäni, tiedostin fenomenologisen reduktion ja deskriptiivisyyden vaatimukset, mikä tuki aineistolähtöisyyttä ja aineistossa pysymistä mahdollisimman pitkälle aina yleiseen merkitysverkostoon ja soittajaprofiilikuvauksiin saakka.

Methodisen ankaruuden vaatimus koskee myös tutkimuksen raportointia. Perinteisestä tutkimuksen raportoinnista poiketen tutkimusprosessi täytyy kuvata yksityiskohtaisesti niin, että se samalla hahmottuu kokonaisuutena. Tämän kaltainen prosessikuvaus edellyttää riittävän tarkkoja muistiinpanoja kaikista analyysivaiheista. Tarkkaa päiväkirjaa en analyysin edistymisestä pitänyt, mutta runsas analyysimateriaali ja omat muistiinpanoni sen tukena auttoivat kirjoittamaan analyysiprosessin kuvauksen.

Tutkimustuloksia raportoidessani minun oli tehtävä ratkaisuja sen tutkimuseettisen periaatteen suhteen, miten saan turvattua metodin ”aukikirjoittamisen” vaatimuksesta huolimatta haastateltujen anonymiteetin. Kun kohdejoukko on Jyväskylän kokoisessa kaupungissa suhteellisen pieni, anonymiteetin turvaaminen vaikutti välillä hankalalta. Olen poistanut haastateltujen henkilöllisyyden paljastavia yksityiskohtia, mutta olen pyrkinyt tekemään sen niin, että soittamisen merkitysten kannalta mitään olennaista ei jäisi pois.

Pyrkimys tieteellisesti luotettavaan tutkimukseen edellyttää rehellisyyttä tutkijan ja myös tutkittavien toiminnassa. Tutkijana luotan siihen, että haastattelemani soittajat ovat kertoneet minulle oman subjektiivisen totuutensa enkä ole löytänyt mitään syytä epäillä, etteikö näin todella olisi. Sitä, mikä tutkimukseen osallistuneiden kerronnassa on pohjimmiltaan erilaisten situationaalisten tekijöiden tuottamia olettamuksia siitä, mitä soittamisesta pitäisi

ajatella ja miten puhua, ei pysty erottamaan "todella" subjektiivisista kokemuksista. Toisaalta koko asetelma omakohtaisista ja sen vastakohtana ulkoapäin annetuista merkityksistä on tajunnan toimintaperiaatteet huomioiden mahdoton.

Aineiston luotettavuutta olisin voinut varmistaa luettamalla haastattelun osallistuneilla kunkin oma yksilöllinen merkitysverkosto. Aikaa on kulunut yli kaksi vuotta, joten miten voin luottaa siihen, että he muistavat, mitä ovat kertoneet? Pyysin yhtä haastatteluun osallistunutta (P8) hänet sattumalta tavattuani lukemaan hänen merkitysverkostonsa. Hän totesi juuri sen, mitä saattoi odottaakin. Kyllä hän siitä itsensä tunnisti eikä siinä ollut mitään väärin, mutta ei hän voinut muistaa kaikkia yksityiskohtia tarkasti enää kahden vuoden kuluttua. Niin jätin tekstien luettamisen siihen.

Tutkijan näkökulmasta rehellisyys tutkimusaineiston käsittelemisessä koskee aineiston kokoamista, litterointia, käytettävissä olevan aineiston tasa-puolista huomioon ottamista analyysin eri vaiheissa, tulosten ja myös koko tutkimusprosessin kannalta validin analyysimenetelmän käyttöä ja tulosten raportoinnista. Omaa lähtötilannettani on kieltämättä vaikeuttanut se fenomenologisen psykologian luotettavuuskriteeri, että tutkijana minun tulee lähestyä aineistoa ilman teoreettisesti latautunutta todellisuuden hahmottamista-paa (vrt. Perttula 1993, 269). Ilman sulkeistamisen vaatimusta ja siihen liittyvää jatkuvaa itsereflektiota ja omien kokemusten analyysiä se olisikin ollut mahdotonta. Tavoitteenani on ollut soittajien yksilöllisten kokemusten ja niistä muotoutuvan yleisen tiedon raportointi huomioimalla samalla myös oma subjektiivisuuteni ja tajunnallinen läsnäolonni tutkimusprosessin eri vaiheissa. Olen pyrkinyt aineiston käsittelyyn niin, että se avaa myös lukijalle sitä kokemusmaailma, mistä käsin tutkijana ilmiötä lähestyn. Sitä, että olen itse perehtynyt ilmiöön jo aiemmin omien opinnäytetöideni yhteydessä ja aiheen tiimoilta virinnetä opinnäytetöitä ohjatessani, en voi kokonaan sivuuttaa enkä näe sitä esteeksi nyt käyttämälleni tutkimusmetodille.

Kaikissa tutkimuksen vaiheissa pyrin toimimaan vastuullisesti huomioimalla kaiken aineistossa olevan tiedon. Vastuullisuus on merkinnyt monien uusien ja aiemmin vieraaksi jääneiden käsitteiden haltuunottoa opiskelun ja eri ymmärtämysyhteyksien kautta niin, että tutkimani ilmiö avautuisi minulle myös teoreettisesti mahdollisimman hyvin. Kun tutkimuskohteena on toisen ihmisen kokemus, se asettaa omat rajoituksensa ja kriteerinsä tutkimuksen onnistumiselle. Fenomenologisen tutkimuksen tavoite saavuttaa toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin ihminen sen kokee on tietoteoreettisesti tavoiteltava ja mahdollinen, joskin ontologisesti mahdoton päämäärä, mutta siihen kannattaa pyrkiä, kunhan tietää, ettei sitä voi kokonaan saavuttaa (Perttula 1995b, 46). Katson tutkimukseni olevan soveltavasti fenomenologista niiltä osin, missä deskriptiivisyyden vaatimus täyttyy. Tulosten sisältöaluekohtainen sisältää niin paljon tulkitsevaa ja selittävää analyysiä, että fenomenologisuus siinä jää toissijaiseksi.

Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri yleistettävään tietoon kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimustraditiossa Perttula (1996b) määrittää yleistämiseksi sen, että tutkija etsii ja muotoilee käsitteellisesti tutkittavien kokemusten keskeisiä sisältöjä, jotka koskevat nimenomaan tutkimukseen osallistuvia ihmisiä. Tutkimusaineiston ulkopuolelle yleistäminen ulottuu vain siihen, että tutkimustulosten lukijat löytävät mahdollisesti niistä jotain omaa kokemusmaailmaansa kuvaavaa. (Perttula,

1996b, 90.) Tähän liittyen pidin perusteltuna pohtia mm. musiikin nykyisiä opetuskäytänteitä tutkimukseni tulosten valossa.

Soittajien kertomuksissa avautui niin monipuolinen kuva pianonsoitosta ja sen merkityksistä, että uskon tuloksista löytyvän tuttuja asioita monelle muullekin kuin näille 14 haastatteluun osallistuneelle soittajalle. Tulosten monipuolisuus selittyy osaksi myös sillä, että kokosin haastateltavat peruskouluista enkä esimerkiksi musiikkiopistosta tai soitonopettajien kautta. Näin halusin varmistua siitä, että haastateltavissa on todella erilaisia soittajia ja soittamiskäytänteitä.

Yksi haastattelutilanne oli kuin kurkistus nuorten soittajien ajatuksiin ja hyvin antoisa, antoisampi kuin olin etukäteen osannut odottaa. Se antoi paljon informaatiota, omasta mielestäni riittävästi tutkimusongelmissa esittämieni kysymysten vastaamiseen ja vielä paljon enemmänkin. Mutta oliko anti ja siitä saatu evidenssi riittävä tiukasti määritellyn luotettavuuden kannalta? Tästä voi käydä keskustelua. Uskon löytäneeni kuitenkin paljon olennaista enkä epäile nuorten soittajien aitoutta heidän kertoessaan soittamiskokemuksistaan vilpittömän tuntuisesti ja jotkut suorastaan vuolaasti. Ehkä haastateltuja toistamalla olisin saanut lisää tietoa ja päässyt syvemmälle heidän soittajamaailmaansa, mutta olisiko tuo lisätieto muuttanut nyt raportoituja tuloksia olennaisesti? Itse en näin usko ja siksi katsoin yhden haastattelukerran riittävän.

6 CODA

Olen kuunnellut tutkimuksessani nuoria soittajia kertomassa pianonsoitostaan nykyisenä ja myös entisenä musiikkiharrastuksena ja jopa elämäntehtävänä. Paljon jäi vielä selvitettävää. Haluaisin jatkaa soittamiskokemusten analyysiä niin, että saisin selville vielä enemmän musiikkikokemusten sisällöstä ja musiikin vaikutuksesta soittamisprosessissa. Tutkimuksen aikana on myös herännyt kysymys, mitä soittamisesta ja sen opettamisesta puolestaan ajattelee soitonopettaja eli mitä mieltä on soiton opettamisesta? Seurantatutkimus nyt esittelemieni nuorten kokemuksista myöhemmin olisi myös kiinnostava tutkimusaihe. Nuorten lisäksi tutkimuksen arvoinen asia olisi selvittää eri ikäisten asennetta ja motivaatiota soittamiseen.

Toivon väitöskirjani virittävän myös kiinnostusta ja keskustelua harrastamisen merkityksestä ja käytännöistä myös pianonsoittoa ja musiikkia laajemmin, muiden harrastusten piirissä. Motivaatiotutkimukseen on tutkimusprosessini aikana virinnyt mielenkiintoa mm. pro gradu-vaiheen opinnoissa. Mainittu kiinnostus, kuten myös aihetta koskevan tutkimustiedon niukkuus osoittavat tarvetta tällaiselle tutkimukselle, niin määrälliselle kuin laadullisellekin, eri teoreettisia ja metodisia lähestymistapoja hyödyntäen.

Tutkimusta tehdessäni opin itse enemmän musiikkikasvatuksen merkityksestä ja vaikutuksista nuorten elämässä kuin saatoin uskoa. Opettajantyössä ja sen kehittämässä tutkimukseni on sekä vahvistanut aiempia käsityksiäni että tuonut uutta pohtimisen aihetta erityisesti siihen, miten kouluttaa yhä paremmin tulevia musiikkikasvattajia työskentelemään tässä musiikkikulttuurien kirjossa sekä omia että toisten, erityisesti lasten ja nuorten arvoja kunnioittaen. Metodien opiskeleminen ja perehtyminen psykologiseen ja filosofiseen käsitteistöön ja ajatteluun merkitsi minulle musiikkikasvattajana syvenevää ihmisenä olemisen ymmärtämistä. Nuorten kokemukset ovat vahvistaneet omia käsityksiäni siitä, että harrastajalle soittamisen ja musiikin keskeiset merkitykset eivät ole ulkoapäin asetettuja normeja ja kulttuurisia käytänteitä, vaan nimenomaan musiikin tajunnallista kokemista tuottajana ja vastaanottajana. Sulkeistamisen myötä kävin läpi omia kokemuksiani ja suhdettani musiikkiin elämän eri vaiheissa, niin iloissa kuin suruissa, mikä kokemuksena oli hyvin antoisaa ja auttoi minua yhä enemmän ymmärtämään omaa itseäni ja suhdettani musiikkiin.

Soittaminen ja musiikkiharrastukset antavat itseään vielä etsivälle nuorelle hienon mahdollisuuden luovan toiminnan kautta itsensä toteuttamiseen ja myös itseensä tutustumiseen. Musiikki, soittaminen ja laulaminen yhdistävät myös ystäviä tavalla, johon mikään muu kommunikointitapa ei kykene. Silloin puhuvat tunteet ja oma sisimpämme, eikä sanoja edes tarvita. Soittajien kertomukset parhaista hetkistä, jolloin läsnä olet vain sinä ja musiikki, ovat yksi osoitus musiikin uskomattomasta voimasta, josta he ovat päässeet osallisiksi. Haastatteluun osallistuneilla pianonsoittajilla ja musiikkia harrastavilla nuorilla on jo nyt jotain elämää suurempaa, mistä he voivat olla ylpeitä.

SUMMARY

Playing an instrument is one of the most popular hobbies in Finland especially during childhood and early adulthood. Piano is the most popular instrument especially among girls. The tradition to study playing is strong in Finland and the opportunities widely available and varied.

Arts and creativity support the growing up and development of young people as independent members of their cultural community. The subject of my research is playing of the piano as a hobby of 13–15 year old adolescents. I am interested in the meanings and motives to play and how the playing is reflected in the life situation of young adolescents and its effects on his/her cultural values.

The theoretical approach is the existential phenomenology with a holistic conception of man. The human existence is realized in the existential modes of materiality, consciousness and situatedness. Consciousness refers to existence of man as qualities of experiencing, materiality to organic processes and situatedness to living in relation to the world (Perttula 1998, 16; Rauhala 1974). Experiences rooted in the music are all-inclusive experiences with materiality and consciousness in different situational contexts of the players and in relation to the concrete world, people, culture, attitudes and norms. The motivation to play is the process in the consciousness of different kinds of meaning relations that require development in sensory perception. Motives arise from meanings and only a part of them are conscious.

Adolescence is a time of independent development when young people decide their hobbies and interests and make choices. Music and playing can be very important tools in the building of self-esteem.

The qualitative material of this research consists of interviews in which 14 adolescent piano players have told their experiences of piano playing, the tuition they have received and phases of their playing. These players I have taken from three elementary schools in Jyväskylä. 11 of the players are girls and 3 are boys and 9 of the players were in the music class. Four players studied in the music school, four players had a private teacher and six of the participants played without regular tuition. The boys had begun piano playing about eleven years old. At the same age most of the girls had some kind of crisis in playing involving their relationship to the piano and particularly to the tuition.

The method to analyze the experiences of 14 players is descriptively oriented empirical hermeneutic psychology and is new in the research of music education. I began with the intuitive reading of the transcriptions. I formed the classifying themes and at the same time I divided the material into meaning units and transformed them with my own comments to the language of the research. The next step was to include each transformation together with its meaning relations. Finally I constructed theme-specific meanings to 14 individual meaning networks as the first part of the empirical results.

As the general part of the method I continued the construction further by linking all theme-specific individual meanings to general theme-specific proposals, which I analyzed as general meaning relations. At the last step and as final empirical results of the method I constructed the general meaning network and three profiles of the players.

The essential theme-specific meaning networks show that the most important meanings in playing are those rooted in the music, the joy of playing,

the feeling of mastery, the music one likes to play and the formal tuition one enjoys. The feeling of mastery can be divided between both technical and emotional mastery. Young players want to play mostly their own choice of classical and popular music. Classical music is usually covered by formal tuition, and popular music alone or with friends, on piano or singing.

The three profiles of players are: piano students, music amateurs and occasional players:

Piano students think piano playing is their most important hobby and musical interest. They like to study in music school and play mainly classical music.

Music amateurs like to play the piano, also, but the music they play is mainly or exclusively popular music. Classical music they play when they learn the technical skill. Popular music is connected with enjoyment. They often play the piano and sing alone or with friends. They like to learn piano playing not in official music schools but with a private teacher, who can also teach popular music.

Occasional players don't play so often and they don't have particular goals in mind like other players. They have other musical interests and music can be a very important thing in their life. They play alone without instruction.

For most players piano playing is a meaningful hobby without professional ambitions. Young players have made their choices about what kind of tuition they need and they enjoy or whether they want formal tuition at all. They require the instrument teacher to be skilled, but she/he must also be an encouraging friend. The support and encouragement of parents is important. In school music lessons they get ideas for playing in their leisure time. Versatility of music instruction is important especially for those in specialist music classes.

The theory of musical competence shows how emotions rooted in music and cultural and social meanings delineate the differences and similarities in the ways young players and their teachers understand music. Technical skills and musical knowledge can be overshadowed by important emotions raised by the music, which is the point of playing for young players.

LÄHTEET

- Aapola, Sinikka. 1999. *Murrosikä ja sukupuoli*. Helsinki: SKS.
- Ahteenmäki-Pelkonen, Leena. 1997. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa Kajanto, Anneli & Tuomisto, Jukka (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 35. vuosikirja. KVS ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 159-174.
- Aittola, Tapio. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa Sallila, Pekka & Vaherva, Tapio (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. KVS ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 59-89.
- Alasuutari, Pertti. 1996. *Toinen tasavalta. Suomi 1946-1994*. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, Erik. 1983. *Sosiologia I*. WSOY. Porvoo.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Anttila, Mikko. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotiivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 58.
- Anttila, Pirkko. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. *Artefakta 2*. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Asmus, Edward, P. & Harrison, Carole, S. 1990. Characteristics of Motivation for Music and Musical Aptitude of Undergraduate Nonmusic Majors. *Journal of Research in Music Education* 38 (4), 258-268.
- Barritt, L., Bleeker, Hans, Beekman, T., & Mulderij, K. 1985. *Researching Educational Practice*. Grand Forks, ND: North Dakota Study Group on Evaluation.
- Beck, Ulrich. 1992. *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bowman, Wayne, D. 1998. *Philosophical Perspectives on Music*. Oxford University Press.
- Broadly, Donald. 1986. *Piilo-opetusuunitelma*. Tampere. Vastapaino.
- Bryman, Alan. 1994. Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In Brannen, Julia (ed.) *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury, 57-78.
- Castoriadis, Cornelius. 1997. *Magma. Tutkielmia yhteiskunnan imaginaarisista instituutioista*. Suomentaja Mikko Keinänen. Hämeenlinna: Tammi.
- Comber, Chris, Hargreaves, David J. & Colley, Ann. 1993. Girls, Boys and Technology in Music Education. *British Journal of Music Education* 10 (2), 123 - 134.
- Czikszentmihalyi, Mihalyi. 1990. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row cop.
- Dalcroze (Jaques-Dalcroze), Emile. 1973. *Rhythm, Music & Education*. Transl. Rubinstein, Harold F. The Dalcroze Society.
- Dunderfelt, Tony. 1996. *Elämänkaaripsykologia*. 7. painos. Porvoo: WSOY.
- Eccles (Parsons), J. 1983. Children's Motivation to Study Music. Documentary Report of the Ann Arbor Symposium. Session III. Motivation and Creativity. Reston, Virginia, 31-39.

- Elio, Keijo, Lasonen, Kari, Levanen, Leo & Lyytinen, Heikki. 1977. Arvot ja aatteet kasvatuksessa ja erällä kulttuurin pääaloilla II. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti nro 59.
- Elliott, David. 1995. *Music Matters*. Oxford University Press.
- Ericsson, K. Anders & Charness, Neil. 1994. Expert performance; Its structure and acquisition. *American Psychologist* 49, 273-305.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eteläpelto, Anneli. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, Juhani, Remes, Pirkko, Eteläpelto, Anneli (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86-102.
- Foucault, Michel. 1983. The subject and power. Teoksessa Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. (ed.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press, 208-226.
- Fornäs, Johan. 1998. Kulttuuriteoria. Suomennoksen toimittanut Mikko lehtonen. Tampere: Vastapaino
- Gellrich, Martin. 1986a. Motivationsprobleme des Instrumentalunterrichts (Teil I). *Üben & Musizieren* 3 (2), 132-138.
- Gellrich, Martin. 1986b. Ursachen von Motivationsproblemen im Instrumentalunterricht (Teil II). *Üben & Musizieren* 3 (3), 266-272.
- Giddens, Anthony. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (toim.) *Nykyajan jäljillä*. Suomentaja Leevi Lehto. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 83-152.
- Giorgi, Amedeo. 1988. The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. Teoksessa Giorgi, Amedeo (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University, 22-85.
- Giorgi, Amedeo. 1993. Luennot fenomenologisen psykologian seminaarissa Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella 2.-3.8.1993.
- Gruhn, Wilfried. 1999. Music Education in Postmodernism. *International Journal of Music Education* 34, 57-63.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Eine Art Schadenabwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hakkarainen, Pentti. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta-konsultit Oy
- Harrison, Anna C. & O'Neill, Susan A. 2000. Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments: An Intervention Study. *Psychology of Music* 28 (1), 81-97.
- Havighurst, Robert J. 1974. *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heidegger, Martin. 2000. *Oleminen ja aika. (Sein und Zeit. 1927.)* Suomentaja Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2000. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, Tuija Elina. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis- oppimis- ja musiikkikäsitteet. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.
- Hurley, C. Gregory. 1995. Student Motivations For Beginning and Continuing/Discontinuing String Music Instruction. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* Vol. 6, Nr 1: 44-55.
- Hägglund, Tor-Björn, Pylkkänen, Kari & Taipale, Vappu. 1979. *Nuoruusiän kriisit*. Jyväskylä: Gummerus. 2. painos.

- Hämäläinen, Kirsti. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.
- Hänninen, Vilma. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis; 696.
- James, William. 1890. The Principles of Psychology. Reprint 1952. Chicago: Encyclopedia Britannica, inc.
- Jokinen, Kimmo. 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) Näin nuoret - näkökulmia nuoruden kulttuureihin. Helsinki: SKS, 23-50.
- Jokinen, Kimmo. 1998. Elämää läpi musiikin. Teoksessa Eskola, Katariina (toim.) Elämysten jäljillä. Helsinki: SKS. Tietolipas 152, 468 - 505.
- Jung, Carl G. 1978. C. G. Jung Speaking: Interviews and encounters. McGuire, William & Hull, R. F. C. (toim.) Thames and Hudson.
- Jung, Carl, G. 1997. Symbolit - piilotajunnan kieli. Suomentaja Mirja Rutanen. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Juvonen, Antti. 2000. ... Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus. Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 70.
- Jyväskylän kaupungin koululaitos. Kunnan opetussuunnitelmalliset ratkaisut lukuvuonna 1995-1996. Jyväskylän kaupunki.
- Jyväskylän Musiikkiopiston Opetussuunnitelma. 1997. Jyväskylän Musiikkiopisto, nyk. Suomalainen Konservatorio. Jyväskylä.
- Järvelä, Sanna & Niemivirta, Markku. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28 (3), 211-235.
- Kangas, Risto. 1994. Jürgen Habermas ja modernin projektin puolustuksen vaikeus. Teoksessa Heiskala, Risto (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus. 82-88.
- Kauppinen, Silja & Romunen, Sari. 1997. Lasten sukupuoliroolit. Kasvatus 28 (3), 256-267.
- Kentner, Louis. 1979. Piano - taitoa ja taitajia. Suomentaja Arja Gothoni. WSOY: Porvoo.
- Kirjonen, Juhani. 1995. Hurman ja ahdistuksen ristipaineissa. Hyvä Terveys 10 (6), 12 - 14.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1998. State, Government and Education - the Nordic Experience. British Journal of Sociology of Education 19 (1), 39-52.
- KM 1974: Kulttuuritoimintakomitean mietintö. Komiteamietintö 1974: 2.
- Kortteinen, Matti. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää Oy.
- Kosonen, Erja. 1992. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen tutkielma.
- Kosonen, Erja. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.
- Kosonen, Pekka A. 1991 Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.

- Kosonen, Pekka A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus - Näkökohtia habitaaatin muodostumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa Onnismaa, Jussi., Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana, osa 2. Helsinki: PS-Kustannus, 314-359.
- Kulttuuritoimintakomitean mietintö. 1974. Painamaton komiteamietintö 1974:2.
- Kurkela, Kari. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja vol. 11.
- Kurkela, Kari & Tawaststjerna, Erik T. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Julkaisussa Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 1/1999, 89-150.
- Kätkä, Virpi. 1998. Musiikin A-opetuksen opetussuunnitelma. Jyväskylän kaupungin kulttuuritoimen keskukselle toimitettu anomus 22.10.1998.
- Lahdes, Erkki. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, Kaarlo. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 43.
- Larson, Reed W. 1997. The Emergence of Solitude as a Constructive Domain of Experience in Early Adolescence. *Child development*, 68 (1), 80-93.
- Lehtinen, Erno & Palonen, Tuire. 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa Sallila, Pekka & Vaherva, Tapio (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. KVS ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 90-107.
- Lehtonen, Kimmo. 1982. Musiikin harrastus eri tekijäryhmien yhteistuloksena: Turun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisematon lisensiaattityö.
- Lehtonen, Kimmo. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Turun yliopiston julkaisusarja C: 56.
- Lehtonen, Kimmo. 1987. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. *Kasvatus* 18 (3), 218-226.
- Lehtonen, Kimmo. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17.
- Lehtonen, Kimmo & Niemelä, Merja. 1997. Kielikuvista mielikuviin. Turun yliopisto. Kasvatustiedeen tiedekunnan julkaisusarja A: 177.
- Lehtonen, Kimmo. 2001. Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* 36 (5), 306-315.
- Lehtovaara, Maija. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis ser A vol.338.
- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Suomentanut Pentti Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- MacIntyre, Alasdair C. 1981. After virtue. A study in moral theory. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Marcoen, Alfons & Goossens, Luc. 1993. Loneliness, attitude towards aloneness and solitude: age differences and developmental significance during adolescence. Teoksessa Jackson, Sandy & Rodriguez-Tomé, Hector (toim.) Adolescence and its social worlds. Hove: Lawrence, 197-227.

- Metsämuuronen, Jari. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.
- Metsämuuronen, Jari. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Helsinki: Opetushallitus. Tutkimus 3.
- Mezirov, Jack 1985. A critical theory of self-directed learning. Teoksessa Brookfield, S. (toim.) *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirov, Jack. 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirov, Jack et al. (toim.) *Uudistava oppiminen; kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suomentaja Leevi Lehto. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Moisala, Pirkko. 1991. Antropologinen musiikintutkimus. Teoksessa Moisala, Pirkko (toim.) *Kansanmusiikin tutkimus. Metodologian opas*. Helsinki: VAPK-Kustannus, 105-137.
- de la Motte-Haber, Helga. 1985. *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio. 1997. Helsinki. Opetusministeriön työryhmien muistioita nro 24.
- Niemi, Päivi M. 2001. Identiteetti, muutos ja toimintaympäristö. *Psykologia* 36 (1-2), 18-28.
- Niiniluoto, Ilkka. 1990. *Maailma, minä ja kulttuuri emergentin materialismin näkökulma*. Helsinki: Otava.
- Nurmi, Jari-Erik. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 256-274.
- Nurmi, Jari-Erik & Salmela-Aro, Katariina. 2001. Ihmisen psykologinen kehitys ja elämänkulku. Teoksessa Heikkinen, Eino & Tuomi, Jouni (toim.) *Suomalainen elämänkulku*. Helsinki: Tammi, 86-98.
- Nykysuomen Sanakirja. 1989. Helsinki: SKS.
- Näre, Sari. 1996. Nuoruuden vietti- ja tunnetalous kulttuurin välittäjinä. Teoksessa Suurpää, Leena & Aaltojärvi, Pia (toim.) *Näin nuoret*. Helsinki: SKS, 318-327.
- O'Neill, Susan A. 1997. Gender and music. Teoksessa Hargreaves, David J. & Norton, Adrian C. (toim.) *The Psychology of Music*. Oxford University Press, 46-63.
- O'Neill, Susan A. & Boulton, Michael. 1996. Boys' and girls' preferences for musical instruments: A function of gender. *Psychology of Music* 24 (2), 171-183.
- Opintojaksot & jaksotukset 2000-2001. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kulttuuriala.
- Pajamo, Reijo. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843-1881. Suomen Musiikkitieteellinen Seura. *Acta Musicologica Fennica* 7.
- Payne Shockley, Rebecca. 1997. *Mapping music: For Faster Learning and Secure Memory*. A-R Editions, Inc. Madison, Wisconsin.
- Peirce, Charles Sanders. 1960. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. vol. 5-6: Pragmatism and pragmaticism. Charles Hartshorne and Paul Weiss (toim.) Cambridge (Mass.): Belknap Press of Harvard University Press. 2. painos.
- Perttula, Juha. 1993. Fenomenologinen psykologia – kokemuksen systemaattista tutkimusta. *Psykologia* 28 (4), 267-274.

- Perttula, Juha. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen Fenomenologien Instituutti (SUFI) .
- Perttula, Juha. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39-47.
- Perttula, Juha. 1996a. Deskriptio ja tulkinta: psykologin avaimia kokemukseen. *Psykologia* 31 (1), 9-18.
- Perttula, Juha. 1996b. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa Alttiiksi asettumisen etiikka. Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja nro 38.
- Perttula, Juha. 1998. *The Experienced Life-Fabrics of Young Men.* (Nuorten miesten koettu elämäkudelman.) University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education*; 136.
- Perttula, Juha. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428-442.
- Perttula, Juha & Kallio, Eeva. 1996. Postformaali ajattelu ja henkinen tajunnallisuus toimintatapoina. *Psykologia* 31 (3), 164-173.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Petrescu, Mihai. 1995. Musiikkikoulu Petrescu Ky (Do-Re-Mi). Opetussuunnitelma 1.1.1996 alkaen. Jyväskylän kaupungin kulttuuritoimen keskukselle toimitettu anomus 21.11.1995.
- Porna, Ismo. 2000. Taiteen perusopetuksen vuosikirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Pulkkinen, Lea. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Pyysalo, Riitta. 2000. Sisäistynyt pianon taitaja. *Suomen Kuvalehti* 84 (49), 54.
- Rantalaiho, Kari. 1997. Osaamisen luonteesta. Teoksessa Kirjonen, Juhani, Remes, Pirkko, Eteläpelto, Anneli (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 246-252..
- Rauhala, Lauri. 1972. Psykoanalyysin hermeneuttinen tieteenfilosofia. Turun yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisusarja 2.
- Rauhala, Lauri. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+ Göös.
- Rauhala, Lauri. 1981a. Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa. Helsingin yliopisto: Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 8.
- Rauhala, Lauri. 1981b. Ihmisen olemassaolon rakenne ja analyysi. Martin Heidegger. Teoksessa Siltala, Pirkko et al. (toim.) *Psykoterapia: teoria ja käytäntö* 1. Espoo: Weilin + Göös, 52-79.
- Rauhala, Lauri. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, Lauri. 1985. Ihmiskäsitys empiirisessä ihmistutkimuksessa. *Suomen lääkirilehti* 40 (1-2). 54-58.
- Rauhala, Lauri. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, Lauri. 1992. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia vol. 41.
- Rauhala, Lauri. 1996. *Tajunnan itsepuolustus.* 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri 2001. Onko psykofyysisen ohjelma ratkaistavissa ja miten. *Niin & näin* 8 (3), 3-7.

- Recharadt, Eero. 1984. Musiikillinen ajattelu, ruumiilliset merkitysskeemat ja symbolinen prosessi. *Synteesi* 3 (3), 83-94.
- Recharadt, Eero. 1988. Unohdettu minuus. Julkaisussa Lehtonen, Johannes, Recharadt, Eero. & Vauhkonen, Kauko (toim.) *Unohdettu neuroosi*. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö. *Psychiatria Fennica* nro 85.
- Recharadt, Eero. 1991. Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede* 3 (2), 19 - 33.
- Regelski, Thomas A. 1975. *Principles and problems of music education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rinne, Risto & Salmi, Eeva. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Rimpilä, Ritva. 1995. Musiikkikoulu Alkusoiton opetussuunnitelma. Jyväskylän kaupungin kulttuurilautakunnalle toimitettu anomus 24.5.1995.
- Ritaluoto, Aimo J. 1996. *Soikoon Musiikki Laadukkaasti*. Helsinki: Suomen Musiikkioppilaitosten liitto.
- Ronkainen, Suvi. 1999. *Ajan ja paikan merkitsemät: subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rosenberg, Morris. 1979. *Conceiving the self*. New York: Basic Books, Inc.
- Rosenfeld, Gerhard. 1976. *Theorie und Praxis der Lernmotivation*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Routila, Lauri O. 1986. *Miten teen tiedettä taiteesta: johdatus taiteentutkimukseen ja taiteen teoriaan*. Keuruu: Clarion.
- Ruohotie, Pekka. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruoppila, Isto. 1995. *Lapsuudesta nuoruuteen*. Teoksessa Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 158-167.
- Ruud, Even. 1998. *Music Therapy: improvisation, communication and culture*. Barcelona Publishers.
- Ruohotie, Pekka. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Saarinen, Esa. 1986. *Fenomenologia ja eksistentiaalisuus*. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Porvoo: WSOY, 111-144.
- Scott, W. Richard & Meyer, John W. 1994. *Institutional Environments and Organization: Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Simola, Hannu. 1999. *Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa*. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 51-78.
- Seppänen, Susanna. 1993. *Luovan toiminnan harrastaminen*. Raportissa Liikkanen, Mirja & Pääkkönen, Hannu (toim.) *Arjen kulttuuria, Vapaa-aika ja kulttuuriharrastukset vuosina 1981 ja 1991*. Helsinki: Tilastokeskus. *Kulttuuri ja viestintä* 1993: 2, 7-19.
- Sevänen, Erkki. 1998. *Taiden instituutiona ja järjestelmänä*. Helsinki: SKS.
- Siljander, Pauli & Karjalainen, Asko, 1991. *Merkityksen käsite kasvatustieteessä*. *Kasvatus* 22 (5-6), 377-386.
- Sloboda, John. 1987. *What can the psychology of music tell musicians? Eripainos teoksesta M.Henson (toim.) Musical Awareness*. *Huddensfield Polytechnic*, 23-35.
- Sloboda, John. 1999. *Music - where cognition and emotion meet*. *The Psychologist* 12 (9), 450-455.

- Stefani, Gino. 1985 Musiikillinen kompetenssi. Suomentaja Heikki Nylund. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: Tutkielmia ja raportteja 3.
- Stranden, Ari & Korpela, Timo. 1998. Jyväskylän seudun Kulttuurihakemisto 1998-1999. Jyväskylän kaupungin kulttuuritoimen keskus.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. 1994. Grounded Theory Methodology. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 273 - 285.
- Suzuki, Shinichi. 1969. Nurtured by Love. Transl. Suzuki, W. New York: Exposition Press.
- Teräslahti, Liisa. 1996. Artmus Oy. Musiikkikoulu. Opetussuunnitelma 2.9.1996 lukien.
- Tulamo, Kirsti. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica vol. 2.
- Turner, Stephen P. 1994. The Social Theory of Practices - Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions. Cambridge: Polity Press.
- Tynjälä, Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, Kari. & Piirto, Jane. 1999. Luovuus - taito löytää, rohkeus toteuttaa. Atena Kustannus.
- Varto, Juha. 1990. Mitä musiikki on? Julkaisussa Varto, Juha (toim.) Pohdin. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia V, 13-47.
- Varto, Juha. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, Juha. 1996. Lihan viisaus. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Vauras, Marja. 1996. Metakognitio ja motivaatio taitavassa toiminnassa. Teoksessa Sarkkinen, Mirja (toim.) Psykologia: johdantokurssi. Helsinki: YLE, opetuspalvelut, 37 - 47.
- Veijola, Timo & Ritaluoto, Aimo. 2000. Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 12. painos.
- Veijola, Timo & Klemettinen, Timo. 2001. Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 13. painos. Verkkomuodossa 08.11.2001 osoitteessa: <http://www.musiikkioppilaitokset.org/opas/opas.htm>
- Vilkama, Sisko. 1938. Naissivistyksen periaatteiden kehitys Suomessa 1840 - 1880 - luvuilla. Historiallisia tutkimuksia 23. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vuori, Marja. 1991. Prima vista -soitto visuaalisena ongelmana. Hki: Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja nro 8.
- Zuckermandl, Victor. 1976. Man the musician. Princeton University Press.

LIITE 1

MOTIIVILUOKITUS (Kosonen 1996)

	keskiarvo	Likert-asteikolla 1-5
Musiikilliset motiivit ¹		
Soitettava musiikki	4,4	
Omaohtainen kiinnostus	4,4	
Soittamisen ilo	3,9	
Musiikin tuottamat elämykset	3,5	
Kulttuurin omaksuminen	2,4	
Suoritus- ja saavutusmotiivit		
Hallintamotiivi 'hyvin osaaminen'	3,8	
Sisäinen velvollisuudentunto	3,5* ²	
Virheetön soittaminen	3,1	
Vuorovaikutusmotiivit:		
Kontakti opettajaan	4,1*	
Opettajan mallivaikutus	3,9*	
Opettajan kannustus	3,2*	
Esiintymismotiivit	2,6	
Soittaminen itsekseen	3,4	
Yhteismusisointi kavereiden kanssa	3,0	
Kavereiden mallivaikutus	2,8	
Perheen mallivaikutus	2,9	
Perheen kannustus	3,3	
Välineelliset motiivit		
Hyöty soittotaidosta	3,5	
Ulkoiset palkkiot	3,2	
Ulkoiset virikkeet		
Hyvä soitin	3,6	
Koulun musiikkitunnit	2,6	
Lisäksi keskiarvoltaan 2,0 tai sen alle jäi muutamia osioita:		
Tunneilla käynti vakiintunut tottumus	2,0*	
Kilpailumotiivit - tutkintovertailu	1,6*	
Väkinäisyys	1,9	
Vanhempien toivomus	1,5	
Epäonnistumisen pelko	1,3	
MOTIVAATIOFAKTORIT (N= 240; 120 faktorilataukset)		
I. musiikillinen kontaktimotivaatio		16 %
II. väkinäinen harrastusmotivaatio		6 %
III. soittamiseen ja soitettavaan musiikkiin perustuva motivaatio		4 %
IV. tutkintokeskeinen suoritusmotivaatio		3 %
V. hallintaan ja hyvin osaamiseen liittyvä suoritusmotivaatio		3 %
VI. opettajakeskeinen motivaatio		2 %
VII. esiintymismotivaatio		2 %

¹ Nimitys musiikilliset motiivit otsikkona on hieman harhaanjohtava, sillä musiikillisuutta voi motivaatiossa toki olla mukana myös muissa luokituksen motiiveissa.

² Soittotunneilla kävijät N= 105

LIITE 2 YKSILÖKOHTAISET MERKITYSVERKOSTOT

T1 on aloittanut pianonsoiton ennen kouluikää ensin äitinsä ohjauksessa ja 6-vuotiaana suzuki-ryhmässä. Opiskelu on jatkunut musiikkiopistossa ja alkuvuosien ajoittaisen väkinäisyyden jälkeen innostusta on riittänyt. Intoa opiskeluun lisäsi hyvä ja ymmärtävä opettaja. Soittaminen on tärkein harrastus ja harrastuksena hän sen haluaa pitääkin. Hän on ollut harrastuksestaan innostunut alusta alkaen ja innostuksesta kertoo mm. se, että hän soittaa pianoa päivittäin. Varsinkin haastattelukeväänä hän soitti useita tunteja päivässä, kun tutkinto (PK=peruskurssi 3/3) lähestyi. Muutenkin soittamisessa vierähtää aikaa huomaamatta ja silloin soittamisesta nauttiikin aivan erityisesti.

Soittamisessa on tärkeää ennen kaikkea musiikin tuottama nautinto ja tunne siitä, että osaa itse soittaa. Elämyksellisyyttä soittamiseen tuovat voimakkaat emootiot ja visuaalisuus, sillä hän näkee osan kappaleista eri väreinä ja mielikuvina. Kurinalaisuus ja teknisesti tarkkaa soittaminen korostuvat erityisesti soittotunneilla soitettavassa klassisessa musiikissa, mutta vastapainoksi hän sallii itselleen vapaa-aikana vapaampaa nautiskelua Toivelaulukirjojen ym. laulujen parissa korvakuulolta soitellen. Vapaa-aikanaan, kuten hän soittotuntien ulkopuolista soittamistaan kutsuu, hän laulaa myös itseään säestäen, mutta soittotunneilla ei lauleta koskaan.

Opettaja, josta on yli neljän vuoden yhteistyön myötä tullut myös hyvä ystävä ja harrastuksen tukija, on selvästi myös auktoriteetti ja ekspertti, jonka ohjeita ei kyseenalaisteta ja jonka palaute on tärkeä osaamisen mittari. Soitonopiskeluun liittyvistä matineaesiintymisistä hänellä on mieluisia kokemuksia ja niitä voisi olla enemmänkin (suzuki-tausta!). Tutkinnot ovat tarpeellisia välitavoitteita, joissa näkee oman edistymisensä ja saa palautetta asiantuntijoilta. Tutkinto-ohjelmiston ja -ohjelman valmistaminen vie soittotuntiajan niin, että esimerkiksi hänelle mieluiseseen yhteismusisointiin ei jää tarpeeksi aikaa.

Tavoitteena nyt on lähestyvä tutkinto. Soittotunnit jatkuvat senkin jälkeen, ehkä seuraavaan tutkintoon (I), mutta ammatikseen hän ei pianonsoittoa ajattele. Ehkä soittotaidosta on hyötyä tulevassa ammatissa. Soittamista hän ei halua jättää koulun jälkeenkään kokonaan ja soittamisen hän haluaa välittää harrastukseksi tulevaisuudessa lapsilleen aivan kuin hänen oma äitinsä on tehnyt. Sisarukset ja erityisesti äiti ovat hyvin soittamismyönteisiä. Äiti soittaa edelleen ja on positiivisena mallina lapsilleen, ei kuitenkaan enää neuvo lapsiaan.

Koulussa T1 on musiikkiluokalla ja arvostaa musiikinopetuksen monipuolisuutta. Koulussa saa tietoa eri musiikkikulttuureista ja musiikin historiasta. Siellä soitetaan ja lauletaan paljon ja tunneilla opittuja lauluja voi soittaa myös kotona. Musiikkitietoa on tullut koulussa ala-asteella ja musiikkiopiston teoriatunneilla. Ystäväpiirissä on soittajia, joille ja joiden kanssa on mukava soittaa. Muutkin kaverit, sukulaiset ja muut vieraat kuuntelevat mielellään hänen soittoaan ja heiltä saatu palaute tuntuu mukavalta.

Hän kuuntelee paljon musiikkia, mutta ei juurikaan pianomusiikkia ja käy joskus konserteissa. Piano on ehdoton ykkösharrastus ja sen lisäksi hän lukee, liikkuu ja ulkoilee.

T2 on soittanut pianoa ison siskon mallin mukaan alle kouluikäisestä. Laulaminen on hänelle myös tärkeää. Pianolla voi säestää omaa laulamista ja piano tukee mukavasti laulujen opetelmista. T2 soittaa lähes päivittäin tunnin tai ylikin. Soitettu musiikki on enimmäkseen mielimusiikkia, erilaista poppia, jota hän myös kuuntelee paljon.

Pianoa hän soittaa nimenomaan silloin, kun on yksin kotona. Hän soittaa korvakuulolta ja nuoteista. Nuotinluvun hän on opetellut aikoinaan itseksensä ja siskon avustuksella.

Pianonsoittoon hän ei ole saanut opetusta. Soittotunnit kiinnostavat kyllä, kun omat taidot eivät enää tunnu riittävän. Omasta mielestään hän ei osaa soittaa ollenkaan hyvin, vaikka hän on soittanut jo monta vuotta ja käyttää soittamiseen ja laulamiseen viikottain aikaa runsaasti. Hän laulaa kuorossa ja kavereiden kanssa muuten vaan yksi- ja moniäänisiä lauluja. Laulaminen on soittamista tärkeämpi musiikkiharrastus, mutta kuorolaulu ei enää tunnu niin innostavalta.

Pianonsoittoa hän pitää harrastuksenaan, jota aikoo jatkaa vielä vuosia, mutta ei vält-

tämättä enää aikuisena. Soittaminen on hänelle 'salainen päiväkirja' ja sellaisena hänelle hyvin tärkeä hyvän ja pahanolon purkamisen väline. Soittamaan täytyy päästä! Tavoitteita hän ei osaa määritellä soittamiselleen, kun nuotit ja soinnutkin on opittu. Vaikeampia kappaleita tekisi mieli soittaa, mutta siihen tarvitsisi opetusta.

Perheessä sisko soittaa ja vanhemmat tukevat harrastamista, erityisesti kuorossa laulamista. T2 pelkää vanhempiensa vertailevan hänen soittamistaan sisaren pianonsoittoon, kun sisar osaa T2:n mielestä soittaa paljon paremmin. Koulussa hän on nk. tavallisella luokalla ja kaikille yhteisen musiikin lisäksi hänellä on ollut musiikin valinnaiskursseja.

T3 aloitti pianonsoiton 5-vuotiaana musiikkiopistossa siskon vanavedessä ja hän on ollut soittamisesta kaiken aikaa innostunut. Se kun on vaan niin mukavaa. Välillä ulkomaalaisopettajan vaatimukset tuntuivat turhan kovilta ja soittotuntien lopettaminen kävi mielessä useampaankin kertaan. Jyväskylään muutettuaan hän sai lopulta mieleisen opettajan musiikkiopistossa, joka tuntui ymmärtävän häntä ja soittaminen innosti entistä enemmän. Hän siirtyi yläasteella musiikkiluokalle, mikä vain lisäsi innostusta musiikin harrastamiseen.

Hän soittaa lähes päivittäin ja viikonloppuisin jopa useita tunteja. Pianonsoitto on todella tärkeä ja ainoa harrastus! Edellisen syyskauden päätteeksi hän suoritti erinomaisesti PK 3/3:n ja on innostunut jatkamaan musiikkiopistossa kohti I-kurssia.

Tunneilla soitetaan klassista pianomusiikkia ja sen hän mieltää oikeaksi soittamiseksi. Se edellyttää riittävää harjoittelemista, mihin hän itsekkin pyrkii, muttei tunnu olevan omaan harjoittelumääräänsä tyytyväinen. Silloin, kun aika kulkee kuin siivillä ja pääsee keskittymään oikein intensiivisesti soittamiseen, silloin hän tuntee edistyneensä ja nauttii soittamisesta erityisesti. Itsekritiikki onkin kova, vaikka hän on selvästi edistynyt hyvin ja on siihen myös itse tyytyväinen. Tärkeä soittamisen ja myös opiskelun kriteeri on itselle mieleisten kappaleiden soittaminen, mikä innostaa myös harjoittelemaan ja opettelemaan uusia asioita. Soittaa myös vapaata säestystä vapaa-aikanaan, mm. nuotteja koulun musiikkitunneilta ja vähän laulaakin mukana, muttahn suhtautuu siihen ja erityisesti vapaan säestyksen taitoonsa jotenkin vähätellen.

Soittaminen on hyvä tapa purkaa tunteitaan. Hän nauttii soittamisesta ja erityisesti hallinnan ja oppimisen tunteista. Soittamiseen saa uutta iloa positiivisesta palautteesta, jota hän suorastaan odottaa mm. opettajaltaan. Riittämättömyyden tunne uusien haasteiden edessä leimaa omia odotuksia.

Vanhemmat kuuntelevat mielellään ja kommentoivatkin pianonsoittoa ja hän kokee vanhempien tuen tärkeäksi edelleen. Sisaruksissa myös soittajia. Kuuntelee paljon musiikkia. Tulevaisuuden tavoitteita vaikea määritellä, kun soittaminen on vaan niin mukavaa.

T4 on musiikin monitoimiharrastaja. Hän laulaa kuorossa, yhtyeissä, yksin, opiskelee yhtä instrumenttia musiikkiopistossa ja soittaa myös pianoa. Hän ei ole käynyt koskaan pianotunneilla, mutta on soittanut pianoa koko ikänsä, pianokappaleita ja säestyksiä, pääasiassa nuoteista mutta myös korvakuulolta, lähes päivittäin, viimeisen vuoden ajan hyvinkin aktiivisesti. Pianon valinta oli aikanaan helppoa, kun piano on ollut kotona valmiina ja perheessä on muitakin soittajia.

Pianonsoitossa hän ei halua opetusta, koska se toisi soittamiseen ulkoisia vaatimuksia ja aikatauluja. Hän nauttii pianonsoitosta ja laulamista. Laulaminen on musiikkiharrastuksista tärkein ja piano on toisena ja näitä molempia hän pitää musiikkiharrastuksinaan. Kolmannen instrumentin opiskelu musiikkiopistossa kyllästyttää varsinkin tutkintojen ja muiden velvoitteiden vuoksi. Pianonsoitossa nautintoa tuottaa juuri vapaus, kun saa soittaa ilman ulkoisia velvoitteita ja omassa aikataulussaan, silloin, kun siltä tuntuu. Musiikki ja soittaminen tuottavat iloa, vapautta ja elämyksiä.

Pianolla soitettava musiikki on itselle mieluisia, "näettejä" lauluja, joita hän oppii mm. koulun musiikkitunneilla ja joita on mukava soitella ja laulaa myös kotona ja ystävien kanssa. Tavoitteet pianonsoitossa liittyvät juuri monipuolisen säestystaidon oppimiseen.

Muilta sisaruksilta hän saa vinkkejä pianonsoittoon. Toisaalta sisarusten suusta kuulee

myös arvioivia kommentteja, mistä syystä hän nauttii soittamisesta erityisesti yksin kotona ollessaan. Isä soittaa myös ja hän opastaa tarvittaessa erilaisissa säestysjutuissa. Äiti olisi nuoruudessaan halunnut soittotunneille, mutta ei päässyt.

P5 aloitti pianonsoiton kymmenvuotiaana. Hän soitti koulun bändissä ja opettaja innosti häntä soittamaan pianoa enemmänkin. Sama opettaja opetti hänelle vähän pianonsoiton alkeitakin. P5 on käynyt pianotunneilla kolmisen vuotta yksityisopettajalla, jonka hän löytänyt tuttavansa kautta. Hän halusi monipuolisen opettajan ja sellaisen löysikin.

Musiikkiharrastukset soittaminen, säveltäminen ja sovittaminen ovat tärkein ajanvietemuoto. Hän soittaa sekä kevyttä että klassista musiikkia ja kuuntelee lähinnä kevyttä musiikkia päivittäin. Klassinen musiikki on hänen mielestään hyvää soitonopiskelussa, sillä se kehittää soittotekniikkaa eikä se ole muutenkaan hullumpaa. Hän pitää kuitenkin enemmän kevyestä musiikista ja soittaa sitä enemmän. Pianonsoiton lisäksi hän soittaa kavereitten kanssa bändissä, jolle hän myös säveltää ja sovittaa musiikkia. Tärkeintä soittamisessa on ilo, yhdessä soittaminen ja jatkuva kehittyminen. Hän haluaa oppia soittamaan yhä paremmin ja monipuolisesti, mutta niin, että soittaminen tuntuu nimenomaan mukavalta harrastukselta. Haastattelukevään opettajaan hän on ollut erittäin tyytyväinen. Opettaja on ammattitaitoinen, monipuolinen ja mukava.

Perheessä ei ole muita soittajia. Isä osaa soittaa jonkin verran pianoa ja vanhemmat kannustavat poikaansa ja antavat palautetta, minkä P5 kokee tärkeäksi ja mukavaksi. Koulun musiikinopetuksella on ollut merkittävä vaikutus soittamiseen monella tavalla. Ala-asteen opettaja innosti häntä hakeutumaan musiikkiluokalle yläasteelle. Musiikkitunneilla hän on saanut kaiken aikaa ideoita, hyvää materiaalia ja musiikinopettajan kautta bändille esiintymistilaisuuksia. Musiikinopettajan kannustus ja palaute on ylipäätään tärkeää.

T6 soittaa kotona sähköurkuja ja kävi tunneilla soittamassa pianoa yhteensä 7 vuotta. Nyt parin vuoden ajan hän on soittanut ilman opetusta silloin tällöin, "huvin vuoksi". Hän laulaa ja kuuntelee musiikkia paljon. Tanssi on harrastuksista nyt kaikkein tärkein. Musiikkiharrastukset ja erityisesti laulaminen ovat myös tärkeitä, soittaminen ehkä vähiten tärkeä.

Soitettu musiikki on pääasiassa lauluja ja säestyksiä sointumerkeistä. Häntä harmittaa se, ettei aikoinaan aloittanut soittamista "kunnolla", vaan tyytyi kansalaisopiston pianopiiriin. Soittotunti oli niin lyhyt, että edistyminen oli hyvin hidasta, mutta vielä enemmän häntä harmitti se, että opettajat vaihtuivat usein. "Oikeaa soittamista" on hänen mielestään nimenomaan klassisten pianokappaleitten soittaminen. Niitten oppimista hankaloitti vielä se, että kotona ei ollut pianoa.

Nykyisin hän nauttii toisaalta vapaudesta soittaa ilman paineita silloin, kun mieli tekee, mutta hän haluaisi toisaalta oppia lisää. Vapaan säestyksen opiskelu kiinnostaa, kun silloin voisi hyödyntää soitintaan omaa soitintaan. Säestämiseen hän on saanut hyviä vinkkejä koulun musiikkitunneilta ja musiikinopettajalta.

Soittaminen on alkanut aikoinaan enemmänkin tottumuksen ja yleisen tavan vuoksi, kun siskokin aloitti soittotunnit. Perhe on hyvin musiikkimyönteinen. Luokkatoverit musiikkiluokalla ovat antaneet mallia ja kannustusta musiikkiharrastuksiin, mutta myös negatiivista vertailupohjaa. Hänen mielestään muut osaavat soittaa paljon paremmin eikä hän itse pysty koskaan samaan.

T7 on aloittanut pianonsoiton 6-vuotiaana suzuki-ryhmässä ja opiskelu on jatkunut vars. oppilaana musiikkiopistossa samalla opettajalla. PK 3/3 oli tulossa lähiaikoina (keväällä -99). Pianotunneille hän kertoo halunneensa aikoinaan nimenomaan itse, mutta vanhempien kannustusta ja pientä painostustakin tarvittiin erityisesti soittamisen alkuvuosina.

Pianotunneilla hän soittaa erilaista klassista musiikkia. Kotona soitettu musiikki on soitotunneille harjoiteltavia klassisia kappaleita ja lisäksi vapaampaa, kuten erilaisia lauluja, myös mukana laulaen, sekä bluesia ja jazzia, joista hän kertoo pitävänsä myös paljon. Klassisen soittaminen on hyväksi jo tekniikan kehittämisen vuoksi eikä ja musiikkinakin se on nautit-

tavaa, varsinkin, kun kappaleet, joita hän soittaa, ovat mieleisiä. Soittotunnit ovat välttämättömiä juuri teknisen taidon hankkimiseksi, mikä mahdollistaa sen tärkeimmän, musiikista nauttimisen ja soittamisen ilon. Viikottaiset soittotunnit ovat selkeitä välitavoitteita ja pieniä esiintymistilanteita. Klassisesta saatua tekniikkaa hän pystyy hyödyntämään kevyemmän soittamisessa. Tulevaisuuden tavoitteena onkin musiikkiopiston päästötodistuksen jälkeen soitonopiskelun jatkaminen pop/jazzpuolella tai jotenkin muuten kevyemmään musiikin merkeissä. Nyt sitä ei soittotunneilla tehdä lainkaan, kuten ei myöskään lauleta. Hän on kuitenkin erittäin tyytyväinen monivuotiseen opettajaansa ja katsoo eduksi opiskelulle sen, että opettaja on opinut tuntemaan hänet hyvin. Opettajan auktoriteettiasema on ehdoton. Klassisen musiikin asiantuntemuksen lisäksi T7 ei odota opettajaltaan muuta, esim. vapaan säestyksen opetusta, mitä hän oppii kotona ja koulun musiikkitunneilla.

T4 kuuntelee paljon musiikkia. Suurin osa vapaa-ajasta kuluu musiikin parissa eri tavoin. Tulevaisuuden tavoitteena kiinnostaisi laulunopiskelu ja nimenomaan kevyen musiikin puolella. Pianonsoiton hän haluaa pitää harrastuksenaan, ettei siihen liity missään vaiheessa samanlaista pakkoa kuin nyt opiskeltavan toisen instrumentin kanssa on käynyt. Sen soittamisessa hän on edistynyt sen verran pitkälle, että yrittää saada opinnot jotenkin päätökseen.

Perhe on hyvin musiikkimyönteinen. Äiti on käynyt joskus pianotunneilla. Isä ja veli soittavat kevyttä musiikkia ja isän vaikutus soittamiseen onkin tärkeä juuri ”kevyen musiikin jutuissa”, joihin isältä saa ohjausta ja vinkkejä. Ulkopuolinen, erityisesti vanhempien ja opettajan kannustus ja palaute on tärkeää. Hänellä on hyviä kokemuksia esiintymisistä ja silloin palaute on tuntunut erityisen hyvältä. Erityisen myönteisiä kokemuksia onkin tullut kamarimusiisoinnista, mitä hän toivoisi enemmän.

P8 haluaa oppia soittamaan pianoa ennen kaikkea siksi, että soittotaidosta on paljon apua säveltämisessä ja sävellysten toteuttamisessa tietokoneella. Pianolla on mukava myös säestää lauluja. Soittaminen on yksi P8:n harrastuksista ja musiikkiharrastuksista ehdottomasti tärkein säveltämisen ohella. Hän pyrkii soittamaan päivittäin ainakin vähän aikaa. Viikonloppuisin pianon ääressä menee pidempään, sekä pianotunneille harjoittelun että säveltämisen merkeissä.

Hän kiinnostui pianonsoitosta noin kymmenvuotiaana. Soittaminen on ”oma juttu” eikä kukaan muu perheessä soita. Äiti on soittanut joskus ja opetti vähän pianonsoiton alkeita pojalleen. P8 on käynyt kolmisen vuotta yksityistunneilla ja on tyytyväinen opettajaansa. Hän arvostaa opettajansa monipuolisuutta ja musiikkiteknologista asiantuntemusta. Soittotunneilla soitetaan pianokoulua ja oheismateriaalina on sekä klassista että kevyttä musiikkia. Klassinen musiikki on P8:n mielestä tarpeen erityisesti tekniikan kehittymisen kannalta. Hän haluaa kehittyä soittajana niin, että osaisi tehdä itse musiikkia, oppisi myös erilaisia säestystapoja ja että oppii soittamaan mukavia kappaleita. Hän aikoo mahdollisesti pyrkiä jossain vaiheessa musiikkiopiston rock/jazz-linjalle.

P8:n säveltämää tietokonemusiikkia on esitetty mm. koulussa liikuntaryhmän säestyksenä ja esityksistä saatu palaute on ollut rohkaisevaa. Kaveripiirissä ei juuri ole musiikkia harrastavia, mutta soittotaitoa ja soittamista harrastuksena arvostetaan.

P9 on kitaransoittaja, joka kitaran lisäksi soittaa omaksi ilokseen satunnaisesti myös pianoa. Vanhemmat olivat suositelleet aikanaan kitaraa ”poikamaisempana soittimena”. P9 on käynyt kitaratunneilla ja haluaisi jatkaa niitä, jos löytäisi mieleisensä opettajan.

Pianoa hän on soittanut viitisen vuotta, noin vuoden ”kahta kättä käyttäen”. Hän kiinnostui pianonsoitosta kuunneltuaan äitinsä ja siskonsa soittamista. Pianonsoitossa hänellä ei ole erityisiä tavoitteita, vaan se on soittoa hinnan vuoksi. Soitettu musiikki on kuulonvaraisesti tuttuja iskelmiä nuoteista ja korvakuulolta, sekä melodiaa soittaen että säestystä kompaten ja mukana laulaen. Klassiset kappaleet hän kokee liian vaikeiksi eikä ne niin kiinnostakaan. Kitaralla hän soittaa puolestaan rokkia, heviä ym. mitä ei edes hänen mielestään voi soittaa pianolla. Hän soittaa pianoa lähes päivittäin ja haluaa jatkaa pianonsoittamista kitaran ohella, mutta ilman opetusta, vain omaksi huvikseen. Pianotunneilla käymiseen ei ole aikaa eikä kiinnostusta.

P9 ei usko olevansa kovin hyvä pianonsoittaja, mutta hän haluaa oppia pikku hiljaa uusia asioita. Ideoita pianonsoittoon hän saa koulun musiikkitunneilta ja mus.opettajalta. Hän on koulussa nk. tavallisella luokalla, mutta hän on halunnut musiikin valinnaiskursseja juuri siitä syystä, että saa sieltä ohjausta ja musiikkitietoa, jota voi hyödyntää omassa soittamisessaan, sekä kitaralla että pianolla.

T10 oli aloittanut pianotunnit 7-vuotiaana. Pianonsoitto oli aikanaan katkonaista, tunneille, taukoa jne, kunnes hän päätti lopettaa soittotunnit ja samalla loppui myös koko pianonsoitto lähes kokonaan. Hän oli löytänyt itselleen mieleisemmän instrumentin. Ongelmana pianonsoitossa oli ollut alusta asti se, ettei hän oppinut eikä häntä missään vaiheessa opetettu lukemaan nuotteja kunnolla.

Pianoa hän soittaa enää harvoin, silloinkin vanhoja klassisia kappaleita, joita vielä muistaa. Uutta hän ei voi opetella, kun ei ole sitä nuotinlukutaitoa eikä hän opettele uutta pelkästään kuulonvaraisesti. Uuden instrumentin kanssa hän tuntee onnistuvansa eikä siinä tarvitse samalla tavalla kahden nuottiviivaston hallintaa kuin pianonuottien lukemisessa. Pianoa hän käyttäisi edelleen apuna, jos osaisi ne nuotit.

Pianonsoittoaajoiltaan T10 muistelee esiintymisiä matineoissa ym. miellyttävinä kokemuksina. Silloin hän tunsu osaavansa ja silloin "sai" soittaa ulkoa. Noita samoja kappaleita hän muistaa vieläkin.

Nuotinlukutaidon puute heijastuu epämiellyttävinä muistoina myös koulun musiikkitunneista. Musiikkiluokalla vertailukohtana on luokkatovereita, jotka ovat edistyneet soittajina paljon paremmin.

Perheessä on myös muita musiikin harrastajia ja kotona kuunnellaan musiikkia. T10 arvostaa sitä, että vanhemmat kunnioittivat hänen päätöstään pianotuntien lopettamisesta eikä häntä painostettu jatkamaan. Musiikin harrastaminen jatkuu itselle mieleisellä tavalla.

T11:lle pianonsoitto on todella keskeinen elämänsisältö, enemmän kuin ammatti. Hän soittaa päivittäin vähintään muutamia tunteja, viikonloppuisin enemmän ja koulun loma-aikoina vieläkin enemmän. Soitettu musiikki on klassista ja ohjelmiston taso ja laajuus aivan omaa luokkaansa muiden aineiston soittajiin verrattuna. Hän mm. opettelee kaiken ulkoa, mikä on oppimisen yksi peruskriteeri. Soittamisolosuhteet ovat ihanteelliset, kun saa soittaa niin paljon kuin haluaa.

Pianoon hän päätyi ennen kouluikää musiikkileikkikoulun jälkeen, ensin yksityisesti ja sitten samalla opettajalla musiikkiopistossa. Alkuvuosien jälkeen, vähän yli 10-vuotiaana hän kävi läpi voimakasta kriisivaihetta, jatkaako soittamista ja jos niin miten. Vanhemmat jättivät päätöksenteon hänelle itselleen ja hän valitsi pianon. Vähitellen muita harrastuksia jäi pois ja pianonsoitto innosti yhä enemmän. Hän haluaa tarttua uusiin haasteisiin ja oppia uutta. Tavoitteena on pianistin ura; pianonsoitosta hän ei enää luovu. Opiskelu, tutkinnot ym. ovat "vain" tarpeellisia välitavoitteita oman taidon kehittämiseksi. Soittamisen lisäksi hän kuuntelee myös paljon musiikkia, mutta ei niinkään pianomusiikkia ja käy myös konserteissa.

Itsekritiikki on erittäin kovaa, koska vertailukohta omalle taidolle on odotukset itsestä pianotaiteilijana. Siinä tärkeänä esikuvana oma opettaja. Monivuotisen opettajan auktoriteettiasema on vahva, mikä näkyy kappalevalinnoissa ja opettajalta saadun palautteen arvostuksena. Oppii opettajaltaan hyvää soittotekniikkaa ja tyylinmukaista soittamista. Opettajasta on tullut myös hyvä ystävä, vaikka alkuvuosina hän suorastaan pelkäsi opettajaansa.

T11 esiintyy mielellään, vaikka potee kovaa esiintymisjännitystä ja arvioi ankarasti omia suorituksiaan. Palaute opettajalta ja kuulijoilta on ollut rohkaisevaa. Kilpailamisen hän kokee erittäin positiivisena ja kilpailumenestystäkin on jo tullut. Kilpailutovereista on tullut ystäviä, joiden tapaaminen ja yhdessäolo on yksi kilpailuiden kohokohtia. Hänellä on hyviä kokemuksia viime vuosina myös kamarimusiisoinnista, mitä hän haluaa jatkossa tehdä myös enemmän.

Vanhempien tuki ja esiintymisten järjestäminen heidän kautta on tärkeää, mutta toisaalta hän kokee ja varsinkin koki pienempänä vanhempien puuttumisen soittamiseensa häiritsevänä.

Koulu tuntuu vastenmieliseltä, koska se vie aikaa soittamiselta. Peruskoulun saattoi suorittaa suureksi osaksi tenttimällä, mutta lukiossa se ei enää onnistu.

T12 yksilökohtainen merkitysverkosto luvussa 3.7.1

T13 aloitti soittamisen sähköuruilla jo pienenä sisarusten mallin mukaan. Pianotunnit hän aloitti 6-vuotiaana ja sai hyvän alun yksityisopetuksessa. Jatko musiikkiopistossa jätti ikäviä muistoja. Opettajavaihdokset, soitettun musiikin yksipuolisuus, suorituskeskeisyys ja tutkintovelvoite eivät vastanneet hänen odotuksiaan pianonsoitonopiskelusta. Hän opiskeli myös toista instrumenttia ja oli tyytyväinen saamaansa opetukseen. Opettaja oli innostava, oli yhteismusisointia yms. Kun pianoa ei saanut sivuinstrumentiksi pop/jazz-puolelle, hän lopetti pianotunnit ja pianonsoiton vähäksi aikaa lähes kokonaan.

Pianonsoitto jatkui vähän ajan kuluttua ilman opetusta ja jonkin ajan kuluttua yksityisopettajan ohjauksessa. Nyt hänellä oli mahdollisuus soittaa ja opiskella sitä, mitä oli aina halunnut, erilaista populaarimusiikkia, kuten elokuvamusiikkia, lauluja ym. Opettajan ehdottamista kappaleista hän valitsee itselle mieleisiä ja nauttii pianonsoitosta. Nuotinluku on ollut aina vaivatonta ja hän oppii nopeasti kappaleet ulkoa, samalla soittotekniikkaan keskittyen. Sitten on tulkinnan vuoro, viimeistelyvaihe, jolloin hän pääsee toteuttamaan kappaleissa omia ajatuksiaan ym.

Soittaminen on tärkein harrastus ja elämän tärkein asia, jota ei halua lopettaa enää koskaan. Se on tärkeä apuväline tunteiden purkamiseen ja siihen tulee välillä pakottava tarve. Hän haluaa pitää soittamisen nimenomaan harrastuksena, johon ei liity ikäviä velvoitteita ja ulkoa asetettuja vaatimuksia. Tavoitteena on oman soittotaidon kehittäminen ilman ulkoisia päämääriä.

Perheessä hän on innokkain musiikin harrastaja. Vanhemmat ja sisarukset kannustavat ja antavat palautetta kuulemastaan. Samoin kannustavat kaverit, joille hän soittaa ihan mielellään ja myös säestää kavereiden kanssa laulettaessa.

Koulun musiikkitunneilta hän saa hyvää materiaalia soittamiseen ja laulamiseen. Musiikinopettaja pyytää joskus häntä säestämäänkin pianolla ja musiikkitunneilla tulee soitettua muitakin soittimia.

T14 laulaa ja soittaa päivittäin yksin ja ystävien kanssa. Laulaminen eri kokoonpanoissa ja itsekseen on tärkein musiikkiharrastus ja toisena on pianonsoitto. Piano on tärkeä apu lauluja opeteltaessa ja säestysoitin niitä laulettaessa. Laulumateriaalia on kansioittain ja niitä on mukava soittaa ja laulaa yhä uudelleen. Kaveripiirissä on muitakin laulajia ja yhdessä lauletaan lauluja kevyestä klassiseen ja yksiaänisistä moniäänisiin. Pianonsoittoa hän opiskelee yksityisessä musiikkikoulussa, jossa hänen opettajansa opettaa. Hän on tuntenut opettajansa jo aiemmin ja tiesi saavansa opetusta erilaisen populaarimusiikin soittamisen (elokuva- ja viihdemusiikkia, poppia viime vuosikymmeniltä yms.), mitä hän nimenomaan halusi.

T14 aloitti pianotunnit alle kouluikäisenä yksityisopetuksessa samaan aikaan veljensä kanssa. Hän ei ole halunnut pyrkiä missään vaiheessa musiikkiopistoon, sillä hän on halunnut keskittyä populaarimusiikin soittamiseen, välttää ulkoapäin ohjattua opetusta, suorituspainotisuutta ja tutkintoja. Kahden opettajanvaihdon jälkeen hän sai itselleen mieleisen opettajan.

Soittotunneilla keskitytään soittamaan eikä laulaminen kuulu soittotunneille lainkaan. T14 harjoittelee kappaleet ensin nuoteista tarkasti opettajan ohjeiden mukaan ja pyrkii teknisesti hallittuun soittamiseen. Sen jälkeen on tyylinmukaisen soiton ja tulkinnan vuoro, nekin tarkasti opettajan palautetta ja ohjeita kuunnellen.

Perheessä on myös muita musiikin harrastajia. Vanhemmat kannustavat, hankkivat nuotteja kotimaasta ja tuliaisiksi ulkomailta. Koulussa T14 on valinnut musiikin valinnaiskursseja musiikkiluokkalaisten tapaan, vaikka yläasteella hän ei olekaan musiikkiluokalla. Musiikkitunneilta saa jatkuvasti hyvää soittamista, kun tunneilla opittuihin lauluihin voi palata vielä kotonakin.

- 1 LAPPALAINEN, PEKKA, Gustaf Fröding ja Ruotsin runouden uudistus. Kaunokirjallisuuden henkilö- ja aatehistoriallinen tutkimus. - Gustaf Fröding und die Reform der Dichtung in Schweden. Einen personen und ideengeschichtliche Untersuchg. 195 p. Zusammenfassung 9 p. 1967.
- 2 LAPPALAINEN, PEKKA, Realistisen valtavirtauksen aatteet ja niiden kontinuitiivisuus Suomen kirjallisuudessa vuosisadan alkuun saakka. Kaunokirjallisuuden ja sen arvostelun aatehistoriallinen tutkimus. - Die Ideen der realistischen Hauptströmung und ihre Kontinuität in der Literatur von Finnland bis zum Anfang des Jahrhunderts. Eine ideengeschichtliche Untersuchung der Belletristik und ihrer Kritik. 193 p. Zusammenfassung 9 p. 1967.
- 3 INGMAN, OLAVI, Die klassische Sonatenform als Feld thematischen Prozesses. 208 p. 1968.
- 4 HEISKANEN-MÄKELÄ, SIRKKA, In Quest of Truth: Observations on the Development of Emily Dickinson's Poetic Dialectic. 238 p. Tiivistelmä 3 p. 1970.
- 5 LILJA, JENNY, Runoilija ja eksistenssi. Eksistentiaalialanalyttinen tutkimus Uuno Kailaan tuotannon teemoista ja niiden yhteyksistä ekspressionismiin. - Dichter und Existenz. 230 p. Zusammenfassung 4 p. 1972.
- 6 VALKONEN, OLLI, Maalaustaiteen murros Suomessa 1908-1914. Uudet suuntaukset maalaustaiteessa, taidearvostelussa ja taidekirjoittelussa. - A Turning-Point in Finnish Painting 1908-1914: New attitudes and tendencies in painting and criticism. 170 p. Summary 2 p. 1973.
- 7 SAKARI, ELLEN, Prophète et Pierrot. Thèmes et attitudes ironiques dans l'oeuvre de Jules Laforgue. 233 p. 1974.
- 8 PEURANEN, ERKKI, Lirika A.S. Puškina 1830-h godov. Po tika: temy, motivy i anry pozdnej liriki. 293 s. Summary 5 p. 1978.
- 9 REICHEL, KLAUS, Stilkunst in Finnland um 1900. 214 p. Tiivistelmä 3 p. 1978.
- 10 HEISKANEN-MÄKELÄ, SIRKKA, Minuuden myytit ja roolit. Seitsemän tutkielmaa Karen Blixenin taide- ja kulttuurikäsitteistä ja sen muotoutumisesta. 432 p. English Introduction 7 p. 1978.
- 11 IHMINEN MUSIIKIN VALTAKENTÄSSÄ. Juhlakirja professori Timo Mäkiselle 6.6.1979. Toimittanut Reijo Pajamo. 281 p. 1979.
- 12 LILJA, JENNY, Draamaatikon visiot. Tutkimus ekspressionistisista teemoista ja motiiveista Lauri Haarlan näytelmissä. - Visionen eines Dramatikers. Eine Untersuchung der expressionistischen Themen und Motive in den Schauspielen Lauri Haarlas. 187 p. Zusammenfassung 3 p. 1979.
- 13 LILJA, PEKKA, Positiivisen sankarin tulo neuvostovirolaiseen romaaniin. Tausta ja toteutus. - The Advent of the Positive Hero into the Soviet Estonian Novel. Background and Realisation. 297 p. Summary 9 p. 1980.
- 14 AMMONDT, JUKKA, Niskavuoren talosta Juurakon torppaan. Hella Wuolijoen maaseutunäytelmien aatetausta. 260 p. 1980.
- 15 ROBINSON, DOUGLAS, John Barth's Giles Goatboy: A Study. 390 p. Tiivistelmä 4 p. 1980.
- 16 LILJA, PEKKA, Eino Leino ja Viro. Tutkimus Eino Leinon virolaisaiheisesta tuotannosta ja hänen suhteestaan Viroon, sen kirjallisuuteen ja kirjailijoihin. - Eino Leino and Estonia. A study of Eino Leino's works dealing with Estonia and of his relationship to Estonia, her literature and writers. 120 p. Summary 3 p. 1981.
- 17 KIRJALLISUUS JA TIEDE, Juhlakirja professor emeritus Aatos Ojalalle vuonna 1982. - Literature and Science. A Festschrift in honour of professor emeritus Aatos Ojala in 1982. 354 p. Summaries. 1982.
- 18 SAKARI, ELLEN, L'écriture clownesque de Jules Laforgue. 376 p. 1983.
- 19 MYLLÄRI, JUHANI, Poliittinen karikatyyri suomalaisissa pilalehdissä 1868-1917. Taidehistoriallinen ja -teoreettinen tutkimus poliittisen karikatyyrin olemuksesta ja viestintäkeinoista. 393 p. Resumé 12 p. 1983.
- 20 AMMONDT, JUKKA, Romantiikka luonnon salattun kirjan tulkitsijana. Romanttisluonnonfilosofinen näkökulma Oehlschlägerin, Atterbomin, Arwidssonin ja Runebergin runouteen. - Die Romantik als Interpret des Geheimen Buchs der Natur. Romantisch-naturphilosophische Aspekte in der Dichtung von Oehlschläger, Atterbom, Arwidsson und Runeberg. 146 p. Zusammenfassung 5 p. 1983.
- 21 LILJA, PEKKA, Väinö Linnan Tuntematon sotilas konfliktromaania. Normistojen taistelu. - Väinö Linna's Unknown Soldier as a Conflict Novel. Struggle of Norms. 121 p. 1984.
- 22 Lilja, Pekka, Eino Leino ja Italia. Tutkimus kulttuurivaikutuksesta ja -vaikutteista. - Eino Leino and Italy. A study in cultural influences and their sources. 95 p. 1985.
- 23 ONGELMOITA OPPIMIA. Näkökulmia Kalevalaan ja kansanrunouteen. 1985. 164 p. Summaries.
- 24 TOIVONEN, PIRJO-MAIIA, Aila Meriluodon varhaislyriikan modernismi ja sen tausta. Tekstianalyttinen tutkimus modernismin estetiikasta ja historiasta. 291 p. 1986.
- 25 LAHDELMA, TUOMO, Vapahtajaa etsimässä. Evankeliumit Endre Adyn lyriikan subtekstinä vuoteen 1908. 299 p. 1986.
- 26 TUOHIMAA, SINIKKA, Empiirisen minän kokemuksia. Heijastussymboliikka Eeva-Liisa Mannerin tuotannossa. 224 p. 1986.
- 27 AMMONDT, JUKKA, Teatterista valkokankaalle. Hella Wuolijoen näytelmien ja elokuva-sovitusten vertailua. 198 p. 1986.
- 28 LOUHIVUORI, ANNA, Myytit kuvina. Marc Chagallin I Pariisinkauden (1910-1914) maalausten strukturalistis-semioottista tulkintaa. 324 p. 1988.

- 29 AMMONDT, JUKKA (TOIM.), Hella Wuolijoki - kulttuurivaikuttaja. Vuosisata Hella Wuolijoen syntymästä. Zusammenfassungen 21 S. Hella Wuolijoki - Wirken und Wirksamkeit einer Kulturpersönlichkeit. Zum 100. Geburtstag von Hella Wuolijoki. 285 p. 1988.
- 30 LILJA, PEKKA, Kaunis ja ruma Noitaympyrässä. Pentti Haanpään estetiikkaa. 61 p. 1988.
- 31 VIRTANEN, KEIJO, The Concept of Purification in the Greek and Indian theories of Drama. 59 p. 1988.
- 32 SIEVÄNEN-ALLEN, RITVA, Avoin pohjakaava ja sen käyttöönotto Suomen kirjastoarkkitehtuurissa ennen vuotta 1940. Kuvaus kirjasto-rakentamisen kehityksestä, esimerkkeinä Tampereen ja Viipurin kaupungin kirjastot sekä Åbo Akademin kirjasto. 263 p. 1989.
- 33 KAJANNES, KATRINA, Elämänpolun kaarteessa. Elsa Heporaudan kirjailijauran alku Jyväskylässä 1910-1922. 143 p. 1990.
- 34 KUIVASMÄKI, RIITTA, Siiwollisuuden tuntoa ja ylewätä kauneuden mieltä. Suomenkielinen nuorisokirjallisuus 1851-1899. - A Chaste Mind with a Noble Longing for Beauty. Finnish-language Children's Literature 1851-1899. 261 p. Summary 14 p. 1990.
- 35 NIKKI, KALEVI, "Suomen poika pellollansa". Talonpojan kuva suomalaisessa kertomakirjallisuudessa. - The Representation of Peasants in Finnish Fiction. 280 p. Summary 4 p. 1991.
- 36 PÖYKKÖ, KAARINA, Erik Cainberg ja hänen reliefisarjansa Turun vanhassa akatemiatalossa. - Erik Cainberg och hans reliefsvit i Åbo gamla akademihus. 218 p. Resumé 9 p. 1991.
- 37 RUISMÄKI, HEIKKI, Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. 323 p. 1991.
- 38 AMMONDT, JUKKA, Vapautumisen estetiikka. Eino Krohn taiteen ja kirjallisuuden tutkijana. - Emancipatory Aesthetics. Eino Krohn as a Critic of Art and Literature. Zusammenfassung 4 S. Emanzipatorische Ästhetik. EinoKrohn als Kunst- und Literaturforscher. 286 p. 1991.
- 39 KUOKKALA, PEKKA, Ooppera Viimeiset kiusaukset Joonas Kokkosen säveltäjäkuvan heijastamana. - Die Oper "Letzte Versuch-ungen" als Spiegel von Joonas Kokkonens Schaffen. 294 p. Zusammenfassung 8 S. 1992.
- 40 VAINIO, MATTI, Orkesteri etsii tietään. Tutkielmia Suomen orkesterihistorian vaiheilta. - Das Orchester in der Krise. Studien über die Entstehung des finnischen Orchesterwesens. 251 p. Zusammenfassung 12 S. 1992.
- 41 JOKINEN, TEPPO, Erkki Huttunen liikelaitosten ja yhteisöjen arkkitehtina 1928-1939. - Architect Erkki Huttunen as a designer of business and community buildings (1928-1939). 299 p. Summary 6 p. 1992.
- 42 VALKOLA, JARMO, Perceiving the visual in cinema. Semantic approaches to film form and meaning. - Visuaalisuuden havainnointi elokuvassa. Semanttisia lähestymistapoja elokuvan muotoon ja merkityksiin. 225 p. Yhteenveto 4 p. 1993.
- 43 FREDRIKSON, MAIIJA, Spontaanit laulutoisnot ja enkulturaatioprosessi. Kognitiivisetnomusiologinen näkökulma alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen. - Variants in spontaneous songs and the enculturation process. A cognitive-ethnomusicological approach to the singing of children under the age of three in day care. 243 p. Summary 4 p. 1994.
- 44 SEDERHOLM, HELENA, Intellektuaalista terrorismia. Kansainväliset Situationistit 1957-72. - Intellectual terrorism. The Situationist international 1957-72. 281 p. Summary 9 p. 1994.
- 45 SUNDIN, NILS-GÖRAN, Aesthetic criteria for musical interpretation. A study of the contemporary performance of Western notated instrumental music after 1750. 665 p. 1994.
- 46 MOILANEN, IRENE, Last of the great masters? Woodcarving traditions in Myanmar - past and present. - Viimeiset mestarit? Puuveistotraditio Myanmarissa. 158 p. [41 pict.] Yhteenveto 3 p. 1995.
- 47 SUVILEHTO, EERO, Dimitâr Dimovin Tupakkaa ristiriitojen romaanina - Bulgarianlaisen kriisin horjutetut kuvat. 241 p. Zusammenfassung 2 S. 1995.
- 48 HEINONEN, YRJÖ, Elämyksestä ideaksi - ideasta musiikiksi. Sävellysprosessin yleinen malli ja sen soveltaminen The Beatles-yhtyeen laulunteko- ja äänitysprosessiin. - From experience to an idea - from an idea to music. A general model of the compositional process and its application to the songwriting and recording process of the Beatles. 120 p. Summary 10 p. 1995.
- 49 RICHARDSON, JOHN, Refractions of masculinity: ambivalence and androgyny in Philip Glass's Opera 'Akhnaten' and selected recent works. - Maskuliinisuuden heijastuksia: Ambivalenssi ja androgynia Philip Glassin "Akhnaten"-oopperassa ja eräissä myöhemmissä teoksissa. 310 p. Yhteenveto 4 p. 1995.
- 50 KÄYHKÖ, UNTO, Painted and photographed portraits in Finland 1839-1870. 286 p. [119 pict.]. 1995.
- 51 TOIVIAINEN, PETRI, Modelling musical cognition with artificial neural networks. - Musiikin kognition mallintaminen keinotekoisilla hermoverkoilla. 40 p. (230 p.) Yhteenveto 3 p. 1996.
- 52 VÄHÄKANGAS, PEKKA, Taide Alttarilla. Alttaritaulutraditio Suomessa 1918-1945. - Art on the altar. The Finnish altarpiece tradition 1918-1945. 228 p. [20 pict.]. Summary 8 p. 1996.

- 53 PASSI, LEENA, Ilmiö mitalitaide. 1960-luvulla valetut suomalaiset mitalit. - The phenomenon of medal art, finnish cast medals in the 1960's. 290 p. [215 pict.]. Summary 6 p. 1996.
- 54 HANKA, HEIKKI, Kirkkomaalauksen traditio ja muutos 1720-1880. Carl Fredrik Blom murrosajan maalarina. - Tradition and change in church painting, 1720-1880. Carl Fredrik Blom as a painter in a period of transition. 542 p. [262 pict.]. Summary 5 p. 1997.
- 55 TENGSTROM, LEIF, "Muschoviten ... Turcken ickel olijk". Ryssattribut, och deras motbilder, isvensk heraldik från Gustav Vasa till freden i Stolbova. - "The Muscovite, not unlike the Turk". Russian attributes in Swedish heraldry from Gustavus Vasa [1523] to the peacetreaty of Stolbova [1617]. Del I 493 p. [89 pict.] 1997. Del II 519 p. [200 pict.] Summary 11 p. 1997.
- 56 VUOJALA, PETRI, Pathosformel. Aby Warburg ja tunteiden taidehistoria. - Pathosformel. Aby Warburg and the art history of emotions. 226 p. [60 pict.] Summary 2 p. 1997.
- 57 ERKKILÄ, JAAKKO, Musiikin merkitystasot musiikkiterapian ja kliinisen käytännön näkökulmista. - The meaning levels of music from the point of view of the theory and the clinical practise of music therapy. 145 p. Summary 4 p. 1997.
- 58 JÄRVINEN, TOPI, Tonal dynamics and metrical structures in Jazz improvisation. 117 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 59 LITTUNEN, TEUVO, Olof Lagercrantzin lyriikan kehityslinjat. Runoanalyysija. - The lines of development of Olof Lagercrantz's lyrics. Analyses of poems. 208 p. Summary 3 p. Sammanfattning 4 p. 1997.
- 60 HARIJU, VIRPI, Themiksen temppeli. Vanhan Vaasan hovioikeudentalo Kustaa III:n valituspyrkimysten monumentti. - The Temple of Themis. The Old Vaasa Court of Appeal building, a monument to King Gustav III's enlightenment measures. 254 p. [104 pict.] Sammanfattning 7 p. Summary 7 p. 1997.
- 61 BLOMSTEDT, JAN, Shame and guilt. Diderot's moral rhetoric. 148 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 62 KESKINEN, MIKKO, Response, resistance, deconstruction. Reading and writing in/of three novels by John Updike. - Vastaanotto, vastustus, dekonstruktio. John Updiken kolmen romaanin luenta ja kirjoitus. 271 p. Yhteenveto 4 p. 1998.
- 63 SEDERHOLM, HELENA, Starting to play with arts education. Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art. - Tutkimus elämyksellisen ja yhteisöllisen nykytaiteen taidekasvatuksellisista lähestymis-tavoista. 310 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 64 KYDEN, TARJA, Suomen intendentinkonttorin kirkkoarkkitehtuuri 1810-1824. Kustavilainen perinne ja suuriruhtinaskunnan uusi raken-
nushallinto. - Church architecture of the Superintendent of Public Works and Buildings in Finland in 1810-1824. The Gustavian tradition and the new administration of public building in the Grand Duchy of Finland. 242 p. [43 pict.] Summary 3 p. 1998.
- 65 LOUHIVUORI, SINI, Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle. - The history of violin pedagogy. The influence of music esthetic thinking on violin pedagogy from the 1750's to the 1970's. 290 p. Summary 12 p. 1998.
- 66 TEIRILÄ, MARIATTA, Physiology of wind-instrument playing and the implications for pedagogy. - Puhallinsoiton fysiologia ja sen pedagogiset sovellutukset. 117 p. Summary 3 p. Yhteenveto 2 p. 1998.
- 67 KÁDÁR, GYÖRGY, Rinnasteinen ajattelutapa suomensukuisten kansojen musiikki-perinteessä. - Paratactical thinking in the music tradition of Fenno-Ugrian people. 301 p. Magyar összegezés 4 p. 1999.
- 68 SAVOLAINEN, PENTTI, Ooppera suomalaisen kulttuuri-identiteetin rakentajana. Fredrik Paciuksen, Kaarlo Bergbomin, Aino Acktén ja Martti Talvelan vaikutus suomalaiseen oopperataiteeseen ja kulttuuri-identiteettiin. - Die Opera als Mitgestalterin der kulturellen Identität Finnlands. Der Einfluss von Fredrik Pacius, Kaarlo Bergbom, Aino Ackté und Martti Talvela auf die finnische Opernkunst und kulturelle Identität Finnlands. 280 p. Zusammenfassung 3 p. 1999.
- 69 HAUTALA-HIRVIOJA, TUUJA, Lappi-kuvan muotoutuminen suomalaisessa kuvataiteessa ennen toista maailmansotaa. - Shaping the image of Lapland in Finnish visual arts before the Secound World War. 246 p. [56 pict.] Summary 3 p. 1999.
- 70 JUVONEN, ANTTI, ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan sekä musiikkimaun heijastamina. - "...Also Johnny has a uniform, tribal clothes and hairdo...". 391 p. Summary 7 p. 2000.
- 71 HOLOPAINEN, JUHANI, Jousenkäytön teoria ja todellisuus. Jousitekniikan ja viulumusiikin vastaavuuden systemaattinen tutkimus. - The theory and reality of violin bowing: The systematic study of the equivalence between bowing technique and violin music. 323 p. Summary 13 p. 2000.
- 72 TOIVANEN, MIKKO, Jazz luonnollisena systeeminä. Fenomenologis-semioottinen tutkielma modernin jazzin myytistä ja sen merkityksestä. - Jazz as a natural system. Phenomenological and semiotic research into the myth of modern jazz and its meanings. 450 p. Summary 3 p. 2000.

- 73 Фомичева, Варвара, Театральность в творчестве О.И. Сенковского. 125 с. 2001. FOMITŠEVA, VARVARA, Teatral'nost' v tvortšestve O.I. Senkovskogo. 125 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 74 Форстедт, Пекка, Человек перел лицом зла. Мир героев романа Александра Солженицына В круге первом. 172 с. 2001. FORSTEDT, PEKKA, Celovek pered licom zla. Mir geroev romana Aleksandra Solzenicyna v krugerpervom. 172 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 75 FORSBLOM, HARRY, Concepts of post-modernism. 411 p. Tiivistelmä 6 p. 2001.
- 76 OJANEN, RISTO, Amerikkalaisen liittovaltio-teatterin nousu ja tuho. Analyysi Living Newspaperista yhteiskunnallisen keskustelun foorumina vuosina 1935-1939. - The rise and fall of the federal theatre in the United States. An analysis of the Living Newspaper unit as a forum of the social discourse during 1935-1939. 303 p. Summary 2 p. 2001.
- 77 KULMALA, TEPPO, Minuus itseiden kierto-radalla. Hermann Hessen proosatekstit ja jungilainen psykoenergetiikka. - The ego on the orbiy of the self. Hermann Hesse's prose and the jungian view of psychoenergetics. 431 p. Zusammenfassung 4 p. 2001.
- 78 TOIVANEN, PEKKA, The pencerdd's toolkit. Cognitive and musical hierarchies in medieval Welsh harp music. - Ylibardin työkalupakki. Keskiaikaisen walesilaisen harppumusiikin kognitiiviset ja musiikilliset hierarkiatasot. 246 p. + cd. Tiivistelmä 2 p. 2001.
- 79 KOSONEN, ERJA, Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksesta. - What is the point in playing the piano? Experiences of 13-15-year old piano players. 158 p. Summary 2 p. 2001.