OULU 2013
E 137

ACTA

UNIVERSITATIS OULUENSIS

Leena Pääkkönen

NUORTEN MUSISOINTIPROSESSI KOULUSSA TOTEUTETUSSA KONSERTTIPROJEKTISSA

MUSIIKKILUOKKALAISTEN KERTOMUKSET YHDESSÄ TEKEMISESTÄ

OULUN YLIOPISTON TUTKIJAKOULU;
OULUN YLIOPISTO, KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
E Scientiae Rerum Socialium 137

LEENA PÄÄKKÖNEN

NUORTEN MUSISOINTIPROSESSI KOULUSSA TOTEUTETUSSA KONSERTTIPROJEKTISSA

Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä

Esitetään Oulun yliopiston ihmistieteiden tohtori-koulutustoimikunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Linnanmaan OP-salissa (L10) 13. joulukuuta 2013 klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2013

Copyright © 2013
Acta Univ. Oul. E 137, 2013

Työn ohjaajat
Dosentti Juha Ojala
Tohtori Pentti Luoma

Esitarkastajat
Professori Matti Hyvärinen
Professori Heikki Ruismäki

Vastaväittäjä
Professori Heidi Westerlund

ISBN 978-952-62-0257-0 (Paperback)
ISBN 978-952-62-0258-7 (PDF)

ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

JUVENES PRINT
TAMPERE 2013

Pääkkönen, Leena, A music process of adolescents in a school context. Music class students narrating about collaborating
University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Education
Acta Univ. Oul. E 137, 2013
University of Oulu, P.O. Box 8000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Abstract

Making and performing music is in a central position in classroom music education. Adolescents studying at special music classes engage with musical activities almost daily. Music is present in their lives in versatile ways. Based on several studies, music is the most popular free time activity. Approximately 21% of Finnish 15–29 years old people play some instrument and 15% sing.

The aim of this study is to examine what matters are meaningful for adolescents when they rehearse as a group of an entire music class. Twenty 15-year olds of the same music class participated in this research. They produced qualitative materials in interviews and essays. This study analyzed the empirical material produced in a reciprocal relationship with a teacher and her students. The perspectives of interviewing interaction and the double role of the researcher and pedagogue were taken into account.

The research material consisted of 31 interviews and 18 essays which were analyzed as narratives. The material was produced in three cycles during a five month period in 2011–2012. The research material was first analyzed using a thematic analysis method in order to find out what the young narrators talked about in their interviews. The next period of analysis utilized models of narrative methodology such as time period analysis (Vendler), process type analysis (Halliday), and semantic participant analysis (Frawley) adapted by David Herman and Matti Hyvärinen. One aspect in the analysis is the idea of adolescents using language in their personal and volitional ways. Another aspect is the idea of participants in the research having two cognitive-social missions: to express something about their experience and to gain and maintain social acceptance adherence to social and cultural roles of competent and acceptable students.

The main concepts of this study come from basic elements of narrative according to David Herman. These elements are narrative occasions of telling, sequentiality of narrative, the world, and the happening in narrative, as well as the experience of a narrator. The elements of a narrative are used as criteria of tellability when analyzing the empirical material. By using special narrative methods of analyzing the narratives, the aim of the study is to interpret different ways of narrating and to scrutinize thick narratives told in research context.

The main results are concerned with meanings in personal music making, performing and joint social action. When the concert project began, various group processes manifested, and it is almost impossible to segregate a music process and a group process on the basis of the empirical material. There are differences in tellability and thickness in interviewings during and after the concert project. Adolescents mostly narrate about happenings and experiences which have been unpredictable. This research indicates different types of narratives such as habitual narratives, hypothetical narratives, and prospective narratives.

Keywords: adolescence, concert, group activity, narrative research, performing music, special class of music

Pääkkönen, Leena, Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä
Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta
Acta Univ. Oul. E 137, 2013
Oulun yliopisto, PL 8000, 90014 Oulun yliopisto

Tiivistelmä

Musisointi ja musiikin esittäminen ovat musiikkiluokkien musiikinopetuksessa keskeisessä asemassa. Musiikkiluokalla opiskelevat nuoret toimivat musiikin parissa lähes päivittäin, ja musiikki kuuluu heidän elämäänsä monin tavoin. Musiikki onkin monien tutkimusten perusteella nuorten suosituin harrastus, ja arviolta 21 % 15–29-vuotiaista suomalaisista soittaa jotakin instrumenttia ja 15 % harrastaa laulua.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mikä nuorille on merkityksellistä ryhmän musisointiprosessissa koululuokan valmistautuessa konserttiin. Tutkimukseen on osallistunut yhteensä 20 samalla musiikkiluokalla opiskelevaa 15-vuotiasta nuorta, jotka ovat tuottaneet laadulliset haastattelu- ja kirjoitelma-aineistot. Koska aineistot on tuotettu opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, niitä pyritään tarkastelemaan haastatteluvuorovaikutuksen ja tutkija-opettaja – kaksoisroolin näkökulmista.

Tutkimusaineistot koostuvat 31 haastattelusta ja 18 kirjoitelmasta, joita analysoidaan kertomuksina. Aineistot kerättiin viiden kuukauden ajan vuosina 2011–2012. Niitä on analysoitu aluksi väljän teemoittelun avulla, jolla on haluttu selvittää, mistä haastateltavat puhuvat musisointiprosessin kertomuksissa. Sen jälkeen aineistoja on analysoitu kerronnallisen tutkimuksen metodologiasta peräisin olevilla aikakehyksen (Vendler), prosessityyppien (Halliday) ja osallistujaroolien (Frawley) analyysimallien avulla David Hermanin ja Matti Hyvärisen esityksiä soveltaen. Yhtenä lähtökohtana kertomusten tarkastelussa on, että nuoret käyttävät kieltä valitsemillaan tavoilla. Toisena lähtökohtana on, että tutkimukseen osallistujilla on projektissa kahtalainen kognitiivis-sosiaalinen tehtävä: yhtäältä he tuovat ilmi jotakin olennaista kokemuksestaan ja toisaalta esittävät itsensä pätevinä ja hyväksyttävinä oppilaina ja musiikin harjoittajina.

Tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä ovat David Hermanin esittämät kertomuksen neljä peruselementtiä, joita ovat kertomuksen tilanteisuus, kertomuksen tapahtumien ajallisuus, kertomuksen maailma tapahtumineen sekä kertojan kokemus. Näitä peruselementtejä hyödynnetään kerronnallisuuden kriteereinä, kun tutkimuksessa tuotettujen haastattelu- ja kirjoitelma-aineistojen kerronnallisuutta paikannetaan. Käytettyjen analyysivälineiden avulla pyritään tulkitsemaan nuorten käyttämiä erilaisia kerronnan tapoja sekä tarkastelemaan tutkimuskontekstissa syntyneitä tiheitä kertomuksia.

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset liittyvät omakohtaiseen musisointiin, esiintymiseen ja ryhmätoimintaan liittyviin merkityksiin. Konserttiprojektin aikana luokassa käynnistyy erilaisia ryhmädynaamisia prosesseja, ja tutkimusaineiston perusteella on lähes mahdotonta erottaa musisointi- ja ryhmäprosesseja toisistaan. Musisointiprosessin aikana kerätty haastatteluaineisto on vähemmän kerronnallinen kuin noin kuukausi sen päättymisen jälkeen kerätty aineisto. Tutkimuksen perusteella nuoret kertovat tapahtumista ja kokemuksista, jotka ovat olleet musisointiprosessin eri tilanteissa yllätyksellisiä. Aineistoissa on löydettävissä erilaisista kertomustyypeistä muiden muassa tapakertomuksia, hypoteettisia kertomuksia ja tulevaisuuskertomuksia.

Asiasanat: kerronnallinen tutkimus, konsertti, musiikin esittäminen, musiikkiluokka, nuoruusikä, ryhmätoiminta

Pelle. Sofia Lang (2011).

Kiitokset

Kiitän Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaa jatko-opiskelujen mahdollistamisesta ja tukemisesta. Dosentti Leena Hyvönen kannusti minua aikanaan jatko-opintojen pariin ja auttoi viisailla huomioillaan työn loppuvaiheille saakka. Professori emerita Maija Fredrikson opasti tutkimuksen alkuvaiheessa.

Työn varsinaisia ohjaajia ovat olleet dosentti FT Juha Ojala ja FT Pentti Luoma. Kiitos dosentti Juha Ojalalle innostavasta ja huolehtivasta työni pääohjauksesta sekä ystävällisestä tuesta koko tutkimusprosessin ajan. Kiitos FT Pentti Luomalle monipuolisesta ja avuliaasta ohjauksesta tutkimusprosessin keskivaiheilta alkaen. Sydämelliset kiitokseni!

Työni seurantaryhmässä ovat olleet dosentti Leena Hyvönen, professori Leena Syrjälä ja KT Ari Kivelä. Kiitän heitä kaikkia työtäni koskeneista oivaltavista huomioista. Sydämelliset kiitokseni!

Kiitos väitöskirjani esitarkastajille, professori Matti Hyväriselle ja professori Heikki Ruismäelle, esitarkastuksen suorittamisesta ja kannustavista lausunnoista. Professori Hyvärisen kommenttien ansioista sain viimeisteltyä varsinkin työni loppulukua ja syvennettyä tutkimustulosten tarkastelua. Professori Ruismäen kommentien perusteella täsmensin tutkimuksen suorittamiseen liittyvää pohdintaa. Kiitos myös professori Heidi Westerlundille vastaväittäjäksi lupautumisesta. Sydämelliset kiitokseni!

Työni ahkeria lukijoita, KL Marja Ervastia, FM Seija Mertaniemeä ja KT Elina Viljamaata, kiitän keskeneräiseen tekstiini paneutumisesta ja hyvistä korjausehdotuksista, jotka auttoivat käsikirjoituksen hiomisessa ennen esitarkastusta. Kiitän Seijaa myös käsikirjoituksen viimeistelyvaiheeseen kuuluneesta kielentarkistuksesta. Sydämelliset kiitokseni!

Kiitän 20 oppilastani, jotka suostuivat osallistumaan tähän tutkimukseen. Ilman heitä tätä tutkimusta ei olisi olemassa. Kiitos rohkeudesta tulla haastateltaviksi sekä myönteisestä suhtautumisesta tutkimusprojektia kohtaan. Sydämelliset kiitokseni!

Kiitän Koulutusrahastoa työni taloudellisesta tukemisesta ja Oulun yliopiston tohtorikoulua sekä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaa matka-apurahojen myöntämisestä. Kiitos Oulun yliopiston tiedekirjasto Pegasuksen henkilökunnalle hyvästä palvelusta sekä mahdollisuudesta käyttää kirjaston tutkijanhuonetta. Kiitän informaatikko Tiina Sipolaa avustamisesta tiedonhaussa. Kiitän Oulun yliopiston julkaisupalvelujen suunnittelija Ville Varjosta työni ulkoasuun liittyvästä avusta.

Kiitos musiikkikasvatuksen tohtoriopiskelijoille Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Crema-ryhmässä. Professori Leena Syrjälän tutkimusryhmä Elävä kertomus on ollut työni lopullisen muotoutumisen kannalta tärkeä. Kiitos Cremalle ja Elävälle kertomukselle! Kiitän erityisesti Aila Knihtilää, Henna Huttua ja Leena Ruopsaa innostavista keskusteluista ja hauskoista hetkistä tutkimuksen äärellä. Sydämelliset kiitokseni!

Kiitän pitkäaikaisia kollegoitani, oululaisia musiikinopettajia sekä työtovereitani Pohjankartanon koulussa ja Madetojan musiikkilukiossa, avusta ja tuesta tutkimuksen tekemisessä. Kiitän esimiestäni rehtori Ilpo Hettulaa myönteisestä suhtautumisesta tutkimuksen suorittamiseen.

Kiitän kaikkia läheisiäni, ystäviä ja sukulaisia, jotka ovat kannustaneet tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Oma perheeni on ollut merkittävä tukija, ja kiitän erityisesti miestäni Pekkaa hänen tutkimukselleni suomista voimavaroista. Pekka on ollut läsnä oleva ja syvällinen keskustelukumppani monissa tutkijan mieltä askarruttavissa asioissa. Kiitän lapsiani Saaraa, Eeliä, Attea ja Ainoa sekä hänen perhettään ja äitiäni Salmea sekä sisartani Lauraa. Kiitos myös veljilleni Mikolle ja Pekalle ja anopilleni Tytille sekä Niemelän perheen jäsenille kannustamisesta. Rakkaat kiitokseni!

Haluan omistaa tämän väitöskirjan suomalaisille musiikkikasvattajille.

Oulussa 2.10.2013 Leena Pääkkönen

Sisällysluettelo

Abstract
Tiivistelmä
Kiitokset **7**
Sisällysluettelo **11**
1 Johdanto **15**
1.1 Tutkimuksen tausta ... 15
1.2 Musiikkiluokkajärjestelmä osana suomalaista musiikinopetusta ... 19
1.3 Tutkimuksen rakenne ... 21
2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset **23**
3 Tutkimuksen teoreettis-metodologiset lähtökohdat **25**
3.1 Tutkimuskäytäntöjä koskevia periaatteita ... 25
3.2 Nuoruus ... 27
3.3 Musisointi ... 29
3.3.1 Musiikin merkityksistä nuorille ... 30
3.3.2 Nuoren kehittyvä muusikkous ... 31
3.3.3 Peruskoulun musiikinopetus ja oppiminen arvioinnin kohteena ... 35
3.4 Kertomus ... 37
3.4.1 Kertomuksen hahmottelua ... 39
3.4.2 Kertomuksen analyysi ... 44
3.4.3 Kertomusten aikakehykset ... 46
3.4.4 Kertomusten prosessityypit ja osallistujaroolit ... 48
3.4.5 Tapahtumisen esittäminen ja jäsentäminen ... 51
3.4.6 Semanttisella analyysilla kertomusten prosessityyppeihin ja osallistujarooleihin ... 56
4 Aineiston tuottaminen ja analyysi **61**
4.1 Tutkimustapaus kontekstissaan ... 62
4.2 Osallistujat ... 67
4.3 Haastatteluaineistot ... 70
4.3.1 Nuorten haastatteleminen ... 70
4.3.2 Kerronnallinen haastattelu ... 72
4.3.3 Haastattelujen kulku ... 75
4.3.4 Haastatteluaineistojen järjestäminen ... 78
4.4 Kirjoitelma-aineisto ... 79
4.5 Aineistoihin tutustuminen ja teemoittelu ... 80

4.6 Aineistojen kerronnallisten kohtien analyysi 83
5 Musisointiprosessin kertomukset 85
5.1 Musisointiprosessin voimavarat: “Hyvin ne meni, soitettiin” 85
5.2 Musisointiprosessin voimavarojen tulkintaa 96
5.3 Esiintyminen: ”Näky tuttujakin siellä ja oli aivan mukavaa” 101
5.4 Esiintymisen tulkintaa 113
5.5 Ryhmäprosessi: ”Ja nyt ollaan silleen niinku, että ei mitenkään sillee, että niin silleen, että ryhmä on sillee tiivistynyt” 117
5.6 Ryhmäprosessin tulkintaa 125
6 Musisointiprosessi nuorten tilana koulussa 129
6.1 Sitoutumisen kertominen 129
6.1.1 Epäröijän kertomus ja analyysi 130
6.1.2 Kannustajan kertomus ja analyysi 134
6.1.3 Sitoutujan kertomus ja analyysi 138
6.1.4 Sitoutumisen kertomisen tulkintaa 140
6.2 Sukupuolen kertominen 141
6.2.1 Kertomus tytöistä ja pojista sekä kertomuksen analyysi 141
6.2.2 Kertomus sopraanoista, altoista, tenoreista ja bassoista sekä kertomuksen analyysi 143
6.2.3 Kertomus pojista ja kertomuksen analyysi 145
6.2.4 Sukupuolen kertomisen tulkintaa 147
6.3 Ryhmäprosessin kertominen 149
6.3.1 Kertomukset reggaen muuttumisesta humpaksi 149
6.3.2 Ryhmäprosessin kertomisen tulkintaa 154
7 Nuorten kertomusten erityispiirteitä 157
7.1 Kertomus konsertin päättymisestä ja analyysi 157
7.2 Kertomus hyvistä päivistä ja analyysi 159
7.3 Nuorten kertomusten erityispiirteiden tulkintaa 161
8 Tutkimustulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä 165
8.1 Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien tarkastelua 166
8.2 Tutkimuksen luotettavuus 170
8.3 Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä 171
8.4 Tulosten arviointia ja uusia kysymyksiä 174
8.4.1 Ryhmämusisoinnin merkityksiä nuorille 175
8.4.2 Musisointiprosessi nuorten kokemana tilana koulussa 177
8.4.3 Kertomusten osallistujarooleja 178
8.4.4 Uusia kysymyksiä 179

8.4.5 Nuoret musisointiprosessissa ja koulun musiikinopetuksessa 180
Lähteet **181**
Liitteet **191**

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen toteuttaminen on saanut alkunsa yläkoulun aineenopettajan työssä saamistani kokemuksista nuorten musisoinnista. Valmistuttuani musiikinopettajaksi olen työskennellyt oululaisessa Pohjankartanon koulussa, jossa työhöni ovat kuuluneet lukuisat musiikkiluokkien järjestämät esiintymiset ja konsertit. Olen huomannut, kuinka hauskoja ja innostavia mutta myös aikaa vaativia ja intensiivisiä monet esiintymisprojektit ovat. Harjoittelu- ja esiintymistilanteissa olen usein ollut iloisesti yllättynyt nuorten taidoista, sitkeydestä ja voimavaroista mutta toisinaan myös hämmästellyt opetusryhmän jäsenten välisen yhteistyön kriisiytymistä sekä yhteiseen päämäärään sitoutumisen vaikeutta. Sen myötä, että opettajana olen nähnyt esitysten kuitenkin kypsyvän ja projektien päättyvän onnellisesti, olen kiinnostunut siitä, miten musisoinnissa mukana olevat nuoret itse harjoittelemisen ja esittämisen kokevat ja mikä saa heidät toimimaan yhdessä.

1.1 Tutkimuksen tausta

Tarkasteluni kohteena tässä tutkimuksessa on nuorten ryhmämusisointi. Koska musisointi on peruskoulun musiikkiluokkien musiikinopetuksessa keskeisessä asemassa, olen utelias tietämään, minkälaiseksi nuoret kertovat intensiivisen ja esitykseen tähtäävän musisointiprosessin ja mitä musisoivan ryhmän jäsenenä toimiminen nuorille harjoittelu- ja esiintymistilanteissa merkitsee. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ja millaiseksi musiikkiluokalla opiskeleva nuori kertoo itsensä musisointiprosessissa ja musisoivassa opetusryhmässä. Viittaan tässä kertomisella musisointiprosessin yhteydessä tapahtuvaan puhumiseen ja kirjoittamiseen. Tutkimustapauksena on oululaisen Pohjankartanon koulun 9. musiikkiluokan konserttiprojekti vuosien 2011–2012 aikana.

Musiikkiohjelmiston tuottamisella on oma elinkaarensa, jota kehystävät harjoittelun tähtäimenä oleva esitys ja käytössä olevat voimavarat. Musiikillisten lähtökohtien lisäksi monet muut seikat vaikuttavat prosessin kulkuun. Tällaisia ovat esimerkiksi sosiaaliset ryhmäprosessit, valmistautumisen ja esittämisen dynamiikka, yksilön psykodynamiikka, yksilöllinen harrastuneisuus ja sen merkittävyys, yksilölliset musiikin merkitykset sekä motivaatiotekijät. Prosessin alussa ei voida tietää varmasti, millainen kaaren loppu tulee olemaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 mukaan musiikinopetuksen yhtenä tehtävänä on rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan ja antaa hänelle

musiikillisen ilmaisun välineitä. Musisoinnin oppimistavoitteina vuosiluokille 5–9 on, ”että oppilas ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä” (Opetushallitus 2004: 233). Opetushallituksen vuosina 2009–2010 teettämästä selvityksestä käy kuitenkin ilmi, että suuri osa suomalaisen peruskoulun päättövaiheessa olevista oppilaista ei ole saavuttanut sellaisia asetettuja oppimistavoitteita, jotka ovat opetussuunnitelmassa olevia keskeisiä tavoitteita jo alaluokilla (Juntunen & Laitinen 2011: 85). Koska selvityksessä ei musiikkiluokalla opiskelevien tuloksia ole tarkasteltu koko ikäluokasta kerätyn aineiston sisällä erillisinä, on sitäkin aiheellisempaa pohtia, miten asetettuja oppimistavoitteita saavutetaan musiikkiluokkien opetuksessa. Opetushallituksen selvityksen perusteella ajatuksia voi suunnata yleisesti Ketovuoren ja Tikkasen (2011: 28) tavoin myös tulevaisuuteen, kun he kysyvät, voiko musiikin oppiaine tulevaisuudessa jopa menettää merkityksensä musiikillisesta tai kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna.

McPhersonin ja O’Neillin (2010) kahdeksassa eri maassa toteuttama kyselytutkimus tarjoaa kansainvälisiä vertailukohtia musiikille kouluaineena Suomessa. McPherson ja O’Neill selvittivät tutkimuksessaan 9–21-vuotiaiden lasten ja nuorten (N = 24143) motivaatiota, arvostuksia ja käsitystä itsestään musiikin opiskelijana verrattuna viiteen muuhun kouluaineeseen, jotka olivat liikunta, kuvataide, matematiikka, äidinkieli ja luonnontiede. Suomesta tutkimuksessa oli mukana 1654 osallistujaa 29 koulusta eri puolilta maata. Kaikkien osallistujien osalta musiikkia arvostettiin kuvataidetta lukuun ottamatta kouluaineena vähemmän kuin muita tutkittuja aineita. Osallistujien itseään koskevissa oppimiskäsityksissä musiikki oli keskitasolla. Tutkimuksessa havaittiin yhteyttä musiikin harrastamisen ja koulumotivaation välillä: ne osallistujista, jotka opiskelivat koulun ulkopuolella jonkin instrumentin soittamista tai laulamista, olivat motivoituneempia kaikkia kouluaineita kohtaan kuin toiset. (Juvonen 2011: 73–79, McPherson & O’Neill 2010: 101, O’Neill 2012: 175.)

Edellisenkaltaisten yleisluontoisten selvitysten lisäksi tarvitaan myös spesifiä musiikinopetukseen liittyvien ilmiöiden tarkastelua erilaisten näkökulmien esille saamiseksi. Suomessa peruskoulun oppilaiden musisointia on musiikkikasvatuksessa tutkittu varsin vähän, ja vain muutamia aihetta opettajien tai oppilaiden kannalta sivuavia tutkimuksia on tehty viimeisen vuosikymmenen aikana. Opettajien näkökulmia nostavat esille muun muassa Muukkonen ja Eerola. Muukkosen (2010) tutkimuksessa tarkastellaan musiikinopettajien arkisia

käytäntöjä, ja Eerolan (2010) tutkimuksessa selvitellään musiikinopettajien näkemyksiä opetuksen päämääristä ja käytännöistä. Oppilaiden näkökulmia ovat tarkastelleet muun muassa Lindström, Hietanen ja Ray. Lindströmin (2011) tutkimuksen kohteena ovat yläkoulun musiikinopetuksen pedagogiset merkitykset oppilaiden näkökulmista. Lindström toteaa, että musiikinopetuksessa saatuihin oppimiskokemuksiin liittyy mieluisana asiana ennen kaikkea siinä toteutuva yhdessä tekeminen. (Lindström 2011: 176, 181.) Hietanen (2012) selvittää väitöskirjassaan peruskoulun 7. luokan oppilaiden yrittäjämäistä toimintaa musiikin oppimisympäristöissä. Ray (2004) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan peruskoulun yläluokkien oppilaiden vahvoja musiikkikokemuksia. Ray osoittaa, että vaikka koulun musiikinopetuksella on mahdollisuuksia muotoutua vahvojen musiikkikokemusten paikaksi, näin ei käytännössä useinkaan tapahdu (Ray 2004: 287).

Yleissivistävän koulun musiikinopetusta on tarkasteltu jonkin verran nuorten asenteiden ja motivaation näkökulmasta. Anttila ja Juvonen (2006: 7–10) ovat kartoittaneet musiikin opiskelumotivaatiota koulussa ja oppilaiden musiikillisia orientaatioita yläkoulussa ja lukiossa. Verkkokyselyyn vastasi 513 nuorta eri puolilta Suomea, joista suurin osa (92 %) oli 14–16-vuotiaita. Anttila (2006) toteaa tulosten perusteella nuorten suhtautuvan musiikin opiskeluun enimmäkseen myönteisesti: 3/4 vastaajista pitää opiskelusta musiikintunneilla ja noin 2/3 vastaajista kertoo koulun musiikintuntien innostavan harrastamaan musiikkia myös vapaa-aikana. Vastaajista musiikkia aktiivisesti harrastavat tytöt viihtyvät musiikintunneilla parhaiten ja opiskelevat musiikkia motivoituneimmin. Musiikinopetus on vastaajille mieluisaa muun muassa siitä syystä, että sen avulla nuoret pääsevät opiskelemaan musiikkia monipuolisesti. (Anttila 2006: 117–122.)

Kaiken kaikkiaan kuitenkin, kuten Saarikallio on todennut, koulun musiikinopetuksen yhteyttä nuoren omaan elämään liittyvään merkityksellisyyteen ja musiikin yleiseen merkitykselliseksi kokemiseen on tutkittu hämmästyttävän vähän (Saarikallio 2011: 58–59). Nuorten musisoinnista on ollut kuitenkin saatavilla muun muassa sosiaali- ja kehityspsykologisesti suuntautunutta ulkomaista tutkimuskirjallisuutta (Davidson, Hargreaves, O'Neill, McPherson ym.). Tutkimukseni musisointia koskeva teoreettinen käsitteistö on tästä syystä peräisin pääasiassa sosiaalipsykologiasta, mutta myös muilta musiikkiin ja nuoriin liittyviltä tutkimusaloilta.

Musiikin esittäminen on nuoren esiintyjän kannalta monitahoinen tapahtuma. Kurkela on sanonut musiikin olevan "helpoimmillaankin vaativa suorituslaji" (Kurkela 1997: 52). Työssäni olen havainnut musiikin hallintaan pyrkivän

oppimisen edellyttävän kurinalaisuutta ja sitkeyttä koko opetusryhmältä ja musiikkiesityksen valmistamisen koulukontekstissa olevan intensiivinen oppimisprosessi. Clarke (2000:1) on verrannut musiikin esittämisen kognitiivista vaativuutta jonkin vieraan kielen puhumiseen ja motorista vaativuutta tenniksen pelaamiseen. Elliottin (1995: 50–51) mukaan musiikin esittämisen osatekijöitä ovat muusikko tai muusikot, toimintaa ohjaava tieto musiikin tuottamisesta, äänien tuottaminen ja toiminta suhteessa musiikilliseen tietämykseen, instrumentit, esittäminen, musiikin esitystilanne ja ympäristö.

Tutkimuksen suorittaminen on ollut luontevaa omassa työpaikassani Pohjankartanon koulussa, jossa opettamistani yläkoulun opetusryhmistä musiikkiluokkia on ollut vuosittain yleensä neljä. Tutkimustapauksena on ollut yhden musiikkiluokan toteuttama Taidekonsertti 2012 -niminen konserttiprojekti, jota koskevat aineistot on tuotettu haastattelemalla, havainnoimalla, äänittämällä, videoimalla, valokuvaamalla ja kirjoittamalla. Lähestyn aineistoja kahdella tasolla: ensisijaisina empiirisinä tutkimusaineistoina ovat nuorten haastattelut ja kirjoitelmat, jotka olen analysoinut systemaattisesti, ja toissijaisia aineistoja ovat videot, audiotallenteet, valokuvat, oppimispäiväkirjat ja kenttämuistiinpanot, joihin tulkintani osittain nojautuvat.

Nykyisen lapsuudentutkimuksen lähtökohtina ovat käsitykset lapsista (ja nuorista) ympärillään olevan elämän ja yhteiskunnan rakentajina. Heitä tutkitaan paljon sosiaalisina toimijoina, osallistujina ja kokijoina. Nuorten vertaissuhteet sekä heidän omat kulttuurinsa ovat arvokkaita tutkimuskohteita. (Alanen 2009: 10–23.) Vaikka tämän tutkimuksen osallistujat ovat lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen näkökulmasta varsin suppea ja tarkoin rajattu joukko, he tuottavat musiikillisina ja sosiaalisina toimijoina musisointiprosessista ainutlaatuista tutkimusaineistoa.

Empiirisiä aineistoja analysoidessani olen lähtenyt liikkeelle väljästä teemoittelusta. Tutkimuksen edetessä ja tutkimusongelmien tarkentuessa olen pitänyt tarpeellisena laajentaa tulkintojani niin, että olen pystynyt paremmin tuomaan esiin aineiston rikkautta tutkimustehtävän näkökulmasta. Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimuskirjallisuus on tarjonnut tähän sopivaa metodologiaa, joten kehyksen laajentaminen kohti kerronnallista tutkimusta on tuntunut järkevältä. Käyttämäni kerronnallisen metodologian käsitteistö on peräisin lähinnä kahdelta tutkijalta, Matti Hyväriseltä ja David Hermanilta, joiden kirjalliseen tuotantoon tutustuminen herätti mielenkiintoni tutkimusprosessin kuluessa. Aloittaessani tutkimusta en olettanut, kuinka merkittäviksi nuorten kertomuksissa osoittautuisivat ryhmä ja sen toiminta.

Olen tarkoittanut tutkimukseni puheenvuoroksi peruskoulunuorten koulukulttuuria ja musiikin erikoisluokkia sekä musiikinopetuksen merkityksellisyyttä koskevaan keskusteluun. Peruskoulun musiikinopetuksen käytänteistä musisointi on muodostunut keskeiseksi työtavaksi, ja sen merkitys oppilaille voi olla huomattava paitsi omiin taitoihin ja musiikilliseen identiteettiin liittyvänä toimintana myös opetusryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön vahvistajana. Perusopetuksen kehittämisessä ja opetuksen resurssien jakamisessa tulisi musiikin asemaa yleissivistävän koulun oppiaineena oppilaiden lahjakkuudesta riippumatta entisestään tukea tärkeiden musiikkiin liittyvien merkitysten vuoksi. Pyrin tutkimuksellani lisäämään tietoa ja ymmärrystä yhteisen toiminnan merkityksistä nuorille, jotka ovat harrastaneet ja opiskelleet musiikkia useiden vuosien ajan. Nuorten kertomukset konserttiprojektista johdattelevat musiikillisten taitojen kartuttamisen subjektiiviseen ja kollektiiviseen prosessiin. Kertomukset tarjoavat nuortennäköistä empiiristä aineistoa siitä, mikä on nuorille tärkeää ryhmässä tekemisessä.

1.2 Musiikkiluokkajärjestelmä osana suomalaista musiikinopetusta

Musisointi, musiikin harjoittaminen ja esitysten harjoitteleminen ovat tavanomaista toimintaa peruskoulun musiikkiluokkalaisille. Musiikkiluokalla opiskelevat nuoret toimivat musiikin parissa lähes päivittäin, ja musiikintunteja on enemmän kuin perusopetuksen tuntijaon mukainen minimituntimäärä. Musiikkiluokkatoimintaan kuuluu esimerkiksi soittaminen koulun orkesterissa tai erilaisissa soitinyhtyeissä, laulaminen kuorossa tai lauluyhtyeissä sekä bänditoiminta. Moni musiikkiluokalla opiskeleva nuori harrastaa musiikkia lisäksi vapaa-aikanaan: osa heistä opiskelee musiikkioppilaitoksissa tavoitteena taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaiset opinnot, ja moni kuuntelee musiikkia ja soittaa tai laulaa itsekseen. Kuten O'Neill toteaa, musiikin oppiminen tapahtuu monin eri tavoin nykypäivän digitaalisessa ajassa, ja monimuotoisuus sekä nuorten osallisuus voivat tarkoittaa musiikin harjoittelemisessa monia eri asioita (O'Neill 2012: 179).

Suomessa on 1960-luvulta asti ollut musiikin erikoisluokkia eli ns. musiikkiluokkia. Musiikkiluokkajärjestelmä on saanut alkunsa silloisesta musiikkikasvatuksen heikkoa asemaa koskeneesta huolesta, ja vanhemmat ja opettajat ovat olleet perustamassa ensimmäisiä musiikkiluokkia, kuten samoihin aikoihin muun muassa Unkarissa ja Ruotsissa tehtiin. Musiikkiluokkatoiminta laajeni pääkaupunkiseudun ja suurten kaupunkien lisäksi vähitellen monille

paikkakunnille, ja 1990-luvulla yksittäisiä musiikkiluokkia oli arviolta noin 530. Partasen ym. mukaan oppilasmäärä on ollut enimmillään noin 14000, josta se on 2000-luvulla laskenut noin 12000 oppilaaseen. Myös yksittäisten musiikkiluokkien lukumäärä on vähentynyt noin 400:aan. Syynä musiikkiluokkien lukumäärän vähenemiselle pidetään nykymuotoisen taiteen perusopetuksen käynnistymistä. (Partanen ym. 2009: 20–21.)

Musiikkiluokan oppilasvalinta tapahtuu erillisen pääsykokeen perusteella, ja erikoisluokalla tarjotaan laajempaa musiikinopetusta kuin tavallisesti, koska musiikin vuosiviikkotuntimäärä on keskimäärin neljä (Juvonen 2011: 76–77). Lähes kaikki tunnetut suomalaiset lapsi- ja nuorisokuorot kytkeytyvät musiikkiluokkiin jollakin tavalla. Laulaminen on ollut musiikkiluokkaopetuksessa keskeistä varsinkin alkuvaiheessa, ja säveltapailua on opiskeltu usein Kodály-menetelmällä. Nykyään useat oppilaat saavat jonkin instrumentin opetusta, ja yleensä musiikkiluokat toimivat yhteistyössä musiikkioppilaitosten kanssa. Musiikkiluokat toteuttavat eri paikkakunnilla yhteisiä projekteja orkestereiden, oopperayhdistysten ja säveltäjien kanssa. (Partanen ym. 2009: 21.)

Musiikkiluokkatoiminta on herättänyt myös vastustusta. Erikoisluokkatoiminnassa on nähty sosiaalista ja koulutuksellista eriarvoisuutta, koska varsinkin harvaan asutuilla alueilla valikoituminen on aiheuttanut polarisoitumista, kun ns. parhaat oppilaat ovat ohjautuneet erikoisluokalle. Toisinaan on väitetty, että musiikkiluokkalaiset menestyvät keskimääräistä paremmin myös muissa kouluaineissa kuin musiikissa, mikä on saattanut leimata erikoisluokkia elitistisiksi. (Partanen ym. 2009: 21.) Nikkanen ja Westerlund (2009: 36) kuitenkin toteavat, että musiikkiluokat eivät lähtökohtaisesti tuo kouluyhteisöön tasa-arvoa tai epätasa-arvoa, vaan kritiikki pitäisi heidän mukaansa kohdistaa paremminkin niihin toiminta- ja käyttäytymismalleihin, jotka on luotu erikoisluokkien kautta ja jotka vaikuttavat koulukulttuuriin.

Oululaiset musiikkiluokat

Myös Oulussa musiikkiluokkaopetuksen perinteet ovat pitkät. Toiminta alkoi vuonna 1967, kun ensimmäiset erikoisluokat perustettiin Nuottasaaren ja Teuvo Pakkalan kansakouluihin (Pääkkönen 1997). Musiikkiluokkaverkosto on laajentunut vähitellen eri puolille kaupunkia. Tutkimuksen aloittamisen aikoihin lukuvuonna 2011–2012 kaupungissa oli yhteensä 24 musiikkiluokkaa, jotka sijaitsivat kuudessa eri koulussa. Opetukseen on hakeuduttu valintakokeen kautta, joka on järjestetty kahdessa eri nivelvaiheessa: 2. luokalla, jolloin

musiikkiluokalla on voitu opiskella 7 lukuvuotta ja 6. luokalla, jolloin musiikkiluokalla on voitu opiskella 3 lukuvuotta. (Oulun kaupungin opetussuunnitelma 2004, Työryhmän raportti 2012.)

Musiikkiluokkien opetus on perustunut yhteiseen Oulun kaupungin musiikkiluokkien opetussuunnitelmaan, jonka kantavina ajatuksina ovat olleet sekä oppilaskeskeisyys että erityiset pedagogiset tavoitteet. Opetuksen tavoitteina on ollut innostaa ja harjaannuttaa oppilaita monipuoliseen musiikilliseen ilmaisuun ja toiminnallisuuteen sekä tarjota elämyksiä ja haasteita. Oppilailta on edellytetty muun muassa oman orkesterisoittimen opiskelua ja kouluorkesterissa soittamista. (Oulun kaupungin musiikkiluokkien opetussuunnitelma 2004.)

Musiikkiluokat ovat järjestäneet säännöllisesti konsertteja, joista alakoulujen 6-luokkalaisten Tutti juttu -konsertti yhdessä Oulu Sinfonian kanssa on muodostunut suosituksi jokakeväiseksi kulttuuritapahtumaksi. Myös yläkoulujen musiikkiluokat ovat esiintyneet vuosittaisissa yhteiskonserteissa, ja lisäksi musiikkiluokilla on toteutettu musikaaleja, kuoresiintymisiä ja omia konsertteja sekä julkaistu äänitteitä.

Tutkimuksen suorittamisen aikoihin Oulussa valmisteltiin kuntaliitosta, jonka yhteydessä on tarkasteltu muun muassa musiikkiluokkaopetusta. Tätä varten opetustoimessa on vuodesta 2011 alkaen toiminut työryhmiä, joiden tehtävinä on ollut linjata ja järjestellä musiikin, liikunnan ja kuvataiteen erikoisluokkatoimintaa sekä tarkastella opetuksen aiheuttamia kustannuksia. Alueellisissa kehittämissuunnitelmissa on toivottu erikoisluokkatoiminnan laajenevan kuntaliitoksen tapahduttua. Tavoitteina on ollut sekä uusien erikoisluokkaoppiaineiden perustaminen sekä jo olemassa olevien erikoisluokkaoppiaineiden luokkien lukumäärän lisääminen. (Työryhmän raportti 2012.)

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimusraporttini luvussa 2 esittelen tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä.

Luvussa 3 pohdin tutkimukseni teoreettis-metodologisia lähtökohtia ja rajaan paikkaani tutkimuksen kentällä. Tarkastelen aluksi tutkimuskäytäntöjä ohjaavia yleisiä periaatteita. Sen jälkeen selvittelen nuoruuden käsitettä. Tarkennan asetelmaa edeten tarkastelemaan musiikin merkitystä nuorille ja nuorten musiikillista kehittymistä. Sen jälkeen selvittelen koulun musiikinopetusta. Sitten

jäsennän kertomuksen käsitettä pääpiirteissään ja esittelen kerronnallisen metodologian suomia analyysivälineitä.

Luvussa 4 selostan tutkimusaineiston tuottamista. Aluksi kuvaan tutkimustapauksena olevan konserttiprojektin kulun ja osallistujat. Sen jälkeen esittelen tutkimusaineistoni, kerron haastattelujen suorittamisesta ja pohdin suhdettani aineistoihin. Sitten selvitän, miten olen kerronnallisuutta aineistoissa analysoinut.

Luvussa 5 esitän aineistojen karkeahkon yleiskuvan ja raportoin tutkimuksen tuloksia temaattisen jäsentelyn pohjalta. Tarkastelen teemakokonaisuuksia ja tutkimustuloksia myös tutkimuskirjallisuuden avulla.

Luvussa 6 kuvaan aineistoista löytämiäni analyyttisia solmukohtia osallistujien kertomusten avulla ja esittelen analyysini tuloksia niistä.

Luvussa 7 esitän sellaisia osallistujien kertomuksia, jotka poikkeavat muista, ja analyysini tuloksia niistä.

Luvussa 8 kokoan yhteen tutkimukseni tulokset. Tarkastelen tuloksia suhteessa muihin tutkimuksiin ja teen niiden perusteella johtopäätöksiä. Pohdin tutkimukseni eettisiä kysymyksiä ja tarkastelen tutkimukseni suorittamista. Sen jälkeen pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja tekemiäni metodologisia valintoja. Lopuksi teen avauksia uusiksi tutkimusaiheiksi.

2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimusintressini on herännyt musiikkiluokkien musiikinopettajan työhön kuuluvista käytännöistä. Pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan, miten ja millaiseksi musiikkiluokalla opiskeleva nuori kertoo itsensä musisointiprosessissa ja osana musisoivaa ryhmää.

Kysyn tutkimuksessani:

1. Mikä ryhmän musisointiprosessissa on nuorille merkityksellistä?
2. Minkälainen musisointiprosessi on nuorten kertomana tilana koulussa?
3. Minkälaisia rooleja nuoret antavat itselleen ja muille musisointiprosessin kertomuksissa?

Pyrkimyksenä on lähestyä yhteistä koulussa toteutettua konserttiprojektia eri näkökulmista. Asetan tutkimukselleni kolme tavoitetta: teoreettisen, metodologisen ja käytännöllisen tavoitteen.

Tutkimukseni teoreettisena tavoitteena on ymmärtää nuorten musisointiprosessia ja lisätä tietoa siitä. Tavoitteena on erityisesti selvittää, minkälaiset ryhmässä musisoimisen tilanteet ja tapahtumat ovat nuorille merkityksellisiä sekä pyrkiä ymmärtämään, minkälainen musisointiprosessin kulku nuorten näkökulmasta on.

Tutkimuksen metodologisena tavoitteena on tarkastella ja koetella, miten tähän työhön valitut kerronnallisen tutkimuksen välineet soveltuvat nuorten musisointiprosessin tutkimiseen sekä pohtia kerronnallisen tutkimuksen käyttökelpoisuutta pedagogisessa kontekstissa opettajan tutkiessa oppilaidensa kertomuksia. Pyrkimyksenäni on aineistolähtöisesti tarkastella, minkälaisia rooleja nuoret antavat itselleen ja toisille, kun he kertovat toiminnastaan konserttiprojektissa. Tutkimuksessa tuotettua aineistoa analysoidessani tavoitteena on tehdä näkyväksi haastatteluvuorovaikutusta ja omaa kaksoisrooliani sekä tutkimukseen osallistuvien nuorten opettajana että tutkijana.

Tutkimukseni käytännöllisenä tavoitteena on selvittää, miten ryhmäprosessia voidaan koulun musiikinopetuksessa toteuttaa nuorten kasvua tukevilla tavoilla.

Käytän kerronnallisuutta tutkimuksessani väljänä kehyksenä, jonka liitän tutkimusaineistoon, sen analyysiin ja tutkimuksen raportointiin. Empiirinen aineistoni on proosamuotoista tekstimateriaalia, jonka tutkimukseen osallistujat ovat tuottaneet koulun musiikintuntien yhteydessä. Sekä kirjoitelma- että haastatteluaineistot koostuvat monenlaisista tekstityypeistä. Kuten Hyvärinen (2010: 149) toteaa, haastatteluun sisältyy yleensä paitsi kertomuksia myös

kronikoita, selostuksia ja kuvauksia. Kerronnallista aineistoa onkin vaikea tiivistää numeroiksi tai kategorioiksi sen moniselitteisyyden vuoksi (vrt. Heikkinen 2010: 149).

Pyrin tekemään aineistolähtöistä tulkintaa kertovan tekstin analyysin avulla. Tarkoituksenani on tunnistaa erilaisten analyyttisten lukutapojen avulla aineiston asiasisällön lisäksi myös erilaisia kertomisen tapoja. Tämä on narratiivien analyysia, jossa Heikkisen (2010: 149) mukaan luokitellaan kertomuksia esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Tulkinnassani käytän apuna kenttämuistiinpanoja ja muistiinpanoja aineiston työstämisestä sekä video- ja audiotallenteita. Kuten Alasuutari (1999: 46) muistuttaa, empiirinen aineisto ja sen pohjalta tiivistetyt ”raakahavainnot” tarjoavat hyviä vihjeitä merkitystulkintojen tekemisessä. Kertomusten lukeminen on merkitysten etsimistä sekä teksteistä että niiden konteksteista. Lehtosen mukaan merkitystä ei ole koskaan kirjoitettu valmiiksi tekstin sisään, vaan se muotoutuu tekstin luennassa. Merkitysten muotoutumiseen vaikuttaa myös lukijan sijoittuminen konteksteihin ja kulttuurisiin käytänteisiin. (Lehtonen 1996: 114.) Kun luen kertomuksia, tulkitsen niitä myös suhteessa muihin lukemiini teksteihin sekä kollegoiden kanssa käymiini keskusteluihin. Kaikki lukutavat ovat tekstien tulkintaa ja kaikki tekstit ovat mukana tulkinnassa.

Clandininin (2006: 48) mukaan kerronnallisessa tutkimuksessa on useita yhtäaikaisesti eteneviä kertomuksia: osallistujien kertomukset, tutkijan kertomukset sekä sosiaaliset, kulttuuriset ja institutionaaliset kertomukset. Tutkimuksen kentällä oleminen on siis kulkemista erilaisten kertomusten keskellä yhdessä osallistujien kanssa. Osallistujien kertomukset ovat tutkimuksessani analyysin kohteena. Oman kertomukseni pyrin tekemään näkyväksi, kun käyn vuoropuhelua aineiston ja teoreettisten sitoumuksieni kanssa. Musisointiprosessin kertomus on kokonaisuus, joka tulosten ja päättelyn pohjalta muodostuu raportiksi, ja tutkimusraportti kokonaisuudessaan on kertomus suoritetusta työstä.

3 Tutkimuksen teoreettis-metodologiset lähtökohdat

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni taustalla vaikuttavia lähtökohtia nuoruudesta, musisoinnista ja kertomuksesta. Aluksi selvitän laadullisia tutkimuskäytäntöjä koskevia periaatteita. Asemoin tutkimustani nuoren yleisen kehityksen tarkastelun avulla. Kohdistan huomion nuorten elämään liittyvien musiikin merkitysten lisäksi musiikillisten taitojen kehittymiseen ja musiikin esittämisen monitahoisuuteen. Musiikkikasvatuksen päämäärille ja käytännöille voidaan asettaa monenlaisia laatuvaatimuksia. Tarkastelen musiikin asemaa suomalaisessa koulussa ja jäsennän musisointia ryhmässä tapahtuvana toimintana, jotta musisointiprosessin ymmärtäminen ja selittäminen tutkimuksessani olisi mahdollista. Tutkimukseni kannalta keskeistä on kerronnallisen tutkimuksen esittely.

Peruskoululaiset nuoret viettävät koulussa suuren osan ajastaan, ja koulu on heille siitä syystä merkittävä paikka. Laine (2000: 17) on todennut, että koulu on edelleen nuorten arkielämään ja elämänkulkuun keskeisesti vaikuttava instituutio, vaikka yksilöllistyminen ja koulun ulkopuolisten elämäntapojen moninaisuus saattavat toisaalta haastaa koulun perinteisiä toimintamalleja. Tässä tutkimuksessa musisointiprosessi on paitsi osa koulukulttuuria myös yksi musiikki-kasvatuskonteksti, jossa nuoret musiikin avulla toimijuuttaan ilmentävät.

3.1 Tutkimuskäytäntöjä koskevia periaatteita

Tutkimuksen suorittamiseen kuuluu monia tutkijan tekemiä valintoja. Koska jokainen tutkimusprosessi on ainutkertainen ja yksilöllinen, yksi tähdellinen peruste sitä arvioitaessa on tutkijan avoimuus niistä ratkaisuista ja päätöksistä, joita hän on tutkimusprosessin eri vaiheissa tehnyt (Clarkeburn & Mustajoki 2007: 51–60). Laadullista tutkimusta voidaan arvioida muiden muassa tutkittavien kohtelun, eettisten ongelmatilanteiden ratkaisemisen sekä tutkimuskäytännön kuvaamisen perusteella. Avoimuus on Creswellin (2007: 17) mukaan integroitava laadullisessa tutkimuksessa kaikkiin tehtyihin toimenpiteisiin ja myös tutkimusta ohjaavaan ajatteluun.

Tutkimussuhteisiin liittyvät kysymykset vaikuttavat tässä tutkimuksessa monin tavoin: alaikäisten lasten ja nuorten sekä omien oppilaiden tutkiminen on antanut tutkimukselleni omat haasteensa. Lapsia tutkittaessa tutkijan eettiseen

vastuuseen kuuluu, että lapsia hämmentäviä asioita ei tulisi tieten tahtoen ottaa esille (Davis 1998: 328). Cieslikin (2003: 3) tavoin ajattelen, että kysymykset aikuisen tutkijan ja nuorten tutkittavien välisistä valtasuhteista tai osallistujien kuvaileminen raportoinnissa voivat toisinaan olla ongelmallisia. Syrjälän ym. (2006: 188) mukaan tutkimukselliset suhteet edellyttävät samanlaista kommunikointia ja neuvottelua kuin mitkä tahansa muut ihmissuhteet.

Josselssonin (2007: 537–538) mukaan erityisesti kerronnallisessa tutkimuksessa tutkimuksen jokainen kohta on kosketuksessa tutkimussuhteiden etiikkaan, koska siinä pyritään selvittämään ihmisten elettyjä kokemuksia. Syrjälä ym. (2006: 183–185) muistuttavat, että silloin kun liikutaan toisen ihmisen elämän henkilökohtaisten kysymysten alueella tai tutkimus perustuu ihmissuhteisiin, on syytä varautua mahdollisiin ongelmiin, jotka saattavat ilmetä erilaisissa tilanteissa ennalta arvaamatta. Tutkijan vastuullisuus tutkimussuhteissa on siten erittäin tärkeää.

Hyvin toteutetussa tutkimuksessa tutkija on paitsi vastuullinen myös joustava ja sensitiivinen tutkittavia kohtaan (Fisher & Anushko 2008: 106). Tämän tutkimuksen kaltaisessa tutkimuksessa opettajan ja tutkijan roolien sekoittuminen on kokemukseni mukaan väistämätöntä. Tutkimuseettinen ongelma voi muodostua opettajan ja tutkijan toiminnan erilaisista päämääristä ja niiden yhteensovittamisesta. Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluvat tutkittavien sovelias kohtelu ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä tutkimuksesta tiedottaminen. Monet valtiot ja tutkimuslaitokset ovat määritelleet sääntöjä siitä, mitä seikkoja tutkittaville tulee kertoa tutkimuksesta. Näitä ovat esimerkiksi tutkimuksen tarkoitus, kesto, kulku, oikeus kieltäytyä tutkimuksesta tai keskeyttää osallistuminen, mahdolliset haitat, riskit ja hyödyt sekä mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkijaan. (Fisher & Anushko 2008: 99.) Christians (2000: 138) korostaa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ilman fyysistä tai psyykkistä pakottamista.

Yhtäältä tutkimuskohteen selkeän kuvaamisen ja toisaalta osallistujien yksityisyyden kunnioittamisen yhdistäminen ei ole tutkimusraportissani ristiriidatonta. Vaikka olen vahvasti sitoutunut tutkimukseen osallistuvien ihmisten yksityisyyden kunnioittamiseen sen ollessa keskeisimpiä tutkimuseettisiä normeja (Kuula 2006: 124), muodostavat aineiston totuudenmukainen esittäminen ja johdonmukainen analyysi sekä sen tulkinta raportissani kerronnalliselle tutkimukselle luonteenomaisesti keskeisen osuuden, mikä saattaa johtaa osallistujien tunnistamiseen tekstistäni. Tässä ajattelen kuten Kuula (2006: 124–125), että koska käsitykset yksityisyydestä voivat olla eri

henkilöillä hyvinkin erilaisia, osallistujien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen on tutkimusetiikan kannalta ratkaisevaa.

Kirjoitetulla tekstillä on Josselsonin (2007) mukaan jopa puhetta suurempaa voimaa, mikä liittyy tutkijan vastuuseen hänen kirjoittaessaan ja rakentaessaan omaa tekstiään yksittäisestä tutkimukseen osallistujan kertomuksesta. Tutkimusasetelmaan sisältyvän kaksoisroolini vuoksi pidän Syrjälän ym. (2006: 185–186) tapaan tärkeinä pohdintoja työni motiiveista sekä suhteestani tutkimuksen kohteeseen. Sen lisäksi, että olen persoonana näkyvissä laadullisessa tutkimustekstissä, pyrin asemoimaan itseni kerronnallisen tutkimuksen luonteen mukaisesti ja kertomaan itseni mukaan (vrt. Syrjälä ym. 2006: 185–186).

3.2 Nuoruus

Ihmisen kasvu on Järvilehdon (1995) mukaan läpi elämän jatkuva prosessi, joka on laajenemista ajallisesti ja paikallisesti. Kehitys tarkoittaa ihmisen ja ympäristön muodostaman järjestelmän eriytymistä, laajenemista ja monimutkaisempaa muotoutumista. Etenkin sosiaaliset suhteet ovat merkittäviä ihmisen persoonallisuudelle. (Järvilehto 1995: 17.)

Nuoruus on yksi elämänkaaren monista kehitysvaiheista, ja se on ihmisen lisäksi muillakin kädellisillä (Kipke 1999: 1). Kehitys kulkee monien muutosten kautta, jotka liittyvät fyysiseen kasvuun, ajattelun kehittymiseen ja sosiaalisiin tekijöihin. Nykykäsityksen mukaan kehitys on jatkuvaa ja asteittaista, eivätkä useimmat nuorista käy läpi mitään erityistä kriisiä. (Nurmi ym. 2010: 124, 126.) Nuoruus ei siten välttämättä ole traumaattista aikaa, mutta keskimäärin nuori näyttää selviytyvän elämästä paremmin aikuistuttuaan (Donnellan ym. 2006: 294).

Kasvun ja muutoksen aikaa

Sinkkosen (2010) mukaan nuoruusiän kuvaaminen ei ole helppoa, koska siihen sisältyy monia ristiriitaisuuksia. Nuori on terveimmillään ja vastustuskykyisimmillään, ja hän on voimakas ja nopea. Toisaalta nuorilla esiintyy entistä enemmän masentuneisuutta, ja jotkut saattavat hakeutua vaaratilanteisiin. Myös sairastavuus ja kuolleisuus lisääntyvät. (Sinkkonen 2010: 40–41.) Puberteetti alkaa hormonaalisina muutoksina ja jatkuu monimuotoisena kasvuna ja ruumiinrakenteen kehityksenä (Nurmi ym. 2010: 126). Myös aivojen harmaa aine kypsyy eri aivoalueilla tietyssä järjestyksessä. Kypsyminen alkaa

tunto- ja liikealueilta, etenee kielellisten toimintojen alueelle ja sieltä edelleen avaruudellisen hahmottamisen alueelle. Varhaisnuoruudessa kypsyy alue, joka auttaa ymmärtämään sosiaalisen informaation emotionaalisia puolia. Ne etulohkon alueet, jotka suodattavat impulsseja ja säätelevät käyttäytymistä, kypsyvät vasta myöhäisessä nuoruusiässä ja varhaisaikuisuudessa. Nuori on käymistilassa, jossa kehittyvä keskushermosto ja vilkastunut hormonitoiminta voivat saada aikaan tarpeita etsiä voimakkaita elämyksiä ja uusia, intensiivisiä kokemuksia. (Sinkkonen 2010: 42–43.)

Nuoren ajattelutaidoissa tapahtuu muutoksia varsinkin toisen elinvuosikymmenen alussa. Ajattelu kehittyy aiempaa abstraktimmaksi ja tulevaisuuteen suuntautuvammaksi. (Nurmi ym. 2010: 128.) Tiedonkäsittelyn kapasiteetti ja nopeus kasvavat, ja epäoleellisen tietoaineksen karsiminen on tehokasta (Sinkkonen 2010: 43). Samalla kun pyrkimys itsetutkiskeluun lisääntyy, tunteiden ja ajatusten havaitseminen voi olla hajanaista, ja nuori herkistyy tunteille ja fysiologisille muutoksille. (Hansell & Mechanic 1991: 560–563.) Nuori ajattelee itsestään monimutkaisilla ja uusilla tavoilla, ja kasvaneella itseymmärryksellä saattaa olla tärkeitä vaikutuksia persoonallisuuden kehittymisessä (Donnellan ym. 2006: 291–292). Persoonallisuuden kehitykseen kytkeytyy tarve tuntea omaan olomassaoloonsa liittyvää samuutta ja jatkuvuutta, ja siinä on kysymys sekä persoonallisuuden eriytymisestä ainutlaatuiseksi kokonaisuudeksi että sosialisaatiosta (Nurmi ym. 2010: 132, Pulkkinen 1996: 75). Yksilöllisen identiteetin rakentaminen tapahtuu monien vaiheiden kautta, ja nuori ohjaa elämäänsä valitsemalla erilaisia polkuja ja kehitysympäristöjä. Valinnat eivät aina toteudu siinä muodossa kuin nuori alun perin oli ajatellut, ja hän joutuu sopeuttamaan omia tavoitteitaan ja toimintatapojaan kulloiseenkin tilanteeseen. (Nurmi ym. 2010: 132.)

Suhteet sosiaalisiin ympäristöihin muuttuvat. Perheen ja vanhempien vaikutus vähenee, ja nuori saa enemmän itsenäisyyttä ja päätösvaltaa. Nuori alkaa viettää enemmän aikaa kaveripiirissä kuin ennen, ja suhteet ikätovereihin tulevat aikuisia tärkeämmiksi. (Kipke 1991: 2, Nurmi ym. 2010: 130.) Yksi merkittävä sosiaalinen siirtymävaihe tapahtuu koulussa, kun lapsi siirtyy alakoulusta yläkouluun (Donnellan ym. 2006: 292). Vertaissuhteet muuttuvat myös laadultaan erilaisiksi, ja niiltä odotetaan sitoutumista, lojaalisuutta ja uskoutumista (Salmivalli 2005:137). Itsenäistyminen ei kuitenkaan tarkoita lapsuuden aikaisten kiintymyssuhteiden katkaisemista, vaan nuori pyrkii löytämään niiden sisältä enemmän tilaa ja vapautta (Sinkkonen 2010: 85–93).

Nuorella on monenlaisia vertaissuhteita. Ystävyyssuhde on tyypillisesti kahden nuoren muodostama läheinen, vastavuoroinen ja jatkuva suhde. Laajempi kaveriporukka, klikki, voi muodostua koululuokassa, asuinalueella tai harrastuksen parissa. Kaveriporukoissa vietetään aikaa, ja niissä on eroja pitkäaikaisuutensa ja kiinteytensä suhteen. Lisäksi nuori voi kuulua jonkin tietyn alakulttuuriin mukaiseen laajempaan joukkoon. (Nurmi ym. 2010: 148, Salmivalli 2005: 137–138.) Nuoren sosiaalisella asemalla ja suosiolla on yhteyksiä nuoren hyvinvointiin, ja suositut nuoret ovat vähemmän ahdistuneita ja masentuneita kuin torjutut nuoret (Nurmi ym. 2010:148). Keskenään aikaa viettävät nuoret muistuttavat toisiaan monessa suhteessa. Yksittäisellä nuorella on samanlaisia asenteita ja samanlaista sosiaalista käyttäytymistä kuin saman kaveriporukan jäsenillä. (Nurmi ym. 2010: 148–149, Salmivalli 2005: 138–139.) Ystävykset muistuttavat toisiaan jopa tunne-elämän häiriöiden suhteen, ja masentuneen nuoren ystävätkin ovat masentuneita. Vertaisryhmien samanlaisuutta on perusteltu sekä valinta- tai valikoitumisefektillä että yhdenmukaistumisvaikutuksella. (Salmivalli 2005: 138.)

Varhais- ja keskinuoruudessa kaverit ja kaveriryhmät ovat yleensä samaa sukupuolta. Myöhäisnuoruudessa kaveriryhmiin kuuluu usein sekä tyttöjä että poikia. (Nurmi ym. 2010: 130.) Kiuru (2008) selvitti nuorten toveriryhmien roolia peruskoulun loppuvaiheessa. Kiurun (2008: 58–59) mukaan samaan toveriryhmään kuuluvat nuoret muistuttavat toisiaan useiden tekijöiden suhteen. Näitä ovat nuoren koulutussuunnitelmat, peruskoulun jälkeiset koulupolut ja perhetausta. Toveriryhmien merkitys koulutussuunnitelmissa on tärkeämpi tytöille kuin pojille.

3.3 Musisointi

O’Neill (2012) kirjoittaa 2000-luvun nuoren musiikin oppijan elävän valtavan musiikkikokemusten määrän keskellä. Nuorella on välitön pääsy monipuolisiin musiikkilähteisiin ja lähes lukemattomiin musiikkivalintoihin. Nuoret toimivatkin monissa musiikillisissa ”maailmoissa”, ja heillä on omat erityiset suhteensa niihin. (O’Neill 2012: 169–179.) Musiikki on monin tavoin merkittävä osa nuorten elämää, ja esimerkiksi siihen liittyvät tunnekokemukset ovat nuorilla moninaiset (Saarikallio 2011: 53–61).

3.3.1 Musiikin merkityksistä nuorille

Nuorisobarometri 2009 -tutkimuksen mukaan (N = 1900) musiikin harrastaminen on yksi yleisimmistä nuorten harrastuksista. Arviolta 21 % 15–29-vuotiaista suomalaisista soittaa jotakin instrumenttia ja 15 % harrastaa laulua. (Myllyniemi 2009: 22.) Musiikin merkitys nuorten elämässä perustuu paljolti siihen, että musiikki tuottaa iloa ja että musiikkiin liittyvä toiminta on nuorista hauskaa (McPherson ym. 2012: 226). Nuoret saattavat erikoistua tiettyihin lajeihin ja tyyleihin, ja niiden avulla on mahdollista kehittää omia taitoja joko yksin tai toisten nuorten kanssa (Renwick & Reeve 2012: 143). Kuten yleensä harrastaminen, musiikki tuo mielihyvää ja antaa jonkinlaista tyydytystä kuuntelijan, laulajan ja soittajan ym. sisäisille tarpeille (vrt. Metsämuuronen 1995: 21–22). Kososen (2001) tutkimus osoittaa musiikin harrastamisen olevan nuorille merkittävää. Kosonen selvitti pianoa soittavien 13–15-vuotiaiden nuorten kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Hän toteaa soittamisen olevan nuorista itsestään lähtevää, sisäisten motiivien virittämää sekä sellaista toimintaa, jonka nuoret kokevat antoisaksi. (Kosonen 2001: 125.) Myös Renwick ja Reeve osoittavat, että musiikin oppiminen ja esiintyminen on nuorelle pääasiassa mieluisaa puuhaa, koska se tarjoaa sopivia haasteita sekä mahdollisuuksia palautteen saamiseen. Musiikki voi siten antaa nuorelle keinoja ilmaista lahjakkuutta, luovuutta ja tunteita. (Renwick & Reeve 2012: 143.)

Musiikkia voidaan pitää sekä fyysisesti että emotionaalisesti toimivana vuorovaikutuskanavana, jonka avulla jaetaan tunteita, pyrkimyksiä ja merkityksiä (Hargreaves ym. 2002: 1, 2012: 129). Saarikallio (2007) on selvittänyt tutkimuksessaan musiikin avulla tehtävää tunteiden säätelyä nuorilla. Hän osoittaa, että tunteiden säätely on yhteydessä nuoren musiikilliseen taustaan, musiikkimakuun ja harrastuneisuuteen sekä yleisiin tunteidensäätelytaitoihin. Tunteiden säätelyn päämäärinä ovat sekä mielialan paraneminen että mielialan hallinta. Niitä edistetään seitsemällä eri strategialla, jotka ovat viihdyke, elpyminen, elämykset, purkautuminen, irtautuminen, mielikuvatyöskentely ja lohtu. (Saarikallio 2007: 37–38.) Saresman (2002) tutkimuksessa tulevat esille taide-elämysten positiiviset vaikutukset eri elämänvaiheissa. Tulosten mukaan nuori voi taiteen avulla rakentaa omaa identiteettiään, ja joitakin taide voi auttaa myös yksinäisyydessä. Lapsuudessa saadut taide-elämykset voivat siten olla merkittäviä vielä aikuisenakin. (Saresma 2002: 59–61.)

Campbell ym. (2007: 221) toteavat musiikin voivan olla yksi tekijä, joka tukee lapsen kasvua aikuiseksi ja jolla on oma vaikutuksensa varhaislapsuudesta

aikuisuuteen. Campbellin ym. tutkimuksessa selvitettiin musiikin merkityksiä 13–18-vuotiaiden nuorten (N = 1155) kirjoitelmissa. Tutkimus osoittaa, että musiikki on tarpeellista monien nuorten elämässä ja joillekin se on suorastaan elinehto. Musiikki on siis läsnä nuorten elämässä monin tavoin, ja monet harrastavat sitä säännöllisesti esiintyjinä, kuuntelijoina, säveltäjinä ja lauluntekijöinä. Nuoret pitävät musiikkia merkittävänä osana omaa identiteettiään myös musiikinkuluttajina. (Campbell ym. 2007: 235.)

3.3.2 Nuoren kehittyvä muusikkous

Musiikillisten taitojen kehittymistä on tutkittu monin tavoin ja monista näkökulmista. Hargreavesin ym. (2012: 125) ehdottama lähestymistapa on, että tätä kehittymistä selitetään musiikki-identiteettiteorian avulla. Identiteettitutkimus hahmottaa identiteetin ja musiikillisen kehittymisen vastavuoroista suhdetta. Se perustuu pääasiassa kahteen psykologiseen tutkimushaaraan, jotka ovat kognitiivisen psykologian kompetenssitutkimus sekä sosiokulttuurisen ympäristön ja oppimisen välinen tarkastelu. Yhtenä lähtökohtana musiikki-identiteettiteoriassa on Vygotskin ajatus, että ihminen kehittyy ensisijaisesti vuorovaikutuksessa ”merkittävien toisten” kanssa ja tulee itseksi toisten kautta. (Hargreaves ym. 2012: 126.)

Musiikin esittämisessä tarvitaan taitoja, jotka liittyvät kuulemiseen, estetiikkaan, ilmaisuun tai suulliseen esittämiseen. Koska monien muusikoiden ja tutkijoiden tarkat kuvaukset esittämisestä ovat keskenään ristiriitaisia, ei musiikillisen toiminnan luonnetta ole vielä kuvattu aukottomasti. (Miklaszewski 2004: 27–28.) Kompetenssitutkimus lähestyykin musiikin tuottamista monimutkaisena käyttäytymisenä, joka perustuu muusikon kognitiivisiin, perseptiivisiin, motorisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Soittamisessa tarvitaan sekä hienomotoriikkaa että kykyä, jonka avulla muusikko havaitsee erilaisia ääniä ja muita musiikillisia muuttujia sekä valikoi niitä samanaikaisesti. (Williamon & Thompson 2004: 13.)

Hargreaves ym. (2012: 131) eivät halua korostaa käsityönomaista musiikin opettelemista, koska silloin luova ajattelu ja ilmaisu voi helposti unohtua. He eivät myöskään halua korostaa taitojen kehittymistä jonakin synnynnäisen potentiaalin realisoitumisena. Sen sijaan Hargreavesin ym. musiikki-identiteettiteoria tarkastelee yksilöllistä käyttäytymistä ja musiikillista kehittymistä ennen kaikkea sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Teorian mukaan musiikilliset taidot on opittavissa geeneistä riippumatta, eikä perityllä

musikaalisuudella näytä olevan yhtä suurta merkitystä kuin kannustavalla ja hedelmällisellä musiikkiympäristöllä on. Hargreaves ym. (2012) toteavat, että kaikki ovat musikaalisia, mutta joillakin on musiikillisten taitojensa kehittämiseksi toisia enemmän mahdollisuuksia. Lapsena ja nuorena tapahtuva oppiminen pohjautuu kommunikatiivisiin järjestelmiin, jotka ovat peräisin varhaislapsuudesta. Tässä vuorovaikutuksessa musiikilla on ratkaiseva rooli, sillä kujertelu ja jokeltelu ovat spontaaneja musiikillisia hahmoja muistuttaen enemmän musiikkia kuin puhetta. (Hargreaves ym. 2012: 129.)

Musiikki-identiteetti vaikuttaa nuoren kehittymisessä välillisesti. Se toimii linkin tavoin musiikillisten taitojen sekä sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien välillä yksilöllisessä oppimisessa ja vaikuttaa taitojen lisäksi kehityksen määrään ja nopeuteen. Kehitys tapahtuu ikäkausittain eri vaiheissa, ja se riippuu paitsi harjoittelun määrästä myös kannustavasta ympäristöstä ja muista henkilökohtaisista ja sosiaalisista tekijöistä. (Hargreaves ym. 2012: 130–132.)

Musiikki-identiteettiteoria jäsentää myös musiikin sosiaalisia vaikutuksia, jotka ilmenevät ihmissuhteissa ja tunteidensäätelyssä. Hargreaves ym. (2002) toteavat, että musiikki saattaa jossain määrin edistää ihmissuhteita, ja musiikkiin liittyvät mieltymykset voivat määrittää erityisesti nuorilla sosiaaliseen ryhmään kuulumista. Musiikilla myös säädellään tunteita ja mielialoja, joihin sosiaaliset ympäristöt vaikuttavat musiikin kuuntelutilanteissa välittömästi. Musiikki muovaa näin monin tavoin ihmisen yksilöllisen identiteetin ilmaisemista ja kehittymistä. (Hargreaves ym. 2002: 5.)

Johansen (2010) pitää musiikin voimaa huomattavana, kun nuori etsii symboleja tai ilmaisukeinoja identiteetilleen. Itsensä esittäminen sosiaalisissa tilanteissa liittyy erityisesti nuorilla musiikilliseen toimintaan, musiikin lajeihin ja musiikin merkityksiin liittyviin sosiaalisiin rakenteisiin (Johansen 2010: 157–158). Musiikilla on voimaa ihmisten arkipäivän tasolla, mikä näkyy sosiaalisen toiminnan kaikissa ulottuvuuksissa. Musiikki voi vaikuttaa tapaan, miten ihminen kokee itsensä tai toiset ihmiset sekä sosiaaliset tilanteet, ja se voi houkutella käyttäytymään jollakin tietyllä tavalla. (Batt-Rawden & DeNora 2005: 301.)

Musiikki kuullaan aina sosiaalisessa kontekstissa, tietyssä paikassa ja ajassa, yksin tai yhdessä muiden kanssa sekä yleensä muuhun toimintaan liittyneenä, jolla puolestaan on omat kompleksiset merkityksensä ja ”tunteensa” (Sloboda & O’Neill 2001: 413). McPhersonin ym. (2012) tutkimuksessa (N = 150) tarkasteltiin erilaisia muusikoksi kehittymisen polkuja. Musiikin parissa saadut leikinomaiset ja miellyttävät kokemukset antavat voimavaroja luovuuteen ja ongelmanratkaisukykyyn sekä innostavat esittämään musiikkia persoonallisesti.

McPhersonin ym. mukaan tärkein syy musiikin voimalle ihmisten elämässä onkin, että musiikki todella nivoo yhteen toteuttamisen, harjoittelun, esittämisen ja ilmaisun ulottuvuudet. Koska musiikillinen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, tulisi musiikillisen lahjakkuuden ymmärtäminen ja edistäminen kohdistaa kaikkiin vuorovaikutuksen yksityiskohtiin. (McPherson ym. 2012: 227–228.)

Musiikin esittäminen ja ryhmätoiminta

Musiikin esittäjillä on yleensä omat käsityksensä, miten musiikkia tulisi esittää, mutta esittäjät mukauttavat musiikillista ilmaisua sosiaaliseen tilanteeseen sopivaksi (Clarke 2000: 22). Musiikin esittäminen saa aikaan myönteisiä tunteita monilla laulajilla ja soittajilla, ja osallistuminen ”menestyksekkääseen ja jännittävään” esitykseen johtaa usein hyvinvoinnin tunteisiin (Steptoe 2001: 291). Persson (2001) on selvittänyt tutkimuksessaan konserttipianistien (N = 15) esiintymismotivaatiota. Tulosten perusteella esiintymisen keskeisimpiä motivaatiotekijöitä ovat pyrkimys saada myönteisiä kokemuksia esiintymisen avulla ja sosiaalisuuteen sekä suorittamiseen liittyvät motivaatiotekijät. (Persson 2001: 276–278.)

Musiikin esittäminen voi saada aikaan myös kielteisiä tunteita kuten pelkoa ja ahdistusta, mikä joillakin voi haitata esityksen laatua ja heikentää elämänuraa harrastelijana tai ammattilaisena. Esiintymispelko on ilmiö, joka vaikuttaa muusikon käyttäytymiseen affektiivisella, kognitiivisella ja fysiologisella tasolla. Muusikoille toisinaan tutut oireet, kuten jännityksen ja pelon tunteet, muistihäiriöt tai partituurin väärin lukeminen, vapina, tärinä, kömpelyys ja suun kuivuminen sekä hikoilu ovat merkkejä esiintymispelosta (Steptoe 2001: 293–300). Steptoe selvitti Fédération de Musiciens -järjestön teettämässä kyselytutkimuksessa (N = 1639) 56 erimaalaisen sinfoniaorkesterin muusikoiden esiintymispelkoa ja stressiä. Useimmat soittajien mainitsemat ongelmat liittyivät omaan tai toisten ammattitaitoon sekä ihmissuhteisiin työssä, fyysisiin olosuhteisiin, kiireeseen ja omien virheiden pelkoon. (Steptoe 2001: 293–300.)

Kuten Fornäs (1998: 204–205) muistuttaa, musiikilliset tapahtumat ja aktiviteetit vaikuttavat kollektiivisesti eri tavoin. Toisinaan ne yhdistävät ihmisiä, mutta ne voivat myös korostaa ihmisten välisiä eroja ja jopa luoda kuiluja. Burt-Perkins ja Mills (2008: 26) todistivat erään musiikillisen kollektiivin hajaantumista, kun he seurasivat yhden puhallinkvintetin toimintaa kolmen vuoden ajan. Konservatorion opiskelijat olivat muodostaneet yhtyeen

vapaaehtoisesti ja olivat aluksi ylpeitä yhtyeestään. He kehittivät innokkaasti uusia opiskelutapoja ryhmähengen ollessa hyväksyvä. Yhtyeen toiminta kuitenkin muuttui, kun opiskelijat alkoivat valmistautua tutkintoihinsa. Nuoret opiskelijat kokivat painetta, erilaisuus syrjäytti ryhmän yhteiset päämäärät ja yhtenäisyys väheni. Aikaisemmista positiivisista oppimiskokemuksista huolimatta kvintetti hajaantui, ja jäsenet luopuivat yhteissoitosta. (Burt-Perkins & Mills 2008: 31–32.) Sawyer (2006: 148–159) puolestaan sai toisenlaisia tuloksia, kun hän tarkasteli jazzyhtyeissä ilmenevää luovuutta. Hänen mukaansa musiikin käytänteet syntyvät juuri soittajien yhteistyönä, ja ihmisten välinen vuorovaikutus on musiikillisen luovuuden ydin.

Musiikin vertaisoppimisesta

Green (2010: 23) liittää musiikin merkitysten tarkastelun toisaalta musiikin harjoittamiseen sosiaalisena järjestelmänä eli musiikin tuottamiseen, jakeluun ja kuluttamiseen sosiaalisissa ryhmissä sekä toisaalta merkityksiin itseensä eli mitä merkitykset ovat, miten ne rakentuvat, miten niitä ylläpidetään ja miten niistä neuvotellaan ryhmissä. Green (2008) on selvittänyt musiikin merkitysten muodostumista oppimisprosessissa, jossa nuoret opettelivat musiikkia ilman ohjaajaa joko yksin tai ryhmissä. Tutkimuksen perusteella nuorten oppiminen näyttää kokonaisvaltaiselta ja sattumanvaraiselta, ja musiikkia opitaan korvakuulolta kuuntelemisen, soittamisen ja improvisoimisen sekä säveltämisen yhdistyessä oppimisprosessissa. Muun muassa popmusiikin harrastajalle on tyypillistä aloittaa musisointi aina tutusta ja mieluisasta musiikista. (Green 2008: 177–178.)

Greenin tutkimuksessa selvitettiin informaalia oppimista 21 koulussa, jossa nuoret (N = 3500) opiskelivat musiikkia vapaamuotoisesti 4–6 viikon ajan. Oppimisprojektin alussa oppilaat muodostivat pikkuryhmiä ja kuuntelivat niissä valitsemaansa musiikkia sekä musisoivat kappaleita korvakuulolta ilman opettajaa. Projektin lopussa osa nuorista osallistui ryhmähaastatteluun. (Green 2008: 182.) Opiskelijoilla oli monen tyyppistä oppimista projektin aikana, ja vertaisoppiminen oli nuorten mielestä toisinaan helpompaa kuin opettajan johdolla tapahtuva oppiminen. Oppiminen perustui kuuntelemiseen, katselemiseen ja jäljittelemiseen, ja nuoret ilmaisivat monia asioita sanattomasti toisin kuin opettajat, joiden käyttämä kieli oli nuorten mielestä liian teknistä ja teoreettista. Aluksi monet olivat mukana ilman tietoista yrittämistä, mutta vähitellen nuoret alkoivat keskustelemalla ja neuvottelemalla organisoida

yhteistoimintaa. Kun he jakoivat tehtäviä, he kykenivät ottamaan huomioon ryhmän jäsenten välisiä henkilökohtaisia eroja, ja useimmissa ryhmissä nuoret myös rohkaisivat toisiaan osallistumaan musisointiin. Yleensä joku ryhmän jäsenistä näytti toiselle, miten jokin kohta soitetaan tai otti vastuuta esimerkiksi yhteisestä temposta. (Green 2008: 182–184.)

Kaminin ym. (2007: 449) tutkimuksessa selvitettiin informaalia musiikin oppimista muusikoilla. 18–55-vuotiaita pop- ja jazzmusiikin ammattilaisia (N = 12) haastateltiin, ja aineisto analysoitiin grounded theory -menetelmällä. Kaminin ym. tutkimus osoittaa, että kaverit voivat vaikuttaa musiikillisessa kehittymisessä toisinaan enemmän kuin vanhemmat tai opettajat ja että informaaleissa ympäristöissä saatetaan saada merkittäviä kokemuksia. (Kamin ym. 2007: 457–460.)

Kaiken kaikkiaan musiikki on psyykkisesti merkittävä tekemisen ja olemisen tapa. Musiikin merkitykset ovat osa ihmisen kokemusmaailmaa, joita voidaan tarkastella sekä keinoina saavuttaa jotakin että päämäärinä sinänsä. Musiikilla on nuorille siten arvonsa sekä välineenä että itsessään. (Kurkela 1997: 28–29.)

3.3.3 Peruskoulun musiikinopetus ja oppiminen arvioinnin kohteena

Suomalainen musiikinopetusjärjestelmä on kansainvälisesti arvostettua, ja musiikilla on kouluaineena pitkät perinteet. Westerlundin ja Muukkosen (2009) mukaan suomalaisen yleissivistävän koulun musiikinopetus on ollut aina toiminnallista. Laulaminen on edelleen keskeistä soittamisen lisäksi, ja monissa musiikin oppikirjoissa korostuvat kotimaisuus ja vokaalisuus. (Westerlund & Muukkonen 2009: 239–242.) Musiikinopetus on ennen kaikkea ryhmätoimintaa ja yhdessä tekemistä (Kauppinen 2009). Myös Eerolan kyselytutkimuksen perusteella musiikinopetuksen keskeinen työtapa on musisointi. Eerola (2010: 31) selvitti suomalaisten aineenopettajakelpoisten musiikinopettajien (N = 186) näkemyksiä opetuksensa päämääristä ja käytänteistä. Osallistujien mielestä musiikkikasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena on luoda valmiuksia musiikin elinikäiseen harrastamiseen, ja musiikinopetuksen erityisyys profiloituu koulussa parhaiten musiikkiesitysten avulla (Eerola 2010: 35–38). Musiikin esittäminen mielletään luonnolliseksi osaksi koulukulttuuria, ja oppilaiden toteuttamat musiikkiesitykset kuuluvat koulun juhliin (Nikkanen & Westerlund 2009: 27).

Opetushallituksen arviointi 2010

Opetushallitus toteutti vuonna 2010 valtakunnallisen oppimistulosten seuranta-arvioinnin musiikissa, kuvataiteessa, käsityössä ja liikunnassa (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011). Arviointia varten kerättiin aineistoa yli 6000 perusopetuksen 9. luokan oppilaalta (Jakku-Sihvonen 2011: 5). Arvioinnissa havaittiin, että tytöt menestyivät poikia paremmin kaikilla opetussuunnitelman perusteissa määritellyillä musiikin ja kuvataiteen osa-alueilla. Kuten Jakku-Sihvonen (2011: 9) toteaa, arvioinnin yhteydessä kävi ilmi oppilaiden kiinnostus taide- ja taitoaineita kohtaan, sillä käsityötä, kuvataidetta, liikuntaa ja musiikkia oppiaineina arvioidessaan oppilaat ilmaisivat selkeästi myönteisiä asenteita. Oppimistulosten analyysien lisäksi suomalaiset opettajankoulutuksen ja oppiaineiden asiantuntijat tarkastelivat tuloksia artikkeleissaan (Jakku-Sihvonen 2011: 5).

Seuranta-arviointiin osallistuneiden nuorten asenteissa on Caseyn (2011: 68) mukaan eroja musiikin opiskelua kohtaan. Kokonaisuudessaan nuoret pitävät musiikkia melko merkityksellisenä oppiaineena, ja tytöt arvioivat musiikin itselleen poikia merkityksellisemmäksi. Merkityksellisyydellä on tilastollisesti positiivista yhteyttä 7. luokalla saatuihin musiikin arvosanoihin ja musiikin harrastamiseen, ja voimakkain yhteys merkityksellisyydellä on aktiivisen muusikkouden kanssa. Tärkeimmät musiikin opiskelun motivaatiotekijät ovat käsitys itsestä oppiaineen osaajana, oppiaineesta pitäminen sekä käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä. Tärkeimmäksi musiikin tunneilla koetaan onnistumisen ilo ja vähiten tärkeimmäksi osallistuminen musiikkiliikuntaan. (Casey 2011: 68–69.)

Saarikallio (2011) on tutkinut arvioinnin yhteydessä nuorten avoimia vastauksia musiikin merkityksellisyydestä. Saarikallion mukaan tulokset osoittavat musiikin olevan monin tavoin merkityksellinen osa nuorten elämää. Tunnemerkitykset liittyvät omien tunteiden ja kokemusten kohtaamiseen sekä murheiden käsittelyyn. Musiikki koetaan myös keinona luoda tunnelmaa ja vahvistaa hyvää oloa. Saarikallio nostaa aineistosta esiin musiikin sosiaalisen merkityksen, ja ystäviin liittyvät musiikin merkitykset kytkeytyvät ystävien saamiseen, yhteisiin kokemuksiin ja yhdessäoloon sekä yhteenkuuluvuuteen. Musiikki inspiroi ajattelemaan tulevaisuutta, ja musiikki nähdään siinä ammattina, harrastuksena ja hyvän mielialan tuojana sekä muiden puuhien tukena. (Saarikallio 2011: 54–59.)

Asiantuntijoiden tarkastelun kohteina ovat olleet myös arvioinnissa saadut oppimistulokset. Hyvönen (2011) on käsittellyt ja tulkinnut kuuntelutehtävien tuloksia. Hyvösen (2011: 19) mukaan kuuntelu on saanut vakiintuneen aseman musiikinopetuksen työtapana, ja musiikin kuuntelu on yksi nuorten yleisimpiä vapaa-ajan viettotapoja. Vastaajista 71 % kertoo kuuntelevansa musiikkia hyvin usein, ja noin puolet pitää kuuntelun oppimista koulun musiikintunneilla erittäin tärkeänä. Opettajista 66 % kertoo kuuntelun sisältyvän usein tai lähes aina oppitunteihin. (Hyvönen 2011: 19.) Arviointikokeessa oppilaat kuuntelivat kahdessa eri vaiheessa yhteensä seitsemän musiikkinäytettä, joihin perustuvia tunnistustehtäviä oli kuusi ja kuvailutehtäviä yksi. Hyvösen mukaan arvioinnin tunnistustehtävien tulokset hajoavat tilastollisesti, eikä yhtäkään tilastollisesti merkitsevää selittävää tekijää löydy. (Hyvönen 2011: 20–22.) Kuvailutehtävässä oppilaiden tuli kuvailla sanallisesti kuulemaansa musiikkinäytettä. Vastausten sisältämät ilmaisut ovat sisällöltään erittäin vaihtelevia, mikä Hyvösen mukaan näyttää musiikin kokemisen yksilöllisen luonteen selvästi (Hyvönen 2011: 23).

Väkevän (2011) tarkastelun kohteena on musiikillisen keksinnän oppimistulosten arviointi. Musiikillisen keksinnän tarkoituksena on kasvattaa luovaan muusikkouteen, ja opettajan antama esimerkki vaikuttaa oppilaan rohkeuteen musiikillisessa toiminnassa. Oppimistulosten perusteella musiikillista keksintää on ilmeisen vähän peruskoulun musiikinopetuksessa, ja tämä näkyy hyvin selvästi oppilaiden vastauksissa. Väittämästä ”Olen osallistunut musiikilliseen keksintään ” 47 % on täysin eri mieltä, 24,5 % jonkin verran samaa mieltä ja vain 3,5 % täysin samaa mieltä. (Väkevä 2011: 45.) Musiikillisen keksinnän tuottamistehtävässä oppilaiden tuli keksiä ryhmätyönä ohjelmallinen sävellys. Tehtävänannossa opettaja määritteli sävellyksen aiheen ja muodon lyhyesti, mutta mitään rajaavia ehtoja musiikillisesta käytännöstä ei esitetty. Väkevän mukaan seuranta-arviointi osoittaa, että on tärkeää selventää tapoja, joilla musiikillista luovuutta arvioidaan. Lisäksi on tarpeellista pohtia opetuksen lähtökohtia, jotka edistävät oppilaan omaehtoista musiikillista toimintaa. (Väkevä 2011: 41, 45–47.)

3.4 Kertomus

Tässä luvussa selvitän kerronnallisen tutkimukseni lähtökohtia ja esittelen aineiston analyysia koskevia valintojani. Kuten johdannossa mainitsin, tutkimukseni sijoittuu musiikkikasvatuksen alalla osaksi kerronnallista tutkimusta. Pyrin käyttämään, aineistoni ja tutkimustehtäväni sallimissa rajoissa, hyväkseni

muutamia kerronnallisen tutkimuksen tarjoamia analyyttisia työkaluja. Jäsennän aluksi kertomuksen käsitettä ja sen jälkeen esittelen käyttämiäni kertomuksen analyysitapoja. Empiiristen kirjoitelma- ja haastatteluaineistojen tuottamista selvitän yksityiskohtaisesti luvussa 4.

Kerronnallinen tutkimus

Kerronnallinen tutkimus tarkoittaa Pinnegarin ja Daynesin (2007) mukaan yleisellä tasolla tarinoiden, kertomusten tai tapahtumien kuvausten tutkimista. Tutkijoilla on laaja yhteisymmärrys siitä, että kertomus on perusyksikkö, joka tekee selkoa inhimillisestä kokemuksesta. Tutkijoiden välillä on kuitenkin suuria eroja kertomuksen käsitteen määrittelyssä, tutkimuksen kohteina olevien kertomusten valinnassa sekä analyysimenetelmissä. Kerronnallinen tutkimus voidaan silti paikantaa sekä käytettyjen analyysimenetelmien että elettyjen ja puhuttujen kertomusten ymmärtämisen kautta osaksi laadullisen tutkimuksen metodologiaa. (Pinnegar & Daynes 2007: 4–5.)

Samaan aikaan kun kerronnallinen tutkimus on 1980-luvulta lähtien monien tieteiden alalla yleistynyt (Clandinin 2006, Hyvärinen ym. 2010), on sen käsitteitä käytetty lukuisissa merkityksissä ja monin eri tavoin (Barrett & Stauffer 2009: 7, Bold 2012:17-19, Riessman 2008: 3). Hyvärinen (2006: 1) onkin ehdottanut, että narratiivisen tutkimuksen sijaan olisi selvempää puhua kerronnallisuuden tutkimuksesta, koska kyse on nimenomaan kertomuksista ja niiden paikasta ihmisen elämässä.

Kerronnallinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuksia myös musiikkikasvatuksen alalla, ja sen avulla voidaan ihmisten esittämiä kertomuksia suhteuttaa muun muassa opettajankoulutuksen, musiikin oppimisen ja harrastamisen institutionaalisiin kertomuksiin (Clandinin 2009: 203, 208). Barrett ja Stauffer (2009: 19) kytkevät toisiinsa kerronnallisen tutkimuksen ja musiikkikasvattajan profession muutoksen, ja heidän mukaansa kerronnallisuuden avulla oppimisen kompleksisuus ja musiikin merkitys ihmisten elämässä saadaan paremmin esille. Kerronnallisuus on yleistynyt musiikkikasvatuksen ja musiikin tutkimuksessa 2000-luvulla myös Suomessa. Musiikkikasvatuksen ja musiikin tutkijoista muiden muassa Airi Hirvonen (2003), Kaija Huhtanen (2004), Eeva-Kaisa Hyry (2007), Minna Muukkonen (2010), Tuuli Talvitie-Kella (2010), Olli Vartiainen (2009) ja Kati Airosmaa (2012) ovat käyttäneet väitöskirjoissaan kerronnallista metodologiaa.

3.4.1 Kertomuksen hahmottelua

Kertomuksen käsitteen rajaaminen on tarpeen nuorten musisointiprosessin kertomusten tai niiden eri lajien tunnistamiseksi (vrt. Hyvärinen 2010: 91). Tutkimuksessani ymmärrän Hermanin tavoin kertomuksen olevan selostusta siitä, mitä tietyille ihmiselle tapahtui ja millaista oli kokea kyseiset tapahtumat sekä niiden seuraukset tietyissä olosuhteissa. Hermanin mukaan kertomus on perustavaa laatua oleva inhimillinen strategia, jolla kuvataan aikaa, prosessia ja muutosta. (Herman 2009: 1–2.) Herman pohtii kertomusta perusteellisesti teoksessaan Basic Elements of Narrative (2009), jota käytän keskeisenä lähteenä tässä työssä.

Ajattelen Bambergin tavoin, että tutkimus ei voi tavoittaa toisen henkilön kokemusta suoraan. Puheessa ja puheen kautta kertojat ilmaisevat, mistä puhe on peräisin ja mitä se koskee sekä millaista erityinen sosiaalinen vuorovaikutus sosiaalisten suhteiden muodossa on. Kerronnallisessa tutkimuksessa ei ole pääsyä puhujien menneisiin kokemuksiin tai heidän reflektioonsa niistä tai itsestään. Puhe ei myöskään paljasta välittömästi tai suoraan puhujien sisäistä maailmaa. (Bamberg 2007: 165.) Sen lisäksi olen samaa mieltä kuin Riessman, että kertomuksen avulla on mahdollista olla tekemisissä kokemusta representoivan puheen, tekstin ja tulkinnan kanssa (Riessman 1993: 8). Kertomuksen tutkimuksessa on siten kysymys kokemuksen tutkimuksesta epäsuorasti. Clandinin (2006: 45) näkee asian hieman toisin kirjoittaessaan, että kertomukset ovat sisäänpääsy siihen, miten ihmiset kohtaavat maailman ja minkä avulla he kokemuksiaan tulkitsevat.

Kertomusten eteneminen

Hyvärisen (2010) mukaan kertomukset etenevät kahdella eri tasolla. Yhtäältä niissä on tapahtumien ajallinen eteneminen ja toisaalta kertovan tekstin eteneminen. (Hyvärinen 2010: 93.) Kertomukset ovat osia jostakin laajemmasta vuorovaikutuksesta tai toiminnasta, ja ne sisältävät viitteitä tapahtumista, toimijoista ja paikoista. Kertomuksissa on yleensä enemmän kuin yksi tapahtuma, ja niissä viitataan usein johonkin aikaisemmin tapahtuneeseen. (Bamberg 2012: 101.) Myös tässä tutkimuksessa nuorten musisointiprosessin kertomuksissa kuvausten kohteina ovat yhteiset tilanteet, joihin lähes poikkeuksetta kertojan lisäksi osallistuu myös muita henkilöitä. Tapahtumien laadun lisäksi myös niiden järjestyksellä on merkitystä kertomuksen kannalta. Kertomus sisältää peräkkäisiä

tapahtumia, jotka ovat tärkeitä jollekin toiminnalle sekä merkitykselle, jota kertoja haluaa välittää kuulijalleen (Riessman 2008: 3). Czarniawska (2009: 652) määrittelee kertomuksen puhutuksi tai kirjoitetuksi tekstiksi yhdestä tai useammasta tapahtumasta, jotka kytkeytyvät ajallisesti toisiinsa.

Kertojalla on käytössään kielelliset ja muut vuorovaikutukselliset elementit, ja hän valitsee, miten hän maailmaa kuvaa ja mitä hän siitä kertoo. Ajattelen kertomuksista Riessmanin tavoin, että ne ovat esityksiä, joissa inhimillinen toiminta ja mielikuvitus määrittävät, mitä kerrontaan sisällytetään ja mitä jätetään sen ulkopuolelle sekä kuinka tapahtumia juonennetaan ja mitä niiden on ajateltu merkitsevän (Riessman 1993: 2). Hyvärisen (2006: 3) mukaan tapahtumien välillä on kertomuksessa syy-yhteys, eli kertomus paitsi suhteuttaa tapahtumia toisiinsa myös käsittelee jollakin tavalla niiden koettuja kausaliteetteja. Kertomukset liittyvät usein erityisiin kokemuksiin eletystä, ja tavallisesti niissä on jonkinlainen särö ihannemaailman ja todellisen maailman tai kertojaminän ja yhteisön välillä (Riessman 1993: 3). Tämän tutkimuksen kertomuksissa säröt ovat yleensä pieniä ja yllätyksellisiä tapahtumia, jotka muuttavat jollakin tavalla kertojan omaa toimintaa.

Kerrottavuus

Yksi suulliseen kertomiseen liittyvä seikka on kerrottavuus. Ryanin (2005: 589) mukaan kerrottavuudella tarkoitetaan niitä ominaisuuksia, jotka tekevät tarinoista luonnostaan kertomisen arvoisia riippumatta niiden tekstisisällöstä. Shuman (2012: 129) näkee kerrottavuuden liittyvän kertomuksen aihetta enemmän kertojan arvioihin tahdikkuudesta, yksityisyydestä ja muista seuraamuksista. Hyvärisen ja Löyttyniemen mukaan täytyy tapahtua jotakin odottamatonta, jotta kertominen olisi perusteltua. Kerrottavuus vaihtelee, joten jokin asia voi olla kerrottavissa vain tietyllä hetkellä mutta jokin toinen vaikka koko elämän ajan. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2004: 301.) Myös nuorten musisointiprosessissa on eroja kerrottavuudessa suhteessa prosessin kulkuun, eikä kerrottavuus ole samanlaista prosessin eri vaiheissa.

Kerrottavuuden mahdollista yhteyttä juonirakenteeseen on tarkasteltu kerronnan eri lajien osalta. Hermanin (2002: 59) mukaan epäonnistunut toiminta, rikotut lupaukset tai vilppi ovat kerrottavampia kuin onnistunut toiminta, toteutuneet lupaukset tai rehellisyys. Myös pienet tai epäyhtenäiset kertomukset voivat jäsentää kerrottavuutta. Ne ovat tärkeitä itseymmärryksen kannalta, ja ne paljastavat ”puhujina”, ”kirjoittajina” ja ”kertojina” olevia persoonia sekä

jäsentävät aikaa ja tilaa. (Bamberg 2007: 165, Bamberg & Georgakopoulou 2008: 378). Myöskään Hyvärinen ym. (2010: 10–11) eivät vaadi kertomuksilta yhtenäisyyttä: vaikka yhtenäisiä kertomuksia saatetaan pitää parempina ja tiheämpinä kuvauksina kuin haastavia kertomuksia, epäyhtenäisten kertomusten tarkastelu rikastuttaa kerronnallista tutkimusta.

Kertomuksen rakenne

Yksi kertomuksen ominaisuuksista on sen rakenne. Kertomuksen aineistolähtöisen analyysin alkuna voidaan Hyvärisen (2010: 94) mukaan pitää Labovin ja Waletskyn suullisen kertomuksen rakennemallia, ja esittelen sitä tässä lyhyesti. Mallissa kertomus on jaettu kuuteen vaiheeseen tai osaan, jotka Hyvärinen on suomentanut tiivistelmäksi (kertomuksen aihe), orientaatioksi (kertomuksen maailma), mutkistuvaksi toiminnaksi (tapahtumat), lopputulokseksi (tapahtumien päätepiste), arvioinniksi (kertojan asenne kertomusta kohtaan) ja koodaksi (siirtymä tapahtumien ajasta kertomisen hetkeen) (Hyvärinen 2010: 95, Labov & Waletsky 1967/1973: 32–41).

Labovin ja Waletskyn mallia on kritisoitu, sillä se ei sovellu kaikkien suullisten kertomusten analyysiin (Riessman 1993: 17, Herman 2002: 31–32). Kritiikin mukaan malli vastaa parhaiten kertomuksia, jotka painottuvat tapahtumien kuvaamiseen ja joissa tapahtumien peräkkäisyys on tärkeää (Riessman 1993: 17). Patterson (2008) toteaa, että malli ei luonnu suullisten traumakertomusten rakenteen analyysiin. Pattersonin tavoin myös Miettinen (2006: 143) esittää, että malli ei jäsennä kovin hyvin kokemuskertomuksen rakennetta, kun hän tutki väitöskirjassaan äitinsä menettäneiden tyttärien kertomuksia. Kritiikkiä on esitetty myös siksi, että Labovin ja Waletskyn mallissa tarkastelu ei kohdistu lainkaan haastattelukontekstiin, jolloin haastattelun tilanteisuus jää analyysin ulkopuolelle (Riessman 1993: 20).

Hyvärinen pitää Labovin ja Waletskyn mallia kuitenkin käyttökelpoisena funktionaalisena mallina, koska sen avulla voidaan kiinnittää huomiota kertomusten tärkeisiin arviointijaksoihin. Myös kielellisten välineiden käyttäminen suullisen kertomuksen analyysissa on pitkälti Labovin ja Waletskyn ansiota. (Hyvärinen 2010: 95–96.)

Kertomuksen peruselementit

Koska kertomuksen ja muun kuvailevan puheen välinen raja on liukuva, on kertomusten ja ei-kertomusten välisen jaottelun sijaan loogisempaa lähestyä jotakin aineistoa kysymällä, kuinka ”paljon tai ohuesti kerronnallinen” se on (Hyvärinen 2010: 92, Herman 2009: x, 14). Selostan tässä lyhyesti David Hermanin (2009: 14) kertomuksen teoriaa, johon kerronnallisen tekstin analyysi tutkimuksessani nojautuu.

Herman ehdottaa kertovan esityksen prototyypille neljää peruselementtiä. Ensimmäisenä elementtinä hän pitää kertomuksen tilanteisuutta: kertomus esitetään aina jossakin erityisessä diskursiivisessa kontekstissa tai kerronnan tilanteessa, mikä on myös otettava huomioon kertomuksen tulkinnassa. Toisena elementtinä on kertomuksen tapahtumien ajallisuus, ja esitys antaa kuulijalle vihjeitä tehdä päätelmiä tästä ajankulusta. Kolmantena elementtinä Herman mainitsee kertomuksen maailman: siinä on inhimillisiä toimijoita sekä heitä koskevia tapahtumia, jotka häiritsevät kertomuksen maailmaa tai horjuttavat sen tasapainoa. Neljäntenä elementtinä esitys ilmaisee kertojan kokemuksen siitä, minkälaista on kohdata kertomuksen maailman tapahtumat: kertomus korostaa häiritsevien tapahtumien vaikutuksia kertojan todellisessa tai kuvitellussa tietoisuudessa. (Herman 2009: 2, 9, 14.)

Hyödynnän neljää peruselementtiä Hermanin tavoin kerronnallisuuden kriteereinä, kun etsin tutkimuksessa tuotettujen aineistojen kerronnallisuutta. Ajattelen elementtien olevan pikemmin osoituksena tekstien kerronnallisista ominaisuuksista ja funktioista kuin varmuutena ja takuuna kertomusten olemassaolosta. (vrt. Herman 2009: 15.)

Kertomustyyppejä

Hermanin ehdottamaa kertomuksen prototyyppiä lähellä ovat myös Gergenin (1999) esittämät neljä kriteeriä, jotka kuuluvat yleensä ”hyvään” kertomukseen. Nämä ovat arvio kertomuksen lopputuloksesta, lopputulokseen vaikuttavien tapahtumien esittäminen, tapahtumien järjestys sekä asioiden väliset syy-yhteydet. (Gergen 1999: 68–69.) Gergen jaottelee kertomukset juonen kehittymissuunnan perusteella progressiivisiksi tai regressiivisiksi. Progressiivisessa kertomuksessa päätepiste on myönteinen (voitto, menestys) ja siinä esitetään tapahtumia, jotka siihen johtavat. Regressiivisessä kertomuksessa päätepiste on kielteinen (epäonnistuminen, menetys) ja siinä kuvataan jatkuvaa

huononemista. (Gergen 1999: 68—69.) Menestys ja muutos ovat olennaisia elementtejä varsinkin monien organisaatioiden ja instituutioiden kertomuksissa (Czarniawska 2009: 657).

Riessman (1993) on löytänyt erilaisia kertomustyyppejä, jotka ovat kertojien valitsemia esitystapoja kuulijoiden odotusten mukaisesti. Kertojat ovat kuin ”elokuvan tekijöitä, jotka päättävät, miten he käsikirjoitusta toteuttavat saadakseen elokuvalleen haluamaansa menestystä”. Riessman erottaa toisistaan kolme erilaista kertomustyyppiä: tapakertomuksen, hypoteettisen kertomuksen ja aihekeskeisen kertomuksen. Tapakertomuksessa (*habitual narrative*) tapahtumat toistuvat samanlaisina, eikä toiminnassa ole mitään erityistä huipentumaa. Hypoteettinen kertomus (*hypothetical narrative*) esittää tapahtumia, joita ei tapahtunut, mutta jotka olisivat voineet tapahtua. Aihekeskeinen kertomus (*topic-centered narrative*) on tilannekatsaus, joka liittää menneitä tapahtumia temaattisesti yhteen. (Riessman 1993: 18.)

Kerronnan käytänteet

Juonen ja tapahtumien lisäksi myös kerronnan tavat ja käytänteet ovat tärkeitä, koska ne muovaavat kertomusten rakenteita ja auttavat kuulijaa kertojan kokemusten ymmärtämisessä ja tulkinnassa (Herman 2009: 7). Bambergin (2012) mukaan olennaisinta kertomuksissa on, ”miten ihminen kertoo itsensä”. Kun kertoja tai puhuja antaa tapahtumille merkityksiä, hän paljastaa samalla näkökohtia siitä, kuka hän on ja kuinka hän haluaisi tulla ymmärretyksi. Kerronnan käytänteet antavat välähdyksiä siitä, miten kertojat yhtä aikaa käsittelevät sekä suhteitaan muihin ihmisiin että omaa identiteettiään. Kertomuksen sisällön muodostamisen lisäksi viitteellinen maailma avaa tulkintamahdollisuuksia sen teemoille tai sille, mistä kertomus on peräisin. (Bamberg 2012: 101–102.)

Riessmanin mukaan kertomisen tilanne on esiintymistä, jossa kertoja yrittää vakuuttaa kuulijalle, että jotakin tärkeää oli tapahtunut (Riessman 1993: 20). Toisinaan puhuja antaa kuulijan ymmärtää, milloin kertomus on tulossa, ja lisäksi hän osoittaa, kun se päättyy. Koska haastatteluissa esitetyt kertomukset ovat vain harvoin tällä tavoin selkeästi reunustettuja, on niiden paikantaminen monimutkaista ja tulkinnallista. Tästä syystä kertomuksia ei tule käsitellä erillisinä yksiköinä, eikä niitä tule irrottaa ympärillä olevasta keskustelusta. (Riessman 1993: 17–18, 2001: 698–699.) Bruner (1986:11) sanoo kertomuksen

vakuuttavan elämännäköisyydellään, ja kertomusta arvioidaan pikemminkin sen todentunnun (*verisimilitude*) kuin totuuden perusteella.

3.4.2 Kertomuksen analyysi

Kerronnallisen analyysin kohteena on kertomus itse. Analyysissa tarkastellaan kerronnan muotoja ja tapoja, eikä pelkästään kertomuksen sisältöä tai sitä, mihin kielellä viitataan. Analyysin tehtävänä on pyrkiä selvittämään, miten kertoja jäsentää omia kokemuksiaan ja miksi jokin kertomus kerrotaan jollakin tietyllä tavalla (Riessman 1993:1–2, 2001: 696–697). Hyvärisen (2010: 91) mukaan aineistolähtöinen kertomuksen analyysi nojautuu aina erottelujen tekemiseen erilaisten kertomisen tapojen välillä.

Kertomuksen analyysilla en tarkoita mitään tiettyä menetelmää vaan viittaan sillä niihin erilaisiin lukutapoihin, joilla olen kerronnallisuutta lähestynyt (vrt. Hyvärinen 2010). Lukutavat eivät ole koskaan täysin erillisiä, vaan ne ovat väljiä, summittaisia ja toisiinsa limittyviä (Riessman 2008: 51). Analyysissa on olennaista säilyttää kertova teksti mahdollisimman ehyenä. Polkinghornen (1995: 15) mukaan kysymyksessä on pikemminkin aineiston yhdisteleminen kuin pilkkominen. Riessmanin mukaan perinteinen laadullinen analyysi suorastaan tuhoaa kerronnalliselle aineistolle tyypilliset rakenteelliset piirteet, jos tekstiä paloitellaan tulkinnallisissa tarkoituksissa tai jos haastateltavien vastauksista poimitaan pieniä pätkiä yleistämisen tueksi (Riessman 1993: 3).

Musisointiprosessin kertomusten analyysissa pyrin kiinnittämään huomiota kertomuksen esittämisen tapoihin. Silloin kun kertojat voimistavat joitakin sanoja tai fraaseja, he haluavat alleviivata puheessaan erityisiä kohtia. Merkittävissä kohdissa käytetään yleensä erilaisia kerronnallisia yksityiskohtia tai epäsuoraa esitystä sekä muutetaan puhetempoa, äänenkorkeutta ja muita äänen laadullisia piirteitä. Myös kertojan eleillä ja kehonliikkeillä on oma vaikutuksensa kertomuksen kuulijoihin. (Riessman 2001: 701.)

Kertovan tekstin analyysi tutkimuksessani perustuu ajattelulle, että ihmiset käyttävät kieltä erilaisilla valitsemillaan tavoilla jäsentäessään maailmaa. Kieli on myös osa maailmaa ja todellisuutta, ja kertoessaan ihmiset luovat tätä maailmaa. Riessman (2001) kiteyttää kertomisen olevan sosiaalisten asemien ja paikkojen määrittämistä. Kun puhujat käyttävät sosiaalisen todellisuuden kuvaamisessa erilaisia kerronnallisia valintoja, asemoivat he itsensä ja kertomuksen muut henkilöt sekä kuulijat joinakin. Kertojat voivat asemoida itsensä esimerkiksi olosuhteiden uhreina tai tekojen kohteina, jos he kertomuksessa antavat muille

henkilöille enemmän toimivaltaa kuin itselleen. Vastaavasti kertojat saattavat määrittää itsensä henkilöinä, jotka hallitsevat tapahtumia ja ovat toiminnan tarkoituksellisia aloittajia. Kertojat voivat myös vaihtaa asemia kesken kertomuksen antamalla itselleen tietyissä kohtauksissa aktiivisia rooleja ja toisissa passiivisia. (Riessman 2001: 701–702.) Musisointiprosessin kertomuksissa olen kiinnostunut siitä, miten nuoret sosiaalisia asemiaan määrittävät eli minkälaisia rooleja kertojat antavat itselleen ja muille osallistujille.

Hermanin (2002) mukaan kertomuksen logiikka eroaa monista muista diskursiivisista käytännöistä. Kertomus on esityksenä paljon rikkaampi kuin pelkästään jonkin tapahtuman ajoitus tai siihen osallistuneiden luettelo. Kertomus luo oman maailman, jossa tapahtumisen ja olemisen lisäksi asioilla on merkitystä sekä kertomuksen henkilöille että kuulijoille. Kertomuksen tapahtumat ”järkyttävät, jalostavat, torjuvat ja antavat aihetta iloon tai suruun”. (Herman 2002: 16–17.) Bruner (1986) on esittänyt, että kertomus luo samanaikaisesti kaksi maisemaa, jotka ovat yhtä oleellisia ja selvästi toisistaan erotettavissa:

> *Yksi on toiminnan maisema, missä sen osaset ovat toiminnan muuttujia kuten toimija, päämäärä tai maali, tilanne, väline eli joitakin, joilla on vastaavuutta kertomuksen kieliopin kanssa. Toinen maisema on tietoisuuden maisema, missä he, jotka ovat osallisia toiminnassa, tietävät, tuntevat, ajattelevat, tuntevat tai eivät tiedä, ajattele tai tunne. (Bruner 1986: 14, käännös LP.)*

Viitaten muiden muassa Proppiin ja Ryaniin Herman (2002: 28) haluaa tähdentää toiminnan tärkeyttä kertomuksen tarkastelussa. Kertomuksissa jäsennetään toimintaa yleensä yksityiskohtaisesti, ja esimerkiksi jokin laajempi tapahtumakokonaisuus jaotellaan puheessa tavallisesti pienempiin osaprosesseihin. Toiminnan esittäminen ja ymmärtäminen noudattavat omia lainalaisuuksiaan, ja kertomuksen henkilöiden motiivit ja päämäärät ovat niissä tärkeitä. Kun kertoja kuvaa erilaisia tiloja ja tapahtumia, hän käyttää niiden erottamiseksi kielen suomia elementtejä. (Herman 2002: 28–29, 40.) Seuraavaksi selvitän, minkälaisia analyysivälineitä tutkimuksessani hyödynnän, kun tarkastelen kirjoitelma- ja haastatteluaineistoissa esiintyvää kerronnallisuutta.

3.4.3 Kertomusten aikakehykset

Kertovan tekstin analyysissa verbien aikamuodot ja tyypit tarjoavat yhden mahdollisuuden jaotella toimintaa monipuolisemmin (Vendler 1967: 97). Taustalla on ajatus, että kieli ilmaisee ja ”mittaa” asioiden yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia ja tapahtumat ovat ajallisia toisin kuin tilassa olevat entiteetit (Vendler 1967: 98, Herman 2002: 30). Vendler erottelee tapahtumisessa neljä tasoa, jotka poikkeavat toisistaan toimintaan kuluneen ajanjakson ja tapahtuman ajankohdan määritettävyyden suhteen (Vendler 1967: 99–104). Tyydyn tässä Vendlerin mallin suurpiirteiseen selostamiseen Hermanin (2002) ja Hyvärisen (2010) esitysten pohjalta.

Vendlerin jaottelun mukaan tapahtumisen neljä tasoa ovat aktiviteetit (*activities*), suorittaminen (*accomplishment*), saavuttaminen (*achievement*) ja tila (*state*). Jaottelu perustuu tapahtumien erilaisille aikakehyksille, ja aikakehys tarkoittaa tässä yhteydessä sekä ajanjaksoa, jonka ”jonkin” tapahtuminen kestää että ajankohtaa, jolloin tämä ”jokin” tapahtuu. Tapahtumisen kesto ja ajankohta voivat olla määriteltyjä tai epämääräisiä tapahtumisen luonteesta riippuen. Aktiviteetit, joita Herman kutsuu mieluummin prosesseiksi (*processes*), viittaavat aikaan, joka ei ole ainutkertaista eikä määriteltyä. Vastakohtana tälle suorittamisen käsitteellä viitataan määriteltyyn ajanjaksoon. Saavuttamisen käsitteestä ja muusta Herman (2002: 30) kirjoittaa:

> *Vanhenemisen prosessi kestää epämääräisen ajan, kun taas maapähkinävoileivän syöminen tuo mukanaan toimintojen ketjun, joka jakautuu tietylle aikavälille. Tiloja, kuten masentuneena olemista, voidaan kuvailla olotilojen ilmausten avulla. Ne ovat voimassa koko ajanjakson ajan, kuten esimerkiksi jokaisella hetkellä konkurssin ja velattomuuden välillä Joe on masentunut. Saavuttamiset ovat tapahtumien kaltaisia kuten joukkueella, joka ei ole voittanut koripallo-ottelua summerin soittoon mennessä. (Herman 2002: 30, käännös LP.)*

Kuten edellä olevasta ilmenee, erilaiset aikakehykset ovat yhteydessä tapahtumisen laatuun ja sen aktiivisuuteen, mitä jokin tapahtuminen edellyttää. Hyvärisen (2010: 98) mukaan tila viittaa nimenomaan olotilaan. Selvennän seuraavassa aikakehyksiä itse keksimilläni esimerkeillä. Tilat voivat olla pysyviä (”Saku on ihminen”), pitkäkestoisia (”Saku on musiikinharrastaja”) tai lyhytkestoisia (”Saku on poissa koulusta”). Prosessit ovat kestoltaan avoimia, koska ne voivat kestää pidemmän tai lyhyemmän ajan (”Saku pitää

jazzista”, ”Saku harrastaa soittamista”) (vrt. Hyvärinen 2010: 98–99). Hyvärisen mukaan hitaat prosessit ovat jokseenkin samanlaisia kuin tilojen kuvaukset, mutta nopeimmat voivat olla suhteellisen väliaikaisia (”Soitan tätä riffiä”). Suorittaminen viittaa tekemiseen, joka tehdään alusta loppuun (”Luokka harjoitteli ohjelmiston”). Se liittyy vahvempaan toimijuuteen kuin prosessi, koska siinä asia saatetaan valmiiksi. ”Opettelin biisin”, ”huolsin basson”, ”sovitin laulun” ilmaisevat aktiivista toimijuutta, mutta ”lintsasin kotona koko päivän” pysyy prosessina. (vrt. Hyvärinen 2010: 99.) Saavuttaminen viittaa lyhytkestoiseen tekemiseen, joka tapahtuu kerralla (”laitoin malletit kaappiin”, ”katkaisin vahingossa kitaran kielen”). Saavuttamisen ja suorittamisen välinen aste-ero ei ole ehdoton. Jos malletteja on kymmeniä, ja ne ovat sikin sokin ympäri huonetta, voi niiden työläs kerääminen ja järjesteleminen olla alusta loppuun tapahtuva suoritus. Toimijuuden asteessakaan ei ole ratkaisevaa eroa. (vrt. Hyvärinen 2010: 99.)

Aikakehyksen analyysia ja tilan, prosessien, suorittamisen ja saavuttamisen käsitteistöä voidaan käyttää kertomuksen eri tyyppien lajittelemiseen. Esimerkiksi suorittaminen yleisenä aikakehyksenä viittaa eeppiseen kertomukseen, ja saavuttaminen on tyypillistä uutisraportin tapaisessa kertomuksessa. Tilojen kuvauksia esiintyy usein psykologisissa kertomuksissa, ja kummitustarinoissa toimintaa jäsennetään prosesseina. (Herman 2002: 35–36, Hyvärinen 2010: 99–100.) Tutkimuksessani olen hyödyntänyt aikakehyksen analyysia musisointiprosessin kertomustyyppien erottelemisessa aineistojen osalta kokonaisuudessaan. Aikakehyksen analyysissa olen kiinnostunut siitä, mitä eri kertomustyyppejä aineistoissa on ja minkälaisia eroavuuksia eri kertojien välillä aikakehyksen käyttämisessä on.

Aikakehysten lisäksi kertomuksissa on myös muita aikaan liittyviä elementtejä. Herman on tehnyt mielenkiintoisia huomioita toiminnan toistuvuuden kerrontatavoista. Hermanin (2002: 216) mukaan kertomuksen maailman tapahtumia voidaan esittää erilaisella toistuvuudella. Singulatiivinen kerronta kertoo yhden kerran, mitä tapahtui yhden kerran, toistava kerronta kertoo ”n kertaa”, mitä tapahtui yhden kerran, iteratiivinen kerronta kertoo yhden kerran, mitä tapahtui ”n kertaa”. Suullisessa kerronnassa singulatiivisuus on yleisin ja tavallisen kerronnan tapa. Toistavalla kerronnalla korostetaan tapahtumia, joita muutoin saatettaisiin aliarvostaa. Iteratiivinen kerronta ilmaisee yhteyttä tapahtumien välillä, joita saatettaisiin muutoin pitää epäanalogisina. (Herman 2002: 216.)

3.4.4 Kertomusten prosessityypit ja osallistujaroolit

Nuorten itselleen ja toisille antamiensa roolien jäsentämiseksi kertomusteksteissä käytän Hermania (2002: 115) mukaillen osallistujan käsitettä niistä ihmisistä, jotka esiintyvät tutkimusaineistossa olevassa kerronnassa. Osallistujien lisäksi tekstissä voidaan erottaa ympäristöjä, joissa kertomuksessa esitetyt tapahtumat eli prosessit sattuvat. Hallidayn mukaan erilaiset prosessit muodostavat todellisuuden, ja ”jonkin tapahtumisessa” voidaan erotella itse tekeminen, tekijä sekä paikka, missä tekeminen tapahtuu. Nämä osatekijät eli prosessi itsessään, osallistujat sekä siihen liittyvät olosuhteet tarjoavat viitekehyksen, jolla tulkitaan kokemusta siitä, ”mitä on meneillään”. (Halliday 1994: 106–107; 2004: 169.)

Musisointiprosessin kertomuksissa nuoret kuvaavat, ilmaisevat ja arvioivat omia kokemuksiaan, jolloin he ovat kerronnan päähenkilöitä. Kun he kertovat musisoinnista, luokan muut henkilöt ovat heidän kertomustensa muita osallistujia. Olen analyysissa kiinnostunut siitä, minkälaiseen osallistujarooliin kertojat itsensä ja muut osallistujat asettavat, eli kuka kerrotaan esimerkiksi toiminnan tarkoitukselliseksi aloittajaksi, kuka affektiiviseksi kokijaksi tai toiminnan passiiviseksi kohteeksi. (vrt. Katisko 2011.) Kuten luvussa 3.4.2 esitin, kertojat voivat myös vaihtaa osallistujarooleja kesken kertomuksen siirtyessään kohtauksesta toiseen.

Musisointiprosessin kertomusten osallistujaroolien tunnistamiseksi sovellan Hermanin tulkintojen pohjalta kahta eri teoriaa: Hallidayn funktionaalista kielioppia (Herman 2002: 115–116, Hyvärinen 2010: 102) ja Frawleyn temaattisten roolien teoriaa. Tutkimuksessa suorittamani kertovan tekstin aineistolähtöinen analyysi perustuu pitkälti David Hermanin teokseen *Story Logic* (2002) sekä Matti Hyvärisen artikkeliin *Haastattelukertomuksen analyysi* (2010). Lisäksi tarkasteluni perustuu M.A.K. Hallidayn *Functional grammar* -teokseen (1994) ja *An Introduction to Fuctional Grammar* -teokseen (2004) sekä William Frawleyn *Linguistic semantics* -teokseen (1992). Edellä mainitsemani Hermanin, Hallidayn ja Frawleyn teokset ovat hyvin perusteellisia esityksiä, joten tyydyn tässä suppeaan tarkasteluun niiden tarjoamista mahdollisuuksista kertovan tekstin analyysissa. Tarkasteluni aluksi selostan analyysini taustalla olevia ajatuksia kielestä kokemuksen välittämisessä ja kertomisessa.

Miten kieli välittää kokemusta

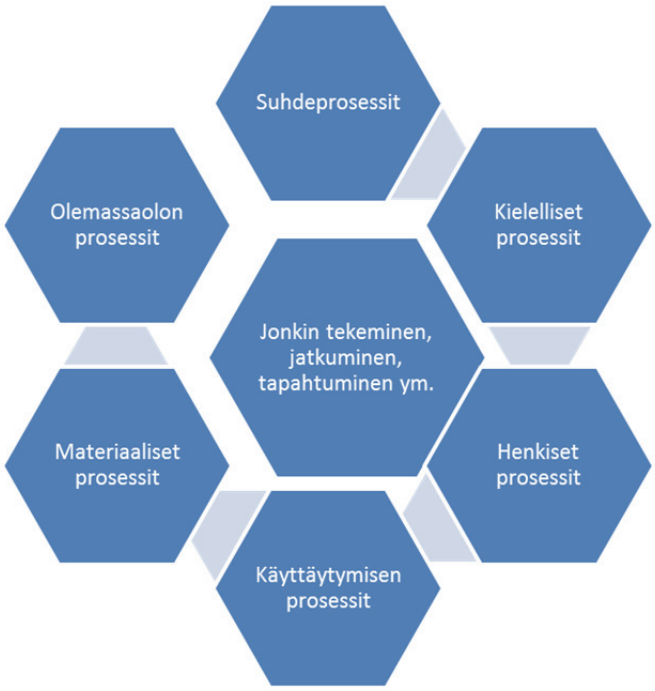
Kertomuksen rakenteen selittämiseksi ja käsittämiseksi Herman kannattaa analyysin kohdistamista aluksi lauseitten ja virkkeitten tasolle (Herman 2002: 116). Englannin kielen (ja myös suomen kielen) lauseella on kolme ”metafunktiota”, joiden avulla kielen merkitys muodostuu: lauseella on ideationaalinen merkitys (lause esityksenä), vuorovaikutuksellinen merkitys (lause vuorovaikutuksena) ja tekstuaalinen merkitys (lause viestinä) (Halliday 1994: 179).

Hallidaylle lauseen ideationaalisuus eli ajatus siitä, miten kieli välittää kokemusta, perustuu verbien merkitykseen. Yhtäältä kieli ”kääntää” kokemuksen erilaisiksi tapahtumasarjoiksi verbien transitiivisuuden avulla ja toisaalta kieli ilmaisee kokemusta ennen kaikkea erilaisena jatkumisen kuvauksena, kun kokemuksen ilmaiseminen lauseessa koostuu ”jatkumisesta, sattumisesta, tekemisestä, käsittämisestä, tarkoittamisesta, olemisesta ja jonkinlaiseksi tulemisesta”. (Halliday 1994: 106; 2004: 170.)

Hallidayn mallia on sovellettu suomen kielen käytön tutkimuksessa jonkin verran. Sitä ovat hyödyntäneet muiden muassa Heikkinen ja Virtanen (2005) analysoidessaan Tarja Halosen ja Urho Kekkosen uudenvuoden puheita sekä Katisko (2011) tutkiessaan maahanmuuttajien työelämäkertomuksia. Shore (2012) on artikkelissaan pohtinut mallin sopivuutta suomen kielen käytön kuvaukseen. Shoren (2012a: 157) mukaan Hallidayn systeemis-funktionaalinen teoria tarjoaa monia erilaisia työkaluja myös suomenkielisten tekstien tutkimukseen.

Kuusi prosessityyppiä

Erilaiset jatkumisen kuvaukset Halliday (1994: 106) jakaa funktionaalisen kieliopin teoriassa kuuteen erilaiseen prosessityyppiin. Hallidayn taksonomian mukaan kielessä on yhteensä kuusi erilaista tapahtumista ilmaisevaa prosessityyppiä, jotka jaetaan pääprosesseihin ja väliprosesseihin. Pääprosesseja ovat *materiaaliset prosessit (m), henkiset prosessit (h)* sekä *suhdeprosessit (s)*, ja näiden yhteyteen sijoittuu kolme väliprosessia eli *käyttäytymisen prosessit (k)*, *kielelliset prosessit (v)* ja *olemassaolon prosessit (o)*. (Halliday 1994: 107, Herman 2002: 138.) Esitän kuusi prosessityyppiä kuviossa 1. Hallidayta (1994) mukaillen:



Kuvio 1. Kuusi prosessityyppiä (Halliday 1994: 108).

Shoren (2012b: 165) mukaan prosessityypit ovat kattokategorioita, joiden sisällä voidaan edelleen erottaa alakategorioita Kolmesta pääprosessista *materiaaliset prosessit* liittyvät tekemiseen, järjestämiseen ja luomiseen (”soitin pianoa” tai ”tein tietokoneella konsertin käsiohjelman”). *Henkiset prosessit* liittyvät ajattelemiseen, tietämiseen, tuntemiseen ja havaitsemiseen (”pidän tästä biisistä” tai ”minua suututti tunnilla”). *Suhdeprosessit* liittyvät luokittelemiseen, omistamiseen ja tunnistamiseen (”kitara on korjaajalla” tai ”musiikintunti oli väsyttävä”). (Herman 2002: 140.) Pääprosessit muodostavat perustan kokemuksen kielellistämisen teoriassa.

Kolmella väliprosessilla on omien ominaisuuksiensa lisäksi myös niiden ympärillä olevien pääprosessien ominaisuuksia. Materiaalisten ja henkisten prosessien välissä ovat *käyttäytymisen prosessit*, jotka liittyvät fysiologisen tilan tai tietoisuuden ulkoiseen ilmaisemiseen (”vetelehdin välitunnilla” tai ”nauroin lavan takana”). (Halliday 1994: 107.) Käyttäytymisen prosesseja on teksteissä yleensä suhteellisen vähän, mutta niillä on ilmaisuvoimaa kertomuksen tärkeissä

saumakohdissa (Hyvärinen 2010: 106). Henkisten prosessien ja suhdeprosessien välissä ovat *kielelliset prosessit*, jotka ilmentävät sanomista ja tarkoittamista (”sanoin suorat sanat”). Suhdeprosessien ja materiaalisten prosessien rajalla ovat *olemassaolon prosessit*, jotka ilmaisevat olemassaoloa, sattumista ja olemista jonakin (”kitara on minulla” tai ”meillä oli hauskaa”). (Halliday 1994: 107; 2004: 172.) Kokoan kaikki kuusi erilaista prosessia sekä niiden tehtävät lauseissa yhteen taulukossa 1.

Taulukko 1. Prosessit ja niiden funktiot (Herman 2002: 140).

Prosessityyppi	Prosessityypin funktio
Materiaalinen	tekeminen, järjestäminen, luominen
Käyttäytyminen	fysiologinen tila, tietoisuuden ulkoinen ilmeneminen
Henkinen	tietäminen, tunteminen, havaitseminen
Kielellinen	sanominen, tarkoittaminen, vastaanottaminen
Suhdeprosessi	luokitteleminen, tunnistaminen, omistaminen
Olemassaolo	olemassaolo, sattuminen, oleminen jonakin

Prosessityyppien analyysin avulla voidaan Hyvärisen mukaan (2010: 102) tarkastella subjektiasemien rakentumista kertomuksessa, koska jokaiseen prosessiin liittyy rajallinen määrä osallistujarooleja ja koska jokaisella prosessityypillä on omat erityiset osallistujansa, kuten Herman (2002: 137) osoittaa. Frawleyn (1992: 197) mukaan osallistujaroolit ovat semanttisia suhteita, jotka liittävät entiteetit ja tapahtumat lauseissa yhteen. Käytän seuraavassa *temaattisen osallistujaroolin käsitettä* tarkastellessani prosessityyppien yhteydessä lauseissa olevia erilaisia osallistujia. Sen lisäksi käytän *kertomuksen osallistujaroolin käsitettä* tarkastellessani kertomuksen henkilöille annettuja ominaisuuksia. Esittelen seuraavaksi, mitä temaattisilla osallistujarooleilla tutkimuksessani tarkoitan sekä miten tapahtumista voidaan niiden avulla esittää ja jäsentää. Sen jälkeen selostan, miten olen temaattisia osallistujarooleja musisointiprosessin kertomusten roolien analysoimiseksi muokannut. Lopuksi yhdistän prosessityyppien ja osallistujaroolien tarkastelua.

3.4.5 Tapahtumisen esittäminen ja jäsentäminen

Musisointiprosessin kertomuksissa annettujen roolien tarkastelemisessa olen hyödyntänyt kognitiivisesta kielitieteestä peräisin olevaa temaattisten (tai semanttisten) osallistujaroolien käsitteistöä. Frawley (1992) erottelee yhteensä 12

erilaista temaattista (semanttista) roolia, jotka hän jakaa kahteen pääluokkaan: osallistuviin (*participant*) ja ei-osallistuviin (*nonparticipant*) rooleihin. Osallistuvien ja ei-osallistuvien roolien eroa havainnollistetaan niiden erilaisilla tehtävillä. *Osallistuvat roolit* ilmaisevat lauseessa ”kuka teki mitä ja kenelle”, ja ne voidaan Frawleyn mukaan jakaa edelleen kolmeen pääluokkaan: loogisiin toimijoihin, loogisiin vastaanottajiin sekä spatiaalisiin rooleihin. (Frawley 1992: 201–203, 224.) Osallistuvien roolien lisäksi määritellään kolme *ei-osallistuvaa roolia*, jotka ilmaisevat lauseessa ”missä, miksi, milloin ja miten”.

Osallistuvat temaattiset roolit

Tapahtuman loogisia toimijoita edustavat Frawleyn (1992: 203–210) mukaan agentti (*agent*), aiheuttaja (*author*) ja väline (*instrument*). *Agentti* on tekemisen aktiivinen tekijä, ja siihen liittyy tarkoituksellisuutta, halua, tahdonalaisuutta ja vastuullisuutta. Yleensä agentti on elävä olio mutta ei kuitenkaan välttämättä. Agentin toimijuutta voidaan havaita seuraavissa lauseissa: ”*Eevi soittaa viulua*”, ”*oppilaat keskustelivat konsertista Facebookissa*”. *Aiheuttaja* on paljolti agentin kaltainen, mutta sen toimintaan ei liity tarkoituksellisuutta. Aiheuttaja on riittävä, joskaan ei välttämätön syy toiminnalle, ja usein se ymmärretään epäaktiiviseksi. Aiheuttaja tekee toiminnan mahdolliseksi ja on sen epäsuora syy, kuten lauseissa ”*konsertti* lisäsi oppilaiden innokkuutta” tai ”*leipominen* kuului konsertin järjestämiseen”. *Väline* on epäitsenäinen toiminnan toteuttamisen keino, ja jonkun muun on käytettävä välinettä, kuten esimerkiksi ”*plektralla* on mukava kompata” tai ”liput maksettiin *käteisellä*”. (Frawley 1992: 203–210.) Kuten edellä olevasta voidaan päätellä, loogisista toimijoista aktiivisinta toimijuutta edustaa agentti, vähemmän aktiivista toimijuutta aiheuttaja ja passiivisinta toimijuutta väline. Välineen rooli ei musisointiprosessin kertomuksissa ole yhtä merkittävä kuin agentin tai aiheuttajan rooli, eikä sitä kaikissa lauseissa esiinny.

Tapahtuman loogisia vastaanottajia Frawleyn teoriassa ovat patientti (*patient)*, kokija (*experiencer*) ja hyötyjä (*benefactive*). *Patientti* on toiminnan passiivinen vastaanottaja ja sen vaikutuksen alainen. Seuraavat lauseet kuvaavat patienttia: ”bändi harjoitteli *kappaletta*” ja ”Joni korjaa *rumpuja*”. Passiivisen vastaanottajan roolin lisäksi lauseissa erotellaan toiminnan vastaanottamista kokemisen näkökulmasta. Jos tapahtuma vaikuttaa osallistujan sisäiseen tilaan tai koostumukseen, kyseessä on *kokijan* rooli kuten seuraavissa lauseissa: ”*minä* pidän ohjelmistosta” tai ” *meitä* ärsyttää siivota”. Kokija on aina inhimillinen tai inhimillisen kaltainen osallistuja. *Hyötyjä* puolestaan saa osakseen toimintaa tai

ominaisuuksia jonkun toisen toiminnasta, kuten lauseessa ”Joni neuvoi *Ilonaa* rumpukompin soittamisessa”. Hyötyjän rooli on lähellä kohteen roolia, eikä toiminnan tulos aina ole hyötyjän kannalta myönteinen, kuten lauseessa ”Tuomas keskeytti *säestyksen* vahingossa liian aikaisin yhdessä kappaleessa”. (Frawley 1992: 210–217.) Kuten edellä olevasta voidaan päätellä, loogisista vastaanottajista suurin tietoisuuden aste on kokijalla, vähäisempi hyötyjällä ja alhaisin patientilla.

Osallistuvien roolien pääluokassa Frawley (1992: 217) erottaa toimijoiden ja vastaanottajien lisäksi kolme spatiaalista roolia, jotka ovat teema (*theme*), lähde (*source*) ja kohde (*goal*). Niillä on joitakin toimijoiden tai vastaanottajien ominaisuuksia, ja toisinaan niitä on vaikea muodollisesti erottaa edellä mainituista, mutta parhaiten ne ovat ymmärrettävissä ensisijaisesti spatiaalisina rooleina. (Frawley 1992: 217.) *Teema* on toiminnan seurauksena siirtyvä tai liikkuva entiteetti, mutta se ei itse muutu kuten lauseissa ”kuka vei *vahvistimet* saliin?” tai ”soitetaan vielä kerran koko *ohjelma* läpi” (Frawley 1992: 218–219). *Lähde* on tapahtumisen alkupiste kuten lauseissa ”sähkökitara meni pois *vireestä*” ja ”tuokaa *luokasta* lisää piuhoja”. Lähde voi liittyä myös toimintaa ilmaisevaan väitteeseen kuten ”bändi teki *kappaleesta* reggaen”. (Frawley 1992: 220–221.) *Kohde* on toiminnan päätepiste, ja jos toiminnalla on jokin alkupiste, sillä on yleensä myös kohde kuten lauseessa ”oppilaat päättivät harjoitella aamusta *iltapäivään* saakka.” (Frawley 1992: 221–223.)

Tiivistän osallistuvien temaattisten roolien ominaisuudet Frawleyn (1992: 223) mukaisesti taulukossa 2:

Taulukko 2. Osallistuvat temaattiset roolit (Frawley 1992: 223).

osallistuva rooli	roolin ominaisuus
agentti	tahtova tekijyys
aiheuttaja	ei-tahtova tekijyys
väline	ulkopuolisen voiman edellyttäminen
patientti	muutoksen kohde
kokija	sisäinen mielenlaatu
hyötyjä	toiminnan välillisyys
teema	sijainnin muuttuminen
lähde	tapahtumisen alkupiste
kohde	tapahtumisen määränpää

Ei-osallistuvat temaattiset roolit

Osallistuvien roolien lisäksi Frawleyn (1992: 224) teoriassa on kolme ei-osallistuvaa roolia, jotka ilmaisevat lauseessa ”missä, miksi, milloin ja miten”. Ei-osallistuvia rooleja ovat lokatiivi, syy ja tarkoitus. *Lokatiivi* (*locative*) ilmaisee tapahtumisen avaruudellista paikkaa kuten lauseissa ”Aliisa soitti pianoa *lavan sivulla*” ja ”Riku harjoittelee *pikkubändissä*”. *Syy* (*reason*) määrittää tapahtumisen vaikuttavaa olosuhdetta ja liittyy toimijan tarkoituksellisuuteen kuten ”Erika lauloi *esiintymisen ilosta*”. *Tarkoitus* (*purpose*) ilmaisee tekemisen tulosta ja tarkoituksellista päämäärää kuten ”bändi harjoitteli *soittaakseen* hyvin” (Frawley 1992: 224–227). Tiivistän ei-osallistuvien temaattisten roolien ominaisuudet Frawleyn mukaisesti (1992: 228) taulukossa 3:

Taulukko 3. Ei-osallistuvat temaattiset roolit (Frawley 1992: 228).

ei-osallistuva rooli	roolin ominaisuus
lokatiivi	tapahtumisen paikka tai sijainti
syy	tapahtumisen vaikuttava olosuhde
tarkoitus	tapahtumisen kontekstuaalinen päämäärä

Kertomuksen tulkinnan haasteet

Kertomuksen tulkinnan haasteena on saada selville, mitä siinä sen henkilöistä ja muista osallistujista on sanottu. Hermanin mukaan (2002: 150) kertomuksen ymmärtäminen on kertomuksen osallistujia koskevien väitteiden suhteuttamista kertojiin ja kertomuksen muihin osallistujiin heitä ympäröivissä olosuhteissa. Herman pitää Frawleyn jakoa osallistuviin ja ei-osallistuviin temaattisiin rooleihin perusteltuna kertomuksen analyysin kannalta. Osallistuvat roolit liittyvät tapahtumiin, jotka ovat kertojille keskeisiä ja joihin he ovat väistämättä ”sekaantuneet”. Ei-osallistuvien roolien avulla ihmiset puolestaan selittävät olevansa tapahtumien vaikutusalueella mutta vain ”valinnaisesti” niihin liittyneinä. (Herman 2002: 134.)

Kertomuksen tulkinnan haasteena on myös kielellisten suhteiden monimutkaisuus. Vaikka lauseen ja virkkeen kieliopillisia ja temaattisia rooleja on määritelty monissa teorioissa hyvinkin yksityiskohtaisesti (vrt. Herman 2002: 150–156), ne ovat silti monitulkintaisia ja haastattelukertomusten analysoimiseksi epäkäytännöllisiä työkaluja. Sen lisäksi, että kertomusta voidaan jäsentää lausetasoisten temaattisten tai semanttisten roolien avulla, Herman suosittaa

roolien yhdistelemistä edelleen laajempitasoisiksi *makrorooleiksi*. Yhdistämisen ajatuksena on temaattisten roolien ”ulottaminen” analogisesti kertomuksen diskurssin tasolle (Herman 2002: 150–157), ja ”jähmeiden universaalien temaattisten roolien keksimisen” tilalle kertomuksen maailman osallistujaroolien tulkitsemiseksi Herman esittää pikemminkin roolien ominaisuuksille perustuvaa jatkumoa.

Musisointiprosessin kertomuksissa nuoret kuvaavat musisointia, ja silloin kun he ilmaisevat ja arvioivat omia kokemuksiaan, he ovat kertomustensa päähenkilöitä. Kun he kertovat ryhmän toiminnasta, luokan muut henkilöt ovat heidän kertomustensa muita osallistujia. Olen analyysissa kiinnostunut siitä, minkälaisia rooleja kertojat antavat itselleen ja muille osallistujille eli kuka kerrotaan aktiiviseksi toiminnan aloittajaksi, kuka passiiviseksi toiminnan vastaanottajaksi jne. Analyysin tarkoituksena ei ensisijaisesti ole roolien yksityiskohtainen lajitteleminen vaan pikemminkin kertomusten henkilöille ja ilmiöille annettujen roolien havainnollistaminen. Nuorten kertomusten henkilöiden toimijaroolien jäsentämiseksi käytän Hermanin (2002) ja Frawleyn (1992) esityksistä muokkaamiani toimijan, kokijan ja vastaanottajan käsitteitä. Joissakin kertomuksissa nuoret kuvaavat myös toiminnan laatua, olosuhteita ja toteuttamiskontekstia, ja näiden osalta kuvausten kohteiden jäsentämiseksi käytän paikan, syyn, tarkoituksen ja kohteen käsitteitä.

Musisointiprosessin kertomusten roolien määrittelemisessä olen käyttänyt hyödykseni Hermanin (2002: 157) esitystä, jossa hän sijoittaa toimijan (*actor*) ja vaikutuksenalaisen (*under goer*) väliselle akselille kuusi temaattista roolia. Nämä roolit ovat 1. agentti, 2. aiheuttaja, 3. kokija, 4. lokatiivi, 5. teema ja 6. patientti Roolien järjestys määräytyy hierarkkisesti toimijuuden vähentyessä ja vaikutuksenalaisuuden kasvaessa niin, että agentilla on korkein toimijuuden aste ja patientilla korkein vaikutuksenalaisuuden aste. Lokatiivin Herman jaottelee vielä lähteen, polun, kohteen ja vastaanottajan rooleihin. (Herman 2002: 157–161.) Hermanin roolijako muistuttaa näin Frawleyn 12 osallistuvaa ja ei-osallistuvaa temaattista roolia, vaikka siitä puuttuvat erilliset välineen, hyötyjän, tarkoituksen ja syyn roolit.

Musisointiprosessin kertomusten osallistujaroolit

Kerronnallisen analyysin kohteena tulisi olla kertomus itse. Kuten luvussa 3.4.2 selostin, analyysissa tulee tarkastella kerronnan muotoja ja tapoja eikä pelkästään kertomuksen sisältöä tai sitä, mihin kielellä viitataan. Aineistolähtöinen

kertomuksen analyysi perustuu siten erottelujen tekemiseen erilaisten kertomisen tapojen välillä. Pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan näitä eroja myös musisointiprosessin kertomuksissa annettujen roolien osalta.

Analyysissani olen kiinnostunut agentin ja aiheuttajan rooleihin liittyvästä toiminnan aiheuttamisesta ja aloittamisesta ja viittaan tähän *toimijan* roolilla. Toimijoita ovat musisointiprosessin kertomuksissa soittajat, laulajat, säestäjät, solistit, mielipiteensä ilmaisijat, neuvottelijat ja muut toiminnan varsinaiset toteuttajat. Olen myös kiinnostunut toiminnan kokemisesta, tuntemisesta ja ajattelemisesta ja viittaan tähän *kokijan* roolilla. Luen kokijan roolin ominaisuuksiin kuuluviksi myös aistimiseen liittyvät ilmaisut. *Vastaanottajan* roolilla viittaan passiiviseen toiminnan vastaanottajaan, joka voi hyötyä tai kärsiä toiminnasta. Vastaanottaja on tapahtumisen kohteena ja vaikutuksenalaisena, ja se muistuttaa hyötyjän, patientin ja kohteen rooleja.

Olen analyysissani kiinnostunut myös tapahtumisen olosuhteista ja toiminnan asiayhteyksistä. Musisointiprosessin kertomuksissa on niihin viittaavia ei-inhimillisiä osallistujia, joilla kuvataan syytä, paikkaa, tarkoitusta ja kohdetta. Näillä rooleilla on kertomuksen maailmaa ja sen tapahtumia kuvaavia ja selittäviä merkityksiä, ja ne kytkeytyvät kertomuksen henkilöiden toimintaan ja kokemuksiin. *Syyn* roolilla viittaan tapahtumisen kausaaliseen ja intentionaaliseen syyhyn ja *paikalla* tarkoitan tapahtumisen fyysistä paikkaa tai sijaintia. *Tarkoituksen* roolilla viittaan tapahtumisen ja toiminnan päämäärään sekä tavoiteltuun tulokseen ja *kohteella* puolestaan tarkoitan tekemisen kohdetta.

Olen edellä esitellyt musisointiprosessin kertomusten analysoimiseksi muokkaamiani toimijan, kokijan, vastaanottajan, paikan, syyn, tarkoituksen ja kohteen rooleja. Tarkastelen seuraavaksi, miten prosessityypit ja temaattiset osallistujaroolit liittyvät lauseissa toisiinsa ja miten ne vaikuttavat kertomusten osallistujarooleihin.

3.4.6 Semanttisella analyysilla kertomusten prosessityyppeihin ja osallistujarooleihin

Kielen prosessityypit voivat Hermanin (2002: 139) mukaan liittyä suoraan toimintaan, epäsuoraan toimintaan ja jonkin syyksi tai ansioksi lukemiseen. Prosessityypit määrittelevät mahdollisia osallistujarooleja, ja esimerkiksi toimintaa kuvaavissa lauseissa osallistujat ovat laajasti ymmärrettynä asioita eli henkilöitä, kohteita, abstrakteja käsitteitä, tapahtumia, laatuja, tiloja tai suhteita, mutta henkisten prosessien lauseissa osallistujat eivät ole pelkästään asioita vaan

myös sanoja eli faktoja ja selontekoja. Toisin sanoen toimintalauseiden osallistujat ovat toiminnan tekijöitä, aloittajia tai kohteita, kun taas henkisissä prosesseissa osallistujat ovat tuntijoita, kokijoita, ajattelijoita ja ilmiöitä. (Herman 2002: 139.) Esimerkiksi lause ”Erika lauloi soolon” liittyy suoraan toimintaan, ja subjektille (Erika) voidaan antaa toimijan tai aloittajan rooli. Lauseessa ”Erika tuli tyytyväiseksi” subjektille (Erika) annetaan rooli, jossa sen tilaa tai ominaisuutta määritetään. Lause ” Erika rakastaa laulamista” liittyy tuntemiseen, ja subjektille voidaan antaa kokijan rooli.

Kertovan tekstin analysoimiseksi tarkastelen prosessityyppien ominaisuuksia ja niiden suhteita mahdollisiin osallistujiin Hermanin (2002: 141) esitystä suppeammin. Ajattelen prosessityyppien osallistujilla olevan temaattisen roolin mukaiset vastineensa, ja tulkitsen taulukossa 4 Hermanin esitystä viittaamalla Frawleyn teorian mukaisiin lähimpiin temaattisiin osallistuviin ja ei-osallistuviin rooleihin.

Taulukko 4. Prosessityypit ja osallistujat (Herman 2002: 141, Frawley 1992: 201).

prosessityyppi (Halliday 1994)	prosessityypin osallistujat (Herman 2002)	temaattiset vastineet (Frawley 1992)
materiaalinen	toimija, kohde	toimija, aiheuttaja, kohde
henkinen	tuntija, ilmiö	kokija, patientti, kohde
suhdeprosessi	kantaja, ominaisuus	väline, patientti,
käyttäytyminen	käyttäytyjä	toimija, kokija
kielellinen	sanoja, vastaanottaja, kohde	toimija, patientti, kohde
olemassaolo	olemassa oleva	toimija, patientti

Valaisen Hermania (2002: 141–142) mukaillen seuraavilla esimerkeillä jokaista prosessityyppiä ja osoitan, mitä osallistujia niihin liittyy:

Materiaaliset prosessit:

järjestelevä: Ella (*toimija)* laittoi kellopelin (*kohde*) pöydälle

luova: Tuomas (*toimija*) sävelsi uuden biisin (*kohde*)

Henkiset prosessit:

havaitseva: Matti (*tuntija*) kuuli kompin (*ilmiö*)

tunteva: Kappaleen sovitus (*ilmiö)* miellytti oppilasta (*tuntija*)

tietävä: Koululaisyleisön käyttäytyminen (*ilmiö*) saattoi esiintyjät (*tuntija*) ymmälle

Suhdeprosessit:

intensiivinen: sähkökitara (*kantaja*) on uusi (*ominaisuus*)

olosuhteinen: sähkökitara (*kantaja*) on telineessä (*ominaisuus*)

omistava: sähkökitarassa (*kantaja*) on hyvät soundit (*ominaisuus*)
määrittävä moodi: kolme edellistä esimerkkiä
tunnistava moodi: Erika (*tunnistettu*) on solisti (*tunnistaja*),
konsertti (*tunnistettu*) pidetään illalla (*tunnistaja*)

Käyttäytymisen prosessit:

Oppilaat (*käyttäytyjä*) marisivat

Kielelliset prosessit:

Sara (*sanoja*) yritti sanoa kaikille (*kohde*), mutta vain Ville (*vastaanottaja*) kuuli häntä

Olemassaolon prosessit:

Luokassa on bändi (*olemassa oleva*)

Hermanin (2002:143–144) mukaan kerronnan eri lajeilla, suosituimmilla prosessityypeillä ja osallistujarooleilla on yhteyttä keskenään tietyin varauksin. Kokoan taulukossa 5 eri kerronnan lajeissa esiintyvät suosituimmat prosessityypit ja osallistujaroolit yhteen:

Taulukko 5. Suosituimmat prosessityypit ja osallistujaroolit eri kerronnan lajeissa (Herman 2002: 144–147).

kerronnan laji	suositut prosessityypit	suositut osallistujaroolit
eeppinen	materiaalinen, käyttäytyminen,	toimija, käyttäytyjä
	kielellinen, henkinen	sanoja, kokija
realistinen	materiaalinen, suhdeprosessi,	toimija, kantaja
	kielellinen, käyttäytyminen	sanoja, käyttäytyjä
psykologinen	henkinen, käyttäytyminen,	kokija, käyttäytyjä
	suhdeprosessi, kielellinen	kantaja, sanoja
jännitys	henkinen, olemassaolo,	kokija, toimija
	suhdeprosessi, kielellinen	
kauhu	henkinen, olemassaolo,	kokija, sanoja
	suhdeprosessi, käyttäytyminen	

Hermanin mukaan kertomuksen ymmärtäminen riippuu ratkaisevasti osallistujarooleista ja niiden välisistä suhteista tehtävistä päätelmistä. Roolien sijoittamisen säännöt eivät toimi pelkästään kertomuksen sisäisessä kerronnan kontekstissa vaan myös yleisemmin kertomustyyppien ja tyylilajien välisessä erottelussa (Herman 2002: 164–165).

Tämän tutkimuksen analyyttiset välineet

Musisointiprosessin kertomusten analyyttisina välineinä olen päätynyt käyttämään edellä kuvaamiani aikakehyksen (Vendler: 1967), prosessityyppien (Halliday: 1994) ja osallistujaroolien (Frawley: 1992) analyysimalleja Hermanin (2002) ja Hyvärisen (2010) esityksiä soveltaen, koska olen halunnut lähestyä aineistoja toiminnan kuvauksen näkökulmasta. Kyseiset menetelmät ovat vaikuttaneet sopivan aineistojen luonteeseen, jossa musisointi ja muut ryhmän tapahtumat ovat lähellä jokaista kertojaa.

Tutkimuksessani olen käyttänyt hyödykseni aikakehyksen analyysia musisointiprosessin kertomustyyppien erottelemisessa aineistojen osalta kokonaisuudessaan. Aikakehyksen analyysissa olen kiinnostunut siitä, mitä eri kertomustyyppejä aineistoissa on ja minkälaisia eroavuuksia eri kertojien välillä aikakehyksen käyttämisessä on.

Prosessityyppien analyysissa olen kiinnostunut siitä, miten kertomuksissa eri prosesseja käytetään ja miten eri tapahtumien luonnetta prosesseilla ilmaistaan. Osallistujaroolien analyysissa olen kiinnostunut siitä, mitä eri rooleja kertomuksen osallistujat saavat eli minkälaisiin rooleihin kertojat itsensä ja muut osallistujat asettavat: kuka kerrotaan esimerkiksi toiminnan aloittajaksi, kuka affektiiviseksi kokijaksi tai toiminnan passiiviseksi vastaanottajaksi. Kertomusten osallistujaroolien tunnistamiseksi en ole hyödyntänyt prosessityyppien ja osallistujaroolien analyysia aineistoissa kokonaisuudessaan, vaan olen käyttänyt niitä joidenkin valitsemieni kertomusten kohdalla. Esittelen näitä kertomuksia ja niiden analyysia jonkin verran luvussa 5. ja tarkemmin lähinnä luvuissa 6. ja 7.

Esitän vielä taulukossa 6 käyttämäni analyysivälineet ja niiden funktion tutkimuksessani:

Taulukko 6. Tämän tutkimuksen analyysivälineet.

analyysiväline	analyysivälineen funktio
kertomuksen aikakehyksen analyysi (Vendler 1967): tila, prosessi, suorittaminen, saavuttaminen	musisointiprosessien kertomusten eri tyyppien lajittelu kertojien välisten erojen havaitseminen aikakehyksen käytössä
tapahtumista kuvaavat prosessityypit (Halliday 1994): materiaalinen, henkinen, suhdeprosessi, käyttäytyminen, kielellinen, olemassaolo	kertojille merkittävien tapahtumien erotteleminen kertomuksissa kertojien kokemuksen laadun ymmärtäminen kertomusten osallistujaroolien tunnistaminen

analyysiväline	analyysivälineen funktio
temaattisten osallistujaroolien analyysi (Frawley 1992): osallistuvat ja ei-osallistuvat temaattiset roolit	kertomusten lausetasoinen analyysi jostakin tapahtumasta sekä kertojan eri henkilöille antamien kertomusten osallistujaroolien suhteuttaminen
kertomuksen osallistujaroolien analyysi (Herman 2002): toimija, kokija, vastaanottaja, paikka, syy, tarkoitus, kohde	kertojan itselleen ja kertomuksen muille henkilöille antamien osallistujaroolien tunnistaminen

4 Aineiston tuottaminen ja analyysi

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen suorittamista. Aluksi kuvaan tutkimustapausta ja sen kontekstia sekä tutkimukseen osallistujia. Tutkimuksen varsinaisena aineistona on 20 oppilaani tuottamat haastattelu- ja kirjoitelma-aineistot. Tutkimusaineistot on tuotettu koulussa toteutetussa konserttiprojektissa opettajan ja oppilaiden välisessä yhteistoiminnassa. Esittelen tässä luvussa yksityiskohtaisemmin, minkälaisia haastattelut ja kirjoitelmat ovat sekä mitä menetelmällisiä valintoja olen aineistonkeruussa ja sen rajaamisessa tehnyt. Lisäksi kerron, miten olen osallistujia (oppilaita) haastatellut ja minkälaisia havaintoja olen haastattelutilanteiden vuorovaikutuksesta tehnyt. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tuottaminen ja käsittely liittyvät läheisesti toisiinsa, ja tutkijan on mietittävä omaa suhdettaan paitsi osallistujiin myös aineistoon (Mäkelä 1998: 45–46). Ruusuvuoren ym. (2010: 10) mukaan tutkijan ja aineiston kohtaaminen on kokonaisuus, johon kuuluvat aineistoon tutustuminen, sen järjestäminen ja luokittelu, aineiston analysointiprosessi, tulkinta ja keskustelu aineiston kanssa.

Muu keräämäni aineisto käsittää osallistujien muistiinpanoja musiikintunneilta, video- ja audiotallenteita, valokuvia sekä omia kenttämuistiinpanojani, joita käytän lähteinä kuvatessani musisointiprosessia sekä tarkistaessani tekemiäni tulkintoja.

Viitatessani osallistujiin kirjoittajina tai puhujina sekä siteeratessani heitä en käytä heidän oikeita nimiään henkilöllisyyden salaamiseksi. Samasta syystä korvaan aineistokatkelmissa haastateltavien mainitsemat osallistujien nimet merkinnällä *(oppilaan nimi)*.

Esitän taulukossa 7 aineistojen lajit ja keruutapahtumien lukumäärät:

Taulukko 7. Tutkimusaineistot ja keruutapahtumat.

aineistolaji	aineiston määrä
osallistujien muistiinpanot	60 merkintää
tutkijan kenttämuistiinpanot	21 merkintää
videotallenteet	5 h
äänitallenteet	2 h
haastattelut	31 haastattelua
kirjoitelmat	18 kirjoitelmaa
valokuvat	200 kuvaa

Esitutkimus ennen varsinaista tutkimusta

Ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista olin toteuttanut vuonna 2010–2011 esitutkimuksen, jonka kohteena oli musisointi musiikkiluokkien oppilailla. Tuolloin keräämäni aineisto käsitti musiikin oppitunneilla oppilaitteni äänittämää soittoa, laulua ja puhetta sekä kirjallisia muistiinpanoja työskentelystään. Lisäksi olin haastatellut yhteensä 14 nuorta kahdelta eri Pohjankartanon koulun 8. musiikkiluokalta. Haastateltavat, jotka kaikki olivat oppilaitani, kertoivat musiikkiin liittyvistä käytänteistään ja kokemuksistaan. Yksi tuolloin haastattelemani oppilas oli mukana myös varsinaisessa tutkimuksessa. Litteroin esitutkimushaastatteluista neljä. Kuuntelin kaikki haastattelut useaan kertaan.

Esitutkimuksen merkitys tutkimuksessani on kaksitahoinen. Sen ensisijainen merkitys liittyy tutkijan ymmärryksen laajenemiseen, kun esitutkimusvaiheessa minulle rakentui omakohtaista esiymmärrystä oppilaiden musisointiin liittyvistä merkityksistä. Esitutkimuksen suorittamisen avulla rajasin tutkimustehtävääni ja päätin kohdistaa aineiston tuottamisen yhteen opetusryhmään ja yhteen oppimisprojektiin. Toissijainen merkitys oli, että esitutkimuksen avulla perehdyin nuorten ja omien oppilaiden haastattelemisen erityispiirteisiin käytännössä.

4.1 Tutkimustapaus kontekstissaan

Tutkimuksen kohteena oleva musisointiprosessi kesti neljä kuukautta. Konserttiprojektin toteuttaminen alkoi syyslukukauden alussa 2011, kun musiikkiluokan oppilaat halusivat järjestää oman konsertin. Ensin sovittiin ohjelmistosta ja sen jälkeen harjoittelusta. Harjoittelujakso kesti 5.10.2011–30.1. 2102, ja esitykset olivat 31.1.2012, 1.2.2012 ja 2.2.2012.

Konsertti toteutui yhteistyössä oululaisen Myllytullin yhtenäiskoulun kanssa. Kyseisessä konserttitapahtumassa yhdistettiin taidenäyttely ja musiikkiesitykset. Kyseisen tapahtuman kaltaisia ”taidekonsertteja” oli järjestetty yhteensä 17 kertaa vuosina 1991–2011 (Ollila 2012).

Ohjelmisto

Konsertin ohjelmistoon kuului yhteensä 16 oppilaiden valitsemaa musiikkikappaletta. Ohjelmistoa varten yhteismusisoinnissa kokeiltiin monia oppilaiden ehdottamia kappaleita muutamilla tunneilla, minkä jälkeen pieni oppilasryhmä laati alustavan ehdotuksen ohjelmistosta muille. Ehdotetuista

kappaleista valittiin äänestyksen perusteella yhteensä 14 suosituinta kappaletta siten, että jokainen oppilas saattoi äänestää viittä ehdotettua kappaletta. Lisäksi minä opettajana ehdotin kahta jazz-kappaletta. Ohjelmistosta neuvoteltiin myös Myllytullin koulun kuvataideopettajien Johanna Ollilan ja Marja-Liisa Kaltilan kanssa, ja he hyväksyivät ehdotuksen sellaisenaan. Ohjelmistoon valikoitui näiden vaiheiden kautta yhteensä 11 suomenkielistä pop- ja rock-kappaletta, kolme englanninkielistä pop- ja rock-kappaletta sekä kaksi jazz-kappaletta.

Kuvataidetyöt osana ohjelmistoa

Kuvataideluokkien oppilaat valmistivat tapahtumaa varten yhteensä 400 kuvataidetyötä. Jokaista konserttikappaletta kohti tehtiin keskimäärin 25 kuvaa, ja osa töistä valmistettiin ryhmätyönä. Kuvataideopettajat valokuvasivat jokaisen työn, ja valokuvista laadittiin esitysgrafiikkaohjelmalla musiikkikappaleita varten erilliset esitykset. Konsertissa kuvataidetyöt yhdistettiin samanaikaiseksi esitykseksi musiikin kanssa. Alkuperäiset työt olivat esillä Pohjankartanon aulassa sijaitsevassa näyttelytilassa konserttien aikana. (Ollila 2012.)

Musiikkiesitykset: Pohjankartanon koulun musiikkiluokka: (luokan nimi)

Kuvataideteokset: Myllytullin koulun oppilaat luokilta 4-9

Eye of the tiger

Lentäjän poika

Tuulet puhaltaa

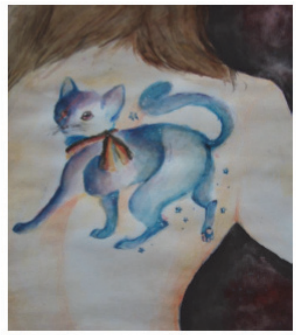
Valehtelisin jos väittäisin

Flash dance

Älä koskaan ikinä muutu

Singing in the rain

Ain't misbehavin



Dancing queen

Hölmö rakkaus

Tahroja paperilla

Sinä lähdit pois

Aikuinen nainen

Joutsenet

Tuulilasin nurkkaan

Muotitietoinen

Väliaika

Koulujen yhdeksäsluokkalaiset vastaavat maksullisesta väliaikatarjoilusta.
Tuotolla kartutetaan luokkarahastoja.

Taidekonserttiin liittyvä kuvataidenäyttely on esillä Oulu-opiston näyttelytilassa Pohjankartanon koululla 24.1-2.2.2012.

Taidekonsertti

esitykset ke 1.2.2012 klo 18.00 ja
to 2.2.2012 klo 18.00 Pohjankartanon juhlasalissa

Liput: Lapset 2e, Aikuiset 4e, Perhe 8e

Kuvio 2. Taidekonsertin käsiohjelma.

Kokoonpanot

Luokasta muodostettiin yhteensä neljä pienempää kokoonpanoa, joista kolme muodostettiin sattumanvaraisesti ja yksi opettajajohtoisesti. Jokainen pienryhmä esitti kaksi kappaletta ja koko luokka yhteensä kahdeksan kappaletta. Sattumanvaraisesti muodostettujen kokoonpanojen esityskappaleet valittiin arpomalla.

Harjoitukset

Kun ohjelmisto oli päätetty, osallistujat ryhtyivät harjoittelemaan esitystä koulussa. Konsertin harjoitukset kestivät yhteensä 60 oppituntia (60 x 45 min), joista suurin osa (52 x 45 min) oli musiikkiluokassa ja loput (8 x 45 min) esityspaikassa Pohjankartanon juhlasalissa. Harjoitusten tavoitteena oli perehtyä ohjelmistoon mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Pienryhmien harjoitustiloina käytettiin musiikkiluokan lisäksi koulun ja samassa rakennuskompleksissa toimivan konservatorion muita tiloja. Musiikintuntien lisäksi oppilaat harjoittelivat oma-aloitteisesti myös joidenkin muiden oppituntien aikana.

Sovitukset

Oppilaat käyttivät pääasiassa musiikkiluokan instrumentteja (rumpusetti, piano, sähköpiano, syntetisaattori, sähkökitarat, akustiset kitarat, bassokitara, laattasoittimet, ukulelet, perkussiot) ja äänentoistovälineitä. Lisäksi mukana oli viulu. 14 kappaleessa oli mukana laulu ja kahdessa kappaleessa pelkästään instrumentit. Harjoitusvaiheen alussa oppilaat ideoivat sovituksia vapaasti ja kokeilivat haluamiaan instrumentteja. Kaikista kappaleista oli kuitenkin käytössä lead sheet -nuotti, jossa oli melodia, soinnut ja sanat. Harjoittelun myötä soitinkokoonpanot vakiintuivat vähitellen. Hieman ennen toista konserttia tehtiin kahdessa soitinkokoonpanossa muutos, koska yksi oppilas sairastui äkillisesti.

Kappaleiden sovituksissa oli eroja. Yhteen kappaleeseen tehtiin huomattavia muutoksia soinnutuksen osalta (*Singing in the Rain*) ja toiseen kappaleeseen rakenteen osalta (*Aikuinen nainen*). Nuoret sovittivat itse stemmoja laulajille (muun muassa *Tuulilasin nurkkaan*), laattasoittimille sekä viululle (*Lentäjän poika, Älä koskaan ikinä, Singing in the Rain, Flashdance*). Muilta osin kappaleiden rakenne, melodia ja soinnutus olivat peräisin musiikin oppikirjoista ja laulukirjoista.

Taulukko 8. Konsertin ohjelmisto ja kappaleitten kokoonpanot.

Sävellys	Kokoonpano
Eye of the Tiger (Sullivan & Peterik) elokuvasta Rocky III	piano, basso, rummut, sähkökitara, akustinen kitara, kellopeli rytmisoittimet, laulu
Lentäjän poika (Kettunen)	piano, basso, rummut, sähkökitara, akustinen kitara, kellopeli, ksylofoni, viulu, laulu
Tuulet puhaltaa (Sarin & Pusa)	piano, basso, rummut, sähkökitara, akustinen kitara, ksylofoni, rytmisoittimet, laulu
Valehtelisin jos väittäisin (Hanhiniemi)	piano, basso, rummut, sähkökitara, akustinen kitara, kosketinsoitin, congat, laulu
Flashdance (Moroder & Forsey & Cara) elokuvasta Flashdance	piano, basso, rummut, sähkökitara, akustinen kitara, kellopeli, rytmisoittimet, laulu
Älä koskaan ikinä (Knipi & Kauste)	piano, basso, rummut, sähkökitara, rytmisoittimet, viulu, laulu
Singing in the Rain (Brown & Freed) elokuvasta Singing in the Rain	piano, basso, sähkökitara, viulu, laulu
Ain´t Misbehavin' (Waller & Brooks & Razaf)	piano, basso, sähkökitara, viulu
Dancing Queen (Andersson & Ulvaeus & Anderson)	piano, basso, rummut, sähkökitara, akustinen kitara, kosketinsoitin, viulu, laulu
Hölmö rakkaus (Melasniemi & Kokkonen)	piano, basso, rummut, sähkökitara, laulu
Tahroja paperilla (Syrjä & Syrjä)	piano, basso, rummut, sähkökitara, laulu
Sinä lähdit pois (Koskinen & Sinnemäki)	piano, basso, rummut, sähkökitara, laulu
Aikuinen nainen (Cassella & Savio)	piano, basso, sähkökitara, akustinen kitara, kellopeli, rytmisoitin, ksylofoni
Joutsenet (Sjöroos & Luoti & Vesala)	piano, basso, rummut, sähkökitara, laulu
Tuulilasin nurkkaan (Johansson & Koskinen)	piano, basso, sähkökitara, ksylofoni, laulu
Muotitietoinen (Sundqvist)	piano, basso, rummut, sähkökitara, akustinen kitara, kosketinsoitin, ukulele, rytmisoittimet, laulu

Konserttien kulku

Konsertit pidettiin Pohjankartanon juhlasalissa 31.1.2012, 1.2.2012 ja 2.2.2012. Yleisöä oli paikalla kaikkiaan noin 800 henkilöä, jotka olivat enimmäkseen Pohjankartanon ja Myllytullin koulujen oppilaiden vanhempia, sukulaisia, ystäviä ja opettajia. Konsertteja mainostettiin sanomalehti Kalevassa sekä musiikki- ja kuvataideluokkien oppilaiden levittämissä julisteissa.

Ensimmäinen konsertti pidettiin koulupäivän aikana klo 13.30. Se oli tarkoitettu Pohjankartanon koulun oppilaille ja opettajille. Konsertista tiedotettiin sähköisen ”Helmi-viestin” avulla sekä kuuluttamalla koulun keskusradiosta. Paikalla oli noin 300 luokkien 7–9 oppilasta. Osa yleisöstä poistui paikalta kesken konsertin oppitunnin päätyttyä. Konsertissa olleita oppilaita pyydettiin seuraavana päivänä täyttämään konsertista kirjallinen kysely, jonka palautti noin 250 oppilasta. Toinen ja kolmas konsertti pidettiin illalla klo 18.00. Yleisöä oli paikalla ensimmäisessä konsertissa noin 300 ja toisessa noin 200 henkilöä.

Kuvataidetyöt ja musiikki yhdistettiin samanaikaisesti esitysgrafiikkaohjelmaa käyttäen. Tätä varten esiintymislava oli jaettu kahteen osaan. Musiikki esitettiin lavan sivuosassa erillisessä orkesterisyvennyksessä, ja kuvataidetyöt heijastettiin lavan keskellä olevalle valkokankaalle. Konsertin äänentoistosta, valaistuksesta ja AV-tekniikasta vastasi kaksi PST Oy:n työntekijää.

Konsertin kesto väliajan kanssa oli 90 minuuttia. Kun kokoonpanot vaihtuivat, osa esiintyjistä oli lavan takana odottamassa omaa vuoroaan. Musiikkiluokan oppilaat järjestivät väliajalla maksullisen kahvitarjoilun Pohjankartanon aulassa. Kun viimeinen konsertti oli päättynyt, oppilaat siivosivat konsertin aikana käytetyt tilat sekä kuljettivat kaikki soittimet, välineet ja tavarat oikeille paikoilleen. Loppusiivoukseen kului aikaa noin tunti.

4.2 Osallistujat

Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat samalla yläkoulun 9. musiikkiluokalla lukuvuonna 2011–2012. Osallistujat olivat syntyneet vuonna 1996, ja he olivat tutkimuksen suorittamisen aikaan 15-vuotiaita. Heistä tyttöjä oli 14 ja poikia 6.

Osallistujien musiikkiharrastuksia tutkimuksen suorittamisen aikaan olivat instrumentin opiskeleminen soittotunneilla (20 osallistujaa), laulun opiskeleminen laulutunneilla (2 osallistujaa), kuorolaulu (1 osallistuja) ja bändisoitto (2 osallistujaa). Säveltämistä oli harrastanut kolme osallistujaa ja improvisointia

viisi osallistujaa. Tutkimukseen osallistujien instrumentti- ja lauluopinnot jakautuvat taulukossa 9 seuraavasti:

Taulukko 9. Osallistujien instrumentti- ja lauluopinnot.

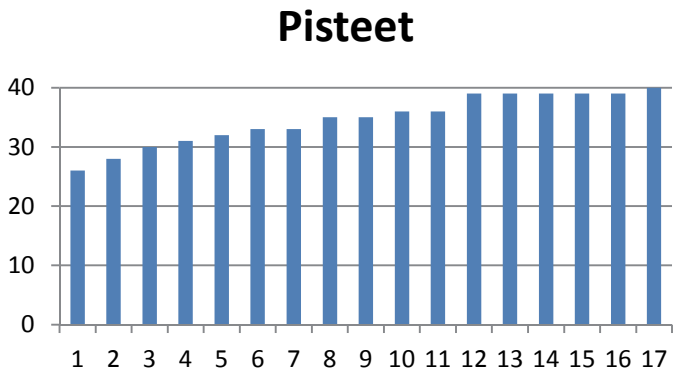
instrumentti	harrastaja	opetuksen järjestäjä
huilu	2	musiikkiluokkien soitinopetus
kitara	1	vapaa sivistystyö
	2	koulun kitaraorkesteri
klarinetti	2	musiikkiluokkien soitinopetus
kontrabasso	1	musiikkiluokkien soitinopetus
käyrätorvi	1	musiikkiluokkien soitinopetus
laulu	1	yksityinen musiikkikoulu
pasuuna	1	musiikkiluokkien soitinopetus
piano	3	konservatorio
	1	vapaa sivistystyö
	6	yksityinen musiikkikoulu
rummut	1	musiikkiluokkien soitinopetus
	1	konservatorio
	1	yksityinen musiikkikoulu
saksofoni	1	musiikkiluokkien soitinopetus
sello	1	musiikkiluokkien soitinopetus
sähköbasso	1	konservatorio
viulu	7	musiikkiluokkien soitinopetus
	1	konservatorio
bändisoitto	1	konservatorio
kuorolaulu	1	nuorisokuoro

Kaksi yleisintä instrumenttia olivat piano (10 osallistujaa) ja viulu (8 osallistujaa). Soitinopetuksen järjestäjänä Oulun kaupungin musiikkiluokkien järjestämä soitinopetus oli osallistujilla yleisin (16 osallistujaa). Osallistujista yli puolet (11 osallistujaa) oli ollut tai oli tutkimuksen suorittamisen aikaan kahden tai useamman instrumentin opetuksessa. Osallistujien opiskelemien instrumenttien lukumäärä jakautui seuraavasti:

Taulukko 10. Osallistujien opiskelemat instrumentit.

Instrumenttien määrä	Osallistujien määrä
yksi	9
kaksi	10
kolme tai useampi	1

Osallistujista 16 suoritti esitutkimusvaiheessa 24.1.2011 Karman musikaalisuustestin, ja yksi osallistuja suoritti sen aloitettuaan lukio-opinnot syksyllä 2012. Esitän tässä yhteydessä osallistujien testissä saavuttamat pistemäärät luonnehtiakseni osallistujia erikoisluokalle valikoituneena ryhmänä.



Kuvio 3. Osallistujien (N = 17) tulokset Karman musikaalisuustestissä.

Osallistujien luokka

Osallistujien luokka oli yksi Oulun keskustan tuntumassa sijaitsevan Pohjankartanon koulun 23 luokasta. Koulun oppilasmäärä 22.9.2011 oli 560 oppilasta. Pohjankartanon koulu on yläkoulu, joka tutkimuksen suorittamisen aikaan oli kuusisarjainen (7–9) ja jossa lisäksi oli viisi lisäopetusluokkaa eli ns. kymppiluokkaa.

Osallistujien luokka oli yksi kolmesta samalla vuosiluokalla olevasta musiikkiluokasta. Luokka oli muodostettu osallistujien aloittaessa opiskelunsa 7. luokalla elokuussa 2009. Osallistujat siirtyivät luokalle yhteensä kuudesta eri alakoulusta, jotka kaikki olivat Oulun kaupungin perusopetuksen 1–6-luokkien alakouluja.

Taulukko 11. Osallistujat alakouluissa.

alakoulu 6. luokan lopussa	osallistujien lukumäärä	musiikkiluokalla alakoulussa
Herukan koulu	1	kyllä
Knuutilankankaan koulu	1	ei
Madekosken koulu	1	ei-
Myllyojan koulu	11	kyllä
Paulaharjun koulu	1	ei
Teuvo Pakkalan koulu	5	kyllä

Osallistujista yhteensä 17 (Herukan, Myllyojan ja Teuvo Pakkalan koulussa olleet) oli opiskellut alakoulun 3–6-vuosiluokilla musiikkiluokalla.

4.3 Haastatteluaineistot

Tässä luvussa tarkastelen haastatteluaineistoon liittyviä kysymyksiä tutkimusasetelmassani. Koulussa tapahtuvan empiirisen aineiston tuottamisen ja erityisesti oppilaiden haastattelujen yhteydessä on mietityttänyt aikuisen ja nuoren sekä opettajan ja oppilaan erilainen valta-asema. Alasuutarin (2005: 152) mukaan se voi vaikuttaa haastattelutilanteessa vahvasti ja muovata vuorovaikutusta. Ikä- ja valtaeron lisäksi myös sukupuoleen ja emotionaalisuuteen liittyvät tekijät saattavat olla haastattelutilanteessa merkityksellisiä (Bold 2012: 103). Muita haastatteluvuorovaikutukseen ja puheen kulkuun vaikuttavia asioita Rapleyn (2004: 19) mukaan ovat haastattelijan tyyli johdatella keskustelua, haastattelijan status, haastattelujen toteuttamisen fyysinen paikka ja tila sekä haastattelun tallentamiseen liittyvät seikat. Holsteinin ja Gubriumin (1995: 15) mukaan haastattelutilanne ei koskaan ole neutraali vaan aktiivinen, ja se tuottaa tietoa jo itsessään. Tiedon ohella haastattelussa syntyy samanaikaisesti myös tulkintaa. Haastattelun sisällön ymmärtämisen lisäksi on yhtä tärkeä myös tunnistaa ja avata niitä vuorovaikutuksellisia ja kerronnallisia menettelytapoja, joilla tätä tietoa on tuotettu.

Lähdin aluksi haastattelemaan oppilaitani muodostaen keskustelua ohjaavia haastattelukysymyksiä etukäteen laatimani teemarungon pohjalta (ks. liite 2). Ajattelin Kvalen tapaan, että haastattelija pyrkii keräämään avoimia ja subjektiivisia kuvauksia osallistujille läheisistä aiheista ja että tutkijan mielenkiinnon kohteena on tilanteiden ja tapahtumien erityisyys, ei yleisyys (Kvale 2007: 7). Jotkut osallistujat rupesivat haastattelutilanteissa tuottamaan kertomuksia, ja aineistot ovat jossain määrin kerronnallisia. Kiinnostuin kerronnallisesta haastattelusta tästä syystä vasta aineiston tuottamisen tilanteissa (vrt. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005), ja kuvaan kerronnallista haastattelua tässä luvussa lyhyesti.

4.3.1 Nuorten haastatteleminen

Haastattelulla voidaan tuottaa empiiristä aineistoa sosiaalisesta maailmasta pyytämällä ihmisiä puhumaan elämästään (Holstein & Gubrium 1995: 13). Ajattelen Ederin ja Fingersonin (2002) tavoin, että nuoria haastattelemalla on

mahdollista kuulla heidän omia tulkintojaan ja ajatuksiaan asioista, jotka heitä itseään koskevat. Toinen haastattelemiseen liittyvä etu on, että sen avulla voidaan tutkia sellaisia nuorille merkittäviä asioita, joista he eivät välttämättä kovin paljon puhu kavereiden kanssa. (Eder & Fingerson 2002: 181.) Käsitän tämänkaltaisten ”aikuiselle puhuttujen asioiden” aineistoissani liittyvän lähinnä luokassa tapahtuvaan neuvotteluun vallasta ja erilaisiin konflikteihin ryhmätilanteissa.

Lasten ja nuorten haastattelemista koskeva metodologinen keskustelu liittyy kysymykseen haastattelutilanteen neutraaliudesta, ja joissakin tutkimusoppaissa kiinnitetään huomiota aikuisen haastattelijan rooliin. Alasuutarin (2005: 152–153) mukaan aikuisen roolia on luonnollisesti mahdotonta häivyttää, mutta lasta haastatteleva voi pyrkiä ”tavallisesta kokemuksesta eroavaan aikuisen rooliin”. Poikkeava rooli saattaa onnistuessaan ”lieventää aikuisen auktoriteettiasemaa” (Davis 1998: 325–335). 15-vuotiaiden nuorten haastattelemisessa en pyrkinyt roolimuutokseen, mutta yritin luoda haastattelutilanteesta niin kiireettömän ja kotoisen kuin oli mahdollista. Eder ja Fingerson (2002: 183) korostavat haastattelutilanteen luonnollisuutta haastateltavien kannalta ja näkevät sen yhtenä valtaeron vähentäjänä. Myös Davisin (1998: 327) mukaan lapsitutkimuksessa on eduksi, jos tutkimukseen osallistuminen tapahtuu luontevasti jokapäiväisen toiminnan parissa. Musiikinopettajana minun oli luontevaa järjestää haastattelut koulupäivän aikana joko musiikkiluokassa tai sen läheisyydessä. Yksi haastattelu keskeytyi (Tuomas 23.1.2012), kun jouduimme poistumaan musiikkiluokasta ja siirtymään jatkamaan haastattelua toiseen huoneeseen, ja yksi haastattelu (Eevi 15.3.2012) jouduttiin satunnaisen tilanpuutteen vuoksi järjestämään musiikkiluokan edessä olevassa aulassa. Haastateltavat vaikuttivat kuitenkin rauhallisilta ja sopeutuivat hyvin yllätyksellisiin tilanteisiin.

Ikäeron lisäksi tässä tutkimusasetelmassa on myös toinen merkittävä valtakysymys. Kaikki osallistujat olivat omia oppilaitani, mikä nostaa esiin opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen liittyviä kysymyksiä. Rapleyn (2004: 16) mukaan haastattelut ovat pohjimmiltaan sosiaalisia kohtaamisia, joissa puhujat, haastattelija ja haastateltava, toimivat yhdessä tuottaessaan retrospektiivisia ja prospektiivisia selityksiä tai versioita toiminnastaan, kokemuksistaan, tunteistaan tai ajatuksistaan. Haastattelut ovat luonnostaan vuorovaikutteisia tapahtumia, joissa molemmat puhujat seuraavat toisen puhetta ja eleitä. Haastattelupuhe tuotetaan paikallisesti ja yhteisessä vuorovaikutuksessa, eikä se liity ainoastaan haastattelun aiheeseen. Haastattelupuhe voi yhtä hyvin olla seurausta haastateltavan pyrkimyksestä olla hyvä ja kunnollinen haastateltava

kuin ”erityisen henkilötyypin puhetta suhteessa johonkin erityiseen aiheeseen”. (Rapley 2004: 16.) Tämän tutkimuksen haastatteluaineistot ovat tästä näkökulmasta tarkasteltuina puhuntoja, joissa oppilaat pyrkivät vastaamaan opettajalleen siten, kuin he olettavat koulussa olevan ”luonnollista” ja ”oikein”.

Ederin ja Fingersonin (2002: 188–189) tavoin ajattelen, että nuoria on helpompi haastatella, jos he ovat jonkin verran tutustuneet haastattelijaan etukäteen. Haastattelijana olin nuorille hyvinkin tuttu, koska olimme olleet musiikintunneilla tekemisissä 3–4 kertaa viikoittain yli kahden vuoden ajan. Haastatteluaineistot ovat Ruusuvuoreen ja Tiittulaan (2005: 29) viitaten *opettaja*haastattelijan ja *oppilas*haastateltavien yhdessä tuottamia (vrt. Heikkinen ym. 2006: 47), ja niihin kuuluu myös muusta haastattelupuheesta poikkeavaa opettajan ja oppilaan välistä keskustelua, jossa puhumme ikään kuin haastattelun ulkopuolella jostakin kouluun tai opetukseen liittyvästä asiasta. Haastateltavat saattavat kohdistaa puheensa minulle (Leenalle) ”pelkästään” opettajana.

Esimerkki 3. Puheen kohdistaminen ”opettajalle”.

Ella: No just se että se (.) en halua silleen syyttää kettään mutta pojat oikeesti pojat niin ku (.) ne siis kun ei vaan tajua. Ne niinku hirveenä haastaa sun kaa koko ajan riitaa ihan niinku ne tahallaan yrittäs välillä niinku ärsyttää sua.

Esimerkki 4. Puheen kohdistaminen ”opettajalle”.

Leena: No niin kuule, mitä sulla tulee ekana taidekonsertista mieleen?

Saku: En mä ennää muista siitä paljo mittää. Oli se ihan hyvä. Eikö me tehä uus semmonen?

4.3.2 Kerronnallinen haastattelu

Laadullinen haastattelu sisältää tavallisesti monenlaista puhetta, kuten faktoja, selityksiä, mielipiteitä ja kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 191). Kerronnallisen haastattelun tarkoituksena on tuottaa aineistoksi kertomuksia (Chase 1995: 3). Riessman (2008: 23) pitää kerronnallisen haastattelun tavoitteena pikemminkin yksityiskohtaisten selontekojen kehittelemistä kuin lyhyiden vastausten tai yleisten arvioiden saamista. Myös kerronnallisessa haastattelussa (kuten kaikessa laadullisessa haastattelussa) haastattelija ja haastateltava ovat aktiivisia osallistujia, jotka tuottavat kertomusta ja sen

merkitystä yhdessä. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005: 204) muistuttavat kyvyn kuunnella haastateltavaa olevan tässä keskeistä.

Kerronnallisessa haastattelussa tutkijan pyrkimyksenä on Chasen mukaan muuntaa haastattelijan ja haastateltavan suhde kuuntelijan ja kertojan suhteen kaltaiseksi. Tämä edellyttää haastattelukonventioiden muutosta, jossa osallistujien kokemusten yleistämisen sijaan ollaan kiinnostuneita kutsumaan esiin kertojan erityisiä kertomuksia. (Chase 2011: 423.) Haastateltavan kuuntelemisen lisäksi haastattelijan tavoilla kysyä ja rohkaista kertojaa on tärkeä merkitys kertomusten tuottamisessa, ja kertoja tulisi saada ottamaan vastuuta kertomuksensa merkityksestä (Chase 1995: 3). Hyvärisen ja Löyttyniemen mielestä hyvä kysymys antaa haastateltavalle vapauden kertoa laajasti, eikä haastattelija voi liikaa korostaa haluaan kuunnella (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 199). Esitetyt kysymykset ja niihin sisältyvä orientoituminen toisia kohtaan ovat haastattelijan käyttämiä kertomaan kutsumisen tapoja. Aina tähän tavoitteeseen ei kuitenkaan päästä, ja vaikka haastattelija olisikin kiinnostunut haastateltavien kokemuksista, ajatuksista ja tunteista, voi hän silti saada kertomusten sijaan raportteja. (Chase 1995: 3.) Yhtenä syynä kertomaan kieltäytymisessä ovat sellaiset haastattelijan esittämät kysymykset, jotka johdattelevat haastateltavaa pois kertomisesta (Chase 1995: 11). Tästä osoituksena on katkelma haastattelutilanteesta, jossa puhuimme haastateltavan kanssa esiintymisjännityksestä. Vaikka pyrkimyksenäni oli kuulla nimenomaan tutkittavan omia kokemuksia hiljattain pidetystä konsertista, suuntautuvat kysymykseni lähinnä yleisluontoiseen arviointiin jännittämisestä.

Esimerkki 5. Haastattelukysymys johdattelee kertomisen sijasta arvioimiseen.

Leena: Onks se tavallista, että ei jännitä vai mitä sä aattelet miten se yleensä menee?

Saara: No ei se varmaan sillon niin paljon jännitä sillee, jos ei oo niin jotain solistista juttua, että on se nyt aivan eri asia sillee, mutta kyllä nyt mua ainaki yleensä aina vähän jännittää.

Leena: Mikä sua tossa konsertissa jännitti eniten?

Kertomaan kieltäytymisen syinä voivat olla myös haastateltavien erilaiset tilanteet haastattelun hetkellä ja haastatteluvuorovaikutuksessa syntyvät vastaajaroolit (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 218). Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005: 218) esittelevät kolme erilaista haastatteluvuorovaikutuksessa syntyvää vastaajaa, jotka

ovat ”rutinoitunut tarinankertoja”, ”kertomuksesta kieltäytyvä puhuja” sekä ”juuri nyt kertova” vastaaja.

Aineistoissa on myös tilanteita, jolloin haastateltava ottaa vahvan kertojan roolin ennen varsinaista kysymystä. Seuraavassa katkelmassa haastateltava alkaa puhua pettymyskokemuksestaan heti, kun käynnistän tallentimen ja kerron hänelle, että aloitamme haastattelun.

Esimerkki 6. Haastateltavan vahva kertojan rooli.

Leena: Nyt voijaan alottaa.

Viivi: No tuo musiikkiprojekti, niin mua harmitti, ku me saatiin ite valita niitä kappaleita, mutta me ei saatu sitte ite esittää niitä mitä me valittiin, vaan ne niinku sitten arvottiin ja siinä oli semmosia kappaleita mitä mää en olis välttämättä halunnu sitte esittää, että mitkä joku muu ryhmä oli niinku valinnu.

Chase (1995: 17) pitää haastattelijan tehtävänä kutsua esiin myös niitä kertomuksia, joita haastateltavat peittävät. Eräässä haastattelussa kävi ilmi, että oppilaiden suunnitelmat eräästä reggaesta olivat muuttuneet. Seuraavassa on katkelma tilanteesta, jossa yritän ”kutsua” kertomusta tapahtuneesta.

Esimerkki 7. Yritys kutsua kertomusta esiin.

Leena: Mm. Entä siinä teijän omassa bändissä (.) mitä te ootte siellä (.) sovittanu niitä kappaleita?

Saku: Nii me aateltiin tehä semmonen reggae mutta ei (.) ei me tehty ihan (.) meillä (.) siinä Aikuisessa naisessa ei oo laulua. Niin silleen.

Leena: Joo. Mistä se johtuu että te ette sitä reggaeta tehny?

Saku: Ku ne laulajat (.) laulajat ei osannu laulaa silleen (.) sitä reggae-juttua.

Leena: Mitä ne sitte sanoks ne sitte jotain?

Saku: Sano ja ne valitti niin kovasti (.) ei voinu sitte.

Leena: Joo. No miltä se on tuntunu ku siellä pikkubändissä on ollu sitä valittamista?

Saku: No (.) siis (.) ei se niin (.)jos (.) kato mulla on silleen ihan sama silti tavallaan miten ne soittaa että mua se ei ainakaan niin haittaa (.) jos joku valittaa niin mulla (.) mä voin ainaki sanoa että ihan sama.

4.3.3 Haastattelujen kulku

Lähdin keräämään haastatteluaineistoja Kvalen (2007: 7) tapaan ajatellen, että tutkimushaastattelu on keskustelua, jolla on muoto ja tarkoitus. Keskustelun apuna oli etukäteen laatimani teemarunko (ks. liite 2), jonka pohjalta muodostin kysymyksiä varsin vapaasti haastateltavan edelliselle puheenvuorolle perustuen. Tässä haastateltavan ja haastattelijan välisessä yhteistoiminnassa olennaista on vuorovaikutuksen rakentaminen (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 10, 13, Holstein & Gubrium 1995: 19) ja se, että kaikki haastatteluaineisto on haastattelijan ja haastateltavan yhdessä tuottamaa verbaalista materiaalia (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 29). Koska haastattelijan osuus voi toisinaan olla huomattava haastateltavan puheen muotoilussa ja siinä tuotetuissa merkityksissä, haastattelutekstiä luettaessa on aiheellista tarkastella haastatteluvuorovaikutusta erottelemalla puheessa haastattelijan ja haastateltavan esiin nostamat aiheet toisistaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 13, 30). Aineistoissa on esimerkkejä tilanteista, joissa haastateltavat varovat nostamasta omia aiheita keskusteluun väistämällä kysymyksiä *en tiedä* – tai *en osaa sanoa* –vastauksilla, eivätkä jatkokysymyksetkään aina rohkaisseet haastateltavia puhumaan. Seuraava katkelma on haastattelusta, jossa en mitä ilmeisimmin osannut tarttua haastateltavan antamiin vihjeisiin luottamusta herättävällä tavalla, ja yhteinen vuorovaikutus tuotti vähemmän aineistoa, kuin olin etukäteen olettanut.

Esimerkki 8. Haastateltavan varovaisuus.

Leena: Mitä sulle tulee konsertista ensimmäisenä itelle mieleen?

Johanna: No, se oli ihan sillee hyvä sillee.

Leena: Mistä sää tykkäsit erityisesti?

Johanna: (.) En mä oikeen tiiä.

Leena: Mikä oli semmosta mieluisaa siinä konsertin aikana tai siinä valmistamisvaiheessa?

Johanna: (.) No sillee sai vaa (.) niinku en mää tiiä. En mä osaa sanoo.

Kysymys haastattelemiseen liittyvistä valtasuhteista on oleellinen paitsi itse tilanteen myös siinä tuotetun aineiston ymmärtämisen kannalta. Tutkijan tulisi olla itsekritiittinen ja mahdollisimman tietoinen näistä valtasuhteista, koska ne vaikuttavat koko tutkimusprosessin ajan (Doucet & Mauthner 2008: 226, Oinas 2004: 209–210).

Haastateltavia oli yhteensä 20. Haastatteluja oli yhteensä 31 ja haastattelukertoja oli kaksi: ensimmäinen haastattelukerta oli konserttiprojektin harjoitteluvaiheessa ja toinen haastattelukerta noin kuukauden kuluttua viimeisestä konsertista. Päädyin kahteen haastattelukertaan, koska halusin tarkastella nuorten kertomuksia musisointiprosessin etenemisen suhteen. Pyrkimyksenäni oli haastatella kaikki osallistujat kahteen kertaan, mutta tämä ei jokaisen kohdalla toteutunut. Ensimmäinen haastattelukerta käsitti 12 yksilöhaastattelua, jotka jakautuivat marraskuusta 2011 tammikuuhun 2012. Toinen haastattelukerta käsitti 19 haastattelua, joista yksi oli parihaastattelu ja loput 18 yksilöhaastatteluja. Toisen haastattelukerran haastattelut jakautuivat kahdelle viikolle maaliskuussa 2012.

Taulukko 12. Haastattelujen jakautuminen.

ajankohta	10/2011	11/2011	12/2011	1/2012	2/2012	3/2012
haastattelujen lukumäärä	0	1	7	4	0	19

Jokainen haastattelutilanne oli ainutlaatuinen ja elävä, ja usein tilanteet muuttuivat haastateltavien puheenvuorojen mukaisesti, mikä on tutkimushaastattelussa tyypillistä (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 56). Olin pyytänyt osallistujia tulemaan haastatteluun yksin, eikä siitä yleensä aiheutunut ongelmia. Jotta olisin saavuttanut kahden osallistujan suostumuksen, hyväksyin heidän ehdotuksensa parihaastattelusta. Ratkaisuuni vaikutti halu olla joustava haastateltavia kohtaan sekä pyrkimys ennaltaehkäistä auktoriteettiasemani mahdollisia kielteisiä vaikutuksia.

Parihaastattelu erottuu yksilöhaastatteluista mielenkiintoisesti vuorovaikutuksen osalta. Kysymysten ja vastausten muotoilu eroaa muista haastatteluista, ja mielestäni siinä on havaittavissa, kuinka haastateltavat rakentavat yhdessä yhteistä merkitystä, kun he täydentävät toisen vastausta. Haastateltavilla on koko haastattelun ajan selvä vuorottelujärjestys puhesekvensseissä, kun toinen osallistuja (Aliisa) aloittaa puheen lähes aina ensimmäisenä ja toinen osallistuja (Sara) jatkaa yhdellä sanalla tai ihmettelevällä

kysymyksellä. Kumpikaan ei esitä selkeästi omaa henkilökohtaista tai toisesta poikkeavaa vastausta. Seuraavassa on katkelma tästä parihaastattelusta:

Esimerkki 9. Parihaastatteluvuorovaikutuksen rakentuminen

Leena: No, mites se konsertti suju teijän mielestä?

Aliisa: Hyvin.

Sara: Mm.

Leena: Mikä siinä onnistu?

Aliisa: En mä tiiä. Ei siinä hirveenä mittään tullu virheitä.

Sara: (.)

Leena: Oisko voinu? Tai, tai aatteliks sä, että siinä?

Sara: Siis kyllä siinä tuli vähän, mutta siis.

Aliisa: Mm.

Sara: Mutta ei se, ei ne mitenkään haitannu.

Joissakin tilanteissa voi olla perusteltua käyttää pari- tai ryhmähaastatteluja yksilöhaastattelujen sijasta tai niiden lisäksi. Tällaisilla haastatteluilla saattaa olla aikuisen valta-asemaa tasapainottava vaikutus (Eder & Fingerson 2002: 183), koska joku nuori saattaa mahdollisesti uskaltautua ryhmässä puhumaan enemmän kuin yksin ollessaan. Kun Lindström (2011: 36) tutki yläkoulun oppilaiden musiikinopetuksen yhteydessä syntyneitä kokemuksia, hän havaitsi, että parihaastatteluissa tutkittavat ”auttoivat toisiaan muistamaan paremmin”, eikä tilanne hänen mielestään estänyt erilaisten kokemusten esilletuontia. Itse ajattelen yksilö- ja parihaastattelun eroista aineistoissa kuten Alasuutari (1999), että ryhmähaastattelussa osallistujat luovat ryhmälleen tyypillisen vuorovaikutustilanteen varsinkin, jos he tuntevat toisensa. Ryhmähaastattelutilanteessa keskustellaan nimenomaan siitä, mikä tutkittaville on yhteistä, mutta yksilölliset eroavuudet ja subjektiivisuus jäävät puuttumaan. (Alasuutari 1999: 151–152.) Koska halusin tutkimuksessani nostaa esiin musisointiprosessiin liittyviä henkilökohtaisia kokemuksia ja niiden eroavuutta, oli yksilöhaastattelu luonteva metodinen valinta.

4.3.4 Haastatteluaineistojen järjestäminen

Kun litteroija muotoilee puhetta kirjoitetuksi tekstiksi, hän heijastaa Riessmanin (1993) mukaan samalla näkemyksiään ja arvostuksiaan siitä, mikä on tärkeää. Riessman väittääkin, että ei ole olemassa yhtäkään todenmukaista esitystä puhutusta kielestä ja että haastattelupuheen transkriptio on verrattavissa vaikkapa valokuvan esittämään todellisuuteen. (Riessman 1993: 13.)

Nauhoitin kaikki haastattelut Zoom H4N -digitaalitallentimella, ja jokainen haastattelu purettiin kokonaan tekstitiedostoksi sanasta sanaan. Haastatteluja litteroi itseni lisäksi viisi muuta henkilöä, jotka olivat opiskelijat ja lapseni Eeli Niemelä ja Saara Niemelä sekä kolme Annanpura Oy:n työntekijää. Tarkistin toisten henkilöiden tekemät litteraatit vertaamalla tekstiä haastattelunauhoituksiin ja tein niihin tarvittavat korjaukset ja tarkennukset. Litterointitarkkuuden perusteena käytin tekstin luettavuutta. Kaikki litteroijat merkitsivät päällekkäispuhunnat ja puheen intonaatiot tekstiin välimerkeillä. En mitannut taukojen pituuksia kellolla, vaan vertasin niitä kuulonvaraisesti haastateltavan puhetempoon. (Käytetyt litterointimerkit ks. liite 5) Ensimmäisen haastatteluaineiston haastattelut oli litteroitu ennen toisen haastatteluaineiston keräämistä.

Kaikki haastatteluissa esiintyneet nimet omaa etunimeäni lukuun ottamatta muutin luonnollisesti siten, että haastateltavia tai heidän mainitsemiaan henkilöitä ei voida suoraan tunnistaa tekstistä, mutta haastateltavien tai heidän mainitsemiensa henkilöiden sukupuolta en muuttanut. Muutin myös joidenkin haastateltavien kuvauksissa olevia instrumentteja, jotta yksityisyyden suoja säilyisi, mutta pyrin tekemään muutoksen niin, että soittimen luonne säilyi mahdollisimman samankaltaisena. Anonymiteettisuojan turvaamiseksi jätin joistakin katkelmista haastateltavan tai haastattelussa mainitun henkilön nimen pois. Haastateltavat ovat: Aliisa, Anna, Eevi, Ella, Erika, Ilona, Jenna, Johanna, Joni, Maija, Mari, Matti, Riku, Saara, Saku, Sara, Taija, Tuomas, Viivi ja Ville. Litteroitua tekstiä, jossa on käytetty riviväliä 1 ja fonttikokoa 10, on yhteensä 257 sivua.

Yksityisyyden kunnioittaminen ja tietojen luottamuksellisuuden turvaaminen hyvien tietosuojakäytäntöjen mukaisesti ovat olennaisia asioita laadullisessa tutkimuksessa (Kuula 2006: 124). Tässä tutkimuksessa osallistujien anonymiteetin turvaaminen ei ole helppoa, koska osallistujat tuntevat toisensa ja aineistokatkelmia yhdistelemällä saatetaan arvailla, keitä kertomusten osallistujat ovat. Haastatteluissa mainitut henkilöiden nimet ovat anonymiteettisuojan

säilyttämisen pyrkimyksistä huolimatta tulleet ulkopuolisten litteroijien tietoon, mikä on saattanut heikentää tietojen luottamuksellisuutta.

4.4 Kirjoitelma-aineisto

Pyysin oppitunnilla jokaista osallistujaa kirjoittamaan konserttiprojektista oman kirjoitelman kaksi päivää sen jälkeen, kun viimeinen konsertti oli pidetty. Ennen kirjoittamista luokassa oli purettu yhteisesti konserttien tapahtumia sekä tutustuttu koululaiskonsertin yleisön antamaan kirjalliseen palautteeseen. Kirjoitelman tuottamiseen käytettiin aikaa yhteensä noin 90 minuuttia. Kirjoitelmia on aineistossa yhteensä 18. Tutkittavat kirjoittivat tekstinsä käsin, ja litteroitua tekstiä, jossa on käytetty riviväliä 1 ja fonttikokoa 10, on yhteensä 7 sivua. Yksi osallistuja ei pystynyt tuottamaan kirjoitelmaa poissaolon vuoksi, ja yksi ei palauttanut kirjoittamaansa tekstiä.

Kirjoitelma-aineisto osoittautui rakenteeltaan ja tyyliltään erilaiseksi kuin haastatteluaineistot. Ensinnäkin kirjoitelmat olivat raporttimaisen lyhyitä ja tiiviitä, mikä saattaa johtua kirjoitelma-ajankohdan ja konserttien läheisyydestä. Toiseksi kirjoitelmia lukiessani havaitsin Hyvärisen (2010: 113) tavoin, että kertojat jättävät niistä pois suurimman osan kertomisen hetkeen liittyvästä hapuilusta. Herman (2002: 35) totesi saman seikan vertaillessaan samoja henkilökohtaisia aiheita käsitteleviä haastattelujen puheakteja ja autobiografioita keskenään: kirjoitetussa tekstissä mutkistuva toiminta jätetään pois mutta suullisesta kerronnassa ei. Yhtenä selityksenä kirjoitelmien raportoivalle tyylille voi olla, että minun antaessani tehtävänantoa (opettajana) oppilaat tuottivat konventionaalisesti sellaista tekstiä, mitä he olettivat tilanteeseen kuuluvan suorittaessaan koulutehtävää (vrt. Rapley 2004). Kirjoitelma-aineiston funktio tutkimuksessani on olla haastatteluaineistojen tukena, mikä Ruusuvuoren ym. (2010: 11) mukaan on tavallista. Mielenkiintoista kirjoitelma-aineistossa on, että siinä esitetään haastatteluaineistoista puuttuvaa henkilökohtaisen arjen teemaa kotiin, vanhempiin, pukeutumiseen ja ruokaan liittyvällä kerronnalla, kuten seuraavassa esimerkissä on nähtävissä:

> Esimerkki 10. Kotiin, vanhempiin, pukeutumiseen ja ruokaan liittyvää kerrontaa kirjoitelmassa.
>
> *Äitini, tätini ja äidin työkaveri olivat katsomassa ja sanoivat tykänneensä. En pitänyt siitä, kun meidän luokkalaiset söivät tarjolla olevia pullia yms. se näytti pahalta, kun ihmisiä oli vielä siinä ympärillä. Pääsin kotiin Saaran*

kyydillä ja oli kiva kun ei tarvinnut mennä bussilla. Kotona aloin sovitella erilaisia hameita, koska en halunnut laittaa seuraavaksi päiväksi samaa hametta. Valitsin siskoni hameen. Se oli parempi. Seuraavana päivänä minä ja Saara menimme suoraan Heselle ja siellä söin kerrosaterian. Siellä oli tosi kivaa. Naurettiin Saaran kanssa hirveesti ☺. Sitten takaisin koululle keittämään kahvia. Äiti oli edellisenä päivänä tehnyt pullaa ja mä laitoin niitä tarjolle.

Kokoan vielä tutkimusaineistojen tuottamisen ja projektin etenemisen yhteen taulukossa 13:

Taulukko 13. Konserttiprojektin eteneminen ja aineistojen tuottaminen.

ajankohta	10/2011	11/2011	12/2011	1/2012	2/2012	3/2012
projektin eteneminen	musisointia eri kokoon-panoissa	musisointia eri kokoon-panoissa	musisointia eri kokoon-panoissa	viimeistelyä eri kokoon-panoissa	konsertit 1.2 ja 2.2	-
aineiston tuottaminen	-	1 haas-tattelu	7 haas-tattelua	4 haas-tattelua	18 kir-joitelmaa	19 haas-tattelua (1 pari-haastattelu)

4.5 Aineistoihin tutustuminen ja teemoittelu

Aloin tutustua tutkimusaineistoon kokonaisuudessaan, kun viimeisetkin haastattelut oli litteroitu. Luin koko tekstimassan useaan kertaan läpi saadakseni siitä karkeahkon yleiskuvan sekä muodostaakseni kokonaiskäsityksen jokaisesta haastattelusta. Olin yllättynyt siitä, että haastatteluissa puhuttiin paljon muusta kuin musiikista. Haastateltaville merkityksellisiä asioita tuntuivat olevan kitaransoitosta kipeytyneet sormet, kotona leivottu mustikkapiirakka sekä ennen kaikkea oma luokka ja koulukaverit. Haastatteluihin ja kirjoitelmiin tutustuminen herätti paljon kysymyksiä, joita jäsentelin palaamalla tutkimuskirjallisuuden pariin.

Alustavan tutustumisen jälkeen aloitin perusteellisen aineistojen työstämisen. Siirsin koko tekstimassan NVivo 10 -ohjelmaan, joka on laadullisen tutkimuksen apuvälineeksi kehitetty analyysiohjelma. Creswellin (2007: 167) mukaan NVivosta ja muista senkaltaisista ohjelmista saattaa olla hyötyä aineiston analyysissa, ja ne voivat lisätä luotettavuutta. Jolangin ja Karhusen (2010: 396) mielestä analyysiohjelmat helpottavat ja nopeuttavat työtä varsinkin, jos aineisto

on laaja tai hankalasti hahmotettava. Itselleni ohjelmankäyttö oli lähinnä tekstimassan säilyttämistä ja lukemista auttava keino. Ryhmittelin musisointiprosessissa tuotetun aineiston aluksi NVivossa jatkokäsittelyä varten kolmeksi eri aineistoksi, jotka olivat musisointiprosessin aikaiset haastattelut, musisointiprosessin jälkeiset kirjoitelmat ja musisointiprosessin jälkeiset haastattelut. Tarkastelin aineistoja järjestelmällisesti sana sanalta ja lause lauseelta edeten kiinnittämällä huomioni haastateltavien puheen sisältöön ja etsimällä tutkittavien omia merkityssisältöjä.

Koko tekstimassan systemaattisesta koodaamisesta ja luokittelusta huolimatta en kuitenkaan saanut vakuuttavalla tavalla mitään luontevaa kokonaisuutta esille. Tämä saattoi johtua siitä, että hajotin aineiston liian pieniin osiin. Hyvärisen (2006: 17) mukaan ”pelkkä teemojen ja sisältöjen poimiminen aineistosta ja yhdistely vaikkapa tietokoneohjelman avulla saattaa hävittää aineiston erityisluonteen – kertomuksellisuuden”. Etsin jälleen tutkimuskirjallisuudesta uusia ratkaisuja, ja kerronnallisen tutkimuksen metodologia tuntui tarjoavan aineistooni sopivaa käsitteistöä.

Hyvärinen (2006: 3) muistuttaa, että kertomuksen ja muun arkipuheen välinen raja ei ole ehdoton vaan liukuva, ja pitää siksi suositeltavampana puhua kerronnallisuuden asteista kuin kertomuksista. Kun osallistujat kertoivat itsestään musisointiprosessissa, aloin hahmottaa teksteistä kerronnallisuutta, joka liittyy toimintaan ja tekemiseen. Kun tarkastelin tätä kerronnallisuutta, halusin jäsentää toiminnan kategoriaa tarkemmin, (vrt. Hyvärinen 2010: 98) joten tässä vaiheessa tulivat sekä aineiston rajaaminen että uudelleen hahmottaminen ajankohtaisiksi.

Aineiston rajaamisessa olennaista on johdonmukaisuus sekä se, että rajaus on perusteltu (Ruusuvuori ym. 2010: 15). Etsin jokaisesta haastattelusta kaikki kohdat, joissa musisointiprosessi oli konkreettisesti esillä ja kohdistin valintani jokaiseen puhe-episodiin, jossa konsertin ohjelmistoa, harjoituksia, esittämistä tai muuta musisointiprosessiin liittyvää asiaa käsiteltiin jollakin tavalla. Puhuntojen pituus vaihteli viidestä sanasta 225 sanaan. Rajauksen ulkopuolelle jäivät puhunnat, joissa käsiteltiin osallistujien harrastuksia, musiikkimakua tai luokan ilmapiiriä yleensä sekä osallistujien lyhyet ja torjuvat vastaukset. Haastattelutekstin määrä supistui alkuperäisestä 257 sivusta rajauksen jälkeen 53 sivuun. Kuten Alasuutari (2011) korostaa, tietyllä kertomuksessa olevalla erityisellä kohdalla on merkityksensä myös osana kertomuksen juonta. Säilytin irrotettuja katkelmia viimeiseen saakka siten, että niissä oli mukana myös muuta kertomuksen ympärillä olevaa haastattelupuhetta. Lisäksi koodasin jokaisen

kerronnallisen katkelman niin, että kun tarkastelin niitä yksittäisinä kertomuksina, pystyin luotettavasti löytämään sen haastattelun, josta kertomus oli poimittu.

Esitän taulukossa 14 esimerkin haastatteluaineistossa suorittamastani rajauksesta.

Taulukko 14. Esimerkki haastatteluaineiston rajauksesta.

Mukaan valittu haastattelupuhe, koska se käsittelee musisointiprosessia	Rajauksen ulkopuolelle jätetty haastattelupuhe, koska se ei käsittele musisointiprosessia
No että se oli ihan mukava ja se niin kun paransi meidän luokkahenkeä aika paljon ja niin.	Leena: Minkälainen sun musiikkimaku on yleensä? Minkälaisesta musiikista sä tykkäät? Ville: No se vaihtelee: 80-luvun rokkia ja sitte muutaki 80-luvun musiikkia ja uuempaa ja vähän kaikenlaista.

Haastatteluaineistojen lisäksi sisällytin lopulliseen tekstikorpukseen tutkittavien kirjoitelmatekstit sellaisenaan. Kirjoitelmien pituus vaihteli 12 sanasta 315 sanaan. Vaikka kirjoitelmien kaikissa kohdissa, kuten seuraavassa esimerkissä, musisointiprosessi ei ollut konkreettisesti esillä, niissä esitetyt tapahtumat liittyivät kuitenkin konserttiin ja tulivat merkityksellisiksi ajallisessa suhteessa siihen. Jonin kirjoitelmakatkelma on hyvä esimerkki myös raportista tai kronikasta, jossa tekemisiä luetteloidaan ilman syvempää pohdintaa tai arviointia.

Esimerkki 11. Musisointiprosessiin liittyvä kirjoitelmakatkelma.

> *Joni: Kotiin mentyäni avasin oven otin takin pois ja pelasin pleikkarilla Black OPSeja voitin Rikun. Menin huoneeseeni annoin pari ajatusta Rikun karismaattiselle persoonalle ja aloin uinumaan.*

Aineiston rajauksen jälkeen teemoittelin väljästi kaikki kolme aineistoa erikseen. Temaattisella lukutavalla ymmärrän kertomuksen tekstuaalisen sisällön kokonaisvaltaista analyysia siinä esiintyvien teemojen tulkinnan perusteella, eli pyrkimyksenäni oli selvittää, mitä ja miten kertomuksissa kerrotaan. Kuten Riessman (2008) antaa ymmärtää, kertomusten temaattinen analyysi ja yleisten teema-ainesten identifiointi tutkimukseen osallistujien kesken ovat osa pitkää laadullisen tutkimuksen perinnettä. Riessman (2008: 73–74) korostaa kerronnallisessa teema-analyysissa kertomuksen pitämistä kokonaisena pikkutarkan teemojen luokittelun sijaan. Hän pitää temaattista lukutapaa mahdollisuutena tuottaa kertomuksen tulkinnassa tarvittavia tekstuaalisia voimavaroja.

Nimesin jokaisen haastatteluaineiston puhunnan jollakin sitä kuvaavalla puhe-episodin katkelmalla esimerkki 12:n tapaan, koska halusin pitää yllä aineistoon muodostunutta assosiatiivista suhdetta:

Esimerkki 12. Niin ei oo kukkaan alkanu valittaan – episodi

Viivi: No kukkaan ei oo mitenkään silleen kauheesti ollu, että no emmää halua nyt soittaa mittään näitä kappaleita ja (.) Että kaikki on niinku tehny silti, vaikka ei sillain huvittaiskaan, niin ei oo kukkaan alkanu valittaan tai sillain muuten marisemaan, että menis kokonaan se henki siitä, että ei halua sitte (.) muillekki tulis semmonen, että ei oikeen halua, ko jotku vaan narisee, niin (.) että vaikka oliski joku ollu sitä mieltä, että ei halua, niin ei oo silti sanonu ääneen ja valittanu asiasta (.) mm.

Teemoittelua varten nimesin kirjoitelmat kuvaamillani määritelmillä seuraavasti:

Esimerkki 13. Teemat: musiikin helppous, ripaskasoolot, keikan sujuminen, huonot biisit, kotiin pääseminen, pelaaminen

Ennen konserttia ei jännittänyt, koska kaikki kappaleet olivat todella helppoja minulle ja olen muutenkin jo kokenut soittaja. Paitsi, että (osallistujan nimi) veti paljon ripaskasooloja, mikä nauratti minua kovasti. Keikka meni todella hyvin, vaikka biiseistä ei oikein tiennyt, koska ne olivat mielestäni vähän huonoja. Kotiin palatessani join ES:n ja istuuduin pss:n ääreen. Ja pelasin kenttää Dome. Päätin pelata acr:n kanssa. Ja punapäätähtäimen kera.

Koodasin kaikista aineistoista edellä kuvaamallani tavalla yhteensä 495 alateemaa, jotka ryhmittelin asteittaisesti vähitellen laajempiin kokonaisuuksiin. Muodostin kaikista esiintyneistä teemoista kolme kokonaisuutta, jotka olivat 1. musisointiprosessin voimavarat, 2. esiintyminen ja 3. ryhmäprosessi. Ruusuvuori ym. (2010: 18) muistuttavat, että aineiston jaotteleminen ja luokitteleminen eivät ole varsinaista analyysia, vaan vasta sen ”alustava apuväline”.

4.6 Aineistojen kerronnallisten kohtien analyysi

Laadullisen tutkimuksen päämääränä on löytää aineiston avulla jotakin uutta ja ennen havaitsematonta kuten uusia jäsennyksiä ja merkityksiä, jotka tuottavat uusia tapoja ymmärtää inhimillistä todellisuutta (Ruusuvuori ym. 2010: 16). Kuten Ruusuvuori ym. (2010: 11) laadullisesta analyysista toteavat, aineiston analyysiin ja tulkintaan ei ole olemassa yhtä tai yleispätevää polkua, vaan tutkijan

valitsemat näkökulmat ja kysymysten asettelu ohjaavat koko analyysiprosessia. Luvussa 4.2 kuvaamillani tavoilla tuotettiin musisointiprosessin aikana aineistot, joita olisi ollut mahdollista lähestyä monista eri tutkimuskysymyksistä käsin.

Kun jaottelin tekstimassaa eri ”laareihin” (vrt. Ruusuvuori ym. 2010: 18), ryhmittelin aineistoa temaattisten kokonaisuuksien sisällä alaluokkiin ja yläluokkiin ja otin erilaisia tulokulmia aineistoon tarkastelemalla, missä musisointiprosessin vaiheessa ja millä tavoin kustakin teemasta puhutaan. Esimerkiksi musisointiprosessin voimavarat -teemakokonaisuuden osalta tarkastelin, miten kertomuksissa puhutaan omasta tai toisten soittamisesta tai niiden suhteesta ja esiintyykö soittaminen esimerkiksi miellyttävänä tai ongelmallisena. Saman periaatteen mukaisesti tarkastelin myös esiintymisen ja ryhmäprosessin teemakokonaisuuksia. Hyvärisen (2010: 91) tavoin pyrin näillä keinoilla paikantamaan haastatteluista niitä kohtia, joissa esiintyy kerronnallisuutta.

Hermanin (2009: 9) mukaan kertomus on aina tilanteinen esitys, jossa kertomuksen maailma ja siinä tapahtuneet muutokset esitetään kertojan kokemana (ks. tarkemmin luku 3.4). Olen jäsentänyt löytämääni kerronnallisuutta kertomuksen tutkimuksen metodologiasta peräisin olevin analyyttisin välinein eli kertomuksen aikakehyksen, prosessityyppien ja osallistujaroolien analyysitapojen avulla, joita selostin yksityiskohtaisemmin luvussa 3.3. Seuraavissa luvuissa esittelen tekemiäni johtopäätöksiä, jotka perustuvat huolelliseen aineistoon tutustumiseen ja useaan eri luentakertaan.

5 Musisointiprosessin kertomukset

Tämän luvun kohteena on aineistojen karkeahko kokonaiskuva, joka perustuu väljään temaattiseen jaotteluun. Kun aloin lukea aineistoja ja järjestellä niitä NVivo -ohjelmassa, luokittelin koko tekstimassan kolmeen pääluokkaan, jotka muodostelin vähitellen lukuisista alateemoista. Tarkastelen tässä luvussa aineistoja kyseisten kolmen teemakokonaisuuden osalta, jotka ovat musisointiprosessin voimavarat, esiintyminen ja ryhmäprosessi. Kuten laadullinen analyysi yleensä teemoittelun prosessi on muodostunut eri vaiheista. Alasuutarin (l999: 39) mukaan laadullisessa analyysissa on periaatteessa kaksi vaihetta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Käytännössä vaiheet eivät ole erillisiä, vaan ne nivoutuvat kiinteästi toisiinsa. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa aineiston karsimista ja havaintojen yhdistelemistä muotoilemalla sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon. Aluksi aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta kerrallaan. Sen jälkeen havaintoja yhdistellään, kun etsitään niiden yhteisiä piirteitä tai muotoillaan sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon. (Alasuutari 1999: 40–43.)

Tutkimuksessa tuotetut aineistot tuntuivat tutkimusprosessin tässä vaiheessa rikkailta, ja ne tarjosivat monia lähestymistapoja ja mahdollisuuksia, joita käyttämällä joku toinen tutkija olisi voinut päätyä toisenlaiseen analyysiin. Huomionarvoista on, että tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkimusinstrumenttina on osallistujien opettaja. Toisin sanoen opettajuus on osa tutkijan positiotani, mikä on vaikuttanut tutkimusprosessiin sen kaikissa vaiheissa ja epäilemättä ohjannut intuitioitani sekä tulkintojani.

5.1 Musisointiprosessin voimavarat: “Hyvin ne meni, soitettiin”

Soittamista ja laulamista käsitellään aineistoissa määrällisesti aiheena runsaasti, ja musisoinnin teema on tavalla tai toisella esillä jokaisessa haastattelussa ja kirjoitelmassa. Tyypillisestä musisoinnista ei kuitenkaan ole kovin paljon varsinaisia selkeästi erottuvia kertomuksia. Musisointiprosessin alkuvaiheessa musisointi on yksilötoimintaa, kun yksittäinen osallistuja yrittää keskittyä omaan musisointisuoritukseen, eikä ”jaettua kokemusta” tai kerrottavaa tapahtumaa ole olemassa. Vasta sitten kun toimintaan tulee jokin häiriö tai muutos, sattuu jotakin, josta kertomus voi syntyä.

Tapakertomus

Musisoinnista kertominen tapahtuu tyypillisesti tapakertomuksen (*habitual narrative*) avulla, jossa tapahtumat toistuvat samanlaisina, eikä siinä ole havaittavissa toiminnan huippua (vrt. Riessman 1993: 18). Musisointi, soittaminen ja laulaminen, kyllä mainitaan, mutta siitä ei kerrota kovin yksityiskohtaisesti. Vaikka Riessmanin (1993) mukaan kuulija yleensä odottaa kertomuksilta protagonistisia ja yllättäviä olosuhteita sekä kulminoituvia tapahtumia, kaikki kertomukset eivät noudata senkaltaista muotoa.

Seuraavaa Ilonan lyhyttä mainintaa pikkuryhmän harjoittelusta voidaan pitää eräänlaisena tapakertomuksena. Kuvaus on niukka, ja soittaminen saa koruttomasti ilmaistuna lauseessa vahvan merkityksen:

Ilona: Hyvin ne meni, soitettiin.

Virkkeessä on kaksi prosessia: ”hyvin meni” -prosessi ja ”soitettiin” -prosessi, joista Hallidayn (1994: 108) funktionaalisen kieliopin mukaan edellinen on suhdeprosessi ja jälkimmäinen materiaalinen prosessi. Kertomuksen osallistuja ei ole selvästi näkyvissä, koska soittaminen ilmaistaan passiivissa. Toisaalta lauseen voi yhtä hyvin ymmärtää ”Hyvin ne meni, *me* soitettiin” -lauseena, joka toimii yhteistä tekemistä raportoivana ja arvioivana lauseena. Kertoja antaa näin tulkittuna itselleen sekä mukanaolijan että soittajan roolin.

Voidaan päätellä, että musisoinnissa ei ole kerrottavuutta silloin, kun siinä ei tapahdu mitään yllättävää. Seuraava katkelma tuo tämän erittäin selvästi esille:

Leena: Mitä sä siitä voisit kertoo, ku te olitte viime viikolla tuolla harjottelemassa pari tuntia?

Jenna: No mää öö (.)

Kappaleiden harjoittelemista jäsennetään ensimmäisen haastattelukerran kertomuksissa yleensä preesensaikamuotoisesti jatkuvanluonteisena tapahtumana, mikä luo vaikutelman staattisesta ja samanlaisena pysyvästä harjoitusvaiheen musisoinnista. Eevin haastatteluepisodissa on kuvaus laulun haparoinnista, ja kerronta luo tunnelmaa harjoittelusta samankaltaisena jatkuvana tilana:

Leena: No mite sitte ku koko luokka on treenannu niitä yhteiskappaleita. Miltä se on vaikuttanu?

Eevi: No nii siinäkihä se vähä se laulu kuulostaa − välillä se o semmosta hiljasta. Ei kukkaa uskalla sillee (.) siellä joku yhe ääni kuuluu vaa sillee läpi.

Jonin kertomuksessa vertaillaan keskenään osaamista eri kappaleissa. Tapakertomuksen mukaisesti toiminnassa ei ole kulminaatiopistettä, vaan soittaminen ”pysyy” soittamisena.

Joni: Aa (.) no se on ainaki ihan kivvaa, ku ollaan tunnilla soitettu niitä biisejä. Ne mennee ihan hyvin jotkut niistä ja sitte jotkut ei mee ihan hirveen hyvin ja niitä me ollaan soiteltu sitte enempi (.) jotka ei mee niin hyvin. Ja sitte ne omat bändit niin ne biisit mennee myös ihan hyvin mutta niitä vois vielä harjotella jonkin verran, koska ne ei mee ihan niin hyvin ku ne isot biisit, koska niitä isoja biisejä harjotellaan enempi, koska niitä voi harjotella koko luokan kanssa.

Toisen haastattelukerran kertomuksissa musisointia lähinnä arvioidaan, ja tyypillinen kriteeri on suorittamista korostava ”se meni ihan hyvin” -lausahdus. Joissakin kertomuksissa kuvataan jokin yksityiskohtainen tapahtuma, joka on yleensä jokin yllättävä käänne, kuten sovitusidean muuttuminen pikkuryhmässä, nuottien katoaminen konsertissa tai jonkin yksittäisen kappaleen muusta ohjelmistosta poikkeava esitystapa. Viivi kertoo, miltä hänestä harjoitteluvaiheessa olevat kappaleet kuulostavat:

Viivi: No jotku kuulostaa paremmalta ja jotku kuulostaa huonommalta, että se vähän riippuu. Ja yhessä biisissä ku sijainen oli ja harjoteltiin niitä, niin sitte siinä oli (oppilaan nimi) oli pianossa, niin se soitti jollaki epämääräsellä niin tavalla sitä pianoa, sillain että se soitti soinnut sillain jollaki humpan tyylisellä, ja sitte se siitä meni niinku ouvon kuuloseksi se kappale. Mutta jos kaikki niinku (.) kukkaan ei pelleile ja kaikki yrittää ihan oikeesti soittaa (.) niin ne on mun mielestä ihan hyvän kuulosia.

Rikun vastaus kuukausi konserttien jälkeen pidetyssä haastattelussa on aineistolle tyypillinen:

Leena: No tuota minkälaista se oli siellä teijän pikkubändillä harjotella ja valmistautua? Mitäs siellä tapahtu?

Riku: No ei kai siellä erityisempiä, pari tuntia meni sitten ihan hyvin.

Tunnelma

Yhteismusisointia kuvataan vapaammaksi kuin osallistujien solistista musiikin harrastamista, koska siinä voi itse jossain määrin päättää, mitä instrumenttia soittaa. Tämä tulee esille seuraavassa katkelmassa, kun Ella miettii, miksi hän valitsi oman orkesterisoittimen sijaan rytmisoittimen:

> *Leena: No mikset sä ottanu ommaa orkesterisoitinta mukkaan näihin taidekonserttibiiseihin?*
>
> *Ella: En tiijä. Ehkä siinä on se, että mä en hirveesti (.) ei niinkö ennää innosta soittaa (soitinta) tai siis ei mulla (.) siis sitä on helppo soittaa ja mää kyllä pärjään siinä, mutta mä en silleen niinkö ennää innosta samalla tavalla ku sillon pienenä… se ei vain jotenki, ja sitte kö siitä on tullu niin pakollista, niin kö siihen jos ite semmonen halu niin, mutta kun se on niin semmosta pakollista, niin se niinkö sammuttaa sen (.)*

Kun kertojat kuvaavat musiikillisia käytänteitään, he tuovat myös tekemiseen liittyvän tunnelman ja ilmapiirin merkityksellisyyttä esille. Musisointia kuvataan kertomuksissa yleensä pidettynä ja koulupäivään vaihtelua antavana, kuten seuraavassa Sakun haastattelukatkelmassa:

> *Saku: No ei siis ku joskus on väsyny nii pääsee tänne rentoutumaan vähä, ku se on mukavaa tuo soittaminen.*

Annan kirjoitelmassa kerrotaan samasta asiasta:

> *Anna: Olimme harjoitelleet taidekonserttiin tunneilla paljon. Tunnit olivat rentoja ja auttoivat jaksamaan koulupäivän läpi.*

Yhteismusisoinnista kertominen tavanomaista oppituntia vapaampana ja ”rennompana” vaikuttaa hieman yllättävältä. Tähän voi olla syynä, että osallistujat mieltävät projektityyppisen oppimisen merkityksen informaalisemmaksi kuin tavallisen, opettajan johtaman opiskelun. Taijan kertomuksessa harjoitusten epävirallisuus ja rentous luovat toiminnasta kuvan tilana, ja Hallidayn (1994: 108) mallin mukaisesti kertomuksen 11 prosessista yhteensä viisi luokitellaan suhdeprosessiksi (s). Kertomuksen muita prosesseja ovat materiaalinen (m) ja olemassaolon (o) prosessi.

> *Taija: No meillä ainakin ne harjotukset oli (s) huomattavasti semmosia rennompia silleen, että varmaan saatiin (m) aika silleen, saatii (m) paljon*

aikaseksi, mutta ehkä jos ois ollu (o) silleen semmonen niin kun vähän virallisempi harjotus, niin ois ehkä tullu (m) silleen jotenkin vähä semmonen enemmän, ois ollu (s) pakko suorittaa sitä, mutta nyt se oli (s) semmosta rennompaa, niin sitten kaikki teki (m) mielellään eikä tullu (m) semmosta, että se ois ollu (s) kenenkään mielestä tylsää tai semmosta, että oli (s) pakko tehä.

Eri kokoonpanoissa

Kertomuksissa tulee esille tietynlainen vertailu eri kokoonpanojen kesken, ja niissä todetaan olevan sekä hyviä että huonoja puolia. Harjoitteleminen ja neuvotteleminen kuvataan pienessä 6–7 oppilaan kokonpanossa yleensä miellyttävämmäksi ja joustavammaksi kuin suuressa, 20 oppilaan luokassa. Kertomusten perusteella omien mielipiteiden ilmaiseminen on luontevampaa pienessä ryhmässä. Suuren ryhmän osalta vastaavasti kappaleitten esittäminen kuvataan onnistuneempana ja varmempana.

Viivi kertoo pikkuryhmän harjoituksesta, jossa työskentely on sujunut ilman suurempia ongelmia. Kertoja käyttää kuvauksessa suhteellisen paljon henkisiä prosesseja (h) kielteisessä muodossa (”ei uskoa”, ”ei tietää”), millä hän antaa itselleen affektiivisen kokijan roolin. Luokittelen käyttäytymistä kuvaavan materiaalisen metaforan ”alkaa mittään kauheeta showta siinä pitämään” tässä materiaaliseksi prosessiksi (m). Kertomuksen muita prosessityyppejä ovat olemassaolo (o) ja suhdeprosessi (s). Kertomuksessa ovat näin edustettuina kaikki muut Hallidayn (1994) prosessityypit paitsi kielellinen (v) prosessityyppi:

No nyt oli (s) ainaski ihan hyvä sillain ko (.) Niin en tiiä (h), että miten sitten ko Mari ja Riku tullee (m) siihen, että en usko (h) että ne alkaa mitenkään kauheesti häiriköimään (k) Rikukaan, ko se on yksinään niin (s) (.) Ja meillä ei oo (o) muita poikia siinä ryhmässä, niin en usko (h) että ne alkaa mittään kauheeta showta siinä pitämään (m) että (.) Mutta oli (s) ainaski ihan hyvä, ko mitä meillä oli (o) nyt se harjotus niin (.) sillä porukalla ku mitä oli (o), niin oli (s) ihan hyvä, että kaikki niinku teki (m) jotaki, ja ei kukkaan niinku mollannu (k) toista, jos ei osannu jotaki juttua soittaa (m), ja kaikki yritti niinku auttaa (m) toisiansa soittamaan hyvin, niin se oli (s) niinku hyvä.

Saku vertaa keskenään pikkuryhmän ja koko luokan kesken harjoittelemista ja toteaa pienessä ryhmässä olevan enemmän valinnanvapautta. Soitin saa kertomuksessa tärkeänä osallistujana kohteen roolin, ja sinä-kertojan käyttö

kielteisessä muodossa korostaa valinnan mahdollisuuden merkitystä. Kertoja esittää itsensä toiminnan toteuttajana ja siitä hyötyjänä:

> *Saku: No ku meil oli niin pienet ne ryhmät, niin oli enemmän sai niinku enemmän valita, että mitä soitinta soittaa, mitä sitte jos on koko luokka niin yleensä ne ei sitte, ku jos kaikki soittaa jotakin, niin et sä voi ihan valita, jos kaikilla on melkeen eri soittimia.*

Ohjelmisto

Konsertin ohjelmistovalinta saa kerronnassa osakseen sekä myönteistä että kielteistä kritiikkiä. Jenna kirjoittaa saaneensa hyvää palautetta konsertista, koska ohjelmisto oli ollut tuttua. Samalla kertoja antaa tavallaan itse epäsuorasti positiivista palautetta omasta ja toisten musisoinnista ”ne tykkäs siksi, koska” - rakenteen avulla.

> *Jenna: Loppu oli hyvä, sain hyvää palautetta! Ainakin meiän porukoitten mielestä tuo konsertti oli paras mitä meillä on ikinä ollut. Ne tykkäs siksi, koska kappaleet olivat sellaisia mitä ne tiesi ja ne oli rentoja ja hyvin soitettu ja laulettu*

Tuomas puhuu musiikin lajeista ja kertoo, että olisi halunnut ottaa popin tilalta ohjelmistoon enemmän jazzia. Kertoja käyttää kuvauksessa henkisiä prosesseja (h), kun hän toistaa tykkäämisen kielteisessä muodossa ja antaa itselleen affektiivisen kokijan roolin. Muita kertomuksen prosesseja ovat suhdeprosessi (s), olemassaolon prosessi (o) ja materiaalinen prosessi (m):

> *Tuomas: No vähä mun mielestä niinku vanhanaikasia ne biisit on (s), että ois saanu vähä uuempaa puolta ottaa (m), ja sitte mää en hirveesti tykkää (h) tuosta suomipopista, että kyllä mun mielestä jenkkiläiset on (s) parempia tekkeen sitä poppia, mutta en mää myöskään siitä tykänny (h), että me otettiin (m) vaan sitä poppia että…jazzia ois saattanu olla siinä vähän enemmän (o). Tietenki se on (s) pikkusen hankalampaa ku tuo poppipuoli, mutta tuota semmosta helppoa jazzia sinne.*

Toistuva harjoittelu

Harjoitteleminen kuvataan kertomuksissa toistuvaksi, iteratiiviseksi toiminnaksi, joka johtaa toisaalta harjoitteluun kyllästymiseen ja toisaalta omiin taitoihin

kohdistuvaan luottamukseen. Seuraavissa haastattelukatkelmissa arviointikysymykset johdattelevat nuoria esittämään kertomusten sijasta kommentteja. Matti puhuu siitä, kuinka samanlaisena toistuva harjoittelu alkaa vaikuttaa väsyttävältä:

Leena: No mikä susta oli kaikista kurjinta ja ikävintä tässä konsertissa?

Matti: No varmaan et harjoteltii niinku aika paljo ja sitte meinas meilläki hermot mennä ja sillee.

Leena: Mikä niissä harjotuksissa oli semmosta ikävää?

Matti: No, jankattii jotaki laulua niinku monta kertaa, ni ei jaksanu ennää.

Aliisan ja Saran kanssa puhutaan konsertista ja harjoitusten määrästä. Sara toteaa, että kappaleita on harjoiteltu aika paljon:

Leena: No, mites se konsertti suju teiän mielestä?

Aliisa: Hyvin.

Sara: Mm.

Leena: Mikä siinä onnistu?

Aliisa: En mä tiiä. Ei siinä hirveenä mittään tullu (.) mittään virheitä..

Leena: Oisko voinu? Tai, tai aatteliks sä, että siinä?

Sara: Siis kyllä siinä tuli vähän, mutta siis.

Aliisa: Mm.

Sara: Mutta ei se, ei ne mitenkään haitannu.

Leena: Pelkäsittekö, että vois tulla jotain pahoja mokia?

Aliisa: No, en.

Sara: No, ei hirveesti. Niit on harjoteltu aika paljo…

Leena: Harjoteltiinko liikaa?

Aliisa: Ei.

Sara: Ei.

Leena: Vois-, voisko liikaa harjotella?

Aliisa: Vois.

Sara: Mm. Vois varmaan.

Leena: Että niin ku tylsistyttäis sitte jo?

Aliisa: Niin.

Sara: Niin.

Kaikki eivät soita kunnolla

”joku vaikka heiluttaa vaan yksittäistä rytmimunaa siinä”

Kertomuksissa kuvataan myös musisointiprosessiin liittyviä ongelmia, joista soittotilanteessa ilmenevä passiivisuus ja työrauhaongelmat esiintyvät yleisimpinä teemoina häiritseväksi kuvatussa musisoinnissa. Jonin haastattelukatkelmassa puhutaan toisten asenteesta (”ei oikein ota tosissaan”) ja työrauhaongelmasta (”rettelöi siellä taustalla”), jotka tekevät omasta soittamisesta epämiellyttävää. Puheessa on hyvä esimerkki odotetusta huonosta tapahtumakulusta (”eikä vaan pelleile siellä niinku joku aina joskus”.

Joni: Sillon kun muutki luokkalaiset yrittää kunnolla soittaa eikä vaan pelleile siellä niinku joku aina joskus ei oikein ota tosissaan niin se on vähä tympiä kun sitte ite soittaa kunnolla ja muut vaan rettelöi siellä taustalla niinku (.)

Ilona kuvaa, että on vaikea olla itse aktiivinen, jos muut eivät ole aktiivisia. Kuvauksessa on kahdenlaisia osallistujia: niitä, jotka eivät ole aktiivisia ja niitä, jotka haluaisivat olla aktiivisia. Kertoja antaa jälkimmäisenä mainituille osallistujille lähinnä kohteen roolin ”on vähän vaikeeta niille” -kuvauksella. Kertoja käyttää kolmea olemassaolon prosessia (”on sillain”, ”on vaikee”, ”on vähän vaikeeta”, yhtä suhdeprosessia (”jotku ei oo”), yhtä henkistä prosessia (”haluais olla”) sekä yhtä kieltomuotoista käyttäytymisen prosessia (”ei osallistu”). Kuvauksessa ei ole lainkaan kertojalle tyypillisiä materiaalisia prosesseja:

Ilona: Tietenki on sillain, et jotku ei oo niin aktiivisia. Sitte on vähän vaikee niille jotka haluais olla aktiivisia, mutta sitte jos jotku ei osallistu, niin se on vähän vaikeeta.

Saara kertoo harjoittelun olleen aluksi vähemmän intensiivistä kuin lähempänä konserttia. Kertomuksen toimijana on ”väki”, jolla Saara mitä ilmeisimmin tarkoittaa luokkaa. Toimijuuden asteessa tapahtuu kertomuksessa selvä muutos ”alko väki panostaa” -kohdassa.

Saara: No varmaan sillon aluksi se harjottelu niinku ei ollu ehkä niin täysillä tehtyy, mut kyllä se sitten niinku kun läheni koko ajan se konsertti ni kyllä se alko koko ajan sitte enemmän väki panostaa ja sitten se meni kyllä tosi hyvin aina.

Leena: Minkälaista se oli se panostaminen?

Saara: No, että kaikki keskitty ihan täysillä ja, että sillee tehtiin ihan kunnolla ja, ettei kukkaa siellä höpöttäny omiaan, että.

Joku soittaa liikaa

”No kun on kova melu, kaikki soittaa jotaki ommaa ja semmosta”

Passiivisuuden lisäksi muutamassa haastattelussa kuvataan ongelmalliseksi myös (toisten) häiritsevä soittaminen, joka liittyy varsinkin kappaleitten aloituksiin ja lopetuksiin. Jonin kertomuksessa kuvataan kahta persoonallista musiikkikäytäntöä, joita kertoja nimittää ”hilipati hippan” -soitoksi ja ”yli” -soitoksi. Kuvauksen kyseiset kohdat muodostavat muilta osin tapakertomukseksi luokiteltavassa kertomuksessa mielenkiintoisen poikkeuksen. Kertomuksen alussa kertoja antaa haastattelijaopettajalle myönteistä palautetta ja ottaa tietynlaisen subjektiaseman esittäessään itsensä hienovaraisesti vastuullisena ja kunnollisena. Kerronnallaan Joni antaa ymmärtää ”jakavansa” projektin tavoitteet ja tunnistavansa harjoitteluun liittyviä hankaluuksia:

Joni: No, se on hyvä että siellä soitetaan niitä biisejä, ja sää pijät ihan hyvin kurin siellä, että siellä yleensä soitetaan niitä biisejä mitä soitetaan eikä muuta sitten soiteta, että kyllä siellä välissä aina joku ja minäki soittaa jotakin hilipatihippan, mutta sitten ei sitä kauheesti oo, että siellä soitetaan niitä mitä soitetaan… Joskus jotaki soitetaan vähä yli, ku jotaki soitetaan, nii ei löyvykkään oikeaa paikkaa, nii aletaan vähä rettelöijä ja soitetaan mitä sattuu, ja sitte tällä lailla muut menee sekasin (.) mutta ei sitä ylleesä oo esiintyny hirveenä.

Eevi nimittää toisten häiritsevää soittoa ”omia soittamiseksi” ja asiaan liittyy huoli siitä, kuinka tuleva esiintyminen sujuu. Kertoja ottaa vastuullisen oppilaan roolin puhuessaan konsertin järjestämisen moraalista ja yleisön tyytyväisyydestä. Kertoja käyttää henkisiä ja käyttäytymisen prosesseja suhteellisen runsaasti:

> *Eevi: No iha hyvi, mutta jotku vähä saattaa jotaki soittaa siellä omia (m)… Tuntuu (h), että ei halua (h) mennä sinne konserttii sitte, ko kaikki kattoo (k) sillee, ko kaikki soittaa (m) jotaki iha omia. Nii sitte että jos ne miettiiki (h), että miks ne ees makso(m) sen verran sillee, että ne pääsee kattoo (k) sitä konserttia, jos kaikki vaa soittaa (m) siellä jotaki omia, eikä kuuntele (k) ja sillee...no vähä niinku sillee ja sitte jotaki (.) esimerkiks just ne lopetukset, ni alkaa siinä jotenki soittaa (m) sillee omia.*

Kuulonvaraista soittoa

Muutamissa kertomuksissa tulevat (tapakertomuksesta poiketen) esille soittajan oman instrumentin soittaminen ja soittamiseen liittyvää suunnittelu. Osallistuja kuvaa ksylofonin soittamista, ja kuvauksessa tulee esiin myös kuulonvarainen soitto. Kertomuksen tekee mielenkiintoiseksi harvinaisten käyttäytymisen prosessien (k) esiintyminen materiaalisten prosessien (m) ohella (vrt. Hyvärinen 2010: 106). Muita kertomuksen prosessityyppejä on suhdeprosessi (s). Kertoja kuvaa itsensä aktiiviseksi ja omaa oppimistaan säätéleväksi toimijaksi koko kertomuksen ajan:

> *Mä soitan (m) ksylofonilla ylleesä jos mää ossaan soittaa (m) niin sitä melodiaa ja jos se on (s) liian hankala silleen noppeesti oppia (m) niin sitte mää soitan (m) niitä sointuja niinku kahella tai yhellä malletilla. Me tehhään (m) varmaan (oppilaan nimi)n kaa aika samalla tavalla ja sitte mullon kans että mä korvakuulolta soitan (m) silleen ensin ja sitten mä katon (k) niinkö siitä nuotista että että oisko (s) se siinä niinku samalla tavalla vai niinkö eri jostain asteelta. Silleen parempi että jotenki mä opin (m) silleen helpommin, että mä ensin yritän (k) niinkö ite.*

Yhdessä tekeminen

Kertomuksissa tulee erittäin selkeästi esille yhdessä tekemisen teema. Musisointia kuvataan merkityksellisenä, koska siinä soitetaan ja lauletaan yhdessä. Ryhmässä on helpompaa esiintyä, koska omaa soittamista ei tarvitse jännittää.

Ryhmätoiminta sekä siihen kuuluva vuorovaikutus liitetään musisointiin kiinteästi, ja ryhmäprosessi sekä musisointiprosessi näyttävät muodostavan aineistoissa yhden orgaanisen kokonaisuuden. Eevi toteaa haastattelukatkelmassa, että kaikki toimii yhdessä, kun kysyn, mistä edistymisen huomaa:

> *Leena: Mistä sen sitte huomaa, että jotaki (.) joku kappale on edistyny? Miltä se vaikuttaa?*
>
> *Eevi: No ku kaikki toimii sillee yhessä, sillee.*

Annan haastattelukatkelmassa rinnastetaan yhdessä tekeminen ja esiintymisjännitys toisiinsa:

> *Anna: Ehkä se että meiän luokka teki silleen yhdessä sitä juttua. Ei tarvinnu yksin esiintyä. En mä hirveesti jännittänyt sitä, kun ei tarvinnu yksin tehä.*

Tuomaksen haastattelukatkelmassa soittaminen yhdessä tuttujen kanssa on tehokkaampaa harjoittelun kannalta. Prosessityypeistä henkisiä prosesseja (h) ja olemassaolon prosesseja (o) on suhteellisen paljon, materiaalisia prosesseja (m) ja suhdeprosesseja (s) vähän. Kertoja antaa itselleen tietäjän ja affektiivisen kokijan roolin:

> *Leena: Oliko mittään semmosta mikä tulis muka-, vähän mukavampana asiana mieleen tosta projektista?*
>
> *Tuomas: No se ku saa tehä (m) tunnettujen kavereiden kanssa sitä musiikkia, että ku ne tuntee (h) jo (.) on tuntenu (h) jo ne tuota aika kauan, yleensä yhdessä soittaminen, niin tietää (h) mitkä heikkoudet ja vahvuudet niillä on (o), niin niitä sitte työstää (m) paremmin, että se on (s) mukavaa, ku saa tuttujen ihmisten kanssa tehdä (o) sitä musiikkia.*

Kertomus kitaransoiton harjoittelusta pikkubändissä

> *No piti niitä sointuja, siinä oli (s) paljon semmosia niissä kahessa meijän pikkubändien kappaleissa, niin niissä oli (s) paljon vaikeita sointuja, mä en osannu niitä soittaa(m), niin mun piti opetella niitä sointuja melko paljon siinä sitten. Ja tietenkin, että siinähän oli (o) niin kun (oppilaan nimi) oli (o) koko ajan, se soitti (m) ne meijän kaikki kappaleet vissiin mukana, niin se oli (s) sitten niin, kun mulle ei tullu (m) niin hirvittäviä paineita siitä, että on pakko (o) osata soittaa (m) yksin, vaan sitten siinä oli (o) niin kun koko ajan joku muukin soittamassa, niin ei haitannu (m) sillai, vaikka meni (m) vähän*

välillä pieleen, kun toinen kumminkin soitti (m) ne sitten… Niin, no periaatteessa sillon kun, niin, ei niitä nyt mitenkään hirveenä ollu (s), mutta uuvet soinnut tietenkin aina on (s) niin kun, kun mä en oo (s) hirvittävän, mulla on (s) melko pienet kädet kumminkin kitaraan verrattuna sillai, eikä ne taivu (m) hirvittävän hyvin, niin, niin sitten niitä on (s) hankala soittaa jotakin Cis-mollejakin ja tämmösiä, niin mitähän siinä oli (o) näitä mm.

Kertoja kuvaa tässä musisoinnin kertomuksessa kitaransoiton harjoittelemista vaikeana ja hankalana, koska soinnut ovat outoja, eivätkä sormet tahdo yltää kitaran otelaudalla oikeisiin kohtiin. Kertoja antaa itselleen lähinnä kohteen roolin, kun hän kertoo joutuneensa opettelemaan kappaleita (”piti niitä sointuja”, ”mun piti opetella”), ja ilmauksen toisto lisää pakottamisen vaikutelmaa.

Kertomuksen maailmaan ilmestyy toinen osallistuja (”ja siinähän oli niinkun”, jolle kertoja antaa aktiivisen toimijan roolin (”se soitti mukana”, ”toinen soitti”), ja tämän osallistujan ilmestyminen muuttaa kertojan kannalta ahdistavaa tilannetta parempaan suuntaan (”ei ollu pakko opetella soittamaan yksin”). Kertomuksen juonen kaari on siten nouseva.

Materiaaliset prosessit ovat jääneet taka-alalle, ja tilojen kuvaukset ja suhdeprosessit hallitsevat kuvaa. Tilojen kuvauksien lisäksi (”olla kappaleissa”, ”olla sointuja”, ”olla (oppilaan nimi)”, ”olla pakko”, ”ei olla hirveenä”, ”olla soittamassa”) kertomuksessa esiintyvät prosessit ovat pitkäkestoista (”ei osata soittaa”, ”pitää opetella sointuja”, ”ei tulla hirvittäviä paineita”, ”ei haitata”), ja näistä piirteistä syntyy paikallaan pysyvä ja staattinen vaikutelma, johon Vendler (1967) viittaa tilan aikakehyksellä.

5.2 Musisointiprosessin voimavarojen tulkintaa

Musiikkia harrastaville nuorille musisointi on tärkeää, ja musiikilliselle toiminnalle tarjoutuu koulukontekstissa mahdollisuuksia, jotka eroavat musiikin harrastamisesta vapaa-aikana. Nuorten kertomusten perusteella keskeistä musisointiprosessissa on tekeminen yhdessä toisten kanssa, musisointitaitojen kehittäminen, musiikin esittäminen, toiminnan informaalinen luonne ja oppilaiden tuntemaan musiikilliseen käytäntöön liittyvä musiikki. Kertojat jäsentävät varsinkin konserttiprojektin aikana tuotetussa haastatteluaineistossa musiikin tuottamista arkisena, tavanomaisena ja suorittavana toimintana, jota kuvataan paljolti konkreettista tekemistä kuvaavilla ilmauksilla. Monissa näitä aiheita

käsittelevissä kertomuksissa tapahtumista kuvataan suorittamisen aikakehyksellä (vrt. Vendler 1967). Konserttiprojekti saa kertomuksissa myös merkityksiä, joissa sitä pidetään tavanomaista informaalimpana opiskelutapana.

Nuorten musiikillisia käytänteitä yhteismusisoinnissa

”Aika vähän kukkaan sannoo mikä ois hyvä johonki paikkaan”

Kuten Hargreaves ym. (2012: 131) osoittavat, nuorten musiikin tuottamista olisi aiheellista tarkastella spontaanina ja luovana tapahtumana, jossa itseilmaisun tarve ja tunteiden purkaminen ovat ratkaisevampia tekijöitä kuin musiikilliset taidot. Itseilmaisua on toki tarkoitus kehittää perusopetuksen musiikinopetuksessa erityisesti musiikillisen keksinnän avulla (Opetushallitus 2004). Väkevän mukaan monet tutkijat ovat kuitenkin osoittaneet, että tässä ikävaiheessa nuoret haluavat korostuneesti musisoida ”oikeaa” musiikkia ja käyttää tuttua ohjelmistoa, joka liittyy heidän omiin musiikillisiin käytänteisiinsä (Väkevä 2011: 45). Aineistojen perusteella näyttää siltä, että spontaanius ja luovuus toteutuvat monin tavoin rajautuneina koulun musiikinopetuksen arkisissa tilanteissa ja että rajoja asettavat myös nuoret itse.

Haastatteluaineistoissa on osallistujien toteuttamasta spontaanista ideoinnista melko niukasti kerrontaa. Tämä saattaa johtua siitä, että konserttiprojektissa on kyse valmiista kappaleista ja korkeintaan sovittamisesta, mutta ei säveltämisestä. Yhtenä syynä voi myös olla, että vaikka nuoret käyttävät mielikuvitustaan soitossa sekä toteuttavat fillejä ja erilaisia säestyskuvioita, he eivät pidä tutun musiikin persoonallista esitystapaa erityisenä ideointina vaan tavanomaisena toimintatapana.

Kuulonvaraisen ja nuottienvaraisen soiton suhde on aineistoissa selkeä: suurin osa kertoo soittavansa ”nuottien mukaisesti”, ja vain harva puhuu kuulonvaraisesta soittamisesta. Tuovilan tutkimuksessa selvitettiin musiikillisia käytänteitä 7–13-vuotialla lapsilla, jotka opiskelivat musiikkiopistossa. Kuulonvaraisuus on Tuovilan (2003: 4) mukaan lasten musiikin harjoittamisen perusta, ja lasten omassa musiikkikulttuurissa musisointi ja tanssi sulautuvat usein toisiinsa kokonaisvaltaisiksi ja leikinomaisiksi toimintaepisodeiksi. Tuovilan (2003: 248) mukaan kuulonvaraisella musiikkikulttuurilla ja populaarimusiikilla olisi oikeutuksensa esimerkiksi musiikkikoppilaitosten opetusohjelmassa yleisesti. Kuulonvaraista musiikkikulttuuria saattaisi olla hyvä

edistää myös musiikkiluokkien musisoinnissa, ja nuoteista luopuminen voisi vahvistaa spontaaniutta ja luovuutta.

Ekspansiivisuus ja introtektiivisuus

> *”Se tunteella soittaminen, sitä mää oon tässä jankannu koko ajan, niin sehän se on tärkeetä”*

Kurkelan (1997: 124) mukaan soittimen käsittelyn taito ja musiikissa tarvittava tekniikka konkreettisessa muodossa ovat kätevyyttä ja itsensä hallitsemisen taitoa, ekspansiivisuutta. Esitystutkimuksen perusteella musiikin tuottamista voidaan pitää monimutkaisena käyttäytymisenä, jossa muusikko tarvitsee samanaikaisesti kognitiivisia, perseptiivisiä, motorisia ja sosiaalisia taitoja (Williamon & Thompson 2004: 13).

Ekspansiivisuuden lisäksi Kurkela (1997: 130) painottaa musiikin tekemisen tekniikkaan liittyvää introtektiivisuutta, joka on kykyä herkkyyteen, vivahteikkuuteen, laulavuuteen ja pehmeyteen. Introtektiiviset musiikilliset taidot ovat musiikillisten vivahteiden käsittämisen taitoja: hellyyttä, lempeyttä, lämpöä, huolenpitoa ja kuuntelemista. Hän kirjoittaa:

> *Musiikki ilmentää rikkaasti ihmisen ekspansiivista että introtektiivista aspektia, ja molemmat elävät jokaisessa sukupuolesta riippumatta: toisilla tasapuolisemmin ja toisilla toisen aspektin selvästi hallitessa (Kurkela 1997: 131).*

Aineistoissa on kerrontaa, jota voi pitää eräänlaisena ekspansiivisena musisoinnin suorittamista ja musiikillista kompetenssia arvioivana muusikkopuheena. Siinä toiminnan konkreettinen toteuttaminen ja sen havainnoiminen ovat pääosassa. Introtektiivisia muusikon taitoja sivutaan aineistoissa selvästi harvemmin. Musiikin esittämisen kannalta olisi toivottavaa, että sekä ekspansiivinen että introtektiivinen ulottuvuus olisivat nuorella muusikolla tasapainossa. Esitysten tasapainoisessa ja monipuolisessa harjoittelemisessa musiikillisten kvaliteettien perustana on sopiva vireys ja kehollisuus. Nuoret ovat sensitiivisiä fyysisille tuntemuksilleen, mikä tulee aineistoissa ilmi varsinkin moniääniseen laulamiseen liittyvänä kerrontana, ja toisinaan harjoitteluun liittyvä kehollinen kokemus voi olla suorastaan epämiellyttävä.

Oman ja toisen muusikkouden arviointi

> *”Mä en kauheen hyvä oo kitaralla soittamaan kumminkaan, vaikka oonki sitä nyt soittanu tässä muutaman vuojen”*

Joissakin kertomuksissa soittamista ja laulamista käsitellään enemmän häiritsevänä kuin miellyttävänä toimintana. Kertojat kohdistavat taitoihinsa arviointia ja kritisoivat niitä vähättelevästi, kun ”mä en oikein osaa soittaa hyvin” -tyyppisiä kertomuksia on osallistujista lähinnä tytöillä sekä ”mä en oo hyvä laulamaan” –tyyppisiä kertomuksia lähinnä pojilla. Tyypillinen esimerkki on Jonin haastattelukatkelma projektin puolivälissä:

> *No, emmä oikein tykkää laulaa, ku emmä kauheesti ossaa laulaa, niin se sitte vähä siinä että niitä missä muutkin laulaa eli koko luokka laulaa, ne on sitte kivempiä, mutta en mä yksin kehtais laulaa missään ainakaan kauheen vakavissani missään konsertissa että jossain bändikappaleessa… niinku emmä oikein ossaa en oo ikinä laulanu missään silleen tuommosessa populaarimusiikkityyppisessä meiningissä.*

Kertojien itsensä toiminnan lisäksi myös toisten osallistujien toiminta voi näyttäytyä häiritsevänä. Kertomusten häiriöt johtuvat lähinnä toisten soiton äänekkyydestä tai toisten tekemistä virheistä. Viivin haastattelukatkelmassa tulevat esille sekä oman että toisten soiton häiritsevyys. Kertoja puhuu omasta hätäisestä kitaransoitostaan, jota bassonsoiton voimakkuus häiritsee. Kertoja esittää vaatimattoman arvion itsestään soittajana, vaikka toisaalta mainitsee soittaneensa kitaraa jo muutamia vuosia:

> *Viivi: Öö, no mun oma on vähän semmosta hätästä, että mä en kauheen hyvä oo kitaralla soittamaan kumminkaan, vaikka oonki sitä nyt soittanu tässä muutaman vuojen. Että ei oo mitenkään kauheen semmosta (.) kyllä mää niinku sointuja ossaan melko paljon ja pystyn ne melkeen aina vaihtaan sillain, että ne ehtii siihen kohtaan mihin kuuluu, mutta niin (.)Ja sitte joskus on basso aivan älyttömän isolla, niin se on niinku häirittevää, että ei kuule niinku ollenkaan mistään muusta melkeen mittään, että kuuluu vaan se basso sieltä. Ja on se sillain niinku, jos sitä bassoa laittas pienemmälle ja näin, niin on se silti sillain niinku ihan hyvän kuulosta että (.) mm.*

On pohdinnan paikka, miksi musisointiprosessi tuottaa edellistenkaltaisia kertomuksia. O’Neillin (2002) mukaan lapset ja nuoret luokittelevat herkästi itsensä muusikoksi tai ei-muusikoksi, ja heidän käsityksensä itsestä perustuvat

moniin kontekstuaalisiin ja symbolisiin tekijöihin, jotka liittyvät musiikin tuottamisen, jakamisen ja kuuntelemisen sekä vastaanottamisen tapoihin. Kun lapset ja nuoret selvittelevät omaa identiteettiään ja myös identiteettiään suhteessa musiikkiin, he toimivat tavoilla, jotka pitävät yllä ja jatkavat näitä eroja. Kun he ovat luokitelleet itsensä esimerkiksi ei-muusikoksi, he kokevat maailman siitä perspektiivistä (O'Neill 2002: 79, 94).

Yhdessä tekeminen

"Meiän luokka teki silleen yhdessä sitä juttua"

Kun kertojat kuvaavat omaa toimintaansa sekä suhdettaan muihin toimijoihin, hahmottuu musisointiprosessin keskeiseksi merkitykseksi yhdessä toisten kanssa tapahtuva tekeminen, luokan yhteismusisointi. Aineistoissa tämä tulee hyvin selvästi esille, kun kertojat puhuvat yhteenkuuluvuudesta, ryhmästä, luokasta ja kavereista musisointia käsitellessään. "No, ainakin, tai siis meiän luokan se henki parantu siinä" -kaltaisia ilmauksia on jokaisella kertojalla. Lindström (2011) sai samantapaisia tuloksia selvittäessään yläluokkien oppilaiden musiikinopetukseen liittyviä kokemuksia. Yhteissoitto oli haastatteluaineiston perusteella oppilaiden kokemuksissa musiikintuntien parasta antia, ja Lindström toteaa yhteisöllisyyden liittyvän vahvasti musiikintunneilla syntyviin oppimisen kokemuksiin. (Lindström 2011: 175–176.)

Yhteisönä ja ryhmänä tekeminen saa tämän tutkimuksen aineistoissa niin suuren merkityksen, että musisointiprosessia ja ryhmäprosessia ei voi erottaa toisistaan, vaan ne muodostavat eräänlaisen orgaanisen kokonaisuuden. Tämä osoittaa vertaisryhmän merkitystä nuorten musisoinnille. Yhdessä tekemisen merkityksellisyys korostuu varsinkin konserttien jälkeen kerätyissä haastatteluissa. Kaminin ym. (2007: 449) haastattelututkimuksessa selvitettiin muusikkona kehittymistä 18–55-vuotiailla ei-klassisen musiikin ammattilaisilla (N = 12). Kaminin mukaan kavereiden vaikutus oli ollut huomattavampaa kuin vanhempien ja opettajien, ja osallistujat pitivät informaaleissa ympäristöissä muodostuneita kokemuksia kehittymisensä kannalta merkittävämpinä verrattuina formaaleissa ympäristöissä saatuihin. (Kamin ym. 2007: 457–460.)

5.3 Esiintyminen: ”Näky tuttujakin siellä ja oli aivan mukavaa”

Esiintyminen kuvataan aineistoissa tyypillisesti harjoittelun luonnolliseksi päätepisteeksi ja päämääräksi, jonka tiedetään vähitellen lähestyvän. Esitystilanteeseen liittyy jännittämistä, eikä esitys aina välttämättä suju suunnitelmien mukaan. Yleisö on kertomuksissa esityksen keskeinen elementti, ja esiintymiseen liittyvien kertomusten osallistujia ovat vanhemmat, sisarukset ja muut läheiset sekä koulun oppilaat tai oudot kuuntelijat. Kertojat asettavat esityksen onnistumiselle erilaisia kriteereitä, joiden avulla he arvioivat esiintymistä ja koko tilannetta. Vaikka musiikki harrastuksena olisi kuinka palkitseva tahansa, julkinen esiintymistilanne voi olla kriittinen hetki niin harrastelijalle kuin ammattilaiselle, ja yleensä melkein jokainen jännittää esiintymistä (Kurkela 1997: 172).

Villen haastatteluepisodissa soittimien ja vahvistimien roudaus konserttipaikalle ennen esitystä on kertojalle eräänlainen osoitin sen lähestymisestä. Kertoja vahvistaa merkitystä toistamalla henkisiin prosesseihin kuuluvaa miettiä-verbiä (”rupes sitten vähän enempi miettiin”, ”vähän erillä tavalla sitten rupes miettimään”).

> *No aika lähellä sitä sitten, kun ruvettiin saliin roudaamaan kamppeita ja oli silleen, että sitten lähempänä tuossa, kun oli tullu nämä julisteet ja kaikki, niin että aika lähellä sitä konserttia sitten, mutta (naurahdus)… Kyllä kai sitä rupes sitten vähän enempi miettiin, että niin siellä esiinnytään sitten koko koululle ja tullee sitten ihan tuntemattomia sali täyteen, jos tulee sali täyteen, mutta kyllä sitä vähän erillä tavalla sitten rupes miettimään.*

Jännittäminen

> *”Vähän tuli hiki, mutta ei kait siinä sillee mitenkään huomattavasti tullu mittään juttua”*

Rikun kirjoitelmaepisodissa kertoja jännittää ensimmäisen konsertin alussa. Lähes kaikki muu katkelmassa kuvattu toiminta (harjoitella, virittää, valmistautua, alkaa, vetää letkajenkkaa, stripata) on materiaalista ja konkreettista tekemistä, joten jännittämisen kuvaaminen abstraktilla mielen toimintaa kuvaavalla verbillä ”jännittää” ja paljoutta kuvaavalla adverbilla ”ruton rutosti” korostaa sen erityisyyttä:

Riku: Harjoiteltiin koko ysi luokka. Ennen konserttia viritin basson ja valmistauduin jotenki. Oli hyvä konsertti ja saatiin massia jonku verran. Eka konsertti alko sillai että jännitti ruton rutosti. Joittenki biisien aikana (oppilaan nimi) ja (oppilaan nimi) veti letkajenkkaa siellä sivussa ja (oppilaan nimi) joskus strippas sielä yksinki.

Jonkinasteinen jännittäminen on Kurkelan mukaan merkki siitä, että esiintyjä arvostaa esiintymistilannetta, ja jännittämisen psykofyysiset reaktiot ovat terveitä joskaan eivät voimakkaina kovinkaan tarkoituksenmukaisia (Kurkela 1997: 173). Taijan kertomus naistenhuoneessa vietetyistä hetkistä liittyy oman koulun oppilaille ja opettajille pidettyyn konserttiin, ja kertojan kuvaus ilmentää esiintymiseen kytkeytyvien odotusten ja vaatimusten ajattelemista. Kuvauksessa on yksi käyttäytymisen prosessi (k) (”hätäillä”), yksi suhdeprosessi (s) (”olla vessassa”), kaksi olemassaolon prosessia (o) (”olla tunnelma”, ”olla hädissään”), kaksi henkistä prosessia (h) (”nähdä”, ”jännittää”) ja kaksi materiaalista prosessia (m) (”ottaa paineita”, ”osata”), joista ensimmäinen on henkisen prosessin metafora, ja ne korostavat kerronnan merkityksellisyyttä:

Taija: No vähän silleen, kun näki (h) sen tunnelman siinä alussa ja kaikki hätäili (k) hirveesti, sitten kun oltiin (s) tyttöjen kanssa vielä vessassa käymässä laittamassa hiuksia, niin siellä oli (o) hirveen semmonen kihisevä tunnelma, kaikki oli (s) aivan häjissään. Ja vähän jännitti (h) silleen, että eihän ne nyt sitten silleen ota (m) liikaa paineita, kun ne kuitenkin kaikki osas (m) niin hyvin.

Kurkelan mukaan (1997: 185) musiikin tekijä voi itse iloita kehittymisestään ja olla ylpeä osaamisestaan, ja kun tekeminen tuottaa tyydytystä taitojen rajallisuudesta huolimatta, syntyy mahdollisuus itsensä toteuttamiseen musiikin parissa. Erika kertoo nauttineensa esiintymisestä, eikä jännittäminen ole haitannut sitä. Kerronnassa on myönteisen olotilan vaikutelma:

Erika: No kyl siinä vähän alussa jännitti. Mut ei sitten kun siihen (.) lavalla pääsi olemaan niin pitkään niin se jännitys meni ihan pois siellä lavalla… joo totta kai, se on ihana esittää silleen niinku. Se kolme konserttia oli niinku ihanaa esitettävää niinku silleen.

Epäonnistumisen vaarat

”Ahistava tilanne, jos ei niinku ite ossaa”

Vaikka aineistoissa esiintymistä kuvataan jännittävänä, varsinaisesta esiintymispelosta ei suoranaisesti ole kysymys. Esitystilanteessa omien kykyjen vajavaisuus voidaan äärimmillään kokea hävettävänä tai jopa hengenvaarallisena (Kurkela 1997: 177).

Viivin haastatteluepisodissa kertoja toivoo, että esiintymistilanne ei olisi kuvatun uhkakuvan kaltainen, jossa esiintymisessä sattuvat virheet ahdistavat ja hävettävät. Kuvauksessa on vahva epäonnistumisen pelko, joka hallitsee tilannetta kauhukertomuksenomaisesti. Kertomus on hypoteettinen kertomus (*hypothetical narrative*), koska siinä kerrotaan, mitä ei tapahtunut, mutta mitä olisi saattanut tapahtua (vrt. Riessman 1993: 18). Kertomuksen muina osallistujina ovat ”ihmiset”, jotka katsovat arvostelevasti osaamatonta soittajaa. Kertoja siirtyy takaisin kerronnan hetkeen episodin lopussa kahdella viimeisellä rivillä, kun hän toteaa toivovansa, että soittaminen onnistuisi ja kuulijakunta halutaan ottaa huomioon.

No mää toivon, että mä en niinku ihan hirvittävän huonosti soittais siellä sitten tai laulais, että (.) Ei tietenkään oo mitenkään kauheen mukava, jos on niinku ne pikkubänditki, ja jos sitten niin kitaraa siellä laitetaan soittamaan, niin jos soittaa ihan huonosti, ja siellä on varmaan niinku sähkökitara, mitä pittää soittaa, niin se voi olla aika niinku noloki tilanne ja semmonen ahistava tilanne, jos ei niinku ite ossaa ja sitten mennee kappaleet sen takia hölmön kuuloseksi, ja ihmiset kattoo vähän, että minkä takia noilla on tommonen ihminen joka ei tuolla niinku ossaa soittaa, että onkohan tuo harjotellu ja näin niin (.) se tietenki niinku (.). Toivon että pystyn sitte soittaan ne niin hyvin, että ei tartte miettiä niin ihmistenkään tommosia tai ite, että ihmiset miettii semmosia.

Koululaiskonsertti

”Sitten siellä oli vähän semmosta, että ehkä oman koulun eessä oli enempi semmosia paineita ku, että ihan tuntemattomien eessä”

Joissakin kertomuksissa esiintymistä kuvataan epämiellyttävänä, kun muutama kertoja tuo esille haluttomuutta esiintyä omalle kouluyhteisölle. Seuraavassa kuvauksessa kertoja käyttää ensin kielellisiin prosesseihin (v) kuuluvaa

kuittailla -sanaa modaalisena (pitää kuittailla), ja sitten hän antaa kertomuksen passiivissa ilmaisemalle osallistujalle kohteen roolin (saada kuittailua). Näillä hän korostaa esiintymisen mahdollisia epämiellyttäviä seurauksia. Kertoja etäännyttää itsensä muista nuorista ja ottaa ikään kuin aikuismaisen otteen puhuessaan opettajalle ja todetessaan, että kuittailua esiintyy, koska ”kaikki ovat siinä iässä”.

No koulun, koululaiskonsertti oli kaikkein pahin tietenkin, kun sinne tuli kaikkia koululaisia ja sitten saattaa, kun on kaikki just siinä iässä, että pitää kuittailla, niin sitten saa kuittailua kauheesti ja kukaan ei ois oikein halunnu esittää ja sitten, niin.

Aliisan ja Saran haastatteluepisodissa keskustellaan muutaman viikon takaisesta konsertista, ja konserttia kuvaavissa suhdeprosesseissa (olla jonkinlainen) esiintyy viisi kertaa sana ”hirvee” ja kerran sana ”kauhee”.

Aliisa: No, se oli ihan hirvee se koulun.

Sara: Niin oliki.

Leena: Miks se oli niin hirvee?

Aliisa: No, miks se piti ees tehä noin hirvee?

Leena: Miks se oli hirvee?

Aliisa: En mä tiiä.

Leena: Etkö ois halunnu sitte osallistua siihen tai ett semmonen järjestetään?

Aliisa: Se kouluille?

Leena: Niin.

Aliisa: En.

Leena: Miks et ois?

Aliisa: En mä tiiä. Ku se oli jotenki kauhee.

Leena: Ainahan se kenraali, tai se ihan ensimmäinen on vähä.

Aliisa: Siell oli liikaa tu //

Sara: Mutta ku

Aliisa: Tuttuja //

Sara: Niin. Tai silleen tiesi kaikki sieltä, niin se oli hirvee.

Leena: Mikä siinä tuntu hirveeltä niille tutuille esiintyä?//

Aliisa: No, semmosia puolituttuja.

Sara: En mä tiiä. Niin //

Aliisa: En mä tiiä..mutta sitte tuo oli vähän niin ku, että me oltas oikein haluttu niin ku niille esiintyä…tai siis sille koululle oli hirveetä esiintyä sillee, että. En mä tiiä.

Omalle koululle järjestettävästä esityksestä keskusteltiin musiikintunnilla etukäteen. Muutamat oppilaat toivat esille, että he eivät halua esiintyä koulukavereilleen, mutta asiasta pystyttiin lopulta sopimaan. Seuraava katkelma on kenttäpäiväkirjasta 23.1.2012:

Tänään luokan kanssa kaksi tuntia konserttiharjoituksia ja kaksi haastattelua. Viimeisellä tunnilla otin puheeksi koululle pidettävän esityksen ajankohdan. Tarkoitus oli keskustella siitä, esiinnytäänkö koululle ennen vai jälkeen iltaesitysten. Muutamien oppilaiden tyrmistys ja vastustus oli hyvin äänekästä. (oppilaan nimi), (oppilaan nimi) ja (oppilaan nimi) suorastaan huusivat. He myös ehdottomasti kieltäytyivät kouluesityksestä.

Otin myrskyn vastaan ja sanoin, että tämä kuuluu esityksen valmistamiseen. Pojat olivat paljon tyynempiä. Kun tunti oli lopuillaan, neuvottelimme vielä Marin, Aliisan, Saran ja Viivin kanssa. Kun kysyin, pitäisikö joitakin luokkia jättää esityksestä pois, niin he kertoivat, että eivät halua, että kympit ja eräs oppilas eräältä toiselta luokalta tulevat kuuntelemaan…

Kuten aineistokatkelma osoittaa, koulussa omalle ikäryhmälle esiintyminen voi nostaa pelkoa ja ahdistusta esiin. Kenttäpäiväkirjamerkintä paljastaa, että ongelmallisen tilanteen ratkaisemiseksi saatetaan koulun sisällä alkaa syrjiä joitakin opetusryhmiä tai yksittäisiä oppilaita. Vastaavankaltaiset tilanteet eivät ole yksinkertaisia, ja ne saattavat opetustilanteen etiikan koetukselle.

Yleisön edessä

”No se oli niin ihanaa esiintyä kaikille ihimisille”.

Kertomuksissa kuvataan esiintymistä myös miellyttävänä. Kurkelan (1997: 279–280) mukaan kun esitykselle on asetettu rajalliset mittasuhteet ja onnistumisen

kokemisen kriteerit ovat kohtuulliset, niin onnistuminen on todennäköistä, eikä esiintyminen aiheuta sellaista pelkoa ja ahdistusta kuin päinvastaisessa tilanteessa. Villen haastatteluepisodissa välittyy positiivinen suhtautuminen esiintymiseen, ja kertoja antaa itselleen rauhallisen havainnoivan toimijan roolin kuvatessaan harjoitusprosessin kulkua:

> *Se oli aivan mukava, se oli semmonen peruskonsertti aluksi kun siihen valmistauvuttiin ja kaikkee, niin oli vähän, että mikä tämä ees on ja ei tahtonu pysyä ees mukana, niin siinä vaiheessa sitten kun aina tuli lähemmäs ja lähemmäs sitä esitystä, niin aina pääs sitä mukaa selville ja sittenhän se oli aivan mukava se, että kun ne oli kahtena iltana sitten ne esitykset. oli mukava sitten soitella siellä.*

Mitä varmemmaksi esiintyjä itsensä tuntee, sitä luottavaisemmin mielin hän voi ”astua areenalle”. Koska esiintyminen on aina altis kaikenlaisille häiriötekijöille, niin tietoisuus, että on harjoitellut esitettävät teokset hyvin, luo perustan luottamukselle. (Kurkela 1997: 274.) Aineistossa tuodaan esiin jännittämisen suhdetta harjoittelumäärään, kuten seuraavassa kirjoitelmakatkelmassa:

> *Aloimme harjoittelemaan biisejä hyvissä ajoin. Minun ”bändiini” kuului (oppilaan nimi), (oppilaan nimi), (oppilaan nimi), (oppilaan nimi) ja (oppilaan nimi). Biisit mitkä soitimme olivat Hölmö rakkaus ja Tuulilasin nurkkaan. Ennen konserttia kävin keskustassa kavereiden kanssa syömässä. Minua ei jännittänyt paljon yhtään koko konsertti, koska olin harjoitellut biisit hyvin, kuten kaikki muutkin. Soitin melkein kaikissa biiseissä kellopeliä ja kahdessa pianoa.*

Ennen kuin esiintyjä voi esittää musiikkia, hänen tulee ymmärtää esitettävä musiikki ja sen musiikillinen logiikka. Esittämiseen liittyy myös musiikin tunneperäinen analysointi, ”musiikin emotionaalis-intuitiivinen ymmärtäminen”. (Kurkela 1997: 272). Tuomaksen kertomuksessa juonella on nouseva kaari, ja kaikki päättyy hyvin, vaikka kertoja sanoo olleensa huolestunut esittämisestä etukäteen:

> *Tuomas: No tuota (.) emmää oikeestaan arvellu että se menis niin hyvin ku tuota (.) tuota ei oo lavalla ei oo mitkää huippusoittajat kyseessä, niin mä vähän ootin, että jotaki pieniä kommelluksia saattaa sitten tapahtua että semmosia pieniä vahinkoja. Mutta tuota mää lähtin siihen konserttiin tällä mielellä ja nytten jälkikätteen mää ajattelen, että kyllä se meni ihan hyvin.*

Sillon aluksi mua vähän pelotti, että jotku oli tässä musiikissa vähä kehittyneempiä ja jotku sitte ei, että mitäköhän siitä tullee ku ne sitte yhistettään.

Johannan kirjoitelma kertoo konsertin alkuhetkistä. Kertoja kirjoittaa olleensa jännittynyt lauludueton vuoksi, mutta kertomuksen osallistujien (yleisössä olevat ihmiset) käyttäytymisen prosessi (hymyillä) ja suhdeprosessi (olla tyytyväisen näköinen) viittaavat esilläolon siedettävyyteen tai jopa miellyttävyyteen:

Johanna: Konsertti alkoi tosi räjähtävästi ja ensimmäinen kappale meni hyvin. Melkein kaikki kappaleet sujuivat hyvin. Kun meidän pienryhmän ensimmäinen biisi alkoi, olin hieman jännittynyt, koska laulaisin siinä kahdestaan Marin kanssa. Yleisössä olevat ihmiset hymyilivät ja olivat tyytyväisen näköisiä.

Takahuoneessa

”Siellä oli jotaki semmosta niinku tietenki jotakin meijän omia juttuja siellä takahuoneessa”

Aineistoissa on erilaisia odottelukertomuksia, joissa kuvataan valtautumista ja osallistujien manifestoitumista esiintymistilanteessa. Yleensä kertoja itse on mukana huumorimielellä, ja me-kertojan käyttö syrjäyttää usein minä-kertojan, kuten Viivin kertomuksessa:

Viivi: Ja sitten siellä takahuoneessa oli tietenkin kauhee häly koko ajan (naurahdus) ja me laulettiin mukana niitä kappaleita, mitä muut siellä pikkubändit esitti ja kaikkea mahollista, siellä oli varmaan kaikkein elosinta siellä lavan takana justiinsa, kun kaikki hästää siellä.

Takahuoneessa ollaan odottamassa omaa esiintymisvuoroa sillä aikaa, kun jokin muu kokoonpano on lavalla:

… kyllä siellä oli jotaki semmosta niinku tietenki jotakin meijän omia juttuja siellä takahuoneessa sillee, ni sitte ne oli vähän hauskoja, mutta siis sitten niinku en tiiä, se saatto olla tietenkin jotakin, että ku varmaan jotakin hermostuttikin vähän sillee, että kohta pittää mennä taas tonne lavalle laulamaan, ni se saatto olla vähän semmostakin se nauru siellä, että.

Odottelukertomusten protagonistiset osallistujat ovat poikkeuksetta poikia, joille annetaan kertomuksissa aktiivisten toimijoiden rooleja ”taitajina”, ”soittajina” ja ”kuvaajina”:

> *Jenna: Joo, kyl ne pojat tais siinä vähä. Tuli vähä ku ne sillee, niillä on ne mitä niitä iPad, tai mitä ne on niitä iPhone juttuja, nii sitte ne saatto soittaa sillee niillä oli ne iPhonet päällä siinä ja sitte ne vähän niinku samalla kuvas ku ne soitti. Ne toiset oli siellä takana ni.*

Seuraavassa kertomuksessa oppilas kertoo toiminnasta häiritsevänä. Kertoja antaa itselleen affektiivisen kokijan roolin:

> *...aina ku meillä oli niitä ryhmiä niin pojat pelleili aina vähä sermien takana että ku toiset soittaa niin ne joutuu sitä sitte kattelemmaan (naurahdus) että soittamisesta ei tuu sitte yhtään mittään… siinä saatettiin heittää joillakin pienillä esineillä soittajia kohti että… sellasilla ihan pienillä joillakin kiven murusilla tai joillakin.*

Yllättäviä tilanteita

> *”Ne ei ollu ne kaikki nuotit siellä paikoilla missä niitten ois pitänyt olla”*

Aineistoissa esiintymisiä kuvataan yllätyksellisinä, eikä kaikkeen voi varautua etukäteen. Pienet yllätykset ovat säröjä, jotka synnyttävät kertomuksia, ja jos kaikki sujuisi suunnitelmien mukaisesti, kerrottavaa ei luultavasti olisi.

Anna kuvailee haastatteluepisodissa nuottiensa katoamista viimeisessä konsertissa. Kertojan nuotit eivät ole oikeassa paikassa, eikä hän ehdi löytää niitä ennen kappaleen alkamista. Nuottien puuttuminen kuvataan lähinnä kieltomuotoisina suhdeprosesseina (”ei olla paikoilla”, ”ei olla paikallaan”), mikä luo vaikutelman tilan aikakehyksestä (vrt. Vendler 1967). Kun kertomus etenee, kertojan on määrä soittaa Aikuinen nainen -kappaleessa instrumentaalisoolo, mutta se on kertojan mielestä vaikeaa ilman nuottia. Kertoja löytää lopulta esiintymislavalta kappaleen nuotin, mutta sen notaatio ei ole sama kuin kadonneessa nuotissa. Kertomuksessa on osallistujina kertojan lisäksi ”rumpali”, ”kaikki”, ”eräs opettaja” sekä ”eräs oppilas”. Kertoja esittää itsensä aktiivisessa toimijan roolissa, kun hän ratkaisee nuottien puuttumisesta aiheutunutta ongelmaa konsertin aikana ja sen jälkeen.

Anna: Joo no ne ei ollut ne kaikki nuotit siellä paikoilla, missä niitten ois pitänyt olla, ja sitten siinä oli joku niin, niin aina kun rumpali aloittaa sen kappaleen periaatteessa näin ja sitten kitarallakin soitettiin ja vaihettiin niitä nuotteja, kun niitä oli niin paljon ja tällee näin. Sitten ennen kun ne sai ne nuotit siihen etteen näin, niin sitten se aloitettiin jo se kappale. Sitten siitä jäi niinku (.) ei pystynyt soittamaan siinä alusa, kun nuotit ei ollut siinä paikallaan. Niin sitä ei tavallaan niin kun seurattu tavallaan kaikki, että onko kaikki valmiina…

No mä soitin, kun siinä Aikuisessa naisessa oli se toinen sivu oli se eri, mikä oli liimattu pelkästään niinku niille, jotka soittaa siinä. Niin sitten mä vaan otin sieltä jonkun nuotin ja soitin sen ensimmäisen sivun, sitten en mä siinä toisessa sivussa mittään..

No mä vaan mietin, että mihin ne on mennyt ja sitten mä kyselin kaikilta, että onko joku ottanut ne. Ja sitten (oppilaan nimi) oli silleen, että mä vein ne sinne -lle (opettajan nimi), että ne käytiin monistamassa uuvestaan. Sitten mä olin vaan silleen, ett mun nuotin just otit.

Jennan kertomuksessa säestys ja laulu loppuvat eri aikaan, kun pikkubändi esiintyy. Kertoja kuvaa eri osallistujia (”eräs oppilas”, ”me”, ”joku”) lähinnä aiheuttajina, ja toiminta vaikuttaa hieman sattumanvaraiselta:

Jenna: No joo tai siinä jossaki nii kappaleessa, ni (oppilaan nimi) lopetti sen soiton siinä meiän omassa kappaleessa ja sitte, ku se luuli jo vissii että se loppu, se ei muistanu jotenki kerrata siellä, ja sitte me lopetettii se laulamine, ja sitte joku jatko vielä siellä soittaa sitä pianoo, ja sitte me alettii vielä laulamaa, mutta sitte yhtäkkiä loppu se pianon soitto ja (epäselvä sana). (naurahdus)

Yhdessä haastattelussa keskustellaan juuri ennen konserttia sattuneesta urheiluvammasta, jonka vuoksi konsertissa soittaminen ei ole mahdollista yhdelle oppilaalle. Muutamien muidenkin haastateltavien kanssa keskustellaan tämän oppilaan jalasta:

Leena: No tota. Miten se valmistautuminen sillon taidekonsertin lähellä meni sun mielestä ja mitä sä siitä muistat? Mitä siinä tehtii ja mitä siinä tapahtu?

(oppilas): No, mullaha siis meni jalka sillee.

Leena: Nii joo. Se oli varmaa kipee se jalka oikeen?

(oppilas): Nii.

Leena: Mitä sää (.) muistaks sää (.) kaaduiks sää vai törmäskö joku suhun?

(oppilas): Joo, siis kaaduin… en mä (.) varmaan että (.) Mulle (epäselvä sana) ennen käyny se nii, ei se tuntunu sillee järin oudolt, mutta kyllä mä tiesin että en pysty siihen taidekonserttii osallistuu.

Kahvia ja pullaa

"Väliajalla oli iso jono ostajia. Kaikki mustikkapiirakat ja mokkapalat myytiin ja kaikki muutkin myytävät vähenivät melkein loppuun. Mummini osti minulle mokkapalan väliajalla".

Esiintymisen teemakokonaisuuteen kuuluu kertomuksia, joissa musisointia ja musiikin esiintymistä merkityksellisempää tekemistä kerrottavuuden perusteella ovat leipominen, myyminen ja kahvituksen järjestäminen. Aineiston perusteella näyttää siltä, että kyseinen toiminta on kerrottavaa, koska se on nuorille mukavaa ja mielekästä, ja sitä tehdään yhdessä. Ajattelen myös, että tämänkaltaisella kertomisella oppilaat esittävät haastattelussa itsensä konkreettisina toimijoina ja esiintymistilanteen hallitsijoina (vrt. Rapley 2004). Näissä kertomuksissa korostuu vastuun kantaminen saavuttamisen aikakehyksessa (vrt. Vendler), jota kuvataan paljon minä-kertojan sijasta me-kertojalla, kuten Aliisan kirjoitelmassa:

Aliisa: Kahvitus sujui hyvin. Kaikki leivokset menivät kuumille kiville, mutta jono oli tosi pitkä. Torstain kahvituksessa muutimme kahvituksen kaksipuoleiseksi, jotta jono kulkisi nopeammin.

Torstain konsertin jälkeen piti siivota soittimet, mikä ei ollut kivaa, koska oli väsynyt ja ulkona oli kylmä.

Leipomisen ja kahvinkeiton lisäksi esiintymiseen liittyvässä kehon tematiikassa kerrotaan syömisestä, mitä ei muiden teemojen yhteydessä käsitellä juuri lainkaan. Eevin kirjoitelmassa leivonnaiset ja muut elintarvikkeet saavat selvän toiminnan kohteen roolin:

Kappaleissa sattui välillä pieniä mokia, mutta se sai yleisön ehkä hieman rentoutuneemmaksi. Yleisö näytti pitävän konsertista. Väliajan leivonnaisten, kahvin, teen ja mehun myyminen sujui hyvin. Konsertin jälkeen jäi hyvä mieli, sillä olimme saaneet kerättyä niin paljon rahaa.

Käytimme eri tunteja konserttiin harjoittelemiseen. Ennen konserttia leivoin pari pellillistä mokkapaloja ja ne menivätkin kaupaksi tuossa tuokiossa. Konserttipäivinä kävimme koulun jälkeen syömässä ja tulimme takaisin koululle.

Tuttuja yleisön joukossa:

”Ihan kivaa vaan se kyllä. No kyllä mä sieltä äidin ja mummun ja papan, mummun ja vaarin bongasin sieltä yleisöstä”

Kehon tematiikan lisäksi esiintymiskertomuksille on tyypillistä, että niiden osallistujia ovat perheenjäsenet ja muut sukulaiset. Heidät kuvataan kertomuksissa yleensä hyväntahtoisina ja auttavaisina toimijoina, leipojina ja kyyditsijöinä, kuten seuraavassa Annan kirjoitelmassa:

Anna: Väliajan loputtua keräydyimme uudestaan saliin. Loppukonserttikin meni hyvin. Ihmiset taputtivat ja näyttivät iloisilta ja tyytyväisiltä. Aulassa myimme taas loppuja leivoksista ja melkein kaikki meni. Äitini, tätini ja äidin työkaveri olivat katsomassa ja sanoivat tykänneensä. En pitänyt siitä, kun meidän luokkalaiset söivät tarjolla olevia pullia yms. se näytti pahalta, kun ihmisiä oli vielä siinä ympärillä. Pääsin kotiin Saaran kyydillä ja ja oli kiva kun ei tarvinnut mennä bussilla. Kotona aloin sovitella erilaisia hameita, koska en halunnut laittaa seuraavaksi päiväksi samaa hametta. Valitsin siskoni hameen. Se oli parempi.

Seuraavana päivänä minä, (oppilaan nimi), (oppilaan nimi), (oppilaan nimi) ja (oppilaan nimi) menimme suoraan Heselle ja siellä söin kerrosaterian. Siellä oli tosi kivaa. Naurettiin (oppilaan nii) kanssa hirveesti ☺. Sitten takaisin koululle keittämään kahvia. Äiti oli edellisenä päivänä tehnyt pullaa ja mä laitoin niitä tarjolle. Hetket ennen konserttia olivat melko samallaisia paitsi että (oppilaan nimi) takia, minulla ei ollut nuotteja Aikuisessa naisessa ☹!!!

Konsertin jälkeen piti roudata ja tuntui välillä, että olin ainoa, joka todella teki töitä. Sitten menin (oppilaan nimi) kyydillä kotiin ja söin pullaa, ne oli hyviä. Loppu!

Johannan kertomuksessa vanhemmat ovat osallistujia minä-kertojan ja me-kertojan lisäksi. Vanhemmat osoittavat kiinnostusta konserttia kohtaan:

Johanna: Biisien välissä oli odotustilassa hieman säpinää. Kun väliaika alkoi, menimme nopeasti meidän kahvitarjoiluun ja hakemaan opettajahuoneesta

puuttuvia aineita. Konsertti loppui mielestäni hyvin ja tuli iloinen mieli. Eilisen, eli torstain jälkeen aloimme roudaamaan ja siivoamaan. Kun pääsin kotiin, vanhemmat alkoivat kysellä konsertista ja että menikö se hyvin. Me saimme todella hyvin rahaa eli noin tuhat euroa. Tämän kokemuskirjoitelman loppu jääkin arvoitukseksi.

Kaksi kertomusta pimeästä

Esiintymisen fyysisenä tilana Taidekonsertissa on koulun juhlasali, jossa on suuri näyttämö tummine samettiverhoineen. Seuraavissa kertomuksissa sama fyysinen paikka, juhlasalin näyttämö, muodostaa tapahtumille erilaisen kehyksen. Pimeä näyttämö on ensimmäisessä kertomuksessa ”pelottava” asia, toisessa kertomuksessa ”hauska” asia. Ensimmäisessä kertomuksessa kertoja kuvailee hieman itseironisesti törmäilyään pimeässä. Kertomuksen toinen osallistuja on ”yksi oppilas”, joka säikäyttää kertojan. Kerronnan merkittäviä kohtia korostavat kieltomuotoiset kielelliset prosessit (”en sanonu mitään”, ”enkä saanu ees sanottua mittään”) ja käyttäytymista kuvaavat metaforiset materiaaliset prosessit (”saada sydäri”, ”vääntää puoli-itkua”), käyttäytymisen prosessi (”säikähtää”) sekä henkiset prosessit (”ei tykätä”, ”nähdä”, ”luulla”, ”pelottaa”, ”ahdistaa”). Metaforisten käyttäytymistä kuvaavien materiaalisten prosessien avulla kertoja luo humoristisesti etäisyyttä tapahtumiin.

Mä meinasin saada (m) semmosen pienimuotosen sydärin siinä, kun mä en tykkää (h) yhtään pimeästä niin kun ollenkaan ja sitten mä jouduin menemään (m) sieltä verhon takaa ja sitten mä olin vissiin käyny (m) jossakin tyyliin ja sitten (oppilaan nimi) päätti säikyttää (k) mut siitä kun mä tulin (m) takasin ja sitten mä säikähin (h) ihan hirveenä ja se oli (s) silleen, sä näit (h) mut varmaan ja mä olin (s) sillai, kun mä en niin kun sanonu (v) mitään asiasta ja mä olin aivan niin kun järkyttyny (s) enkä saanu ees sanottua (v) mittään ja sitten se oli (s) sillai, että sä varmaan näit (h) mut, se varmaan luuli (h), että mä en säikähtäny (h) yhtään ja mä olin (s) silleen, että mä sain (m) sydänkohtauksen melkein ja puoli-itkua väännän (m) siinä kun pelotti (h) niin hirveenä ja ahisti (h) semmoset pimeet paikat muutenkin. Ja sitten kun siellä oli (o) kaikkia penkkejä ja tämmösiä, niin sitten mä törmäilen (m) niihin siellä sillai, apua.

Seuraavassa kertomuksessa pimeys on myönteinen asia, koska se tekee mukavan leikin mahdolliseksi. Kertoja kuvaa konserttiin valmistautumista materiaalisilla

prosesseilla (tulla, viedä, mennä, olla piilosta), suhdeprosesseilla (olla pimeää, olla juttu, olla mukava) ja olemassaolon prosessilla (olla aikaa):

> *No siis, vaikka sillon ekana konserttipäivänä kun mä tulin (m) sinne, mä ensin vein (m) maitoa sinne opettajanhuoneeseen ja sitten me mentiin (m) saliin ja oli (o) vielä aivan hirveesti aikaa siihen konserttiin. Sitten… me oltiin piilosta (m) siellä, siellä verhojen takana, kun siellä oli (s) ihan pimmeetä, niin se oli (s) sellanen juttu mikä jäi (m) mieleen, koska se oli (s) niin mukava. Niin.*

5.4 Esiintymisen tulkintaa

Esiintyminen kuvataan aineistoissa tyypillisesti harjoittelun luonnolliseksi päätepisteeksi ja päämääräksi, joka herättää ajan kuluessa vähitellen erilaisia ajatuksia ja odotuksia. Esitystilanteeseen liittyy jännittämistä, eikä esitys aina välttämättä suju suunnitelmien mukaan. Yleisö on kertomuksissa esityksen keskeinen elementti, ja esiintymiseen liittyvien kertomusten tyypillisiä osallistujia ovat vanhemmat, sisarukset ja muut läheiset sekä koulun oppilaat tai oudot kuuntelijat. Kertojat asettavat esityksen onnistumiselle erilaisia kriteereitä, joiden avulla he arvioivat esiintymistä ja koko tilannetta. Vaikka musiikki harrastuksena olisi kuinka palkitseva tahansa, julkinen esiintymistilanne voi olla kriittinen hetki niin harrastelijalle kuin ammattilaiselle, ja yleensä melkein jokainen jännittää esiintymistä (Kurkela 1997: 172).

Esittämisen edellytyksiä

Musiikin esittämisen perusedellytyksenä on, että esiintyjä tuottaa enemmän tai vähemmän oikeita säveliä, rytmejä ja dynamiikkaa jonkin sävellyksen tai musiikillisen idean mukaisesti. Sävellys tai musiikillinen idea voi olla käsitteellinen tai nuotinnettu, ja esiintyjän suoritusta voidaan verrata siihen. Motoristeknisten taitojen lisäksi esiintyjän odotetaan elävöittävän musiikkia ja olevan ekspressiivinen menemällä pidemmälle kuin mitä notaatio tai kuulonvaraisesti välitetty standardi tarjoaa. (Clarke 2011: 59.)

Tämän tutkimuksen aineistojen perusteella näyttää siltä, että koulukontekstissakin toteutuvassa esiintymiskulttuurissa esiintyjille muodostuu tietynlaisia suorituspaineita, ja nuoret arvioivat omaa ja toisten suoriutumista

monenlaisilla kriteereillä: suorittaminen ja menestyminen kuuluvat koulun ”käsikirjoitukseen”.

Musiikin esittämistä voidaan pitää monitasoisena itsensä ilmentämisenä, ja musiikin tekeminen luo monella tavalla kuvaa sen esittäjästä (Kurkela 1997: 271, 273). Clarke näkee esiintyjän sävellykselle antaman karaktäärin olevan merkityksen muodostamista, ja hän toteaa musiikillisen esityksen olevan musiikin merkityksen muodostamista ja artikuloimista, jossa esiintyjän hermostolliset, keholliset, sosiaaliset ja historialliset ominaisuudet sulatuvat yhteen. (Clarke 2011: 68–69.)

Esittämisen seurauksia

Tämän tutkimuksen aineistot osoittavat, että esiintyminen on joillekin nuorille hyvin positiivinen kokemus, jolla voi olla merkitystä heidän musiikilliselle identiteetilleen. Lisäksi aineistoista näkyy selvästi, että useimmille nuorille esiintyminen on voittopuolisesti myönteistä. Persson (2001: 276–277) sai vastaavanlaisia tuloksia selvittäessään musiikin esittämisen motivaatiotekijöitä konserttipianisteilla (N = 15). Yhteistä kaikille tutkittaville oli, että musiikillinen toiminta antoi heille tyydytystä. Musiikin esittämisen yleisimmät motivaatiotekijät Perssonin mukaan ovat mielihyvä, sosiaalisuus ja aikaansaaminen. Mielihyvä oli tutkittavilla yleisin motivaatiotekijä, jossa musiikki nähtiin keinona saada aikaan myönteisiä kokemuksia itselle. Sosiaaliset motiivit olivat merkittäviä valittaessa muusikon uraa. Varsinkin samaistuminen johonkin tiettyyn kokoonpanoon, ryhmään tai ohjaajaan olivat perustavia tekijöitä musiikillisessa ja taiteellisessa kehityksessä. Aikaansaamiseen liittyvät motivaatiotekijät Persson jakaa viiteen alaryhmään: haluun näyttää osaamista, musiikin osaamisen tavoitteluun, riippuvuuteen aikaansaamisesta, esteettisen arvostamiseen ja ulkoiseen motivaatioon. (Persson 2001: 276–278.)

Musiikin esittäminen voi saada aikaan myös kielteisiä tunteita, kuten pelkoa ja ahdistusta, mikä joillakin voi haitata esityksen laatua ja heikentää elämänuraa harrastelijana tai ammattilaisena (Steptoe 2001: 295). Tämän tutkimuksen aineistossa on osoituksia merkityksistä, jotka viittaavat epäonnistumisen pelkoon omassa suorittamisessa. Esiintymistä häiritsevä pelko on eräänlaista kamppailemista mielensisäisten psyykkisten voimien kanssa, joiden kohtaaminen esiintymislavalla saattaa olla jopa lamaannuttava tai syyllistävä kokemus (Kurkela 1997: 174).

Jännityksen ja pelon tunteet, muistihäiriöt tai partituurin väärin lukeminen, vapina ja tärinä sekä kömpelyys, suun kuivuminen, hikoilu tai stressihormonien erittyminen ovat merkkejä esiintymispelosta (Steptoe 2001: 295). Pelko vaikuttaa muusikon käyttäytymiseen affektiivisella, kognitiivisella ja fysiologisella tasolla. Muusikot pyrkivät esiintyessään ajattelemaan tehtäväänsä, ja heidän ajatuksensa vaikuttavat esiintymiseen. Esiintymistä pelkäävällä muusikolla tehtävään suuntautuneet kognitiot särkyvät tai hajaantuvat, ja jopa pieni virhe tai epäily virheestä voi saada hänet menettämään tilanteen hallinnan. Toinen syy esiintymispelolle on huoli siitä, mitä muut ajattelevat. (Steptoe 2001:298–299.)

Vanhemmat tuen antajina

Yleisön joukossa olevat oppilaiden vanhemmat ja muut perheenjäsenet sekä tuttavat ovat luontevia kuvausten kohteita kertomuksissa, vaikka nuoret eivät välttämättä koulussa heistä kovin paljon muutoin puhuisikaan. Aineistoissa vanhemmista kerrotaan epäsuorasti, jonkin kertojan oman tekemisen yhteydessä. Seuraava haastattelukatkelma on tyypillinen esimerkki, jossa osallistujat ”tulevat” kertomukseen kertojan toiminnan ehdottamina:

> *Kaikkien piti tuuva jotakin. Mullahan siinä ei ollu sillai ongelmaa, kun äiti on, on vehnätön niin kun kokonaan, se ei saa syyvä vehnää, niin sitten se osaa tehä kaikkia vehnättömiä ja sitten kun pikkusisko on ollu maidoton jossakin välissä ja näin, niin se osaa tehä kaikkia tämmösiä erikoisruokia, jotka on silti niin kun ihan hyvän makusia, niin mä sitten toin niitä kun äiti leipo niitä kotona.*

Creechin (2009: 298, 304) mukaan nuoret arvostavat vanhempien ilmaisemaa kiinnostusta sekä tuen ja avun antamista musiikin opiskelussa. Sen lisäksi vanhemmilta odotetaan, että he pysyvät innostuneena yleisönä. Aineistoissa vanhemmat saavat neutraaleja avustajien rooleja, ja he ovat lähinnä kuljettajia, kannustajia ja ruuan laittajia.

Esiintyminen ja esilläolo osana koulukulttuuria

Koulukulttuuriin kuuluu opetuksen lisäksi kaikki vuorovaikutuksellinen toiminta, jota nuoret tuottavat. Koulussa nuorten kommunikatiivinen yhteisö vaikuttaa opettajista ja aikuisista riippumatta ”epävirallisena kouluna”. Nuorten yhteisö tuottaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa performansseillaan, jutuillaan ja toiminnallaan viihdettä, sosiaalisia asemia, moraalia ja sukupuolittuneita

toimintatyylejä. (Tolonen 2001: 15, 263.) Myös tämän tutkimuksen aineistoissa ilmenee puhetta, jossa kertojat jäsentävät suhdettaan koulun kulttuurisiin ja sosiaalisiin hierarkioihin.

”Epävirallinen koulu” arvioi yksittäistä nuorta ja oppilasta, mutta toisella tavalla kuin ”virallinen koulu”, ja epävirallisen sosiaalisen toiminnan merkitys on peruskoulunuorille suuri (Paju 2011: 20–21). Koulun sosiaaliset tilat ovat julkisia ja tiiviitä, kun katseet, äänet ja ruumiin liikkeet ”vuorottelevat” koulun käytävillä ja luokkahuoneissa, ja vain harvoin kukaan saa tilaisuutta olla yksin kenenkään kuulematta tai näkemättä. Koulussa syntyy jännitettä yhtäältä siksi, että ihmiset tuntevat toisiaan oikeastaan vain vähän ja toisaalta siksi, että kouluyhteisö ”muuttuu” usein myös mahdolliseksi yleisöksi. (Tolonen 2001: 263.)

Fyysiset tilat, ruumiilliset tilakokemukset ja mielikuvat kytkeytyvät koulussa toisiinsa (Laine 2000: 32). Koulun materiaaliset ja arkkitehtuuriset puitteet ovat tavallaan näyttämöitä, jotka antavat mahdollisuuksia ja rajoituksia ”viralliselle” ja ”epäviralliselle koululle” toimia (Gordon 1999: 101). Konsertin harjoitteleminen tutussa luokassa tai sen esittäminen isossa salissa koko kouluyhteisölle ovat puitteiltaan ja mittasuhteiltaan hyvin erilaisia. Kun oppilaan yksi keskeinen fyysinen kiintopiste koulussa on pulpetti, vaatii isossa salissa toimiminen erilaista liikkumista, äänenkäyttöä ja fyysisyyttä (vrt. Laine 2000: 32, Tolonen 2001: 81). Tässäkin tutkimuksessa ilmenevän esiintymisen arastelun yhtenä syynä voi ehkä olla paikan ja oman kehon fyysisyyden hallitsemattomuus tai hallitsemisen haasteellisuus.

Esiintymistilanteen tekijöitä

Aineistoissa kuvataan esiintymistä epämiellyttävänä lähinnä jonkin teknisen syyn tai kommelluksen takia. Niissä toimintaa hallitsee epävarmuus, jossa kertoja ei syystä tai toisesta pysty kontrolloimaan soittotilannetta. Kuten Godlovitch (1998) osoittaa, kontrolli muusikon omasta ja instrumentin toiminnasta on olennaista musiikin esittämisessä. Tuottaakseen ääniä tarkoittamallaan tavalla muusikko ei voi toimia umpimähkäisesti. Esittämisessä muusikon toimintaan liittyy neljä tekijää, jotka ovat äänten aikaansaaminen, (*causation*), tarkoituksellisuus (*intention*), taitavuus (*skill*) ja yleisö (*intended audiences*). Merkkinä täydestä hallinnasta muusikko saa aikaan sellaisen äänen kuin haluaa ja voi tehdä äänellä mitä tahtoo. (Godlovitch 1998: 18.)

5.5 Ryhmäprosessi: ”Ja nyt ollaan silleen niinku, että ei mitenkään sillee, että niin silleen, että ryhmä on sillee tiivistynyt”

Sekä haastattelu- että kirjoitelma-aineistoissa jäsennetään runsaasti sosiaalisia vuorovaikutustilanteita ja asemia ryhmässä. Yhdessä tekemisen, ryhmätoiminnan ja sitoutumisen teemat musisointiprosessin eri vaiheissa tulevat aineistoissa selvästi esille. Haastattelukertomuksissa kuvataan, miten nuoret neuvottelevat vallasta sekä käsittelevät ryhmätoiminnassa syntyviä ristiriitoja. Kun projekti on ohi, kerrotaan ryhmän yhteenkuuluvuuden lisääntymisestä ja ryhmähengen paranemisesta musisointiprosessin seurauksena.

Ei ole yllättävää, että oma luokka, kaverit sekä sosiaaliset ja musiikilliset pienryhmät musisointiprosessissa ovat merkityksellisiä kertomisen kohteita tämän tutkimuksen aineistossa. Ryhmät ovat olennainen osa elämää, ja tarve kuulua johonkin sekä halu kiintyä muihin ihmisiin ovat perustavanlaatuisia inhimillisiä motiiveja (Carron & Brawley 2000: 103). Aineistojen perusteella näyttää siltä, että musisointiprosessi ja ryhmäprosessi muodostavat orgaanisen kokonaisuuden, jossa musisointi vaikuttaa ryhmäprosessiin ja ryhmäprosessi musisointiin.

Musisointi ja muu ryhmätoiminta tapahtuvat sosiaalisessa todellisuudessa, ja toimiessaan yhdessä oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (vrt. Jyrkämä 1999: 13). Musisointiprosessissa sosiaalinen vuorovaikutus ja neuvotteleminen muodostuvat välillä dynaamisiksi ja kompleksisiksi. Kuten Layder (2006: 101) toteaa, ryhmätoiminta on aina sidoksissa johonkin erityiseen kontekstiin, eikä sitä voi täysin ymmärtää ulkopuolisesta tai objektiivisesta tarkkailukulmasta käsin.

Neuvottelua soittotilanteissa

> *“En tiiä, oon vaan ite hiljaa ja katon että millon tullee sopu ja sitte lähen siitä soittaan ku sovitaan”*

Riessmanin mukaan kertomuksissa puhutaan tapahtumien lisäksi siitä, kuinka yksilöt ymmärtävät kyseiset tapahtumat ja mikä niiden merkitys on heille. Puhujat käyttävät ilmauksia ja erilaisia kerronnan tapoja, joiden avulla he ”odottavat tulevansa tulkituiksi”. Kertojat käyttävät pidennettyjä vokaaleja, korostuksia, sävelkorkeuksia, toistoja ja muita keinoja, kun he osoittavat kuulijalle, mikä on tärkeää. (Riessman 1993: 19–20.) Seuraavassa Tuomaksen haastatteluepisodissa kertoja korostaa valitsemillaan puhumisen kuvauksilla (”sanoa

ilkisanoja”, ”jupista”, ”kertoa”), toistolla (”mulle kävi sillä tavalla”, ”tämmönen oli sattunu mulle”) sekä henkistä prosessia kuvaavalla verbillä (”ärsyttää”) kertomuksen tapahtumiin liittyvää kokemusta:

> *Tuomas: Kerron vaikka muutaman esimerkin, että siinä saatetaan.(.), mulle kävi sillä tavalla, ku kattoin yhtä biisiä siinä, niin toinen kaveri tuli ja sano, että meehän hus siitä tuota pois. Ja aika rumia ilkisanoja sano siihen, mitä en nyt tässä tuota lähe kertomaan… mutta se niinku ärsyttää ja siitä sitte (.). Ei siitä kannata ehkä mun mielestä jupista enempää, koska se johtaa sitte riitaan, ja sitte kaikki on pilalla. Mutta tuota tämmönen oli sattunu mulle, ja tuota (.) emmää oo olla, mutta niinku se, että (.) mua ärsyttää eniten siinä meijän projektissa, että jotku nauraa aina tuota sen musiikin päälle, ne jotka ei niinku hirveesti soita, ja ne niinku häiritsee niitä muitten musiikkityöskentelyä, että sitä pitäs vähentää että.*

Jonin kertomuksessa kuvataan luokassa ilmenevää ”painostusta” ja sanomista, jos joku soittaa väärin. Kuvaus alkaa kahdella olemassaolon prosessilla (”luokassa on hyvä”, ”siellä on painostusta”) ja yhdellä käyttäytymisen prosessilla (”soittaa väärin”). Kuvaus jatkuu kieltomuotoisella olemassaolon prosessilla (ei esiinny) ja materiaalisella prosessilla (”tapahtuu”). Luokan harjoittelusta muodostuu edellä mainittujen prosessien perusteella olotilamainen kuva. Sen jälkeen kertoja antaa itselleen kokijan roolin aluksi kieltomuotoisessa suhdeprosessissa (”en ole oikein”) ja sen jälkeen käyttäytymisen prosessissa (”hermostua”). Kertomuksen lopussa esiintyvät prosessit, kielellinen prosessi ”sanoa” yhteensä viisi kertaa, kieltomuotoinen henkinen prosessi (”en usko”) ja henkistä ilmaiseva metaforinen materiaalinen prosessi (”ottaa tosissaan”), jotka painottavat kertomuksessa sanomisen merkityksellisyyttä lähinnä vain huomauttamisena eikä loukkaamisena.

> *Joni: No meijän koko luokassa on ihan hyvä, että no kyllä siellä joskus vähä painostusta on jos soittaa väärin tai semmosta, mutta ei siellä kauheesti sitä esiinny ja siinä soitossa se tapahtuu semmosille kavereille enempi, jotka ei siitä niin kauheesti hermostu… No emmä oo ite oikein, ku ei se oo ikinä oikein semmosta totista oo. Jos se sitte on, niin kyllä mä vähän hermostun mutta ei haittaa. Ei se kovin silleen ei sitten muut jos niitä silleen sanotaan, niin emmää usko, että kukkaan meijän luokassa ottaa oikein tosissaan. Kyllä se on varmaan, että ne jotka semmosia sannoo, niin ne on vähä silleen, että ne ei oikein sano mittään tosissaan sitten, jos ne sannoo jotaki.*

Pikkuryhmässä

> *”No ainaki siinä meijän omassa mun mielestä me on pystytty hyvin harjottelemaan”*

Pikkuryhmiä kuvaillaan aineistoissa paikoiksi, joissa on helpompi neuvotella ja puhua musisointiin liittyvistä seikoista kuin koko luokassa. Saaran haastattelukatkelma on tyypillinen esimerkki:

> *Saara: No siis on tietenki helpompi työskennellä semmosessa pienessä ryhmässä, ku on helpompi sopia kaikista asioista, ku sitte luokassa niin kuitenki on niin monta ihmistä, niin sitte vaikee sillee sopia sillee yhteisesti.*

Annan kertomuksessa kertoja antaa itselleen aktiivisen sanojan roolin, joka vaikuttaa pikkuryhmän kappaleen sovitukseen. Kuvauksessa on toistoa: henkinen prosessi (”miettiä”) esiintyy yhteensä kolme kertaa ja kielellinen prosessi (”sanoa oma mielipide”) kaksi kertaa. Lisäksi käyttäytymisen prosessit (”kuulostaa”, ”yrittää”) korostavat kertomuksen kohtaa, jossa kappaleen sovitusta aletaan yhdessä muuttaa:

> *Anna: No siinä meiän pikkuryhmässä ainakin oli, että aluksi mietittiin että minkälaisia eri sovituksia vois tehä niihin. Niin sitten siinä kun oli joku reggae-versio siihen ja sitten mun mielestä se ei oikein kuulostanut hyvältä ja sitten mä niin kun siinä sanoin oman mielipiteen. Niin sitten ne muutkin oli vähän silleen että no mietitäänpä tätä vielä ja sitten niinku yritettiin siihen semmoisia niin kun muita vaihtoehtoja miettiä. Että siinä mä tavallaan silleen sanoin sen oman mielipiteeni.*

Ellan kertomuksessa kuvataan yhden pikkubändin harjoittelun muuttumista musisointiprosessin aikana. Kertoja antaa itsensä (”mukaanlähtijä”) lisäksi kahdelle osallistujalle (”semmosia riehujia”) lähinnä aiheuttajan roolit, joiden vuoksi harjoittelu on aluksi ”toivotonta”. Kerronta jatkuu me-kertojan avulla. Käyttäytymisen prosessi (”me riehuttiin”) ja henkinen prosessi (”me tajuttiin”) ovat kertomuksen taitekohdassa, jolloin pikkubändissä huomataan, että konserttiin ei ole enää paljon aikaa. Kertomuksen lopussa on kolme suhdeprosessia (”muilla ryhmillä on valmiina”, ”meillä ei oo mitään”, ”oltiin kavereita”) ja kaksi materiaalista prosessia (”harjoiteltiin ihan kunnolla”, ”meni hyvin”), jotka luovat vaikutelman päämäärän saavuttamisesta:

Ella: No se oli aluks ihan toivotonta, koska (oppilaan nim) ja (oppilaan nimi) on niin semmosia riehujia ja sitten mä lähen hirveen helposti aina mukkaan niitten juttuihin, niin sitten me aluks vaan riehuttiin siellä, mutta sitten kun justiin kun se konsertti alko lähestyä, sitten me tajuttiin, että meijän on oikeesti pakko saaha jotakin, mitä me niin kun esitetään, että ei me voija mennä sinne vaan silleen, että joo, kaikilla muilla ryhmillä on jo valmiina kaikki ja meillä ei oo sitten mittään, niin kyllä me sitten lopuks harjoteltiin ihan kunnolla. Ja sit se meni hyvin, koska me oltiin kaikki kavereita keskenään siinä ryhmässä.

Luokassa

”Mää on jo niin tottunu siihen, että meijän luokassa ei oo ikinä rauhallista”

Luokan henkilöistä ja tapahtumista kerrotaan sekä haastattelu- että kirjoitelma-aineistoissa paljon. Harjoittelua koskevissa kertomuksissa tulee esille erilaisia työrauhaongelmia. Viivi kertoo luokan yhteistoiminnasta projektin puolivälissä. Kertoja antaa kertomuksen osallistujille ”kaikki” ja ”ei kukaan” jonkinasteista toimijuutta. Kertomuksen toisessa virkkeessä on hypoteettinen kertomus (vrt. Riessman 1993: 18) (”kukkaan ei marise siellä, että en halua tehdä jne.”). Olemassaolon prosessien runsas käyttö luo kuvan luokan olotilasta:

Viivi: No se vähän vaihtelee, että meijän luokalla nyt ei oo kauheen hyvä ilmapiiri muutenkaan, että ei se niinku mikkään ihan erinomainen voi olla tässäkään mutta (.) niin. No kaikki on kumminki, ku kukkaan ei marise siellä, että en halua tehä ja en aio tehä mittään ja näin, niin sitte se on tietenki niinku (.) parantaa sitä ilmapiiriä omalla tavallaan, mutta ei se silti ko on vähän semmosta ilkeämielistäki huumoria meijän luokalla monesti ja tämmöstä, niin sitte se ei niinku mikään hirveen hyvä voi olla tietenkään, että ihan asiasta riippumattaki, niin mikä tahansa projekti on, niin se ei ikinä oo mikkään ihan hirveen hyvä.

Taijan kertomuksen osallistujat eli ”kaverit” ja ”ihmiset” saavat epäsuorasti sanojan roolin (”kavereitten mielestä”) ja ajattelijan roolin (”ihmiset näkee”), kun he ikään kuin arvioivat luokkaa ulkopuolisina:

Leena: Saiksä jotain palautetta esityksestä?

Taija: No se oli kuulemma mun kavereitten mielestä silleen ainakin, silleen yllättävän hyvä meijän luokan tekemäksi, kun me ollaan vissiin jotenkin

vähän, ihmiset näkkee meijät vähän silleen rasavillinä tai jotakin silleen, en tiijä, silleen ei ehkä ihan niin rauhallisena porukkana, niin se oli kuulemma hyvä siihen silleen, että oltiin jotenkin yllättävän tiiviisti siinä samassa porukassa tehty.

Luokkahenki

”Ja nyt ollaan silleen niinku, että ei mitenkään sillee, että niin silleen, että ryhmä on sillee tiivistynyt”

Musisointiprosessissa oppilaat ovat ryhmänä sidoksissa toisiinsa, ja heidän välillään on toiminta-, vuorovaikutus-, valta- ja tunnesuhteita, kuten sosiaalisessa pienryhmässä yleensä (vrt. Eskola 1975: 4). Luokkahenki, yhteenkuuluvuus ja luokan ilmapiiri ovat kertojien kokemia tiloja, jotka muuttuvat musisointiprosessin aikana ja sen seurauksena. Aineistoissa ilmenee esimerkiksi erilaisia luokan ilmapiiriin liittyviä odotuksia kuten Ellan muistellessa prosessin alkuvaihetta:

Ella: Mä ajattelin, että silleen kiva kun tullee semmonen yhteinen että ehkä parantais meijän luokan sitä yhteishenkeä.

Toisinaan kokemukset ryhmähengestä eivät kaikissa tilanteissa ole ehkä kovin myönteisiä, mistä seuraava Tuomaksen kertomus mahdollisesti on osoituksena. Kertoja esittää toisessa ja kolmannessa virkkeessä hypoteettisen kertomuksen, jossa hän kertoo, minkälaista vuorovaikutus ja ryhmätoiminta voivat olla ”hyvinä päivinä” (vrt. Riessman 1993: 18). Kertomuksen alussa kertoja viittaa myönteisiin kokemuksiin käyttämällä ne -pronominin partitiivimuotoa ”niitä hyviä päiviä”, millä hän korostaa hyvien päivien etäisyyttä musisointiprosessista:

Tuomas: No hmh hmh. Ei niitä oikeestaan niitä hyviä päiviä rehellisesti sanottuna oo ollu, mutta tuota joku pari päivää on saattanu siihen puikahtaa välliin. Että sillon on kaikki on toisille ystävällisiä, osataan soittaa, ja katotaan niitä (.) jos jokin menee soittamisessa väärin, se perehdytään, syvennytään siihen osa-alueeseen, katotaan se hitaasti läpi ja näin poispäin, että siihen tuota, ku kaikilla on hyvät päivät, ja muuten menee hyvin, niin kyllä sitte kaikki tekee senkin puolen siinä. Ja tuota osataan olla mukavia toisille ja kukaan ei sano mitään negatiivisia asioita (.) kaikki sanoo semmosia iloisia oikeen positiivisia asioita että… Mutta kuten sanoin, niin pari ehkä kertaa on ollu näin, mutta aika usein on ollu sellasta negatiivista meininkiä.

Musisointiprosessin aikana ryhmätoiminta muodostuu vähitellen yksittäisten oppilaiden suoritusten yhteennivoutumisesta, kun he joutuvat toimimaan ryhmätilanteessa vaikuttavien tekijöiden vaikutuksen alaisena, ja yksilötoiminta ”muuttuu” ryhmätoiminnaksi. (vrt. Eskola 1975: 4–8.) Tämä tulee aineistoissa selvästi esille luokkahengen ”tapakertomuksena” konserttien jälkeen tuotetussa aineistossa, jossa lähes jokainen tutkimukseen osallistuja puhuu luokkahengen paranemisesta seuraavaan tapaan:

> *Riku: No musta ainakin tuntuu, että tää meijän luokkahenki niin kun, luokan henki parani siinä samalla.*
>
> *Leena: Mistä sulle on semmonen vaikutelma tullu?*
>
> *Riku: No kun ei me olla, no en mä oikein osaa selittää, jotenkin tuntuu vaan silleen.*

Anna kuvailee, minkälaista luokassa on konserttien jälkeen ja mistä hän on huomannut luokkahengen muuttuneen. Kuvauksessa kertoja käyttää käyttäytymisen prosesseja (”katsoa”, ”tulla toimeen”), jotka ovat harvinaisia ja korostavat sanotun merkitystä. Lisäksi myös materiaaliset prosessit (”tehdä ryhmätyö”, ”toimia kaikkien kanssa”) painottavat yhdessä tekemisen merkityksellisyyttä:

> *No välitunnillakin kun kattoo niin meiän luokkalaisia on silleen nytten enemmän silleen niinku yhessä semmoisena porukkana. Ja silleen tullee toimeen kaikkien kanssa ja jos pitää tehä joku ryhmätyö niin kaikkien kanssa silleen toimitaan samalla lailla.*

Kohti sitoutumista:

> *”Jotkut ei ehkä ottanut sitä tosissaan sitä konserttia aluksi tai sit oli vaan semmoinen joku rauhaton olo tai joku tämmöinen”*

Musisointiprosessissa ryhmällä on yhteinen tehtävä, johon jokainen ryhmän jäsen tavalla tai toisella sitoutuu. Sitoutuminen ja ryhmän ihmissuhteiden laatu vaikuttavat yhteenkuuluvuuteen, ja yhteenkuuluvuudella on siten pohjimmiltaan välineellinen luonne (Pescosolido & Saavedra 2012: 748).

Ellan kertomuksessa kuvataan, kuinka harjoitteleminen ei aluksi oikein kiinnostunut juuri ketään, eikä kukaan ”ollut oikein mukana”, mutta kun soitto alkaa kuulostaa paremmalta, asennoituminen muuttuu. Kertoja käyttää

kuvauksessa aluksi deiktisellä pronominilla alkavaa suhdeprosessia (”se oli ihme sähläystä”) ja kieltomuotoista käyttäytymisen prosessia (”ei kiinnostanut”). Harjoitteleminen kuvataan kahdella materiaalisella prosessilla (”me harjoteltiin”, ”kappaleet alkoi mennä”) ja asennoituminen suhdeprosessilla (”oli kiva”). Kertoja arvioi alkutilannetta kieltomuotoisella henkisellä prosessilla (”en usko”) ja suhdeprosessilla (”kukaan oli mukana”):

> *Ella: Siis se oli semmosta ihme sähläystä ja semmosta, ei kettään oikein kiinnostanu tehä sitä oikeesti, mutta sitten, niin, no sitten kun me vaan harjoteltiin ja sitten ne kappaleet alko mennä paremmin, niin sitten se oli paljon kivempi niin kun tehä sitä. Mutta en mä usko, että aluksi kukkaan oli siinä hirveen mukana.*

Viivin kertomuksessa on neljä ajan määritelmää (”viikkoa tai kahta ennen”, ”hetkinen”, ”lähemmäksi”, ”eteenpäin”), ja kertoja sitoo ne oppilaiden asennoitumisen kuvaukseen. Herman (2009) viittaa Genetteen todetessaan, että ajan kuvaaminen on olennainen tekijä kertomuksen maailman luomisessa. Retrospektiivinen kerronta soveltaa kertomuksen maailman koko historiallista ulottuvuutta ja sallii kertojan ilmaista yhteyksiä aikaisempien ja myöhäisempien tapahtumien välillä esimerkiksi proleptisen ennakoinnin avulla siitä, mikä tapahtumien vaikutus on ollut kertomuksen henkilöiden toimintaan. (Herman 2009: 128–129.) Kertomuksen alussa on imitaatio toisten puheesta, ja kertoja kietoo muiden henkilöiden kommentteja ja sanoja sujuvasti yhteen omien ajatustensa ja sanojensa kanssa. Viivin kertomuksessa yhteisten tavoitteiden hyväksyminen kuvataan modaaliverbeillä (”pitää esittää”, ”joutua esittämään”), millä kertoja viittaa ehkä velvollisuudentuntoisuuteen:

> *Viivi: No joku vissiin viikkoa tai kahta ennen, ai pittääkö meijän esittää nää jossakin ja sitten se oli vähän huvittavaa ja sitten ihmiset oikeesti niin kun heräs, että hetkinen, että me tosiaan jouvutaan esittään nää. Ja sitten mitä lähemmäs se tuli se konsertti siitä eteenpäin, niin kaikki oli kauheesti, että ei niitä voi mennä soittaan ihan miten sattuu. Saatto joku vaan todeta sillon kun harjoteltiin ja joku ei niin kun yhtään onnistunu tai jotkut höpötti, niin jotkut saatto vaan niille sanoo, että hei ihan oikeesti meijän pitää harjotella näitä, että ei me voija mennä soittaan niitä huonosti sinne.*

Kertomus luokkahengestä

Musisointiprosessi synnyttää monenlaisia kertomuksia ryhmän yhteenkuuluvuudesta. Seuraava kertomus on projektin puolivälin ajoilta, jolloin harjoittelussa ilmene ristiriitoja ehkä eniten koko projektin aikana. Kertoja vertaa omaa luokkaansa yhteen rinnakkaisluokkaan, jossa hänen mukaansa on parempi yhteishenki. Kertoja esittää esimerkin eräältä oppitunnilta, jonka avulla hän osoittaa luokkahengen olevan vähemmän kannustava. Kuvauksessa on käytetty kaikkia Hallidayn (1994) taksonomian mukaisia prosessityyppejä, ja kertomus alkaa kahdella suhdeprosessilla, aluksi kieltomuotoisena (”ei ole kannustava”) ja sen jälkeen myönteisenä (”on hyvä luokkahenki”). Sitten kerronta jatkuu minä-kertojan avulla, ja seuraavaksi esiintyy yksi henkinen prosessi (”ymmärtää”) sekä käyttäytymisen prosessi (”katsoa”). Kerronta jatkuu me-kertojan avulla. Kertomuksen osallistuja on ”joku oppilas”, jolle kertoja antaa sanojan ja luulevan ajattelijan roolin kielellisellä prosessilla (”sanoa”) ja henkisellä prosessilla (”luulla”). Mukana on osallistuja ”se”, johon liittyy olemassaolon prosessi kysymysmuotoisena (”olla”). Pyjama saa humoristisella tavalla välineen roolin suhdeprosessin avulla (”pyjama on pujama”). Kuvauksen ainoa materiaalinen prosessi liittyy luulemiseen (”se tuli ilmi”). Kuittailu liittyy olemassaolon prosessiin (”siitä on…kuittailua”) ja kuittailun väheneminen kuvataan suhdeprosessilla (”nyt on jo vähän laantunut”). Kertoja yleistää vielä tapahtuman käyttämällä kielellistä prosessia (”kun joku sanoo”) ja sen seurausta käyttäytymistä kuvaavan metaforisen materiaalisen prosessin avulla (”tehdään kauheasti pilkkaa”). Luokan ilmapiiriä kuvataan olemassaolon prosessilla (”tulee semmoinen”) ja henkisellä prosessilla (”hävettää”).

> *Niin, ei se mikään kauheen kannustava tietenkään oo se meijän toi luokkayhteishenki, että niin kun -luokka (rinnakkaisluokka) esim niillähän on hyvä luokkahenki, mitä mä oon ymmärtäny ja kattonu vierestä, niin jos meillä joku tyyliin sannoo jonkun, kukahan se oli, joku oppilasta, joka on aina niin kun luullu, että pyjama on niin kun pujama ja sitten se jossakin niin vaiheessa tuli ilmi, sitten siitä on kauheeta kuittailua aina. Ja nyt on jo vähän niin kun laantunu se kuittailu siitä, mutta kumminkin sellanen, että kun joku sanoo jotakin väärin, niin sitten siitä tehään kauheesti pilkkaa ja sitten tulee kauheen semmonen hävettää tietenkin, että näin.*

5.6 Ryhmäprosessin tulkintaa

Jokainen ihminen on samanaikaisesti sekä ainutlaatuinen ja itsenäinen yksilö että monen ryhmän jäsen. Yksilön ja ryhmän välinen suhde voi olla monitahoinen, ja jonkin ryhmän jäsenyys voi merkitä enemmän kuin jonkin toisen. (Haslett & Ruebush 1999: 116.) Ryhmän jäsenet ovat jollakin tavalla keskenään riippuvaisia toisistaan (Cartwright & Zander 1968: 48), ja kaikki ryhmät rokkibändeistä komiteoihin muodostuvat jonkin tarkoituksen vuoksi (Carron & Brawley 2000: 95). Kun ihmiset toimivat yhdessä, heillä on luonnollisesti yhteisiä päämääriä ja tavoitteita (Jyrkämä 1999: 13), ja yhteisten tavoitteiden edistäminen on tyypillistä ryhmälle (Cartwright & Zander 1968: 48).

Jotta ryhmä voi olla yleensä olemassa, siinä täytyy olla jossain määrin yhteenkuuluvuutta (Carron & Brawley 2000: 103). Ryhmän jäsenyys ja yhteenkuuluvuus ovat sekä jäsenten itsensä mieltämiä että ulkopuolisten ihmisten havaitsemia entiteettejä (Cartwright & Zander 1968: 48). Yhteenkuuluvuutta jalkapallojoukkueissa tutkineiden Pescosolidon ja Saavedran (2012: 748) mukaan yhteenkuuluvuus liittyy toisaalta ryhmän ihmissuhteiden laatuun ja toisaalta ryhmän jäsenen sitoutumiseen ryhmän yhteiseen tehtävään.

Musisointiprosessissa opetuksen ”virallisena” tehtävänä on musisointi ja ryhmän valmentautuminen esiintymistä varten. Ryhmän yhteenkuuluvuuteen vaikuttavat paitsi ryhmän luonne myös sosiaaliset kontekstit kuten musisoinnin käytänteet, koulu ja musiikkiluokkajärjestelmä. Tämän tutkimuksen perusteella ryhmädynamiikka on olennainen osa nuorten musiikillisia käytänteitä. Koska ryhmäprosessi on jatkuvaa muutosta ryhmän valta-, tunne- ja vuorovaikutussuhteissa, musisointi on riippuvaista ryhmäprosessista. Samanlaisia tuloksia sai King (2006: 273), kun hän tutki musiikinopiskelijoiden tiimirooleja kolmessa erilaisessa kvartetissa. Soittajien välinen yhteistyö oli jokaisessa yhtyeessä erilaista, koska jäsenten mielialat vaikuttivat ryhmän dynamiikkaan ja edistymiseen. Ryhmän jäsenten roolit olivat joustavia, ja yhtyeen jäsenet ottivat yleensä useita erilaisia rooleja saman harjoituksen aikana. Yhtyetyöskentelystä saatu aikaisempi kokemus tai sen puuttuminen vaikuttivat työskentelyn tehokkuuteen (King 2006: 273–280).

Yksilöt ja ryhmä

Tämän tutkimuksen aineistojen perusteella musisoiva ryhmä näyttää dynaamiselta, monen eri tekijän ja niiden keskinäisten suhteiden muodostamalta

kokonaisuudelta. Musisointiprosessissa ryhmäkäyttäytyminen riippuu jokaisesta luokan oppilaasta, mutta heidän vaikutuksensa ei ole suoraviivaista (vrt. Eskola 1975: 7–8). Hartley (2001) painottaa ryhmän olevan enemmän kuin jäsentensä summa. Ryhmässä on prosesseja, jotka eivät johdu vain ryhmän jäsenten ominaispiirteistä, vaan ryhmän jäsenyydellä on psykologisia vaikutuksia, jotka vaikuttavat ryhmän jäseneksi hyväksyttyyn henkilöön. Tästä ovat osoituksena Hartleyn mukaan ryhmän normit, jotka ovat sekä tulosta ryhmän sosiaalisesta vuorovaikutuksesta että viitekehystä yksittäisille jäsenille tässä vuorovaikutuksessa. (Hartley 2001: 20.)

Minkä tahansa peruskoululuokan toiminnassa on kirjoittamattomia ja osin tiedostamattomia sääntöjä, joilla on yhteyttä normeihin, hierarkioihin ja ryhmien rajoihin. Oman toiminnan, puheiden ja eleiden sovittaminen omaan asemaan ryhmässä on ”sosiaalista lukutaitoa”, ja ryhmän sosiaalinen järjestys selviää tulkitsemalla viestintää, lausumia ja hienovaraisia vihjeitä. (Paju 2011: 120–121.) Peruskoulun 9. luokkaa sosiaalisena tilana tutkinut Paju (2011: 23) kirjoittaa:

> *Peruskoululuokka on sosiaalisesti tiheä avokonttori omassa lajissaan, siellä ei voi tehdä juuri mitään ilman, että joku huomaa sen, ja siellä on käytävä, se on velvollisuus.*

Projektin päättymisen jälkeen tuotetussa haastattelussa Viivi kertoo tapahtumista, jotka liittyvät ennen konserttia olleeseen ristiriitatilanteeseen. Kun yksi oppilas ilmoittaa, ettei aio tuoda leivonnaisia konsertin väliaikatarjoilua varten, tuohtuvat muut oppilaat, ja kertoja kuvailee omaa närkästymistään. Kertomuksen voi nähdä seikkaperäisenä esityksenä tavoista, joilla nuoret neuvottelevat ryhmässä ja ottavat kantaa luomiinsa sääntöihin. Kertoja esittää kertomuksessaan selvän moraalisen arvion pullien tuomisesta kieltäytyneestä oppilaasta. Siinä välittyy nuorten ehdottomuuteen liittyvä ajatus, että jokaisen on pakko toimia samalla tavalla sovittujen sääntöjen mukaan tilanteesta tai selityksestä huolimatta. Toisaalta kertoja kuvaa ”pullakriisin” aiheuttajaa henkilönä, joka päättää ja valitsee suvereenisti eikä ole minkään olosuhteen sitoma. Kertomus ei liity suoranaisesti musiikin esittämiseen tai konserttiin vaan muihin tapahtumiin. Kertomuksen viimeisessä kappaleessa kertoja esittää arvion pullan tuomisesta kieltäytyneen oppilaan persoonallisuudesta ja rinnastaa päätelmänsä ryhmän päätöksentekoon:

Ei, kun kaikkien piti tuuva jotakin… Mut sitten taas jotkut oppilaat, joitten kanssa oli niin kun sovittu, että mitä niitten pitää tuuva, niin sitten eräskin oppilas ei tuonu kumminkaan sellasta ja siitä tuli sitten ihan hirvee tappelu.

Ja sitten niin kun sellasetkin ihmiset, jotka yleensä on hirvittävän rauhallisia eikä suutu toisille niin kun, en muista siitäkään oppilaasta joka niin kun siinä tilanteessa menetti ihan hermonsa ja sano ihan oikeesti niin kun, että menee hermot, että en muista kertaakaan, että se olis ennen sillain muitten nähen niin kun menettäny hermonsa tai tällä tavalla huutanu jollekin niin kun isoon ääneen vihasena, niin se oli oikeesti niin kun inhottava tilanne vähän kaikille, kun oli sovittu, että mitä tuuvaan. Ja sitten just tällaset, että kun, niin kun joka välissä on vähän niin kun sillain, että no en mä nyt jaksa tehä mittään tämän asian eteen ja en tee nyt mitään ja en tuo mitään ja näin, niin totta kai niitä, jotka joutuu tuomaan, niin niitä harmittaa. Niin...

No se tapahtu joku päivä tai pari ennen sitä niijen iltakonserttia, niin. Mut sitten loppujen lopuksi yks oppilas, joka valmiiksi toi jo jotakin, niin sit se joutu vielä tuomaan ne sen toisen oppilaan, joka päätti, että hän ei tuo mittään, niin joutu…

No kun sen mielestä oli hankala hankkia näitä, mitä hänen oli, oliko ne niin kun, en muista mitä se oli, mutta kumminkin jotakin semmosia irtoleivonnaisia, jotakin, kun sanottiin, että tuot vaikka pussillisen semmosia niin kun valmisjuttuja, mitkä niin, niin käytät vaan uunissa kotona, tai pyyvät äitiäs käyttään tai jotakin ja näin, niin hän ilmotti, että niin, että ei se pysty niin tekemään ja äitillä on töitä ja se ei ite osaa kuulemma niin tehä, niin kaikki ihmetteli, että miten ei osaa ees uunia oikeesti käyttää ja näin. Ja sitten hän päätti omavaltasesti, että ei tuo yhtään mitään…

Mut sitten yks toinen oppilas ne toi, sano, että no mä voin tuuva ne, että kerran se on niin kun niin hankalaa, niin sitten se ei menny niin pahaksi se tilanne mitä se olis voinu mennä vielä, jos niitä ei olis kukaan tuonu…

No ei sille oikein voinu tehä niin kun mitään, totta kai siitä jäi semmonen inhottava kuva siitä ihmisestä sillain, että tuo on semmonen, joka niin luistaa aina vähän kun sattuu kerkeämään, niin että sehän ei tietenkään niin kun, kukaan ei ollu semmonen, siitä olis voinu tulla vielä pahempi, jos kukaan ei olis tuonu niitä, olikohan ne korvapuusteja, niin jos kukaan niitä ei olis tuonu, mut sitten yks toinen oppilas ne toi, sano, että no mä voin tuuva ne, että kerran se on niin kun

niin hankalaa, niin sitten se ei menny niin pahaksi se tilanne mitä se olis voinu mennä vielä, jos niitä ei olis kukaan tuonu.

Bonner (2000) selvitti tutkimuksessaan, miten yksittäisen jäsenen persoonallisuus vaikuttaa ryhmän päätöksentekoon. Tulosten mukaan ryhmän jäsenten välisillä eroavaisuuksilla voi olla systemaattisia ja merkittäviä vaikutuksia ryhmän päätöksentekoprosessissa. Ryhmän jäseniä kohdellaan samanarvoisina ainoastaan ongelman ratkaisussa tarpeellisen informaation hankinnassa, ja varsinaiseen päätöksentekoon vaikuttavat sekä tehtävän luonne että jäsenten väliset yksilölliset erot kuten ulospäinsuuntautuneisuus. (Bonner 2000: 225–239.)

Mikä saa oppilaat sitoutumaan?

Hartleyn (2001: 24) mukaan ryhmätoiminnassa voidaan erotella toisistaan erilaisia ryhmäprosesseja, jotka vaikuttavat ryhmän jäsenten välisinä suhteina ja keskinäisinä menettelytapoina. Musiikillinen vuorovaikutus on perusprosessi, jota ilman ryhmää ”ei olisi olemassa”. Ryhmän kehittyminen, soittotehtävien jakaminen ja sosiaalisen rakenteen syntyminen ovat musisoivan ryhmän rakennusprosesseja. Hartley nimittää aallonmurtajaprosesseiksi sellaisia vähemmän erityisiä ja vaikeasti määriteltäviä prosesseja, kuten normien kehittyminen, ryhmän yhteenkuuluvuuden kehittyminen, ilmapiirin kehittyminen ja ryhmäpaineen vaikutus. (Hartley 2001: 24–25.)

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että koulukontekstissa tapahtuva musisointi pitää sisällään monia erilaisia ryhmäprosesseja, joihin nuoret voivat vaikuttaa suorasti ja epäsuorasti. Ryhmän yhteisen tavoitteen hyväksyminen ja toimintaan sitoutuminen on esiintymisen kannalta olennaista, ja ryhmäpaine koskee jokaista ryhmän jäsentä. Kun toiminta on ohi, päämäärän saavuttaminen kuvataan aineistossa myönteisenä yhteisenä ponnisteluna.

6 Musisointiprosessi nuorten tilana koulussa

Tarkastelen tässä luvussa aineistojen analyyttisina solmukohtina niitä teemoja, jotka jäsentävät musisointiprosessia nuorten tilana koulussa. Pyrin tarkasteluni avulla selvittämään yksityiskohtaisemmin, minkälainen musisointiprosessi on sosiaalisesti ja kulttuurisesti sekä minkälaisia kertomuksia se synnyttää. Musisointiprosessin kertomukset perustuvat kertomuksen teorian näkökulmasta kulttuuriseen kertomusvarantoon, jonka nojalla uudet kertomukset syntyvät (Heikkinen & Syrjälä 2006: 150). Heikkistä ja Syrjälää (2006: 150) mukaillen jokainen yksittäinen musisointiprosessin kertoja saa kertomisen voimavaroja niin elokuvista, televisiosta ja sosiaalisesta mediasta kuin paikallisesta koulukulttuurista ja -yhteisöstä. Koulu edustaa sijaintinsa perusteella paikallista kulttuuria, minkä lisäksi kouluun muodostuneet omat kulttuuriset käytännöt, elämäntavat ja arvostuksen mallit tekevät jokaisesta koulusta erityisen. Vaikka koulu näyttäytyisi itselleen ”luonnollisena ja itsestään selvänä”, eri koulut voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia. (Tolonen 2001: 260.)

Pyrin seuraavaksi tarkastelemaan, minkälaisia kertomuksia nuoret kulttuurivarannosta ammentavat, miten he sukupuolesta ja valta-asemien neuvotteluista kertovat sekä minkälaisia osallistujarooleja he eri henkilöille antavat. Ajattelen, kuten Rapley (2001: 303; 2004: 16) korostaa, että haastatteluaineisto tuotetaan aina vuorovaikutuksellisessa tilanteessa ja se rakentuu haastattelijan ja haastateltavan yhteisessä toiminnassa. Kun tämän tutkimuksen nuoret kertovat toiminnastaan, ajatuksistaan, kokemuksistaan ja tunteistaan, heidän puheensa muotoutuu tietynlaiseksi, koska se syntyy opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Pattersonin (2008: 37) mukaan kokemuskertomusten tutkimisessa tulisi kiinnittää huomiota ennen kaikkea rikkaisiin ja sisällökkäisiin analyysitapoihin ja tulkintoihin, jotta kokemusten kirjo saataisiin paremmin esille. Analyysivälineitä käyttäen pyrin kertomusten osallistujaroolien jäsentämiseen edellistä lukua kokonaisvaltaisemmin ja joustavammin.

6.1 Sitoutumisen kertominen

Konserttiprojektin aikana musisointia pyritään luonnollisesti edistämään, ja oppilaat joutuvat tekemisiin musiikkiin liittyvien henkilökohtaisten ja yhteisten tavoitteiden, ponnistelujen ja odotusten kanssa. Kurkelan (1997: 55) mukaan ”musiikki aidoimmillaan merkitsee spontaaneja, omakohtaisia

musiikillisia kokemuksia ilman muita päämääriä". Musiikki muistuttaa tässä mielessä leikkimistä, ja henkilökohtainen sitoutuminen musiikkiin on voimassa niin kauan, kuin sisäinen impulssi sitä edellyttää (Kurkela 1997: 55). Musisoinnin edistäminen ja musiikin esiintymisolosuhteiden järjestäminen koulussa johtavat vääjäämättä organisoitumiseen, jossa oppilaan henkilökohtainen suhde musiikkiin kytkeytyy myös sosiaalisessa ryhmässä olemiseen (vrt. Kurkela 1997: 55). Nuorten konserttiprojekti tuottaa näitä kytköksiä käsitteleviä sitoutumiskertomuksia, joiden aiheena on ryhmän yhteinen päämäärä ja siihen sitoutumisen henkilökohtainen aste. Sitoutumispuhe viittaa musisointiprosessin alkuvaiheessa epävarmuuteen siitä, ovatko toiset mukana "kunnolla" tai "täysillä" ja konserttiprojektin loputtua tyytyväisyyteen päämäärän yhteisestä saavuttamisesta. Kertomusten ääripäiden välille mahtuu "epäröijien", "ärsyyntyjien", "kannustajien" ja "sitoutujien" kertomuksia.

6.1.1 Epäröijän kertomus ja analyysi

Tuomaksen kertomus on "epäröijän" kertomus, jossa kertoja kuvaa epäilyksiään esiintymisen onnistumisen suhteen. Tuomas on opiskellut oman instrumenttinsa soittamista yli kymmenen vuotta, ja haastattelujen suorittamisen aikoihin hän on konservatorion opiskelija. Tuomas on esiintynyt paljon ja suunnittelee ammattimuusikon uraa. Haastatteluissa Tuomas korostaa musisoinnin ja esiintymisen henkilökohtaista merkitystä ja kertoo ajattelevansa yleisöä esiintyessään. Tuomas kuvailee musisointiprosessin alkuvaiheen haastattelussa olevansa jonkin verran epävarma esiintymisen onnistumisesta toisten oppilaiden osalta. Tuomaksen kertomus on yksi "epäröijän" kertomuksista, joita aineistossa on muutamia.

Leena: Joo. Nyt projekti on puolivälissä, niin minkälaisia odotuksia sulla on tästä itsesi ja muitten suhteen, projektista?

1. Mää joudun sanomaan, että vähän karmeita odotuksia että mää (.)
2. No mää aina vähän jännitän sitä,
3. miten siinä nyt loppujen lopuksi käykään,
4. että tuota panostaako kaikki siihen täysillä,
5. onko siellä jotaki sekaannusta siellä esitysten aikana vielä biiseissä että tuota
6. Sitä mää vähän aina pelkään siinä,
7. että kaikki ei oo ihan niinku kartalla niistä suunnitelmista että (.)

8. Sitte mää vähän pelkään sitä sekoilua siinä keikkalavalla,
9. mutta tuota aina pitää toivoa,
10. että kyllä se nyt jotenki menee,
11. mutta kyllä vähän tämmösiä pelkoja on aika varmasti, että mä (.)

Kertomuksen aiheena on pelko siitä, miten harjoittelu ja esiintyminen tulevat sujumaan. Riveillä 2-8 kertoja sanoo pelkäävänsä, että kaikki ryhmän jäsenet eivät ehkä mahdollisesti hallitse tehtäviään esiintymistilanteessa. Rasittava ja psyykkisesti tai fyysisesti uhkaava tilanne saattaa todella aktivoida musiikin esittämisessä jopa niitä inhimillisiä strategioita, joita ”sovelletaan hädässä” (Kurkela 1997: 174).

Jännittäminen ja pelkääminen saavat kertomuksessa korostuneen merkityksen myös siitä syystä, että pelon ilmauksia ja pelkäämisen esiintymisfrekvenssiä painotetaan toiston avulla, kun kertoja käyttää tehokeinoina yksittäisten sanojen toistoa ”vähän” (rivit 1, 2, 6, 8 ja 11.), ”pelätä” (rivit 2, 6 ja 9 ja ”pelko rivi 11), ”aina” (rivit 6 ja 8) sekä ”kaikki” (rivit 4 ja 7) (vrt. Riessman 1993: 20). Lisäksi kertoja käyttää uhkaavasta epäonnistumisesta toistavaa kerrontatapaa riveillä 5, 7 ja 8 (”onko siellä… sekaannusta … biiseissä”, ”kaikki ei oo… kartalla… suunnitelmista”, ”pelkään… sekoilua… keikkalavalla”), jolla hän ilmaisee mahdollisen epäonnistumisen merkityksellisyyttä (vrt. Herman 2002: 216).

Tuomaksen kertomuksessa tapahtumista kuvataan jonkin olemisena sekä tuntemisena. Vendlerin mukaan ”oleminen, omistaminen, toivominen tai jonkin haluaminen, pitäminen, inhoaminen, vihaaminen, hallinnoiminen tai jonkun hallitseminen sekä tietäminen ja uskominen ovat ilmiselvästi tiloja” (Vendler 1967: 107–108). Kertomuksessa pelkäämisen aikakehys viittaa siten tilan aikakehykseen. Hermanin (2002: 37) mukaan tilan aikakehyksen tiheä esiintyminen liittyy lähinnä ”psykologiseen kertomukseen” ja toisaalta myös ”kauhukertomukseen”.

Epäröijän kertomuksessa on yhteensä 11 prosessia, joista modaaliverbit (rivit 1 ja 9) jätetään analysoimatta. Prosessityypit jakautuvat taulukon 15 mukaan seuraavasti:

Taulukko 15. Epäröijän kertomuksen prosessityypit.

prosessityyppi	rivi
materiaalinen	-
henkinen	2, 7, 8, 9
suhdeprosessi	3, 6, 7, 11
olemassaolo	5, 10
käyttäytyminen	4
kielellinen	1

Kertomuksessa ei pääprosesseista ole lainkaan materiaalisia eikä väliprosesseista kielellisiä prosesseja lukuunottamatta modaaliverbin yhteydessä ”joudun sanomaan” (rivi 1), jossa kertoja ottaa vastahakoisesti aktiivisen toimijan roolin. Henkiset prosessit ”jännittää” (rivi 2) ja ”pelätä” (rivi 6 ja 8) ovat affektiivisia prosesseja, ja ne ovat kertomuksessa etualalla. Myös modaaliverbiin liittyvä ”pitää toivoa” (rivi 9) vahvistaa kertomuksesta välittyvää affektiivisuutta. Suhdeprosesseista ”mennä” (rivi 10) on luonteeltaan hieman epäselvä, mutta kuvaa kuitenkin konsertin laatua saavutuksena, ”olla” (rivi 11) on omistusta ilmaiseva ja ”olla kartalla” (rivi 7) toimii henkisen prosessin metaforana. Olemassaolon prosessit ”käydä” (rivi 3) ja ”olla” (rivi 5) viittaavat esiintymiseen sekä tilanteena että paikka. Käyttäytymisen prosessi ”panostaa” kysymysmuotoisena (rivi 4) viittaa mukanaolemisen intensiteettiin ja kyseenalaistaa sitä. (vrt. Herman 2002: 140–142.) Prosessityyppien esiintymisen perusteella kertomus muistuttaa tyyliltään lähinnä psykologista romaania *(psychological novel)* (Herman 2002: 144), koska kertojan pelon kokemukset kerrotaan epämiellyttävinä ja kertomuksessa on uusia ja tuntemattomia tiloja ja olioita.

Hermanin (2002: 140) mukaan tietyt prosessityypit määrittelevät tietynlaisia osallistujia. Jäsennän seuraavaksi kertomuksen lausetasoisia prosesseja niiden osallistujien osalta.

1. *Mää* (*sanoja)* joudun sanomaan, että vähän karmeita että *odotuksia (kohde)* mää (.)
2. No *mää (tuntija)* aina vähän jännitän *sitä (ilmiö)*,
3. *miten (olemassa oleva)* siinä nyt loppujen lopuksi käykään,
4. että tuota panostaako *kaikki* (*käyttäytyjä*) siihen täysillä,
5. onko siellä jotaki *sekaannusta (olemassa oleva)* siellä esitysten aikana vielä biiseissä että tuota
6. Sitä *mää (tuntija)* vähän aina pelkään *siinä (ilmiö*),

7. että *kaikki (tuntija)* ei oo ihan niinku kartalla niistä *suunnitelmista (ilmiö)* että (.)
8. Sitte *mää (tuntija)* vähän pelkään sitä *sekoilua (ilmiö)* siinä keikkalavalla,
9. mutta tuota aina pitää toivoa,
10. että kyllä *se (olemassa oleva)* nyt jotenki menee,
11. mutta kyllä vähän tämmösiä *pelkoja* (*tunnistettu)* on aika *varmasti (tunnistaja)*, että mä (.)

Epäröijän kertomuksen henkilöitä ovat kertoja ja luokan muut oppilaat. Inhimillisiä osallistujia ovat ”mää” ja ”kaikki”. Minä-kertoja murteellisessa muodossa ”mää” (rivit 1, 2, 6, 8 ja 11) liittyy henkisiin (affektiivisiin) prosesseihin. Kertomuksen muita inhimillisiä osallistujia ovat ”kaikki” (rivit 4 ja 7), joita kertoja roolittaa sekä sitoutumattomina (”panostaako kaikki siihen täysillä” rivi 3) että tietämättöminä (”ei oo … kartalla ” rivi 7).

Henkisissä affektiivisissa prosesseissa (rivit 2, 6 ja 8.) kertomuksen päähenkilön (”mää”) temaattisena roolina on looginen vastaanottaja, kokija. Sekä henkisessä kognitiivisessa prosessissa (rivi 7) ja käyttäytymisen prosessissa (rivi 4) osallistujana on ”kaikki”, jonka temaattisena roolina on looginen toimija. Rooli muistuttaa aluksi (rivi 4) toimijaa ja tarkentuu (rivi 7) aiheuttajaksi.

Kertomuksen lauseissa voi erotella paitsi henkilöille myös tapahtumille annettuja temaattisia rooleja. Prosessien ei-inhimillisistä osallistujista keskeisiä ovat olemassa oleva (rivit 3 ja 10) ja tunnistettu (rivi 11). Olemassa oleva ”miten” (rivi 3) viittaa toiminnan tuloksena ja päämääränä tarkoituksen temaattiseen rooliin ja samantapaisessa merkityksessä olemassa oleva ”se” (rivi 10) viittaa lähinnä spatiaaliseen paikan rooliin. Suhdeprosessin osallistuja ”pelkoja” viittaa lähinnä kohteen tai välineen rooliin.

Sekä prosessityyppien osallistujien että niiden temaattisten roolien viittausten perusteella kertoja antaa itselleen kokijan roolin ja muille inhimillisille osallistujille lähinnä toimijan roolin. Pelkäämisen kerrotaan johtuvan tavallaan vääjäämättömistä tapahtumista, joille kukaan ei mahda mitään, eli täysin aktiivista tekijää tai toimijaa ei kertomuksessa ole. Luodessaan kertomuksen maailmaa (rivit 4–8) kertoja antaa kuitenkin epäsuorasti ymmärtää, että mahdollinen epäonnistuminen johtuu muiden inhimillisten osallistujien asennoitumisesta ja tietämättömyydestä.

Epäröijän kertomuksessa esiintymispelko liittyy nimenomaan muiden soittajien osaamiseen ja suunnitelmista perillä olemiseen. Samansuuntaisia tuloksia saatiin, kun orkesterimuusikoiden esiintymispelkoa tutkittiin. Fédération

Internationale des Musiciens -järjestön (FIM) järjestämässä kyselytutkimuksessa (N = 1639) selvitettiin sekä esiintymispelkoa että stressiä 56 erimaalaisen sinfoniaorkesterin muusikoilla. Yleisimmät stressin syyt tutkittavilla olivat työskentely luottamusta horjuttavan kapellimestarin kanssa, soolon soittaminen, vaikeasti luettava notaatio, puutteellisesti järjestetty harjoitusaika, instrumenttiin liittyvät ongelmat, omat virheet esityksessä, ammattitaidoton kapellimestari, ammattitaidoton soittaja samassa pultissa, työtä hankaloittavat terveysongelmat ja soittaminen kylmässä salissa (Steptoe 2001: 293, 300).

6.1.2 Kannustajan kertomus ja analyysi

Saaran kertomus edustaa sisällöltään ”kannustajan” kertomusta, jossa kertoja arvelee esiintymisen sujuvan hyvin, kunhan kaikki ”ottavat itselleen semmoisen asenteen”. Saara on soittanut monia soittimia sekä harrastanut laulamista. Soittotunneilla Saara on käynyt musiikkiluokkien soitinopetuksessa sekä yksityisopetuksessa, ja hän on osallistunut myös joihinkin laulukilpailuihin. Konserttikappaleissa Saaralla on säestystehtäviä rummuilla, pianolla, syntetisaattorilla ja bassolla sekä solistisia tehtäviä laulussa. Niiden lisäksi Saara kertoo osallistuneensa aktiivisesti pikkuryhmän sovitusten suunnittelemiseen.

Leena. Mitä sulla on ollut mielen päällä siitä [konserttiprojektista] ihan yleisesti?

Saara:

1. No siis mun mielestä se on hyvä,
2. ku siinä on silleen monenlaista,
3. että on niinku koko luokalle
4. ja sitte on niitä pieniä ryhmiäki,
5. niin saa silleen vähän vaihtelua siihen.
6. Ja sitte pittää aina vaihella niitä soittimia,
7. niin tullee semmonen hyvä siitä,
8. Ja sitte ois kiva
9. jos kaikki ihan kunnolla sitte jaksais tehä sen,
10. että siitä tullee sitte hyvä,
11. että ei tarvii olla siellä konsertissa sitte silleen,
12. että tää nyt ei mee ihan hyvin,
13. että on kiva niitten ihmisten tulla sitte kuuntelemmaa…

14. kaikkien vaan pittää ite silleen ottaa semmonen asenne,
15. että tekkee kunnolla sen loppuun asti.

Musisointiprosessin alkuvaiheessa tuotetussa haastattelussa Saara kuvailee ohjelmiston suomia musisointimahdollisuuksia ja asettaa esiintymiselle odotuksia, jotka edellyttävät jokaisen sitoutumista. Kertoja kuvaa harjoittelua luokassa ja pikkuryhmässä monipuoliseksi, koska kappaleissa käytetään monia eri kokoonpanoja ja niiden säestyssoittimia vaihdellaan. Kun musisointiprosessin aikana tuotettujen haastattelujen sitoutumispuheessa kuvaillaan yleisesti toisten sitoutumattomuutta sekä esitetään jonkinlainen velvoittava vaatimus tai toive sitoutumisen toteutumisesta, on kannustajan kertomuksessa toiminnan laatua myönteisesti kuvailevia ilmauksia, kuten ”hyvä” (rivit 1, 7 ja 10) ja ”kiva” (rivit 8 ja 13).

Vaikka Saaran kertomus ei olekaan prototyyppinen kertomus (vrt. Herman 2009) eikä kerronta ole kovin vuolasta, on siinä jossain määrin kerronnallisuutta. Kertoja käyttää sanojen toistoa määritellessään konserttiprojektin ominaisuuksia, ja ”hyvä” (rivit 1, 7 ja 10) viittaa lähinnä sekä harjoittelun olosuhteisiin (rivi 1) että tavoiteltuun esityksen laatuun (rivit 7 ja 10). Kertoja toistaa myös ”tehdä kunnolla” -ilmausta (rivit 9 ja 15) viitatessaan ryhmätoimintaan. Saaran kertomuksessa puhutaan odotuksista konsertin sujumista kohtaan, ja Saara kertoo toivovansa, että jokainen jaksaisi olla aktiivisesti mukana ja että yhteissoitto sujuisi ongelmitta. Toisin sanoen kertoja kuvailee yhteiseen päämäärään sitoutumisen merkitystä.

Hermanin (2002: 31) mukaan tietyt kriittiset vaiheet ovat kertomuksen maailmassa tärkeitä ajallisia taitekohtia. Saaran kertomuksessa sitoutumista voi pitää tällaisena kriittisenä vaiheena, koska sen on ”tapahduttava” harjoitteluvaiheen aikana ennen esiintymistä, ja sitoutumisen tuloksena esiintymisestä aikanaan ”tulee” hyvä. Vendlerin (1967: 107) mukaan mm. jonkin valmistaminen, kasvaminen tai sairaudesta paraneminen tapahtuvat suorittamisen aikakehyksessä. Saaran kertomuksessa sitoutuminen ja siihen viittaava toiminta saavat lähinnä suorittamisen aikakehyksen, kun harjoittelemista ja asennoitumista kuvataan valmiiksi esitykseksi saatettavana tekemisenä kuten ilmauksilla ”siitä tullee sitte ihan hyvä” (rivi 10) ja ”tekkee kunnolla sen loppuun asti” (rivi 15) (vrt. Hyvärinen 2010: 99). Hermanin (2002: 37) mukaan suorittamisen aikakehys on tyypillistä varsinkin eeppisille kertomuksille.

Kannustajan kertomuksessa on yhteensä 15 prosessia, jotka modaaliverbejä lukuun ottamatta (rivit 6, 11 ja 14) jakautuvat taulukon 16 mukaan seuraavasti:

Taulukko 16. Kannustajan kertomuksen prosessityypit.

prosessityyppi	rivi
materiaalinen	5, 6, 9, 14, 15.
henkinen	-
suhdeprosessi	1, 2, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 13.
olemassaolo	4
käyttäytyminen	
kielellinen	-

Kertomuksen prosessityypeistä etualalla ovat suhdeprosessit. Pääprosesseista suhdeprosesseja on yhdeksän, materiaalisia prosesseja viisi ja henkisiä ei lainkaan. Väliprosesseista olemassaolon prosesseja on yksi ja käyttäytymisen prosesseja sekä kielellisiä ei ole lainkaan. Hermania (2002: 144) mukaillen suhdeprosessien tiheä esiintyminen viittaa lähinnä vertauskuvalliseen kertomukseen. Kertomuksen suhdeprosesseista intensiivisiä prosesseja on viisi (rivit 1, 7, 8, 10 ja 12), olosuhteisia kaksi (rivit 2 ja 13) ja omistusta ilmaisevia yksi (rivi 3). (Herman 2002: 142.) Kaksi materiaalista prosessia (rivit 5 ja 15) viittaa suoraan tekemisen kohteeseen, mutta ei tekijään itseensä. Niihin ei siten liity aktiivista toimijuutta. Kertoja antaa toimijuutta myös tekijöille ehtomuotoisella materiaalisella prosessilla ”jos kaikki ihan kunnolla sitte jaksais tehä sen” (rivi 9). Materiaalinen prosessi ”ottaa asenne” (rivi 14) on käyttäytymisen metafora.

Kannustajan kertomuksen henkilöitä ovat kertoja, luokan muihin oppilaisiin viittaava ”kaikki” sekä yleisöön viittaava ”ne ihmiset”. Minä-kertoja ilmaisee mielipiteensä ”minun mielestä” (rivi 1), mutta hän ei ole osallistujana missään prosessissa. Muista inhimillisistä osallistujista ”koko luokka” on mukana suhdeprosessissa (rivi 3), ”pienet ryhmät” olemassaolon prosessissa (rivi 4) ja ”kaikki” materiaalisessa prosessissa (rivi 9) sekä ”ne ihmiset” on mukana suhdeprosessissa. Kertomuksessa ei-inhimillisiä osallistujia ovat ”se” ja ”vaihtelu”, joilla viitataan konsertin ohjelmistoon. Kertomuksen osallistujista henkilöt saavat hieman paradoksaalisesti passiivisen mukanaolijan ja kohteen roolin ja ei-inhimilliset osallistujat aktiivisemman roolin.

Kertomuksen lausetasoisten prosessien tarkastelulla osallistujat jäsentyvät seuraavasti:

1. No siis mun mielestä *se (kantaja)* on *hyvä (ominaisuus)*,
2. ku *siinä (kantaja)* on silleen *monenlaista (ominaisuus)*,
3. että on niinku koko *luokalle* (*kantaja*)

4. ja sitte on niitä pieniä *ryhmiäki (olemassa oleva),*
5. niin saa silleen vähän *vaihtelua (olemassa oleva)* siihen.
6. Ja sitte pittää aina vaihella niitä soittimia,
7. niin tullee semmonen *hyvä (ominaisuus) siitä (kantaja)*,
8. Ja sitte ois *kiva (kantaja)*
9. jos *kaikki (toimija*) ihan kunnolla sitte jaksais tehä sen,
10. että *siitä (kantaja)* tullee sitte *hyvä (ominaisuus)*,
11. että ei tarvii olla siellä konsertissa sitte silleen,
12. että *tää* (*olemassa oleva*) nyt ei mee ihan hyvin,
13. että on *kiva (kantaja)* niitten ihmisten tulla sitte kuuntelemmaa…
14. kaikkien vaan pittää ite silleen ottaa semmonen asenne,
15. että tekkee kunnolla *sen* (kohde) loppuun asti.

Kertomuksen henkilöistä ”ne ihmiset” on osallistujana suhdeprosessissa (rivi 13) saaden loogisena vastaanottajana hyötyjän temaattisen roolin. Muissa suhdeprosesseissa (rivi 1 ja 2) osallistujien ”se” ja ”siinä” temaattisena roolina on lähinnä ei-osallistuva lokatiivi, jolla ilmaistaan tapahtumisen paikkaa ja sijaintia. ”Se” saa myös kohteen temaattisen roolin (rivi 3). Kertomuksen aktiivisin inhimillinen osallistuja ”kaikki” on looginen toimija ehtomuotoisessa käyttäytymisen prosessissa (rivi 9).

Sekä prosessityyppien osallistujien että niiden temaattisten roolien viittausten perusteella musisointia ei jäsennetä kertomuksessa tarkoituksellisen tekemisen ja toiminnan aloittamisen avulla vaan pikemminkin tilanteena, jossa tapahtumat riippuvat olosuhteista. Toisin sanoen kertomuksessa korostuvat ei-inhimilliset osallistujat paikka ja kohde. Kertoja antaa itselleen ajattelijan roolin asemoidessaan itsensä kertomuksen alussa aktiiviseksi reflektoijaksi ilmauksella ”mun mielestä”. Muille henkilöille kertoja antaa toimijan roolin, tosin ehtomuotoisena ”jos kaikki jaksais tehä”.

Kannustajan kertomuksessa keskeisenä ajatuksena on mahdollisuus tuottaa yhdessä tyydyttävä ja laadukas musiikkiesitys. Mahdollisuus nähdään hyvin realistisena, ja edellytyksenä sekä takuuna työn onnistumiselle on, että jokainen sitoutuu yhteiseen tavoitteeseen, jota kertoja painottaa ilmaisulla ”kaikkien vaan pittää ite silleen ottaa semmonen asenne”. Kannustajan kertomuksessa on tulevaisuuskertomuksen (*prospective narrative*) piirteitä, koska siinä tuodaan esiin tulevaisuuteen sijoittuvia tapahtumia (vrt. Georgakopoulou 2007: 39, 40). Clarkea (2011: 68) mukaillen sosiaaliset asenteet esittämistä kohtaan ovat yksi

tekijä esiintymisen sosiaalisessa kontekstissa, ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat esiintymisessä dramaattisesti yksilöllisten tekijöiden lisäksi.

6.1.3 Sitoutujan kertomus ja analyysi

Villen kertomus on ”sitoutujan” kertomus, jossa kertoja kuvaa, miten esiintymisen lähestyessä soittaminen alkaa sujua. Ville on soittanut erästä puupuhallinta 6 vuotta ja kitaraa 9 vuotta. Haastatteluissa Ville kuvailee soittamistaan ja kertoo pitävänsä yhteismusisoinnista, ja konsertissa hän säestääkin lähes jokaisessa kappaleessa kitaralla. Hän kertoo kokeilleensa, miten konserttikappaleiden lopetuksista saisi hyvänkuuloisia, mutta hän ei mielellään improvisoi, jos muita on kuulemassa. Villen mielimusiikkia on 1980-luvun ja uudempi rock. Konserttiprojektin jälkeen tuotetussa haastattelussa Ville kertoo, miten harjoitteleminen ja valmistautuminen muuttuvat musisointiprosessin aikana.

> *Leena: No kuule… vähän muistellaan minkälainen konsertti oli. Mitä sulla tulee mieleen konsertista?*

1. Se oli aivan mukava,
2. se oli semmonen peruskonsertti
3. aluksi kun siihen valmistauvuttiin ja kaikkee,
4. niin oli vähän,
5. että mikä tämä ees on
6. ja ei tahtonu pysyä ees mukana,
7. niin siinä vaiheessa sitten kun aina tuli lähemmäs ja lähemmäs sitä esitystä,
8. niin aina pääs sitä mukaa selville
9. ja sittenhän se oli aivan mukava se,
10. että kun ne oli kahtena iltana sitten ne esitykset,
11. oli mukava sitten soitella siellä.

Haastatteluepisodi on Villen haastattelun alussa, sen avauskohdassa. Esitetty kertomus on mielenkiintoinen siinä suhteessa, että vastaavissa kohdissa monet haastateltavat alkavat arvioida konserttiprojektia yleisillä ”se oli ihan kiva” –tyyppisillä ilmaisuilla. Herääkin kysymys, miksi tämä kertomus kerrotaan juuri tässä kohdassa (vrt. Hyvärinen 2010) ja miksi kertoja alkaa puhua käyttämillään ”tulla lähemmäksi esitystä” - ja ”päästä sitä mukaa selville” -viittauksilla haastattelun aluksi juuri sitoutumisesta. Labovin ja

Waletskyn (1967/1972: 25) kertomuksen rakennemalliteorian mukaan aikaa ilmaisevat liitoskohdat ovat tärkeitä kertomuksen ymmärtämisen kannalta. Sitoutujan kertomuksessa ajalliset määritelmät ”aluksi” (rivi 3), ”siinä vaiheessa” (rivi 7), ”sitä mukaa” (rivi 8) ja ”sitten” (rivit 9 ja 11) jäsentävät tässä kertomuksessa tapahtumia olennaisella tavalla, vaikka ne eivät yleensä olekaan kertomuksen kriteereitä, kuten Herman (2002: 31) huomauttaa.

Kertoja kuvaa harjoittelemista ja esiintymistä mukavana, vaikka aina ei oikein ole ”tahtonut pysyä edes mukana”. Musisointia kertoja nimittää ”soittelemiseksi”, mikä luo keveän vaikutelman. Kertomuksen juonen suunta on positiivinen, ja kun harjoittelu rupeaa vähitellen sujumaan, niin esiintyminenkin vaikuttaa lopulta myönteiseltä kokemukselta. Kertoja puhuu omasta ja toisten osallistujien toiminnasta koko ajan passiivissa, ja hän käyttää aktiivimuotoista ilmaisua ainoastaan tapahtumisesta. Kertomuksen aikakehyksessä sitoutumista kuvataan selkeästi prosessina, joka kestää avoimen ja epämääräisen ajanjakson (vrt. Herman 2002: 30–31).

Sitoutujan kertomuksessa on yhteensä 11 prosessia, ja etualalla ovat suhdeprosessit ja olemassaolon prosessit. Pääprosesseista suhdeprosesseja on viisi (rivit 1, 2, 5, 6 ja 9), materiaalisia kaksi (rivit 3 ja 8) eikä henkisiä prosesseja ole lainkaan. Toinen materiaalinen prosessi ”pääs sitä mukaa selville” (rivi 8) on henkisen prosessin metafora. Väliprosesseista olemassaolon prosesseja on neljä (rivit 4, 7, 10 ja 11), ja käyttäytymisen prosesseja eikä kielellisiä prosesseja ole lainkaan. Suhdeprosesseista kaikki ovat intensiivisiä prosesseja (vrt. Herman 2002: 142). Luokittelemalla ”ei tahtonu pysyä mukana” -prosessin (rivi 6) suhdeprosessiksi olen jättänyt tarkoituksellisesti huomiotta tahtoa-sanan, koska sillä ei ole lauseessa selvää merkitystä.

Taulukko 17. Sitoutujan kertomuksen prosessityypit.

prosessityyppi	rivi
materiaalinen	3, 8
henkinen	-
suhdeprosessi	1, 2, 5, 6, 9
olemassaolo	4, 7, 10, 11
käyttäytyminen	-
kielellinen	-

1. *Se (kantaja)* oli aivan *mukava (ominaisuus)*,
2. *se (kantaja)* oli semmonen *peruskonsertti (ominaisuus)*
3. aluksi kun *siihen (kohde)* valmistauvuttiin ja kaikkee,

4. niin oli *vähän (olemassa oleva)*,
5. että *mikä (ominaisuus) tämä (kantaja)* ees on
6. ja ei tahtonu pysyä ees mukana,
7. niin siinä vaiheessa sitten kun aina tuli lähemmäs ja lähemmäs sitä esitystä,
8. niin aina pääs sitä mukaa selville
9. ja sittenhän *se (kantaja)* oli aivan *mukava (ominaisuus*) se,
10. että kun *ne* (*olemassa oleva*) oli kahtena iltana sitten ne esitykset,
11. oli *mukava (olemassa oleva)* sitten soitella siellä.

Vaikka kertomus mitä ilmeisimmin kuvaa konserttiprojektiin liittyvää tekemistä ja toimintaa, jää kuulijalle tai lukijalle hieman epäselväksi, kuka tai ketkä ovat sen aloittajia ja persoonallisia tekijöitä. Lausetasoisten temaattisten roolien jäsentäminen osoittaa, että kolmesta lauseesta (rivit 6, 7 ja 8) puuttuu looginen toimija (vrt. Frawley 1992: 201). Nämä lauseet eivät ilmaise kenenkään aktiivista toimijuutta, vaan pikemminkin toiminnan olosuhteita ja tarkoitusta. Frawleya (1992: 224) mukaillen niissä on ei-osallistuvia rooleja, jotka ilmaisevat missä, miksi, milloin ja miten. Temaattisten roolien tarkastelun laajentaminen kertomuksen osallistujaroolien suuntaan osoittaa, että vaikka tyypillinen toimijuus yleensä on agentin roolilla, myös lokatiivin ja jopa teemankin roolit voivat jossain määrin vaikuttaa toimijoina (Herman 2002: 160), kuten ”sitoutujan” kertomus havainnollistaa.

Sitoutujan kertomuksessa musisointitilanne muuttuu kertojan näkökulmasta katsottuna epämääräisestä jäsentyneeksi. Musiikillisten käytänteiden ja kertojan suhtautumisen muuttuminen suuntautuvat johonkin sosiaalisesti jaettuun, johon kerronnan tilanteessa viitataan. Kuten O’Neill (2012) toteaa, musiikkikasvatuksessa tarvitaan paitsi riittävä määrä aikaa ja sopivat olosuhteet oppimista varten myös sellaisia konkreettisia tapahtumia, jotka tarjoavat tilaisuuksia merkitykselliseen osallistumiseen. O’Neillin (2012: 171) mukaan jatkuva opetuksen kehittäminen edellyttää rehellisyyttä lähtötilanteiden tunnistamisessa ja esteiden sekä etujen mukauttamista päämääriin pyrittäessä.

6.1.4 Sitoutumisen kertomisen tulkintaa

Sekä epäröijän, kannustajan että sitoutujan kertomuksissa keskeistä on sitoutumisen tematiikka. Ajattelen sitoutumisen konserttiprojektissa olevan vastuullisuutta, johon liittyy velvollisuudentuntoisuutta ja ehkä myös omasta ja toisten imagosta huolehtimista. Siihen kuuluu halua onnistua, johon

ponnistelemisen ja vaivannäön nähdään luonnollisesti johtavan. Nuorten puhuessa minulle, opettajalleen, näen heidän asemoivan itsensä sitoutumiskertomuksissa myös ”aikuismaisiksi” huolehtijoiksi. Epäröijän kertomuksessa sitoutuminen nähdään epätodennäköisenä, ja kertomuksen muut henkilöt mitä todennäköisimmin epäonnistuvat ja aiheuttavat sekaannusta esiintymisessä. Kannustajan kertomuksessa sitoutuminen nähdään realistisena ja toteutuvana toimintana, joka on takuuna laadukkaalle esitykselle. Sitoutujan kertomuksessa kertoja antaa ymmärtää, kuinka hän vähitellen hyväksyy yhteisen tavoitteen eli ”pääs sitä mukaa selville” ja kuinka esiintyminen sen jälkeen tuntuu hänestä mukavalta.

Sitoutumisen teemojen tarkastelu paljastaa, että niihin liittyy myös vastustuksen tematiikkaa. Nuorten kertomukset osoittavat, että pelkkä muodollinen sopiminen ja asioista puhuminen eivät ole riittäviä varmistuksia yhteisessä päätöksessä pysymiselle, vaan niiden lisäksi tarvitaan havaitsemiseen ja affektiiviseen käyttäytymiseen perustuvaa kokemustietoa toisten aikomuksista ja toiminnan tarkoituksista.

6.2 Sukupuolen kertominen

Koulun oma paikallinen kulttuuri on nuorille tärkeä konteksti. Palmu (1999: 182) on todennut koulun olevan paikka, jossa sukupuolta tuotetaan ja tulkitaan monin tavoin: teksteissä, vaatteissa ja ruumiillisuutena. Sukupuoli näyttäytyy koulussa eri tilanteissa ja oppitunneilla muihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin eroihin kietoutuneena. Sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja ruumiillisuuteen viitataan varsinkin ”epävirallisen” ja ”fyysisen koulun” tasolla (Palmu 1999: 181–187).

Vaikka ”virallisessa” koulussa sukupuolen suhteen pyritään tietynlaiseen neutraaliuteen, saattaa näennäinen erottelemattomuus kätkeä sisäänsä selviä erotteluja kuten ”tytöt laulavat ja pojat soittavat” (vrt. Lahelma & Gordon 1999: 93).

Esittelen seuraavaksi kolme musisointiprosessin kertomusta ja tarkastelen niiden analyysin avulla, miten kertomuksissa sukupuolijärjestelmää tuotetaan.

6.2.1 Kertomus tytöistä ja pojista sekä kertomuksen analyysi

1. Öö, no vähän vaihtelevasti, että pojat haluaa soittaa niitä lauluja
2. mitä ne on ite valinnu,
3. ja sitten ko tytöt ei viitti kauheesti niinku sanoa vastaan,

4. ja jos mää sanon yksinään vastaan
5. niin ei sillä oo oikeestaan sillain mittään merkitystä.
6. Niin me soitetaan sitten,
7. jos saadaan valita
8. että mitä lauluja soitetaan,
9. niin lähinnä niitä lauluja mitä pojat haluaa että (.)
10. Ja sitte jos soitetaan jotaki muuta,
11. niin siellä on aina semmosia
12. jotka ei sitte halua ja (.) niin.

Viivin kertomuksessa henkilöt jaotellaan selkeästi tyttöihin (rivi 3) ja poikiin (rivit 1 ja 8). Pronomini ”ne” (rivi 2) viittaa edellisen lauseen osallistujaan ”pojat”. Kertomuksen muita osallistujia ovat minä-kertoja (rivi 4), me-kertoja (rivi 6) sekä määrittelemätön oppilasryhmä ”semmoset” (rivi 10) ja ”jotka” (rivi 11) Henkilöt saavat erilaisten toimijaroolien ja niihin liittyvien prosessityyppien kautta myös merkityksiä sukupuolensa edustajina. Pojat ovat osallistujina yhteensä kolmessa prosessissa eli kahdessa henkisessä prosessissa (rivit 1 ja 9) ja yhdessä materiaalisessa prosessissa (rivi 2). Tytöt ovat osallistujina yhdessä kieltomuotoisessa käyttäytymisen prosessissa, johon liittyy myös kielellinen prosessi ”ei viitsi sanoa vastaan” (rivi 3). Minä-kertoja on osallistujana yhdessä kielellisessä prosessissa (rivi 4), joka ilmaisee vahvaa toimijuutta ”sanoa vastaan” (vrt. Hyvärinen 2010). Me-kertoja on osallistujana yhdessä materiaalisessa prosessissa (rivi 6), ja kokoonpanoltaan määrittelemätön osallistujaryhmä ”semmoset” on yhdessä olemassaolon prosessissa (rivi 11) sekä yhdessä kieltomuotoisessa henkisessä prosessissa (rivi 12).

Poikien toimijuus tulee vahvimmin esille rivillä 2, jossa materiaalista prosessia (”valita”) korostetaan agentilla ”ne ite”. Muissa prosesseissa pojat kuvataan kokijoina eli lähinnä haluajina (rivit 1 ja 9). Tyttöjen toimijuus ei ole yhtä selvää kuin poikien, koska ainoa prosessi ”tytöt ei viitti… sanoa vastaan” (rivi 3) viittaa selkeästi tyttöjen passiivisuuteen sanomisessa. Viitsimisen voi ymmärtää monin tavoin: arkuutena, laiskuutena, tahdikkuutena, väsymyksenä jne. Kertoja antaa itselleen vahvan toimijan roolin (sanoja), kun harvinaiseen kielelliseen prosessiin ”sanoa” liitetään temaattinen loogisen vastaanottajan eli kohteen rooli ”vastaan” (rivi 4) (vrt. Frawley 1992: 121–122). Prosessi on kuitenkin ehtomuodossa, ja sitä seuraava omistusta ilmaiseva olosuhdeprosessi ”sillä ei oo mittään merkitystä” (rivi 5), jolla viitataan yksin vastaan sanomisen tehottomuuteen, latistaakin sanojan toimijuutta. Hermanin

(2002: 141) mukaan sanojan lisäksi kielellisessä prosessissa on aina vastaanottajana kuulija. Tässä vastaanottajia ovat kaikki, joille sanotaan, eli kertomuksen muut henkilöt. Me-kertojan toimijuus on materiaalisen prosessin aloittamisessa ja tekemisessä eli soittamisessa ilmeinen (rivi 6). Seuraavat lauseet (rivit 7, 8 ja 10) jatkavat soittamisen kuvaamista, ja kertoja antaa ymmärtää, että kertojana on ”me”, vaikka lauseet ovatkin passiivissa, eikä agenttia tai aiheuttajaa ilmaista täsmällisesti. Kertomuksen lopussa esitellään vielä olemassaolon prosessilla epämääräiset henkilöt eli ”semmoset” (rivi 11), jotka saavat kieltomuotoisessa henkisessä prosessissa ”ei haluta” kokijan roolin (rivi 12).

Viivin kertomuksessa kertoja kuvailee, millä tavoilla valitsemisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet toteutuvat oppitunnilla musisoinnissa. Kertoja rakentaa koulun sukupuolijärjestelmää tehdessään eroja tyttöjen ja poikien välillä. Kertomuksessa toimijan rooleja annetaan pojille, me-kertojalle sekä minä-kertojalle. Pojille annetaan myös kokijan rooleja, mutta tytöt kuvataan passiivisiksi. Kertomuksen muut osallistujat kuvataan kokijoiksi. Toisin sanoen kaikkiin muihin osallistujiin paitsi tyttöihin liitetään kertomuksessa toimijuutta.

6.2.2 Kertomus sopraanoista, altoista, tenoreista ja bassoista sekä kertomuksen analyysi

Tuomas kuvaa kertomuksessaan tyttöjen ja poikien laulamisen eroavuuksia.

Leena: Mm, joo. Entäs tuo laulaminen, miten se sujuu sun mielestä?

Tuomas:

1. *Niitä sopraanoja kaikista eniten, että sinne tarvis niitä*
2. *vähän tenori-, basso-, baritoni-, tuota, osapuoltakin myös.*
3. *Että en tiiä*
4. *onko se tuota*
5. *joittenkin mielestä se laulaminen saattaa olla noloa.*
6. *No, miten sen nyt ajattelee,*
7. *ei se minun mielestä oo,*
8. *mutta tuota en oo ite vielä menny sinne laulamaan,*
9. *koska vähän tämä äänenmurros tosiaan, niin ei pysty laulamaan vielä niin tuota*
10. *(.) Tarvis kyllä enemmän niitä mieslaulajia sinne,*
11. *että naispuolen laulajia kyllä siellä on.*

12. *Että ne ne naispuolen laulajat on semmosia siltä välin laulajia*
13. *että ne tuota (.) ossaa suurin piirtein laulaa niitä kappaleita,*
14. *mutta sieltä jää pikkusen tämmönen hienotunteisuus*
15. *ja kaikki nämä pikkuasiat jää pois.*

Tuomaksen kertomuksessa sukupuoleen liittyviä erontekoja tehdään epäsuorasti, laulajien äänialojen perusteella. Kertomuksessa esitetty jaottelu perustuu paitsi moniäänisyyden funktioihin myös sukupuoleen, koska yläkoulun musiikkiluokkalaisille on luonnollista, että laulustemmoihin jakaannutaan ensisijaisesti sukupuolen ja toissijaisesti äänityypin perusteella. Kertomuksessa ei puhuta eksaktisti tytöistä tai pojista vaan ”tenori-, basso-, ja baritoniosapuolista” (rivi 2), ”mieslaulajista” (rivi 10) ja ”sopraanoista” (rivi 1) sekä ”naispuolen laulajista” (rivit 10 ja 11). Kertomuksen päähenkilö on kertoja itse, ja muita osallistujia sanatarkasti ovat ”ne” (rivit 10, 12 ja 13), jolla viitataan kertomuksen muihin osallistujiin asiayhteydestä riippuen sekä ”jotkut” (rivi 5), jolla viitataan ilmeisesti kertomuksen poikiin.

Kertomuksen osallistujista tytöt ovat lausetasoisista prosesseista mukana yhdessä olemassaolon prosessissa (rivi 11), yhdessä suhdeprosessissa (rivi 12) sekä yhdessä materiaalisessa prosessissa (rivi 13). Olemassaolon prosessissa (rivi 11) naislaulajien kerrotaan olevan esiintyjinä, ja seuraavissa lauseissa (rivit 12–15) kertoja perustelee, miksi hän toivoisi ”naislaulajien” lisäksi myös luokkansa poikien eli ”mieslaulajien” alkavan laulaa. Suhdeprosessissa ”naispuolen laulajat” on kantaja, jonka ominaisuus on ”semmosia siltä välin laulajia”. Vaikka materiaalisella prosessilla ilmaistaankin tässä toiminnan aktiivista toteuttajuutta (rivi 13) kuten yleensä, on laulamisen osaamisen laatu ratkaiseva, eli lokatiivilla ”suurin piirtein” kertoja kuvailee agentin ”ne” tekijyyttä, jolla siis viitataan tyttöihin. Kertoja jatkaa ”naispuolen laulajien” toiminnan kuvaamista ja toteaa hienotunteisuuden ja nyanssien (”kaikki nämä pikkuasiat”) puuttuvan. Kokonaisuudessaan kertoja antaa tytöille aktiivista toimijuutta, mutta samalla hän antaa ymmärtää, että tyttöjen musiikillinen toiminta ei ole yhtä laadukasta kuin poikien.

Pojat ovat kertomuksen osallistujina mukana kahdessa suhdeprosessissa, jotka ovat tilanteisia (rivit 1, 2 ja 9). Molemmissa lauseissa pojat ovat kantajia, joita tarvittaisiin laulajiksi heidän omien ominaisuuksiensa takia. Pojat ovat toisin sanoen lähinnä patientteja, tarvitsemisen kohteita, joilla ei ole aktiivista toimijuutta vaan lähinnä passiivista vaikutuksenalaisuutta. Kertomuksen varsinainen päähenkilö on kertoja itse. Minä-kertoja on kieltomuotoisesti mukana

kahdessa henkisessä prosessissa, jotka liittyvät kognitioon (rivit 3 ja 7). Lisäksi kertoja liittyy kolmanteen henkiseen prosessiin ”miten sen nyt ajattelee” (rivi 6), joka ei ole kysymys vaan lähinnä kertojan pohdiskelua. Minä-kertoja on mukana kahdessa materiaalisessa prosessissa, jotka kertoja esittää kieltomuotoisina. Prosessilla ”en oo ite vielä menny sinne laulamaan” kertoja paitsi selittää toimintaansa ”koska vähän tämä äänenmurros tosiaan” myös viittaa mahdolliseen myöhempään laulamiseensa, tilanteeseen, jossa äänenmurros joskus on ohi. Kertoja antaa itselleen aktiivisen toimijan roolin tilannearvion tekijänä ja ajattelijana, toisin sanoen kokijana. Hän on huomattavasti enemmän toiminnan aloittaja ja toteuttaja, agentti kuin passiivinen vaikutuksenalainen. Kertomuksen muut osallistujat ”jotkut” saavat mielipiteen omistajan roolin (rivi 5), johon kertoja suhteuttaa omia ajatuksiaan ennakoivasti ”onko se tuota” (rivi 4). ”Jotkut” ovat mukana henkisessä nolona olemisen prosessissa (rivi 5) saaden samalla kokijan roolin.

Tuomaksen kertomuksessa kertoja pohdiskelee laulamisen ja sukupuolen välistä suhdetta. Kertoja esittää laulajat olennaisesti erilaisina, koska tytöt määritellään laulajina osaamattomiksi ilman muuta perustetta kuin sukupuolta. Poikien taas selitetään olevan laulamatta siksi, että heitä ujostuttaa tai heillä on ongelmia äänentuotossa. Kertoja saa päähenkilönä aktiivisen toimijan ja kokijan roolin, pojat ovat ”arkoja” kohteita ja tytöille annetaan ”epäpätevien” toimijoiden rooleja.

6.2.3 Kertomus pojista ja kertomuksen analyysi

Ella kuvaa kertomuksessaan poikien käyttäytymistä konserttiprojektin alkuvaiheessa.

> *Leena: Kun tää meijän musiikkiprojekti pääsi alkamaan, niin mitä sä siinä vaiheessa ajattelit?*
>
> *Ella:*

1. *Mä ajattelin,*
2. *että silleen kiva kun tullee semmonen yhteinen*
3. *että ehkä parantais meijän luokan sitä yhteishenkeä*
4. *ja sitte mä muistan*
5. *että mua ärsytti ihan hirveenä,*
6. *koska mä tiesin*

7. *että pojat ei niinku ala siihen silleen kunnolla*
8. *koska ne on niin rasavillejä*
9. *on se silleen menny ihan yllättävän hyvin.*
10. *On se silleen kuitenkin*
11. *että niille pittää koko ajan huutaa ja sillai…*
12. *mä huuvan niille aina (naurua) ja komennan niitä.*
13. *No just se että se (.) en halua silleen syyttää kettään*
14. *mutta pojat oikeesti pojat niin ku ne siis kun ei vaan tajua.*
15. *Ne niinku hirveenä haastaa sun kaa koko ajan riitaa*
16. *ihan niinku ne tahallaan yrittäs välillä niinku ärsyttää sua (.)*
17. *ne niinku nauttii siitä kun sä kiehut…*
18. *Ja sitte se on niinko niitten ne jutut niin tyhmiä,*
19. *että ne alkaa niinko väkisinkin naurattaa.*

Ellan kertomuksessa sukupuolia ei rinnasteta tai vertailla keskenään, vaan kertomuksessa puhutaan pelkästään pojista. Kertomuksen päähenkilö on kertoja itse, muita osallistujia ovat pojat ja sinä-kertoja. Pojilla kertoja viitttaa luokan poikiin, eikä hän tee eroa eri poikien välillä. Toisin sanoen pojat luokitellaan yhdenlaisiksi riippumatta heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan. Kertomuksen maailmassa ”pojat” kuvataan muutosta aiheuttavina ja epätasapainoa tuottavina häiritsijöinä (”pojat ei ala siihen kunnolla” rivi 7 ja ”ne on niin rasavillejä” rivi 8), ja kertoja tuo esille oman kokemuksensa poikien aiheuttamasta häiriöstä (rivit 10–12) (vrt. Herman 2009: 105).

Kertomuksen henkilöistä kertoja on mukana viidessä henkisessä prosessissa, joista ”mä ajattelin”, ”mä muistan” ja ”mä tiesin” (rivit 1, 4 ja 6) liittyvät kognitioon ja ”mua ärsytti” sekä kieltomuotoinen ”en halua” (rivit 5 ja 13) affektiivisuuteen. Kertoja on mukana kahdessa kielellisessä prosessissa, jotka painottavat aggressiivisuutta ”mää huuvan.. ja komennan” (rivi 12) Pojat ovat aluksi osallistujina yhdessä kieltomuotoisessa käyttäytymisen prosessissa ”ei ala… kunnolla” (rivi 7), ja ne-pronominilla viitattuna yhdessä suhdeprosessissa ”ne on rasavillejä” (rivi 8). Rivillä 14 kertoja alkaa selittää tarkemmin, minkälaista poikien aiheuttama häiriö on, ja tämä tapahtuu toistolla ”pojat oikeesti pojat” ja kieltomuotoisella kognitiivisella prosessilla ”ne.. ei vaan tajua”. Rivillä 15 kertoja jatkaa kuvausta pojista ja sinä-kertojan käytöllä puhuttelee haastattelijana olevaa opettajaa. Rivillä 15 ”ne hirveenä haastaa riitaa” on voimakas kielellinen prosessi ja rivillä 16 ”ne yrittäs ärsyttää” käyttäytymisen prosessi.

Kertomuksen 19 prosessista etualalla ovat henkiset prosessit, joita on yhteensä kuusi. Niistä kognitioon liittyy neljä (”mä ajattelin” rivi 1, ”mä muistan” rivi 4, ”mä tiesin” rivi 6 ja ”pojat ei vaan tajua” rivi 14) ja affektiivisuuteen kaksi (”mua ärsytti rivi” 5 ja ”ne niinku nauttii” rivi 17) Harvinaisia kielellisiä prosesseja on neljä, millä kertoja haluaa selvästi alleviivata sanotun merkitystä. Sanominen liittyy vahvasti kertojan toimijuuteen. Kertomuksen kielellisistä prosesseista kolme (”mä huuvan ja komennan” rivi 12, ”en halua silleen syyttää” rivi 13, ”ne hirveenä haastaa… riitaa” rivi 15) viittaavat aggressiivisuuteen ja kertomuksen lopussa oleva (”alkaa… väkisinki naurattaa” rivi 19) humoristisuuteen.

Lausetasoisten prosessien ja niiden osallistujien perusteella kertoja antaa itselleen kertomuksen päähenkilönä vahvan toimijan roolin. Muut henkilöt, pojat, saavat kertomuksessa jonkinasteista toimijuutta varsinkin henkisten ja kielellisten prosessien osallistujina (sanojina, käyttäytyjinä, tuntijoina) mutta toisaalta myös ärsyyntymisen ja arvostelun kohteena olevan vastaanottajan roolin. Poikien osalta kertomuksessa on selkeä roolinvaihto kohteen roolista (rivi 8–12) vastaanottajan rooliin.

Ellan kertomuksessa pojat kuvataan häiritsijöinä, joita kertoja yrittää pitää kurissa. Poikien käyttäytyminen ei kertojan mielestä ole hyvää, koska pojat ovat vilkkaita. Pojille annetaan kohteen ja osallistujan roolit, ja kertoja antaa itselleen toimijan roolin. Kertoja ei tee kertomuksessaan eroa eri poikien välillä.

6.2.4 Sukupuolen kertomisen tulkintaa

Sukupuolijärjestelmä koskee Liun (2009: 426) mukaan jokaista koulukulttuuriin liittyvää asiaa kuten koulun johtamista, opetussuunnitelmaa, kurinpitoa, vuorovaikutusta ja ihmissuhteita. Koulut ovat Armstrongin (2011: 41) mukaan avainasemassa nuorten sukupuoli-identiteetin rakentumisessa ja muotoutumisessa, ja opettajilla on vaikutusvaltaa asettaessaan rajoja hyväksytylle ja sopivalle käyttäytymiselle koulussa. Suomalaisen peruskoulun arvopohjaan kuuluvat virallisesti ”yksilöiden välisen tasa-arvon lisääminen” ja ”sukupuolten välisen tasa-arvon huomioon ottaminen” (Opetushallitus 2004: 14), mutta oppitunneilla ei näitä virallisia standardeja aina saavuteta, kuten Viivin, Tuomaksen ja Ellan kertomukset antavat ymmärtää paljastaessaan koulussa olevia sukupuolittuneita rakenteita. Mielestäni kertomukset osoittavat, että musisoimisen ja ryhmätoiminnan yhteydessä sukupuolta tuotetaan ja tulkitaan ja nuorille muotoutuu luokassa oma kulttuurinsa, josta musisointiprosessin kertomuksissa

puhutaan. Ajattelen sukupuolten eroavaisuuksien vertaamisen nuorten kertomuksissa kytkeytyvän opetustilanteissa ilmeneviin odotuksiin ja arvostuksiin, joita Armstrong (2011: 41) pitää tärkeinä sukupuolisuuden rakentajina.

Kertomukset eroavat toisistaan niissä annettujen osallistujaroolien osalta. Viivin kertomuksessa tytöt kuvataan vastaanottajiksi ja pojat kokijoiksi sekä toimijoiksi. Kertomus esittää sellaista oppitunneilla vallitsevaa tilannetta, jossa aktiiviset ja äänekkäät pojat saavat huomiota tyttöjen joutuessa lähinnä kuuntelijan asemaan. Kertomuksella on yhtymäkohtia stereotyyppisen kuvan kanssa suomalaisesta peruskoulusta, jossa pojat saavuttavat äänekkyydellään opettajan huomion hiljaisten tyttöjen jäädessä huomiotta. Tuomaksen kertomuksessa tytöt kuvataan poikia osaamattomammiksi sukupuolen perusteella. Tytöille kyllä annetaan toimijuutta, mutta heidän tekemisensä tulosta kyseenalaistetaan. Ellan kertomuksessa kuvaus kohdistuu pelkästään poikiin, ja heille annetaan aluksi kohteen sekä myöhemmin vastaanottajan rooli. Musisointiprosessin kertomusten eronteot eivät noudata mitään yhtenäistä logiikkaa, vaan sukupuoleen viittaavat jäsennykset ovat pikemminkin tilanteisia, kerronnan hetkellä tuotettuja.

Toisin kuin tässä tutkimuksessa Lamont (2002) havaitsi selvän sukupuolten välisen eron selvittäessään oppilaiden musiikki-identiteettiä koulusiirtymän yhteydessä. Tutkimuksen osallistujat olivat 11–14-vuotiaita, ja he opiskelivat kouluissa, joissa oli muun muassa kuoroja ja orkestereita sekä nokkahuiluyhtyeitä. Osallistujista tytöt kuvasivat itseään poikia todennäköisemmin musiikinharrastajiksi tai ”muusikoiksi”, vaikka osallistujien välillä ei käytännössä ollut selviä eroja. (Lamont 2002: 51.) Green (2010) näkee ”virallisen koulun” musiikinopetuksen paikkana, jossa historiallista musiikin sukupuolijärjestelmää jatketaan. Se ei tapahdu pelkästään tytöille ja pojille tarjottujen erilaisten käytännöllisten mahdollisuuksien kautta, vaan enemmän musiikin merkitysten kautta ja kaikkein ilmeisimmin musiikillisten kokemusten itsensä kautta. (Green 2010: 146.) Kaiken kaikkiaan, kuten Kuoppamäki (2010: 181) toteaa, sukupuolisuus voi aiheuttaa vaikeuksia erityisesti musiikin oppimiseen liittyvässä vuorovaikutuksessa ja neuvottelemisessa, koska oppilaat ovat siinä tekemisissä äänensä, kehollisen käyttäytymisensä ja itseilmaisunsa kanssa.

6.3 Ryhmäprosessin kertominen

Ryhmässä jäsenet ovat toistuvasti keskenään kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Proppin (1999) mukaan menestyksekkäälle ryhmälle on ominaista, että sen jäsenet jakavat yksilöllistä tietoaan ryhmän kesken ja että siinä arvioidaan sekä käytetään jäsenten tietolähteitä tehokkaasti yhteiseksi hyväksi. Ryhmän tiedonkulku ja tiedon hyödyntäminen vaikuttavat ryhmäprosesseihin perustavalla tavalla, ja tiedon prosessoimiselle pohjautuvat muun muassa ryhmän ongelmanratkaisu ja päätöksenteko. (Propp 1999: 225.)

Musisointiprosessin aikana oppilaat työskentelivät pienissä ryhmissä, joissa heidän tehtävänään oli päättää kahden laulun sovituksista ja harjoitella sekä esittää kyseiset laulut. Tässä luvussa esittelen samassa pienryhmässä olleiden nuorten kertomuksia erään laulun osalta. Pyrkimyksenäni on kertomusten avulla tarkastella laulun harjoitteluun liittyvää nuorten neuvottelemista sekä tarkentaa analyysin avulla ryhmäprosessiin liittyviä näkökulmia yhteisestä päätöksenteosta. Käytän tarkastelun kehikkona Hermanin (2009) neljää kertomuksen peruselementtiä, jotka liittyvät kertomuksen tilanteisuuteen, kertomuksen tapahtumien jaksottamiseen, kertomuksen maailmaan ja kertojan kokemukseen tapahtumista. Käsittelen tutkimusaineistoa toisella tavalla kuin aikaisemmin ja yhdistän samassa pienryhmässä olleiden eri osallistujien tekstejä toisiinsa vapaasti. Käytännöllisenä lukuohjeena eri kertojien tekstejä varten ovat kolmella pisteellä (…) merkityt kohdat, joissa yhden kertojan teksti katkeaa (poisjättö) ja siirrytään toisen kertojan tekstiin. Kaikki käyttämäni aineistokatkelmat ovat peräisin Tahroja paperilla -laulua koskevista puhunnoista.

6.3.1 Kertomukset reggaen muuttumisesta humpaksi

Taidekonsertin 2012 -ohjelmistoon kuuluu yhteensä 16 oppilaiden valitsemaa kappaletta. Kun harjoittelu pääsee käyntiin, käy musisointitilanteissa ilmi, että konserttiohjelmistossa on Tahroja paperilla -kappale, jota kukaan ei ”muista” sinne halunneensa. Koska laulu on kuitenkin ”virallisesti” valittu repertuaariin ja kuvataideluokkien oppilaat ovat alkaneet työstää töitään sen nojalla, ei laulun vaihtokaan auta asiaa.

Kertomuksen tilanteisuus: Annan ja Maijan kertomukset

Noo, kyllä mä ne olin kuullu…

no ehkä se, kun meillä oli se pikkuryhmä…

niin siinä oli se Tahroja paperilla ainakin,

niin siitä mä en hirveesti tykännyt…

no mä en ehkä jotenkin ehkä tykänny siitä,

kun se ei ollut semmoinen niin kun niin nykyaikainen…

Se oli semmoinen vähän vanhempi kappale.

Sitten en mä tiiä oliko muita…

mutta siis en mää sitä Tahroja paperilla

siis en sanoja ainakaan ihan muista silleen,

mutta kyllä mä nyt ne tietenkin jotenkin muistan mutta (naurahdus) niin.

Ensimmäinen kertomuksen peruselementistä on tilanteisuus. Kertomusta voi pitää esityksenä, joka tuotetaan jossakin erityisessä diskursiivisessa kontekstissa tai kertomisen tilanteessa. Kertomus tulee myös tulkita ja ymmärtää tästä tilanteesta käsin. (Herman 2009: 14, 37.)

Kertomuksen tilanteisuuteen kuuluvat kertojan, kertomuksen ja kuuntelijan välinen suhteellisuus. Kertomuksen tilanteisuutta Hermanin (2009: 66) mukaan ovat muun muassa kertojan ottama näkökulma ja etäisyys kertomuksen tapahtumia kohtaan eli kertoja voi kuvata tapahtumia itse mukana olevana *homodiegeettisena kertojana* tai tapahtumien ulkopuolella olevana *heterodiegeettisena kertojana*. Homodiegeettinen kertoja osallistuu enemmän tai vähemmän keskeisesti niihin olosuhteisiin ja tapahtumiin, joista hänen kertomuksensa koostuu, ja kertomuksen merkittävänä päähenkilönä kertova on *autodiegeettinen kertoja*.

Annan ja Maijan kertomuksissa kerronta on enimmäkseen autodiegeettista. Molemmat kertojat antavat itselleen kertomuksen osallistujina kokijan roolin. Kertomuksen tilanteisuutta on kahden musiikkia harjoittelevan oppilaan, säestäjän ja laulajan, Tahroja paperilla -laulusta saama ensivaikutelma.

Kertomuksen tapahtumien ajallisuus: Jonin ja Annan kertomukset

No siinä meiän pikkuryhmässä ainakin oli,

että aluksi mietittiin

että minkälaisia eri sovituksia vois tehä niihin…

No ei mulla ei mulla kauheesti mittään ideoita oo.

Jos on joku tietty biisi, niin siihen voi laittaa

niinku siinä yhessäki on se reggae-juttu,

niin semmonen voi laittaa jonku erilaisen teeman tai kompin,

niin seki muuttaa sitä aika paljon…

sitä että se on pelkkää suoraa kasiosaa sitte

Niin sitten siinä kun oli joku reggae-versio siihen,

ja sitten mun mielestä se ei oikein kuulostanut hyvältä…

niistä voi tehä omia versioita sitte niistä,

erityylisiä ja jos ottaa jonku lehmänkellon sinne taustalle…

ja sitten mä niin kun siinä sanoin oman mielipiteen.

Niin sitten ne muutkin oli vähän silleen

että no mietitäänpä tätä vielä…

niin siitä tullee vähän eri sävynen siitä biisistä,

ku että ei ois sitä…

ja sitten niinku yritettiin siihen semmoisia niin kun muita vaihtoehtoja miettiä.

Että siinä mä tavallaan silleen sanoin sen oman mielipiteeni.

Toinen kertomuksen peruselementeistä on tapahtumien jaksottaisuus. Kertovat esitykset antavat Hermanin (2009: 75) mukaan tulkitsijoille vihjeitä, joiden avulla voidaan tehdä päätelmiä tapahtumista, ja kertovalle tekstille on ominaista tapahtumien ajallisuus ja erityisyys.

Tapahtumien ominaisuuksia hahmotetaan kerronnan yksityiskohtaisuuden ja erityisyyden avulla. Kertomuksen maailma eli häiriön hetkellisyys ja sen

seurausten laajuus sekä tapahtumien vaikutukset ovat kertomuksen jaksottaisuutta (Herman 2009: 15). Kertomuksen olemassaolo kytkeytyy ennen kaikkea tapahtumisen säännönmukaisuuden katkeamiseen, ja kertomus on ”kognitiivinen aktiviteetti”, jonka avulla kertoja kuroo umpeen odotusten ja todellisuuden välistä kuilua (Herman 2009: 97).

Jonin ja Annan kertomuksissa tapahtumisen jaksottaisuus viittaa ryhmän toimintaan, jossa neuvotellaan kappaleisiin liittyvistä ratkaisuista. Säestämiseen ja laulamiseen kohdistuvien toiveiden, musiikillisten näkemyserojen ja ryhmädynaamisten prosessien aiheuttamassa paineessa toiminta hioutuu vähitellen kohti yhteistä suuntaa.

Kertomuksen maailma: Ellan ja Sakun kertomukset

Sellasia ihan pieniä ei mitään isoja

no sellasia että toiset haluaa soittaa eri tyylillä entä toiset

niin siitä on tullu ristiriitoja…

Nii me aateltiin tehä semmonen reggae

mutta ei (.) ei me tehty ihan (.)…

Silleen, että joko tehty kompromissi tai silleen,

että annettu laulajien päättää,

koska ne kuitenkin laulaa sen…

No (.) siis (.) ei se niin (.)jos (.)

kato mulla on silleen ihan sama silti

tavallaan miten ne soittaa…

Kun me tehtiin sitä reggae-versiota

nii sitte laulajat ei ollu niinkö sammaa mieltä

koska ne ei halunnu laulaa sitä sillai…

Ku ne laulajat (.) laulajat ei osannu laulaa silleen (.) sitä reggae-juttua…

että kyllä soittajat pystyy soittaan sen miten vaan mutta ei sitä välttis pysty laulamaan miten vaan…

Sano ja ne valitti niin kovasti (.) ei voinu sitte

että mua se ei ainakaan niin haittaa (.)

jos joku valittaa niin mulla (.)

mä voi ainaki sanoa että ihan sama.

Kertomuksen kolmantena peruselementtinä on kertomuksen maailma. Kertomuksen tapahtumat ovat yleensä luonteeltaan sellaisia, että ne johtavat jonkinlaiseen häiriöön tai epätasapainoon, ja häiritseviin tapahtumiin ovat tavallisesti sotkeutuneet kertomuksen inhimilliset toimijat (Herman 2009: 105).

Tapahtumien paikallistaminen on tärkeää kertomuksen ymmärtämiseksi, ja tekstuaaliset vihjeet johdattelevat rakentamaan osallistujista, kohteista ja paikoista kerronnallisia mielikuvia (Herman 2009: 131). Tyypilliset kertomukset koskevat tapahtumia, jotka eivät ole odotettuja ja joiden järjestystä tai lopputulosta ei voida tietää. (Herman 2009: 134–135.)

Ellan ja Sakun kertomuksissa häiriönä kuvataan laulajien kieltäytyminen Tahroja paperilla -kappaleen reggae-versiosta, jonka tilalle keksitään ”humppa”-versio. Kertomukset eivät ota kantaa versioiden paremmuuteen vaan lähinnä neuvottelujen luonteeseen ja häiriön aiheuttamaan vaivalloisuuteen.

Kertomuksen maailman tapahtumien kokeminen: Maijan ja Jonin kertomukset

No, oppilaat sai valita ainakin biisit saatiin valita aika isoks osaksi ite

ja sitten soitella niitä, miten...

No mää eka aattelin, että siitä ei tuu just mittään,

mutta sitte sitä kuitenkin ihan tuli ihan hyvä…

siihenhän saatiin tehä vaikka mimmonen versio.

Me yritettiin tehä siitä reggae-versio,

ei siitä oikein tullu mittään…

että ku mä ku siis ku ku mä en niinku tunne just niitä henkilöitä niin hyvin,

jotka oli siinä mun bändissä, ainakaan Ellaa

ja no niin no Sakun mä oon kyllä tuntenu yli kymmenen vuotta,

mutta siis en sillee mitenkään läheisesti niin niin mä niinku aattelin…

mutta saatiinpahan yrittää ja sillä lailla,

että saatiin kokeilla omia juttuja ja sitten (.)

niin saatiin omatoimisesti harjoitella myös välillä niitä biisejä…

niin ni mä sitten aattelin,

että siitä ei tuu sitten niinku mittään just siks,

että kun kukkaan ei halua tehä mittään ja nii,

mutta kyllähän siitä sitte tulikin ihan hyvin niinku,

että oon niin ite ainakin ihan tyytyväinen

ja sitte kuitenki silleen tutustu niihin sitten paremmin,

kun piti olla vaan siinä porukassa.

Kertomuksen neljäntenä peruselementtinä on, minkälaista on kokea kertomuksen maailman tapahtumat. Tällä Herman (2009: 137) viittaa muun muassa mielen toimintaan ja mielikuviin. Kokemuksellisuus on ratkaiseva mutta ei yksinään riittävä kertomuksen ominaisuus, ja tietoisuuteen liittyvät tekijät kuuluvat yleisesti kaikkiin kerronnan lajeihin (Herman 2009: 139).

Maijan ja Jonin kertomuksissa jäsennetään omia kokemuksia suhteessa kertomuksen maailman tapahtumiin, ja niissä tuodaan selkeästi esiin kertojan kokemuksia ennen ja jälkeen maailman tapahtumien. Tietoisuudesta ja kokemuksellisuudesta annetaan kuva ajattelun, tuntemisen ja havaitsemisen avulla, ja kokemus ei ole staattinen vaan pikemminkin dynaaminen.

6.3.2 Ryhmäprosessin kertomisen tulkintaa

Tämän luvun kertomukset liittyvät tapauksenomaisesti erääseen ryhmäprosessiin, ja vastaavanlaisia prosesseja on musisointitilanteissa jatkuvasti oppilaiden (ja opettajan) ollessa kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Annan, Ellan, Jonin ja Maijan sekä Sakun kertomuksissa autodiegeettisen kertojan lisäksi tärkeitä päähenkilöitä ovat ryhmän muut jäsenet. Tämä ei ole yllättävää, koska musisointi edellyttää jatkuvaa paitsi oman myös muiden tekemisen ja koko soivan ympäristön tarkkailemista ja huomioon ottamista yhteisen lopputuloksen aikaan saamiseksi.

Ryhmäprosessin kertomuksissa kuvataan yhteisen päätöksen syntymistä ja tiedonkulkua ryhmässä. Ryhmän toiminnassa jäseniltä edellytetään tiedon jakamista ja vuorovaikutusta, ja vuorovaikutus on välittäjänä ryhmän jäsenten ajatusten jakamisessa ja muotoilemisessa (vrt. Propp 1999: 227).

Rationaalisen toiminnan lisäksi musisointiin liittyvässä ryhmäprosessissa on kyse myös paljon muusta. Koulussa olemisella ja itsensä esittämisellä on omat lainalaisuutensa, ja nuorten sosiaalinen peli voi toisinaan olla haastavaa ja raadollista. Näistä syistä ryhmäprosessin kertomisessa on myös ”vaikenijoiden kertomuksia”, joita ei puhuta opettajalle ääneen.

Musisointitilanne on eräänlainen näyttämö, jolla jokainen vuorollaan itseänsä esittää. Sosiaalisen ryhmän jäsenenä ihminen satsaa ensisijaisesi joihinkin ”esityksiin”, ja samalla hän jättää joitakin toisia vähemmälle huomiolle (Goffman 1984: 43). Goffmanin (1984: 40) mukaan toisten läsnäolon seurauksena ihmisen toiminta muuttuu, ja hän käyttää eleitä ja muuta roolivälineistöä korostaakseen ja esittääkseen asioita, joita muutoin ei huomattaisi.

7 Nuorten kertomusten erityispiirteitä

Tässä luvussa tarkastelen kertomuksia, jotka muodostavat aineistoissani poikkeustapauksia. Alasuutarin (1999: 218) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineistosta tai ilmiöstä kannattaa etsiä paradokseja, järjettömiltä tai epäjohdonmukaisilta näyttäviä asioita, koska erilaiset poikkeustapaukset auttavat tutkimuksen arvoituksen ratkaisemisessa. Tutkimus ei ole vain havaintojen ja löydöksien tekemistä, koska niitä ei voi vielä itsessään pitää tutkimuksen tuloksina. Tutkimus ei vastaa ainoastaan mitä-kysymyksiin vaan tavalla tai toisella ainakin yhteen miksi-kysymykseen. Aineiston avulla tutkijan tulee toisin sanoen selittää jokin ”mysteeri”. (Alasuutari 1999: 216.)

Luvussa 4 kerroin tutkimusaineiston tuottamisen tilanteiden välisistä eroista muun muassa haastatteluvuorovaikutuksen näkökulmasta. Sekä haastattelu- että kirjoitelma-aineistoissa tulee esille myös kertojien välisiä eroavuuksia, jotka syntyvät erilaisista tavoista käyttää kieltä. Esittelen seuraavaksi kaksi kertomusta, jotka erottuvat muista sekä aiheiltaan että kerrontatavoiltaan. Kertomuksen maailma ja sen rakentaminen on Hermanin (2009: 105) mukaan kertomuksen kolmas peruselementti. Maailman rakentamisella Herman tarkoittaa erilaisia tekstuaalisia keinoja, joita kertoja käyttää tapahtumien tulkintavihjeinä. Kertomuksen maailman käsite pitää sisällään ”kuka teki mitä ja kenelle ja keiden kanssa, milloin ja miksi sekä millä tavoin”. (Herman 2009: 106–107.) Kertomuksen maailma ja sen rakentaminen ovat näin ollen olennainen osa kertomuksen käsitettä.

7.1 Kertomus konsertin päättymisestä ja analyysi

Kertomuksessaan Viivi kertoo konsertin päättymisestä kerraten tapahtumia ja selittäen toimintansa syitä:

Leena: Mitäs sitten kun konsertti loppu?

Viivi:

1. *Ja sitten me mentiin vissiin virittään niitä soittimia*
2. *ja sitten niin kun siellä oli vissiin jotakin opiskelijoita, tai joku toinen*
3. *pikkutapahtuma tai joku vastaava,*
4. *koska sinne tuli no ihmiset melko (.)*
5. *no mulla oli,*

6. *toisena päivänä mulla oli semmonen,*
7. *että niin, niin mulle tuli niin kun kyyti*
8. *ja bussit ei enää kulkenu, tai sinne minne mä,*
9. *missä mä asun,*
10. *niin sinne ei kulje busseja enää kauheen myöhään, niin,*
11. *niin mä olisin niin kun joutunu periaatteessa jäämään kouluun tai kävelemään 10 kilometriä illalla, niin,*
12. *niin jos mä en ois menny siihen kyytiin*
13. *ja mä en ehtiny sitten roudaamaan ollenkaan*
14. *ja se ensin oli ihmisille vähän semmonen, että mitä ihmettä,*
15. *että et sä voi siitä niin kun luistaa kokonaan*
16. *ja sitten mä niin kun lupauduin,*
17. *että mä tuon ne pahvimukit mitä lainattiin,*
18. *mitä mä en oo vieläkään muistaakseni muistanu tuuva,*
19. *että mun pitäs tuuva ne joku päivä,*
20. *tuli mieleen, niin,*
21. *niin sitten se meni ihan hyvin,*
22. *pääsin kotiin, mm*

Kertomus konsertin päättymisestä on Viivin toisesta haastattelusta, ja se on koko haastattelun viimeinen episodi. Haastattelussaan Viivi kertoo paljon esityksistä ja varsinkin väliaikatarjoilun järjestämisestä. Kertomuksen tilanteisuuteen liittyy myös koulussa yleinen käytäntö, jonka mukaan esityksen päätyttyä jokaisella on velvollisuus osallistua varusteiden ja soittimien roudaamiseen sekä tilojen järjestelemiseen.

Kertomus poikkeaa muista aineistojen kertomuksista muun muassa selkeän rakenteensa ja tekstuaalisten voimavarojensa suhteen. Kertomuksen maailmassa etualalla ovat toiminnan syiden, paikan, tarkoituksen ja kohteen seikkaperäisempi kuvaaminen kuin musisointiprosessin kertomuksissa yleensä. Kertoja esittää tapahtumat jaksottaisesti, ja niiden ajankulusta annetaan kuulijalle vihjeitä lähes jokaisessa lauseessa.

Kertomuksen maailmaa rakennetaan riveillä 1–13. Hermanin (2009: 112) mukaan yksi kertomuksen maailman rakentamisen keskeisistä kohdista on yleensä kertomuksen alku. Se sisältää usein demonstratiivipronomineja, ja kertova kuvaus, deiktisyys, luo kuulijalle kuvaa tästä maailmasta. Kertomuksessa konsertin päättymisestä maailmaa rakennetaan toistuvilla paikan kuvauksilla ”siellä”, sinne”, ”minne” ja ”missä” sekä kohteen

kuvauksilla ”mulle”, ”kouluun” ja ”kyytiin”. Tapahtumien tarkoitusta ilmaistaan kuvauksilla ”virittään” ja ”jäämään” ja syytä ”kauheen myöhään”, ”periaatteessa” ja ”ollenkaan”.

Kertomuksen maailman häiriötä kuvataan riveillä 14–15, jossa kertomuksen muut osallistujat, ”ihmiset”, ilmaisevat ihmettelyään kertojalle ja velvoittavat häntä osallistumaan roudaamiseen. Kertoja siteeraa muiden henkilöiden puhetta, ja minä-kertoja vaihtuu sinä-kertojaksi rivillä 15. Riveillä 16–17 kertoja kuvaa ratkaisua, miten häiriö saadaan hoidetuksi. Riveillä 18–20 kertoja siirtyy kertomuksen maailman tapahtumista kerronnan hetkeen. Riveillä 21–22 kertoja tuo esille kokemuksellisuutta eli sitä, minkälaista oli kohdata kertomuksen maailman tapahtumat.

7.2 Kertomus hyvistä päivistä ja analyysi

Kertomuksessaan Tuomas puhuu harjoittelutilanteisiin liittyvistä kokemuksista ja esittää kuvauksen tapahtumista, joita ei todellisuudessa sattunut.

> *Leena: Mm, joo. Minkälaisia on ollu sitte ne kaikista parhaimmat tilanteet sun mielestä? Minkälaista se vuorovaikutus on ollu niissä, ku on ollu niitä hyviä päiviä enemmän?*
>
> *Tuomas:*

1. *Ei niitä oikeestaan niitä hyviä päiviä rehellisesti sanottuna oo ollu,*
2. *mutta tuota joku pari päivää on saattanu siihen puikahtaa välliin.*
3. *Että sillon on kaikki on toisille ystävällisiä,*
4. *osataan soittaa,*
5. *ja katotaan niitä (.)*
6. *jos jokin menee soittamisessa väärin,*
7. *se perehdytään,*
8. *syvennytään siihen osa-alueeseen,*
9. *katotaan se hitaasti läpi ja näin poispäin,*
10. *että siihen tuota, ku kaikilla on hyvät päivät,*
11. *ja muuten menee hyvin,*
12. *niin kyllä sitte kaikki tekee senkin puolen siinä.*
13. *Ja tuota osataan olla mukavia toisille*
14. *ja kukaan ei sano mitään negatiivisia asioita (.)*
15. *kaikki sanoo semmosia iloisia oikeen positiivisia asioita että (.)*

16. *Mutta kuten sanoin,*
17. *niin pari ehkä kertaa on ollu näin,*
18. *mutta aika usein on ollu sellasta negatiivista meininkiä.*

Tuomaksen kertomus hyvistä päivistä on hänen ensimmäisen haastattelunsa puolivälistä. Haastattelussa Tuomas puhuu musiikin esittämisen periaatteista ja yleisön tärkeydestä sekä tilittää kokemuksiaan ristiriitaisista tilanteista luokassa.

Kertomus hyvistä päivistä poikkeaa aineistojen muista kertomuksista tapahtumattomien asioiden kuvauksen osalta. Kertomuksen rakenne on selkeästi kolmiosainen, joista kertomuksen maailmaa rakennetaan alkutilanteella ja hypoteesijaksolla sekä kertojan kokemusta maailman tapahtumista esitetään loppuarviolla. Hypoteesijakso on tavallaan oma kertomuksensa, ja muun muassa Riessman (1993: 18) on käyttänyt hypoteettisen kertomuksen käsitettä kuvaamaan haastattelukertomusta, joka esittää tapahtumia, joita ei tapahtunut mutta jotka olisivat voineet tapahtua. Herman (2009: 134–135) korostaa kertomuksen maailmaan sijoittuvan odottamattomia ja epänormaaleja tapahtumia ja kertojien käsitysten normaalista tai epänormaalista vaihtelevan maailmasta ja kertomuksesta toiseen.

Alkutilanne (rivit 1–2) orientoi kuulijaa onnistuneiden musisointitilanteiden vähyyteen. Kertoja käyttää tehokeinoina demonstratiivipronomineja ja toistoa (”niitä”, ”siihen”). Ilmaukset ”ei ole ollut” ja ”saattanut puikahtaa välliin” jaksottavat tapahtumia. Ilmauksella ”rehellisesti sanottuna” kertoja vakuuttelee kuulijalle tapahtumien merkittävyyttä itselleen, vaikka hän ei heterodiegeettisena kertojana olekaan tapahtumien keskipisteessä vaan ikään kuin niiden ulkopuolella.

Hypoteesijaksossa (rivit 3–15) kertoja kuvaa ideaalista musisointitilannetta varsin yksityiskohtaisesti. Kertomuksen henkilöinä ja toimijoina ovat ”kaikki”, joilla kertoja viittaa luokan oppilaisiin ja itseensä. Hypoteesijaksossa osallistujat kuvataan käyttäytyjinä ja ajattelijoina (vrt. Herman 2002: 138), jotka pyrkivät hyviä käytöstapoja noudattaen parempaan musiikilliseen lopputulokseen ja jotka paneutuvat harjoitteluun yksityiskohtaisesti. Käyttäytymistä kuvataan muun muassa ilmauksilla ”kaikki on toisille ystävällisiä”, ”osataan soittaa” ja ”osataan olla mukavia toisille” sekä ”kukaan ei sano mitään negatiivisia asioita”. Tekemistä kuvataan kognitioita ja havaitsemista ilmaisevilla lauseilla ”katotaan niitä”, ”se perehdytään” ja ”syvennytään siihen osa-alueeseen” sekä ”katotaan se hitaasti läpi”.

Hypoteesijaksossa viitataan harjoittelemisen kohteisiin ja syihin. Kohteen kuvauksilla ”jos jokin menee soittamisessa väärin” ja ”syvennytään siihen osa-alueeseen” annetaan ymmärtää, että soittajat tarkkailevat musiikillista osaamistaan ja kiinnittävät huomiota harjoittelua kaipaaviin kohtiin. Syyn kuvaukset ”katotaan se hitaasti läpi” ja ”muuten menee hyvin” terävöittävät kuvaa paneutuvasta harjoittelemisesta. Tarkoitukseen kertoja ei viittaa suorasti, mutta ilmauksilla ”muuten menee hyvin” ja ”kyllä sitte kaikki tekee senkin puolen siinä” harjoittelemisen päämääränä ja tavoiteltuna lopputuloksena on epäsuorasti ymmärrettynä opetusryhmän oppilaiden välisen yhteistyön miellyttävyys sekä musiikin sujuvuus.

Loppuarviossa (rivit 16–18) kertoja tuo esille maailman tapahtumien vaikutuksen hänen omaan kokemukseensa. Ilmauksella ”kuten sanoin” viitataan kertomuksen alkuun ja sanomisen käsitteellä painotetaan asian merkitystä. Tapahtumien jaksottaisuutta kuvataan ilmauksilla ”pari ehkä kertaa” ja ”aika usein”, jotka vaikuttavat kertomuksen juoneen tehden siitä ”traagisen”. Ilmaus ”negatiivinen meininki” jää kertomuksen lopputulemaksi ja harjoittelun tilan kuvaksi.

7.3 Nuorten kertomusten erityispiirteiden tulkintaa

Olen luokitellut nuorten kertomusten erityispiirteitä tässä luvussa Hermanin (2009) esittämien kertomuksen peruselementtien suhteen, joita ovat kertomuksen tilanteisuus, tapahtumien jaksottaisuus, kertomuksen maailma ja sen häiriö sekä kertomuksen tapahtumien seurauksina olevat kokemukset. Kertovan tekstin analyysi tutkimuksessani nojautuu ajatukseen, että nuoret käyttävät kieltä erilaisilla valitsemillaan tavoilla jäsentäessään maailmaa. Myös tutkimusaineistojen jokaisessa kertomuksessa on oma pienoismaailmansa tapahtumineen, häiriöineen, osallistujineen ja kertojineen. Tämän tutkimuksen aineistoissa olevissa kertomuksissa monet haastateltavat käyttävät metaforisia ilmauksia kuvatessaan konserttiprojektin tapahtumia: tyypillisiä ilmaisutapoja ovat henkisten, sisäisten prosessien ilmaiseminen materiaalisesti. Routarinteen ja Uusi-Hallilan (2008: 30) mukaan metaforien runsaus sanastossa on yleinen suomalaisten nuorten nykyiseen kielenkäyttöön kuuluva piirre. Kun metaforan perusolemus on ”jonkin asian ymmärtäminen ja kokeminen toisen asian sanoilla” (Lakoff & Johnson 1980: 5), nuorten on ilmeisesti helpompaa kertoa aroista asioista metaforien avulla. Muita suomalaisille nuorille tyypillisia piirteitä ovat muiden muassa tilanteinen kielenkäytön vaihtelu (Lappalainen 2008: 86),

(Routarinne & Uusi-Hallila 2008: 30) ja nouseva intonaatio puhunnan lopussa varsinkin tytöillä (Routarinne 2008: 129).

Nuorten kertomuksissa tilanteisuus näkyy muun muassa haastatteluvuorovaikutuksen rakentumisena ja kouluun kuuluvina nuorten diskursiivisina käytänteinä. Rapleyn (2004: 26) mukaan haastattelu ei ole ”vain” keskustelua, vaikka se olisikin keskustelunomaista, vaan se on haastattelijan ja haastateltavan paikallisesti tuottamaa yhteisessä vuorovaikutuksessa – riippumatta siitä, kuinka aktiivinen tai passiivinen rooli haastattelijalla on. Haluan korostaa, että musisointiprosessin kertomusten diskursiivinen käytänne on muodostunut opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Musisointiprosessin kertomusten tilanteisuutta on myös yksilöllisten ja jaettujen kokemusten suhteellisuus niiden kerrottavuuteen.

Nuoret kertojat jaksottavat tapahtumia aikaa kuvaavilla ilmauksilla. Brunerin (1990: 43) mukaan kertomusten perusominaisuus on niihin luonnostaan kuuluva jaksottaisuus, ja kertomukset muotoutuvat ainutlaatuisista tapahtumajaksoista, mielentiloista ja sattumuksista inhimillisine osallistujineen, jotka ovat ”tyyppejä” (*characters*) tai ”toimijoita” (*actors*). Nuorten kertomuksissa tapahtumien määrä vaihtelee niukoista pikkukertomuksista laajempiin useita tapahtumia sisältäviin eeppisiin kertomuksiin, ja kertojat kuvaavat tapahtumia ollen itse päähenkilöitä (autodiegeettinen kertoja) ja niissä mukanaolijoita (homodiegeettinen kertoja) sekä niiden ulkopuolisina tarkkailijoina (heterodiegeettinen kertoja). Tässä haluan muistuttaa, että nuorten kertomukset ovat puhetta opettajalle, ja nuori pyrkii puhuessaan yhtäältä säilyttämään opettaja-oppilassuhteeseen liittyvän positionsa ja toisaalta antamaan itsestään kuvan sopivana haastateltavana (vrt. Rapley 2004: 16).

Kertomuksen maailmaa ja sen tapahtumia rakennetaan nuorten kertomuksissa tapahtumien syihin, tarkoituksiin, paikkoihin ja kohteisiin viittaavilla ilmauksilla. Brunerin (1990: 34–35) mukaan ihmiset antavat tapahtumille ”kansanpsykologisia” selityksiä pikemminkin kerronnallisesti kuin käsitteellisesti, ja kulttuuri muovaa inhimillistä elämää ja mieltä biologiaa enemmän.

Kertomusten neljäs peruselementti, kokemuksellisuus, liittyy Hyvärisen (2010: 92) mukaan tyypillisesti kertojan tietoisuuteen siitä, millaista oli elää kertomuksen tapahtumien aiheuttaman epäjärjestyksen läpi. Musisointiprosessissa ilmenevä yllätyksellisyys ja siinä syntyvät toiminnan häiriöt esiintyvät nuorten kertomuksissa kokemusten aiheuttajina, mutta samalla haastateltavat saattavat korostaa epämukavien tapahtumien olevan takanapäin ja kaiken olevan kerronnan

hetkellä hyvin. Ajattelen jälleen, että tämän tutkimuksen diskursiivinen käytäntö, opettaja haastattelemassa oppilaitaan, vaikuttaa haastatteluvuorovaikutuksessa kerrotun luonteeseen ja saa ilmeisesti aikaan kertojien itseensä kohdistamaa kritiikkiä.

8 Tutkimustulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tutkimuksen alkaessa olen asettanut sille kolme tavoitetta. Teoreettisena tavoitteena on ollut lisätä ymmärrystä nuorten musisointiprosessista sekä teoreettisen että aineistolähtöisen tarkastelun avulla. Tavoitteena on erityisesti ollut selvittää, minkälaiset ryhmässä musisoimisen tilanteet ja tapahtumat ovat nuorille merkityksellisiä sekä pyrkiä ymmärtämään, minkälainen musisointiprosessin kulku nuorten näkökulmasta on. Aineiston tulkinnassa olen pyrkinyt jäsentämään haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoissa ilmenevää kerronnallisuutta. Metodologisena tavoitteena on ollut tarkastella ja koetella, miten tähän työhön valitut kerronnallisen tutkimuksen välineet soveltuvat nuorten musisointiprosessin tarkastelemiseen sekä pohtia kerronnallisen tutkimuksen käyttökelpoisuutta pedagogisessa kontekstissa. Pyrkimyksenäni on ollut aineistolähtöisesti tarkastella, minkälaisia rooleja nuoret antavat itselleen ja toisille, kun he kertovat toiminnastaan konserttiprojektissa. Tutkimukseni käytännöllisenä tavoitteena on ollut selvittää, miten ryhmäprosessia voidaan koulun musiikinopetuksessa toteuttaa nuorten kasvua tukevilla tavoilla. Tutkimuksessani kysyin: miten ja millaiseksi nuori kertoo itsensä musisointiprosessissa ja osana musisoivaa ryhmää.

Denzinin ja Lincolnin (2011: 3) mukaan laadullinen tutkimus on toimimista erilaisissa tilanteissa, jotka paikantavat tutkijan ”maailmaan”. Tutkimuksen kohteina ovat ilmiöt niiden luonnollisissa asetelmissaan, ja tutkijan pyrkimyksenä on selvittää tai tulkita jotakin ilmiötä tutkittavien antamien merkitysten pohjalta. Denzin ja Lincoln muistuttavat, että tutkittaessa ihmisen sisäistä elämää ei ole olemassa objektiivisia havaintoja, vaan ainoastaan eri tarkastelukulmista tehtyjä tulkintoja ikään kuin ilmiötä erilaisten linssien läpi katsomalla. Kaikki havainnot ovat siten sosiaalisesti paikantuneita havainnoitsijan ja tutkittavan maailmoissa sekä niiden välissä. (Denzin & Lincoln 2011: 12.) Tutkimukseni luonteeseen kuuluu olennaisesti, että olen tarkastellut tutkimaani ilmiötä, nuorten musisointiprosessia, opettajana itseäni lähellä olevassa työskentely-ympäristössä ja suhteessa omiin oppilaisiini.

Tämän tutkimuksen myötä on syntynyt yksi näkökulma musiikkia harrastavien nuorten musisointiprosessiin koulukontekstissa. Keräämäni empiirinen aineisto on muodostanut tutkimukseni keskeisen lähtökohdan, ja tulkintani siitä on ohjannut teoreettisen tarkastelun suuntaa ja myös toisin päin: olen saanut tulkintaa koskevia ideoita teorioista ja muista tutkimuksista. Kuten

Alasuutari (1999: 252, 278) toteaa, on vaikeaa erottaa tarkasti tutkimuksen empiiristä ja teoreettista osaa toisistaan, ja tutkimusprosessin kaikki osat lomittuvat toisiinsa monella tavalla. Glaser (1998: 67) on käsitellyt empirian ja teorian suhdetta huomattavasti poleemisemmin, kun hän on suorastaan suositellut, että aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkija perehtyisi tutkimuksensa ydinaihetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen vasta analysoituaan oman aineistonsa. Kokonaisuudessaan tämä tutkimus on ollut prosessi, jonka edetessä olen vähitellen muokannut sen eri elementtejä ja suunnannut mielenkiintoa sellaisiin teorioihin ja ilmiökenttiin, joihin empirian perusteella on näyttänyt olevan mielekästä syventyä (vrt. Kiviniemi 1999: 70–73, Kiviniemi 2010: 74–76).

Tutkimuksen suorittamisen myötä oma ymmärrykseni nuorten musisointiprosessista on laajentunut, ja olen pyrkinyt omaksumaan uusia näkökulmia kerätessäni aineistoa ja lukiessani nuorten kertomuksia. ”Tutkivana opettajana” on ollut antoisaa tarkastella omaan työhön liittyvää ilmiötä, oppilaiden musisointia, sekä teoreettisesti että empiirisesti. Tutkimukseni luonteeseen on liittynyt olennaisesti, että olen lähestynyt aihetta omien oppilaitteni tuottaman tutkimusaineiston avulla. Tutkimuksen toteuttamiseen on sisältynyt uuden löytämistä ja ehkä henkistä kasvuakin: raporttia kirjoittaessani ajattelen nuorten musisoinnista eri tavoin kuin ennen sitä, ja koen oppineeni uutta sekä tutkijana että pedagogina.

8.1 Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien tarkastelua

Tutkimukseen on osallistunut yhteensä 20 samalla musiikkiluokalla opiskelevaa 15-vuotiasta nuorta, jotka ovat tuottaneet projektin aikana laadulliset haastattelu- ja kirjoitelma-aineistot. Ne sisältävät vaihtelevaa tekstimateriaalia, jossa ilmenevistä kerronnallisista piirteistä kiinnostuminen on johtanut käyttämään tutkimuksessa kerronnallista metodologiaa. Kuten Georgakopoulou (2007: 4) korostaa, vuorovaikutuksessa syntyy monenlaista puhetta, ja kertomukset ovat yksi vaihtoehtoinen tapa muotoilla sitä. Empiiriset aineistot on tuotettu opettajan ja oppilaan sekä aikuisen ja nuoren välisessä suhteessa, ja pyrkimyksenäni on ollut niitä tulkitessa myös näiden kouluun ja haastattelutilanteeseen liittyvien valta-asetelmien tiedostaminen.

Nuorten haastatteleminen asettaa tutkimuksessa omat haasteensa, ja haastattelutilanteella sekä siihen liittyvillä tekijöillä on suuri merkitys vuorovaikutuksen rakentumisessa (vrt. Rapley 2004: 19). Aineistoissa on haastattelutilanteisia eroja haastateltavien halukkuudessa kertoa: toiset

haastateltavat kertovat monisanaisesti, kun taas jotkut haastateltavat saattavat suorastaan ”kieltäytyä” kertomisesta. Ajattelen vaiteliaisuuden osaltaan ilmentävän ”luokkahuoneessa yleisesti vallitsevaa erityistä puhetilaa”, johon Tainion (2008: 146) mukaan opitaan koulussa jo varhain. Siihen kuuluvat muun muassa opettajien määrittelemät säännöt puheenvuorojen ottamisessa ja saamisessa oppitunneilla sekä oletus hiljaa olemisesta, ellei oppilaita erikseen kehoteta puhumaan (Tainio 2008: 146). Ryhmähaastattelut tai focus group -tyyppiset ryhmäkeskustelut olisivat saattaneet tuoda yksilöhaastattelujen lisäksi aineistoihin rikkautta ja erilaisuutta. Toisaalta yksilöhaastattelut antoivat minulle mukavaa vaihtelua, koska opettajan työhöni kuuluvan jatkuvan nuorten ryhmien kanssa kommunikoimisen sijaan oli kerrankin mahdollista haastatella rauhassa yksittäisiä oppilaita.

Tutkimusasetelma opettaja-oppilassuhteineen ja tutkimukseen osallistuneiden nuorten keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat osaltaan vaikuttaneet aineiston tuottamiseen ja tulkintaan. Nuoret saattavat orientoitua esittämään itsensä normaaleina ja hyväksyttävinä oppilaina sekä lojaaleina opetusryhmän jäseninä antamalla ”hyviä” ja ”oikeita” vastauksia (vrt. Rapley 2004: 16). Kuten Rapley (2001: 308) osoittaa, yksi puheen sosiaalisista funktioista liittyy haastateltavien pyrkimykseen tuottaa itsestään suotuisa ja moraalisesti riittävä kuva. Oppilailla on siten projektissa kahtalainen kognitiivis-sosiaalinen tehtävä: he tuovat ilmi jotakin olennaista kokemuksestaan esittäen samalla itsensä ”pätevinä” ja ”hyväksyttävinä” oppilaina ja musiikin harjoittajina.

Yhtenä lähtökohtana tutkimuksessani on, että haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoissa nuoret käyttävät kieltä valitsemillaan tavoilla. Havaintojeni mukaan nuorten puhetavoissa on toistuvaa muuntelua yleiskielen sanoista muun muassa yksikön ensimmäisen persoonan pronominin (minä-mä), monikon ensimmäisen persoonan (me soitamme –me soitetaan) ja a- sekä ä-loppuisten vokaaliyhtymien (hirveä-hirvee) osalta (vrt. Lappalainen 2008: 87). Haastattelupuhunnoissa esiintyy tiheästi partikkeli ”silleen” tai ”sillee” (sillä lailla), jolla on korostava tehtävä. Puhetavan tilanteista vaihtelua tutkittaessa on Lappalaisen (2008) mukaan havaittu, että nuorten puhetapa on yksilöllistä, ja saman sosiaalisen ja kulttuurisen taustan omaavat nuoret saattavat erota puhetavoiltaan toisistaan. Joidenkin nuorten puhetapa voi olla selvästi puhekielistä tilanteesta riippumatta, kun taas toisilla puhetapa ja kirja- sekä puhekielisten muotojen keskinäiset suhteet vaihtelevat paljon riippuen puhetilanteen ulkoisista puitteista, puhujien rooleista, läsnäolijoista ja puheenaiheesta. Puhekielisiä muotoja esiintyy yleensä vapaamuotoisissa tilanteissa, joissa vuorovaikutus on spontaania ja joissa

osallistujat voivat vaihdella roolejaan. (Lappalainen 2008: 87.) Tässä tutkimuksessa tuotetuissa haastatteluaineistoissa on havaittavissa myös selviä murrepiirteitä. Mantilan (2008: 65) mukaan alueelliset murre-erot ovat edelleen olemassa, ja kouluikäisten nuorten kielestä voi tunnistaa kotiseudun. Kirjoitelma-aineistossa on muutamia tunteita ilmaisevia kuvamerkkejä, tunneikoneja, joita nuoret käyttävät yleensä tietokonevälitteisessä viestinnässä. Vauraksen (2008: 216–217) mukaan tunneikonit ovat nykyään kiinteä osa tekstiä ja nuorten kieltä, ja niillä on merkitystä viestin tulkinnassa.

Tarkastellessani aineistojen kerronnallisuutta olen päätynyt käyttämään kertomuksen käsitettä suhteellisen väljästi ja nimittämään tekstissäni kertomuksiksi myös lyhyitä haastatteluepisodeja. Tutkimuksessa olisi ollut mahdollista paitsi täsmentää myös laajentaa käytettyä käsitteistöä tarkastelemalla tekstejä perusteellisemmin esimerkiksi kertomuksen ja tarinan välisen suhteen näkökulmasta. Noudattamani suppeahko käännöspolitiikka, jossa olen käyttänyt kertomuksen käsitettä alkuperäisissä lähteissä esiintyneistä *narrative*- tai *story*-käsitteistä, on saattanut yksipuolistaa joitakin kielellisiä vivahteita varsinkin Hermanin tekstien kohdalla. Toisaalta tämänkaltainen kyseisten käsitteiden yhdenvertainen käyttö on tyypillistä monille ihmistieteilijöille, joten se lienee tässä tutkimuksessa hyväksyttävää (vrt. Hyvärinen 2013: 25).

Olen lähestynyt aineistoja väljällä temaattisella jaottelulla sekä kerronnalliseen metodologiaan soveltuvilla kertomuksen aikakehyksen, prosessityyppien ja osallistujaroolien analyysivälineillä, koska olen halunnut aineiston karkeahkon yleiskuvan lisäksi jäsentää kertomuksissa kuvattua ryhmän musisointia ja muuta toimintaa yksityiskohtaisesti. Valitsemieni analyysivälineiden käyttäminen on ollut hidasta ja aineistojen pieniin yksityiskohtiin kohdistuvaa tarkastelua. Musiikin ammattilaisena olen kuitenkin löytänyt kerronnan ja musiikin analyysitavoissa joitakin toisiinsa verrattavissa olevia piirteitä ja ajattelen, että tutkimuksessa käyttämäni analyysivälineet ovat tästäkin syystä soveltuneet hyvin musisointiprosessin kertomusten jäsentämiseen.

Käsitän kertomukset tutkimuksessani Georgakopouloun (2007: 4) tapaan haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa syntyväksi puheeksi. Ne eivät ole erillään muusta puheesta, vaan ne sulautuvat ja sekoittuvat vuorovaikutuksessa esille tulleisiin aiheisiin. Kertomuksia tulee tästä syystä tarkastella suhteessa muuhun niitä ympäröivään diskursiiviseen toimintaan kuten niitä edeltäneeseen tai seuranneeseen puheeseen. (Georgakopoulou 2007: 4.) Esitän tästä syystä analysoimieni kertomusten yhteydessä haastateltavan puhuntaa edeltävän kysymykseni tai johdattelun ”suorana” sitaattina aineistokatkelmissa.

Georgakopouloun (2007: 6) mukaan kertomusten diskurssit kytkeytyvät aina sosiaalisiin käytänteisiin, ja tilanteesta riippuen kerronta voi siten olla tavanomaista ja säännönmukaista tai satunnaista sekä poikkeuksellista. Konserttiprojektin yhteydessä tuotetuissa haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoissa on löydettävissä kertomuksia, jotka liittyvät erityyppisiin sosiaalisiin tilanteisiin nuorten toiminnassa. Tapakertomuksilla (*habitual narrative*) nuoret kuvaavat tyypillisesti ryhmän musisointia: soittamista ja laulamista sekä esiintymistä. Näissä kertomuksissa pääaiheena on toistuva ja samanlaisena pysyvä toiminta, jossa ei ole erityisiä huippukohtia. Tutkimukseen osallistujat tuottivat tapakertomuksia konserttiprojektin aikana kerätyissä haastatteluissa, ja varsinkin siinä vaiheessa, kun harjoittelu oli käynnistynyt. Hypoteettiset kertomukset (*hypothetical narrative*) ovat laajempiin kertomuksiin sisältyviä kerronnallisia jaksoja, joissa nuoret kuvaavat asioita, joita ei lainkaan tapahtunut. Hypoteettisia kertomuksia tutkimukseen osallistujat tuottivat varsinkin kuvatessaan projektin harjoitteluvaiheeseen liittyviä ongelmia omassa tai ryhmän toiminnassa. Tulevaisuuskertomuksissa (*prospective narratives*) nuoret käsittelevät etukäteen tapahtumien mahdollista kulkua. Tutkimukseen osallistujat tuottivat näitä kertomuksia varsinkin projektin loppuvaiheessa, esiintymisten lähestyessä. Kertomusten luonteeseen kuuluu Georgakopouloun (2007: 6) mukaan aina myös tekstienvälisyys ja kertomuksesta toiseen viittaaminen sekä monimutkainen vuorovaikutus menneitten, nykyisten ja tulevien tapahtumien ja puhuntojen välillä.

Tutkimusintressini kytkeytyessä vahvasti omaan musiikinopettajan työhöni olen kokenut hyödylliseksi sellaisen empiirisen aineiston tuottamisen, joka liittyy itselleni läheisiin arkisiin käytänteisiin. Kuten Herman (2009) on monissa yhteyksissä korostanut, kertomukset ovat luonteeltaan tilanteisia, ja ne on myös ymmärrettävä tilanteisista kerronnallisista konteksteista käsin. Nuorten kertomukset musisointiprosessissa olisivat varmaankin olleet erilaisia, jos tutkija olisi ollut joku muu kuin heidän opettajansa.

Tutkimukseni metodologisena tavoitteena on ollut tarkastella ja koetella, miten käyttämäni kerronnallisen tutkimuksen välineet soveltuvat nuorten musisointiprosessin tutkimiseen sekä pohtia kerronnallisen tutkimuksen käyttökelpoisuutta pedagogisessa kontekstissa. Tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että silloin kun musisointitilanteet ovat intensiivisiä ja edellyttävät osallistujien kognition, havaitsemisen ja taitojen suuntaamista musiikin tuottamiseen, ei kerronnallista aineistoa kovin helposti synny eikä kerronnallisella tutkimuksella välttämättä tavoiteta musisoinnissa syntyvää kokemuksellisuutta ja

merkityksellisyyttä. Yhtenä syynä tähän voisi olla, kuten Bruner (1990: 13–15) kertomusten kansanpsykologiaan liittyvässä teoriassaan esittää, että jos kaikki sujuu siten kuin haastateltava on odottanut eikä mitään poikkeuksellista ole tapahtunut, ei kertomusta muodostu. Kertomusten luonteeseen kuuluu pikemminkin se, että ne muovautuvat ”poikkeuksellisen” ja ”tavallisen” kohdatessa (Bruner 1990: 47). Oman kokemukseni perusteella musisointilanteiden tarkasteluun soveltuvia lähestymistapoja ja metodologisia työkaluja saattaisivat tarjota esimerkiksi etnografiset ja muut sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkasteluun soveltuvat menetelmät.

Koska kerronnallisen tutkimuksen menetelmillä on mahdollista tavoittaa oppilaiden kokemuksia epäsuorasti – kerronnan kautta siinä määrin ja niillä tavoin kuin he itse haluavat kertoa – ja koska koulukonteksti osaltaan toimii kertomuksia tuottavana kulttuurivarantona, kerronnallinen tutkimusote soveltuu muun muassa opettajan toteuttamaan työntutkimukseen oivallisesti, kunhan kerronnallista aineistoa vain saadaan tuotettua. Kerronnan tilanteisuus pedagogisiin suhteisiin sisältyvänä asiana ei myöskään välttämättä ole ristiriidassa hyvän tutkimuskäytännön kanssa: koska kertomus riippuu paitsi kertojasta aina myös kuulijasta, niin opettajalle kerrotaan tai jätetään kertomatta erilaisia kertomuksia kuin kavereille tai toisille oppilaille.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Haastattelututkimuksen asema on moniselitteinen. Vaikka esimerkiksi haastattelun täsmällinen painoarvo voi olla kyseenalainen, haastattelu ei Atkinsonin ja Coffeyn (2001: 808) mukaan sinällään ole turha tiedon lähde. Haastatteluaineistoa ei kuitenkaan voi tutkia yksinkertaistaen ”totuuden” tai ”vääristelyn” näkökulmista, vaan haastattelu tulee nähdä sellaisia erityisiä selontekoja ja esityksiä synnyttävänä, joilla on luontaisia ominaisuuksia ja joita on analysoitava kyseiset tunnusomaiset piirteet huomioon ottaen (Atkinson & Coffey 2001: 808).

Tutkimuksen aineistot on tuotettu sekä konserttiprojektin aikana että noin kuukausi sen päättymisen jälkeen yhteensä kolmessa eri vaiheessa. Konserttiprojektin aikaisiin haastatteluihin osallistui oppilaista vain osa (12 oppilasta), mutta projektin jälkeen haastateltavaksi tuli jokainen (20 oppilasta). Elliottin (1992: 80) mukaan oppilaiden halukkuutta osallistua haastatteluun voidaan pitää yhtenä koulututkimuksen luotettavuuden kriteerinä yleensä. Oppilaiden halukkuuden saavuttamiseksi tein aineiston tuottamisessa tarvittavia

tilanteisia muutoksia. Niinpä haastatteluaineistoissa on vuorovaikutuksen osalta yksi mielenkiintoinen poikkeus, kun kaksi oppilasta halusi osallistua ainoastaan parihaastatteluun, ja kerrontatavasta muodostui erilainen muihin haastatteluihin verrattuna.

Jälkimmäisellä haastattelukerralla palasimme osallistujien kanssa tilanteesta riippuen jonkin verran myös edellisen haastattelukerran tai kirjoitelman teemoihin, ja tässä yhteydessä poistin yhden osallistujan pyynnöstä hänen kirjoitelmastaan muutaman lauseen. Lisäksi lähetin kaikille osallistujille noin vuoden kuluttua viimeisistä haastatteluista kirjeen (ks. liite 1), jossa kerroin tutkimukseni etenemisestä sekä pyysin heitä halutessaan täydentämään tai muuttamaan litteroituja haastattelutekstejä. Kahdeksan osallistujaa otti minuun yhteyttä: neljä osallistujaa vastasi kirjeeseen sähköpostiviestillä ja neljä muuta lähetti tekstiviestin. Yksi osallistuja kirjoitti sähköpostiviestissään, että hänestä oli mukava olla mukana tutkimuksessa. Kukaan ei halunnut poistaa tai muuttaa tekstiään.

Halusin vakuuttua tutkimustulosteni laadusta ja esittelin tutkimukseni suorittamista ja alustavia tutkimustuloksia ennen tutkimusraportin kirjoittamista oululaisille musiikinopettajakollegoille, joilla oli jokseenkin samansuuntaisia havaintoja omissa musisointiprosesseissaan sekä yläkoulussa että lukiossa. Lisäksi keskustelin tulkinnoistani kahden pitkäaikaisen oululaisen musiikkiluokan musiikinopettajan kanssa. Esittelin tutkimustani myös Suomen musiikintutkijoiden symposiumissa vuosina 2012 ja 2013, Suomen lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen päivillä vuonna 2012 sekä EAS:n järjestämässä The Reflective Music Teacher -konferenssissa vuonna 2013, joissa saamani palautteet ja käymäni keskustelut osaltaan vaikuttivat tutkimustulosten esittämiseen siinä muodossa, kuin olen tässä raportissa tehnyt.

8.3 Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä

Tutkimuksen suorittamisen eri vaiheissa olen joutunut pohtimaan tutkimuksen tarkoitusta ja sitä ohjaavia motiivejani. Sen päättyessä pohdin, olenko ymmärtänyt nuorten kertomukset siten, kuin he kertoessaan ovat tarkoittaneet. Kerronnallisessa tutkimuksessa tutkijan vastuuseen kuuluu käsitellä yhdessä tuotettua tutkimusaineistoa rehellisesti ja kertojia kunnioittaen sekä kerronnan tilanteet huomioon ottaen. Yhtenä lähtökohtana tutkimusprosessissa on ollut tutkimukseen osallistuvien nuorten arvostaminen ja se, että tutkimusaineiston tuottaminen on ollut heille vapaaehtoista. Toisena lähtökohtana on ollut, että näen

nuoret tutkimuksessani kompetentteina toimijoina ja pyrin kunnioittamaan heidän kompetenssiaan ottamatta moraalista kantaa heidän toimintansa laatuun (vrt. Morrow 2005: 154). Kerroin oppitunneilla avoimesti oppilaille tutkimussuunnitelmastani, mikä oletettavasti viritti oppilaiden mielenkiintoa tutkimukseen osallistumiseen. Pyrin kunnioittamaan osallistujien itsemääräämisoikeutta korostamalla osallistumisen vapaaehtoisuutta, mutta toisaalta ilmaisin selvästi toivovani, että oppilaat olisivat mukana tutkimusprojektissa. Ajattelen Hoikkalan ja Pajun (2013: 246) tavoin, että tutkimusprosessin laatu mitataan eettisesti kestävänä toimintana kenttätyön arjessa ja kiperissä tilanteissa.

Koska peruskoulun arki on ohjelmoitua ja tapahtumantäyteistä, epäilin aluksi tutkimuksen onnistumista ja sille varaamani ajan riittämistä oman ja oppilaiden koulupäivän yhteydessä. Empiirisen aineiston keräämiseen liittyvät kohtaamiset minun ja tutkimukseen osallistujien välillä sujuivat kuitenkin kohtuullisesti, eikä kukaan jättänyt tulematta sovittuun haastatteluun. Tutkimuksen alkuvaiheessa oli tosin havaittavissa jonkinasteista epäröintiä, koska neuvotellessamme haastattelujen aikatauluista muutamat oppilaat vetosivat kiireeseen, eikä yhteistä aikaa tuntunut löytyvän. Tutkimuksen edetessä tilanne selvästi muuttui, ja halukkuus tulla haastatteluun lisääntyi ”lumipalloefektin” tavoin projektin aikana.

Josselson (2007: 539) on pohtinut aineiston tuottamisen ja tutkimussuhteen etiikkaa tutkijan ja tutkittavien väliseen sopimukseen liittyvästä näkökulmasta. Hänen mukaansa tutkimussuhteeseen kuuluu sekä selvästi lausuttu että epäsuora sopimus. Selvästi lausutussa sopimuksessa osallistujille tiedotetaan tutkimuksen tarkoituksesta, menettelytavoista, vapaaehtoisuudesta, aineiston tuottamisehdoista jne. Kerroin tutkimuksesta sen käynnistyessä oppilaille ja heidän huoltajilleen kodin ja koulun yhteydenpitoon tarkoitetun sähköisen ”Helmi-viestin” sekä oppilaiden välityksellä lähetettyjen kirjeiden välityksellä. Pyysin kirjalliset suostumukset sekä tutkimushenkilöiltä että heidän huoltajiltaan (ks. liite 3) ja anoin tutkimusluvat Pohjankartanon koulun rehtorilta sekä Oulun kaupungin perusopetuksen johtajalta.

Josselsonin (2007: 539) mukaan muodollisen suostumuksen saamista huomattavasti mutkikkaampi asia on tutkimussuhteen henkilökohtainen ja intiimi puoli, joka perustuu epäsuoralle sopimukselle erilaisine oletuksineen, odotuksineen ja vastuineen. Tällä Josselson tarkoittanee muiden muassa tutkimukseen sitoutumista ja siinä esille tulevia tunteita sekä luottamuksen syntymistä. Tutkimusasetelmaan sisältyvän valtaeron vuoksi pyrkimyksenäni oli osallistujien opettajana olla utelematta sellaisia asioita, joista oppilaat eivät

haastattelutilanteessa innostuneet kertomaan, koska varoin käyttämästä positioni mukanaan tuomaa valtaa epäeettisesti oppilaita kohtaan. Morrow (2005: 152) tarkastelee tutkimussuhteeseen liittyvää etiikkaa toisenlaisesta näkökulmasta, kun hän toteaa, että lapsuuden kategorisoiminen ja lasten haavoittuvuuden liioitteleminen voivat pikemmin olla jopa tutkimuseettisiä ”uhkia”, jos ne johtavat käsittämään lapset tutkimuksessa objekteina subjektien sijaan.

Aineiston tuottaminen oli erilaista eri haastattelutilanteissa. Jokainen osallistuja määrittelee Kuulan (2006: 125) mukaan itse oman yksityisyytensä rajat päättäessään, mitä hän haluaa kertoa haastattelijalle. Kerronnallinen tutkimus syntyy Josselsonin (2007: 539) mukaan syvällä tutkimussuhteessa, koska aineisto tuotetaan toisaalta luottamuksen ja toisaalta tutkittavan sekä tutkijan rakentaman suhteen vaikutuksessa. Tutkimusprosessin lopussa ajattelen, että olisin voinut olla pitkäjänteisempi rakentaessani tutkimussuhdetta joidenkin oppilaiden kanssa ja toteuttaa uusintahaastatteluja rohkaistessani kerronnallisen aineiston tuottamiseen. Ryenin (2004: 235) mukaan haastateltaessa useampia kertoja samaa haastateltavaa ymmärretään hänen kokemuksiaan syvällisemmin ja haastateltavaa voidaan myös paremmin ”johdatella” pohtimaan niitä.

Yksi tutkimusetiikkaan kuuluva standardi on yksityisyyden suojasta huolehtiminen. Kuvatessani tutkimustapausta luvussa 4.1 ja tutkimuksen osallistujia luvussa 4.2 esitän epäsuoria tunnistetietoja, joiden perusteella saattaa olla mahdollista jäljittää, keitä tutkimuksen osallistujat ovat (vrt. Kuula 2006: 128–129). On selvää, että osallistujien anonyymisointi ei pelkästään riitä yksityisyyden suojan takaamiseksi. Tässä tasapainon löytäminen on vaikeaa: yhtäältä pyrin tutkimustapauksen ja osallistujien kuvauksella antamaan tutkimusraportin lukijalle selkeän kuvan musisointiprosessista ja opetusryhmästä sekä toisaalta haluan suojella nuorten yksityisyyttä. Muutamien raportissa esittämieni kertomusten kohdalla olen joutunut pohtimaan, ovatko kertomuksen osallistujat tunnistettavissa ja aiheutuuko mahdollisesta tunnistamisesta kyseisille henkilöille haittaa tai mielipahaa. Keskustelin tästä aiheesta raporttia kirjoittaessani vielä yksityiskohtaisemmin yhden tutkimukseen osallistuneen nuoren kanssa, joka raportissa esittämässäni ja analysoimassani yksittäisessä kertomuksessa tulee esiin hieman ”epäsuotuisana” osallistujana. Keskustelussa kävi ilmi, että mahdollinen tunnistetuksi tuleminen ei ole nuoren mielestä haitallista, vaan pikemminkin humoristista. Ajattelen, että tutkimusaineiston keruun ja raportin kirjoittamisen välinen jakso, lähes kaksi vuotta, saattaa olla nuorten näkökulmasta verrattain pitkä aika ja että kasvettuaan vanhemmiksi

yläkoulun aikaiset tapahtumat ja puhunnat saattavat pikemmin jopa huvittaa kuin harmittaa heitä.

8.4 Tulosten arviointia ja uusia kysymyksiä

Opetushallituksen (2004: 230) mukaan koulumusisoinnin lähtökohtia ovat nuorten taidot ja niiden kehittäminen pitkäjänteisellä sekä kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla. Tutkimustulosten perusteella sekä ryhmässä tapahtuva harjoitteleminen että yhteinen esiintyminen näyttävät olevan nuorille merkityksellisiä monessa suhteessa.

Koska musisoinnin tulos syntyy toiminnan kanssa samanaikaisesti, sen luonteeseen vaikuttavat taitojen lisäksi ratkaisevasti myös musiikkiin liittyvä kognitio ja havaitseminen. Nuoret joutuvat musiikillisten taitojen hallinnassa keskittymään omaan yksilötoimintaansa ja myös sopeuttamaan sitä koko ryhmän yhteiseen toimintaan. Musiikkia harrastavilla nuorilla on odotuksia omaa ja toisten henkilökohtaista suoriutumista sekä koko ryhmän musiikillista menestymistä kohtaan, ja musisointiprosessin kertomuksissa tätä suoriutumista arvioidaan tiettyjen musiikillisten kvaliteettien suhteen.

Musisointiprosessin kulkuun sisältyy tutkimukseni aineistojen perusteella erilaisia vaiheita. Tyypittelen musisointiprosessin kululle haastattelujen ja kirjoitelmien kertomuksiin nojautuen episteemisesti kolme eri vaihetta, joita kutsun *etenemisvaiheeksi*, *etsimisvaiheeksi* ja *yhteisövaiheeksi*. Etenemisvaiheella tarkoitan musisointiprosessin alkua ja harjoittelun käynnistymistä, johon kuuluvat suunnitteleminen, tehtävien jakaminen ja omaan työskentelyyn keskittyminen. Se on musiikin opiskelun ”maailmaa” (vrt. Herman 2009), jota sävyttää harjoittelun ja työskentelyn suorittaminen. Silloin tällöin etenemisvaiheen tasaisuutta rikkovat ryhmässä tapahtuvat neuvottelu- ja ristiriitatilanteet. Harjoittelun intensiteetin tiivistyessä ja musiikillisten haasteiden realisoituessa kertomuksissa on havaittavissa etsimisvaihe, jossa toimivan ryhmän kompleksisuus alkaa päästä esille. Musiikin opiskelun ”maailmaan” kuuluu tuolloin ”epäjärjestystä ja häiriöitä” (vrt. Herman 2009), ja kertomusten päähenkilöiden odotukset, toiveet ja pettymykset tulevat kertomuksissa esille. Etsimisvaiheen kertomukset ovat tutkimukseni tiheintä aineistoa. Etsimisvaihe huipentuu ennen prosessin loppua yhdessä toimimisen vaiheeksi, yhteisövaiheeksi, jossa projekti saatetaan päätökseen. Yhteisövaiheessa kertomusten vaikeudet on voitettu, ja sen saavuttamisen jälkeen kertojat haluavat muistella myönteisiä asioita tai hauskoja kommelluksia.

8.4.1 Ryhmämusisoinnin merkityksiä nuorille

Kertomusten perusteella omien taitojen saavuttaminen näyttää olevan nuorille merkityksellistä. Nuoret näyttävät esiintymisen hetkellä luottavan omaan osaamiseensa, ja esiintymiselle asetetaan varsin kohtuullisia odotuksia ja vaatimuksia.

Nuorten kertomuksissa musisointi on lähinnä suorittamisen luonteista konkreettista toimintaa. Harjoitteluvaiheen aikaisessa ”tapakertomuksessa” ei ole erityisiä huippukohtia, vaan musisointi toistuu samanlaisena tekemisenä. Vaikka soittaminen ja laulaminen ovat nuorten kerronnassa keskeisesti esillä, ei aineistoissa siitä huolimatta ole kovin runsaasti niitä käsitteleviä selvästi rajattavia kertomuksia. Syitä tähän on vaikea tietää varmasti. Kertomuksen tutkimuksen näkökulmasta tätä voidaan selittää sillä, että koska tutkimustapauksen kaltainen musisointi on osallistujille hyvin tuttua, siinä ei ole liiemmin kerrottavaa (vrt. Bruner 1990). Vasta kun tapahtuu jokin odottamaton muutos (nuottien katoaminen, riita rumpujen soittovuorosta ym.), toiminnassa ilmenee kerrottavuutta. Kuten Herman (2009: 106) kertomusten peruselementtien yhteydessä toteaa, kertomuksen maailmassa pitää sattua jotakin yllättävää ja odottamatonta, jotta kertomus voi ylipäätään syntyä.

Nuorten kertomuksissa musisointiprosessiin kuuluvat konkreettinen toiminta, tekeminen ja tuottaminen. Myös Elliottin (1995: 50–51, 53–56) mukaan musiikin tuottaminen pohjautuu käytäntöön perustuvaan osaamiseen ja taitamiseen, ja musiikin esittämisen perustekijöitä muusikoilla ovat sitä ohjaava tieto musiikin tuottamisesta, äänien tuottaminen ja toiminta suhteessa musiikilliseen tietämykseen instrumenttien ja esitystilanteen lisäksi. Tutkimukseni edetessä käsitykseni nuorten musisointiprosessista koulukontekstissa on muuttunut. Ennen tutkimuksen suorittamista otaksuin, että esiintyminen olisi oppilaille hyvin jännittävää ja toiminnan kriisit harjoittelun aikana liittyisivät ennen kaikkea jännittävyyteen. Lisäksi otaksuin, että tutkimukseen osallistuvan musiikkiluokan kaltainen ryhmä olisi peruskoulun päättövaiheessa muotoutunut dynaamiseksi ja toimivaksi ryhmäksi ja että konserttiprojekti olisi ensisijaisesti ryhmän musiikillisiin taitoihin ja ohjelmiston hallintaan kohdistuva oppimisprojekti.

Tutkimuksen suorittamisen seurauksena ennakko-oletukseni osoittautuivat paikkansapitämättömiksi. Ensinnäkin tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että musisointiprosessi ja osallistujien ryhmäprosessi muodostuvat yhdeksi orgaaniseksi prosessiksi, jossa dynaamisia ryhmäprosesseja ja musiikin oppimista ei voi erotella toisistaan. Nuoret neuvottelevat musisointiprosessissa sekä

sosiaalisista että musiikillisista käytänteistään koko ajan, ja musisointiprosessin merkityksellisyys nuorille muodostuu näissä käytänteissä. Nuorten kertomusten perusteella musisointiprosessin keskeisimpänä merkityksenä on ryhmässä tapahtuva yhdessä tekeminen, ja toisaalta oman luokkahengen merkityksellisyys näyttää perustuvan siihen, että ryhmässä musisoidaan.

Toiseksi musisointiprosessin merkityksellisyys kohdistuu kertomuksissa yhteisen toiminnan eri osa-alueisiin. Varsinkin musisointiprosessin etsimisvaiheessa, kriittisessä ”ongelmavaiheessa”, esiintyy kertomuksia, joissa muille osallistujille annetaan toisaalta passiivisten mukanaolijoiden ja toisaalta aktiivisten häiritsijöiden rooleja. Aineiston perusteella toiminnan päämäärien hyväksyminen luokassa tapahtuu vähitellen, ja viimeiset näyttävät sitoutuvan esiintymiseen vasta hieman ennen konsertteja, kun harjoitteleminen siirretään esityspaikalle. Kertomuksissa sitoutumista kuvataan toimintatapojen muuttumisena ja keskittymisen lisääntymisenä. Kun esiintymiset ovat takanapäin, kerrotaan musisointiprosessista merkityksellisenä, koska siihen on sitouduttu ja kaikki ovat ”tehneet yhdessä” ja ”olleet siinä mukana”.

Aineistojen perusteella musisointiprosessi on kertojille merkityksellinen myös siksi, koska sitä kuvataan informaalimpana kuin muuta koulua tai tavallisia musiikintunteja. Kertomuksissa kuvataan musisointiprosessia ”rentona” ja mukavana. Laineen (1999) mukaan yläkoulun oppitunnin sosiaalinen tila syntyy opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa muodostaen yhteisen toiminta- ja tunnetilan. Konkreettinen oppituntityö muodostaa sosiaalisen tilan ytimen, ja sen ympärille voi muodostua myös muita kerroksia. Laineen mukaan oppimiawn oppimisen kannalta erityisen tärkeä on tunnetila, joka muodostuu opettajan ja oppilaiden kohtaamisen alussa ja luo kullekin opetustilanteelle kokemuksellisen maaperän. (Laine 1999: 121–123.) Koska musisointiprosessissa oppilaat työskentelivät välillä pienissä ryhmissä ilman opettajaa, tulkitsen informaalin ilmapiirin viittaavan lähinnä tämänkaltaiseen harjoittelun organisoimiseen.

Joissakin kertomuksissa konserttiprojekti merkitsee sekä musisoinnin että esiintymisen mahdollisuuksien lisääntymistä, ja esiintymistä kuvataan niissä suorastaan toivottavana ja nautittavana. Musisointi tapahtuu enimmäkseen nuottienvaraisesti, ja vain muutama kertoo improvisoineensa tai sovittaneensa konsertin kappaleita jotenkin. Musisoinnin kuulonvaraisuus saattaisi mahdollisesti lisätä musiikillista keksintää ja rohkaista oppilaita luovuuteen. McPhersonin ym. muusikkotutkimus (N = 150) selvitti erilaisia muusikoksi kehittymisen polkuja. Tutkimuksen perusteella musiikin parissa saadut leikinomaiset ja miellyttävät kokemukset antavat erityisen paljon voimavaroja

luovuuteen ja ongelmanratkaisukykyyn sekä innostavat esittämään musiikkia persoonallisesti. (McPherson ym. 2012: 210.)

8.4.2 Musisointiprosessi nuorten kokemana tilana koulussa

Kertomuksissa musisointiprosessia jäsennetään tekemisen kautta muotoutuvana sosiaalisena ja kulttuurisena tilana koulussa. Syrjäläisen ja Kujalan (2010: 30) mukaan sosiaalisten kategorioiden tarve on inhimillistä, ja sukupuolitettu jako on helppo tapa huomata ”sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä yksilöllisiä eroja”. Nuoret tuottavat sukupuolijärjestelmää aineistoissa sekä kertojina että kerronnan kohteiksi asetettuina henkilöinä. Kun kertojat viittaavat sukupuolella musisointiprosessin yhteydessä lähinnä musiikilliseen kompetenssin ja ryhmässä käyttäytymiseen, kertomusten sukupuolierot jakautuvat karkeasti niin, että kertomusten osallistujina tytöistä puhutaan huonompina musiikin osaajina ja pojista tyttöjä levottomampina ja lapsellisempina käyttäytyjinä. Palmun (1999: 181) mukaan sukupuoli koulussa on selkeä ja binaarinen; oppilaita jaotellaan tyttöihin ja poikiin sekä heihin kohdistetaan stereotyyppisiä oletuksia ja odotuksia. Näin ollen koulu itse tuottaa aktiivisesti sukupuolijärjestelmää (Liu 2009: 426).

Tässä tutkimuksessa tytöt kategorisoivat itseään ”mä en osaa soittaa” -tapaisilla ja pojat ”mä en pysty laulamaan äänenmurroksen takia” -tapaisilla kertomuksilla. Tyttöjen kertomuksia sukupuolesta on runsaammin poikien kertomuksiin verrattuna. Tätä selittää osaltaan se, että tutkimukseen osallistui tyttöjä enemmän kun poikia. Tulkitsen näitä episodeja erontekojen tuottamisina siinä suhteessa, että musisointiprosessi tuottaa tämänkaltaisia kertomuksia.

Sukupuolijärjestelmän tuottamisen lisäksi koulukulttuurissa neuvotellaan Lehtosen (1999) mukaan jatkuvasti myös seksuaalisista hierarkioista ja normeista. Liu (2009: 427) näkee näiden neuvottelujen kannalta erityisenä paikkana luokkahuoneen, jossa sukupuolten erotteleminen, normit ja opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ovat kytkeytyneet toisiinsa muodostaen koulun mikrokulttuureja. Musisointiprosessin kertomuksissa kuitenkin pikemminkin vaietaan kuin puhutaan näistä mikrokulttuureista. Ilmeisesti ne eivät kuulu ”käsikirjoitukseen” opettajan haastatellessa oppilaitaan.

8.4.3 Kertomusten osallistujarooleja

Musisointiprosessin kertomuksissa nuoret ovat omien kertomustensa päähenkilöitä. Pääsääntöisesti he kertovat myös muista ihmisistä, jotka ovat heidän kertomustensa sivuhenkilöitä. Luokan muut oppilaat ovat sivuhenkilöitä lähinnä harjoittelukertomuksissa, ja sivuhenkilöitä heidän lisäkseen ovat perheenjäsenet, kouluyhteisön opettajat ja muut oppilaat sekä yleisössä olevat ihmiset lähinnä esiintymiskertomuksissa.

Tutkimusaineistojen välillä on eroavuuksia kertomusten henkilöiden esiintymisessä. Haastatteluaineistojen kertomukset keskittyvät lähes yksinomaan kouluyhteisön henkilöihin toisin kuin kirjoitelma-aineiston kertomukset, joissa puhutaan perheenjäsenistä ja muista läheisistä. Joissakin haastattelukertomuksissa osallistujia ei mainita suorasti, mutta passiivimuodon käytöstä ja asiayhteydestä voi päätellä kyseessä olevan tutkimukseen osallistuneiden luokka.

Kertomuksissaan nuoret antavat erilaisia rooleja niiden osallistujille. Keskeisiä rooleja ovat toimijan roolit, joilla kertojat kuvaavat tahdonalaista ja tarkoituksellista toimintaa ja tuottamista niin musisoinnissa kuin erilaisissa ryhmäprosessin neuvottelutilanteissa. Toimijaroolien kirjo heijastaa toiminnan merkityksellisyyttä, ja sen kautta huomataan, että kertojat ovat ylpeitä aikaansaannoksistaan ja osaamisestaan. Aktiivisten toimijaroolien lisäksi nuoret antavat kertomuksissaan rooleja, joilla kertojat korostavat tapahtumien kokemuksellisuutta sekä niiden aiheuttamaa sisäisen tilan muutosta. Keskeisiä rooleja ovat erilaiset kokijan roolit, joilla kertojat kuvaavat havaitsemista, kognitiota ja affektiivisuutta. Joillekin osallistujille annetaan kertomuksissa passiivisen tapahtumisen vastaanottajan rooli. Niillä rooleilla kertojat korostavat, että he eivät ole vastuussa kertomusten tapahtumista vaan ainoastaan tapahtumisen vaikutuspiirissä.

Kertomusten osallistujarooleissa voi tapahtua myös muutoksia, jolloin kertojat vaihtavat rooleja kesken kertomuksen. Roolinvaihdokset eivät ole musisointiprosessin kertomuksissa kovin yleisiä, eikä kertomuksissa ole yleensä useita vaihdoksia. Yhtenä syynä tähän saattaa olla tutkimuksessa tuotettujen aineistojen rakenne: yhtäältä haastatteluvuorovaikutuksessa muodostuva raporttimaisuus ja toisaalta haastattelupuhuntojen ja kirjoitelmien lyhyys.

8.4.4 Uusia kysymyksiä

Tässä tutkimuksessa on selvitetty nuorten musisointiprosessia peruskoulun 9. musiikkiluokan oppilaiden kertomusten avulla. Nuorten tuottamat haastattelu- ja kirjoitelma-aineistot tarjoavat mahdollisuuksia myös tutkimustyön jatkamiseen, ja tämän tutkimuksen kertomuksia voidaan tarkastella, kuten mitä muuta laadullista aineistoa tahansa, yhä uusista näkökulmista.

Tutkimuksen suorittamisen perusteella ajattelen, että nuorten kokemuksellisuutta ja heidän omia merkitysten muodostumisprosessejaan on aiheellista selvittää koulun musiikinopetuksen luonnollisissa konteksteissa, koska musiikin merkityksellisyys nuorille on moninaista. Koulututkimuksessa tulisi myös ottaa huomioon, että ei ole olemassa vain yhdenlaista nuoruutta, vaan monta erilaisia nuoruutta ja nuoria tekijöitä sekä toimijoita, jotka omilla ansioillaan ja aikaansaannoksillaan vaikuttavat omaan ja ympärillään olevien ihmisten elämään sekä kulttuuriin. Nuorten omat musiikkikulttuurit tulisi mielestäni nykyistä useammin nähdä arvokkaina tutkimuskohteina myös opetuksellisissa suhteissa.

Nuorten musisointia voidaan tutkia monin eri menetelmin, ja myös kerronnallinen paradigma tarjoaa edelleen runsaasti erilaisia mahdollisuuksia. Eri-ikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden tuottamien musisointikertomusten tarkastelu voi olla yksi keino selvittää musiikin merkityksiä ja merkitysten muodostumisprosesseja nuorten elämässä. Kokemusten moniäänisyyttä ja elämän rikkautta kerrotaan myös erikoisten ja epätäydellisten musisointikertomusten avulla. Musisointikertomusten lisäksi ymmärrystä musisointiin liittyvistä ilmiöistä saattaisivat lisätä myös musisoinnista kieltäytyjien kertomukset, heidän kertomustensa osallistujat, kertomusten maailmojen häiriöt ja epätasapaino sekä kokemusten nyanssit. Oppilaiden näkökulman lisäksi entistä vahvempi opettajien näkökulman esilletuonti olisi tarpeen musisoinnin käytänteiden selvittämisessä.

Tätä tutkimusta aloittaessani arvelin tavoittavani empiirisesti jotakin olennaista musisointiin liittyvistä taidoista ja niiden oppimiseen kytkeytyvistä kognitiivisista prosesseista. Tutkimuksen loppuvaiheessa on kuitenkin todettava, että konserttiprojektin aikana tuotetuissa haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoissa ei paria poikkeusta lukuun ottamatta ole juuri lainkaan musisoinnin oppimiseen liittyvää kerrontaa, vaan se jää tämän tutkimusprosessin tavoittamattomiin. Tästä huolimatta ajattelen, että aineistot valottavat niitä merkityksiä, joita nuorten musisoinnissa ja ryhmässä tapahtuvassa oppimisprosessissa on.

8.4.5 Nuoret musisointiprosessissa ja koulun musiikinopetuksessa

Koko suomalaisen peruskoulun ajan ovat luokkien ryhmäkoot olleet koulutuspoliittisen keskustelun aiheena. Erilaisia ratkaisuja opetusryhmien pienentämiseksi on yritetty luoda, ja ryhmäkokojen lakisääteisestä enimmäismäärästä on tehty kansalaisaloite eduskunnalle. Opetus- ja kulttuuriministeriön Kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 todetaan, että varmistamalla riittävän pienet opetusryhmät voidaan peruskoulussa vaikuttaa opetuksen laatuun ja oppimistuloksiin. Tässä tutkimuksessa opetusryhmän koko tulee aineistoissa esille selvästi, kun kertojat kuvailevat kokemuksiaan eri ryhmissä toimimisesta. Tulosten perusteella pienemmässä 6–7 hengen ryhmässä on helpompaa neuvotella musiikkiin liittyvistä asioista ja ryhmätoiminta on rauhallisempaa kuin suuremmassa 20 hengen luokassa. Suuremman ryhmän etuna puolestaan on, että siinä on käytettävissä enemmän musiikillisia resursseja eikä musisointi ole yhtä solistista tai haavoittuvaa kuin pienemmässä ryhmässä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että 20 oppilaan ryhmässä sekä oppilaiden musiikillinen toiminta että tarkoituksenmukaiset ryhmäprosessit ovat käytännössä mahdollisia, mutta oppilaiden välisessä yhteistyössä voi ilmetä erilaisia ongelmia ja työrauhahäiriöitä.

Musisointiprosessin kertomuksista välittyy ryhmässä tekemisen merkityksellisyys peruskoulunuorille. On vaikea tietää, olisiko jokin muu kuin musiikillinen ryhmätoiminta heille yhtä merkityksellistä. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että nuorten ryhmäprosessien kannalta koulun sallimat toimintamahdollisuudet ovat arvokkaita, ja mielestäni niitä tulisi teoreettisen opetuksen rinnalla vahvistaa.

Nuorten musisointiprosessi näyttää tämän tutkimuksen tulosten perusteella merkityksellisen koulun sosiaalisen toiminnan kannalta. On tärkeää koko musiikkikasvatuskentällä jatkuvasti pohtia niitä musiikinopetuksen keinoja, joilla nuorten itseluottamusta ja rohkeutta voidaan entistä enemmän tukea ja joiden avulla mahdollisimman moni oppilas voi kokea itselleen mielekkäällä tavalla esiintymisen suomaa iloa.

Lähteet

Airosmaa K (2012) Viisi vuotta viisaampi? – Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampere, Tampere University Press. Tampereen yliopisto.

Alanen L (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: Alanen L & Karila K (toim) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere, Vastapaino: 9–30.

Alasuutari M (2005) Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: Ruusuvuori J & Tiittula L (toim) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere, Vastapaino: 145–162.

Alasuutari P (1999) Laadullinen tutkimus. Jyväskylä, Vastapaino.

Alasuutari P (2011) Laadullinen tutkimus 2.0 4. Tampere, Vastapaino.

Anttila M (2006) Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa: Anttila M & Juvonen A (toim) Musiikki koulussa ja nuorten elämässä. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Osa 3. Joensuu, Joensuu University Press: 15–163.

Anttila M & Juvonen A (2006) Esipuhe. Teoksessa: Anttila M & Juvonen A (toim) Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuun yliopistopaino: 7–10.

Armstrong V (2011) Technology and the Gendering of Music Education. Farnham, Ashgate.

Atkinson P & Coffey A (2001) Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviewing. Teoksessa: Gubrium J & Holstein J (toim) Handbook of interview research: Context & Method. Thousand Oaks, Sage Publications: 801–814.

Bamberg M (2007) Stories: big or small Why do we care? http://www.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Bamberg, Narrative - State of the Art, Bamberg, Stories Big or Small.pdf: 164–174. Viitattu 2012/12/10.

Bamberg M (2012) Narrative Practice and Identity Navigation. Teoksessa: Holstein J & Gubrium J (toim) Varieties of Narrative Analysis. London, Sage Publications: 99–124.

Bamberg M & Georgakopoulou A (2008) Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. Text & Talk 28(3): 377–396.

Barrett M & Stauffer S (2009) Narrative Inquiry in Music education: Toward Resonant Work. Teoksessa: Barrett M & Stauffer S (toim) Narrative Inquiry in Music Education: 19–32.

Batt-Rawden K & DeNora T (2005) Music and informal learning in everyday life. Music Education Research 7(3): 289–304.

Bold C (2012) Using Narrative in Research. London, Sage Publications.

Bonner B (2000) The Effects of Extroversion on Influence in Ambiguous Group Tasks. Small Group Research 31(2): 225–244.

Bruner J (1990) Acts of Meaning. Harvard University Press.

Bruner J (1986) Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press.

Burt-Perkins R & Mills J (2008) The role of chamber music in learning to perform: a case study. Music Performance Research 2: 26–35.

Campbell P, Connell C & Beegle A (2007) Adolescents´ Expressed Meanings of Music in and out of School. Journal of Research in Music education 55(3): 220–236.

Carron A & Brawley L (2000) Cohesion: Conceptual and Measurement Issues. Small Group Research 31(1): 89–106.
Cartwright D & Zander A (1968) Group dynamics: research and theory. 3. ed. London, Tavistock Publications.
Casey T 2011:”Musiikki merkitsee minulle paljon”. Teoksessa: Laitinen S & Hilmola A (toim) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus: 62–75.
Chase S (1995) Taking narrative seriously. Consequences for method and theory in interview studies. Teoksessa: Josselson R & Lieblich A (toim) Interpreting experience. The narrative study of lives. Thousand Oaks, Sage Publications: 1–26.
Chase S (2011) Narrative Inquiry Still a Field in the Making. Teoksessa: Denzin N & Lincoln Y (toim) The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Sage Publications: 421–434.
Christians C (2000) Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin N & Lincoln Y (toim) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Sage Publications: 133–155.
Clandinin D (2006) Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. Research Studies in Music Education 27(44): 43–54.
Clandinin D (2009) Troubling Certainty: Narrative Possibilities for Music Education. Teoksessa: Barrett M & Stauffer S (toim) Narrative Inquiry in Music Education: 201–210.
Clarke E (2000) Generative principles in music performance. Teoksessa: Sloboda J (toim) Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition. Oxford, Clarendon: 1–26.
Clarke E (2011) Understanding the psychology of performance. Teoksessa: Rink J (toim) Musical performance A guide to Understanding. Cambridge University Press: 59–72.
Clarkeburn H & Mustajoki A (2007) Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere, Vastapaino.
Cieslik M (2003) Introduction: Contemporary Youth Research: Issues, Controversies and Dilemmas. Teoksessa: Bennett A, Cieslik M & Miles S (toim) Researching youth. Basingstoke, Palgrave Macmillan: 1–10.
Creech A (2009) The role of the family in supporting learning. Teoksessa: Hallam S, Cross I & Thaut M (toim) The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford, Oxford University Press: 295–306.
Creswell J (2007) Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Sage Publications.
Czarniawska B (2009) The Uses of Narrative in Social Research. Teoksessa: Hardy M & Bryman A (toim) Handbook of Data Analysis. London, Sage Publications: 649–666.
Davis J (1998) Understanding The Meaning of Children: A Reflexive Process. Children & Society 12(2): 325–335.
Denzin N & Lincoln Y (2011) Introduction: Disciplining the Practice of Qualitative Research. Teoksessa: Denzin N & Lincoln Y (toim) The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Sage Publications: 1–19.

Donnellan M ym. (2006) Personality and Self-Esteem Development in Adolescence. Teoksessa: Mroczek D & Little T (toim) Handbook of personality development. Mahwah, Lawrence Erlbaum: 285–309.

Doucet A & Mauthner N (2008) Qualitative interviewing and feminist research. Teoksessa: Alasuutari P, Bickman L & Brannen J (toim) The Sage handbook of social research methods. Thousand Oaks, Sage Publications: 328–343.

Eder D & Fingerson L (2002) Interviewing children and adolescents. Teoksessa: Gubrium J & Holstein J (toim) Handbook of interview research: context & method. Thousand Oaks, Sage Publications: 181–202.

Eerola P-S (2010) Mitä musiikki kouluille antaa?: musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista sekä oppiaineensa ainutlaatuisuudesta. Kasvatus 41(1): 31–40.

Elliott D (1995) Music matters. A new Philosophy of Music Education. Oxford University Press.

Elliott J (1991) Action research for educational change. Open University Press.

Eskola M (1975) Pienryhmä yhteiskunnan järjestelmässä. Tampere, Tampereen yliopisto.

Fisher C & Anushko A (2008) Research ethics in social science. Teoksessa: Alasuutari P, Bickman L & Brannen J (toim) The Sage handbook of social research methods. Thousand Oaks: Sage Publications: 95–110.

Fornäs J (1998) Kulttuuriteoria: myöhäismodernin ulottuvuuksia. Tampere, Vastapaino.

Frawley W (1992) Linguistic semantics. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.

Glaser B (1998) Doing Grounded Theory: Issues and Discussions. Sociology Press.

Gergen K (1999) An invitation to social construction. London, Sage Publications.

Georgakopoulou A (2007) Small stories, interaction and identities. Amsterdam, John Benjamins Pub. Co.

Godlovitch S (1998) Musical Performance: A Philosophical Study. London, GBR. Routledge. http://site.ebrary.com/lib/oulu/Doc?id=10070643&ppg=26. Viitattu 2012/10/22.

Gordon T (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa: Tolonen T (toim) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere, Vastapaino: 99–116.

Green L (2008) Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Music Education Research 19(2): 177–192.

Green L (2010) Research in the Sociology of Music Education: Some Introductory Concepts. Teoksessa: Wright R (toim) Sociology and Music Education: 21–34.

Gubrium J & Holstein J (2001) From the Individual Interview to the Interview Society. Teoksessa: Gubrium J & Holstein J (toim) Handbook of interview research: Context & Method. Thousand Oaks, Sage Publications: 3–32.

Halliday MAK (1994) An Introduction to Functional Grammar. London, Edward Arnold.

Halliday MAK (2004) An Introduction to Functional Grammar. New York, Oxford University Press.

Hansell S & Mechanic D (1991) Introspectiveness in Adolescence. Teoksessa: Lerner R, Petersen A & Brooks-Gunn J (toim) Encyclopedia of Adolescence. New York, Garland Publishing: 560–564.

Hargreaves D, Miell D & MacDonald R (2002) What are music identities and why are they so important? Teoksessa: MacDonald R, Hargreaves D & Miell D (toim) Musical Identities. Oxford University Press: 1–21.

Hargreaves D, MacDonald R & Miell D (2012) Musical Identities Mediate Musical Development. Teoksessa: McPherson G & Welch G (toim.) The Oxford Handbook of Music Education. Volume 1. New York, Oxford University Press: 125–142.

Hartley P (2001) Group Communication. Taylor & Francis e-Library.

Haslett & Ruebush (1999) What differences do individual differences in group make? The effects of individuals, culture, and group composition. Teoksessa: Frey L (toim) The handbook of group communication theory and research. Thousand Oaks, Sage Publications: 115–138.

Heikkinen HLT (2002) Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa: Heikkinen HLT & Syrjälä L (toim) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki, Kansanvalistusseura: 184–197.

Heikkinen HLT (2010) Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola J & Valli R (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva, PS-kustannus. WS Bookwell Oy: 143–159.

Heikkinen HLT & Syrjälä L (2006) Tutkimuksen arviointi. Teoksessa: Heikkinen HLT, Rovio E & Syrjälä L (toim) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki, Kansanvalistusseura: 144–162.

Herman D (2002) Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative. Lincoln, University of Nebraska Press.

Herman D (2009) Basic Elements of Narrative. Wiley-Blackwell.

Hietanen L (2012) Tänään soitin vain kitaraa koska innostuin. Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristöissä. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus.

Hirvonen A (2003) Pikkupianisteista musiikin ammattilaiseksi. Oulu, Oulun yliopisto. Acta Universitas Ouluensis E 61.

Holstein J & Gubrium J (1995) The Active Interview. Thousand Oaks, Sage Publications.

Huhtanen K (2004) Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Helsinki, Sibelius-Akatemia. Studia Musica 22.

Hyry E-K (2007) Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Oulu, Oulun yliopisto. Acta Universitas Ouluensis E 95.

Hyvärinen M & Löyttyniemi V (2005) Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvuori J & Tiittula L (toim) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere, Vastapaino: 189–222.

Hyvärinen M (2006) Kerronnallinen tutkimus. www.hyvarinen.info.fi. Viitattu 2013/3/10.

Hyvärinen M (2010) Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa: Ruusuvuori J, Nikander P & Hyvärinen M (toim) Haastattelun analyysi. Tampere, Vastapaino: 90–118.

Hyvärinen M ym. (2010) Beyond narrative coherence: An introduction. Teoksessa: Hyvärinen M ym. (toim) Beyond narrative coherence: Studies in Narrative 11. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Pub. Co: 1–16.

Hyvärinen M (2013) Travelling metaphors, transforming concepts. Teoksessa: Hyvärinen M, Hatavara M & Hydén L-C (toim) The Travelling Concepts of Narrative. John Benjamin Publishing Company, 13–41.

Hyvönen L (2011) Minkälaista osaamista musiikin kuuntelutehtävät paljastavat? Teoksessa: Laitinen S & Hilmola A (toim) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus: 13–26.

Jakku-Sihvonen R (2011) Oppimistuloksia arvioidaan koulutuksen kehittämisen perustaksi. Teoksessa: Laitinen S & Hilmola A (toim) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus: 6–13.

Johansen G (2010) Music Education from the Perspective of System Theory. Teoksessa: Wright R (toim) Sociology and Music Education. Ashgate Publishing Limited: 51–62.

Jolanki O & Karhunen S (2010) Renki vai isäntä?: tietokoneohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa: Ruusuvuori J, Nikander P & Hyvärinen M (toim) Haastattelun analyysi. Tampere, Vastapaino: 395–410.

Josselson R (2007) The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. Teoksessa: Clandinin D (toim) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks, Sage Publications: 537–566.

Juntunen M-L & Laitinen S (2011) Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa: Laitinen S & Hilmola A (toim) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus: 75–88.

Juvonen A (2011) Student´s motivation to study music: The Finnish Context. Research Studies in Music Education 33(1): 73–88.

Jyrkämä J (1999) Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt. Teoksessa: Heikkinen H, Huttunen R & Moilanen P (toim) Siinä tutkija missä tekijä. Juva, Atena. Wsoy: 137–154.

Järvilehto T (1995) Mikä ihmistä määrää? Jyväskylä, Gummerus Kirjapaino Oy.

Kamin S, Richards H & Collins (2007) Influences on the talent development process of non-classical musicians: psychological, social and environmental influences. Music Education Research 9(3): 449–468.

Katisko M (2011) Kansalaisuus työyhteisön arjessa: maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä. Helsinki, Helsingin yliopisto.

Kauppinen E (2009) Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa: Kotilainen T ym. (toim) Musiikki kuuluu kaikille. Jyväskylä, Korpijyvä Oy: 50–58.

Ketovuori M & Tikkanen R (2011) Pitäisikö Maammelaulu (muka) tietää? Teoksessa: Laitinen S & Hilmola A (toim) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus: 26–32.

King E (2006) The roles of student musicians in quartet rehearsals. Psychology of Music 34(2): 262–282.

Kipke M (1999) Adolescent development and the biology of puberty: summary of a workshop on new research. Washington D.C, National Academy Press.

Kiuru N (2008) The role of adolescents' peer groups in the school context. Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Kiviniemi K (1999) Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa: Heikkinen H & Huttunen R & Moilanen P (toim) Siinä tutkija missä tekijä. Juva, Atena. WSOY: 63–84.

Kiviniemi K (2010) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola J & Valli R (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva, PS-kustannus. WS Bookwell Oy: 70–85.

Kuoppamäki A (2010) Music education in the spaces of gender. Teoksessa: Rikandi I (toim) Mapping the common ground: philosophical perspectives on Finnish music education. Helsinki, BTJ Finland Oy: 178–191.

Kurkela K (1997) Mielen maisemat ja musiikki. 3. painos. Sibelius-Akatemia. Hakapaino Oy.

Kuula A (2006) Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa: Hallamaa J ym. (toim) Etiikkaa ihmistieteille. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki, Hakapaino Oy: 124–140.

Kosonen E (2001) Mitä mieltä on pianonsoitossa? Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Kvale S (2007) Doing Interviews. Thousand Oaks, Sage Publications.

Labov W & Waletsky J (1967/1973) Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. Teoksessa: Helm J (toim) Essays on the Verbal and Visual Arts. University of Washington Press: 12–44.

Lahelma E & Gordon T (1999) Rajankäyntiä: sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa: Arnesen A-L (toim) Eroja ja yhtäläisyyksiä: sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Vantaa, Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos: 91–106.

Laine K (1999) ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa: Tolonen T (toim) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere, Vastapaino: 117–134

Laine K (2000) Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopistopaino.

Laitinen S, Hilmola A & Juntunen M-L (2011) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi. Opetushallitus.

Lakoff G & Johnson M (1980) Metaphors We Live By. Chicago, The University of Chicago Press.

Lamont A (2002) Musical identities and the school environment. Teoksessa: MacDonald R, Hargreaves D & Miell D (toim) Musical Identities. Oxford University Press: 41–59

Lappalainen H (2008) Kielellinen vaihtelu vuorovaikutuksen resurssina. Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) Nuoret kielikuvassa Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 85–102.

Layder D (2006) Understanding social theory. 2nd ed. London, Sage Publications.

Lehtonen J (1999) Piilossa ja näkyvissä. Seksuaalisuuden kirjo koulussa. Teoksessa: Tolonen T (toim) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere, Vastapaino: 203–230

Lehtonen M (1996) Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere, Vastapaino.

Lindsröm T (2011) Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Liu F (2009) School Culture and Gender. Teoksessa: Skelton C, Francis B & Smulyan L (toim) The Sage Handbook of Gender and Education. Thousand Oaks, Sage Publications: 425–438.

Mantila H (2008) Variaatiosta identiteettiin. Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) Nuoret kielikuvassa Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 63–80.

McPherson G & O'Neill S (2010) Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. Research Studies in Music Education 32(2): 101–137.

McPherson G, Davidson J & Faulkner R (2012) Music in our lives: rethinking musical ability, development and identity. Oxford University Press.

Metsämuuronen J (1995) Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopisto. Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Miettinen S (2006) Eron aika: tyttärien kertomuksia ikääntyneen vanhemman kuolemasta. Helsinki, Helsingin yliopisto.

Miklaszewski K (2004) What and why do we need to know about music psychology research to improve music instrument teaching? Teoksessa: Davidson J (toim) The music practitioner: research for the music performer, teacher and listener. Aldershot, Ashgate: 27–36.

Morrow V (2005) Ethical Issues in collaborative research with children. Teoksessa: Farrell A (toim) Ethical research with children. Open University Press: 150–165.

Muukkonen M (2010) Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki, Sibelius-Akatemia.

Myllyniemi S (2009) Taidekohtia. Nuorisobarometri 2009. Helsinki, Yliopistopaino Oy.

Mäkelä K (1998) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä K (toim) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki, Gaudeamus: 42–61.

Nikkanen H & Westerlund H (2009) Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana. Musiikki 1: 27–41

Nurmi J-E ym. (2010) Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo, WSOY.

Nyqvist S & Kauppinen A (2006) Eettistä tulkintaa etsimässä. Teoksessa: Hallamaa J ym. (toim) Etiikkaa ihmistieteille. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura Helsinki, Hakapaino Oy: 220–240.

Oinas E (2004) Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa: Liljeström M (toim) Feministinen tietäminen. Jyväskylä, Osuuskunta Vastapaino: 209–227

O'Neill (2002) The self-identity of young musicians. Teoksessa: MacDonald R, Hargreaves D & Miell D (toim) Musical identities. Oxford University Press: 79–96.

O'Neill S (2012) Becoming a Music Learner: Towards a Theory of Transformative Music Engagement. Teoksessa: McPherson G & Welch G (toim) The Oxford handbook of music education. Volume 1. New York, Oxford University Press: 163–186.

Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala, Vammalan kirjapaino Oy.

Paju P (2011) Koulua on käytävä. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 115. Helsinki, Hakapaino.
Palmu T (1999) Kosketuspintoja sukupuoleen. Teoksessa Tolonen T (toim) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere, Vastapaino: 181–202.
Partanen P, Juvonen A & Ruismäki H (2009) Finnish music education – structures and lines. Teoksessa: Ruismäki H & Ruokonen I (toim) Arts contact Points between Cultures. Helsinki: 15–26. Viitattu 2013/1/21.
Patterson W (2008) Narratives of events: Labovian narrative analysis and its limitations. Teoksessa: Andrews M, Squire C & Tamboukou M (toim) Doing Narrative Research. Thousand Oaks, Sage Publications: 22–40.
Persson R (2001) The subjective world of the performer. Teoksessa: Juslin P & Sloboda J (toim) Music and emotion. Oxford University Press: 275–290.
Pescosolido A & Saavedra R (2012) Cohesion and Sports Teams: A Review. Small Group Research 43(6): 744–758.
Pinnegar S & Daynes J (2007) Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. Teoksessa: Clandinin D (toim) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks, Sage Publications: 3–34.
Polkinghorne D (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch J & Wisniewski R (toim) Life History and Narrative. The Falmer Press: 5–24.
Propp (1999) Collective information processing in groups. Teoksessa: Frey L (toim) The handbook of group communication theory and research. Thousand Oaks, Sage Publications: 225–250.
Pulkkinen L (1996) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä, Atena Kustannus Oy.
Rapley T (2001) The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analyzing interviews. Qualitative Research 1: 303–323.
Rapley T (2004) Interviews. Teoksessa: Seale C ym. (toim) Qualitative Research. Thousands Oaks, Sage Publications: 15–33.
Ray J (2004) Musikaliska möten man minns. Åbo Akademi. Pargas, Åbo Akademis förlag.
Renwick J & Reeve J (2012) Supporting Motivation in Music Education. Teoksessa: McPherson G & Welch G (toim) The Oxford Handbook of Music Education. Volume 1. New York, Oxford University Press: 143–162.
Riessman C (1993) Narrative analysis. Newbury Park, Sage Publications.
Riessman C. (2001) Analysis of Personal Narratives. Teoksessa: Gubrium J & Holstein J (toim) Handbook of Interview Research. London, Sage Publications: 695–710.
Riessman C (2008) Narrative methods for the human sciences. Los Angeles, Sage Publications.
Routarinne S (2008) Miksi intonaatio nousee? Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki: 125–145.
Routarinne S & Uusi-Hallila T (2008) Kouluikäisten monet kielet 2000-luvun Suomessa. Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 9–55.

Ruusuvuori J & Tiittula L (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori J & Tiittula L (toim) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere, Vastapaino: 22–56.

Ruusuvuori J, Nikander P & Hyvärinen M (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori J, Nikander P & Hyvärinen M (toim) Haastattelun analyysi. Tampere, Vastapaino: 9–36.

Ryan M-L (2005) Tellability. Teoksessa: Herman D, Jahn M & Ryan M-L (toim) Routledge encyclopedia of Narrative Theory. Routledge: 589–591.

Ryen A (2004) Ethical Issues. Teoksessa: Seale C ym. (toim) Qualitative Research Practice. London, Sage Publications: 230–247.

Saarikallio S (2007) Music as Mood regulation in Adolescence. Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Saarikallio S (2011) Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa: Laitinen S & Hilmola A (toim) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus: 53–61.

Salmivalli C (2005) Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä, PS-Kustannus.

Saresma T (2002) Häivähdys kauneutta. Taide suomalaisessa arjessa. Helsinki, Kansanvalistusseura.

Sawyer K (2006) Group creativity: musical performance and collaboration. Psychology of Music 34(2): 148–165.

Shore S (2012a) Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. Teoksessa: Heikkinen V ym. (toim) Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja. Gaudeamus Oy: 131–157.

Shore S (2012b) Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. Teoksessa: Heikkinen V ym. (toim) Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja. Gaudeamus Oy: 158–185.

Shuman A (2012) Exploring Narrative Interaction in Multiple Contexts. Teoksessa: Holstein J & Gubrium J (toim) Varieties of Narrative Analysis. London, Sage Publications: 125–150.

Sinkkonen J (2010) Nuoruusikä. Juva, WSOY.

Sloboda J & O'Neill S (2001) Emotions in everyday listening to music. Teoksessa: Juslin P & Sloboda J (toim) Music and emotion: theory and research. Oxford University Press: 415–430.

Steptoe A (2001) Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety. Teoksessa: Juslin P & Sloboda J (toim) Music and emotion: theory and research. Oxford University Press: 291–308.

Syrjälä L ym. (2006) Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: Hallamaa J ym. (toim) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 181–202.

Syrjäläinen E & Kujala T (2010) Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus — vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: Suortamo M ym. (toim) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä, PS-kustannus: 23–40.

Tainio L (2008) Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) Nuoret kielikuvassa Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 146–164.

Talvitie-Kella T (2010) Hääpolskasta haitarijatsiin: 1900-luvun alun tanssimusiikkikulttuuri eteläpohjalaisten tanssisoittajien kertomana, kokemana ja soittamana. Tampere, Tampere University Press.

Tolonen T (2001) Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki, Gaudeamus.

Tuovila A (2003) Mä soitan ihan omasta ilosta! Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki, Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18.

Vartiainen O (2009) "Erään tirehtöörin kertomukset": oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen musiikkioppilaitoksessa. Helsinki, Sibelius-Akatemia.

Vauras I (2008) Tunneikonit verkkokeskusteluissa?-). Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) Nuoret kielikuvassa Kouluikäisten kieli 2000-luvulla Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden seura: 210–221.

Vendler Z (1967) Linguistics in philosophy. Ithaca N.Y, Cornell U.P.

Westerlund H & Muukkonen M (2009) Yleissivistys musiikissa – mihin koulu kasvatti ja kasvattaa. Teoksessa: Kotilainen T ym. (toim) Musiikki kuuluu kaikille. Jyväskylä, Korpijyvä Oy: 239–243.

Williamon A & Thompson S (2004) Psychology and the music practitioner. Teoksessa: Davidson J (toim) Music practitioner: research for the music performer, teacher and listener. Aldershot, Ashgate: 9–26.

Väkevä L (2011) Keksimistehtävä musiikin oppimistulosten arvioinnissa – musiikin tekeminen luovuuden kanavoijana. Teoksessa: Laitinen S & Hilmola A (toim) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus: 39–52.

Painamattomat lähteet:

Heikkinen V & Virtanen M (2005) Uudenvuodenpuheiden prosesseista. URI: http://www.kotus.fi/files/964/tekstipaja-11-25-tyopaperi.pdf. Viitattu 2013/2/20.

Ollila J (2012) Lehdistötiedote.

Oulun kaupungin musiikkiluokkien opetussuunnitelma (2004) URI: http://www.edu.ouka.fi/koulut/sivu1. Viitattu 2012/2/9.

Pohjankartanon koulun työsuunnitelma 2011–2012. Oulu, Pohjankartanon koulu.

Pääkkönen L (1997) Oululaiset musiikkiluokat suomalaisen musiikinopetuksen kehyksessä. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Työryhmän raportti (2012) Oulun kaupungin opetustoimi.

Liitteet

Liite 1 Kirje osallistujille

Hei Oulu, 13.5.2013

On kulunut jo reilu vuosi siitä, kun tapasimme viimeksi haastattelun merkeissä. Ensinnäkin suuret kiitokset, että suostuit haastateltavaksi. Olen käyttänyt viimeiset kuukaudet tutkimukseni suorittamiseen, ja sekä haastattelu- että kirjoitelma-aineisto on ollut suurena apuna. Kiitos!
Lähetän tässä kirjeessä Sinulle haastattelutekstin kirjoitettuna. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tekstin murteineen, taukoineen ja naurahduksineen mahdollisimman alkuperäisenä. Kun käytän haastattelu- ja kirjoitelmakatkelmia omassa väitöskirjatekstissäni, niin poistan kaikki oikeat ja alkuperäiset nimet niin, että ketään ei voida tekstin perusteella tunnistaa oikeasti.
Jos haluat lisätä tai muuttaa jotakin alkuperäiseen tekstiin verrattuna, niin ota minuun reilusti yhteyttä joko puhelimella 0405740794 tai sähköpostilla leena.paakkonen at eduouka.fi.
Pyrin saamaan väitöskirjani tarkastukseen kesäkuun loppuun mennessä, joten mahdolliset muutokset ehtivät sitä ennen.

Toivotan Sinulle hyvää kevättä ja jatkoa
ystävällisin terveisin
Leena Pääkkönen

Liite 2 Haastattelujen teemat

Haastattelu I ”Minkälainen musiikkiprojekti mielestäsi on?”

1. Musiikillinen materiaali
2. Työskentely yhdessä muiden kanssa
3. Taidot ja työtavat
4. Vuorovaikutus
5. Oppimisympäristö ja akustiikka
6. Myönteiset ja kielteiset kokemukset
7. Ajankäyttö ja suunnitelmallisuus

8. Omat ideat ja kekseliäisyys
9. Ongelmatilanteet ja niiden ratkaiseminen
10. Odotukset itseltä ja muilta

Haastattelu II ”Miten kuvailet Taidekonserttiin valmistautumista ja esiintymisiä sekä mitä haluat niistä kertoa?”
1. Konsertit: valmistautuminen, esitykset, yleisö
2. Projekti: suunnittelu, harjoitukset, valmistautuminen
3. Projektin vaikutukset: sinulle, omalle bändille, luokalle
4. Oma luokka 9D: henkilöt, kaverit, ryhmät, luokkahenki

Liite 3 Suostumus tutkimukseen

Leena Pääkkönen
Pohjankartanon koulu
PL 59 90 015 Oulun kaupunki 13.9.2010

Lupa musiikkikasvatuksen tutkimukseen osallistumiseen

Hyvä huoltaja
Teen musiikkikasvatuksen jatko-opintoihin liittyvää tutkimusta Pohjankartanon koulun 8. musiikkiluokkien oppilailla lukuvuonna 2010–2011. Pyydän lupaa lapsellesi osallistua tähän tutkimukseen. Suorittamani tutkimus on ns. pedagoginen toimintatutkimus, jonka yhtenä tavoitteena on kehittää musiikin keksintään liittyviä opetuskäytänteitä. Tutkimus toteutetaan lukujärjestyksen mukaisina aikoina musiikintunneilla. Tutkimuksessa sitoudutaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeisiin tutkimusaineiston keruussa ja käsittelyssä. Tutkimus on oppilaille vapaaehtoinen. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat kirjoittavat omaa oppimispäiväkirjaa, osallistuvat teemahaastatteluun ja tallentavat musiikin keksinnän prosessia digitallentimilla. Koko luokan työskentelyä myös videoidaan. Tutkimuksen ohjaajana toimii Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen professori Maija Fredrikson. Tutkimuksella on Oulun opetustoimen perusopetuksen johtaja Arto Willmanin myöntämä lupa.
Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta
Leena Pääkkönen leena.paakkonen@eduouka.fi

Osallistumislupa
Lapseni_____ saa luvan osallistua musiikkikasvatuksen tutkimukseen.
_____ssa, ____/_____ _____
huoltajan allekirjoitus

Oppilaan suostumus
Suostun osallistumaan tutkimukseen.

_____
oppilaan allekirjoitus

Liite 4 Tiedote tutkimuksesta huoltajalle

Olen kerännyt tutkimusaineistoa Pohjankartanon (luokan nimi)-luokan Taidekonsertin harjoituksista ja esityksistä 5.10.2011–2.2.2012. Lisäksi olen tehnyt 31 haastattelua, ja jokainen oppilas on ollut vähintään yhdessä haastattelussa mukana. Haastatteluaineisto on litteroitu kokonaan. Tutkimusaineistoon sisältyy dokumentaarista videomateriaalia n. 5 h. Pyydän tällä lomakkeella suostumusta siihen, että voin näyttää videoleikkeitä luokan musiikkiesitysten harjoituksista tutkimusseminaareissa. Oppilaan henkilöllisyys ei tule videossa ilmi. Huolehdin tutkimukseni eettisyydestä kaikin tavoin tutkittavien itsemääräämisoikeutta kunnioittaen.

Oulussa, 31.5.2012

Leena Pääkkönen
tohtoriopiskelija Oulun yliopisto

Mikäli lastasi ei saa näyttää videolta, niin pyydän ystävällisesti palauttamaan lomakkeen takaisin allekirjoitettuna. Muussa tapauksessa lomaketta ei tarvitse palauttaa.

PALAUTA TARVITTAESSA TAKAISIN LUOKANVALVOJALLE LA 2.6.2012
Lastani (nimi) _____ ei saa näyttää videoiduissa musiikin harjoitustilanteissa.

Huoltajan
allekirjoitus_____
_

Huoltajan
nimenselvennys_____

Liite 5 Litterointimerkit

(.) tauko
. laskeva intonaatio
, tasainen intonaatio
? nouseva intonaatio
mul- sana jää kesken
(naurahdus) litteroijan kommentteja tai selityksiä tilanteesta
– poistettu sana
… tekstin poisjättö
/päällekkäispuhunnan alku ja loppu

_____

sukunimi etunimi

sähköpostiosoite_____puhelinnumero_____

Missä koulussa/kouluissa olet ollut?

1.luokka_____

2.luokka_____

3.luokka_____

4.luokka_____

5.luokka_____

6.luokka_____

Oletko ollut 3.-6.musiikkiluokilla Kyllä□ En □

Mitä soitinta /soittimia ja kuinka kauan olet soittanut tai soitat edelleen käyden soittotunneilla?

soitin/soittimet	soittovuosia
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Missä käyt/olet käynyt soittotunneilla?

Oulun konservatorio □

Oulun Suzuki-soittajat □

yksityisopetus □

koulun soitonopetus □

muu, mikä □ _____

Käytkö laulutunneilla? Kyllä □ En □

Oletko ollut musiikkileireillä? Kyllä □ En □

Laulatko jossakin kuorossa? Kyllä □ En □

Soitatko/laulatko jossakin bändissä? Kyllä □ En □

Mitä soitinta/soittimia soitat/olet soittanut itse opetellen?

_____

Harrastatko/oletko harrastanut joskus säveltämistä? Kyllä □ En □

Harrastatko/oletko harrastanut joskus improvisointia? Kyllä □ En □

Minkä verran kuuntelet musiikkia yleensä päivittäin?
1 h tai vähemmän □
1-2 h □
2 h tai enemmän □

Minkälaisissa tilanteissa kuuntelet musiikkia tavallisimmin?
_____

Kuinka usein käyt konserteissa?
En yleensä käy konserteissa □
1-2 kertaa vuodessa □
3 tai useampia kertoja vuodessa □
Oletko käynyt kuuntelemassa musiikkia festivaaleilla?
Kyllä □ En □

Mitä muuta harrastat musiikin lisäksi?
_____

Minkälaisia suunnitelmia tai haaveita Sinulla on musiikin suhteen tulevaisuudessa?
_____
_____
_____
_____

Kiitos vastauksistasi!

Liite 7 Kysely konsertista

Olen A. tyttö B poika

Olen A. 7. luokalla B 8. luokalla C. 9. luokalla D. muulla luokalla tai muussa koulussa

Hei!

Vastaa lomakkeen väitteisiin ympyröimällä mielestäsi sopivin vaihtoehto joko 1,2,3,4 tai 5. **1=TÄYSIN ERI MIELTÄ 2=JOKSEENKIN ERI MIELTÄ 3=EN OSAA SANOA 4=JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ 5=TÄYSIN SAMAA MIELTÄ**

1. Konsertin ohjelmisto oli mielestäni monipuolinen. 1 2 3 4 5
2. Esityksessä käytettiin paljon samoja soittimia. 1 2 3 4 5
3. Laulut olivat enimmäkseen tuttuja. 1 2 3 4 5
4. Konsertin kappaleet kuulostivat samanlaisilta. 1 2 3 4 5
5. En ole kuullut konsertin biisejä usein. 1 2 3 4 5
6. Biisivalikoima oli minusta tylsä. 1 2 3 4 5
7. Olisin halunnut kuulla enemmän eri musiikin lajeja esityksessä. 1 2 3 4 5
8. Soittajat ja laulajat vaikuttivat innostuneilta. 1 2 3 4 5
9. Lauluissa käytetyt soittimet toivat vaihtelua konserttiin. 1 2 3 4 5
10. Osallistun mielelläni konsertteihin koulupäivän aikana. 1 2 3 4 5
11. Konsertin esiintyjät olivat haluttomia esiintymään. 1 2 3 4 5
12. Konsertin kuvataideteokset tekivät sekavan vaikutelman. 1 2 3 4 5
13. Pidän enemmän oikeista oppitunneista kuin esitysten seuraamisesta. 1 2 3 4 5
14. Konsertin äänentoisto oli epäselvä. 1 2 3 4 5
15. Kuvat ja musiikki tuntuivat sopivan hyvin yhteen. 1 2 3 4 5
16. Musiikki oli minusta liian kovalla. 1 2 3 4 5
17. Sain selvää laulujen sanoista. 1 2 3 4 5
18. Konsertissa soittajat ja laulajat vaihtuivat liikaa. 1 2 3 4 5
19. Konsertti oli asiallisesti miksattu. 1 2 3 4 5
20. Esiinnyn mielelläni koulussa. 1 2 3 4 5
21. Minusta on hauskempaa kuunnella kuin esiintyä. 1 2 3 4 5

Vastaa vielä seuraaviin kysymyksiin.

22. Miellyttävintä konsertissa oli_____
23. Pidin vähiten konsertissa _____
24. Mitä muuta haluat sanoa konsertista? _____

KIITOS VASTAUKSISTASI JA MUKAVAA PÄIVÄN JATKOA!

120. Lanas, Maija (2011) Smashing potatoes – challenging student agency as utterances

121. Stevenson, Blair (2011) Reflecting on culture in the classroom: complexities of navigating third spaces in teacher education

122. Uitto, Minna (2011) Storied relationships : students recall their teachers

123. Törmä, Tiina (2011) Juovasta äidistä raittiiksi äidiksi – alkoholismista toipumisen prosessi äitien kertomana

124. Leinonen, Rauni (2012) Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen : opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena

125. Laru, Jari (2012) Scaffolding learning activities with collaborative scripts and mobile devices

126. Koskela, Jani (2012) Discontinuity as theoretical foundation to pedagogy : existential phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's philosophy of education

127. Varis, Markku (2012) Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa

128. Kontio, Kimmo (2012) Luonto ja sivistys Jean-Jacques Rousseaun kasvatusajattelussa : tutkielma *Émilestä*

129. Viljamaa, Elina (2012) Lasten tiedon äärellä : äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona

130. Louhela, Virpi (2012) Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa

131. Heikkinen, Mervi (2012) Sexist harassment as an issue of gender equality politics and policies at university

132. Kovalainen, Minna (2013) The social construction of learning and teaching in a classroom community of inquiry

133. Vuopala, Essi (2013) Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset : näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus

134. Erkkilä, Tuomas (2013) Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana

135. Belt, Aino (2013) Kun työrauha horjuu : kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä

136. Autti, Outi (2013) Valtavirta muutoksessa : vesivoima ja paikalliset asukkaat Kemijoella

Book orders:
Granum: Virtual book store
http://granum.uta.fi/granum/

UNIVERSITY OF OULU P.O. Box 8000 FI-90014 UNIVERSITY OF OULU FINLAND

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS

SERIES EDITORS

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM
Professor Esa Hohtola

B
HUMANIORA
University Lecturer Santeri Palviainen

C
TECHNICA
Postdoctoral research fellow Sanna Taskila

D
MEDICA
Professor Olli Vuolteenaho

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM
University Lecturer Hannu Heikkinen

F
SCRIPTA ACADEMICA
Director Sinikka Eskelinen

G
OECONOMICA
Professor Jari Juga

EDITOR IN CHIEF
Professor Olli Vuolteenaho

PUBLICATIONS EDITOR
Publications Editor Kirsti Nurkkala

ISBN 978-952-62-0257-0 (Paperback)
ISBN 978-952-62-0258-7 (PDF)
ISSN 0355-323X (Print)
ISSN 1796-2242 (Online)

UNIVERSITY of OULU
OULUN YLIOPISTO