



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

JANNE OJAKOSKI

LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VIISIKIELISESTÄ KANTELEESTA KOU-  
LUSOITTIMENA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Ojakoski, Janne	
Työn nimi/Title of thesis Luokanopettajien käsityksiä viisikielisestä kanteleesta koulusoittimena			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 72+2 liitettä
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkielma on laadullinen, fenomenografinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin käyttäen teemahaastattelua. Tutkielman keskeisenä tutkimuskohteena on perinteinen viisikielinen kantele, jota ajoittain saatetaan kutsua myös koulukanteleeksi. Tutkimuskysymyksiä on tutkielmassa kaksi. Ensimmäinen selvittää, millaisena koulusoittimena alakoulun musiikinopettajat näkevät viisikielisen kanteleen. Toinen taas selvittää sitä, millaisia ajatuksia opettajilla on kanteleen roolista alakoulun musiikinopetuksessa. Tutkimukseen kerätyn aineiston lähteinä toimi viisi alakoulun luokanopettajaa, joilla kaikilla oli haastatteluhetkellä sekä pätevyys opettaa musiikkia, että kokemusta musiikin opettamisesta. Tutkimuksen tavoitteiden havainnollistamisessa käytettiin apuna tutkijan luomaa käsitettä ”soitinten pedagogiset ominaisuudet”, jolla tarkoitetaan soitinten koulu- ja opetuskäyttöön liittyviä piirteitä ja ominaisuuksia. Aineisto analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.</p> <p>Aineistossa kanteleeseen liitetään sekä myönteisiä että kielteisiä ominaisuuksia. Soittimena se soveltuu erinomaisesti tiettyjen asioiden, esimerkiksi sointuharmonian ja improvisoinnin, opettamiseen. Viisikielisyys rajoittaa soittimen käyttömahdollisuuksia, mutta toisaalta asettaa samalla opetuskäyttöön selkeät rajat, tehden soittimesta helpon ja nopeasti lähestyttävän. Siten viisikielisyys on opetuskäytössä myös soittimen suurin vahvuus. Vaikka kantele nähtiin käytännölliseksi ja hyväksi soittimeksi, sen käyttäminen jää silti usein vähemmälle. Päällimmäisenä kielteisenä puolena nähtiin soittimen virittäminen, joka rajoittaa aikaavievänä prosessina ylivoimaisesti eniten opettajan motivaatiota soittimen käyttöön. Muita rajoittavia tekijöitä olivat esimerkiksi soittimen kallis hinta ja siitä johtuva kanteleiden vähäinen määrä kouluissa. Vaikuttavana asiana mainittiin myös musiikin opetussuunnitelman todella suuri asamäärä. Haastateltavat kokivat yksittäisen soittimen roolin tarkastelun ja määrittämisen vaikeaksi, koska musiikin nykyinen opetussuunnitelma ei painota yksittäisen soittimen merkitystä, vaan laajempia tavoitteita.</p> <p>Haastateltavat ilmaisivat haluavansa säilyttää kanteleen alakoulun musiikinopetuksessa. Soittimen asemaa kansallisoittimena pidettiin merkityksellisenä, mutta sitä ei haluttu nähdä soittimen käyttöön pakottavana itseisarvona. Sen sijaan painotettiin soittimen asemaa musiikin yhtenä opetusvälineenä muiden joukossa. Vaikka asema kansallisoittimena nähtiin muuten merkitykseltään vähäiseksi, pidettiin sitä riittävänä syynä säilyttää kantele yhtenä musiikinopetuksessa käsiteltävänä asiana.</p>			
Asiasanat/Keywords kantele, fenomenografia, teemahaastattelu, teoriaohjaava sisällönanalyysi			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>4</b>
2.1	Tutkimuskysymys 1 .....	4
2.2	Tutkimuskysymys 2 .....	7
<b>3</b>	<b>TEORIATAUSTA .....</b>	<b>9</b>
3.1	Kanteleen historiaa .....	9
3.1.1	<i>Synnystä 1500-luvulle.....</i>	<i>11</i>
3.1.2	<i>1500-luvulta 1800-luvulle .....</i>	<i>12</i>
3.1.3	<i>1800-luku – koverretuista kanteleista lautakanteleisiin .....</i>	<i>14</i>
3.1.4	<i>1900-luku ja eteenpäin .....</i>	<i>15</i>
3.2	Rakenne .....	16
3.3	Soittamisen perusteita .....	20
3.4	Kantele perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	21
3.4.1	<i>Musiikin oppiaineesta.....</i>	<i>21</i>
3.4.2	<i>Musiikinopetuksen tavoitteet .....</i>	<i>22</i>
3.4.3	<i>Musiikinopetuksen tavoitteet kanteleen näkökulmasta.....</i>	<i>24</i>
3.4.4	<i>Kanteleen käyttö alakoulun musiikintunneilla .....</i>	<i>25</i>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN MENETELMÄT.....</b>	<b>29</b>
4.1	Kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteitä .....	29
4.2	Fenomenografisen tutkimuksen piirteitä.....	31
4.3	Teoriaohjaava sisällönanalyysi .....	35
4.4	Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä.....	37
4.4.1	<i>Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....</i>	<i>38</i>
4.4.2	<i>Tutkimuksen metodi ja perustelut.....</i>	<i>40</i>
<b>5</b>	<b>AINEISTON HANKINTA .....</b>	<b>42</b>
5.1	Haastateltavien valikointi.....	42
5.2	Haastattelun rakenne ja kysymykset .....	44
5.3	Haastattelujen toteutus .....	47
<b>6</b>	<b>AINEISTON ANALYYSI.....</b>	<b>49</b>
6.1	Analyysimenetelmän valinta.....	49
6.2	Analyysin kulku .....	50
6.2.1	<i>Pääkategoriat.....</i>	<i>51</i>
6.2.2	<i>Aihepiirit.....</i>	<i>54</i>
6.2.3	<i>Teemat.....</i>	<i>55</i>
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>57</b>

7.1	Pääkategoria 1 .....	57
7.2	Pääkategoria 2 .....	61
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>66</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>71</b>
	<b>LIIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus pohjautuu teoriaosuudeltaan Kajaanin opettajankoulutusyksikössä vuonna 2013 tekemääni kandidaatintyöhön "Kantele koulusoittimena". Kun ihmiset ovat kysyneet mistä idea tutkia kanteletta alunperin heräsi, kerron aina nähneeni Kajaanin normaalikoulun musiikkiluokassa komean kantelerivistön, jota en ikinä nähnyt yhdenkään opetusharjoittelun aikana kenenkään käyttävän. Kertomus puisessa hyllyssä lepävistä kanteleista on totta, mutta ei ole aiheen valinnan todellinen syy. Tosiasiassa en muista itsekään mistä ajatus alunperin mieleeni tuli. Ilmestyi se mieleeni sitten mistä tahansa, lähti se ajan kuluessa elämään päässäni omaa elämäänsä, paisuen ensin kandidaatintyöksi, ja lopulta pro gradu -tutkielmaksi.

Tuntuu siltä, että ihmiset monesti odottavat pro gradu -tutkielmien motiiveina olevan hie-noja, pitkälle mietittyjä syitä. Sellaisia syitä ei itselläni kuitenkaan ole. Päätin tutkia kanteletta, koska huomasin olevani todella huono keksimään gradujen aiheita. Tästä huolimatta tutkimuksen eräänlaisena motiivina oli hyppäys tuntemattomaan; pidän ajatuksesta, että tieteilijä hyppää rohkeasti kohti tuntematonta, silmänsä ja korvansa auki pitäen, tehden mahdollisimman paljon havaintoja kaikesta mitä näkee ympärillään. Kantele oli itselleni verrattaen tuntematon soitin. En muista juurikaan soittaneeni kanteletta peruskouluajanaan, tai jos soitin, ei yksikään soittotapahtuma ole jäänyt mieleeni. Ajattelin, että en ole alan asiantuntija, ja se taas mahdollistaisi tutkittavan ilmiön kriittisen ja neutraalin tarkastelun. Kuvaan ennakkoluulottomasta tiedemiehestä oli siis tätä kautta helppo samaistua, ja tavoitteeksi oli luonnollista asettaa eräänlaisen kokonaiskuvan luominen tutkimuksen kohteesta. Kaiken tutkimuksenteon lomassa pyrin kuitenkin pitämään mielessäni tarinan sokeista miehistä, joista jokainen elefanttia koskettaessaan näkee elefantin täysin erilaisena olentona riippuen siitä, mitä kohtaa elefantissa koskettaa.

Vaikka tyhjyyteen hyppäävä tiedemies tekisi johtopäätöksiä aineistolähtöisesti, ei tämän tutkimuksen kohdalla voida puhua aineistolähtöisestä tutkimuksesta. Tutkimuksen tekoa ohjasivat vahvasti omat ennakkokäsitykseni, sekä kanteleesta kertova tietokirjallisuus, johon tutkimusta varten perehdyin. En koe asiasta syyllisyyttä, koska tutkimuksen tulokset on yritetty analysoida mahdollisimman ennakkoluulottomasti, eikä monien laadullisen tutkimuksen asiantuntijoiden mukaan täydellinen ennakkoluulottomuus ole edes mahdollista.

Yksi kanteleen tutkimista vaikeuttava tekijä on se, että kanteleita on monenlaisia. Mainitussa kandidaatintyössä tutkimus keskittyi viisikieliseen kanteleeseen, sillä tutkijan olettamusten perusteella viisikielinen malli on yleisin peruskoulussa käytössä oleva kantelemalli. Kandidaatintyötä seuraten myös tämä tutkimus keskittyy vain viisikieliseen kanteleeseen. Valinnan perustelu on se, että kielten määrän lisääntyminen lisää samalla soittajan näkökulmasta huomioon otettavien asioiden määrää. Tämä tarkoittaa sitä, että viisikielinen kantele on soittimena erilainen kuin esimerkiksi kymmenkielinen kantele. Viisikieliseen keskittyvästä linjasta poikkeava on tutkimuksen historiaosuus, joka keskittyy koko kanteleperheen historiaan, ei siis vain viisikielisiin kanteleisiin.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, fenomenografinen tutkimus. Tutkimusongelmia on kaksi. Ensimmäinen selvittää, millaisena soittimena musiikkia opettavat alakoulun luokanopettajat näkevät viisikielisen kanteleen. Toisen tutkimusongelman tavoitteena taas oli tarkastaa kanteleen roolin ajatusta, eli sitä, millaisia käytötapoja ja -aikoja samat opettajat ajattelevat kanteleellä olevan. Toinen tutkimusongelma tarkasteli myös laajempaa kokonaiskuvaa, kanteleen paikkaa 2000-luvun alakoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimuksen haastateltavina toimi viisi alakoulun opettajaa, joista jokaisella oli pätevyys opettaa musiikkia. Kaikki haastateltavat opettivat musiikkia haastatteluhetkellä jokapäiväisessä työssään. Aineiston analyysi toteutettiin abduktiivista päättelyä sisältävällä teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jossa litteroidun aineiston sitaatit jaettiin tutkimuskysymyksien mukaan ensin kahteen pääkategoriaan. Molempien tutkimuskysymyksien sitaatit jaettiin tämän jälkeen erikseen omiin aihepiireihinsä, ja lopulta aihepiireistä muodostettiin molempiin tutkimuskysymyksiin omat teemansa.

Tutkimuksessa käytettiin apukäsitteenä tutkimusta varten luotua käsitettä "soitinten pedagogiset ominaisuudet". Käsite tarkoittaa sellaisia soittimen ominaisuuksia, jotka tavalla tai toisella liittyvät soittimen koulu- tai opetuskäyttöön. Termin eräänlaisena synonyymina voidaan käyttää termiä "opetuskäyttöön liittyvät ominaisuudet". Apukäsitteen kautta haastateltavia autettiin puhumaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen asioista ja tarkastelemaan kanteletta nimenomaan opetuskäytön näkökulmasta. Käsite onnistui tehtävässään hyvin.

Tutkimuksen pohjalla on ajatus siitä, että koulusoittimilla voidaan nähdä erilaisia ominaisuuksia ja käytötapoja. Ominaisuuksien kautta voidaan määrittää soitinten erilaisia käyttö-tarkoituksia opetuksen näkökulmasta. Tutkimus tuo esille ajatuksen, että soitinten tarkempi

tutkiminen on opetuskäytön näkökulmasta kannattavaa, hyödyllistä sekä perusteltua. Samalla tavalla tutkimuksen taustalla on kanteleen asema Suomen kansallissoittimena, mikä omalta osaltaan tekee kanteleen tutkimisen perustelluksi. Kysymys siitä, millainen vaikutus kansallissoitin-statusella on kanteleen yleiseen asemaan peruskoulussa, oli alusta lähtien yksi tutkimuksen kantavia voimia.

## 2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymys-luvussa käydään läpi ne kaksi kysymystä, joihin tutkimuksessa pyrittiin saamaan vastaus. Luvussa myös selitetään molempien tutkimuskysymysten kannalta olennaiset käsitteet.

Kiinnitin tutkimuskysymysten muotoiluun paljon huomiota. Se osoittautui prosessina vaikeaksi, sillä tutkimuskysymysten pohdinta pakotti määrittelemään tarkasti, mitä tutkimuksessa todella halutaan saada selville. Tutkimusongelmat muuttivat muotoa useaan otteeseen. Alusta lähtien tavoitteena oli se, että kysymyksiä olisi korkeintaan kaksi, sillä halusin pitää kysymysten määrän pienenä. Yksi kysymys tuntui kuitenkin riittämättömältä, joten päätin muotoilla tutkimuksen tavoitteet kahdeksi tutkimuskysymykseksi. Tutkimuskysymykset kattavat tutkimukseni kaksi pääaihetta: Sen, millainen soitin kantele on koulussa käytettävänä soittimena, sekä sen, miten sitä tulisi haastateltavan mielestä koulun musiikinopetuksessa käyttää. Pohjimmiltaan kysymykset voitaisiin tiivistää kahteen kysymyssanaan, jotka ovat "Millainen?" ja "Miten?"

Kaikki tutkimuksen aineistosta ollut tieto ei vastannut pääkysymyksiin, vaan esiin nousi myös paljon muuta tietoa. Aineiston analyysivaiheessa olen kuitenkin pyrkinyt keräämään aineistosta vain kaiken olennaisen. Jos aineistossa tuli esille erityisen mielenkiintoisia yksityiskohtia, on niistä mainittu, vaikka ne eivät erityisen läheisesti liittyisikään tutkimuskysymyksiin.

### 2.1 Tutkimuskysymys 1

Tutkimuskysymys 1 on tarkalta, lopulliselta sanamuodoltaan "Millaisia pedagogisia ominaisuuksia haastateltavat näkevät kanteleella olevan?". Kysymyksen pohjana on halu selvittää, millaisia erilaisia piirteitä, ominaisuuksia ja huomioon otettavia asioita haastateltavat näkevät kanteleessa. Pedagogisten ominaisuuksien synonyyminä voidaan käyttää termiä "opetuskäyttöön liittyvät ominaisuudet". Puhutaan siis ominaisuuksista, jotka liittyvät tai vaikuttavat olennaisesti koulussa tapahtuviin kanteleen opetus- ja soittotilanteisiin. Vaikka on selkeämpää puhua opetuskäyttöön liittyvistä ominaisuuksista, ei tutkimuskysymyksessä ole tuota termiä käytetty. Näin on menetelty siksi, että aineistonkeräysvaiheessa haastateltaville aihe esiteltiin "pedagogiset ominaisuudet" –käsitteen kautta. Suhtaudun ajatukseen käsitteen yhtäkkisestä vaihtamisesta varauksella. On parempi puhua pedagogisista ominaisuuksista,



koska kyseinen termi on se, jota tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa käytettiin. Lyhyenä määritelmänä käsitteelle voisi toimia seuraava virke: ”Sellaiset ominaisuudet, jotka liittyvät tai vaikuttavat jollain tavalla soittimen koulu- ja opetuskäyttöön”. Käsitteen takana on ajatus, että opettajan on mahdollista nähdä soittimilla erilaisia ominaisuuksia. Tämän kautta on mahdollista vertailla soittimia keskenään ja pohtia mihin kukin soitin soveltuu, tai mitkä ovat sen vahvuudet ja heikkoudet.

Sanana pedagogiikka on yleismaailmallinen, opetukseen ja kasvatukseen liittyvä pääkäsite, joka kattaa alleen monia oman alansa asioita. Tutkimuksen ”pedagogiset ominaisuudet” – käsitteeseen tarvitsin juuri sanan, joka liittäisi käsitteen yleisesti koulumaailmaan, mutta ei kuitenkaan liian tarkasti johonkin tiettyyn määriteltyyn osa-alueeseen. Tämän vuoksi pedagogiikka tuntui sanana loogiselta valinnalta. Esimerkiksi Turusen (1999, 22–23) mukaan pedagogiikan voi väljästi määrittellä harjoitetun opetus- ja kasvatuskäytännön perusteluksi tai lähtökohdaksi, joka voi olla muun muassa persoonallisia tapoja, tottumuksia, luontumuksia ja mieltymyksiä. Kapeasti käsitettynä pedagogiikka merkitsee sen pohtimista, miten tiettyihin tieto- ja taitotavoitteisiin päästään parhaiten. Tuossa prosessissa auttaa tieto ihmisen kehityksestä ja yleensä oppimisesta. (Turunen 1999, 23.) Miksei tuossa prosessissa auttaisi myös tieto erilaisista soittimista?

Pedagogiikka-sanan sijoittaminen tutkimuksen kannalta olennaiseen käsitteeseen oli jälkikäteen tarkasteltuna riskialtis valinta. On selvää, että jopa opetusalan ammattilaisilla saattaa kullakin olla sanasta täysin oma käsityksensä. Esimerkiksi Hellström (2008, 295) toteaa, että pedagogiikka-käsite on monia merkityksiä sisältävä, historian kuluessa muuttunut käsite. Monia merkityksiä sisältävää käsitettä käytettäessä syntyy riski, että jokainen haastateltava ymmärtää haastattelussa käsitellyt asiat eri tavalla. Tämän tutkimuksen kohdalla on kuitenkin huomattava, että aineiston keräämiseen käytetyissä haastatteluissa käsite selvennettiin jokaiselle haastateltavalle samalla tavalla, jolloin sanan esiintyminen käsitteessä ei todennäköisesti luonut niin suurta riskiä, kuin voisi luulla. Tämän huomion puolesta puhuu se tosiasia, että kaikki tutkimusta varten haastatellut sanoivat ymmärtäneensä käsitteen, puhuivat lopulta samoista asioista ja nostivat esille samoja ilmiöitä. Kannattaa huomata myös, ettei yksikään tutkimuksen haastateltavista ihmetellyt pedagogiikka-sanan esiintymistä haastattelussa, tai kyseenalaistanut sanan tarkoituksenmukaisuutta. Vaikka pedagogiikka sanana esiintyi käsitteen nimessä, ei itse käsite rakentunut sanan ympärille. Koko käsite rakentui sen määritelmän ympärille, jonka haastateltaville haastatteluissa esitin.

Kun musiikkia opettava opettaja suunnittelee musiikintuntien tavoitteita ja niiden saavuttamista, on hänellä tekemiensä valintojen takana yleensä joukko perusteluja. Jos opettaja päättää olla käyttämättä opetuksessaan esimerkiksi perinteistä akustista kitaraa, on opettajalla varmasti päätöksensä takana jonkinlainen syy. Kun musiikin tunnilla on jokin tavoite, opettaja valitsee tunnilla käytettäväksi soittimeksi todennäköisimmin sen soittimen, jonka uskoo soveltuvan parhaiten kyseisen tavoitteen saavuttamiseen. On mielestäni selvää, että kaikki koulusoittimet eivät ole ominaisuuksiltaan samanlaisia. Soittimista on muodostettu erilaisia kategorioita esimerkiksi soittimen fyysisten ominaisuuksien perusteella (kieli- ja puhallinsoittimet), tai sen mukaan, mihin kaikkeen soitinta voidaan käyttää (rytmi- ja melodiasoittimet). Kyseisen kaltainen jaottelu esiintyy esimerkiksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 264). Koulussa eräänlainen jaottelu voidaan tehdä myös sen mukaan, mitä musiikin perusominaisuuksia soittimella voidaan helposti käsitellä. Tutkimuksen yhtenä perusajatuksena oli se, että musiikkia opettava opettaja voi nähdä soittimella erilaisia opetuskäyttöön liittyviä ominaisuuksia, ja suorittaa sen kautta myös soitinten vertailua.

Opetuskäyttöön liittyviä ominaisuuksia voidaan nähdä kaikilla soittimilla. Esimerkiksi klaveesit, toiselta nimitykseltään rytmikapulat, soveltuvat erinomaisesti rytmin soittamiseen. Melodian soittaminen on sen sijaan klaveeseilla vaikeaa. Klaveesien kahdeksi pedagogiseksi ominaisuudeksi voidaan siis määritellä, että ne soveltuvat hyvin rytmin soittamiseen, mutta heikosti melodian soittamiseen. Toisena esimerkkinä voidaan ottaa akustinen kitara, jolla on myös omat käyttömahdollisuutensa. Akustinen kitara soveltuu sekä melodian että monipuolisten sointujen soittamiseen. Tarpeen vaatiessa akustisella kitaralla voidaan myös lyödä yksinkertaista rytmiä esimerkiksi kitaran koppaa naputtamalla. Toisaalta akustiset kitarat ovat yleensä melko kalliita, mikä vaikuttaa niiden määrään kouluissa. Soittimen hintakin voi siten olla pedagoginen, koulukäyttöön liittyvä ominaisuus. Tarkasteltaessa soitinten ominaisuuksia on kitaraa ja klaveeseja vaikea pitää ominaisuuksiltaan samanlaisina soittimina.

Soittimen opettajalle tarjoamat mahdollisuudet ja sen asettamat rajoitteet viittaavat niihin asioihin, joita opettajan tulee huomioida käyttäessään soitinta oppitunneilla. Rajoitteet ja mahdollisuudet ovat, samalla tavalla, soittimen pedagogisia ominaisuuksia. Esimerkiksi akustisen kitaran asettama rajoite on se, että toimiakseen hyvin kitaran tulee olla vireessä. Kitaroiden virittäminen oppituntia varten on siis asia, joka opettajan tulee ottaa huomioon akustista kitaraa opetuksessa käyttäessään. Viritystarve on siis akustisen kitaran pedagoginen ominaisuus. Nokkahuilun asettama rajoite on esimerkiksi se, että oppitunnin jälkeen

kaikki käytetyt huilut tulee pestä, jotta ne pysyvät hyvässä kunnossa, ja toisaalta myös siksi, että perushygienia säilyy. Nokkahuilun asettama rajoite on myös se, että huilulla kyetään soittamaan vain yksi sävel kerrallaan, siinä missä esimerkiksi ksylofonilla ja kanteleella voidaan soittaa useampia säveliä yhtä aikaa, eli sointuja. Kykeneväisyys tuottaa kerralla vain yksi ääni on tyypillistä puhallinsoittimille, kun taas mahdollisuus sointujen soittoon on tyypillinen piirre kieli- ja kosketinsoittimissa. Kanteleen ja nokkahuilun tapauksessa soitinten rakenne ja äänentuottomekanismi siis asettavat erilaisen joukon vaatimuksia ja mahdollisuuksia, ja tekevät ne siten myös pedagogisilta ominaisuuksiltaan erilaisiksi soittimiksi.

Edellä kuvattu soitinten ominaisuuksien tarkastelu oli aineiston keräämisessä olennainen prosessi. Soitinten ominaisuuksien määrittely auttaa opettajaa hyödyntämään soittimien vahvuuksia ja heikkouksia opetustyössä. Ei kuitenkaan voida sivuuttaa sitä tosiasiaa, että kaikki opettajat eivät välttämättä tee valintojaan soitinten ominaisuuksien perusteella. Opettaja saattaa valita esimerkiksi nokkahuilun melodian soiton opettamiseen, koska hän hallitsee kyseisen soittimen paremmin kuin kitaran tai kanteleen. Soitinvalinnan taustalla ei siis välttämättä ole minkäänlaista soitinten ominaisuuksia vertailevaa pohdintaa, vaan takana saattaa olla muitakin syitä, kuten esimerkiksi se, mikä soitin koetaan oppilaiden kannalta motivoivaksi. Soitinvalinnan takana saattaa olla myös koulun resurssit; koululla ei välttämättä ole varaa muihin kuin tiettyihin soittimiin, joita sitten käytetään olosuhteiden pakosta. Koko soitinten ominaisuuksia vertaileva prosessi voi olla opettajilla tiedostamaton, jolloin opettaja vain käyttää musiikin eri elementtien opettamiseen tiettyjä soittimia, muttei koskaan ole ajatellut valintojensa syitä, tai pitää niitä itsestäänselvyyksinä.

## 2.2 Tutkimuskysymys 2

Tutkimuskysymys 2 on lopullisessa sanamuodossaan "Millaisia ajatuksia haastateltavat nostavat esille kanteleen roolista musiikinopetuksessa 2000-luvulla?". Tutkimuskysymyksen pohjalla on ajatus, että koulun musiikkiluokassa ei ole yhtäkään turhaa soitinta, ja että jokaista luokassa olevaa soitinta käytetään joskus johonkin. Jokaisella soittimella on siis jokin käyttötarkoitus, -tapa sekä -aika. Soittimen kaikkien käyttökohteiden ja käyttöaikojen summaa voidaan kutsua soittimen rooliksi.

Tutkimuskysymys muotoutui lopulliseen, nykyiseen muotoonsa vasta aineiston keräämisen ja analyysin jälkeen. Alkuperäisessä muodossaan kysymys kuului "Millainen rooli kanteleella tulisi olla alakoulun musiikinopetuksessa 2000-luvulla?". Tutkimuskysymys esiintyi

kyseisessä muodossa tutkimuksen haastattelurungossa, ja kysymys esitettiin jokaiselle haastateltavalle. Kysymys kuitenkin muuttui analyysivaiheessa, koska kaikki haastateltavat kokivat rooli-käsitteen erikoiseksi ajatukseksi. Jokainen haastateltava koki roolin määrittelyn vaikeaksi asiaksi johtuen opettajan työn pedagogisesta vapaudesta ja siitä, että valtakunnallinen opetussuunnitelma ei velvoita opettajaa käyttämään mitään tiettyä soitinta musiikinopetuksessa. On luultavaa, että haastateltavat käsittivät roolin ajatuksena eräällä tavalla velvoittavaksi: kun soittimelle on määritelty tietty rooli, soitinta on pakko käyttää tuon roolin määrittelemiin asioihin. Roolin käsitteeseen liittyvän pakon ja opettajan työn pedagogisen vapauden ristiriita aiheutti yhtenä tekijänä sen, että haastateltavat kokivat koko roolin määrittelyn tarkoituksettomaksi.

Tutkimuksen aineiston perusteella on todettava, että "rooli" oli ehkä käsitteenä liian vahva valinta. Alkuperäinen tarkoitus oli vain kuvata termillä kanteleen käyttötapoja- ja aikoja. Tutkimuskysymyksen tarkoitus ei ollut saada haastateltavia määrittelemään asioita, joihin kanteletta olisi täysin pakosta käytettävä, tai aikoja, jolloin kantele olisi pakosta kaivettava opetuskäyttöön. Kaiken tämän tiedon huomioon ottaen olisi täsmällisempi, mutta myös paljon pidempi sanamuoto tutkimuskysymykselle voinut olla esimerkiksi "Millaisina aikoina ja millaisten asioiden opetukseen kanteletta voisi alakoulun musiikinopetuksessa käyttää, ja mitä kanteleeseen liittyviä asioita tulisi huomioida musiikin opetuksessa 2000-luvulla?". Roolin käsite pyrki kuvaamaan kaikkea edellä olevaa. Huojentavana asiana voidaan todeta, että vaikka haastateltavat ymmärsivät roolin käsitteen eri tavalla kuin olin tarkoittanut, he silti vastasivat kysymyksiin sen verran hyvin, että tutkimuskysymyksen muuttaminen oli helppoa.

### 3 TEORIATAUSTA

Teoriatausta-luvun tarkoituksena on kartoittaa lyhyesti perustietoja kanteleesta. Historiaosio keskittyy poikkeuksellisesti koko kantele-soitinperheen historiaan, eikä vain viisikielisiin kanteleisiin. Historian jälkeen tarkastellaan soittimen rakennetta ja soittamisen perusteita. Lopuksi käydään läpi musiikinopetuksen yleisiä tavoitteita ja kanteleen käyttöä alakoulun musiikinopetuksessa.

#### 3.1 Kanteleen historiaa

Vaikka kanteleen sanotaan nykyisin olevan Suomen kansallissoitin, ei se ole soittimena täysin suomalainen. Kanteleen kaltaisia soittimia on ollut käytössä historian aikana muuallakin kuin nykyisen Suomen valtion alueella. Kantele ei ole suomalainen soitin, vaan omaa saman alkuperän muiden sitratyyppisten soitinten kanssa (Kontunen 1989, 121). Sitra oli teollisen vallankumouksen myötä suuren jalansijan Keski-Euroopassa saanut kielisoitin. 1800- ja 1900-luvuilla sitra oli edullinen ja helposti opeteltava tavallisten ihmisten kotisoitin, joka ei kuitenkaan nauttinut merkittävää yhteiskunnallista arvostusta. Alkuaan sitra oli yksinkertainen laatikko tai pölkky, jota pidettiin soitettaessa pöydällä, ja jonka kieliä soitettiin plektrolla. Koska sitrat olivat pääasiassa kotisoittimia, ei niistä ole jäänyt jälkiä sen enempää kuin kotien muustakaan arkielämästä. (Asplund, Hoppu, Laitinen, Leisiö, Saha & Westerholm 2006, 444.) Soitintutkimuksessa kantele liitetään keskiaikaisiin psalttareihin eli psalteriumsoittimiin, joille on ominaista pitkäkökö kaikukopan suuntainen kielistö, jota näppäillään sormin tai erillisellä soittolehdellä (Ala-Könni & Pokela 1971, 7).

Kanteleen erilaisia versioita on käytetty Suomen lisäksi ainakin nykyisen Baltian sekä Luoteis-Venäjän alueilla. Vaikka kanteleen tarkkaa alkuperää ei tunneta, sen on arveltu olleen käytössä Suomessa jo 1100-luvulla. Tuolloin kanteleelle tyypillisiä piirteitä olivat neli- tai viisikielinen rakenne sekä yhteen puuhun koverrettu kaikupohja. (Kontunen 1989, 121–122.) Ala-Könni (1986, 12) toteaa kanteleen lähimpiä sukulaissoittimia olevan kaksi; venäläinen gusli, sekä norjalaisten ja tanskalaisten langleik. Vaikka suomalaisessa kulttuurissa esiintyy monta kielimäärältään erilaista kanteletyyppiä, voidaan yleisesti kuitenkin todeta, että viisikielinen kantele on se perustyyppi, josta kanteleen kehitysvaiheet ovat alkaneet (Ala-Könni & Pokela 1971, 9). Kantele on vanhana soittimena siinä mielessä poikkeuksellinen, että se ei ole lähes kadonnut suomalaisesta kansanperinteestä, toisin kuin esimerkiksi

jouhikko, munniharppu, mänkeri, liru ja pitkähuilu (Jalkanen, Laitinen & Tenhunen 2010, 13).

Kanteleen historiaa voidaan sanoa monimutkaiseksi. Soitin kehittyi erilaisena eri puolilla Suomea ja nykyistä Suomenlahtea ympäröiviä alueita, ja siten sekä kanteleensoittoperinne että kanteleen rakennustapa kehittyivät monisäikeisiksi, vahvasti maantieteellisestä sijainnista riippuvaisiksi ilmiöiksi. Soitinperinteisiin vaikuttivat myös ihmisten varallisuus ja yhteiskuntaluokka. On selvää, että maaseudun köyhälle väestölle kanteleen merkitys on ollut erilainen, kuin kaupunkien rikkaalle väestönosalle. Muutenkin kanteleen historian tarkastelussa tulee ottaa huomioon Suomessa lähes 1900 vuotta vallinnut maaseutuvaltaisuus. Keskiajalla 95 prosenttia Suomen ihmisistä asui laskelmien mukaan maaseudulla (Dahlström & Salmenhaara 1995, 27). Kanteleen historiaa tarkastelemalla ei liene liioiteltua sanoa, että kanteleen kehityshistoria noudatti tiettyä kulkua useita satoja vuosia, kunnes vilkasta kehitystä alkoi tapahtua 1700-luvun lopun tienoilla. Esimerkiksi Kontusen (1989, 122) mukaan vanha, yksipuinen kanteleen rakenne oli yksinomaisena käytössä 1700-luvulle saakka, lautakanteleiden keksimiseen asti.

Kansainvälisesti tunnetuin maininta kanteleesta on luultavasti Suomen kansalliseepoksessa, Elias Lönnrotin keräämässä Kalevalassa. Kalevalan ensimmäinen laitos julkaistiin vuonna 1835, ja uusi laitos 1849 (Salmenhaara 1996, 36). Suomalaisen kansanperinteen kenties tunnetuin hahmo, Väinämöinen, tekee eepoksen mukaan maailman ensimmäisen kanteleen suuren hauen leukaluusta. Lönnrot koosti Kalevalan kansanlauluista ja kansanperinteenä liikkuneista tarinoista, joten kanteleen laittaminen tarinoissa eräänlaisen ”jumalhahmon” soittimeksi korostaa kanteleen merkitystä tärkeänä soittimena vanhassa suomalaisessa kulttuurissa. Kanteleen esiintyminen Kalevalassa ei ollut sattuma, sillä Väinämöisen kantele oli ollut jo pitkään suomalaisille kansallinen symboli (Jalkanen ym. 2010, 59).

On huomattava, että Kalevalassa kanteleita esiintyi itse asiassa kaksi, joista hauen leukaluusta tehty kappale oli vain toinen. Leukaluisen kanteleen kadottua merenpohjaan Väinämöinen rakentaa uuden kanteleen onnetonta osaansa valittavasta koivusta. Kyseisen kanteleen koppa oli koivusta, kielet neidon hiuksista ja naulat käen nokasta tipahtaneesta kullasta ja hopeasta. (Asplund ym. 2006, 400.) Molemmilla kanteleilla oli Lönnrotille oma merkityksensä. Leukaluinen kantele oli tarunomainen, runollinen ja mytologinen mielikuva, joka loppujen lopuksi jäi vieraaksi jopa Lönnrotille itselleen. Koivusta tehty kantele taas oli konk-

reettinen, soiva soitin, joka oli 1800-luvulla yleisesti tunnettu. (Jalkanen ym. 2010, 62.) Asplundin ym. (2006, 401) mukaan kanteleen poikkeuksellisen merkittävä asema Lönnrotin Kalevalassa korosti kanteleen asemaa myyttisen menneisyyden myöhemmissä tulkinnoissa. Kansallisromantiikka ja karelianismi vaikuttivatkin olennaisella tavalla siihen, että kanteleelle muotoutui kansallissoittimen rooli (Asplund ym. 2006, 402).

### 3.1.1 Synnystä 1500-luvulle

Kanteleen keksimisen tarkkaa ajankohtaa on vaikea määrittää. Arviot kanteleen keksimisen hetkestä liikkuvat tuhannen ja kolmen tuhannen vuoden välillä. Kanteleen iäksi sanotaan useimmiten edellä mainittujen ajankohtien keskikohta, noin kaksi tuhatta vuotta. (Jalkanen ym. 2010, 121.) Asplundin ym. (2006, 403) mukaan yleisimmin käytetty ilmaisu on, että kanteleen synty ajoittuu ajanlaskumme alkuun. Kanteleen iän määrittämistä vaikeuttaa ennen kaikkea kirjallisten lähteiden puuttuminen. Kanteleita ei ole myöskään säilynyt jälkipolville ajalta ennen 1600- ja 1700-lukujen vaihdetta. Vanhin suomalaisessa kanteleessa esiintyvä vuosiluku on Kurkijoelta peräisin olevaan kanteleeseen koverrettu 1699 (Ala-Könni 1986, 12). Kaiken edellä mainitun takia varsinainen kanteleen historian tarkastelu voidaan aloittaa perusteellisesti vasta 1500-luvulta, koska vasta kyseiseltä ajanjaksolta on saatavilla kantele-aiheista kirjallista materiaalia.

Vanhimmat suomalaiset kirjalliset maininnat kanteleesta löytyvät Mikael Agricolan teoksista (Jalkanen ym. 2010, 103). Koska Suomen kirjakielen isänä tunnettu Agricola eli vuosina 1507–1557, voidaan ensimmäisten kirjallisten mainintojen kanteleesta sanoa olevan ainakin noin 450 vuotta vanhoja. Jalkanen ym. (2010, 103) mukaan kanteleen varhaisen historian tarkastelussa Agricolan tekstien osa voidaan siis nähdä tärkeäksi. Kanteleen kannalta olennainen merkitys oli etenkin Agricolan suorittamalla Raamatun käännöstyöllä. Agricola nimittäin pyrki ”kotouttamaan” kääntämiään Raamatun tekstejä mahdollisimman vähän. Kotouttaminen tarkoitti sitä, että käännöksiin otettiin mukaan paikallisväriä, sen sijaan että ne yritettäisiin tehdä mahdollisimman autenttisiksi, alkukieliään vastaaviksi. Vaikka Agricola ei yleensä kotouttanut käännöksiään, teki hän yhden tietoisin poikkeuksen: hän otti tekemiinsä Raamatun käännöksiin mukaan kanteleen. Agricola mainitsi kanteleen Raamatun käännöksissään, vaikka tiesi, ettei kantele ollut Välimeren alueella käytössä oleva soitin, ja ettei kanteletta ollut olemassa luterilaisilla valtakielillä, raamatullisilla kielillä, eikä edes ruotsin kielellä. (Jalkanen ym. 2010, 103.)

Jalkanen ym. (2010, 103–104) toteaa, että Agricolan teoksissa kantele esiintyy 43 kertaa, ja se on mukana Agricolan teoksista melkein kaikissa. Kantele esiintyy esimerkiksi Raamatun jakeissa, esipuheissa ja reunahuomautuksissa. Agricolan aikana kanteleen kirjoitusasu oli erilainen, minkä seurauksena kantele-sanana k-kirjain korvattiin c-kirjaimella ja t-kirjain d-kirjaimella. Agricolan teksteissä kantele oli siis candeale. Agricolan päätös kanteleen kotouttamisesta alusta asti näkyy muun muassa siinä, että kantele mainitaan heti Abckirian jälkeen vuonna 1544 ilmestyneessä Rucouskiriassa. Kantele sai etenkin Daudin Psaltarissa (1551) arvovaltaisen aseman, sillä siinä se oli Daavidin soitin ja psalmien säestyssoitin. (Jalkanen ym. 2010, 103–104.)

Se, että Agricola valitsi Raamattuun soittimeksi juuri kanteleen, kertoo kanteleen asemasta 1500-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa. Jalkasen ym. (2010, 107–108) mukaan voidaan olettaa, ettei kanteletta olisi korotettu raamatulliseksi soittimeksi, jos se olisi ollut vain tuntematon pienen alueen ja rahvaan soitin. Kanteleen kohottaminen raamatulliseksi soittimeksi kertoo siis sen, että kantele on ollut jo 1500-luvulla tuttu soitin koko suomenkielisellä alueella ja kaikissa yhteiskuntaluokissa. Kantele säilyi Raamatun teksteissä Agricolan jälkeenkkin: ensimmäisessä, vuonna 1642 ilmestyneessä koko Raamatun käännöksessä kantele mainitaan 90 kertaa. (Jalkanen ym., 107–108.)

### 3.1.2 1500-luvulta 1800-luvulle

1500-luvulta 1800-luvulle asti kanteleiden rakennustekniikka pysyi pääperiaatteiltaan samankaltaisena. Eroja rakennustekniikassa esiintyi nykyisen Suomen alueella riippuen maantieteellisestä sijainnista. Eroja esiintyi Suomessa etenkin pohjoinen-etelä-suunnassa.

Jalkasen ym. (2010, 121) mukaan voidaan sanoa, että riippumatta siitä, missä päin Suomea oltiin, kantele koverrettiin 1000–2000 vuoden ajan yhdestä puusta. Suomessa kanteleen kovertamistapoja esiintyi kaksi erilaista: pohjoinen tapa ja eteläinen tapa. Pohjoisen alueen tyyliin kuului se, että kanteleen tekijä koversi puun alhaalta päin, jolloin kanteleessa ei ollut pohjaa. Pöytää vasten asetettuna alhaalta koverrettu kantele resonoi pöytää vasten, mikä vahvisti soitettujen kielten ääntä. Etelässä koverttaminen tehtiin eri tavalla, sillä koverttaminen tapahtui ylhäältä, ja syntynyt ”allas” peitettiin kannella. Kansi voitiin kiinnittää koppaan kahdella eri tavalla, joko tuohivanteilla tai puu- tai rautanauiloilla. (Jalkanen ym. 2010, 121–122.) Asplund ym. (2006, 404) mainitsee alta koverttamisen olevan menetelmistä vanhempaa



perua. Jalkanen ym. (2010, 121–122) toteaa, että kahden eri kovertamistyyppin tarkkaa maantieteellistä rajaa on vaikea määrittää, mutta on arveltu, että se kulki suurin piirtein reittiä Kokkola-Jyväskylä-Joensuu. Raja ei tosin koskenut säätyläiskanteleita, vaan ainoastaan ”kansan” kanteleita, sillä säätyläisperheillä oli yleensä varaa kummanlaiseen kanteleeseen tahansa. Kahden kovertamistavan lisäksi on tavattu myös sivultapäin koverrettuja kanteleita. Niitä on nähty muun muassa Vepsässä ja Inkerissä. (Jalkanen ym. 2010, 121–122.)

Ala-Könnin ja Pokelan (1971, 7) mukaan kahteen eri kanteletyyppiin jakaminen on toteutettavissa myös kanteleen kapean pään eroavaisuuksien kautta, jolloin nähtävissä on pohjoinen ja eteläinen levinneisyysalue. Eteläisen tyyppin kanteleelle on ominaista, että soittimen kapea pää on tasainen ja siitä puuttuu ponsi, jolloin myös kanteleen soittoasento on erilainen kuin pohjoisen tyyppin kanteleessa. Eteläisen tyyppin kanteleita esiintyi etenkin Baltian maissa, Virossa ja Inkerissä. (Ala-Könni & Pokela 1971, 7.)

Koverretuissa kanteleissa käytettyjen kielten määrää voidaan arvella nykyisin etenkin museoissa säilytettyjen kanteleiden perusteella. Suomessa satojen vuosien aikana koverretuista kanteleista on museoissa tallella noin kaksi sataa kappaletta (Jalkanen ym. 2010, 121). Säilyneiden kanteleiden kielimäärä vaihtelee. Vertailemalla säilyneiden kanteleiden kielimääriä voidaan tehdä suuntaa antavia päätelmiä siitä, mikä kielimäärä koverretuissa kanteleissa oli yleisin. Kansallismuseon kokoelmissa on muun muassa viisi-, kahdeksan-, yhdeksän-, kymmen- ja kaksitoistakielisiä koverrettuja kanteleita. Voidaan sanoa, että kieliä on molempien koverrustapojen kanteleissa vähintään viisi. Alta koverretuissa kanteleissa kieliä on enimmillään seitsemäntoista, päältä koverretuissa kaksikymmentäyksi. (Jalkanen ym. 2010, 123.)

Kalevalassa esiintyvien laulujen muistiin kirjaamisella ja julkaisulla oli tärkeä merkitys kanteleen historian kannalta, olihan kantele sentään Väinämöisen soitin. Tätä merkittävää työtä kanteleen eduksi tehtiin etenkin 1700-luvulla, eli useita vuosia ennen Elias Lönnrotin syntymää. Siten kanteleen nousemista suomalaisen musiikin vaikuttajaksi ei voida lukea pelkästään Lönnrotin ansioksi, vaan prosessi pohjautui jo aikaisempien kerääjien näkemyksiin (Asplund 1983, 10). Tekijöiden joukossa olivat muun muassa Henrik Gabriel Porthan (1739–1804) ja Christfried Ganander (1741–1790). Ganander kuvasi kanteletta ja Väinämöistä teoksessaan *Mythologia Fennica* (1789). (Jalkanen ym. 2010, 23.) Porthan taas kuvasi kanteletta tarkasti teoksessaan *De Poësi Fennica* 1766–68 (Asplund ym. 2006, 403).

Porthanin kirjoituksista on käynyt nykypolville ilmi muun muassa se, mitä materiaalia entisaikoina käytettiin kanteleiden kielissä. 1700-luvulla käytössä olivat jo messinkikielet, sitä edeltävinä aikoina hevosen jouhet (Jalkanen ym. 2010, 126).

### 3.1.3 1800-luku – koverretuista kanteleista lautakanteleisiin

1800-luvun aikana kanteleen rakentamisen käytännöissä tapahtui muutoksia. Jalkanen ym. (2010, 134) toteaa paineen muutoksiin tulleen osittain vallitsevan aikakauden taholta, koska musiikkikulttuuri muuttui ja uhkasi syrjäyttää kanteleen kokonaan pois suomalaisesta kulttuurista. Kanteleen musiikillisia mahdollisuuksia tuli siis parantaa. Keskeisin tapa saada kanteleen tarjoamia musiikillisia mahdollisuuksia paremmiksi oli lisätä kanteleen kielten lukumäärää. Koverretussa kanteleessa kielten lisääminen oli ongelmallista, koska lopulta vastaan tuli koverretun puukappaleen leveys. Kielten määrän lisäämiseksi oli siis kehitettävä uusia kanteleenrakennustapoja. Uudeksi kanteletyypiksi vakiintui lauta- eli laatikkokantele; kantele, joka rakennettiin irtolaudoista. (Jalkanen ym. 2010, 134.) Sitä tarkkaa ajankohtaa, milloin Suomessa luovuttiin koverrustekniikasta ja siirryttiin rakentamaan lautakanteleita, ei ole pystytty määrittämään (Asplund 1983, 13).

1800-luvun aikana merkittävänä kantele-uranuurtajana toimi muun muassa Elias Lönnrot. Lönnrotilla oli ratkaiseva vaikutus siihen, että viisikielinen kantele saavutti Suomessa kansallisoittimen aseman. Lönnrot sekä soitti kanteletta että rakensi niitä itse. Lönnrot kehitti neljä erilaista kantelemallia. Näitä olivat kromaattinen suurkantele, koulukantele, kromaattinen kotikantele ja jokamiehen kantele. (Asplund 2006, 407.) Jalkasen ym. (2010, 138) mukaan Lönnrot toimi myös kanteleensoiton opettajana Kajaanissa asuessaan. Lönnrotin vaikutukset ulottuivat etenkin säätyläiskanteleisiin, ja hänen ansionaan voidaankin pitää sitä, että säätyläispiireissä alettiin suosia koverrettujen kanteleiden sijasta lautakanteleita. Kun otetaan huomioon, että Lönnrot myös laajensi kanteleen soittomahdollisuuksia suurentamalla kielten lukumäärää, voidaan sanoa, että Lönnrot oli elinaikanaan myös kanteleenrakentamisen suurin uudistaja. Merkittävimpiä Lönnrotin uudistuksia kanteleenrakennuksen alalla oli juuri kromaattisen kanteleen kehittäminen: laittamalla kanteleeseen tarpeeksi suuri määrä kieliä kyettiin kanteleella soittamaan kokonaisia asteikkoja. Lönnrotin rakentamia kanteleita on nykyisin museoissa jäljellä noin kaksikymmentä. (Jalkanen ym. 2010, 136–139.)

Lönnrotin kiertäessä pitkin korpimaita kuuluisilla runonkeruumatkoillaan 1800-luvun alkupuolella, oli kantele yleisimpänä kansansoittimena jo vaihtunut viuluun pääosassa Suomea (Asplund 1983, 7). Poikkeuksen muuhun Suomeen verrattuna teki Karjala, jossa kanteleensoittoperinne säilyi pidempään; esimerkiksi Ilomantsissa Lönnrot kertoi nähneensä kanteleen lähes jokaisen talon seinällä. Kanteleen suosion laskuun ja ”muodista pois menemiseen” vaikuttivat 1800-luvulla luultavimmin uusien soittimien, kuten viulun, yleistymisen, sekä muut kansanmusiikkivirtaukset. (Asplund 1983, 7.) Kaiken edellä olevan tiedon valossa 1800-luku voidaan nähdä eräänlaisena vastakohtien aikana; vaikka kantele kehittyi lukuisien muutosten kautta yhä monipuolisemmaksi soittimeksi, oli kaikkialla muualla paitsi Itä-Suomessa nähtävissä myös soittimen suosion selkeää laskua.

#### 3.1.4 1900-luku ja eteenpäin

Kanteleenrakennuksen kolmas murros tapahtui 1920-luvulla. Tuolloin Paul Salminen kehitti vipukoneistolla varustetun kanteleen. Vaikutteita Salminen otti kehitystyössään etenkin konserttiharpusta. Koneistokantele erosi merkittävästi tavallisesta koverretusta tai lautakanteleesta; koneiston avulla voitiin vaihtaa sävellajia ja saada aikaan diatonisia säveliä sekä muunnesäveliä. (Saha 1996, 145.) Koneistokanteleen kehittämiseen Salmista innoitti tavallisen kanteleen soittamisen rajoittuminen diatonisuuteen. Kehitystyötä seuraavina vuosina ensimmäisiä koneistokanteleita mainostettiin myös nimillä ”suurkantele” ja ”harppukantele”. (Asplund ym. 2006, 414–415.) Moderni aika toi mukanaan muitakin teknisiä mahdollisuuksia; 1900-luvun jälkipuolen konserttikanteleisiin rakennettiin virituskoneiston lisäksi sammutin, jolla voitiin tarvittaessa vaimentaa sointuja (Asplund 1983, 16).

Koneistokanteleen lisäksi 1900-luku toi kanteleperinteeseen toisenkin uudistuksen, sähkökanteleet. Vaikka nopeinta sähkökanteleen kehitystyö on ollut vasta 1970-luvulta lähtien, suunniteltiin ensimmäinen sähkökantele jo 1940-luvulla Vilho Saari seniorin toimesta tämän laittaessa kanteleeseensa sähkövahvistuksen. (Asplund ym. 2006, 417.) 1900-luvulla suomalaisen kantelesoittoperinteen esittäminen rajoittui entistä vähemmän Suomen rajojen sisäpuolelle. Hirnin (1997, 249) mukaan suomalaisia kanteleensoittajia kävi 1900-luvun alussa esiintymässä esimerkiksi Norjassa.

Kalevalan juhluvuonna 1985 järjestettiin koko Suomen laajuinen Kantele kouluun –projekti, jonka päätavoitteena oli kanteleen saaminen jokaiseen Suomen peruskouluun koulusoittimeksi. Projektin ideoi Kansanmusiikki-instituutti, ja sitä sponsoroiti Osuuspankki. (Saha

1988, 1.) Projektin tuloksena yli neljä viidesosaa Suomen peruskoulujen ala-asteista sai Kaustisen Soitinverstas Oy:n viisikielisen kanteleen opetusmateriaaleineen. Kansanmusiikki-instituutti pyrki edistämään kanteleen suosiota jo 80-luvun alusta alkaen esimerkiksi kurssien ja tiedotustilaisuuksien avulla. (Saha 1988, 1.) Nykypäivän näkökulmasta katsoen Kantele kouluun –projektin merkitystä kanteleensoiton edistäjänä ei voi korostaa tarpeeksi.

2000-luvulla kanteletta nähdään soittimena niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Jalkanen ym. (2010, 304–305) toteaa, että ulkomailla kanteleella ei ole samanlaista ”tuohivirsuleimaa” kuin Suomessa, ja se herättää soittimena huomiota ja kiinnostusta. Vaikka Suomessa mielikuva kanteleesta olennaisesti vain Kalevalaan liittyvänä soittimena elää, on soitin useiden nuorten soittajien kautta raivannut tietä hiljalleen myös modernimpaan musiikkiin. (Jalkanen ym. 2010, 304–305.)

### 3.2 Rakenne

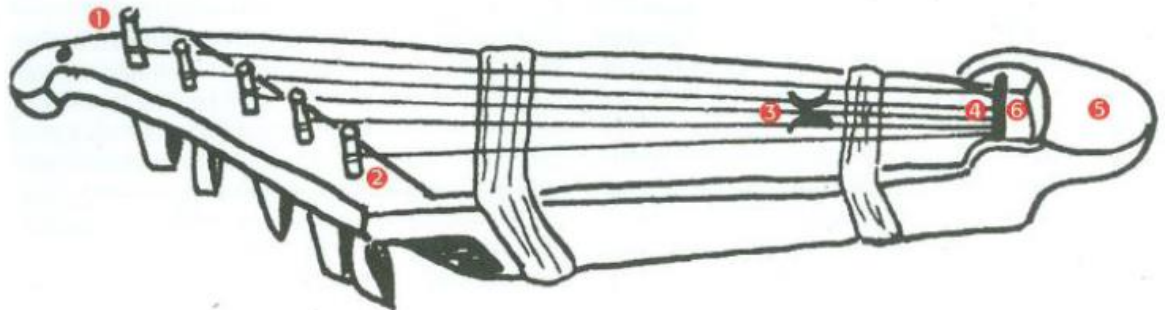
Kontunen (1989, 121) määrittelee kanteleen olevan rakenteeltaan sitra-tyypin soitin. Sitra on kielisoitin, jossa kielet on kiristetty kaikupohjan päälle. Sitroissa kaikukoppa on laatikomainen, ja kielet peittävät sen kannen lähes täysin. Myös soittoasennoltaan kantele on sitroihin kuuluva. Sitroja soitetaan pitämällä niitä joko sylissä tai pöydällä vaakasuorassa. (Kontunen 1989, 121.) Maailman arvostetuin ja käytetyin soitinluokitusjärjestelmä (Erich von Hornbostelin ja Curt Sachs'n) luokittelee kanteleen lautasitroihin kuuluvaksi kielisoittimeksi (kordofoni), jonka kaikupohjana on laatikko (Asplund ym. 2006, 403).

Kanteleen rakenne riippuu vahvasti siitä, minkä tyyppisestä kanteleesta on kyse. Kantele voi olla joko koverrettu, lauta-, tai koneistokantele. Koska koneistokantele on soittimena paljon monimutkaisempi ja monipuolisempi kuin tavallinen koverrettu tai lautakantele, on sen soittaminenkin varsin erilaista. Koverrettu kantele ja lautakantele ovat sen sijaan sangen samantyyllisiä, ja siksi niiden eroavaisuuksia ei tässä tutkielmassa mielestäni tarvitse merkittävästi painottaa. Koverretun kanteleen ja lautakanteleen keskeisin ero on se, että jälkimmäinen rakennetaan irtolaudoista, siinä missä koverrettu kantele koverretaan yhdestä puusta. Molemmissa osat ovat samankaltaisia ja peruseriaate sama, vain osien määrä ja materiaali vaihtelee. Oman käsitykseni mukaan ne ovat myös peruskouluissa yleisimmät kanteletyyppit, joten niiden käsittelyn painottaminen on tässä tutkielmassa perusteltua. Vaikka nykyisin esiintyy myös sähkökanteleita, en niitä tässä tutkielmassa tarkemmin käsittele, vaan keskityn akustisiin kanteleisiin, joissa soivaa ääntä vahvistaa vain soittimen oma kaikupohja.

Vaikka kantele kehittyi moniin erilaisiin muotoihin vuosina 1500–2000, se pysyi periaatteiltaan samanlaisena soittimena. Äänentuottomekanismi on kaikissa kanteletyypeissä, koverretussa, lauta- ja koneistokanteleessa sama. Rakenteeltaan kanteleet tosin voivat olla hyvinkin erilaisia. Asplundin ym. (2006, 404) mukaan esimerkiksi jokainen suomalainen satoja vuosia sitten koverrettu kantele oli rakenteeltaan uniikki, koska rakentajat halusivat lisätä kanteleisiinsa yksilöllisiä piirteitä. Yleisesti kanteleen materiaalina on suosittu leppä-, koivu- ja honkapuuta (Ala-Könni & Pokela 1971, 7). Toisaalta Asplund ym. (2006, 404) huomauttaa, että ainakaan koverrettua kanteletta ei yleensä tehty ”koivusta visaperästä”.

Koverretun kanteleen ja lautakanteleen osien lukumäärä voi vaihdella, mutta pääsääntöisesti molemmissa on kuusi pääosaa (Kuva 1): ääniaukko, varras, ponsi, ponnin lovi, kannen jatke ja naulat eli viritystapit. Joissakin kanteleissa voi olla myös talla. (Jalkanen ym. 2010, 124–126.) Tässä tutkielmassa luen kanteleen osiksi myös kanteleen kopan, kärjen sekä kielet. Vaikka kieliä on monta, luen ne tässä tapauksessa vain yhdeksi osaksi, kuten viritystapitkin. Teen näin siitä huolimatta, että jokainen kieli on pituudeltaan erilainen, ja siten tavallaan oma osansa.

KUVA 1. Viisikielisen kanteleen tärkeimmät osat (Jalkanen ym. 2010, 124).



Kanteleen osien nimityksiä: 1. naula eli viritystappi, 2. kannen jatke, 3. ääniaukko, 4. varras, 5. ponsi, 6. ponnin lovi.

## Koppa

Tavallinen koverrettu ja lautakantele koostuu kaikukopasta ja sen päälle viritetyistä kielistä. Kopan koko voi vaihdella. Koska koverretuissa kanteleissa puun leveys esti kielten loputtoman lisäämisen, on lautakanteleeseen mahdollisuus kiinnittää koverrettua kanteletta enemmän kieliä. Lautakanteleen kopasta on siis mahdollista tehdä suurempi kuin koverretun kanteleen kopasta. Kopan rakennusmateriaalina käytettiin ainakin koverretuissa kanteleissa kuusta, mäntyä, haapaa tai leppää (Asplund ym. 2006, 404). Koostaan ja materiaalistaan riippumatta koppa on muodoltaan vinosuunnikas (Jalkanen ym. 2010, 124). Kopan lyhin

sivu on yleensä kohtisuorassa kopan pisintä sivua vasten. Vaihtoehtoisesti pelkästään lyhimällä sivulla oleva varras, jossa kielet ovat kiinni, on kohtisuorassa kopan pisintä sivua vasten. Kun kanteletta katsotaan lyhimmän kielen puolelta, on kopan lyhyin sivu aina oikealla puolella, kielten viritystapit vasemmalla. Kopan tehtävä kanteleessa on toimia kaikupohjana kielille.

### Kielet

Kielten lukumäärä kanteleessa voi vaihdella viidestä jopa yli kolmeenkymmeneen kieleen (Jalkanen ym. 2010, 142). Ne ovat pituuksiltaan erilaisia eri äänenkorkeuksien aikaansaamiseksi. Kielet on asetettu kanteleessa säteittäin, minkä Jalkanen ym. (2010, 125) uskoo kopan vinosuunnikas-muodon lisäksi olevan vain ulkonäöllinen ratkaisu. Kielet on kiinnitetty soittimeen tasavälein, eli niiden välit ovat yhtä suuret. Asplundin ym. (2006, 404) mukaan kanteleen kieliä on tehty aikojen saatossa useammista erilaisista materiaaleista, muun muassa hevosen häntäjouhista, vaski- ja metallilangasta ja mahdollisesti jopa naisten hiuksista. Soittamisen helpottamiseksi viisikielisen kanteleen kielet on numeroitu luvuilla 1-5; pisin kieli on numeroltaan yksi, lyhyin taas on numeroltaan viisi (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piiroinen & Mäkinen 1994, 230). Oikein rakennetussa soittoasennossa soittajaa lähimpänä on kanteleen lyhyin kieli, eli siis kieli numero viisi.

### Viritystapit eli naulat

Viritystappien tarkoitus on toimia kielten kiristiminä. Ne sijaitsevat vartaasta katsottuna kanteleen vastakkaisella sivulla, kannen jatkeessa, joka veistettiin kanteleeseen juuri viritystappeja varten. Tappien materiaalina voidaan käyttää esimerkiksi puuta. Kieli kiinnitetään kannen jatkeen yläpuolelle jäävään tapin osaan, ja kiristetään haluttuun kireyteen kannen jatkeen alle jäävästä osasta. (Jalkanen ym. 2010, 125.)

### Varras

Varras on kanteleen kopan lyhyelle sivulle kiinnitetty metallinen tai puinen tanko, johon kielet on solmulla kiinnitetty. Kielen solmimistyyllillä on vaikutusta kielen sointiin. Vanhoissa kanteleissa varras oli tehty esimerkiksi rautanaulasta. Varras kulkee kanteleessa ponnin loven läpi. Jos lovia on useampi, voi varras kulkea lovien välissä olevien seinien läpi. (Jalkanen ym. 2010, 125.) Asplund ym. (2006, 404) toteaa, että ponsi ja varras ovat suomalaisille kanteleille erityisiä tuntomerkkejä.

## Ponsi

Ponsi on kanteleen kopan lyhimmälle sivulle veistetty korotus, jonka alkupäässä varras on kiinni. Ponsi voi joko päättyä vartaan kohdalle, tai jatkua pidemmälle. Pidemmälle jatkuvalla ponnelle ei ole keksitty käytännöllistä tarkoitusta, koska edes kanteletta soitettaessa pitkä ponsi ei tee soittoasennosta millään tavalla helpompaa. Ottaen huomioon, että monissa vanhoissa kanteleissa ponsi päättyy vartaan kohdalle, on pidemmällä ponnella kanteleelle luultavasti vain koristeellista merkitystä. (Jalkanen ym. 2010, 125.)

## Ponnen lovi

Ponnen lovi on kanteleen kopan lyhyelle sivulle veistetty lovi, johon varras kiinnitetään. Muodoltaan lovi voi olla esimerkiksi suorakulmainen tai kaareva. Myös kaksois- tai kolmoislovi on mahdollinen, mikäli kanteleessa on enemmän kuin viisi kieltä. (Jalkanen ym. 2010, 125.)

## Ääniaukot

Ääniaukko on kanteleen kopan keskellä kielten alla oleva aukko, jonka tarkoitus on parantaa kanteleen sointia. Hyvän soinnin kannalta yhden tai useamman ääniaukon tekeminen ei ole kuitenkaan välttämätöntä, sillä kantele soi hyvin myös ilman ääniaukkoa. Kantele soi hyvin jopa silloin, kun soitin on vasten pöytää ja kaikukoppa umpinainen. (Jalkanen ym. 2010, 125.) Ääniaukon muoto vaihteli alueittain. Esimerkiksi ortodoksisella alueella on tavattu ristin muotoista ääniaukkoa (Ala-Könni & Pokela 1971, 9).

## Talla

Talla on kanteleen kopassa kiinni oleva puu- tai metallikisko, joka kulkee kielistä katsottuna poikittaissuuntaisesti kielten alta. Yleisin paikka tallalle on viritintappien vieressä. Tallan tarkoitus on tehdä kielen synnyttämästä äänestä kirkkaampi ja selkeämpi. Joissakin kanteleissa talloja voi olla kaksi, jolloin toinen talla on vartaan vieressä. Talla on lähinnä Karjalan kanteleissa esiintyvä uusi piirre. (Jalkanen ym. 2010, 126.)

## Kärki

Kärjeksi sanotaan kanteleen pidemmän sivun sekä tappisivun väliin jäävää terävää kulmaa. Kanteleen kärkeen voidaan tehdä esimerkiksi reikä, josta kantele voidaan ripustaa seinälle. (Jalkanen ym. 2010, 125.)

### 3.3 Soittamisen perusteita

Kanteleen soittoasento voi vaihdella. Luonnollisesti soittoasento riippuu siitä, kuinka suuri kantele on ja siitä, onko tarjolla tasoa, esimerkiksi pöytää, jolle kanteleen voi asettaa. Kanteleen soittaminen vaatii kuitenkin istumista, sillä oikeaoppisessa soittoasennossa kantele asetetaan poikkipuolin polvelle siten, että lyhin kieli on soittajaa lähinnä. Jos soittaja istuu tuolilla, molempien jalkojen tulisi ylettyä tukevasti lattiaan (Hongisto-Åberg ym. 1994, 228). Asplundin ym. (2006, 405) mukaan soittoasento rakennetaan siten, että soittajan molemmille käsille on tukipaikka. Oikean käden kämmensyrjä on ponnen päällä, vasemman käden kämmensyrjä tai ranne kielitappisivun reunalla. Kielien näppäilyyn käytettäviä sormitusjärjestyksiä on useita erilaisia. Yleinen niitä koskeva sääntö on kuitenkin se, että yksi sormi näppää aina samaa kieltä. Tyypillistä kanteleen soitossa on myös se, ettei kieliä sammuteta, vaan kielen annetaan soida, kunnes se näpätään uudelleen. (Asplund ym. 2006, 405.)

Kanteletta voidaan soittaa näppäilemällä sen kieliä sormilla, tai soittamalla kieliä esimerkiksi tikulla. Eräs vanhakantaisuutta edustava piirre kanteleessa on se, että sillä tuotetaan yhdellä kielellä vain yksi ääni (Asplund ym. 2006, 403). Siten kanteleella soitettavien äänien määrä riippuu siitä, kuinka monta kieltä kanteleessa on. Ääniä on mahdollista saada aikaan useampiakin vaihtamalla kanteleen kielten viritystä. Esimerkiksi viisikielisellä kanteleella voidaan soittaa yhtä aikaa vain viisi eri ääntä, vaikka viritystä vaihtamalla voidaan soittaa myös muita ääniä.

Tenhunen (1996, 5–8) nimeää sävelmien soittamisen ja säestämisen kahdeksi pääasialliseksi kanteleensoittotavaksi. Sekä sävelmien soittaminen että säestäminen pitävät sisällään erilaisia soittotapoja. Perinteisen, sormitusjärjestelmään perustuvan näppäilyyn lisäksi sävelmiä voidaan soittaa myös mattaääninä, huiluääninä, etusorminäppäilyllä, sekatyylillä, räpsäyttämällä ja koputtamalla. Säestyksen voi toteuttaa joko sulkutyylinä tai näppäilyssäestyksenä. Sulkutyylissä vasemman käden sormet sammuttavat ne kielet, jotka eivät saa soida, samalla kun oikean käden etusormi soittaa muut kielet soimaan. (Tenhunen 1996, 5–8.)

Kanteleen soitossa tärkeässä asemassa on soittajan käyttämä sormitusjärjestelmä, joita Hongisto-Åberg ym. (1994, 237) esittelee kolme erilaista. Kaikille kolmelle sormitustyylille on ominaista se, että niissä käytetään yhtä aikaa molempia käsiä. Vain se, mikä sormi soittaa mitään kieltä, vaihtelee (Hongisto-Åberg ym. 1994, 237).



Viisikieliselle kanteleelle tyypillistä on se, että se viritetään kulloinkin soitettavan laulun sävelkulun mukaisesti (Krokfors, Lindeberg & Nieminen 1981, 18). Asplundin ym. (2006, 404) mukaan viisikielisen kanteleen sävelikkö on pentakordi, eli viisisävelikkö. Pentakordi tarkoittaa minkä tahansa duuri- tai molliasteikon viittä ensimmäistä säveltä. Pentakordi on samalla myös kalevalaisen musiikin perusta. Viisikielisen, peruskoulussa käytettävän kanteleen tavallinen viritys on juuri duuri- tai molliasteikon pentakordi. Pentakordi-viritystä käytettäessä sen, onko kantele viritetty duuri- vai molliasteikkoon, määrää kolmas kieli, eli perussävelen terssi. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 228.) Mollivirityksessä kolmas kieli on viritetty puolisävelaskeleen alemmaksi kuin duurivirityksessä.

### 3.4 Kantele perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Vuonna 2014 tullut valtakunnallinen opetussuunnitelma korostaa laajoja kokonaisuuksia. Esimerkiksi musiikissa yksittäisiä soittimia ei mainita, eikä soittimille määritellä erityistä tehtävää tai tavoitetta. Tässä tapauksessa on perusopetuksen opetussuunnitelman musiikki-osion lyhyt tarkastelu kanteleen näkökulmasta kuitenkin perusteltua.

#### 3.4.1 Musiikin oppiaineesta

Huotilaisen (2012, 109) mukaan musiikki on aivojen näkökulmasta harrastuksena erinomainen ja tarjoaa aivoille optimaalista prosessoitavaa. Kosonen (2009, 167) taas sanoo musiikkia opettavan opettajan olevan kuin kauppias, joka yrittää tarjota oppilailleen musiikillisia elämyksiä sekä avartaa ja syventää oppilaiden musiikillisia tietoja, jotta oppilailla olisi kiinnostusta ja valmiuksia harrastaa musiikkia myös koulun ulkopuolella. Peruskoulun musiikinopetuksen tavoitekenttä on todella laaja. Tuon laajuuden takia yksittäisen soittimen huomioimisen tarkastelua voidaan pitää tietystä näkökulmasta täysin turhana asiana. Tätä ajatusta tukee myös tämän tutkimuksen aineisto, jossa useampi tutkittava totesi tavoitteiden laajan kirjon tekevän yksittäisen soittimen tarkastelun lähes turhaksi.

Musiikin opettamista vaikeuttaa se, että musiikki on jokaiselle ihmiselle kokemuksena yksilöllinen. Musiikin voimakas kokemuksellisuus ja henkilökohtaisuus vaativat opettajalta sekä poikkeuksellista emotionaalista herkkyyttä että kykyä ymmärtää oppilaan kokemusmaailmaa ja suhdetta opetettavaan materiaaliin (Saarikallio 2013, 37). Musiikin opetusta monimutkaistaa myös se, että soittamisen opettelu on prosessina monipuolinen; Beach

(2011, 100) jopa toteaa, että musiikillisen instrumentin soittaminen pitää sisällään ihmistoinnin vaativimpia fyysisiä, kuulollisia ja visuaalisia taitoja, minkä vuoksi soittamaan opettelu on usein rakentunut jatkuvan toiston varaan. Toistoon perustuvaa harjoittelua voidaan pitää kuitenkin perusteltuna. Toistoa tarvitaan musiikissa etenkin motoristen valmiuksien, esimerkiksi äänenkäytön ja soittotekniikan kehittämisessä (Ahonen 1996, 137).

Jos jonkin yksittäisen soittimen hallitseminen on joskus ollut peruskoulun musiikinopetuksen tavoite, se ei todellakaan ole tavoitteena enää. Sen sijaan tavoitteet ovat vuoden 2014 opetussuunnitelmassa yleisluontoisempia ja kokonaisvaltaisempia. Paino ei ole niinkään musiikillisessa osaamisessa, vaan siinä, että oppilas osallistuu aktiivisesti yhteiseen musiointiin, ja käyttää hyödyksi musiikin eri osa-alueita. Musiikki on tavoitteiltaan ja menetelmiltään kytköksissä luovuuteen; esimerkiksi Jorgensen (2008, 233) mainitsee musiikinopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi lapsen mielikuvituksen kehittämisen. Huolimatta yksittäisen soittimen roolin vähäisyydestä, tulivat esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistossa esille ukulele ja nokkahuilu, jotka nousivat selkeästi muista erillisiksi musiikinopetuksen työkaluiksi.

Musiikkia opettavan on hallittava laaja teoriakenttä, ja osattava soveltaa sitä käytännössä. Opettajan tulisi myös ymmärtää oppilaansa musiikkimakua sekä tämän musiikki-ilmaisua. (Vesioja 2006, 76.) Lehtosen (2004, 113) mukaan musiikin laaja teoriakenttä on kuitenkin samalla myös riski, sillä jos musiikin opetus paneutuu liikaa musiikin teoriaan käytännön kustannuksella, ei teorian tiedosta ole juuri hyötyä. Musiikille oppiaineena on tyypillistä se, että oppilas oppii sen asiasisältöjä merkittävästi myös koulun ulkopuolelta; musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella saattaakin olla hyvin erilaista kuin musiikin opettelu koulussa (Hargreaves, Marshall & North 2003, 157). Erilaisia koulusoittimia on paljon, ja kantele on niistä vain yksi. Pohdittaessa kanteleen merkitystä koulusoittimena on tarkasteltava peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteita ja mietittävä, miten kantele niiden saavuttamiseen soveltuu.

### 3.4.2 Musiikinopetuksen tavoitteet

Yksityiskohtaisemmat tavoitteet ja sisällöt jaetaan musiikin osalta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa kolmeen osaan. Ensimmäinen osa musiikin opetusta tapahtuu vuosiluokilla 1-2, toinen osa vuosiluokilla 3-6, ja kolmas vuosiluokilla 7-9. (Opetushallitus

2014.) Musiikki voidaan lukea peruskoulun oppiaineena taitoaineeksi, kuten esimerkiksi kuvataide ja tekninen työ. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 264) nimitään musiikin opetuksen yleistehäviksi vuosiluokille 1-6 ainakin neljä asiaa:

1. Luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriin osallisuuteen.
2. Rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen.
3. Edistää oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa.
4. Kehittää oppilaiden ajattelua, oivalluskykyä ja ilmaisutaitoja.

On huomattava, että musiikki kehittää oppiaineena myös sellaisia taitoja, joita ei voi laskea musiikillisiksi taidoiksi. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa taidot määriteltiin hyvin; niitä ovat sosiaaliset taidot, kuten vastuullisuus, rakentava kriittisyys sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen (Opetushallitus 2004, 232).

Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee musiikin opetuksessa käytettävät soittimet sangen löyhästi. Tarkkoja vaatimuksia ei ole. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ei mainita nimeltä yhtäkään soitinta. Tilanne oli sama jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Musiikin opetuksessa käytettävät soittimet opetushallitus on jättänyt siis koulujen päätettäväksi. Kuten ei muitakaan soittimia, ei myöskään kanteletta mainita opetussuunnitelmassa millään tavalla, huolimatta soittimen asemasta kansallissoittimena. On huomattava, että mikään ei velvoita suomalaista alakoulua käyttämään jotain tiettyä soitinta musiikin opetuksessa. Oikeastaan oppilaan oma lauluääni on ainoa ”soitin”, jonka käyttäminen on opetussuunnitelmassa erikseen täsmennetty. Kaikista muista soittimista opetussuunnitelmassa käytetään yläkäsitteitä keho-, rytm-, melodia-, ja sointusoittimet. Koska opetuksessa käytettäviä soittimia ei ole kyseistä väljää määrittelyä lukuun ottamatta erikseen nimetty, jää musiikkia opettavalle opettajalle mahdollisuus vaikuttaa opetuksessa käytettäviin soittimiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteella minkään tyyppisen kanteleen käyttö ei siis ole alakoulun musiikinopetuksessa välttämätöntä. Se, ettei peruskoulun musiikinopetukseen kuulu minkään tietyn soittimen tarkasti määriteltyä opetusta on ymmärrettävää, mikäli asiaa tarkastelee soitonopetuksen vaatimusten näkökulmasta; esimerkiksi Ahosen (2004, 149) mukaan ammattimuusikon taitotason saavuttaminen soittamisessa edellyttää opetusta esimerkiksi musiikkikoulussa tai yksityistunneilla.

### 3.4.3 Musiikinopetuksen tavoitteet kanteleen näkökulmasta

Jonkin tietyn soittimen soveltumista perusopetuksen opetussuunnitelman musikaalisiin tavoitteisiin on vaikea tarkastella. Musiikki-oppiaineen tavoitteet ovat pääasiassa täysin riippumattomia siitä, mitä soittimia musiikin opetuksessa käytetään. Muutenkin musiikinopetuksen tavoitteita tarkastellessa tulee huomioida, että yksittäisten soittimien nimeämättä jättäminen on ollut tarkoituksellista: musiikinopetuksen tavoitteena on perehtyä musiikkiin kokonaisuutena, eikä vain tiettyjen soittimien kautta. Muutenkaan käsitystä oppilaan musiikillisesta osaamisesta ei ole haluttu rakentaa oppilaan soittotaidon ympärille, mikä on loppujen lopuksi todella fiksu päätös. Täten musiikinopetuksen tavoitteiden tarkastelu yksittäisen soittimen näkökulmasta on vaikeaa. Voidaan kysyä, onko perusteltua tutkia, miten yksittäinen koulusoitin vastaa musiikinopetuksen tavoitteita. Ei liene väärin sanoa, että jokainen soitin palvelee jollain tavalla musiikinopetuksen tavoitteiden saavuttamista, eikä mikään soitin ole siten turha. Uusimman opetussuunnitelman valossa on järkevämpää tarkastella sitä, millaisia vahvuuksia ja käyttökohteita soittimilla on.

Vaikka kanteletta ei opetussuunnitelmassa mainita, sen käyttö tavallaan mahdollistetaan toteamalla, että ohjelmistoon tulisi sisällyttää monipuolisesti eri musiikkityylejä, muun muassa kansanmusiikkia. Yhtenä musiikin opetuksen tavoitteena vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 234) nähtiin se, että oppilas ”tuntee keskeistä suomalaista musiikkia ja musiikkielämää”. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa suomalaisen musiikkikulttuuriin perehtyminen mainitaan erikseen vain luokka-asteiden 1–2 tavoitteissa: musiikinopetuksen tavoitteena on tuolloin ”innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä leikkien, laulaen ja liikkuen” (Opetushallitus 2014, 142). Suomalaiseen kulttuuriperintöön liittyvänä soittimena kantele huomioidaan siis parhaiten alakoulun alkuopetuksen opetussuunnitelmassa, vaikkei sitä nimeltä mainitakaan. Kanteleen esiintymistä juuri alkuopetuksen luokkien tavoitteissa tukee myös tämän tutkimuksen aineisto; osa haastateltavista totesi kanteleen sopivan erityisen hyvin juuri alkuopetuksen luokille.

Kansanperinteeseen, ja toisaalta myös nykyiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan liittyvänä kiinnostavana tiedonmuruna on syytä mainita, että Jalkasen ym. (2010, 141) mukaan jo Elias Lönnrot ehdotti omana elinaikanaan 1800-luvulla kanteleen soitto-opin ottamista kansakoulun opetussuunnitelmaan. Mielenkiintoista on myös se, ettei Lönnrot perustellut kantaansa kansallisilla arvoilla, vaan niillä kokemuksilla, joita hän oli saanut kanteleensoiton

opettajana. Kouluun sopivaksi kanteleeksi Lönnrot tosin katsoi viisikielisen sijasta viisitoistakielisen kanteleen. Kyseessä oli aikaansa edellä oleva ehdotus, ottaen huomioon, että soitto-oppi tuli suomalaisiin kansakouluihin vasta 1960-luvulla, eli 110 vuotta myöhemmin. (Jalkanen ym. 2010, 141.) Lönnrotin mielestä kanteleensoiton tuli kuulua jokaisen suomalaisen taitoihin, ja samansuuntaisia ajatuksia esitti myös Johan Vilhelm Snellman (Asplund 1983, 7).

Arvioitaessa kanteleen vahvuuksia koulusoittimena on tarkasteltava perusopetuksen opetussuunnitelmaan asetettuja yksityiskohtaisempia tavoitteita sekä sitä, miten kantele niiden täyttämiseen soveltuu. Yksi musiikin opetuksen keskeisistä sisällöistä on opetushallituksen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 264) oppilaan tutustuttaminen musiikin keskeisiin elementteihin; rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon. Kyseisiin elementteihin voi tutustua erilaisilla tavoilla, joista soittaminen on vain yksi. Kyseisten musiikin elementtien opettamiseen kantele soveltuu hyvin; kanteleella voidaan soittaa sekä sointuja että melodioita, joten se täyttää soittimena suhteellisen hyvin monipuolisen koulusoittimen kriteerit.

Perinteinen viisikielinen kantele kohtaa muutamia ongelmia, mikäli sitä käytetään musiikin perusteiden opettamisessa. Esimerkiksi nokkahuiluun verrattuna kanteleen kyky soittaa melodioita on puutteellinen. On kuitenkin huomattava, että heikommat melodiamahdollisuutensa kantele korvaa mahdollisuudella soittaa myös sointuja.

#### 3.4.4 Kanteleen käyttö alakoulun musiikintunneilla

Perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmasta kantele ei ole minkäänlaisessa erityis asemassa. Opettajan kannalta kanteleen merkitys riippuu erityisesti siitä, millaisia hyviä ja huonoja puolia kanteleen käytöllä on perusasteen alakoulun musiikin tunneilla. Merkityksellisin ja oikeastaan ainoa asia, mikä tekee kanteleesta koulusoittimena erityisen, on sen asema Suomen kansallisoittimena. Ennen 1980-lukua oli kanteleen asema peruskoulussa heikko vuosikymmenten ajan. Kanteleen heikon aseman kouluopetuksessa mainitsevat muun muassa Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981, 266) jo 80-luvulla ilmestyneessä teoksessaan *Musiikin didaktiikka*. Samantyyllisiä ajatuksia esittävät myös Koskela ja Viskari (1988) kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluvassa tutkielmassaan. On kuitenkin huomattava, että

kanteleen asema on 2000-luvulle tultaessa parantunut. Kanteleen tuominen osaksi peruskoulun opetusta oli tavoitteena esimerkiksi 80-luvun puolivälissä järjestetyssä Kantele kouluun -projektissa (Koskela & Viskari, 1988).

Koskela ja Viskari (1988, 59) toteavat tutkielmassaan kanteleen olevan koulusoittimena ylivoimaisesti monipuolisin. Väitettään he perustelevat muun muassa kanteleen yksinkertaisella rakenteella, jonka takia oppilas oppii soittamaan esimerkiksi eri kappaleiden säestyssoinnut kanteleella nopeasti. Myös kanteleen soittoon kuuluvan sormijärjestyksen opettamisen he sanovat olevan helppoa, koska sormijärjestyksestä opetettaessa tehokas eriyttäminen on mahdollista, jolloin oppilaiden turhautumista ei synny. (Koskela & Viskari 1988, 59.) Sointusäestyksen opettelemisen helppoutta korostaa myös Hongisto-Åberg ym. (1994, 232). Etenkin varhaiskasvatukseen kanteleen sointujärjestelmä soveltuu hyvin, koska kanteleella säestettäessä käytetään vain kolmea sointua, jotka ovat käytettävän asteikon toonika, kvartti ja kvintti (Hongisto-Åberg ym. 1994, 232).

Kanteleeseen perehtyminen on hyvä aloittaa viisikielisestä kanteleesta sen yksinkertaisuuden takia, ja viisikielisen kautta harrastus on mahdollista laajentaa myös muihin kanteletyyppihin. Viisikielisestä on mahdollista jatkaa esimerkiksi kymmenkieliseen kanteleeseen: Saha (1986, 3) toteaa, että kymmenkielinen kantele on sopiva viisikielisen soittajalle, koska soittimet, soittotavat, tyylit ja ohjelmistot ovat lähtökohdiltaan samanlaiset. Kymmenkielistä voi soittaa monella eri sormitustavalla, mutta pääsääntönä on, että sormet asetetaan yhdysasentoisesti, kuten viisikielisessä kanteleessa. Kymmenkielisen kanteleen soittotyyli sopii myös yhdeksänkieliseen kanteleeseen, jolloin yhtä perusasteikon säveltä ei oteta huomioon. (Saha 1986, 3.)

Kanteleen hyviä ja huonoja puolia pedagogisesta näkökulmasta käsitellään kirjallisuudessa varsin vähän. Hongisto-Åberg ym. (1994) käsittelee teoksessaan Musiikki varhaiskasvatuksessa myös kanteleen käyttöä varhaiskasvatuksessa. Linnankiven, Tenkun ja Urhon (1988, 189) mukaan kouluopetukseen soveltuu lähinnä kaksi erityyppistä kanteletta, jotka ovat viisikielinen ja yhdeksänkielinen kantele. Molempia kanteleita voidaan soittaa pareittain esimerkiksi siten, että toinen kanteleista soittaa melodiaa ja toinen säestää soinnuilla (Linnankivi ym. 1988, 189). On selvää, että kanteleen käyttö ei rajoitu vain pareittain soittamiseen, vaan kekseliäs opettaja voi käyttää opetuksessa myös suurempia kanteleryhmiä, esimerkiksi

kanteletrioja tai -kvartetteja. Kantele tarjoaa monipuolisesti erilaisia kokeiltavia soittotyylejä, mikä on hyvä asia, sillä muun muassa Kososen (2009, 160) mukaan lapsen ja nuoren normaaliin kehitykseen kuuluu spontaani uteliaisuus ja kokeilunhalu.

Yksi tärkeimmistä kanteleen hyviä ja huonoja puolia koskevista tutkimuksista mainitaan Kansanmusiikki-instituutin Viiskielinen-lehdessä vuodelta 1988. Lehti käsittelee 80-luvulla toteutettua Kantele kouluun –projektia, jossa viiskielinen kantele saatiin tuotua osaksi peruskoulun opetussuunnitelmaa. Saha (1988, 3) toteaa, että projektin osana lähetettiin kaikkiin Suomen peruskouluihin kyselylomake, jossa kartoitettiin kanteleen asemaa ja käyttöä Suomen koulujärjestelmässä. Tutkimus selvitti muun muassa kanteleen koulukäytön myönteisiä puolia. (Saha 1988, 8.) Monet tutkimuksessa esiin nousseet asiat olivat täysin samoja, kuin tässä pro gradu –tutkielmassa. Näihin lukeutuivat muun muassa kanteleen hiljaisuuden ja helppouden lukeminen soittimen hyväksi puoliksi. Sangen yllättäen 80-luvun tutkimuksessa yhdeksi kanteleen hyväksi puoleksi luettiin sen halpa hinta. Sivuhuomautuksena on todettava, että kyseinen tutkimus ei vaikuttanut millään tavalla tämän tutkimuksen toteuttamiseen ja valintoihin, sillä törmäsin siihen vasta oman tutkimusprosessini keskivaiheella, kun aineisto oli kerätty, ja suurin osa työstä kirjoitettu.

Tenhunen (1996, 18) toteaa kanteleen soveltuvan monien musiikin perusasioiden, muun muassa rytmin, melodian, harmonian ja sointivärien opettamiseen. Kantele soveltuu hyvin myös paikalliseen kansanmusiikkiperinteeseen tutustuttamiseen. Viidellä kielellä soitettavia sävelmiä ei löydy kovinkaan paljon. Tavallinen ongelma viiskielisellä kanteleella onkin juuri se, että monien kappaleiden kohdalla kanteleen kielet loppuvat kesken, koska kappale sisältää soitettavia ääniä enemmän kuin kanteleessa on kieliä. Puuttuvan sävelen voi jättää kappaleissa soittamatta, jolloin puuttuvaa säveltä edeltävän sävelen voi soittaa pitkänä. (Tenhunen 1996, 15.) Krokforsin ym. (1985, 111) mukaan viiskielisen kanteleen vähäisestä kielimäärästä johtuva yksinkertaisuus on myös etu, sillä vähäinen kielimäärä tekee kanteleesta helpon soittaa. Tämän tutkimuksen aineisto tukee kyseistä näkemystä.

Ongelmallinen piirre kanteleessa on sen virittäminen, joka on aikaa vievä prosessi etenkin, jos kanteleita on luokassa paljon. Tenhusen (1996, 8–9) mukaan viritystyö helpottuu merkittävästi, jos opettaja osaa transponoida kanteleelle tarkoitettut kappaleet samaan sävellajiin, jolloin kanteleiden ainaiselta uudelleenvirittämiseltä luokassa vältytään. Suositeltavaa on myös opettaa virittäminen oppilaille, jolloin aikaa säästetään entisestään (Tenhunen 1996, 9). Viritysprosessinsa osalta kantele on selkeästi heikommassa asemassa kuin esimerkiksi

kitara, jossa viritystä tiettyyn sävellajiin ei tarvitse erikseen tehdä. Vaikka viritystaidon oppii varmasti suurella määrällä toistoja, voidaan viritysjärjestelmää ja transponoinnin tarvetta pitää yhtenä kanteleen huonona puolena. Myös ajatus siitä, että alakoulun oppilaat voisivat oppia virittämään kanteleensa itse, on teoriatasolla hyvä, mutta voi olla käytännössä vaikea toteuttaa. Tämän tutkimuksen aineistossa virittämisen opettaminen oppilaille nähtiin hyvänä ajatuksena, mutta käytännössä asiana, jonka toteuttaminen on vaikeaa.



## 4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

Menetelmäluvun tarkoituksena on käydä läpi tutkimuksen käytännön toteuttamisen kannalta olennaiset tutkimusmenetelmät. Kvalitatiivisen tutkimusotteen ja fenomenografian tarkastelun jälkeen on kirjoitettu lyhyesti teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Lopussa käsitellään haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Tutkimuksen käsitys fenomenografiasta nojaa vahvasti niihin käsityksiin, joita esittävät Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1996) teoksessaan ”Laadullisen tutkimuksen työtapoja”. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin ajatukset taas pohjaavat erityisesti Tuomen ja Sarajärven (2009) ajatuksiin teoksessa ”Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi”.

### 4.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteitä

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, josta synonyyminä voidaan käyttää tässä tutkielmassa myös termiä "laadullinen tutkimus". Karkeasti määriteltynä kvalitatiivinen tutkimus on aineiston ja analyysin muodon ei-numeraalista kuvausta. Yleisesti kvalitatiivisen tutkimuksen määrittelyä on suoritettu vertaamalla sitä kvantitatiiviseen tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 1998, 13–15.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan laadullisen aineiston pelkistetty kuvaus on se, että se on ilmiasultaan tekstiä. Kyseinen tekstiaineisto voi olla syntynyt joko tutkijasta riippuen tai tutkijasta riippumatta. Tutkijasta riippuen syntynyt tekstiaineisto voi olla esimerkiksi haastattelu tai havainnointia. Tutkijasta riippumatta syntynyt aineisto taas voi olla esimerkiksi päiväkirja tai kirje, joita kumpaakaan tutkija ei ole itse kirjoittanut. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 22) mukaan laadullinen tutkimus on luonteeltaan empiiristä, ja empiirisen analyysin tapa tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida on se, mistä laadullisessa tutkimuksessa on kyse. Empiirisessä tutkimuksessa tutkimuksen havainnot ei koskaan itsessään pidetä tuloksina, eikä asioita oteta sellaisina kuin miltä ne näyttävät (Alasuutari 2011, 78).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 20) toteavat, että laadullisen tutkimuksen kulmakivi on havaintojen teoriapitoisuus. Teoriapitoisuudella tarkoitetaan sitä, että se, millainen yksilön käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimustu-

lokset eivät ole käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä suosia ihmistä tiedon keruun instrumenttina, jolloin tutkija luottaa tutkittaviensa kanssa käytyihin keskusteluihin ja omiin havaintoihinsa enemmän kuin muilla mittausvälineillä saatuun tietoon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155).

Tyypillinen kvalitatiivisen tutkimuksen piirre on hypoteesittomuus, joka tarkoittaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa sitä, ettei tutkijalla ole ennako-oletuksia tutkittavasta kohteesta eikä siitä, millaisia tuloksia tutkimuksessa tulee. Vaikka ennakkokäsityksiä on ihmisellä luonnostaan, ei tutkija muodosta niistä asetelmia, jotka rajaavat tieteellisiä toimenpiteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.)

Eskola ja Suoranta (1998, 18–19) toteavat, että kvalitatiivinen tutkimus keskittyy usein vain pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään useimmiten harkinnanvaraista otantaa satunnaisotannan sijaan. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkittavaa joukkoa ei poimita sattumanvaraisesti, vaan tutkija valikoi tutkittavat tiettyjen kriteerien pohjalta. Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tärkein piirre on myös se, että tutkimus voidaan aloittaa puhtaalta pöydältä, ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Kyseistä piirrettä kuvaa termi "Aineistolähtöinen analyysi", joka tarkoittaa sitä, että teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta ylöspäin. (Eskola & Suoranta 1998, 18–19.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä piirteenä voidaan pitää objektiivisuutta. Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan kukaan ei kiellä tutkijaa olemasta mahdollisimman objektiivinen, mikäli objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkija sekoita tutkimuskohteeseen omia uskomuksiaan, asenteitaan tai arvostuksiaan. Objektiivisuus on tärkeä tavoite, joka syntyy kaiken subjektiivisen tiedostamisesta. Vaikka voidaan miettiä, onko täydellinen objektiivisuus edes mahdollista, voi tutkija silti yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 20) kuitenkin huomauttavat, ettei ole olemassa täysin objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on subjektiivista siinä mielessä, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. Yleisesti ottaen laadullista tutkimusta käsitteleviä lähteitä vertailemalla voidaan sanoa niiden viittaavan yksimielisesti siihen suuntaan, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat mielipiteet ja arvostukset ovat sallittuja, kunhan tutkija vain tiedostaa niiden olemassaolon.

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1996, 126) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämiseen eikä selittämiseen. Näin on etenkin, jos selittäminen ymmärretään tilastollisesti siten, että yhden muuttujan varianssi selittää toisen muuttujan arvojen vaihtelua, tai mekaanisen kausaalisesti, jolloin jokin asia yksinkertaisesti aiheuttaa toisen asian. Laadullinen tutkimus ei pyri asettamaan asioita riippuvuuden tai syyn ja seurauksen suhteeseen niiden yhdessä esiintymisen perusteella. Jos määrittelyn apuna käytetään englannin kieltä, voidaan todeta, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijaa kiinnostaa käsitysten "reason", ei "cause". (Syrjälä ym. 1996, 126.) Englannin kielen sana "reason" tarkoittaa suomen kielen sanaa "syy", kun taas "cause" voidaan suomentaa sanalla "aiheuttaja".

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 71) nimeävät laadullisen tutkimuksen yleisimmiksi aineistonkeruumenetelmiksi haastattelun, kyselyn, havainnoinnin, sekä tiedon, joka perustuu erilaisiin dokumentteihin. Tutkimuksessa voidaan käyttää joko useampaa, tai vain yhtä aineistonkeruumenetelmää. On huomattava, että kyseiset menetelmät eivät ole vain laadullisen tutkimuksen menetelmiä, vaan ne soveltuvat myös kvantitatiivisen aineiston keräämiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.)

Kuten tieteellisessä tutkimuksessa yleensä, myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan puhua operationalisoinnista. Yleisemmin operationalisointi on kuitenkin liitetty kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen, eikä kvalitatiivisessa tutkimuksessa operationalisoinnista ole tavattu puhua (Eskola & Suoranta 1998, 75). Lehtistä (1991) mukaillen Eskola ja Suoranta (1998, 75) sanovat operationaalistamisen tavoitteena olevan tuottaa yleisen teoreettisen viitekehysten osille eli teoreettisille käsitteille empiirisesti mitattavat vastineet. Ihmistieteissä operationalisointi sisältää kuitenkin monia tulkinnallisia ongelmia, koska niissä teoreettisille käsitteille ei voida antaa suoria operationaalisia määritelmiä. Näin ei ole luonnontieteissä, kuten esimerkiksi fysiikassa, jossa teoreettiset käsitteet ovat usein helpommin empiirisesti mitattavissa. Ihmistieteiden operationalisaatioon liittyvät ongelmat johtuvat siitä, että teoreettisen käsitteen tarkka ala on hankala täsmällisesti viitoittaa. (Eskola & Suoranta 1998, 76.)

#### 4.2 Fenomenografisen tutkimuksen piirteitä

Koska tämän tutkimuksen tavoite on vain tutkia käsityksiä ja kartoittaa niiden mahdollisia syitä, oli luonnollista, että valitsin tutkimusotteekseni laadullisen tutkimusotteen. Tutkimus-

metodologialtaan tutkimukseni on fenomenografinen tutkimus. Fenomenografisen tutkimusmetodin taustalla on alun perin ollut kognitiivinen oppimisenäkemyks. Lehtisen ja Kuusisen (2001, 85) määritelmän mukaan kognitiivisessa oppimisenäkemysessä oppiminen tapahtuu siten, että ihminen kehittää vuorovaikutuksen ja kokemuksen kautta saamastaan informaatiosta ajatusrakenteita, joita voidaan nimittää myös skeemoiksi. Käsitteet, joita fenomenografia tutkii, ovat näitä tutkittavien mielen ajatusrakenteita. Kognitiivinen psykologia kohdistaa tutkimuksen ja teoreettiset rakennelmat tiedon hankintaan, taltiointiin ja käyttöön, eli yksilön sisäisten tajunnallisten tapahtumien alueeseen (Lehtinen & Kuusinen 2001, 83). Fenomenografisen tutkijan tulisi perehtyä kognitiiviseen psykologiaan, ennen tutkimuksen varsinaisen tutkimuskohteen käsittelyä. On kuitenkin huomattava, että kognitiivisen psykologian tutkijoilla ei ole alan kaikista asioista yhteneväisiä mielipiteitä. (Syrjälä ym. 1996, 132.)

Fenomenografisen tutkimuksen keskeisenä ajatuksena on se, että ihminen on tietoinen olento, ja että ihminen rakentaa tietoisesti itselleen käsityksiä erilaisista ilmiöistä, ja toisaalta osaa myös kielellä ilmaista kyseiset käsitykset. Tämän takia fenomenografinen tutkimus ei keskity tutkittavan henkilön ulkoiseen tarkkailuun tai pinnallisiin responsseihin, vaan ryhtyy vuorovaikutukseen hänen kanssaan. (Syrjälä ym. 1996, 121–122.) Kognitiivisessa tutkimustraditiossa mielen sisäisiä elementtejä, jotka viittaavat johonkin yksittäisen kokemuksen muistikuvaa yleisempään, kutsutaan skeemoiksi. Skeema-käsitteellä viitataan sellaiseen tiedon ja kokemuksen mieleen varastoitumisen muotoon, jolla voidaan selittää aikaisemmin opitun asian vaikutus uusien asioiden havaitsemiseen ja uusissa tilanteissa toimimiseen. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 102.)

Skeemat ovat osa havaitsijan havaintosykliä, jonka tärkeimpiä kuvauksia esitti aikoinaan Ulric Neisser (Lehtinen & Kuusinen 2001, 86). Skeemat ohjaavat mielen liikkeitä ja niitä toimintoja, joilla havaitsija tutkii ympäristöään. Skeemat hyväksyvät tietoa, ja myös itse muuttuvat tiedon vaikutuksesta. Ihmisen mielessä jonakin ajankohtana olevien skeemojen kokonaisuus muodostaa hänelle yksilön teorian ympäröivästä maailmasta. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 101–103.) Koska skeeman ja havaintokehän käsitteet luovat vahvan teoreettisen pohjan sille prosessille, miten ihminen muodostaa omat käsityksensä, on niiden asemaa osana fenomenografista tutkimusprosessia vaikea sivuuttaa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitellaan laadukasta, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä (Syrjälä ym. 1996, 152). Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan

laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omaa logiikkaa noudattaen ja niiden omista lähtökohdista. Fenomenografisessa tutkimuksessa hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä, ja josta tehdään lopulta kuvaus. (Syrjälä ym. 1996, 119–122.) Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella opettajien käsityksiä kanteleesta, ja pohtia kyseisten käsitysten mahdollisia syitä.

Fenomenografinen tutkimus ei tavoittele, eikä ylipäänsä voikaan tavoitella tilastollista yleistettävyyttä (Syrjälä ym. 1996, 152). Tilastollinen yleistettävyyttä ei ole tämänkään tutkimuksen tarkoitus. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena tulisi olla ”teoreettinen yleisyys”, jossa tutkimustuloksista tehdyt johtopäätökset eivät vain tyydy kuvaamaan käsityksiä, vaan myös selittävät niitä. Samalla tutkimus tavoittelee tulosten yleisyyttä, jolla tarkoitetaan sitä, että käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. (Syrjälä ym. 1996, 152.) Tutkittavien vastausten selittäminen on olennainen osa tutkimusta; Alasuutarin (2011, 81) mukaan vastauksia itsessään ei voi vielä pitää tutkimuksen tuloksina. Fenomenografinen tutkimus ei aseta tutkittavien käsityksiä paremmuus- ja kehittyneisyysjärjestykseen. Laadullisessa tutkimuksessa tavoite on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen sen sijaan, että ilmiötä pyrittäisiin selittämään etsimällä tilastollisia syy-seuraus-suhteita. Tästä huolimatta laadullisessa tutkimuksessa voidaan nähdä yhteys eri asioiden välillä. (Syrjälä ym. 1996, 126.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan oma subjektiivisuus vaikuttaa tutkimusprosessiin, joten on hyvä tiedostaa, että tutkijan omat lähtökohdat vaikuttavat muun muassa aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden taakkaakin tutkijan ”hallittu subjektiivisuus”, jossa tutkija on tietoinen omien näkemystensä mahdollisista vaikutuksista tutkimusprosessiin. (Syrjälä ym. 1996, 122.)

Syrjälän ym. (1996, 123) mukaan fenomenografisen tutkijan tulisi tehdä selvitystä tutkimensa aiheen luonteesta, mikä tässä tutkimuksessa on toteutettu tarkastelemalla kanteleen historiaa ja rakennetta, sekä peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteita. Jotta saadaan selvitettyä millaisia käsityksiä opettajilla kanteleesta on, tulee ensin tutkia ja määritellä, mitä kanteleella tutkimuksessa tarkoitetaan. Toisaalta tarkoituksena ei ole selvittää vain kanteleen luonnetta soittimena, vaan sen luonne koulun musiikinopetuksessa käytettävänä opetusvälineenä. Koulusoitin-käsite viittaa tutkimuksessa koulun musiikkiluokassa oleviin musiikillisiin instrumentteihin, joita käyttämällä opettaja odottaa saavuttavansa musiikin opetussuunnitelman asettamat tavoitteet.

Fenomenografinen tutkimus voidaan jaotella erilaisiin vaiheisiin. Näitä ovat teoreettinen perehtyminen, ongelmanasettelu, aineiston hankinta ja tulkitseva analyysi. (Syrjälä ym. 1996, 132.) On huomattava, että kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen takia on tutkimusprosessia vaikea jakaa selkeärajaiseen, vaiheittain etenevään prosessiin, jossa yhden vaiheen ohitettuaan tutkija ei enää palaa siihen ollenkaan. (Eskola & Suoranta 1998, 16.)

Fenomenografisen tutkimuksen vaatima teoreettinen perehtyminen suoritetaan sekä ennen tutkimusta, että sen aikana. Fenomenografinen tutkimusprosessi voidaan nähdä spiraalina, jossa teoria vaikuttaa aineiston tulkintaan, ja aineiston tulkinta taas vaikuttaa teoriaan (Syrjälä ym. 1996, 125). Teoria on fenomenografisessa tutkimuksessa erottamaton osa tutkimusprosessia, mutta teoriaa ei fenomenografisessa tutkimuksessa käytetä teoriasta johdettujen olettamusten testaamiseen. Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä ns. Grounded theory -menettelytapa, jossa tutkija muodostaa oman teoriansa tutkimusaineistonsa pohjalta. (Syrjälä ym. 1996, 123.) Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 169) mukaan alussa tutkijalla on tietyllä tavalla rajattu oma perspektiivi, mutta tutkija on kuitenkin samaan aikaan kyseisissä rajoissa niin avoin vaihteluille, kuin vain on mahdollista.

Ongelmanasetteluvaiheessa tutkijan tulisi Syrjälän ym. (1996, 134–136) mukaan muistaa, ettei fenomenografisessa tutkimuksessa ongelmanasettelu tarkoita tutkimushypoteesin asettamista. Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien tulee ohjata ongelmanasettelua, jolloin ongelmista tulee tarpeeksi teoriapohjaisia ohjaamaan aineiston hankintaa, mikä toisaalta auttaa tutkijaa kehittämään omaa teoriaansa. Ongelmanasettelu on vaiheena tärkeä, sillä se ohjaa aineistonkeruuvaihetta ja luo pohjan esimerkiksi haastattelukysymyksille. Haastattelukysymysten ja tutkimusongelmien liittyminen toisiinsa takaa tutkimuksen teoreettisen validiteetin. (Syrjälä ym. 1996, 134–136.)

Syrjälä ym. (1996, 136) mainitsee fenomenografisen tutkimuksen tavallisimmaksi aineistonhankintamenetelmäksi haastattelun. Fenomenografia edellyttää syvähaastattelua, jolla tarkoitetaan kysymysten ja vastausten spiraalinomaista työntymistä kulloisenkin teeman syvyyksille, jolloin saavutetaan laadullista tietoa. Tavoitteena on olla aktiivinen kuuntelija; syventävien kysymysten tulee saada aiheensa siitä, mitä haastateltava on edellä sanonut, eikä niinkään haastattelijan omasta suunnitelmasta. Fenomenografisen tutkimuksen haastattelun tulisi olla keskustelua, ja kuulustelun luonnetta tulisi välttää. Luonteeltaan fenomenografisen tutkimuksen haastattelu on joko avoin tai puolistrukturoitu, millä varmistetaan se, että laadullisen aineiston vaatima aktiivinen kuuntelu on mahdollista. (Syrjälä ym. 1996, 136–138.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 169) mukaan aineiston analyysi aloitetaan jo tietojenkeruu- vaiheessa. Näin on menetelty myös tässä tutkimuksessa; alkupään haastattelut ja niiden analyysi vaikutti loppupään haastattelujen toteuttamiseen esimerkiksi siten, että käsiteltäviä asioita oli enemmän.

Tulkitsevan analyysin vaiheessa tutkija rakentaa tulkintayksikköjen määrittelyn kautta ajatuskokonaisuuksia. Havaintojen luokittelu, eli analyysiyksiköiden ryhmittely ennalta määrättyjen kategorioiden tai samankaltaisuuksien mukaan on kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomainen operaatio (Mäkelä 1990, 54.) Syrjälän ym. (1996, 127) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista palveleekin juuri kategorioiden, eli merkitysluokkien muodostaminen. Fenomenografinen tutkija tulkitsee tutkittavien ilmaisujen merkitykset, päättelee mitä teoreettisesti merkitsevää tai erilaista niissä on, ja muodostaa ilmaisuista kategorioita. Kategoriat muodostavat tutkijan oman teorian ja selitysmallin asialle, jota tutkitaan. Tutkittavan ilmiön ymmärrettäväksi tekemisen prosessin voi kuvata eritasoisten kategorioiden rakentumisena. Kategorioiden muodostamisessa tutkijaa kiinnostaa etenkin kategorioiden laadullinen merkitys, ei niiden esiintymismäärä aineistossa. Tämä johtaa siihen, että teoreettisesti kiinnostavin merkityskategoria voi olla tutkittavien joukossa hyvinkin marginaalinen. (Syrjälä ym. 1996, 127–128.)

Haastateltavien sanojen tulkitsemisessa on tyypillistä intersubjektivisuus. Käsitteenä se tarkoittaa sitä, että ilmaisun merkitys riippuu sekä tutkittavasta että tutkijasta (Syrjälä ym. 1996, 124). Molemmat tulkitsevat ilmaisun merkitystä omista lähtökohdistaan käsin. Vankan teoreettisen perehtymisen ja oman viitetaustan tiedostamisen kautta tutkija saavuttaa riittävän objektiivisuuden tutkimushenkilöiden merkitysten tulkinnassa, vaikka tietty subjektiivisuuden elementti säilyykin tulkinnassa aina. Tutkittavien ilmaisujen tulkinnassa tulisi kyetä huomaamaan ilmaisujen vivahteet. (Syrjälä ym. 1996, 124.) Sen sijaan että tutkija tulkitsee vain sitä, mitä tutkittava sanoo, tulisi huomiota kiinnittää myös siihen miten tutkittava sanoo sanottavansa.

### 4.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 117) näkemyksenä on, että teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, minkä takia se muistuttaa tietyssä määrin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

lyysia. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keskeinen ero on siinä, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan tutkimukseen muualta valmiina, kun taas aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan pohjaudu suoraan teoriaan. Teoria voi kuitenkin toimia apuna analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Tässä tutkimuksessa toteutettu sisällönanalyysi noudattaa Tuomen ja Sarajärven (2009, 118) esittelemää teoriaohjaavan sisällönanalyysin mallia.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 95–99) näkemyksenä on, että teoriaohjaavan sisällönanalyysin päättelyn logiikassa on usein kyse abduktiivisesta päättelystä. Abduktiivisen päättelyn mukaan teorianmuodostus on mahdollista, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtolanka tai johtoajatus. Olennaista on myös se, että tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat valmiit mallit ja aineistolähtöisyys, joita tutkija pyrkii yhdistelemään pakolla, puolipakolla ja toisaalta myös luovasti. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin automaattinen liittäminen abduktiiviseen päättelyyn on kuitenkin ongelmallista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–99.) Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 136) määritelmän mukaan abduktiivisessa päättelyssä jotkut teoreettiset johdoideat ovat tutkijalla valmiina, ja aineiston avulla tutkija pyrkii todentamaan kyseisiä ideoita.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 108) mukaan aineiston laadullisessa käsittelyssä aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään, ja lopulta kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi uudella tavalla. Sisällönanalyysin tarkoituksena on pyrkiä järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, että sen sisältämää informaatiota ei kuitenkaan kadoteta. Prosessin tarkoitus on luoda hajanaisestä aineistosta mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jolloin aineiston perusteella voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavista asioista. On huomattava, että laadullisessa aineistossa analyysia tapahtuu jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Aineiston analyysin työvaiheet noudattivat osin myös Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) esittelemiä Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmea selkeää vaihetta. Nämä vaiheet ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely, sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).



Tuomi & Sarajärvi (2009, 109) toteavat, että redusoinnissa analysoitavasta aineistosta karstataan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen informaatio. Pelkistäminen voi joko tiivistää informaatiota tai pilkkoa sitä osiin. Aineiston pelkistämistä voi ohjata tutkimustehtävä, jonka mukaan aineiston pelkistäminen tapahtuu joko litteroinnin kautta, tai tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset koodaten. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 110) toteavat Politiin ja Hungleriin (1997) sekä Burnsiin ja Groveen (1997) viitaten, että pelkistämistä ja myöhempää analyysia varten tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana, lause tai useita lauseita sisältävä ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.)

Aineiston klusteroinnissa käydään Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) esittelemässä mallissa läpi aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset, ja etsitään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Käsitteet, jotka tarkoittavat samaa asiaa yhdistetään luokaksi. Luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi toimia esimerkiksi tutkittavana olevan ilmiön piirre, ominaisuus tai käsitys. Yksittäisten tekijöiden sisällyttäminen ylempiin käsitteisiin saa aikaan aineiston tiivistymisen, jolloin luodaan sekä pohja tutkimuksen perusrakenteelle, että alustavia kuvauksia tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Klusteroinnin jälkeisenä vaiheena Tuomi ja Sarajärvi (2009, 111) nimeävät abstrahoinnin. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, minkä kautta muodostetaan kyseistä tietoa kuvaavia teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin, jolloin tuloksissa voidaan esittää aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä tai teemajoukko. Proessin tuloksena syntyneet käsitteet, kategoriat ja niiden sisällöt kuvataan tuloksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113.)

#### 4.4 Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Alaluvuissa käsitellään haastattelun ominaispiirteitä sekä haastattelussa huomioon otettavia asioita. Lopuksi on käsitelty lyhyesti tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valintaperusteita.

#### 4.4.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan haastattelu voidaan määritellä tilanteeksi, jossa tutkija esittää tutkittavalle kysymyksensä suullisesti ja merkitsee saamansa vastaukset muistiin. Haastattelussa tiedonantaja vastaa siis haastattelijan kysymyksiin suullisesti. Eskola ja Suoranta (1998, 86) kuitenkin huomauttavat, että haastattelun määritelmä on laventunut aikojen saatossa, ja perinteisestä kysymys-vastaus –haastattelusta on siirrytty keskustelunomaisenpiin haastattelutyyppeihin. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa haastattelun molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. On myös huomattava, että haastattelussa normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät asiat vaikuttavat haastattelutilanteeseen. Haastattelulle tyypillistä on se, että se on ennalta suunniteltu ja haastattelijan alulle panema ja ohjaama. Tyypillistä on myös se, että haastattelija joutuu motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä. Haastattelussa haastateltavan on luotettava siihen, että tämän antamia tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelu eroaa käsitteenä kyselystä, sillä kyselyssä tiedonantaja antaa tietonsa kirjallisesti.

Eskola ja Suoranta (1998, 87) toteavat, että haastattelu voidaan jakaa erilaisiin tyyppeihin. Yksinkertainen jako ottaa huomioon haastattelukysymysten muotoilun kiinteyden asteen, sekä sen, miten paljon haastattelija jäsentää haastattelutilannetta. Yleisesti käytettyjä haastattelutyyppejä ovat strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu, avoin haastattelu, sekä esimerkiksi ryhmähaastattelu. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 72) mukaan haastattelun idea aineistonkeruumenetelmänä on yksinkertainen; kun haluamme tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on järkevää kysyä asiaa häneltä. Haastattelussa tärkeintä on saada tutkijan haluamasta asiasta mahdollisimman paljon tietoa. Tämän takia on perusteltua antaa kysymykset haastateltaville etukäteen tutustuttaviksi. On suositeltavaa, että tiedonantajat saavat tutustua haastattelukysymyksiin tai ainakin haastattelun aiheeseen etukäteen. On myös eettisesti perusteltua kertoa tiedonantajalle, mitä aihetta haastattelu koskee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–73.)

Syrjälä ym. (1996, 136) nimeää haastattelun fenomenografisen aineiston hankintatavoista tavallisimmaksi. Haastattelussa toteutuu fenomenografiseen tutkimukseen kuuluva intersubjektiivisuus, eli se, että prosessissa on mukana oma tietoisuutemme, jonka kautta tulkitsemme toisen henkilön ilmaisuja. Intersubjektiivinen luottamus kuitenkin vaatii sitä, että haastattelija tiedostaa omat lähtökohtansa. Toisaalta intersubjektiivinen luottamus vaatii, että

haastattelija ensisijaisesti kuuntelee, mitä haastattelija sanoo. Haastattelijan on oltava aktiivinen kuuntelija, joka tekee haastattelukysymyksensä enemmän haastateltavan antamien vastausten perusteella, sen sijaan että seuraisi omaa suunnitelmaansa välittämättä haastateltavien vastauksista. Sen lisäksi, että haastattelija ottaa seuraaviin kysymyksiinsä johtolankoja haastateltavan vastauksista, on suositeltavaa käyttää haastattelun aikana parafraseja, jolloin haastattelija toistaa haastateltavan vastauksen varmistaakseen, että on ymmärtänyt sen oikein. (Syrjälä ym. 1996, 136–137.)

Edellä kuvatulla tavalla menettelemällä haastattelija tekee haastattelustaan fenomenografian edellyttämän syvähaastattelun. Syrjälä ym. (1996, 137) toteaa, että syvähaastattelussa kysymykset ja vastaukset työntyvät teeman ääri- ja syvyysalueille, jolloin saavutetaan laadullista tietoa. Intersubjektiviivisen luottamuksen syntymisen kolmas vaatimus on se, että haastateltava luottaa tutkijaan. Vuorovaikutuksen tulisi olla luonteeltaan keskustelua, eikä kuulustelua. Tärkeä tavoite on se, että haastateltava sanoo mitä todella ajattelee. Haastattelu ei saisi olla luonteeltaan kuulustelu. (Syrjälä ym. 1996, 136–137.) Aktiivisen kuuntelun vaatimus johtaa siihen, että haastattelua ei strukturoida valmiiksi yhteisiksi kysymyksiksi, vaan haastattelusta muodostuu avoin haastattelu, tai puolistrukturoitu haastattelu, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi (Syrjälä ym. 1996, 138).

Haastattelun etu on ennen kaikkea sen joustavuudessa; haastattelu tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden esimerkiksi toistaa kysymys, selventää sanamuotoja ja oikaista väärinkäsityksiä. Tällä tavalla haastattelu eroaa esimerkiksi postikyselystä. Joustavuutta lisää se, että haastattelija voi esittää kysymykset siinä järjestyksessä, kuin katsoo aiheelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastattelun etuja on myös se, että jos haastattelu sovitaan henkilökohtaisesti haastateltavan kanssa, tutkittava harvoin kieltäytyy haastattelusta tai kieltää antamiensa tietojen käyttämisen tutkimusaineistona. Haastatteluun voidaan myös tarkoituksella valita henkilöitä, joilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74.)

Syrjälä ym. (1996, 88) liittyy haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä myös erinäisiä ongelmia. Ongelmia syntyy esimerkiksi silloin, jos haastattelija ja haastateltava ymmärtävät tutkimuksen avainkäsitteet eri tavoin. Toisaalta haastatteluun voi liittyä myös eettisiä ongelmia. Mahdollinen on esimerkiksi ristiriitatilanne, jossa tutkija pyrkii suojelemaan tutkittaviansa, mutta raportoimaan silti rehellisesti. Ristiriitatilanteen voi kuitenkin välttää sillä, että yksittäisten tapausten kautta saatu informaatio käsitellään analyysi- ja raportointivaiheessa

ilmiön ja teeman tasolla, jolloin yksittäinen vastaaja ei erotu joukosta. (Syrjälä ym. 1996, 88.)

Teemahaastattelu on luonteeltaan strukturoidun ja avoimen haastattelun välissä. Tämä johdattaa siitä, ettei teemahaastattelu ole sidottu tiukkaan etenemisjärjestykseen tai rytmiin. Toisaalta, koska teemahaastattelussa osa haastattelun menettelytavoista on ennalta päätetty, ei sitä voida määritellä myöskään avoimeksi haastatteluksi.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47) määrittelevät teemahaastattelun puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Puolistrukturoidun haastattelun olennainen piirre on se, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta kaikkia ei. Keskeinen tekijä teemahaastattelussa onkin se, että haastattelu etenee teemojensa, eikä niinkään yksityiskohtaisten kysymysten varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Teemahaastattelussa tutkija on valmiiksi päättänyt haastattelun aihepiirit, joita voidaan kutsua myös teemoiksi. Eskolan ja Suorannan (1998, 87) määritelmien mukaan teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten tarkka järjestys ja muoto, eikä vastaajille anneta valmiita vastausvaihtoehtoja. Teemojen käsittelyn laajuus voi vaihdella haastattelusta toiseen. Teemahaastattelu kuitenkin luo haastattelutilanteelle tiukemmat rajat kuin avoin haastattelu. (Eskola & Suoranta 1998, 87–89.)

Se, pitääkö kaikille haastateltaville esittää kaikki suunnitellut kysymykset, tai että pitääkö kysymykset esittää samassa järjestyksessä samoin sanamuodoin, on pohjimmiltaan laadullisen tutkimuksen perinteisiin liittyvä makukysymys. Näennäisestä vapaudesta huolimatta ei teemahaastattelussa voi kysellä mitä tahansa, vaan pyrkimyksenä on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen ongelmanasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

#### 4.4.2 Tutkimuksen metodi ja perustelut

Tutkimuksen haastatteluaineisto kerättiin käyttäen puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, joissa oli selkeä ennalta laadittu haastattelurunko. Haastattelurunkoon kuuluvien kysymysten lisäksi haastatteluissa esitettiin myös sivukysymyksiä, jotka olivat haastattelukohtaisia. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen haastattelu oli samanlainen haastattelurungon osalta, mutta erilainen niiden kysymysten osalta, jotka nousivat esille haastatteluiden aikana.

Tutkimuksen haastattelut pyrkivät noudattamaan Hirsjärven ja Hurmeen (2001) teemahaastattelusta esittämää teoriaa ja menettelytapoja. Myös Eskolan ja Suorannan (1998) käsitykset

hyvästä, onnistuneesta haastattelusta olivat keskeisiä ohjenuoria, eivät vain haastattelun suunnittelussa, vaan myös haastattelutilanteiden aikana.

Haastattelumuodon valinnan perusteina toimivat halu toteuttaa haastattelut vapaamuotoisesti, mutta kuitenkin siten, että ne käsittelisivät tarkasti tutkimusongelmien aihepiirejä. Se, että kaikki vastaajat vastaisivat tiettyyn määrään samoja kysymyksiä, mutta saisivat täsmentää mielipiteitään kukin omalla tavallaan, tuntui siltä metodilta, joka parhaiten vastaisi tutkimusongelmien vaatimuksiin.

Haastattelut olisi voinut toteuttaa myös ilman kysymysrunkoa, esimerkiksi täysin vapaana keskusteluna. Kyseinen menettelytapa tuntui kuitenkin liian riskialttiilta ja epävarmalta. Tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat sellaisia, etteivät avoin tai strukturoitu haastattelu voisi tuoda esille riittävää määrää informaatiota. Strukturoidun haastattelun riskinä on se, että informaation määrä jää puutteelliseksi, koska haastattelun rakenne on joustamaton. Avoimen haastattelun vaara taas on siinä, että aineistoa kertyy todella paljon, mutta suuri osa siitä on tutkimuksen kannalta epäolennaista informaatiota. Riskianalyysin jälkeen metodin valitseminen kahden ääripään välistä tuntui loogisimmalta vaihtoehdolta.

## 5 AINEISTON HANKINTA

Luku käsittelee tutkimuksen aineistonkeräysprosessia ja siihen liittyviä menetelmiä ja valintoja. Valikointi-luku selostaa niitä tekijöitä, joiden perusteella haastateltavat valittiin. Rakenne ja kysymykset –osiossa käydään läpi haastattelun kysymykset ja toteuttamisperiaatteet. Toteutus-luvussa on kerrottu lyhyesti itse haastattelutilanteista.

### 5.1 Haastateltavien valikointi

Tutkimuksen haastateltaviksi valikoitui kolme miestä ja kaksi naista, jotka kaikki olivat musiikkia opettavia opettajia alakoulussa joko Oulun kaupungissa, tai sen lähiympäristössä. Kaikilla haastateltavilla oli yhtäjaksoista opetuskokemusta enemmän kuin viisi vuotta. Osa haastateltavista oli jossain vaiheessa opettajanuraansa opettanut musiikin lisäksi myös musiikkiluokkaa. Osalla haastateltavista oli kokemusta kanteleesta koulun ulkopuolelta, osalla taas ei. Jokaisella haastateltavalla oli musiikista takana vähintään opettajankoulutukseen kuuluvat perusopinnot. Yleisenä yhteenvetona haastateltavien ammattitaidosta ja musiikillisesta osaamisesta voidaan todeta, että ne vastasivat erinomaisesti tutkimuksen tarpeisiin.

Tutkimusongelmani liittyivät kanteleeseen, musiikkiin ja musiikin opettamiseen. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman asiantunteva aineisto, jossa aihetta käsiteltäisiin monipuolisesti. Tästä syystä oli johdonmukaisinta kerätä aineisto sellaisilta peruskoulun opettajilta, joille musiikki ja sen opettaminen ovat tuttuja aihepiirejä. Suurin tutkimusaineiston keräämiseen liittyvä pelonaihe oli se, etteivät haastateltavat lopulta sanoisi mitään merkittävää, vaan vastaisivat kysymyksiin ympärilyyoreästi tai "en osaa sanoa". Musiikillisesti osaavien opettajien valinta oli tulos siitä lähes itsestään selvästä ajatuksesta, että mitä enemmän kokemusta vastaajilla olisi musiikista ja sen opettamisesta, sitä helpompi heidän olisi puhua tutkimuksen aihepiireistä. Haastateltavien valikoinnin pääpaino oli musiikillisessa osaamisessa, ei kanteleentuntemuksessa. Haastateltavilta ei vaadittu koulun ulkopuolista kanteleensoittoharrastusta. Haastateltavien ei myöskään ollut täytynyt käyttää kanteletta opetuksessaan.

Haastateltavien valikoinnin yksi ongelma liittyi musiikinopetuksen vaatimukseen. Vaikka musiikkiin voi luokanopettajakoulutuksen aikana erikseen erikoistua, voi sitä peruskoulun alaluokilla opettaa lähes kuka tahansa. On selvää, että Suomeen mahtuu monta erilaista tapaa

opettaa musiikkia. Opetussuunnitelma on vain suuntaa antava ohjenuora, jota jokainen opettaja tulkitsee loppujen lopuksi omalla tavallaan, ottaen huomioon myös omat mieltymyksensä. Voidaan jopa todeta, ettei musiikin opettaminen peruskoulun alaluokilla vaadi erityisen laajaa tietämystä musiikista. Tuolloin tosin musiikintuntien hyödyllisyys ja laatu voidaan kyseenalaistaa. Koska musiikin opettamista helpottaa sen harrastaminen, saattaa kouluissa olla käytäntönä, että musiikin opettaminen "delegoidaan" koulussa niille opettajille, joilla tietämys musiikista on laajin, tai joilla mahdollisesti on eniten motivaatiota musiikkia opettaa. Haastateltavien valikointivaiheessa hyväksyttiin se tosiasia, että musiikinopettajien ammattitaidoissa voisi olla todella suuria eroja. Tämä ammattitaitojen mahdollinen monenkirjaisuus kuitenkin nähtiin tutkimuksessa positiivisena asiana. Edes jonkinlainen tietoisuus musiikin teorian käsitteistä tulisi mielestäni riittämään siihen, että opettaja pystyisi vastaamaan haastattelukysymyksiini sillä tarkkuudella, jota odotin. Odotuksistani huolimatta kysyin varalta haastateltavilta näiden koulutustaustasta ja musiikkiharrastuksesta.

Lähtökohtaisena tavoitteena oli se, että henkilöt olisivat musiikin alalla edes jossakin määrin kokeneita. Kokeneisuudella tarkoitan sitä, että opettaja on opiskellut opettajaksi opiskellessaan musiikkia, tai harrastanut musiikkia työelämän ulkopuolella esimerkiksi soittamalla jotain soitinta. Tutkimuksessa riitti se, että haastateltavalla oli edes jonkinlainen kyky arvioida ja vertailla soittimia, ja että musiikin teorian peruskäsitteistö oli haastateltavalle edes jokuksinkin tuttu. Peruskäsitteistö-termin määritelmä on tässä tapauksessa laaja ja muuttuva, joten en lähde sitä erikseen tarkemmin määrittelemään. Olettamuksena oli, että jokainen haastateltava opettaja osaisi sanoa ainakin joitakin mielipiteitä kanteleesta, mikä oli toisaalta olettamuksena vaarallinen; vaikka opettaja opettaa musiikkia, ei hän välttämättä ole jokaisen soittimen suhteen asiantuntija.

Koin haastateltavien sukupuolella olevan merkitystä, ja sen takia haastateltaviksi valikoitui tarkoituksella sekä naisia että miehiä. Päätös perustui siihen olettamukseen, että nais- ja miesopettajien mielipiteissä saattaa olla jonkinlaisia eroavaisuuksia, jotka johtuvat yksinomaan haastateltavan sukupuolesta. Jos tuollaisia eroavaisuuksia todella on, en voi tehdä opettajia yleisesti koskevaa tutkimusta haastatteleamalla pelkästään toista sukupuolta edustavia ihmisiä. Halusin myös tutkimukseeni tasapuolisesti molempien sukupuolten näkökulman, jotta tutkimuksen validius olisi riittävä. Jos haastatellut olisivat olleet vain jompaa kumpaa sukupuolta edustavia opettajia, olisi tämä pitänyt tuoda esille jo tutkimuksen nimessä. Tuolloin olisi myös pitänyt erikseen korostaa, että tutkimus edustaa vain kyseisen sukupuolen mielipiteitä, mikä ei ollut tutkimuksessa tavoitteena.

Molempien sukupuolten ottaminen tutkimusaineistoon toimii tutkimustulosten kannalta parempana valintana, vaikka sukupuolten mahdollisesti aiheuttamia eroja vastauksissa ei paljaalla silmällä näkisikään. Alkuperäinen tarkoitus ei tutkimuksessa ollut tutkia sitä, onko sukupuolten näkemyksissä jonkinlaisia eroja. Mahdollinen sukupuolista aiheutuva asia voisi olla tutkimuksessa esimerkiksi sellainen, että aineiston miesvastaajat toisivat yllättäen esille pitävänsä kanteletta feminiinisenä soittimena, joka ei pojille sovi. Tuolloin taustalla voisivat olla sukupuolten erilaiset käsitykset maskuliinisuudesta ja feminiinisyydestä, mikä heijastuisi mielipiteisiin. Aineiston kerättyäni tarkastelin sitä myös sukupuolten välisten mielipide-erojen näkökulmasta. En ole kuitenkaan nostanut tuota näkökulmaa tutkimuksessa suureen rooliin, koska minkäänlaisia yksin sukupuolesta johtuvia mielipide-eroja ei aineistosta löytynyt.

Pitkällisen pohdinnan tuloksena päädyin valitsemaan kaikki haastateltavat Oulun kaupungista tai sen lähialueelta. Tärkeimpänä syynä kyseisen alueen valitsemiseen oli se, etten halunnut matkustaa pitkiä matkoja toiselle paikkakunnalle haastattelujen takia. On selvää, että eri puolilla Suomea saattaa kouluissa olla täysin erilaisia käytäntöjä. Jokaisella kunnalla on oma opetussuunnitelmansa, ja opettajina työskentelee laaja skaala erilaisia ihmisiä. Tietyllä alueella tehdyn tutkimuksen perusteella ei siis kannata tehdä koko maata koskevia johtopäätöksiä. Laajempi yleistettävyyys ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen tarkoitus. Jos olisin tavoitellut tutkimuksessani laajempaa yleistettävyyttä, olisi haastateltavien joukko tullut valikoida eri puolilta Suomea esimerkiksi siten, että kaikki maakunnat olisivat edustettuina. Jopa tuossa tapauksessa laajojen johtopäätösten tekemiseen tulisi suhtautua varoen. Tällaisenaan tutkimus antaa kuvan siitä, millaisia mielipiteitä pieneltä, valikoidulta ryhmältä tietyn alueen opettajia nousee esille.

## 5.2 Haastattelun rakenne ja kysymykset

Haastatteluissa käytetty kaksisivuinen haastattelulomake on nähtävissä tutkimuksen liitteessä 1. Lomakkeen lisäksi haastattelun tukena oli valikoima lisäkysymyksiä, jotka ovat nähtävissä liitteessä 2. Sekä haastattelulomake että lisäkysymysten lista olivat haastattelussa mukana, jotta haastateltava voisi niitä halutessaan katsoa.

Haastattelukysymysten muotoilussa pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että ne vastaisivat muotoilemiini tutkimusongelmiin. Jaoin haastatteluni vaiheisiin, jotta haastatteluprosessi



olisi mahdollisimman selkeä. Jokaisella vaiheella oli jokin tietty tavoite, johon vaiheen kysymyksillä pyrittiin. Vaiheisiin jakamisen tavoitteena oli tehdä haastattelusta kaikin puolin selkeämpi molemmille haastattelun osapuolille.

Tutkimuksen haastattelurungossa oli kolme vaihetta. Ensimmäinen vaihe kattaa lomakkeen kohdat 1 ja 2. Toinen ja kolmas vaihe esiintyvät lomakkeessa otsikon "Kokemukset kanteleesta" alla. Ensimmäinen vaihe keskittyi haastateltavan aktivoimiseen ja tämän taustatietojen kartoittamiseen. Ensimmäinen vaihe ei suoraan pyrkinyt vastaamaan mihinkään tutkimukseni tutkimusongelmista. Sen sijaan haastattelun toinen ja kolmas vaihe keskittyivät tutkimusongelmien käsittelyyn. Toisen ja kolmannen vaiheen tavoitteena oli kerätä aineistoa, jonka avulla voisin vastata tutkimuksen tutkimusongelmiin. Kaikki vaiheet vastasivat rakenteeltaan teemahaastattelua. Teemojen käsittely aloitettiin tietyllä pääkysymyksellä, jotka olivat samanlaisia jokaisessa haastattelussa, ja lisäkysymyksiä esitettiin kaikissa vaiheissa. On kuitenkin huomattava, että vaikka tutkimusongelmiin vastaavan aineiston kerääminen oli ensisijaisesti toisen ja kolmannen vaiheen tehtävä, oli olennaisen informaation esiintyminen mahdollista myös haastattelun ensimmäisessä vaiheessa.

Ensimmäisen vaiheen kysymykset olivat tavallisia, arjen kokemuksia kartoittavia. Pyysin haastateltavaa kertomaan jonkin kanteleeseen liittyvän muiston joko lapsuudesta tai aikuisiältä. Tämän jälkeen kysyin haastateltavalta tämän kanteleensoittotaidoista, sekä siitä, onko haastateltava mahdollisesti soittanut kanteletta koulun ulkopuolella. Ensimmäisen vaiheen viimeisenä kysymyksenä kartoitettiin sitä, miten paljon ja millä tavoilla haastateltava on käyttänyt kanteletta musiikkia opettaessaan. Halusin saada haastateltavan tiedostamaan sen hetkiset kanteleenkäyttötapansa, mikä saattaisi tuoda lisäsisältöä haastattelun myöhempisiin vaiheisiin.

Haastattelun ensimmäisen vaiheen kysymykset olivat siis lähinnä johdattelevia kysymyksiä, joiden kaikkien tarkoitus oli herättää haastateltava puhumaan kanteleesta, ja siten aktivoida haastateltavaa vastaamaan perusteellisesti haastattelun myöhempisiin kysymyksiin. Vaiheen kysymyksillä halusin kartoittaa haastateltavan taustaa; sitä, missä määrin haastateltava on ollut töissä tai töiden ulkopuolella tekemisissä kanteleen kanssa. Vaiheeseen kuului myös vapaamuotoista keskustelua haastateltavan yleisestä opetuskokemuksesta ja urasta. Haastateltavien taustatiedot eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisimpia asioita, mutta ne auttoivat ymmärtämään kunkin haastateltavan ajatusmaailmaa. Taustatietojen vähäinenkin kar-

toitus auttoi ymmärtämään haastateltavan vastauksia, mielipiteitä ja näkemyksiä. Jos haastateltava ei esimerkiksi johonkin kysymykseen kykene vastaamaan, voi se johtua siitä, ettei hän ole kanteletta juurikaan koulussa käyttänyt. Alkuperäiseen suunnitelmaan kuului myös haastateltavan iän kysyminen. Se kuitenkin poistui lopullisesta haastattelurungosta, koska en kokenut sitä tutkimusongelman kannalta olennaiseksi asiaksi.

Haastattelun toisen vaiheen kysymykset keskittyivät tutkimusongelman "Millaisia pedagogisia ominaisuuksia haastateltavat näkevät kanteleella olevan?" käsittelyyn. Vaiheen kysymyksien tavoitteena oli saada opettaja pohtimaan aihetta mahdollisimman monipuolisesti. Sen takia monet lisäkysymykset eivät liittyneet suoranaisesti edes aiheeseen; tavoitteena oli yksinkertaisesti pyrkiä avaamaan monenlaisia näkökulmia. Käsiteltävän tutkimusongelman kannalta tärkein kysymys on vaiheen pääkysymys (kysymys 3.1), jossa haastateltavalle määritellään käsite "pedagogiset ominaisuudet", ja haastateltavaa pyydetään käsittelemään kanteletta kyseisen käsitteen kautta. Vaiheen muut kysymykset, kysymykset 3.2 ja 3.3, olivat mahdollisia muita näkökulmia avaavia kysymyksiä. Kysyin ne kuitenkin haastateltavilta jokaisessa haastattelussa. Ne liittyivät kanteleen hyödyllisyyteen musiikinopetuksen kannalta, sekä kanteleen vaikeusasteeseen soittimena.

Haastattelun kolmas vaihe keskittyi tutkimukseni toisen tutkimusongelman ympärille. Haastattelurungossa kolmas vaihe kattaa kysymykset 3.4 ja 3.5. Vaiheen kysymyksillä pyrin selvittämään opettajien käsityksiä ja näkemyksiä siitä, millainen kanteleen roolin tulisi olla musiikinopetuksessa 2000-luvulla. Jotta saisin aineistoa, joka liittyy täsmällisesti juuri tutkimusongelmaani, pyrin aloittamaan teeman käsittelyn haastatteluissa kysymyksellä 3.5, joka on sanamuodoltaan lähellä varsinaista tutkimusongelmaa. Näin sain haastateltavat välittömästi ohjattua oikeille raiteille, ja kaikenlaisten lisäkysymysten esittäminen oli helpompaa. Sisällyttämällä haastatteluuni kysymykset, jotka ovat lähes suoraan tutkimusongelmani, pyrin tekemään haastatteluprosessin itselleni selkeämmäksi. Kun tärkeimmät teemat oli sisällytetty tiettyihin kysymyksiin valmiiksi, ei haastattelun aikana tarvinnut jännittää sitä, tuleeko tema käsiteltyä eri tavalla tai eri näkökulmasta jokaisessa haastattelussa.

Haastattelurungon viimeiseksi kysymykseksi (kysymys 3.6) päätin laittaa kysymyksen, joka olisi mahdollisimman vapaamuotoinen. Ajattelin, että jos jokin haastattelun aikana esille nouseva asia on jäänyt haastateltavaa mietityttämään, voitaisiin siitä vielä puhua. Kysymyksen tarkoitus oli siis antaa mahdollisuus palata takaisin johonkin esille tulleetseen aiheeseen, tai nostaa käsittelyyn jokin kokonaan uusi aihe. Ajattelin, että mikäli annan haastateltavalle

mahdollisuuden valita vielä itse puheenaiheen, saattaisi esille nousta jotain sellaista, mitä en itse ollut haastattelua suunnitellessani ottanut huomioon. Vapaamuotoinen kysymys tuntui muutenkin luontevimmalta tavalta lopettaa haastattelu, sen sijaan, että laittaisin haastattelun vain poikki jossain vaiheessa.

Ennen haastattelujen toteutusta tuli päättää siitä, tyytyisinkö vastauksissa vain siihen, mitä haastateltavat itse sanovat, vai nostaisinko käsittelyyn myös sellaisia näkökulmia, mitä muissa haastatteluissa oli noussut esille. Jälkimmäinen vaihtoehto tuntui loogisemmalta, ja siksi näin meneteltiin jokaisessa haastattelussa, paitsi tietenkin ensimmäisessä. Jokainen haastattelu oli siis haastattelurungosta huolimatta omalla tavallaan erilainen. Saatoin esimerkiksi kysyä yhden haastateltavan mielipidettä aiheesta, jota hän itse ei nostanut esille, mutta jonka joku toinen haastateltavista oli maininnut. Kyseisen menettelytavan avulla sain esille todella monipuolisen valikoiman mielipiteitä. En siis tyytynyt haastatteluissa pelkästään niihin asioihin, joita haastateltava itse toi esille. Menettelytapa ei mielestäni vääristä tutkimuksen tuloksia, koska tutkimuksen lähtökohtainen tarkoitus ei ollut mitata mielipiteiden määrällistä esiintyvyyttä. Enemminkin olisi ollut erikoinen valinta menetellä päinvastoin. Joka tapauksessa tämän prosessin seurauksena ensimmäisenä pidetty haastattelu erosi täysin viimeisestä haastattelusta, koska viimeisessä haastattelussa voitiin käydä läpi kaikkia niitä asioita, joita edellisissä haastatteluissa oli ilmennyt. Menettely toimi erinomaisesti.

### 5.3 Haastattelujen toteutus

Hirsjärven ym. (2004, 217) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tämän vuoksi on perusteltua kertoa lyhyesti myös itse haastattelutilanteista.

Jokaisen haastattelun kulku seurasi suunnittelemaani haastattelurunkoa. Kysymysten järjestyksessä, kuin haastateltava niihin halusi vastata. Jokaisessa haastattelussa haastateltavalta kysyttiin välissä täsmentäviä kysymyksiä. Saatoin esimerkiksi pyytää kertomaan lisää jostain asiasta, minkä haastateltava nosti esille. Osa täsmentävistä kysymyksistä oli kirjoitettu ennalta ylös, osa taas ei.

Pyrin tekemään haastattelutilanteen ja koko tutkimukseen osallistumisen mahdollisimman vaivattomaksi haastateltaville. Koin haastateltavia etsiessäni, että mitä vähemmän vaatisin

haastateltavia tekemään, ja mitä matalampana pitäisin tutkimukseen osallistumisen kynnyksen, sitä todennäköisemmin haastateltavat suostuisivat tutkimukseeni. Haastateltavia valitessani tein sen tutkimukseni kannalta tärkeän valinnan, että lähetin tutkimuskysymykset haastateltaville etukäteen. Kyseistä päätöstä voidaan pitää yhtenä tätä tutkimusta eniten määrittävänä tekijänä. Valinnalle oli useita perusteluja. Tärkeimpänä voidaan todeta, että kyseinen valinta tukee tehokkaammin tutkimuksen luonnetta laadullisena tutkimuksena. Ajattelin, että etukäteen tapahtuva perehtyminen haastattelun kysymyksiin saisi haastateltavat vastaamaan totuudenmukaisemmin, eikä niin sanotusti "hetken mielijohteesta". Hetken mielijohteesta muodostettu mielipide ei välttämättä ole tutkimuksen kannalta hyödyllinen; ihmisen vastaus mihin tahansa kysymykseen saattaa olla erilainen riippuen siitä, vastaako ihminen kysymykseen heti, vai asiaa hetken mietittyään. Nähtyään kysymykset jo ennen haastattelua, voisi haastateltava pohtia niiden vastauksia ainakin jollain tasolla etukäteen. Kysymysten näkeminen myös vähentäisi haastatteluun liittyvää jännitystä, kun haastateltava ei joutuisi miettimään sitä, millaiseen haastatteluun on osallistumassa. Voidaan sanoa, että suuri syy päätökseen oli nimenomaan pyrkimys madaltaa haastateltavien kynnystä osallistua tutkimukseen. Osa haastateltavista oli perehtynyt kysymyksiin etukäteen, osa oli vain lukenut ne läpi ennen haastattelua.

Haastattelutilanteet olivat luonteeltaan mahdollisimman avoimia, koska en halunnut haastateltavien olevan millään tavalla hermostuneita tai vaivaantuneita. Tästä syystä haastattelut toteutettiin haastateltavan omalla koululla. Jokainen haastateltava osallistui sekä haastattelujan että haastattelupaikan valintaan. Voidaan oikeastaan jopa todeta, että haastattelun ajan ja paikan valinta tapahtui lähes täysin haastateltavien ehdoilla. Yleisesti ottaen haastattelutilat olivat hyviä, eikä minkäänlaisia akustiikkaongelmia ollut. Kaikki haastattelunauhoitukset olivat äänenlaadultaan hyviä.

## 6 AINEISTON ANALYYSI

Analyysiluku jakautuu kahteen alalukuun. Ensimmäinen käsittelee analyysimenetelmän valintaa. Toisessa luvussa käydään läpi analyysin kulku vaihe vaiheelta, alkaen aineiston jakamisesta pääkategorioihin, sen jälkeen aihepiireihin ja lopulta teemoihin.

### 6.1 Analyysimenetelmän valinta

Tutkimuksen analyysivaihe noudattaa Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) kuvaamaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija yhdistää käsitteitä ja saa tämän kautta vastauksen tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu myös tulkintaan ja päättelyyn, jossa tutkija etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.) Tutkimusaineiston lähestymiskulma voidaan määritellä tässä tutkimuksessa myös abduktiivista päättelyä sisältäväksi sisällönanalyysiksi.

Koska tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin teemahaastattelulla, aineistoa käsitellään teemoittelun kautta. Teemoittelu on tutkimuksessa menetelmänä tarkoituksenmukainen, koska jo aineistonkeruuvaiheessa tutkimuksessa oli kaksi selkeää pääteemaa, joista kerättiin tietoa. Aineiston jakaminen noiden teemojen mukaan kahteen pääkategoriaan, ja sitä kautta teemoihin on siis menetelmävalintana mielestäni sekä johdonmukainen että perusteltu.

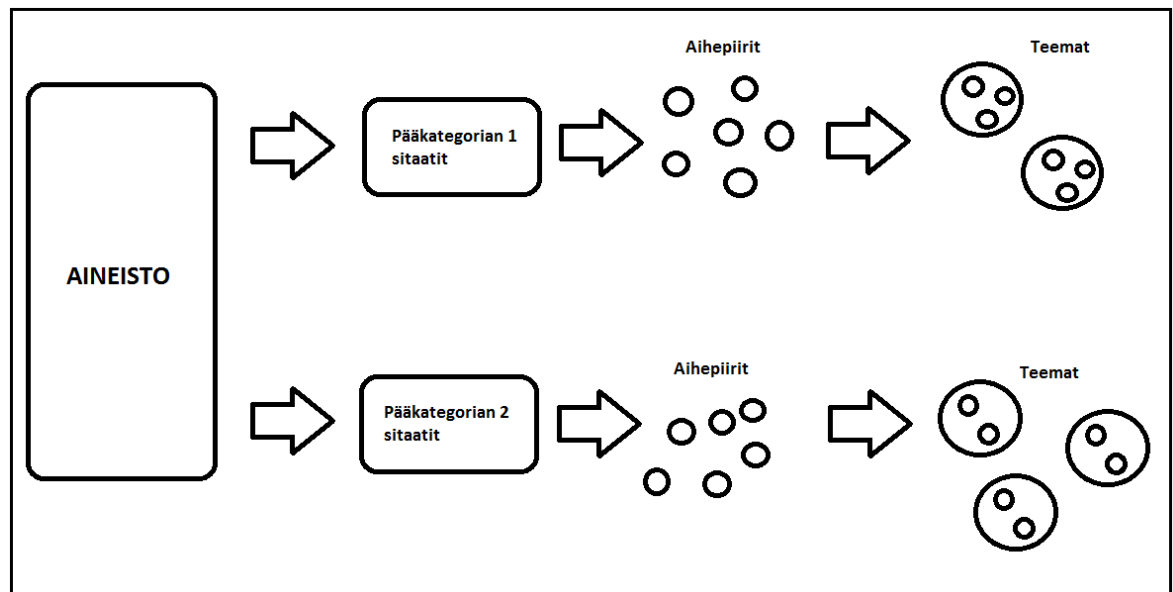
Eskolan ja Suorannan (1998, 182) mukaan aineiston teemoittelua on mahdollista jatkaa myös tyypittelyllä. Päätin kuitenkin tehdä tutkimuksessani pelkän teemoittelun, sillä en koe tyypittelyä tutkimuksessani välttämättömäksi asiaksi. Aineistossa esiintyvien teemojen löytämiseksi päätin käyttää menetelmänä koodausta (indeksointia), merkiten tekstistä esille nousseita sanoja, virkkeitä ja jopa kokonaisia kappaleita erilaisilla väreillä. On vaikea sanoa, oliko kyseessä aineisto- vai teorialähtöinen analyysi. Näin ennen kaikkea siksi, että ero noiden kahden tavan välillä on häilyvä, ja usein vaikea tunnistaa (Eskola & Suoranta 1998, 157). Koska ensimmäinen analyysin vaihe oli jakaa aineisto kahteen pääkategoriaan tutkimusongelmien mukaan, voidaan puhua teorialähtöisestä analyysistä. Toisaalta, pääkategorioihin jakamisen jälkeen analyysi oli täysin aineistolähtöistä.

## 6.2 Analyysin kulku

Tutkimuksen kaksi tutkimusongelmaa ohjasivat aineiston keräämisessä käytettyjen haastattelujen rakennetta. Molempia tutkimusongelmia varten oli omat haastattelukysymyksensä. Siten haastattelut jakautuivat jo kysymysten kautta selkeästi kahteen eri teemaan, joita käsiteltiin. Vaikka odotuksena oli, että haastattelu jakautuisi selkeästi kahteen eri vaiheeseen, joissa olisi molemmissa oma teemansa, ei näin käytännössä aina kuitenkaan käynyt. Sen sijaan osassa haastatteluista keskustelut vaihtelivat suunniteltujen teemojen välillä haastateltavan puheen mukaan, eli keskustelu aaltoili teemasta toiseen. Keskustelun aaltoilu ei kuitenkaan vaikuttanut aineiston laatuun tai analyysiin. Jatkuva hyppiminen aiheesta toiseen oli odotettavaa, koska haastattelut olivat luonteeltaan rennon keskustelun tapaisia. Haastatteluaineiston kokonaismäärä oli ajassa mitattuna noin 2,5 tuntia. Litteroitua aineistoa kertyi noin 60–70 sivua.

Huolimatta keskustelun satunnaisesta aaltoilusta, säilyi tutkimusta varten suunniteltu haastattelurunko suurinpiirtein, mikä helpotti analyysiä selvästi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan sisällönanalyysiä varten tulee määrittää analyysiyksikkö. Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköitä olivat lauseet ja ajatuskokonaisuudet, sen sijaan sanat vain muutamissa tapauksissa. Analyysi muodostui kolmesta vaiheesta (Kuva 2). Ensimmäisessä vaiheessa aineisto ensin jaoteltiin kahteen pääkategoriaan kuuluviin sitaatteihin. Vaikka aineiston pelkistäminen alkaa jo aineiston litteroinnissa, voidaan myös tätä ensimmäistä vaihetta näkökulmasta riippuen kutsua aineiston pelkistämivaiheeksi. Tuloksena oli aineiston jakaminen kahteen erilliseen osaan. Toisessa, eli klusterointivaiheessa, kyseisistä pääkategorioiden sitaateista etsittiin yhtäläisyyksiä, jolloin samankaltaisista sitaateista muodostettiin aihepiirejä. Kolmannessa, eli abstrahointivaiheessa aihepiireistä etsittiin samankaltaisuuksia, minkä kautta muodostettiin molempien pääkategorioiden teemat.

KUVA 2. Aineiston analyysin kulku.



### 6.2.1 Pääkategoriat

Koska tutkimusongelmia oli kaksi, jakautuu tutkimuksen aineisto jo luonnostaan kahteen eri pääkategoriaan. Tämän takia oli loogisinta aloittaa aineiston analyysi jakamalla aineisto ensin näiden kahden pääkategorian mukaan. Kategorioista ensimmäinen, pääkategoria 1 (eli tutkimusongelma 1), kattaa kanteleen ominaisuuksiin liittyvät asiat. Pääkategoriaan 2 (eli tutkimusongelma 2) taas kuuluvat kaikki kanteleen rooliin liittyvät asiat. On huomattava, että jokainen haastattelurunkoon kuulunut haastattelun kysymys pyrki saamaan vastauksen vain jompaankumpaan pääkategoriaan, jotta analyysivaihe olisi itselleni selkeämpi. Sivukysymykset sen sijaan nousivat esille itse tilanteessa, eivätkä ne täydentävän luonteensa vuoksi välttämättä liittyneet selkeästi jompaankumpaan pääkategoriaan. Haastattelujen keskustelunomaisen luonteen takia sattui myös välillä niin, että haastateltava antoi esimerkiksi pääkategoriaan 1 liittyvään kysymykseen vastauksen, joka kuului selkeästi sekä pääkategoriaan 1 että 2. Kuitenkin vastaukset jakoutuivat pääasiassa haastattelukysymysten mukaan; haastateltavat pysyivät asiassa, ja pyrkivät vastaamaan vain siihen, mitä kysymys käsitteli.

Saadakseni edellä esitellyn kahteen pääkategoriaan perustuvan jaon toteutettua, aloitin aineiston analyysin etsimällä aineistosta ne haastateltavien repliikit, joissa haastateltavat toivat

esille jompaankumpaan pääkategoriaan liittyviä asioita. Alla on esitelty kaksi esimerkkisitaattia molemmista pääkategorioista, sekä lisäksi sellainen sitaatti, joka kuuluu molempiin kategorioihin.

Seuraava lainaus on esimerkki sitaatista, jossa haastateltava tuo pitkän perustelun kautta esille pääkategoriaan 1, eli kanteleen ominaisuuksiin luettavan asian:

*Mut sitte taas hyviä pedagogisia ominaisuuksia kanteleella on sellasia jos aatellaan vaikka nokkahuiluun verrataan joka on aivan niinku siis kakofoninen korville, se on aivan järkyttävä että meillä on niinku semmonen, semmonen koulusoitin kakskyt niinku sopraanonokkahuilua, se on ihan hirveetä. Niin, niin tota kylhän niinku kakskyt kanteelta niin, siis sitä ei vaan saa kuulostamaan niinku semmoselta et et...ihan kauheelta että, että tuota niin niin siis se ääni, ääni siis voimakkuus on niin kova niis nokkahuiluissa...että...et tuota niin niin mä en ymmärrä miten joku soitattaa kahdellakymmenelläviidellä oppilaalla nokkahuilua. Mutta kanteleiden kanssa sitä ongelmaa ei ole koska ne on niin hentoäänisiä ja että vaikka siellä ois minkämoisia niinkun haluja kokeilla ja revitellä... niin siitä ei vaan saa niin, sitä, sille pitää tuhoa tehdä että siitä lähtisi isompi ääni niin....se on ihan positiivista kyllä.*

Haastateltava toteaa kanteleen hiljaisuuden olevan hyvä asia, joka helpottaa opettajan työtä luokanhallinnan kannalta, ja tehostaa toteamustaan vertaamalla kanteletta nokkahuiluun. Kanteleen hento ääni on esille nostettu soittimen ominaisuus, mikä liittyy sitaatin pääkategoriaan 1. Sitiaatti ei kuulu pääkategoriaan 2, koska haastateltava ei liitä hiljaisuutta kanteleen rooliin tai tulevaisuuden opetuskäyttöön millään lailla.

Toinen esimerkki ominaisuuksia esille tuovasta sitaatista on alla oleva lainaus, jossa haastateltava toteaa virittämisen olevan vaativa prosessi, joka vaatii paljon etukäteistyötä:

*...esimerkiksi jos aatellaan kanteleen pedagogisia ominaisuuksia niin se se viritys, jos sulla on duurilaulut ja yhtäkkiä sä haluat jonkun mollilaulun joukkoon, erittäin harvassa ryhmässä on niin hyväkorvasia oppilaita et ne pystyy sen, niinku, sen, sen tuota niin niin duurin ja mollin sen keskimmäisen siitä vääntämään siinä, ja et se vaatii siis, tosi ison työn, etukäteisvalmistelun tietyllä tapaa et ne pitää se vire tarkistaa ja sitte niinku semmonen et ei voi hypätä kesken kaiken duurista molliin. Tai voi, mut sit siinä on tavallaan se semmonen et kuinka se nopeesti tehdään, ja, ja tuota pienempien oppilaitten kanssa että...eivät pysty siihen...et..et se pitää niinkun..pitää tehdä aikuisen.*



Haastateltava toteaa kanteleen virittämisen olevan monimutkainen, vaativa asia, joka on otettava huomioon oppituntien kulussa. Virittäminen valikoitui yhdeksi kanteleen (pedagogiseksi) ominaisuudeksi, joka on opetuksessa huomioitava, joten sitaatti kuuluu kategoriaan 1. Sitatista ei kuulu kategoriaan 2, koska haastateltava ei tuo esille mitään siitä, miten virittäminen vaikuttaa kanteleen rooliin, tai käyttöön tulevaisuudessa.

Kanteleen roolia koskevaan pääkategoriaan 2 etsin sitaatteja samalla järjestelmällä. Kanteleen roolia koskevia ajatuksia nousee esille esimerkiksi seuraavasta sitaatista:

*...siis tosiasia on se että se on meidän kansallissoitin, ja se on sinällään se on sivistysasia, että kyllä se kuuluu, kuuluu niinkun tietää, sitä kuuluu ainaki niinkon et se ois niinkon sylissä ollu kouluaijana vaikei nyt mitään sen kummempaa sillä olis niin olisi jonkinnäkönen tuntuma että tämä, tämä on meidän kansamme kansallissoitin...*

Haastateltava ei nosta sitaatissa kanteleelle varsinaista roolia. Haastateltava kuitenkin toteaa, että kanteleeseen olisi hyvä ainakin tutustua kouluaijana, mikä liittyy sitaatin pääkategoriaan 2. Toinen esimerkki roolia käsittelevästä sitaatista on seuraava katkelma:

*Kyl mä joo totta kai mä koen sen tuota, et se on meidän kulttuuriperintöä. Mut sitte et kuitenkaan nyt ei tavallaan myytäs sitä semmosena niinku kulttuuriperintönä niinku lapsille kuitenkaan et sun on pakko koska tää on meidän kulttuuriperintöä, vaan et se on niinku mukava soitin...mutta niinku opettaja ite tiedostaa sen vaan että hei tää on meidän oma soitin.*

Haastateltava toteaa halunsa säilyttää kantele opetuksessa. Samalla hän tuo esille ajatuksen, että kanteleen käyttö ei voi olla kulttuuriperinnöstä tuleva itseisarvo, vaan että käytön tulisi lähteä enemmänkin kanteleen muista ominaisuuksista. Koska haastateltava puhuu siitä, millä tavoin tai miksi kanteletta tulisi koulussa käyttää, kuuluu sitaatti pääkategoriaan 2.

Seuraava lainaus on esimerkki haastateltavan vastauksesta, joka toi esille molempiin pääkategoriaihin liittyviä asioita. Haastateltava tekee toteamuksen kanteleen soveltuvuudesta musiikin opettamiseen:

*Niin kyllä määhän on niinku mulle lähi, se tota, lähinnä juuri mä...aattelen sitä sointusäestyspuolta siinä että siinä se on hyödyllinen...ainaki että silloin sen saa niinku semmosen asian opetettua helposti tommosen mikä muuten on aika hankalaa.*

Haastateltava toteaa, että kantele soveltuu hyvin sointusäestyksen harjoitteluun. Kanteleen soveltuvuus sointusäestyksen opettamiseen on täten yksi sitaatista poimittu kanteleen ominaisuus, mikä liittyy sitaatin kategoriaan 1. Toisaalta, haastateltava toteaa sointusäestyspuolen olevan kanteleessa hyödyllinen ominaisuus, joka tekee kanteleen käytöstä perusteltua opettamisessa. Täten sitaatti kuuluu myös pääkategoriaan 2.

### 6.2.2 Aihepiirit

Pääkategorioihin jaottelamista seurasi klusterointivaihe, eli sitaateista etsittiin yhtäläisyyksiä. Jos useampi sitaatti käsitteli samaa aihetta, kyseiset sitaatit niputettiin yhteen ja muodostettiin yläkäsite, aihepiiri, kuvaamaan sitaattien käsittelemää asiaa. Tällä tavalla sitaatit jaettiin useampaan aihepiiriin. Prosessia jatkettiin, kunnes jokaiselle sitaatille oli löydetty jokin aihepiiri, johon sitaatti kuului. Aihepiirin muodostamiseen riitti tarvittaessa yksikin sitaatti. Suurimmassa osassa aihepiirejä sitaatteja oli kuitenkin useampia kuin yksi. Molempien pääkategorioiden aihepiirit muodostettiin erikseen. Esimerkkeinä aihepiirin muodostamisesta käyvät seuraavat kaksi pääkategorian 1 sitaattia, jotka molemmat liittyvät kanteleessa huomioon otettavien elementtien vähäisyyteen:

*...mut kyl se on tavallaan hyvä että niitä elementtejä ei oo hirveen monta siinä alussa et sulla on viis ääntä ja kolme sointua niin...kyllä se musta positiivisen puolelle kuitenkin kääntyy.*

*Ite ajattelisin justinsa siis näin että se [kanteleen helppous soittimena] johtuu siis niinkun...että kanteleessa on huomattavasti vähemmän niinku muuttujia...muuttujia kuin siinä, kuin vaikkapa nokkahuilussa tai, tai siinä kitarassa.*

Huomasin useamman sitaatin käsittelevän edellä olevien sitaattien tavoin sitä, että kanteleessa on vain vähän huomioon otettavia muuttujia. Niinpä muodostin kyseisistä sitaateista aihepiirin, jonka nimeksi vakiintui "Muuttujien/elementtien vähäisyys". Toinen esimerkki aihepiirin muodostamisesta samankaltaisten sitaattien kautta ovat seuraavat kaksi pääkategorian 2 sitaattia. Molemmissa haastateltavat tuovat esille musiikintuntien vähäisen määrän nykyisessä alakoulussa:

*Että tuota. Kyllä sen [kanteleen] opetukseen tulee kuulua, mutta en mä sille niinkun en lähtis sen roolia nostamaan hirveän paljon, ainakaan mitä meillä on, niin isomaksi. Että se on, musiikintunteja on niin vähän. Ne vähät ajat niin niin...niin niin...siellä [musiikin opetussuunnitelmassa] on niin paljon kaikkea muutakin...*

*Se on mielenkiintosta ku tuntuu et ne musantunnit vaan vähenee, niin tuota...pitäs niin paljon kaikkee ehtii silti kuitenkin....niin. Et jos nyt tilanne on se että musantunteja niinku vedetään alas niin kuitenkin sillä musan tunnilla pitäs ehtiä niin paljon mennä....*

Useampi haastateltavista nosti musiikintuntien vähäisen määrän esille puhuessaan siitä, millainen rooli kanteleella tulisi koulussa olla. Musiikintuntien vähäisellä määrällä haastateltavat perustelivat sitä, ettei kanteleen käyttöä voi nykyisistä määristä lisätä. Musiikintuntien vähäisyyden mainitsevat sitaatit muodostivat yhdessä aihepiirin, jonka nimeksi valitsin "Musiikintuntien vähäisyys".

### 6.2.3 Teemat

Abstrahointivaiheessa sitaateista luodut aihepiirit jaoteltiin erilaisiin kokoaviin teemoihin aihepiirien samankaltaisuuksien mukaan. Vaikka aihepiirin pystyi muodostamaan tarvittaessa yksikin sitaatti, oli teemoissa asia päinvastoin. Mikään aihepiiri ei muodostanut yksin omaa teemaansa.

Pyrkimyksenä oli löytää aihepiireistä yhtäläisyyksiä. Yhtäläisyyksien kautta aihepiireistä muodostettiin laajempia teemoja. Hyvänä esimerkkinä aihepiirien yhtäläisyyksiin perustuvasta teemajaosta toimii pääkategorian 2 teema "Kanteleen käytön esteitä". Aineistoa tarkastellessani huomasin, että useampaa aihepiiriä yhdisti yksi asia: niissä kaikissa opettajat toivat esille syitä, joiden takia kanteletta ei joko pystytä tai ehditä alakoulun musiikintunneilla kovinkaan paljon käyttää. Kanteleen käytön esteet nousivat haastatteluissa tärkeäksi kanteleen roolia määrittäväksi asiaksi, minkä takia kokosin kaikki kanteleen käytön esteiksi profiloituvat aihepiirit saman teeman alle.

Toinen esimerkki teeman muodostamiseen johtaneesta ajatuskulusta on pääkategorian 1 teema "Esteettiset asiat". Useat haastateltavat toivat esille sekalaisen valikoiman aihepiirejä, joilla ei varsinaisesti ole vaikutusta oppituntin kulkuun, mutta jotka profiloituivat epämääräisesti "mukaviksi kanteleeseen liittyviksi asioiksi". Eräs haastateltava esimerkiksi totesi,

että erityisen hienoa kanteleessa on se, että sen hento ääni saa oppilaat arvostamaan kuulemaansa soittoa tavallista enemmän. Koska kaikkia kyseisiä aihepiirejä yhdisti niiden tuoma henkinen mielihyvän tunne, yhdistin aihepiirit teemaksi estetiikka-käsitteen alle.

Teemanmuodostusprosessin kautta ensimmäiseen pääkategoriaan muodostui neljä teemaa. Toiseen pääkategoriaan muodostui myös neljä teemaa. Teemojen kesken ei esiintynyt merkittävässä määrin päällekkäisyyttä, ja vältin pääkategorioiden sekoittamista toisiinsa täysin tietoisesti. Pääkategorian 1 teemat kuuluivat vain pääkategoriaan 1, ja pääkategorian 2 teemat kuuluivat vain pääkategoriaan 2. Vaikka pääkategorioiden päällekkäisyyttä yritettiin välttää, on sitä mahdollista analyysistä kuitenkin löytää. Esimerkiksi pääkategorian 1 teema "Kanteleen erityiset vahvuudet" koostuu ominaisuuksista, jotka tietystä näkökulmasta voidaan nähdä myös sellaisina asioina, jotka määrittävät kanteleen roolia. Tässä mielessä kyseinen teema soveltuisi sekä pääkategoriaan 1 että 2. Kyseisen teeman laittaminen molemmat pääkategoriat yhdistäväksi linkiksi ei kuitenkaan ole tutkimuksessa tarkoituksenmukaista, sillä jako ominaisuuksien ja roolin välillä selkeyttää tutkimuksen rakennetta.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tulokset-luku jakautuu kahteen alalukuun tutkimuskysymysten mukaan. Ensin on käsitelty tutkimuskysymys 1:n tulokset, sen jälkeen 2:n. Molempien tutkimuskysymysten osalta tulokset on koottu myös omaan taulukkoonsa, joiden tarkoituksena on näyttää tiivistetyssä muodossa tekstin käsittelemät asiat.

### 7.1 Pääkategoria 1

Pääkategorian 1 teemat muodostettiin niistä haastattelujen osista, joissa haastateltavat puhuivat kanteleen koulukäyttöön liittyvistä ominaisuuksista, ja sellaisista asioista, joita kanteleen koulukäytössä tulisi huomioida. Aihepiirien teemoihin jakamisen tuloksena pääkategoriaan 1 syntyi neljä teemaa (Taulukko 1): koordinaatio/motoriikka, rakenne, esteettiset asiat, sekä kanteleen erityiset vahvuudet.

Koordinaation ja motoriikan teeman aihepiirit olivat kaikki asioita, joita kanteleessa tulee ottaa huomioon ennen kaikkea soittotilanteessa. Vaikka viisikielinen kantele näyttää soittimena ulkonäöltään yksinkertaiselta, sen soittaminen voi tuottaa oppilaalle yllättävänkin paljon vaikeuksia. Teeman asioita olivat suunnat, näppäilytekniikka sekä käsitteet. Kanteleen soitto vaatii oppilasta hahmottamaan ensimmäisenä sen, missä asennossa ja miten päin kanteletta soitetaan. Soittoasennon osaamista ei voi pitää itsestäänselvyytenä, vaan opettajan tulee kiinnittää sen opettamiseen erityistä huomiota, ennen kuin soittaminen aloitetaan. Samanlainen asia on kanteleen kielten näppäilyyn opettaminen, mikä sekään ei ole asia, joka oppilaalta vain heti onnistuu. Kanteleen opettamisessa opettajan tulisi myös kiinnittää huomiota soitinta koskevan käsitteistön selittämiseen. Esimerkiksi termi "ykköskieli" ei itsessään sano oppilaalle mitään. Opettajan tulee selittää käsitteet konkreettisesti, jotta oppilaat todella ymmärtävät niiden merkityksen.

TAULUKKO 1. Tutkimusongelman 1 analyysi.

Pääkategoria	Teemat	Aihepiirit
	Koordinaatio, motoriikka	Soittoasento, suunnat
		Näppäilytekniikka
		Termit, käsitteet
	Rakenne	Kielten rakenne (metalli)
		Virittäminen
		Rakenteen vaikutus vireeseen (puutappinen><metallitappinen)
		Viritys pitää vaihtaa tarvittaessa
		Asteikon rajoittuminen
		Tekninen helppous, selkeys
KANTELEEN OMINAISUUDET (PÄÄKATEGORIA 1)		
	Esteettiset asiat	Äänen hentous/hiljaisuus
		Äänen kauneus
		Keskittymisen, tarkkaavaisuuden vaatimus/ äänen arvostaminen
	Kanteleen erityiset vahvuudet	Improvisointi, luovuus, keksiminen
		Helpot melodiat
		Sointuharmonian/sointukierron opettaminen
		Selkeät rajat sille, mitä voi soittaa
		Muuttujien/elementtien vähäisyys
		Aloittamisen helppous/nopeus

Rakenne-teema käsitti alleen sellaiset aihepiirit, jotka liittyivät erityisesti kanteleen rakenteeseen, ja sen tuottamiin vaikeuksiin ja etuihin. Teemaan kuului aihepiirinä myös virittäminen, jota käsiteltiin aiheena jokaisessa haastattelussa. Kanteleen kielet ovat yleensä metallia, mikä aiheuttaa soittajalle sormenpäiden kipeytymisen. Oppilaiden sormet eivät kestä metallikielten näppäilyä kuin tietyn ajan, mikä tulee ottaa huomioon kanteletta käytettäessä. Opettajan tulee myös huomioda, että viisikielisiäkin kanteleita on rakenteeltaan erilaisia. Kanteleet voivat olla esimerkiksi virityskoneistoltaan puutappisia tai metallitappisia. Haastatte- luissa metallitappista virityskoneistoa kehitettiin. Sen sijaan puutappisen virityskoneiston

omaava kantele ei pysy soitettaessa vireessä, ja on muutenkin herkkä kaikenlaisille kolhuille, joista pienimmätkin saattavat muuttaa puutappisen kanteleen virettä. Se tosiasia, että viisi-kielisessä kanteleessa on kieliä vain viisi, osoittautui sekä hyväksi että huonoksi asiaksi. Asteikon rajoittuminen tekee soittimesta teknisesti helpon ja selkeän. Asteikon rajoittuminen kuitenkin tarkoittaa myös sitä, että erilaisuutta halutessaan opettajan tulee vaihtaa kanteleen viritystä, mikä tuottaa vain ylimääräistä työtä.

Rakenne-teeman ylivoimaisesti merkityksellisimmäksi asiaksi nousi kanteleen virittäminen. Jokainen haastateltava puhui virittämisestä paljon. Kaikki haastateltavat totesivat virittämisen olevan vaikea asia. Myös ne haastateltavat, joilla oli kanteleen soitosta enemmän kokemusta, myönsivät virittämisen olevan varmasti vaikea asia sellaiselle opettajalle, joka ei ole kanteleen kanssa paljon tekemisissä. Osa haastateltavista antoi rivien välistä ymmärtää, että virittäminen on aikaa vievä prosessi, joka olennaisella tavalla syö motivaatiota kanteleen käyttöön. Virittämisen vaivalloisuus aiheutti sen, että monesti tyydytään vain vireeseen joka on "sinne päin", eli tarpeeksi lähellä oikeankuuloista virettä. Vaikka musiikkia harrastava oppilas osaisikin virittää oman soittimensa, on arkikäytössä kanteleiden virittäminen aina opettajan tehtävä. Yleisesti virittäminen tehdään siis opettajan toimesta ennen oppitunnin alkua. On huomattava, että opettajat eivät nähneet virittämisen suurinta ongelmaa sen vaikeudessa. Enemminkin ongelma nähtiin siinä, että viritettävien kanteleiden määrä on yleensä niin suuri, ettei opettaja yksinkertaisesti ehdi virittämistä tehdä.

Nyky aika tarjoaa soitinten virittämiseen erilaisia apuvälineitä, esimerkiksi mobiilisovelluksia. Osa haastateltavista mainitsi, että viritintä on mahdollista käyttää apuna myös kanteleen kanssa. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että virittimen käyttö luokkatilassa oppilaiden läsnä ollessa ei ole aina tarkoituksenmukaista, sillä virittimet vaativat toimiakseen hiljaisuutta. Häiriöttömässä ympäristössä virittimet koettiin selväksi avuksi. Omat kokemukseni virittämisestä rajoittuvat opettajankoulutuksen musiikkikursseille. Virittäminen vaatii tarkkuutta ja hyvää sävelkorvaa, mutta onnistui opettajaopiskelijoilta. En kuitenkaan jättäisi virittämistä omien kokemusteni perusteella alakouluikäisten oppilaiden hoidettavaksi.

Pääkategorian teema "Esteettiset asiat" muodostui sellaisista asioista, joita oli vaikea laittaa mihinkään muuhun teemaan. Haastateltavat totesivat kanteleesta asioita, jotka olivat heidän mielestään "mukavia" tai "kivoja", mutta joiden paikkaa teemoittelussa oli vaikea määrittää. Asiat tuntuivat sellaisilta, että ne tulisi sisällyttää tutkimukseen, vaikkei niiden vaikutusta

oppitunnilla selkeästi nähtäisikään. Teemaan kuuluu kolme aihepiiriä: kanteleen äänen hiljaisuus, kanteleen äänen kauneus, sekä äänen arvostaminen. Kanteleen äänen hiljaisuuden näkivät hyvänä asiana lähes kaikki haastatellut. Kanteleen hiljaisuus helpottaa opettajan opetustyötä selvästi, koska kanteletta käsittelevillä tunteilla työrauha ja kontrolli on helpompi säilyttää. Osa vertasi kanteletta nokkahuiluun, koska nokkahuilusta aiheutuvaa melua ja työrauhaongelmaa pidettiin rauhallisen kanteletunnin täytenä vastakohtana. Hiljaisuuden ohella kanteletta pidettiin ääneltään kauniina soittimena, mikä itsessään koettiin arvostettavaksi asiaksi, vaikka sillä ei oppitunnin kulkuun ole välitöntä vaikutusta. Kanteleen hiljainen, kaunis ääni saa aikaan sen, että oppilas joutuu tavallista tarkkaavaisemmin kuuntelemaan soittoaan, jolloin oppilas tavallaan arvostaa soittoaan tavallista enemmän. Jälleen kerran, soiton arvostamisen lisääntymisellä ei ole välittömästi havaittavaa vaikutusta musiikin opetuksessa. Se voidaan kuitenkin kokea hienoksi kanteleen ominaisuudeksi itsessään.

Neljäs teema, ”Kanteleen erityiset vahvuudet”, käsittää joukon piirteitä, jotka haastatteluissa nousivat esille todella myönteisessä valossa, tai profiloituivat sellaisiksi asioiksi, joihin kantele sopii erityisen hyvin. Teema voidaan nähdä yhtenä tutkimuksen tärkeimmistä, sillä teeman aihepiirit näyttävät sen, missä kantele on erityisen hyvä ja millaisiin asioihin se siten sopii. Teeman aihepiirejä oli kuusi: helpot melodiat, sointuharmonian opettaminen, rajojen selkeys, elementtien vähäisyys, aloittamisen helppous ja nopeus, sekä improvisointi. Kanteleen viisikielisyys on sille haitta, mutta myös etu. Useampi haastateltava totesi viisikielisen kanteleen vahvuuden olevan se, että se asettaa soittajalle selkeät rajat; käytössä on vain rajallinen määrä ääniä, jolloin kokonaisuus on oppilaalle helpompi hahmottaa.

Viisikielistä kanteletta voi verrata esimerkiksi laattasoittimen käyttöön. Jos oppilas soittaa laatoilla tiettyä melodiaa, on viisasta ottaa soittimesta pois ne laatat, joita oppilas ei melodiaan tarvitse. Tuolloin häiritsevien tekijöiden määrä vähenee ja havainnointi helpottuu. Kantele sopeutuukin erityisen hyvin juuri helppojen melodioiden soittamiseen, koska käytössä on vain pieni, rajallinen joukko ääniä. Rajallisuutensa takia kantele sopeutuu erityisen hyvin myös länsimaisen sointukierron opettamiseen, sillä yleensä viisikielisessä kanteleessa on käytössä vain kolme eri sointua. Kaksi haastateltavista totesi eräänlaisena yläkäsitteenä kanteleen hyväksi piirteeksi sen, että vaikka kantele soveltuu monipuolisesti erilaisiin asioihin, on kanteleessa silti todella vähän muuttujia, joita oppilaan tulisi huomioida. Asettamiensa rajojen ja muuttujien vähäisyyden takia kantele profiloitui soittimeksi, jolla päästään opetuksessa nopeasti alkuun. Erään haastateltavan sanoin kanteleellä ”päästään nopeasti musiikkiin kiinni”.



Teeman viimeisenä aihepiirinä esille nousivat improvisointi, luovuus ja keksiminen. Improvisointia ja keksimistä voidaan pitää musiikillisen luovuuden osa-alueina. Luovuus-käsitteen kanssa tulisi olla varovainen, sillä musiikissa se voidaan ymmärtää monella eri tavalla (McPherson 2009, 353). Tästä huolimatta on todettava, että tutkimuksessa kantele profiloitui etenkin musiikillista luovuutta palvelevaksi soittimeksi. Improvisoinnin ja kanteleen välinen side on historiallisista syistä todella vahva. Ahosen (2004, 172) mukaan suurin osa kansanmusiikista on saanut alkunsa vapaan luovan keksinnän tuloksena ilman nuottipapereiden käsittelyä. Viisikielisen kanteleen rajallinen äänimäärä mahdollistaa sen, että improvisoinnin opettelu on kanteleella erityisen helppoa.

Improvisointi itsessään on musiikillisesti vaikea asia; hyvänkuuloisen melodian soittaminen nopeasti ilman nuotteja on asia, johon ei automaattisesti pysty jokainen musiikkia harrastanut henkilö. Improvisoinnin opettamiselle siten ei voi peruskoulun musiikissa asettaa kovinkaan korkeita tavoitteita. Improvisointi kuitenkin sopii kanteleen yhteyteen, koska keksimisellä on suuri osuus myös kalevalaisessa lauluperinteessä, johon kantele olennaisena osana liittyy. Ojalan ja Väkevän (2013, 59) mukaan vakiintuneet sointukierrot, kuten sointuyhdistelmä I-vi-IV-V, sekä tutut harjoitteet luovat esimerkiksi erityismusiikkikasvatuksessa turvallisen pohjan, jonka avulla improvisointi voidaan aloittaa. Kanteleen yhteydessä kyse ei ole pelkästä melodian keksimisestä, vaan kokonaisvaltaisesta kappaleiden keksimisestä sanoineen. Tyypillinen, tämänkin tutkimuksen aineistossa ohimennen mainittu esimerkki keksimisestä on kalevalainen 5/4-tahtinen sävelrytmi, johon oppilas keksii esimerkiksi omat sointunsa ja sanansa, jolloin improvisointi on kokonaisvaltaista, eikä rajoitu pelkkään soittamiseen.

## 7.2 Pääkategoria 2

Pääkategorian 2 teemat muodostettiin niistä haastattelujen osista, joissa puhuttiin kanteleen roolista peruskoulussa. Varsinainen roolin määrittäminen osoittautui kuitenkin vaikeaksi asiaksi. Lähes kaikki haastateltavat totesivat, että täsmällinen roolin määrittäminen yhdelle ainoalle koulusoittimelle on vaikeaa. Yleisin perustelu näkökannalle oli se, että musiikin opetussuunnitelmassa on todella paljon asiaa, eikä yhden soittimen roolin määrittäminen ole siten tarkoituksenmukaista. Toisaalta esille nousi myös huomio opettajan ammatin "opettajajohtoisuudesta". Opettajan ammatin pedagoginen vapaus johtaa siihen, että jokainen opet-

taja tekee loppujen lopuksi päätöksensä omien mieltymystensä mukaan. Johtuen roolin määrittämisen vaikeudesta, valikoitui pääkategoriaan 2 lopulta sekalainen kokoelma ajatuksia, joita opettajat nostivat esille kanteleen roolin ajatuksesta ja kanteleen käytöstä musiikin oppitunneilla 2000-luvulla. Pääkategoriaan muodostui lopulta neljä teemaa (Taulukko 2): kanteleen käytön esteitä, kanteleen mahdollisia käyttökohteita, oppitunteihin liittymättömiä syitä kanteleen käyttöön, sekä kanteleen käyttötapoja.

Kanteleen käytön esteitä -teemaan valikoitui asioita, jotka haastateltujen mukaan rajoittavat kanteleen käyttöä. Haastatellut pitivät ajatuksesta, että kantele mainitaan opetussuunnitelmassa, vaikka muita soittimia ei mainittaisikaan. He kuitenkin totesivat, ettei kanteleen opetuskäyttö voi olla itsetarkoitus, jossa kanteletta käytetään opetuksessa vain kansallisoitinstatusensa takia. Sen sijaan kanteleen käytön tulisi lähteä sen musiikillisista ominaisuuksista. Käytön esteenä toimii myös se, että musiikintunteja on nykyisessä peruskoulussa todella vähäinen määrä. Haastatteluissa sai kuvan, ettei musiikintuntien määrä ole riittävä kaiken opetussuunnitelmassa vaadittavan läpikäymiseen. Esille nousi myös kanteleen korkea hinta. Kantele todettiin suhteellisen kalliiksi soittimeksi, mikä estää kanteleiden ostamisen suurissa määrissä. Vertailukohteiksi nousivat haastatteluissa etenkin nokkahuilu ja ukulele, jotka molemmat ovat kanteleen tavoin melodisia koulusoittimia, mutta keskimääräiseltä hinnaltaan kanteletta halvempia.

TAULUKKO 2. Tutkimusongelman 2 analyysi.

Pääkategoria	Teemat	Aihepiirit
	Kanteleen käytön esteitä	Ei voi olla itsetarkoitus
		Rahallinen arvo, kalleus
		Musiikintuntien vähäisyys
	Kanteleen mahdollisia käyttökohteita	Rooli melodisena koulusoittimena
		Rooli sointuopetuksessa
		Keksimiseen, improvisaatioon sopiva soitin
		Tekninen työ
KANTELEEN ROOLI (PÄÄKATEGORIA 2)		
	Oppitunteihin liittymättömiä syitä kanteleen käyttöön	Sivistysasia, yleissivistys, kulttuurintietämys
		Kalevala-yhteyden säilyttäminen koulussa kanteleen kautta
		Yleisesti "rikastuttava tekijä" musiikin opetuksessa
	Kanteleen käyttötapoja	Periodit, jaksot
		Modernisointi

Kanteleen mahdollisia käyttökohteita -teemassa on päällekkäisyyttä pääkategorian 1 Kanteleen erityiset vahvuudet -teeman kanssa, monien asioista ollessa lähes samoja. Aihepiirit tulivat esille sellaisina asioina, joiden kautta kantele voidaan säilyttää, tai ns. "kantaa mukana" musiikintunneilla. Pääkategoriasa 1 käsitellyt kanteleen erityiset vahvuudet olivat kanteleen ominaisuuksia, jotka tulivat esille kanteleen erityisinä hyvinä puolina. Sen sijaan Kanteleen mahdollisia käyttökohteita -teemassa luetellut asiat olivat suoraan sellaisia, joiden kautta osa haastateltavista ilmaisi halunsa säilyttää kantele opetuksessa. Tällainen asia oli kanteleen rooli "melodisena koulusoittimena", eli soittimena, jolla pystyy soittamaan melodioita. Erään haastateltavan mukaan oppilaalle soveltuvia, melodiseksi koulusoittimeksi

määriteltäviä koulusoittimia ei paljon nokkahuilun, ukulelen ja kanteleen lisäksi ole. Suoraan oppituntikäyttöön liittyen haastateltavat nostivat esille kanteleen käytön sointuopetuksen työkaluna, sekä improvisaation harjoittelussa. Kanteleen rakentaminen teknisessä työssä jakoi mielipiteitä. Kanteleen rakentamista pidettiin liian vaikeana tehtävänä alakouluikäiselle. Toisaalta kanteleen rakentaminen oppilaan toimesta teknisessä työssä koettiin myös toteuttamiskelpoiseksi ajatukseksi, jos opettaja tietää mitä tekee. Eräs haastateltava painotti samalla, että opettajan omalla motivaatiolla ja ammattitaidolla on suurin merkitys niin tässä, kuin kaikkien muidenkin kouluaineiden asioissa.

Kaikki haastateltavat halusivat säilyttää kanteleen koulun opetuksessa. Syitä oli kuitenkin myös sellaisia, jotka eivät liittyneet suoraan kanteleen oppituntikäyttöön. Nuo syyt on koottu teemaan "Oppitunteihin liittymättömiä syitä kanteleen käyttöön". Kantele koettiin yleisesti musiikinopetusta "rikastuttavana tekijänä", joka kannattaa säilyttää, koska sen poistamiseenkaan ei ole syitä. Kanteleen tunteminen koettiin ennen kaikkea suomalaiseen kulttuuriin liittyvänä sivistysasiana. Lähes kaikki haastateltavat sanoivat kanteleen tuntemisen sivistysasiaksi, joka koulun tulisi hoitaa ainakin jollain tavalla. Koska kantele liittyy olennaisesti Kalevalaan ja siten suomalaiseen kulttuuriin, koettiin kanteleen kautta voitavan säilyttää Kalevalaista perinnettä koulun ohjelmassa. Kanteleen avulla Kalevalaisen perinteen käsittely ei rajoitu vain Kalevalan lukemiseen. Vaikka kanteletta ei siis musiikissa muuten yleisesti käytettäisi, on sen merkitys suuri Kalevalaisen perinteen elävöittäjänä ja rikastuttajana.

Kanteleen käyttötapoja -teema yhdisti saman otsikon alle niitä ajatuksia, joita aineistossa esiintyi kanteleen opetustavoista. Siinä missä käyttökohteita käsittelevä teema käy läpi mitä kanteleellä voi opettaa, on "Kanteleen käyttötapoja" -teeman aiheena se, miten kanteleellä voi opettaa. Teema jäi muita selkeästi pienemmäksi koostuessaan vain kahdesta eri aihepiiristä, jotka ovat modernisointi, sekä periodien käyttö. Periodiopetuksella aineistossa viitattiin siihen, että kanteleen opetus keskittyy lukukauden aikana esimerkiksi kahteen viikon jaksoon, jolloin kanteletta käsitellään enemmän. Voidaan kuitenkin todeta, että koska musiikintuntien määrä on vähäinen, on kokonaisen viikonkin uhraaminen yhdelle soittimelle todella epätodennäköistä. Todennäköisesti periodiopetuksella viitataan myös Kalevala-tee-maviikkoon, jonka yksi osa kantele olisi.

Käyttötavoista selkeästi enemmän aineistossa käsitelty oli kanteleen opettaminen modernisoinnin kautta. Käsitteenä modernisoinnin määrittely on haastavaa. Tutkimuksen aineistossa sillä tarkoitetaan kanteleen käyttämistä yhä enemmän modernissa kontekstissa, kaukana

soittimen kalevalaisista juurista. 2010-luvulla julkaistun pop-kappaleen säestäminen kanteleella on esimerkki modernisoinnista. Useampi haastateltava koki modernisoinnin hyväksi tavaksi lisätä tai ylläpitää oppilaiden motivaatiota kanteleen soittoon. Myös sähkökantele koettiin hyväksi, joskin todella kalliiksi ja harvinaiseksi tavaksi toteuttaa modernisointia ja lisätä motivaatiota. Vierailin tutkimusta varten useassa eri koulussa. Niissä kouluissa joissa sähkökantele oli saatavilla, niitä oli vain yksi kappale. Voidaan yleisesti todeta, että kanteleen käytön modernisointi koettiin haastateltavien taholta toivottavaksi ja myönteiseksi asiaksi.

## 8 POHDINTA

Aineistossa esiintyi useita kertoja 1980-luvulla toteutettu Kantele kouluun -projekti, jonka kautta viisikielinen kantele tuotiin peruskoulun musiikinopetuksen osaksi. Osa haastateltavista näki kanteleen aseman peruskoulussa yleisesti ottaen hyvänä, koska ennen edellä mainittua projektia ei kanteletta juurikaan peruskoulussa näkynyt.

Aineiston perusteella kanteleesta sai soittimena ristiriitaisen kuvan. Haastateltavat kyllä kehuivat soitinta ja kokivat sen tärkeäksi. Lähes kaikki haastatellut totesivat, että kanteleen säilyttäminen osana peruskoulun opetusta on hyvä asia. Kun kaikki haastattelut oli pidetty, oli mielessäni kuitenkin tunne, että vaikka kanteleessa nähdään paljon hyviä puolia, sen hyvät puolet eivät riitä nostamaan sitä yleisesti käytetyn koulusoittimen asemaan, toisin kuin esimerkiksi nokkahuilun ja ukulelen kohdalla. Sain kuvan, että kanteleella on helppo opettaa tietty, rajattu joukko asioita, minkä jälkeen se unohtuu kaappiin, kunnes kyseisten asioiden opettaminen on jälleen ajankohtaista. Pitkälle menevien johtopäätösten tekoa vaikeuttaa se, että kyse oli vain pienestä joukosta opettajia pieneltä alueelta. Joka tapauksessa olen tyytyväinen haastateltavan joukon monipuolisuuteen, sillä joukossa oli sekä kanteletta vähän tuntevia, että enemmän tuntevia opettajia.

Pääkategorian 1 aineisto vastasi tutkimuskysymykseen odotettua paremmin. Kuten tarkoitus oli, haastateltavat listasivat kukin omalla tavallaan joukon myönteisiä ja kielteisiä asioita, joita kanteleessa tulee huomioida. Kanteleen äänen hiljaisuus nousi yllättäen tärkeäksi asiaksi, sillä hiljaisuudesta johtuva luokanhallinnan helpottuminen oli selkeästi musiikkia opettavien näkökulmasta tärkeä asia. Aineiston perusteella kantele on soitin, joka soveltuu todella hyvin ainakin kahteen asiaan: improvisointiin ja sointujen soittamiseen. Samalla kanteleen virittämisprosessin todettiin olevan niin aikaa vievä ja vaativa asia, että se rajoittaa suuresti opettajien motivaatiota kanteleen käyttöön. Motivaatiota rajoittaa myös kanteleen rakenne, koska puutappinen kantele on soittimena epäluotettava. Viisikielisen kanteleen kielten vähäinen määrä paljastui mielenkiintoiseksi näkökulmakysymykseksi. Vaikka kielten vähyys koettiin rasitteeksi ja soittoa rajoittavaksi tekijäksi, se koettiin myös yhdeksi kanteleen suurimmista vahvuuksista, koska yksinkertainen rakenne tekee soittimesta helpon ja nopeasti lähestyttävän. Helppoutensa kautta kanteletta pidettiin suorastaan erinomaisena lähtökohtana peruskoulutason musisoimiseen, etenkin esi- ja alkuopetuksessa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä esiintyvä roolin käsite oli alunperin paljon tärkeämmässä osassa, sillä alkuperäisessä muodossaan kysymys pyysi määrittelemään kanteleen roolin peruskoulun musiikinopetuksessa. Haastateltavat eivät kuitenkaan pystyneet, eivätkä halunneetkaan määritellä kanteleelle tarkkaa roolia. Sen sijaan koko roolin käsite paljastui absurdiksi; pedagogisen vapauden takia ei yhdelläkään soittimella ole varsinaista roolia, eikä tarkkaa roolia voi oikeastaan edes määritellä. Tutkimuskysymys oli kuitenkin helppo muuttaa nykyiseen muotoonsa, koskemaan kanteleen roolin ajatusta, eli kanteleen käyttömahdollisuuksia ja käyttötapoja yleisesti. Vaikka roolin käsite olikin haastateltaville mahdoton, onnistuivat he käsittelemään roolin ajatusta todella hyvin. Haastateltavat nostivatkin onnistuneesti esiin asioita, joihin kantele soveltuu, ja pohtivat, millaisia asioita tulisi huomioida kanteleen koulukäytössä tulevaisuudessa. Tavallaan haastateltavat vastasivat kysymykseen "Millaisista asioista kanteleen rooli rakentuisi, jos sillä sellainen olisi?". Vaikeuksista huolimatta olen tyytyväinen rooli-käsitteen olemassaoloon tutkimuksessa, sillä pedagogiset ominaisuudet -käsitteen tavoin se selkeytti haastateltaville sitä, mitä tutkimuksessa haluttiin saada selville.

Suurimmiksi kanteleen käyttöä rajoittaviksi tekijöiksi nousivat virittäminen, sekä rahan ja ajan puute. Kanteleen käyttöä ei haluttu pitää minkäänlaisena itseisarvona, vaikka se kansallisesti onkin. Vaikka kanteletta ei käytettäisikään paljon, sillä nähtiin selkeitä käyttökohteita ja vahvuuksia, joiden kautta se "löytää paikkansa" koulusoittinten joukossa. Poikkeuksena muihin melodisiin koulusoittimiin, on kantele mahdollista rakentaa teknisessä työssä, vaikka kanteleen rakentamisen todettiin vaativan opettajalta asiaan perehtymistä ja ammattitaitoa. Rahan puute oli rajoittavista tekijöistä eniten opettajien oman vaikutusvallan ulkopuolella. Rahakysymys aktivoi pohdiskelemaan kanteleen rakentamista teknisen työn tunnilta syvemmin. Kanteleen lisäksi teknisessä työssä rakennettavia soittimia ei loppujen lopuksi ole kovinkaan montaa erilaista. Erilaiset puhallinsoittimet puhumattakaan jousisoittimista ovat lähes poikkeuksetta alakouluun liian vaativia. Toisaalta on huomattava, ettei pelkkä kanteleen rakentaminen teknisen työn tunneilla vaikuta koulujen kanteleiden lukumäärään, sillä perinteisesti oppilas saa teknisessä työssä tekemänsä työn itselleen omaksi. Musiikin ja teknisen työn sitominen toisiinsa soitinrakennuksen merkeissä tuntuu kuitenkin oivalliselta idealta, enkä pysty sammuttamaan mielestäni ajatusta koulusta, joka valmistaisi eräänlaisena yhteisenä talkooprojektina kanteleita itse tarvitsemansa määrän.

Kanteleen käyttäminen profiloitui vahvasti Kalevalaisen lauluperinteen ympärille. Osa koki Kalevalanpäivän olevan luontainen ajankohta sisällyttää kanteleensoittoa opetukseen, kun

taas toiset näkivät Kalevala-kytköksen olevan kanteleelle ainakin välillä suoranaisten rasite. On ymmärrettävää kokea rasitteeksi se, että jokin tietty soitin nähdään vain yhden näkökulman kautta. Opetussuunnitelman soitinvalintoihin tarjoama valinnanvapaus tarjoaa onneksi mahdollisuuksia rakentaa myös kanteleen mainetta yleishyödyllisenä, eikä vain Kalevalaan liittyvänä soittimena.

Haastattelujen aikana kysyin haastateltavien mielipiteitä oppilaiden motivaatiosta soittaa kanteletta, sekä soittimen suosion yleisestä tilanteesta. Näkemykset jakautuivat täysin sen mukaan, miten paljon haastateltava oli kanteleeseen perehtynyt. Kanteletta enemmän tuntevat haastateltavat totesivat kanteleyhteisön olevan elävämpi kuin koskaan, ja esille nousi useita nykyisiä modernia musiikkia soittavia kanteleensoittajia. Kanteleeseen vähemmän perehtyneet sen sijaan uskoivat kanteleen suosion vähentyneen. Ero on ymmärrettävä, ja siitä keskusteltiin muutamassa haastattelussa; kanteleyhteisöä vähemmän tunteva helposti kuvittelee soittimen suosion laskevan, koska havainnot perustuvat vain populaarikulttuurin havaintoihin. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kanteleen suosiota rajoittaa sen vähäinen näkyvyys nykyisessä populaarikulttuurissa. Vähäinen näkyvyys yhteiskunnan "valtakulttuurissa" ja mediassa yleensä on varmasti monen muunkin musiikin osa-alueen ongelma.

Kansallissoitin-statuksen ja musiikinopetuksen tavoitteiden välillä ilmeni selkeä ristiriita. Kaikki haastateltavat pitivät kanteleen tuntemista tärkeänä sivistysasiana. Monet pitivät ajatuksesta, että kantele mainittaisiin, toisin kuin mikään muu soitin, opetussuunnitelmassa. Jokainen haastateltava suhtautui kuitenkin todella nihkeästi ajatukseen, että kantele sisällytettäisiin opetukseen vain sen kansallissoitin-statuksen takia. Tulokset hämmensivät; haastateltavat näkivät hyväksi asiaksi sen, että kanteleen käyttöön veloitettaisiin opetussuunnitelman kautta, mutta toisaalta eivät kuitenkaan samaan aikaan kokeneet mukavana ajatusta, että olisivat jollain tavalla "pakotettuja" käyttämään kanteletta musiikin opettamisessa. Ristiriidan syntyminen on kuitenkin ymmärrettävää. Taustalla voi olla halu varmistaa se, että kantele säilyy opetuksessa edes jossain muodossa, ja tehokkaimpana tapana saavuttaa tuo tavoite nähtiin kanteleen kirjaaminen opetussuunnitelmaan. Vaikka kanteleen asema kansallissoittimena koettiin arvostettavaksi asiaksi, ei tuon aseman haluttu olevan kanteleen käyttämisen perimmäinen syy. Erään haastateltavan sanoin, pohjimmaisena syynä käytölle tulisi olla se, että kantele on mukava soitin. Voidaan siis sanoa, että haastateltavat painottivat kanteleen opetuskäytössä sen musiikillisia ominaisuuksia, eivät niinkään soittimen historiallista arvoa. Kysyin osalta haastateltavista, olisiko viisikielinen kantele Suomessa koulusoittimena, jos se ei olisi Suomen kansallissoitin. En saanut kysymykseen selkeää vastausta, enkä



toisaalta sellaista odottanutkaan, sillä kysymys on vaikea, ja sen tehtävänä oli vain avata mahdollisia uusia keskustelu-uria haastattelujen loppuvaiheilla.

Haastatteluja suunnitellessani mielessäni kävi ajatus, että haastateltavat eivät välttämättä uskaltaisi puhua kanteleesta negatiivisia asioita, koska he kokisivat kansallissoittimen kritisoinnin vaivaannuttavaksi tai jollain lailla epätoivotuksi toiminnaksi. Aineistossa kanteleesta mainitaan sekä myönteisiä että kielteisiä asioita, joten uskon haastateltavien olleen mielipiteissään rehellisiä. On tietenkin aina mahdollista, että jos osalla haastateltavista oli negatiivinen mielipide kanteleesta, he jättivät sen tietoisesti kertomatta, tai kertoivat mielipiteensä tavallista lievempinä.

Mikä on tämän tutkimuksen anti, ja miten sitä voisi mahdollisesti jatkaa? Voidaan sanoa, että Suomen kansallissoittimen tutkiminen on jo itsessään hyödyllinen asia. Erään haastateltavan sanoja mukaillen, jo kansallissoittimen olemassa oleminen on hieno asia, koska kansallissoitinta ei monella muulla kansalla ole. Kanteletta koskevan lähdeaineiston vähäinen lukumäärä toi mieleeni ajatuksen, että tutkimuksellani on jonkin verran arvoa, koska se toimii lisänä pieneen kanteletutkimusten joukkoon. Tutkimus tuo asiantuntevan lähdeaineiston kautta ilmi, millaisia hyödyllisiä piirteitä ja haasteita luokanopettajat näkevät viisikielisessä kanteleessa. Jos kanteletta vähemmän tunteva vastavalmistunut opettaja pohtii kanteleen käyttöä opetuksessaan, saa tutkimuksen kautta soittimesta kattavan kuvauksen.

Mahdollinen jatkotutkimus voisi käsitellä esimerkiksi improvisaatiota ja keksimistä, sekä niiden opettamista erilaisin soittimin, joista kantele voisi olla yksi. Improvisointi ja omien musiikillisten tuotosten tekeminen voidaan yleensäkin luokitella yhdeksi musiikinopetuksen vaikeimmista aihealueista. Tekemäni tutkimus rajoittui koskemaan vain viisikielistä kanteleta, eikä muiden kanteletyyppeiden käsittelyä ollut tutkimuksen aineistossa ollenkaan. 10-kielisten ja muidenkin kanteleiden käytön tutkiminen kouluopetuksessa voisi toimia erinomaisena jatkotutkimuksen aiheena. Toisaalta tutkimus voisi siirtyä myös täysin uudelle aihealueelle, ja käsitellä aineistossa ilmi tullutta lasten musiikillisessa kulttuurissa tapahtuvaa muutosta, joka ilmenee lastenlaulujen yhä vähäisempänä suosiona lasten keskuudessa. Kanteleenrakennuksen tuominen teknisen työn tunneille on myös asia, jonka toteuttamisesta voisi järjestää pienimuotoisen tutkimuksen. Esimerkiksi kuudennen luokan oppilaiden teknisessä työssä toteutettu, kanteleenrakennusprojektiin liittyvistä helppouksista ja vaikeuksista kertova tutkimus kuulostaisi hyvältä tavalta yhdistää toisiinsa teknistä työtä ja musiik-

kia. Kyseinen tutkimus voisi madaltaa alakoulun opettajien kynnystä antaa alakoulun oppilaille mahdollisuus jatkaa perinnettä, joka alkoi pohjolan pimeydessä jo lähestulkoon 2000 vuotta sitten. Ei kuulosta ollenkaan huonolta tavoitteelta laitokseen, jonka yhtenä tarkoituksena voidaan nähdä suomalaisen kulttuurin siirtämisen jälkipolville. Toisaalta, mikseipä asiaan voisi ottaa heti kättelyssä laajempaa näkökulmaa, ja tarkastella alakoulun soitinrakennusta paljon laajempana mahdollisuutena, eli muutenkin kuin kanteleen näkökulmasta. En usko, että ainakaan Lönnrotia asia harmittaisi.

## LÄHTEET

- Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Joensuu: Joensuu yliopisto.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura.
- Ala-Könni, E. 1986. Suomen kansanmusiikki: Tutkielmia neljältä vuosikymmeneltä. Alajärvi: Kansanmusiikki-instituutti.
- Ala-Könni, E. & Pokela, M. 1971. Pienoiskanteleen opas: Viisikielinen kantele, yhdeksänkielinen koulukantele. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino.
- Asplund, A. 1983. Kantele. Forssa: SKS.
- Asplund, A., Hoppu, P., Laitinen, H., Leisiö, T., Saha, H. & Westerholm, S. 2006. Suomen musiikin historia: Kansanmusiikki. Porvoo: WSOY.
- Beach, N. 2011. Creativity and instrumental skills development. Teoksessa Beach, N., Evans, J. & Spruce, G. Making music in the primary school: Whole class instrumental and vocal teaching. Yhdistynyt kuningaskunta: TJ International Ltd.
- Dahlström, F. & Salmenhaara, E. 1995. Suomen musiikin historia 1. Ruotsin vallan ajasta romantiikkaan: Keskiaika – 1899. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hargreaves, D., Marshall, N. & North, A. 2003. Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147 – 163.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Hirn, S. 1997. Sävelten tahtiin: Populaarimusiikki Suomessa ennen itsenäisyyttämme. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A., Mäkinen, L. 1994. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Fazer Musiikki.
- Huotilainen, M. 2012. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.). Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Jalkanen, P., Laitinen, H. & Tenhunen, A-L. 2010. Kantele. Hämeenlinna: SKS.
- Jorgensen, E. 2008. The art of teaching music. Bloomington & Indianapolis: Indiana university press.
- Kontunen, J. 1989. Soitinopas. Juva: WSOY.
- Koskela, I. & Viskari, M. 1988. Musiikin peruselementtien opettaminen peruskoulun ala-asteella viisikielisellä kanteleella. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.

- Kosonen, E. 2009. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.). Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura.
- Krokkfors, M., Lindeberg, A. & Nieminen, R. 1981. Lapsi ja musiikki: Soittaminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... : Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- McPherson, G. 2009. The child as musician: A handbook of musical development. Yhdistynyt kuningaskunta: Lightning Source UK Ltd.
- Mäkelä, K. (toim.). 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.). 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus: Vammala.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Next Print Oy: Helsinki.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Saha, H. 1988. Teoksessa Kettunen, A., (vast.) Laitinen, H., Nieminen, R., Saha, H. & Kolehmainen, I. Viiskielinen 2/1988. Kansanmusiikki-instituutti: Kauhava.
- Saha, H. 1996. Kansanmusiikin tyyli ja muuntelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Saha, H. 1986. Kymmenkielisen kanteleen opas. Alajärvi: Kansanmusiikki-instituutti.
- Salmenhaara, E. 1996. Suomen musiikin historia 2. Kansallisromantiikan valtavirta: 1885 – 1918. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Tenhunen, A-L. 1996. Kanteleet kaapeista. Opas peruskoulujen, kerhojen ja esiopetuksen käyttöön. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Vaasa: Atena Kustannus Oy.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

## LIITE 1

# LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VIISIKIELISESTÄ KANTELEESTA KOULUSOITTIMENA

## HAASTATTELURUNKO

Haastattelija: Janne Ojakoski

Oppilaitos: Oulun yliopisto / Kasvatustieteiden tiedekunta

Haastattelijan sähköposti: janne.ojakoski@student oulu.fi

*Kanteleella tarkoitetaan haastattelussa viisikielistä ”koulukanteletta”. Haastattelu nauhoitetaan, suoritetaan opettajan omalla koululla tilassa, joka todetaan rauhalliseksi ja akustiikaltaan hyväksi, jotta nauhoituksen laatu olisi mahdollisimman hyvä. Haastattelu on teemahaastattelu, jossa haastattelurunko on kaikille haastateltaville sama, mutta sivukysymykset ovat haastattelukohtaisia. Pääkysymykset kysytään kaikilta haastateltavilta, sivukysymysten määrä riippuu haastattelusta.*

### 1. HAASTATELTAVAN PERUSTIEDOT

#### 1.1 Opetuskokemus (vuosina)

### 2. KANTELEEN KÄYTTÖ OPETUKSESSA

#### 2.1 Lämmittelykysymys: Kerro jokin kanteleeseen liittyvä (koulu)muisto!

2.2 Oletko soittanut kanteletta ohjatusti koulun ulkopuolella, esimerkiksi musiikkikoulussa, tai soittanut kanteletta säännöllisin väliajoin itsenäisesti, esim. ajanvietteenä? Millaisia ajatuksia tai tuntemuksia tulee sanasta ”kantele” yleensä ottaen mieleen?

2.3 Oletko käyttänyt viisikielistä kanteletta alakoulun musiikinopetuksessa? Miten? Millä luokka-asteilla? Mitä asioita opetit? Mitä opetusmateriaaleja käytit?

### 3. KOKEMUKSET KANTELEESTA

3.1 Soittimen ”pedagogisilla ominaisuuksilla” voidaan tässä yhteydessä soittimista puhuttaessa tarkoittaa kaikkia soittimen yleisiä piirteitä, jotka opettajan tulee soitinta käyttäessään tunnilla huomioida, ja jotka vaikuttavat siihen, miten opettaja soitinta tunnilla käyttää. Esim. nokkahuilun pedagogisia ominaisuuksia ovat mm. se, että sillä voi soittaa

vain yhtä ääntä kerrallaan, ja se, että huilut kannattaa pestä oppitunnin jälkeen, jotta ne pysyvät kunnossa. Millaisia ”pedagogisia ominaisuuksia” kanteleella näkisit? Mitä asioita tulee kanteleen käytössä ottaa huomioon? Mitä hyviä ja huonoja puolia niistä seuraa?

3.2 Miten kantele mielestäsi soveltuu alakoulun musiikinopetukseen? Onko se soittimena musiikinopettajan näkökulmasta hyödyllinen? Miksi? Miksi ei?

3.3 Kuvaile, mitä mieltä olet kanteleen vaikeusasteesta soittimena. Kuinka vaikea se on oppilaalle verrattuna esimerkiksi nokkahuiluun tai akustiseen kitaraan? Mistä helppous/vaikeus mielestäsi johtuu?

3.4 Kanteletta pidetään Suomen kansallisoittimena. Kuinka tärkeänä koet perinteisen viisikielisen ”koulukanteleen” käyttämisen peruskoulun musiikintunneilla? Miksi? Millainen merkitys on mielestäsi kanteleen kansallisoitin-statusella musiikintuntien kannalta?

3.5 Millainen rooli kanteleella tulisi mielestäsi olla alakoulun musiikinopetuksessa 2000-luvulla?

3.6 Onko vielä jokin kanteleeseen liittyvä asia, jonka haluaisit nostaa esille, tai jonka haluaisit todeta?

## LIITE 2

### **Mahdollisia lisäkysymyksiä:**

#### **Taustatietoja**

- Kuinka paljon kanteleita on koulussanne saatavilla?
- Millainen merkitys kanteleella on sinulle ihmisenä, ei opettajana?
- Kuinka hyvin tunnet kanteleen soittimena? Osaatko esimerkiksi nimetä viisikielisen kanteleen osat? Tiedätkö kanteleen historiasta paljonkin? Rakennusmateriaaleista?

#### **Pedagogiset ominaisuudet**

- Mitä mieltä olet käsitteestä? Onko se selkeä?
- Tarkasteletko ikinä koulusoittimia tällä tavalla? Vertailetko niiden ominaisuuksia esimerkiksi silloin, kun mietit tuntien sisältöjä?
- Onko soittimien tämäntyyppinen vertailu ylipäänsä mielestäsi perusteltua?
- Millä tavalla huomioit eri soittimien vaikeusasteen musiikinopetuksessa?
- Millainen merkitys kansallissoitin-statuksella on sinulle?

#### **Kanteleen rooli 2000-luvulla**

- Tuntuu että kanteleen suosio on vähentynyt 2000-luvulla. Se ei ole juurikaan esillä mediassa. Oletko samaa mieltä? Mistä luulet että tällainen kehitys voisi johtua?
- Miten kanteleperinnettä voisi elävöittää koulussa ja sen ulkopuolella?
- Miten oppilaiden motivaatiota kanteleen soittoon voisi lisätä?
- Millaisiin musiikillisiin projekteihin kantele mielestäsi sopisi?