



Kämäräinen Emilia & Tekoniemi Ella

”Jos mä en niinku tätä tekis tai sais tehdä, niin emmää tiä tekisinkö mä sitte yhtään mitään.”

Kolme kertomusta onnistuneesta soitonopiskelun polusta.

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatuksen koulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Jos mä en niinku tätä tekis tai sais tehdä, niin emmää tiiä tekisinkö mä sitte yhtään mitään.”
Kolme kertomusta onnistuneesta soitonopiskelun polusta. (Emilia Kämäräinen & Ella Tekoniemi)

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma, 117 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2019

Soittoharrastus on monivaiheinen ja monitasoinen prosessi, joka pitää sisällään paljon erilaisia siihen vaikuttavia tekijöitä. Halusimme koota näitä tekijöitä sekä pohtia sitä, miten ne vaikuttavat soitonopiskelun onnistumiseen. Tutkielmamme tarkoituksena oli koota kertomuksia onnistuneesta soitonopiskelun polusta. Halusimme saada selville, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että soittoharrastus jatkuu ammattitasolle asti.

Koostamme tutkielmamme teoriaosion ryhmittelemällä näitä tekijöitä tehden niistä toisiinsa liittyviä kokonaisuuksia. Luvussa 2 käsittelemme sitä, mitä soittoharrastus on ja mitä harrastuneisuuteen, oppimiseen sekä soitonopiskeluun kuuluu. Luvussa 3 käsittelemme varsinaisesti soitonopiskelun polkuun liittyviä tekijöitä sekä tuomme esiin niiden monitasoisuutta. Jaamme soitonopiskeluun vaikuttavia asioita kahteen pääryhmään, identiteettiin liittyviin asioihin sekä soitonopiskelun sosiaalisiin suhteisiin liittyviin asioihin.

Toteutimme tutkimuksen narratiivisen haastattelumenetelmän avulla. Haastateltavat opiskelevat klassista musiikkia ammattitasolla. Saamissamme kertomuksissa nousee esiin juuri soitonopiskelun polun henkilökohtaisuus, monivaiheisuus sekä valtava siihen liittyvä osa-alueiden laajuus. Keräsimme aineiston toteuttamalla yhteensä kolme haastattelua.

Haastatteluiden tuloksena saimme kolme täysin toisistaan poikkeavaa kertomusta siitä, millaisten vaiheiden kautta ammattitasolle on päädytty opiskelemaan. Jokaisen soitonopiskelun polku oli täysin erilainen ja niissä tuli esiin se, että ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa saada soitonopiskelusta onnistunutta. Tärkeämpää on ymmärrys siitä, että jokainen soitonopiskelija on yksilö.

Avainsanat: **soittoharrastus, opettaja-oppilas -suhde, motivaatio, instrumenttiopetus, identiteetti, oppimishäiriöt**

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Soitonopiskelu ja harrastuneisuus	7
2.1	Instrumenttitunnit harrastuksena	7
2.2	Motivaatio ja soitonopiskelu	11
2.3	Teoria soitonopiskelun kolmesta vaiheesta	14
3	Soitonopiskelun polku	19
3.1	Minuus ja identiteetti	19
3.1.1	<i>Minäkäsitys yhteydessä musiikilliseen minäkäsitykseen</i>	21
3.1.2	<i>Minuus sekä minäkäsitys ja identiteetti</i>	24
3.1.3	<i>Narratiivinen identiteetti</i>	27
3.1.4	<i>Musiikillinen identiteetti</i>	28
3.2	Sosiaalisten suhteiden vaikutus soitonopiskeluun	32
3.2.1	<i>Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde</i>	35
3.2.2	<i>Soitinopintoihin liittyvä sosiaalinen ympäristö</i>	40
3.2.3	<i>Soitonopiskelun motivaatiotekijöitä</i>	45
3.2.4	<i>Oppimisvaikeudet yhteydessä soitonopiskelun lähtökohtiin</i>	49
4	Tutkimuksen toteutus ja metodologia	54
4.1	Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat	54
4.2	Narratiivinen tapaustutkimus	55
4.2.1	<i>Narratiivisen tutkimuksen terminologiaa</i>	56
4.2.2	<i>Sisäinen tarina ja identiteetti</i>	59
4.3	Aineistonkeruu	61
4.4	Analyysi	65
4.4.1	<i>Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät</i>	66
4.4.2	<i>Narratiivien analyysi</i>	70
4.5	Luotettavuus ja eettisyys	73
5	Analyyysin tulokset	77
5.1	Taulukoinnin ja värikoodauksen tulokset	77
5.1.1	<i>Progressiivinen kertomus: Millan soitonopiskelun polku</i>	78
5.1.2	<i>Pysyvyysh kertomus: Johannan soitonopiskelun polku</i>	84
5.1.3	<i>Regressiivinen kertomus: Lauran soitonopiskelun polku</i>	88
5.2	Yhteenveto kertomuksista	92
5.2.1	<i>Soittoharrastuksen aloittaminen</i>	93
5.2.2	<i>Opettajan vaikutus soitonopiskeluun</i>	94
5.2.3	<i>Soittoharrastusta vaikeuttaneet tekijät</i>	96
5.2.4	<i>Soittoharrastus ja identiteetti</i>	98

6	Pohdinta	101
	Lähteet	107

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmamme käsittelee soitonopiskelun polkua ja sitä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että instrumenttiopiskelu jatkuu ammattitasolle saakka. Käytämme ammattitasolle jatkuneesta soittoharrastuksesta käsitettä *soitonopiskelun polku*, jolla kuvaamme matkaa, jonka soitonopiskelija käy läpi kehittyessään musiikin harrastajasta muusikoksi.

Tutkimuskysymyksemme ovat

1. Millaisen prosessin seurauksena yksilö päätyy musiikin harrastajasta ammattilaiseksi?
2. Millainen merkitys soitonopettajalla on soittoharrastukseen?
3. Miten yksilön identiteetti kehittyi soitonopiskelun polun aikana?

Halusimme saada aitoja kertomuksia erilaisista soitonopiskelun poluista, minkä seurauksena päädyimme tekemään narratiivisen tutkimuksen. Tämän toteutimme siten, että haastattelimme kolmea ammattitasolla opiskelevaa muusikkoa. Tutkielmamme tarkoituksena on tuoda kuuluviin kolme erilaista tarinaa siitä, mitä kaikkea soitonopiskeluun voi liittyä, ja miten se vaikuttaa identiteetin kehittymiseen pitkällä aikavälillä.

Kiinnostuimme aiheesta siksi, että olemme molemmat klassisen musiikin opiskelijoita, mutta soittoharrastuksemme polut poikkeavat toisistaan huomattavan paljon. Mielestämme tämä oli mielenkiintoista, ja siksi halusimme tutkia sitä lisää. Olemme itse molemmat edenneet pääinstrumenteissamme hyvin pitkälle, mutta meillä molemmilla on taustalla hyvin erilaiset lähtökohdat soittoharrastukselle sekä erilaisia kokemuksia soittoharrastuksesta.

Tutkielmamme lähtökohtana olleet kandidaatintutkielmamme käsittelivät korvakuulolta soittamisen sovellutuksia instrumenttiopetukseen sekä musiikkiluokkatoiminnan innostavuuden vaikutusta oppilaan omaan soittoharrastukseen. Näitä kahta aihetta yhdistelemällä esiin keskeiseksi teemaksi nousi se, millä tavalla soitonopettaja voi vaikuttaa lapsen soittoharrastukseen. Tämän kysymyksen pohjalta lähdimme hahmottelemaan tutkielmamme lopullista aihetta.

Anttila & Juvonen (2002) toteavat, että instrumenttiopetuksessa ja oppilaan kehittämisessä muusikoksi ratkaisevassa asemassa ovat opiskeluun liittyvät sosiaaliset suhteet, eli vanhempien, vertaisryhmän ja soitonopettajan merkitys (Anttila & Juvonen 2002, s. 146). Soitonopiskelun jatkuvuuteen vaikuttavat erityisesti opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, soitonopettajan kannustavuus ja toiminta sekä oppituntien ilmapiiri. Myös perheen ja kaverei-

den vaikutus soitonopiskelun jatkuvuuteen on huomattava. (Tikka 2017, s. 201–203.) Soitonopiskelua on tutkittu aikaisemmin paljon ja tuomme tutkielmassamme esiin sitä, mitä kaikkea soittoharrastukseen ja sen onnistumiseen liittyy sekä miten opettaja voi toiminnallaan edistää onnistunutta soittoharrastuskokemusta. Haluamme selvittää aihetta tuomalla kuuluviin haastateltavien omaa ääntä uniikkien kertomusten kautta – näin tuomme esiin sitä, kuinka yksilöllinen asia soittoharrastuksen polku on ja kuinka valtavia vaikutuksia sillä on ihmiseen kokonaisvaltaisesti.

2 Soitonopiskelu ja harrastuneisuus

Määrittelemme soittoharrastuksen käsitettä *harrastuneisuuden* sekä *harrastukseen sitoutumisen* käsitteiden kautta. Olemme käyttäneet määrittelyssä pääasiassa Metsämuurosen (1995) tutkimusta, jossa hän on avannut tarkasti harrastukseen ja harrastuneisuuteen liittyviä asioita sekä sitä, mikä saa ihmisen sitoutumaan harrastukseensa. Olemme määritelleet myös soittotunnin rakennetta, sitä millainen asetelma soittotunnilla vallitsee ja mitä sen aikana tapahtuu. Instrumenttitunnit ovat kuitenkin pieni osa soitonopiskelua. Myöhemmin luvussa 3.2 avaamme sitä, millä tavalla motivaatio on yhteydessä oppimiseen, johon liittyvät toimet vaativat motivoitunutta toimintaa, jotta ne voivat olla tehokkaita (Nurmi 2013, s. 548). Jotta soitonopiskelu voisi olla tavoitteellista, se vaatii aina jonkinlaista opiskelumotivaatiota (Anttila 2004, s. 71).

Käytämme Anttilan (2004), Anttilan & Juvosen (2002) sekä Hirvosen (2003) esiin nostamaa teoriaa soitonopiskelun ja -oppimisen kolmesta eri vaiheesta. Siinä on useiden tutkimusten perusteella nostettu esiin soitonopiskeluun liittyviä asioita, kuten musiikillisen minäkäsityksen kehittymistä, soitonopettajan vaikutusta opintoihin, muun sosiaalisen ympäristön vaikutusta soitonopiskeluun, motivaation merkitystä soitonopiskeluun ja sisäisten valmiuksien kehittymistä. Olemme nostaneet tämän teorian esiin jo tässä vaiheessa siksi, että se esittelee kattavasti edellä mainittuja ja myös haastatteluaineistossamme esiin nousseita tekijöitä, joita haastateltavimmme soitonopiskelun polkuihin liittyi.

2.1 Instrumenttitunnit harrastuksena

Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimuksessa on tutkittu suomalaista taideharrastuneisuutta vuodesta 1999 alkaen. Viimeisimmät tutkimustulokset ovat vuodelta 2009 ja tällöin luovia taideharrastuksia on harrastanut 30 % yli 10-vuotiaista. 75 %:lla 10–14-vuotiaista on ollut jokin taideharrastus ja yksi suosituimmista taideharrastuksista on ollut soittaminen. Vuosien 1999 ja 2009 välillä soittoharrastajien määrä on säilynyt lähes yhtä suurena. 10–14-vuotiaat ovat harrastaneet soittamista selkeästi eniten, vuonna 2009 noin 38 %:lla heistä oli jokin soittoharrastus. Neljäntoista ikävuoden jälkeen soittoharrastaminen näyttää vähentyneen tasaisesti. (Ajankäyttötutkimus 2009, Tilastokeskus.) Länsimaisessa kulttuurissa lapset päätyvät soittoharrastuksen pariin monistakin syistä: osa päätyy soittoharrastuksen pariin siksi, että sitä odotetaan heiltä joko perheen tai koulun suunnalta. Osalle soittoharrastuksen aloittaminen on mahdollisuus, jonka esimerkiksi koulu tarjoaa. Joillekin suurin vaikutus soittoharrastuksen pariin päätymiselle on ystäväpiirin vaikutus. (Hallam 2009, s. 290.) Mielenkiintoista tutkimuksemme kannalta on

se, millaiset asiat ovat vaikuttaneet haastatteluihimme osallistuneiden ammattimuusikoiden soittoharrastuksen aloittamiseen alun perin ja toisaalta myös se, mikä on saanut heidät jatkaamaan harrastustaan ammattitasolle saakka.

Metsämuuronen (1995) erottaa toisistaan *harrastuksen* ja *harrastuneisuuden* käsitteen. Harrastus kohdistuu hänen mukaansa enemmänkin johonkin tiettyyn kohteeseen ja siinä korostuu enemmän itse toiminta. Harrastuneisuudella hän kuvaa yksilön kokonaisvaltaista suuntautumista johonkin harrastusalueeseen. Harrastuneisuutta Metsämuuronen pitää enemmänkin orientoitumisena ja hän toteaa, että harrastuneisuus on laajempi käsite kuin harrastus: se on yksilön jatkuvaa omaehtoista suuntautumista ja positiivisävytteistä toimintavalmiutta niin toiminnallisella, affektiivisellä kuin kognitiivisellakin alueella. Tämä tarkoittaa sitä, että harrastukseen liittyvät tunnereaktiot ovat pääosin positiivisia eli yksilö saa harrastuksesta positiivista tyydytystä itsellensä. Metsämuuronen mukaan harrastuneisuus myös kohdentuu harrastukseen, eli esimerkiksi johonkin tekniikkaan, välineeseen, lajiin tai osa-alueeseen. (Metsämuuronen 1995, s. 21–22.) Harrastuneisuus on yksilön kokonaisvaltaista, positiivisävytteistä ja omaehtoista suuntautumista toimintaan, eli harrastukseen ja on siksi huomattavasti laajempi käsite.

Harrastuneisuuden käsitteeseen liittyy vahvasti myös *sitoutuneisuuden* käsite. Metsämuuronen on jakanut sitoutuneisuuden käsitteen kahteen ryhmään, ulkoiseen ja sisäiseen sitoutumiseen, jotka eroavat toisistaan. Ulkoisella sitoutumisella Metsämuuronen tarkoittaa niitä ulkoisia asioita, joilla yksilö pyrkii edistämään harrastustaan, esimerkiksi käyttämällä siihen aikaa tai toimimalla konkreettisesti harrastuksen parissa. Sisäinen sitoutuminen sen sijaan kuvaa Metsämuuronen mukaan ennemminkin sitä, kuinka emotionaalisesti sitoutunut yksilö on harrastukseensa. Tällaisia sisäisen sitoutumisen osa-alueita voivat olla esimerkiksi harrastuksen merkityksellisyys tai sen ensisijaisuus ihmisen elämässä. (Metsämuuronen 1995, s. 164–173, 263–264.) Harrastukseen sitoutuminen on vahvasti yhteydessä siihen, miten yksilö toimii harrastuksensa parissa ja millaisena hän harrastuksensa kokee.

Kaikki tutkimukseemme osallistuneet ammattitasolla musiikkia opiskelevat henkilöt ovat taustoiltaan pitkän linjan soittoharrastajia. Jokaisella heistä soitonopiskelun polku on jollain tavalla saanut alkunsa jo alakouluiässä, jolloin heille on luotu kestävä pohja ja perusta pitkäaikaiselle soittoharrastukselle. Harrastuksen ja harrastuneisuuden käsitteiden avulla pystymme tarkastelemaan soitonopiskelun polun eri vaiheita siitä näkökulmasta, mikä on saanut juuri nämä soittoharrastajat jatkamaan opintojaan ammattitasolle asti.

Instrumenttitunnin rakenteeseen ja sisältöön on olemassa useita lähestymistapoja. Olemme koonneet tähän muutaman esimerkin, jotka edustavat erilaisia näkemyksiä. Pöyhönen (2011) kuvaa oppitunnin rakennetta seuraavanlaisesti: oppilas valmistaa instrumenttitunnille tehtäviä ja materiaalia, joihin tunnilla keskitytään. Tunnin alussa oppilas esittää valmistelemansa tehtävän, jonka jälkeen sitä käsitellään tilannearvion perusteella. Käsittely voi painottua teoksen esittämiseen tai tarvittavien valmiuksien hankkimiseen ja harjoitteluun ohjaamiseen. (Pöyhönen 2011, s. 34.) Hyryn (2007) mukaan oppitunnilla voidaan tarvittaessa keskittyä myös oppilaan rohkaisemiseen, musiikillisen suorituksen valmistamiseen tai esimerkiksi harjoitteluun ohjaamiseen (Hyry 2007, s. 35). Zhukovin (2008) mukaan taas instrumenttituntien sisältöä voidaan tarkastella erilaisten musiikillisten kategorioiden kautta, joita ovat rytmi, sävelkorkeus, dynamiikka, tempo, artikulaatio, ilmaisu, rakenne, tekniikka, ohjelmisto, tallenteet sekä kirjaston käyttö. (Zhukov 2008).

Mills (2007) kuvaa soittotuntia siten, että tunnilla on käynnissä tiedusteluprosessi, jossa instrumenttiopettaja, ja jossain määrin myös oppilas, tarkkailevat ja analysoivat oppilaan musisoinnista sekä muusikkoutta ja kehittävät sellaisia tapoja, joita he pitävät hyvinä menetelminä oppilaan opintojen etenemisen kannalta. (Mills 2007, s. 5.) Instrumenttitunnilla opettaja voi soittaa itse malliksi tai keskittyä enemmänkin kommentoimaan oppilaan soittoa. Usein näitä tapoja käytetään yhdessä opettajan oman harkinnan mukaan. Mitä enemmän opettaja näyttää mallia, sitä enemmän asetelma muistuttaa perinteistä mestari-oppipoika -asetelmaa. Kennellin (2002) mukaan soittotunnin aikana opettajat soittavat melko vähän ja puhuvat enemmän päinvastoin kuin oppilaat, jotka puhuvat vähemmän ja soittavat enemmän. On myös havaittu, että kokeneet opettajat puhuvat vähemmän kuin vasta opettajanuransa aloittaneet opettajat. (Kennell 2002, s. 251.)

Tutkimusten mukaan varhainen soittoharrastuksen aloitusikä auttaa oppilasta pääsemään taidoissaan korkeammalle tasolle. Siltikään aloittamiselle ei ole sinänsä olemassa vain yhtä ainoa oikeaa ikää, vaan soitonopiskelun voi aloittaa myös murrosiässä tai vasta aikuisena. Tärkeää ja kaikille yhteistä on kuitenkin se, että opinnoissa korkealle tasolle pääseminen vaatii intensiivisen, pitkän ja tarkoituksenmukaisen opiskelun, joka taas vaatii soittoharrastukseen sitoutumista. Joissain tapauksissa varhainen aloitusikä voi olla myös haitaksi opiskelulle: Jos opintojen alkuvaiheessa opetuksen sisältö ei vastaa oppilaan tasoa tai opettaja ei toimi kannustavasti, voi aloittelevan soittajan kokemus tunneista olla negatiivinen ja näin oppilas voi menettää kiinnos-

tuksensa instrumenttiopintoihin koko loppuelämäkseen. Opettajalla on erityisesti opintojen alkuvaiheessa suuri vastuu lapsen opintojen tulevaisuudesta. (Anttila 2004, s. 69; Mills 2007, s. 188.)

Harrastukseen sitoutumisella on myös yhteys harrastuksen lopettamiseen: harrastuksessaan jo pidemmälle ehtineet yksilöt lopettavat Metsämuurosen tutkimuksen mukaan harrastuksensa helpommin silloin, kun heidän sisäinen sitoutumisensa laskee. Pidemmälle ehtineiden harrastusryhmissä ulkoinen sitoutuminen ei hän tutkimuksensa mukaan näyttäisi vaikuttavan harrastuksen lopettamiseen. (Metsämuuronen 1995, s. 164–173, 263–264.) Hän on myös esittänyt aiheesta mallin, jonka avulla hän kuvaa harrastuneisuuden viriämistä sekä loppumista. Tärkeimpänä psyykkisenä harrastuksen mahdollistavana tekijänä hän kuvaa yksilön mielenkiintoa harrastusalueeltaan kohtaan. Tämän lisäksi hän pitää tärkeänä, että yksilö saa harrastuksestaan positiivisia kokemuksia sekä tyydytystä sisäisille tarpeilleen. (Metsämuuronen 1995, s. 34.) Myös Kosonen (2010) toteaa, että tärkein lähtökohta lapsen musiikkiharrastukselle on lapsen oma kiinnostus musiikkia ja sen tekemistä kohtaan. Hän pitää soittotunneilla käymistä ulkopuolisen palkinnon avulla virheelliseksi ja lyhytkantoiseksi motivointikeinoksi. (Kosonen 2010, s. 297.)

Näyttää siltä, että harrastuksen tulee olla lapselle emotionaalisesti merkityksellistä, jotta siitä voi tulla pidempiaikaista ja pysyvää. Tästä syystä paneudumme tutkimukssamme erityisesti instrumenttitunneilla saatuihin sisäisen, eli emotionaalisen, sitoutumisen osa-alueisiin, jotka mahdollisesti ovat tutkimukseemme osallistuvilla henkilöillä vaikuttaneet soittoharrastuksen jatkuvuuteen ammattitasolle asti. Näitä ovat sisäisen tyydytyksen, toiminnallisuuden, positiivisten tunnekokemusten, tunnevaltaisen aktiivisuuden, kognitiivisuuden sekä omaehtoisuuden kautta muodostuneet kokemukset. On kuitenkin syytä muistaa myös se, että soittoharrastuksen lähtökohtiin ja siihen sitoutumiseen vaikuttavat instrumenttituntien lisäksi myös muut tekijät, kuten esimerkiksi kotoa saadut lähtökohdat. Tulemme avaamaan näitä asioita tutkimuksemme jonkin verran, mutta pyrimme pitämään rajauksen pääasiassa instrumenttitunneilla tapahtuvassa soitonopiskelussa ja soittotunteihin liittyvissä kokemuksissa.

Pöyhönen muistuttaa kuitenkin, että instrumenttitunnit ovat vain pieni osa instrumenttiopintojen kokonaisuudesta (Pöyhönen 2011, s. 36). Tuovilan (2003) mukaan tärkeimpiä yksilön musiikin harjoittamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat lasten omaehtoinen musiikin harjoittaminen, läheisten neuvoma musiikin harjoittaminen sekä totta kai myös musiikkiopistossa opiskelu. (Tuovila 2003, s. 242–243.) Myös Mills (2007) toteaa, että vaikka soittotunnit ovat vain pieni

osa oppilaan musiikin harrastamista, ne ovat tärkeä osa oppilaan musiikkielämää (Mills 2007, s. 5).

Yksi soittoharrastuneisuuteen vahvasti vaikuttava tekijä on lapsen omaehtoinen musisointi sekä se, millaiset mahdollisuudet lapsi saa toteuttaa juuri tätä luontaista taipumustaan harjoittaa musiikkia. Tuovila (2003) kirjoittaa lasten omaehtoisessa musisoinnissa keskeistä olevan kokeileva-, onnistumisen elämyksiä tarjoava- sekä lapsen omaksi iloksi tapahtuva musiikin kuuntelu. Lapsen omaehtoiseen musiikin harjoittamiseen liittyvät myös tanssiminen, laulaminen sekä soittaminen ja ne tulevat ilmi lapsen päivittäisessä elämässä luontaisesti. Läheisten neuvot innostavat sekä ohjaavat lasten omaehtoista musiikin harjoittamista ja ovat siksi todella merkittävässä asemassa tukemassa lapsen musiikin harjoittamista. (Tuovila 2003, s. 242–243.)

2.2 Motivaatio ja soitonopiskelu

Motivaatio on yksilön sisäinen tila, joka saa aikaan, ohjaa sekä pitää yllä toimintaa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, s. 177). Motiivit aktivoivat yksilön käyttäytymistä ja saavat aikaan tilan, jota kutsutaan motivaatioksi (Ruohotie 1998, s. 36.37). Motiivit ovat pääasiassa sisäisiä, automaattisia tapahtumia, esimerkiksi nälkää, kipua, iloa tai surua (Mandsen & Egidius 1976 s. 19–37). Motivaatiolla on keskeinen osuus ihmisen toiminnan säätelyssä. Pohja, jonka avulla ihminen muodostaa arvojaan ja tavoitteitaan, syntyy yksilön kehityksen kuluessa ja yksilön sekä ympäristön vuorovaikutuksen säätelämänä. Tämä tavoitteiden ja arvojen muodostumisprosessi jatkuu läpi elämän. (Rauste-von-Wright & von Wright 2002, s. 34.) Oppimisen toimet vaativat aina motivoitunutta toimintaa ollakseen tehokkaita (Nurmi 2013 s. 548). Varsinainen tavoitteellinen opiskelu vaatii myös aina jonkinlaista opiskelumotivaatiota (Anttila 2004, s. 71). Motivaatio voi myös toimia käsitteenä, joka yhdistää älykkyyttä, minuutta, persoonallisuutta sekä oppimista kuvaavia käsitteitä keskinäiseen vuorovaikutukseen (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007, s. 177).

Rauste-von-Wright & von Wright tiivistävät motivaation roolia oppimisessa siten, että motivaatio kuvastuu yksilön toiminnan tietoisissa tai tiedostamattomissa tavoitteissa. Motivaatiota voidaan peilata sitä kautta, millaisia tietoisia tai tiedostamattomia tavoitteita yksilöllä on. Tavoitteet säätelevät sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään. Itse oppimista säätelee kuitenkin se mitä yksilö tekee ja millaisena hän kokee ja tulkitsee toiminnastaan saaman palautteen. Oppimisen kannalta tärkeitä asioita eivät ole ainoastaan toiminnan tavoitteet, vaan myös ne keinot, joita yksilö käyttää pyrkiessään tavoitteisiinsa. (Rauste-von-Wright & von Wright 2002, s. 35.)

Myös Hallam (2009) toteaa, että yksilö asettaa itsellensä tavoitteita, jotka määrittävät hänen käytöstään. Näihin tavoitteisiin vaikuttavat yksilön oma minäkäsitys, luonteenpiirteet sekä ympäristö. Silloin kuin ympäristö tyydyttää yksilön tarpeet ja tarjoaa mahdollisuuden yksilön tavoitteiden saavuttamiselle, motivaatio lisääntyy. Silloin kun ympäristö tuottaa esteitä tavoitteiden saavuttamisen tielle, yksilö saattaa luovuttaa tai tällöin ympäristö toimii kannustuksena, jonka avulla yksilön on mahdollista nähdä enemmän vaivaa esteiden ylittämiseen. Hän voi esimerkiksi etsiä sopivamman ympäristön tavoitteensa saavuttamiselle. Silloin kun oppilas oppii asian onnistuneesti, se vaikuttaa hänen itsetuntoonsa ja motivaatioonsa, mikä taas vaikuttaa seuraaviin opittaviin asioihin. Jos taas oppimisen tulos on negatiivinen, motivaatio heikentyy ja myös tämä vaikuttaa oppimiseen jatkossa. (Hallam 2009, s. 285–286.)

Useimmiten motivaatiolla on jokin suunta ja selkeä päämäärä, jonka eteen esimerkiksi soittamista opiskeleva nuori on valmis käyttämään energiaansa ja tekemään töitä. Ei voida kuitenkaan olettaa, että motivaation suunta olisi heti täysin selkeä ja oppilaasta itsestään tuleva. Tällöin opettajalla on tilaisuus asettaa oppilaalleen tarkoituksenmukaisia tavoitteita ja näin kannustaa hänen aktiivisuuttaan oikeaan suuntaan. (Vuorinen 1993, s. 20.) Oppilaalla on aina mahdollisuus valita eri käyttäytymis- ja toimintavaihtoehtojen välillä ja motivaation katsotaan vaikuttavan siihen, mitä valintoja oppilas tekee vaihtoehtojen välillä. Motivaatio vaikuttaa myös oppilaan keskittymiseen sekä toiminnan intensiivisyyteen ja määrätietoisuuteen. Lisäksi sen katsotaan vaikuttavan tehtävän suorittamisen aikana oleviin tunteisiin. (Lehtinen ym. 2007 s. 177.)

Jørgensen & Hallam (2009) toteavat, että soittoharrastuksensa lopettaneilla lapsilla on monimutkaisia yhteyksiä harjoitteluun käytettyyn ajan, aikaisemman tietämyksen, motivaation sekä harjoittelun tehokkuuden välillä. Instrumentin harjoittelun määrän nähdään ennustavan sitä, tuleeko oppilas lopettamaan instrumenttinsa soiton. Tähän tosin vaikuttavat myös muutkin tekijät, muun muassa sosioekonominen status, musiikillinen minäkäsitys, mitattu musiikillinen pystyvyys, matemaattiset taidot sekä motivaatio. (Jørgensen & Hallam 2009, s. 267.) Yksilön sisäinen motivaatio vaikuttaa Hallamin (2009) mukaan ratkaisevasti siihen, miten yksilö kehittää identiteettiään muusikkona. Prosessi on hyvin monimuotoinen riippuen ihmisestä, mutta yhtenä tärkeimpänä tekijänä näyttää olevan se, että yksilö aidosti nauttii musiikin kanssa tekemisestä ja olemisesta. Kaikki musiikilliset aktiviteetit eivät tuota ihmiselle sisäistä motivaatiota. Esimerkiksi amatööreillä ja ammattimuusikoilla harjoittelumotivaation välillä voi olla suuria eroja. Monet oppilaat tarvitsevatkin kannustusta harjoitteluun vanhemmiltaan tai muita palinkintoja toiminnastaan. Esimerkiksi mahdollisuus soittaa omia lempikappaleitaan tai miellyttää

opettajaansa voivat olla tällaisia palkintoja. On harvinaista, että yksilö harjoittelee ainoastaan rakkaudesta tiettyä instrumenttia kohtaan. Lapset, jotka vasta aloittelevat jonkin instrumentin soittamista, pysyvät innostuneena instrumentistaan silloin, kun musiikillinen toiminta pyörii itse instrumentin sekä opeteltavien kappaleiden ympärillä. Sen sijaan lapset, joiden musiikillinen toiminta herää esimerkiksi bändissä soittamisen tai vanhempien ja ystävien painostuksen kautta, eivät ole yhtä motivoituneita soittamiseen. (Hallam 2009, s. 290–291.)

Kosonen on määritellyt soittomotiivaation koostuvan kolmenlaisista eri motivaatiotyypeistä: *musiikillisista motiiveista, vuorovaikutusmotiiveista sekä suoritus- ja saavutusmotiiveista*. Havainnollistamme tätä seuraavan kuvion (kuvio 1) avulla, jonka olemme luoneet Kososen määrittelyn pohjalta.



Kuvio 1. Soittomotiivaatio Kososen (2010) määritelmän mukaan.

Musiikillisilla motiiveilla Kosonen viittaa soitettavaan musiikkiin ja soittamisen iloon sekä näistä aiheutuvaan omakohtaiseen kiinnostukseen, musiikin tuottamiin elämyksiin ja hyvän olon tunteeseen. Mitä enemmän soittamisesta aiheutuu hyvän olon tunnetta, sitä enemmän se lisää motivaatiota soittamista kohtaan. Vuorovaikutusmotiivilla Kosonen kuvaa esimerkiksi opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, oppilaan saamaa tukea ja kannustusta sekä yhtyemusiointia. Suoritus- ja saavutusmotiiveilla hän viittaa autonomian kokemuksiin; oppilaan omaan

pystyvyyden, hallinnan ja velvollisuuden tunteeseen sekä oman instrumentin hallintaan ja emotionaaliseen hallintaan, jolla tarkoitetaan kykyä tulkita ja ilmaista itseään. (Kosonen 2010, s. 304–305.)

Motivoituneeseen toimintaan liittyy aina tavoitteellisuus, joka kuvastaa oppilaan sitoutumista soittamiseen tämän asettamien merkitysten perusteella. Yksittäinenkin kappale motivoi konkreettisenä tavoitteena useampia soittamistilanteita. Esimerkiksi oppilaan halu osata kiinnostusta herättänyt kappale motivoi häntä ensin harjoitteluprosessiin. Kappaleen ollessa hallinnassa kuulonvaraisen mielikuvan sekä nuottikuvan mukaan, motiivit ja tavoitteet muuttuvat; soittaja haluaa nyt kokea musiikillista mielihyvää kyseisestä kappaleesta sekä nauttia oppimastaan sekä onnistumisen tunteesta. Tavoitteena voi olla kappaleen osaamisesta johtuva mielihyvä, joka yhdistyy hänelle mieleisen musiikin aiheuttamaan nautintoon. Tavoitteet voivat olla joko edellä mainittu konkreettinen lyhyen aikavälin tavoite tai hieman vaikeammin määriteltävä hyvänolontunteen saavuttaminen. Tavoite voi olla myös pitkän aikavälin tavoite, kuten riittävä soittotaito, jolloin soittamisen edistyminen luo lisää motivaatiota sitä kohtaan. (Kosonen 2001, s. 35.)

Soittajan kuullessa kiinnostavan musiikkikappaleen, se herättää hänessä spontaania uteliaisuutta kuulemastaan musiikista ja siitä, olisiko sitä mahdollista soittaa itse. Kiinnostuksen herääminen kertoo siitä, että oppilaalla on jonkinlainen esiyymmärtäneisyys kyseiseen musiikkiin. Tällöin soittajalla on virinnyt motiivi kappaleen soittamiseen ja hän pyrkii päästä kuuntelemaan sitä uudestaan, löytämään kyseiseen kappaleeseen nuotit tai yrittämään tapailia kappaletta kuulonvaraisesti ennen kuin se unohtuu. Tämän prosessin seurauksena oppilaalla on virinnyt jo useita merkityssuhteita kuulemaansa kappaleeseen, jotka vaativat lisää tekemistä kuten soittoa ja kuuntelua. Tällaisen spontaanin uteliaisuuden taustalla on jo aiempia ymmärtämysyhteyksiä ja merkityssuhteita musiikkiin sekä soittamiseen. (Kosonen 2001, s. 32.)

2.3 Teoria soitonopiskelun kolmesta vaiheesta

Anttila (2004), Anttila & Juvonen (2002) sekä Hirvonen (2003) nostavat esiin Davidsonin ym. (1998); Hirvosen (2000a; 2000b); Manturzewskan (1990); Slobodan (1994) & Sosniakin (1985) tekemät tutkimukset, joiden perusteella soitonopiskelun polun voi jakaa kolmeen eri vaiheeseen. Tutkimuksissa on haastattelemalla aikuisia menestyneitä musiikin ammattilaisia muodostettu käsitys siitä, kuinka soitonopinnot edistyvät ihannetapauksessa näissä eri vaiheissa

ja miten sosiaalisen ympäristön ja erityisesti opettajan rooli muuttuu opintojen eri vaiheissa. (Anttila 2004, s. 102; Anttila & Juvonen 2002, s. 142; Hirvonen 2003, s. 21–23.)

Teorian mukaan soitonopiskelu ja -oppiminen on jaettu kolmeen eri vaiheeseen, jotka eroavat toisistaan muun muassa siten, mikä on musiikin ja soittamisen asema oppijan sen hetkisessä elämässä. Eri vaiheiden välillä löytyy eroavaisuuksia myös esimerkiksi siinä, mihin oppiminen keskittyy ja mikä merkitys opettajalla ja muulla sosiaalisella ympäristöllä on oppilaalle. (Anttila 2004, s. 102; Anttila & Juvonen 2002, s. 142; Hirvonen 2003, s. 21–23.) Teoriaan liittyvien tutkimusten välillä ilmenevät erimielisyydet liittyvät eri vaiheiden tarkkojen ikävuosien määrittelyyn. Kaikissa tutkimuksissa korostuu kuitenkin harjoittelun tärkeyden lisääntyminen kymmenestä ikävuodesta eteenpäin. (Hirvonen 2003, s. 23.)

Teorian mukaan oppilaan siirtyminen vaiheesta toiseen liittyy vahvasti siihen, millaisessa tahdissa oppilaan *sisäiset valmiudet* kehittyvät. Sisäisiä valmiuksia on teoriassa määritelty siten, miten oppilaan tiedot, taidot, kiinnostus, itseluottamus sekä sitoutuminen ja asenne ovat kasvaneet sekä miten motivaatio, tavoitteet, menestymisen odotukset, kunnianhimo ja energia liittyen soittoharrastukseen ovat lisääntyneet. Siirtyminen uuteen vaiheeseen voi tapahtua myös opettajan vaihtuessa onnistuneesti: uusi opettaja voikin olla juuri sopivasti vaativampi ja tarkempi, nähdä oppilaan valmiudet paremmin ja onnistua motivoimaan oppilasta tehokkaammin kuin edeltäjänsä. (Anttila & Juvonen 2002, s. 145–146.) Haastatteluaineistossamme pyrimme tarkastelemaan sitä, löytyisikö opiskelijoiden kuvauksista soittoharrastuksestaan näitä siirtymiä tai jopa selkeitä vaiheita.

Ensimmäisessä vaiheessa teorian mukaan aloitteleva soittaja rakentaa käsitystä itsestään muusikkona sekä kiinnostuksestaan musiikkia kohtaan. Soittajan oppiessa asioita musiikista, hän kiinnostuu siitä enemmän ja musiikki alkaa myös vaikuttaa häneen voimakkaammin. Hän saa mielihyvää soittamisesta, siinä edistymisestä ja myös musiikin kuuntelemisesta. Musiikkiin liittyvät toiminnot tulevat teorian mukaan luonnolliseksi osaksi oppilaan rutiineja ja hän saa sosiaalisia palkkioita, eli kiitosta ja huomiota menestyksestään. Nämä palkkiot ovat lähtöisin oppilaan sosiaalisesta ympäristöstä, johon kuuluvat vanhemmat, opettajat sekä toverit. Ensimmäisessä vaiheessa erityisesti vanhempien mielenkiinto lapsen soittamiseen sekä heidän tukensa lapsen opiskelulle ovat hyvin tärkeitä. (Anttila 2004, s. 102–104; Anttila & Juvonen 2002, s. 142–143; Hirvonen 2003, s. 21–23.)

Soitonopiskelun ensimmäisessä vaiheessa myös *musiikillinen minäkäsitys* rakentuu osaksi soittajan yleistä minäkuva. Se on sisäinen malli, joka muodostuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja soittajan kokemusten ja niiden tulkitsemisen kautta, jossa näkyy voimakkaasti oppilaan ympäriltä saatu palaute. Musiikillinen minäkäsitys ohjaa myös osaltaan oppilaan kognitiivisia prosesseja, kuten sitä miten hän kokee itsensä eri musiikkiin liittyvissä tilanteissa. Tätä kautta se muokkaa myös musiikinopiskeluun kohdistuvia asenteita ja mielekkyyskokemuksia koko opiskeluun. Opintojen alkuvaiheessa onkin erityisen tärkeää, että oppilas saa myönteisiä kokemuksia soittotunneistaan ja vuorovaikutus opettajan kanssa on mielekästä – opettajan musiikillinen kompetenssi, oppilaan omat saavutukset opinnoissa tai taiteen esittäminen eivät ole tässä vaiheessa vielä keskeisiä vaan tärkeää on musiikin ja oppijan oman kompetenssin löytäminen. Opettajan myönteinen tunnesuhde oppilaaseen on tärkeää, sillä se tekee soittotunneista innostavia ja jännittäviä ja oppilas saa myönteisiä kokemuksia soittotunneista. Mikäli opettaja on liian ankara, etäinen tai vaativa tai jollain tapaa epämiellyttävä tai ei esimerkiksi usko oppilaan kykyihin, voi hän tuhota kokonaan oppilaansa kiinnostuksen musiikin opiskeluun. (Anttila 2004, s. 102–104; Anttila & Juvonen 2002, s. 142–143; Hirvonen 2003, s. 21–23.)

Riittävän palkitsevaksi koettu soitonopiskelu aiheuttaa innostuksen musiikin opiskeluun ja itse musiikkiin. Oppilaalle kehittyy myönteinen minäkuva ja hän saattaa edistyä riittävästi opinnoissaan siirtyäkseen seuraavaan vaiheeseen. *Soitonopiskelun toisessa vaiheessa* oppijan suhtautuminen ja asenne soittamista kohtaan muuttuvat merkittävästi. Musiikin harrastamisen ja soittamisen paikalle tulee määrätietoinen, vakava opiskelu ja harrastaminen muuttavat muotoaan enemmänkin työskentelyksi. Oppilaan koko elämään keskeiseksi osaksi nousevat soitonoppiminen ja muusikkous. Oppimisesta tulee pitkän aikavälin tavoite ja oppilas kehittää soittotekniikkaa, ilmaisua, musiikillista tietoutta sekä musiikillisia taitoja. Hän löytää musiikista yhä syvempiä merkityksiä ja haluaa oppia suurempia kokonaisuuksia. (Anttila 2004, s. 104–106; Anttila & Juvonen 2002, s. 143–144; Hirvonen 2003, s. 21–23.)

Soitonopiskelun toisessa vaiheessa mukaan tulevat myös säännölliset esiintymiset sekä mahdolliset kilpailut. Voimakas sitoutuminen musiikkiin ohjaa paitsi opiskeluprosessia, myös muita elämänvalintoja: oppilaan elämä alkaa rakentua musiikin ympärille ja musiikinopiskelusta tulee keskeinen osa elämää. Elämän tavoitteet, arvot, ajankäyttö sekä sosiaaliset suhteet saavat merkityksensä yhä isommissa määrin musiikinopiskelun kautta. Työskentely on sisäisesti motivoitunutta sekä tehtäväorientoitunutta. Vanhempien ja kavereiden merkitys muusikkouden kehittymisessä ja minäkäsityksessä ei ole enää niin tärkeää, sillä opiskelijalla on muun

muassa musiikkiopistolaitoksesta ja musiikkileireiltä saadut kanssamuusikot. (Anttila 2004, s. 104–106; Anttila & Juvonen 2002, s. 143–144; Hirvonen 2003, s. 21–23.)

Toisessa vaiheessa opettajan tulee olla sopivan vaativa, innostava ja kannustava ja tällä täytyy olla yhteinen päämäärä oppilaan kanssa. Lisäksi opettajan täytyy olla itse yhtä innostunut musiikista sekä musiikillisesti kompetentti, jotta oppilas saa lisää tietoa teknisistä yksityiskondista, fraseerauksesta, soinnista, sormijärjestyksestä, musiikkityyleistä ja sävellysten rakenteesta. Tämä lisää oppilaan innostusta. Vääränlainen opettaja voi vielä tässä vaiheessa vähentää oppilaan opiskelumotivaatiota ja innostusta koko opiskeluun. Vaikka oppilaan kiinnostus musiikin soittamiseen ja musiikkiin on jo vakiintunut, opiskelumotivaatio on kuitenkin aina riippuvainen sosiaalisista piirteistä: runsas negatiivinen palaute ja liian suuret vaatimukset voivat laskea oppilaan menestymisen odotuksia, saada oppilasta epäilemään kykyjään sekä laskea opiskelumotivaatiota. (Anttila 2004, s. 104–106; Anttila & Juvonen 2002, s. 143–144; Hirvonen 2003, s. 21–23.)

Soitonopiskelun kolmas vaihe keskittyy taiteellisen persoonallisuuden kehittämiseen. Muusikko on tässä vaiheessa saavuttanut jo tulkinnalliset sekä tekniset perusvalmiudet, mutta tässä vaiheessa lahjakkaasta opiskelijasta kehittyy toimintaansa refleктоiva, itsenäiseen työskentelyyn pystyvä ja opiskelustaan vastuunottava mestari. Soittaminen muuttuu persoonallisemmaksi ja saa yhä enemmän henkilökohtaisia sävyjä. Musiikista on tässä vaiheessa tullut elämään tärkeä voima ja oppijalla on suuria suunnitelmia ja tavoitteita tulevaisuuden varalle. Oppilas tekee opettajan avulla soitossaan itse omia ratkaisujaan. Opettaja on tässä vaiheessa kunnioitettu ja kokenut mestari, joka tietää ja tuntee muusikon työn vaatimukset ja niiden merkityksen muusikolle itselleen sekä yhteiskunnalle. Opettaja tietää miten esiinnyttään, hän tuntee vaikuttajia sekä muita huippumuusikoita ja voi näin järjestää oppilaalle hyviä esiintymismahdollisuuksia, jotka edesauttavat tätä muusikon uralla. Oppilas pitää opettajaansa roolimallina, hakee tältä motivaatiota, inspiraatiota ja käytännön ohjeita. (Anttila 2004, s. 106–107; Anttila & Juvonen 2002, s. 144–145; Hirvonen 2003, s. 21–23.)

Soitonopiskelun kolmessa eri vaiheessa oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde muuttuu sen mukaan, missä vaiheessa oppilaan soitinopinnot ovat siten, että vuorovaikutussuhteen laatu muuttuu oppilaan näkökulmasta merkityksiltään erilaiseksi soitinopintojen edetessä pidemmälle. Opettajan tulisi havainnoida herkästi sitä, missä soitonopiskelun kehitysvaiheessa oppilas on ja mitä tarpeita siihen liittyy. Esimerkiksi turvallisuuden tunne, kannustus, itseluottamus, tavoitetaso ja muut opetuksen ja soittotuntien vuorovaikutukseen liittyvät ulottuvuudet

ovat näitä kehitysvaiheisiin liittyviä tarpeita, joita jokainen oppilas tarvitsee kehityksensä eri vaiheissa enemmän tai vähemmän. Opettajan herkän havainnointikyvyn lisäksi opettajantyö vaatii läheistä vuorovaikutusta oppilaan kanssa. Ilman tätä opettaja ei voi tehdä oikeita johtopäätöksiä oppilaan käyttäytymisestä. (Anttila & Juvonen 2002, s. 142 & 146.)

3 Soitonopiskelun polku

Toteuttamissamme haastatteluissa olemme halunneet syventyä erityisesti soitonopiskelun polun eri vaiheisiin ja nostaa esiin asioita, joita näissä vaiheissa ilmenee sekä tekijöitä, jotka niitä määrittävät. Haastatteluissa nousi runsaasti identiteettiä, erityisesti musiikilliseen identiteettiin sekä minäkäsitykseen liittyviä asioita, jotka muuttuivat soitonopiskelun polun eri vaiheissa. Lisäksi haastatteluissa nousi esiin opettajan vaikutus soittoharrastukseen sekä muistot oppituntien ilmapiiristä, kannustavuudesta ja innostavuudesta. Myös sosiaalisten suhteiden, kuten perheen merkitys soittoharrastuksessa nousi esille. Yhdessä haastattelussa nousi vahvasti esiin myös oppimisvaikeuksien vaikutus soitonopiskelun polkuun.

Olemme koostaneet tämän luvun pohjautuen haastatteluaineistoomme. Luvussa 3.1 määrittelemme minuuden, identiteetin ja minäkäsityksen käsitteistöä sekä kuvaamme sitä, miten yksilön musiikillinen identiteetti kehittyy soitonopiskelun polun eri vaiheissa. Kappaleessa 3.2 paneudumme opettajan vaikutukseen soittoharrastuksessa sekä oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Avaamme myös oppituntien ilmapiirin vaikutusta soittoharrastukseen ja tuomme esiin muiden sosiaalisten suhteiden roolin soitonopiskelun polulla. Paneudumme siihen, miten opettaja voi vaikuttaa motivaatioon soittoharrastuksessa. Selitämme myös oppimisvaikeuksien vaikutusta soitonopiskelun lähtökohtiin sekä sitä, miten opettaja voisi ottaa nämä lähtökohdat huomioon opetuksessa.

3.1 Minuus ja identiteetti

Rauste-von Wright & von Wright (2002) toteavat, että yksilölle ominaista on pyrkimys muodostaa itselleen kuva ja sisäinen malli siitä ympäröivästä todellisuudesta, jossa yksilö elää sekä itsestään tämän todellisuuden osana. Tätä kutsutaan maailmankuvaksi. Maailmankuva muodostuu jokaisella yksilöllä samankaltaisen prosessin seurauksena, mutta se millainen kuva hänelle muodostuu maailmasta ja itsestään riippuu aina yksilön ainutkertaisista, henkilökohtaisista elämäkokemuksista. Se muovautuu ja muuttuu koko elämän ajan arkikäsitteiden sekä -käsitusten varassa ja etenkin koulutuksen välittämien käsitusten sekä tieteellisten käsitteiden varassa. (Rauste-von Wright & von Wright 2002, s. 94–98.)

Yksilön maailmankuvan keskeisin rakenne on minärakenne, eli minäskeemojen kokonaisuus. Siitä voidaan erottaa yksilön käsitys itsestään ja suhteestaan ympäröivään todellisuuteen sekä myös yksilön tavoitteiden ja arvojen hierarkkiset järjestelmät eli se, minkälaiseen suhteeseen

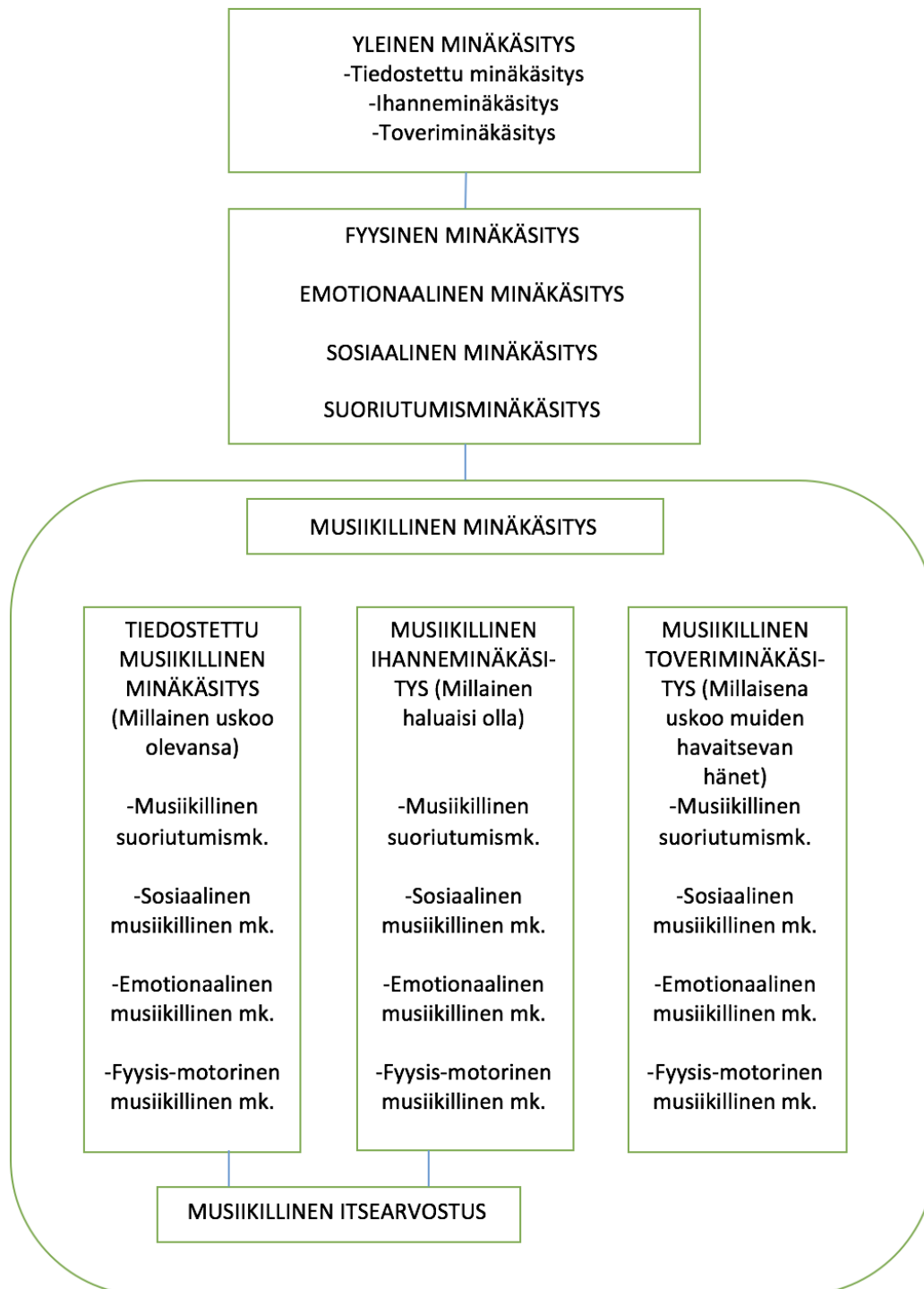
hän pyrkii ulkomaailman kanssa. Yksilön suhteessa ympäröivään todellisuuteen erityisen tärkeää on se, kuinka paljon hän kokee pystyvänsä ohjaamaan omaa toimintaansa ja missä määrin ulkoiset yksilöstä itsestään riippumattomat seikat säätelevät yksilön toimintaa. (Rauste-von Wright & von Wright 2002, s. 94–98.)

Vuorisen (1998) mukaan kehityspsykologia tarkastelee ihmisen kehitystä yleensä osa-alueittain. Hän jakaa kehityksen neljään perusalueeseen, joita ovat motorinen kehitys, sosiaalinen kehitys, emotionaalinen kehitys sekä kognitiivinen kehitys. Hän toteaa sosiaalisen kehityksen muotoutuvan erittäin paljon vuorovaikutuksen avulla ympäristön kanssa. Näin ollen myös Vuorinen (1998) toteaa, että muut ihmiset sekä ympäristö ovat jatkuvasti vaikuttamassa ihmisen minän kehitykseen. Lapsi kuitenkin käyttää kehityksessään myös omaa autonomiaansa ja sen vuoksi ympäristön vaatimukset eivät voi vaikuttaa lapsen kehitykseen vastoin hänen autonomiapyrkimystään. (Vuorinen 1998, s. 72–74.)

Ihminen muodostaa kuvan itsestään osana ympäröivää maailmaansa sen perusteella, miten hän itsensä sekä ympäristönsä kokee. Tämä kuva muovautuu erilaisten kokemusten myötä ja on erittäin monitahoinen. Olemme kuvanneet ihmisen minärakennetta minuuden sekä minäkäsityksen ja identiteetin käsitteillä, joita olemme määritelleet pääasiassa Tulamon (1993) mallin mukaan. Kuten Saastamoinenkin (2006) toteaa, identiteetin ja minuuden käsitteiden määrittely yksiselitteisesti on hyvin ongelmallista ja aihetta koskevassa kirjallisuudessa tuleekin usein vastaan lukuisia erilaisia määritelmiä (Saastamoinen 2006, s. 170–171). Tästä syystä olemmekin halunneet nostaa esiin Tulamon mallin lisäksi myös muita määritelmiä, joilla näitä käsitteitä avataan.

Mielenkiintoista tutkielmamme kannalta on myös se, miten haastateltaviemme tapa kertoa omaa sisäistä tarinaansa sekä heidän oma käsitys identiteetistään muusikkona vaikuttaa siihen, millaisia asioita he poimivat kertomukseensa omasta soitonopiskelun polustaan. Tämän huomioon ottaen olemme halunneet syventyä myös narratiivisen identiteetin käsitteeseen, jonka avulla voimme ymmärtää paremmin narratiivisen tutkimuksemme luonnetta ja analysoida paremmin haastatteluissa saamiamme kertomuksia.

3.1.1 Minäkäsitys yhteydessä musiikilliseen minäkäsitykseen



Kuvio 2. Musiikillinen minäkäsitys liitettyä yleiseen minäkäsitykseen (Tulamo 1993, s. 57).

Väitöskirjassaan Tulamo (1993) on koonnut kuvion, jonka avulla hän selittää yleisen minäkäsityksen rakennetta, musiikillisen minäkäsityksen rakennetta sekä näiden kahden yhteyttä toisiinsa. Kuvion avulla on havaittavissa se, että yksilön yleinen minäkäsitys on suoraan yhteydessä musiikilliseen minäkäsitykseen. Musiikillisen minäkäsityksen kaikki alakohdat pitävät sisällään musiikillisen suoriutumisminakäsityksen, sosiaalisen musiikillisen minäkäsityksen, emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen sekä fyysismotorisen musiikillisen minäkäsityksen. Nämä taas ovat suoraan yhteydessä yleisen minäkäsityksen alakohtiin, joita ovat fyysinen minäkäsitys, emotionaalinen minäkäsitys, sosiaalinen minäkäsitys sekä suoriutumisminakäsitys. Yksilön musiikillinen itsearvostus koostuu tiedostetusta musiikillisesta minäkäsityksestä sekä musiikillisesta ihanneminäkäsityksestä ja nämä alakohdat ovat kaikki yhteydessä toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä. Näin ollen muutos yhdelläkin näistä osa-alueista voi heijastua muutoksena toiseen osa-alueeseen, joka taas heijastuu muutoksena jossain muualla yksilön minäkäsityksessä.

Tulamo toteaa yleisen minäkäsityksen määrittelyn olevan hankalaa, sillä siihen liittyville käsitteille ominaista ovat määrittelemättömyys, epämääräisyys sekä päällekkäisyys. Tämä vaikeuttaa Tulamon mukaan alueen terminologian jäsentelyä sekä tutkimusten vertailua. Hän kuvaa *minä*-käsitteen olevan kokonaisuus, jonka yksilö muodostaa kulloisessakin elämänvaiheessa olevista mahdollisuuksista ja ominaisuuksista. Hän kuvaa *yleisen minäkäsityksen* tarkoittavan yksilön tietoista kokonaiskuvaa itsestään, mahdollisuuksistaan sekä ominaisuuksistaan ja hän toteaa minäkäsityksen määrittelyn muodostuvan *tiedostetun minäkäsityksen*, *ihanneminäkäsityksen* sekä *toveriminäkäsityksen* kautta. Tulamon mukaan minäkäsitys on subjektiivinen, tietoinen yksilön kokemusten pohjalta muodostettu käsitys itsestään, toiminnastaan, ominaisuuksistaan sekä mahdollisuuksistaan joillakin osa-alueista, joihin hän on *minä*-käsitteen jakanut: *fyysisen minäkäsityksen*, *emotionaalisen minäkäsityksen*, *sosiaalisen minäkäsityksen* tai *suoriutumisminakäsityksen* osa-alueella. (Tulamo 1993, s. 13–15.)

Jakamalla yksilön *minä*-käsitteen näihin neljään eri osa-alueeseen Tulamo kuvaa sitä, kuinka monimuotoisesti yleisen minäkäsityksen käsite muodostuu. Fyysisellä minäkäsityksellä hän tarkoittaa yksilön käsitystä omista fyysisistä mahdollisuuksistaan sekä ominaisuuksistaan eri tilanteissa. Emotionaalisella minäkäsityksellä hän sen sijaan kuvaa yksilön käsitystä omista tunteistaan sekä temperamentistaan eri tilanteissa. Sosiaalisella minäkäsityksellä, joka on läheisesti yhteydessä emotionaaliseen minäkäsitykseen, Tulamo kuvaa yksilön käsitystä suhteistaan

toisiin ihmisiin erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa sekä ylipäättään elämässä. Suoriutumisminäkäsityksellä hän tarkoittaa yksilön omaa käsitystä pätevydestään sekä kyvyistään eri alueilla. (Tulamo 1993, s. 17.) Ihmisen käsitys ”minästään” pitää sisällään erittäin paljon yksilön tulkintaa itsestään. Tätä tulkitun tiedon paljoutta eli yksilön käsityksiä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan Tulamo on jakanut sen perusteella, mihin osa-alueeseen yksilön tulkinta itsestään kohdistuu.

Tulamon jäsentelyn mukaan kaikki nämä ylläolevat minäkäsityksen osa-alueet pitävät sisällään myös *musiikillisen minäkäsityksen*. Musiikillinen minäkäsitys ilmenee niin yksilön emotionaaliossa, fyysisessä, sosiaalisessa kuin suoriutumisminäkäsityksessäänkin. Tulamo on määritellyt *musiikkiminän* sekä musiikillisen minäkäsityksen -käsitteitä siten, että hän tarkoittaa termeillä yksilön tietoista ja subjektiivista käsitystä musiikillisesta toiminnastaan sekä musiikillisista ominaisuuksistaan ja mahdollisuuksistaan. *Musiikillisen minäkäsityksen* Tulamo kuvaa muodostuvan yksilön omakohtaisten kokemusten pohjalta eri musiikkiin liittyvissä tilanteissa sekä sellaisissa tilanteissa, joissa yksilö on vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, esimerkiksi soittajien tai soittokavereiden kanssa. Musiikkiminää Tulamo sen sijaan kuvaa kokonaisuutena, jonka yksilö muodostaa kussakin elämänvaiheessa olevista mahdollisuuksistaan sekä ominaisuuksistaan. Hän kuvaa musiikkiminän käsitteen pitävän sisällään myös yksilön tiedostamattomia musiikillisiä ominaisuuksia. Tästä syystä Tulamo onkin liittänyt käsitettä läheisesti *suoritusminään*. (Tulamo 1993, s. 15, 50–52.)

Musiikillinen minäkäsitys on Tulamon määritelmän mukaan yhteydessä kaikkiin ihmisen minäkäsityksen osa-alueisiin. Se on jollain tavalla mukana ihmisen identiteetin jokaisella osa-alueella. Jokaisella ihmisellä on itsestään musiikillinen minäkäsitys, jonka hän on muodostanut sen pohjalta, millaisia omakohtaisia musiikillisiä kokemuksia yksilöllä on elämänsä varrella ollut. Musiikkiminä on kokonaisuus yksilön käsityksistä, joita hänellä on omista mahdollisuuksistaan ja ominaisuuksistaan ja se pitää sisällään myös tiedostamattomia ominaisuuksia.

Tulamo on määritellyt musiikillisen minäkäsityksen käsitettä myös siten, että hän on jakanut käsitteen kolmeen eri osa-alueeseen. Nämä havainnollistavat sitä, millaisista osa-alueista musiikillinen minäkäsitys muodostuu yksilön omakohtaisten kokemusten pohjalta eri musiikillisissa tilanteissa. *Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys* kuvaa sitä käsitystä, millainen yksilö itse kokee olevansa. *Musiikillinen ihanneminäkäsitys* sen sijaan kuvaa sitä, millainen yksilö haluaisi olla. *Musiikillisen toveriminäkäsityksen* -käsitteellä Tulamo kuvaa sitä, millaisena yksilö uskoo

muiden havaitsevan hänet. (Tulamo 1993, s. 64.) Ihmisen käsitys itsestään muodostuu eri tavoilla eri tilanteissa.

Kuviossaan (kuvio 2) Tulamo havainnollistaa *musiikillisen itsearvostuksen* muodostuvan tiedostetusta musiikillisesta minäkäsityksestä sekä musiikillisesta ihanneminäkäsityksestä. Kaikki onnistumisen kokemukset vahvistavat musiikillista itsearvostusta ja epäonnistumisen kokemukset heikentävät sitä. Myös tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen sekä ihanteen välinen ristiriita voi heikentää oppilaan musiikillista itsearvostusta. Jos musiikillisen ihanneminäkäsityksen ja tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ero on liian suuri, voi oppilas asettaa itselleen liian epärealistisia tavoitteita sekä vaatimustasoja. Tämä voi rajoittaa oppilaan suoriutumista sekä passivoittaa soitonopiskelua. (Tulamo 1993, s. 64.)

Onnistumisen kokemuksilla esimerkiksi soitonopiskelussa voidaan vahvistaa oppilaan musiikillista itsearvostusta. Myös oppilaan tiedostettu käsitys omista mahdollisuuksistaan sekä ominaisuuksistaan olisi syytä pitää mahdollisimman realistisena, jotta oppilas voisi olla opinnoissaan itseohjautuva ja asettaa itselleen realistisia tavoitteita. Toisaalta olisi pyrittävä myös sopivantasoisien ihanneminäkäsityksen luomiseen, jotta oppilaan itselleen asettamat tavoitteet tukisivat opiskelua olemalla sopivan tasoisia.

Tulamon kokoamassa kuviossa on havaittavissa lisäksi se, että hän kuvaa musiikillisen minäkäsityksen eri osa-alueiden muodostuvan samalla tavalla eri minäkäsityksen osa-alueilla, kuin yleinen minäkäsitysikin muodostuu; *fyysis-motorisen musiikillisen minäkäsityksen*, *emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen*, *sosiaalisen musiikillisen minäkäsityksen* sekä *musiikillisen suoriutumisminäkäsi-tyksen* osa-alueilla. Tämän jäsentelyn avulla on Tulamon mukaan havaittavissa musiikillisen minäkäsityksen käsitteen monimuotoisuus ja sen muodostumiseen liittyvien osa-alueiden runsaus. Se, miten yksilö kokee itsensä musiikillisesti, miten hän kokee toisten ymmärtävän hänet musiikillisesti tai millainen hän haluaisi musiikillisesti olla riippuu jokaisella näillä osa-alueilla myös siitä, millainen fyysis-motorinen-, emotionaalinen-, sosiaalinen- sekä suoriutumisminäkäsi-tyksensä hänellä on itsellään musiikillisesti.

3.1.2 Minuus sekä minäkäsitys ja identiteetti

Saastamoisen (2006) mukaan minuuden kehittymisellä tarkoitetaan sitä, että yksilö tulee tietoiseksi itsestään. Identiteetillä taas kuvataan ennemminkin sitä, miten muut ihmiset sekä ihmi-

nen itse tekevät määritelmää ja tulkintaa siitä, kuka yksilö on. Harré (1998) on määritellyt minuuden käsitteen taidoksi tai kyvyksi käyttää persoonapronominia ”minä” (Harré 1998). Minuus käsitteenä eroaa identiteetistä siten, että se on enemmänkin ihmisen kyky käsittää olevansa yksilö, *minä*. Identiteettiin sen sijaan liittyy ihmisen itsensä tai muiden ihmisten tulkintaa yksilöstä sekä hänen suhteestaan ympäröivään maailmaan. Se kuvaa enemmänkin sitä millainen yksilön minä on suhteessa maailmaan.

Saastamoinen toteaaakin, että identiteetti käsitteenä kietoutuu minuuden käsitteeseen: kun yksilön minuus muuttuu tarkastelun, eli arvottamisen ja määrittelyn kohteeksi, voidaan puhua identiteetistä. Sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa identiteetti jaetaan yleensä *sosiaaliseen identiteettiin* sekä *persoonalliseen identiteettiin*. (Saastamoinen 2006, s. 172.) Goffman 1963 on kuvannut persoonallisen identiteetin merkitsevän johdonmukaisuuden sekä jatkuvuuden tunnetta elämän myötä yksilön minäkokemuksessa. Sosiaalisella identiteetillä sen sijaan kuvataan yksilön samaistumista erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin ja yhteisöihin sekä johdonmukaisuutta siinä, miten ihminen toimii eri sosiaalisissa rooleissa. (viitattu lähteessä Hurrelmann 1988, s. 114–115.) Saastamoinen tiivistää, että identiteetti käsitteenä tarkoittaa tapoja, joilla yksilö määrittelee ja ymmärtää itsensä suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä, itseensä sekä ympäröivään kulttuuriinsa. (Saastamoinen 2006, s. 172.)

Saarikallio (2011) toteaa, että nuoren psykososiaalisessa kehityksessä tapahtuu paljon muutoksia, jonka seurauksena nuori muovaa käsitystä itsestään sekä rakentaa pikkuhiljaa omaa aikuisiän identiteettiään. (Saarikallio 2011, s. 221.) Kuten jo aikaisemmin totesimme, ihmisen identiteetti muovautuu ja muokkautuu elämän varrella sen mukaan, millaisia henkilökohtaisia kokemuksia yksilö saa maailmasta sekä itsestään. Erityisesti nuoren elämässä identiteetin rakentaminen on aktiivista itsensä etsimistä ja elämänvaiheeseen liittyvät kokemukset vaikuttavat vahvasti yksilön aikuisiän identiteetin muodostumiseen. Esimerkiksi soittoharrastus ja siihen liittyvä musiikillinen toiminta on vahvasti yhteydessä siihen, millaisen identiteetin nuori itsellensä kehittää.

Tyypillisiä identiteetin muutokseen ja minuuteen liittyviä kysymyksiä nuoren elämässä ovat muuttuvaan seksuaalisuuteen ja kehonkuvaan, arvoihin, maailmankuvaan ja moraaleihin liittyvät pohdinnat sekä tulevaan opiskelualaan ja ammattiin liittyvät kysymykset. Muutoksia tapahtuu myös ihmissuhteissa, kun nuori irtautuu lapsuuden perheestään ja muodostaa uusia kontakteja esimerkiksi ystäviin tai seurustelukumppaniin. Onnistunut itsenäistymisprosessi tarkoittaa sitä, että nuori kykenee tasapainottamaan ihmissuhteisiin liittyviä läheisyyden ja yksinäisyyden

tarpeita, löytää tasapainon itse asettamiensa sekä ympäristöstä tulevien vaatimusten välillä, oppii itsenäistä tunteiden säätelyä sekä itsehillintää ja on valmis ottamaan vastuuta omasta elämänhallinnastaan. (Saarikallio 2011, s. 221).

Saarikallio (2011) toteaa myös, että myönteisesti nuoren identiteetin kehitykseen vaikuttavat muun muassa sosiaalinen tuki, vahva itsetunto, selviytymiskäyttäytymisen hallinta, itsehallinnan tunne ja stressitekijöihin vaikuttamisen kokemus, mahdollisuus vapaa-ajan harrastuksiin jotka tukevat kasvua sekä positiivinen mieliala. (Saarikallio 2011, s. 221–222.) Näissä positiivisesti identiteetin kehitykseen vaikuttavissa osa-alueissa on paljon yhteistä onnistuneiden soittoharrastuskokemusten kanssa. On syytä huomata, kuinka läheisesti nämä kaksi asiaa ovat liittyneenä toisiinsa: muodostamansa identiteetin kautta nuori määrittää sitä, miten hän soittoharrastuksensa sekä itsensä soittoharrastajana kokee. Toisaalta taas soittoharrastus sekä siinä saadut kokemukset näyttäisivät vaikuttavan vahvasti siihen, millaiseksi nuori identiteettinsä muodostaa.

Vuorinen (1998) toteaa, että emotionaalinen kehitys eli tunteiden kehittyminen kietoutuu vahvasti lapsen minän kehitykseen. Lapsen kehityksessä tärkeää on emotionaalisen kehityksen tasapaino, sillä se on edellytys myöhemmälle hyvinvoinnille. Musiikkikasvattajan on otettava huomioon se, että pienikin ympäristön häiriö voi aiheuttaa lapselle sen, että hänen sitoutumiskeinonsa pettävät. Myös kognitiivinen kehitys eli lapsen tapa hahmottaa maailmaa vaikuttaa lapsen minuuteen erittäin paljon. (Vuorinen 1998, s. 72–74.)

Saastamoinen (2006) jatkaa, että ominaista länsimaisessa minäkäsityksessä on myös se, että minuus on kätkeytyneenä yksilön sisälle niin, ettei sen olemusta voida suoraan havaita ulkoisesta käyttäytymisestä, fyysisestä olemuksesta tai yksilön erilaisista julkisista sekä sosiaalisista rooleista. Ulkoisten tekojen ja piirteiden ajatellaan kuitenkin olevan ilmauksia siitä, mitä yksilö sisimmässään on. Mahdollinen ongelma voi tässä tapauksessa kuitenkin muodostua silloin, kun yksilöllä on tiedostamattomia tai tarkoituksellisia ristiriitoja todellisen sisimpänsä sekä ulkoisen esiintymisensä välillä. Tällaiseen ajattelutapaan liittyy voimakkaasti kehoitus tutkia ja etsiä omaa sisimpäänsä, jotta yksilö voisi löytää minuutensa, *minänsä*, todellisen olemuksen sekä luonteen. (Saastamoinen 2006, s. 170–171.) Tätä voidaan kutsua myös narratiiviseksi identiteetiksi, jota avaamme seuraavaksi.

3.1.3 Narratiivinen identiteetti

Heikkinen (2001) kuvaa narratiivista, eli kerronnallista identiteettiä ihmisen itsensä rakentamana kertomuksena siitä, kuka yksilö mielestään on. Hän nostaa esiin *kertomuksellisen identiteettityön* käsitteen, jossa identiteetin näkökulma pohjautuu ajatukseen, jossa ihmisen identiteetti rakentuu yksilön omasta elämästä kertomiensa tarinoiden sekä muiden itseilmaisujen pohjalle. Keskeistä tässä ajattelutavassa on kuitenkin se, että henkilö ei tavoita omaa identiteettiään suoraan itsereflektion kautta vaan ennemminkin esimerkiksi kertomalla itsestään tarinan tai vaikkapa maalaamalla taulun ja näin ulkoistamalla itsensä erilaisiin ilmaisuihin. Kertomuksellisen identiteettityön näkökulmasta ihminen kokee itsensä jonkinlaisen itsetoteutuksen tuloksena vasta sitten, kun hän tavalla tai toisella ilmaisee itseään. Ihmisen identiteetti on joka kerta itsetulkinnan tulos, mikä rakentuu oltaessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se on kertomus, johon ihminen uskoo ja jonka hän itsestään kertoo. (Heikkinen 2001, s. 33.)

Käyttämämme narratiivinen tutkimusote kuvaa identiteettiä tarinallisena luomuksena. Siinä minuus ja identiteetti nähdään kulttuurisena, moniulotteisena ja muuttavana prosessina sen sijaan, että se olisi pysyvä ja olemuksellinen. Hänninen (2000) on hahmottanut identiteetin käsitettä, josta on tarinallisen lähestymistavan sisällä toisistaan eriäviä näkemyksiä. Hän on määritellyt tarinallisen identiteetin tasoja sekä sitä, miten ne ovat kytkeytyneenä toisiinsa ja tukevat toisiinsa ilman, että ne olisivat kuitenkaan yhtä ja samaa asiaa. Hän on myös jakanut identiteetin käsitteen *sosiaaliseen identiteettiin, moraaliseen identiteettiin* sekä *reflektoituun identiteettiin*. (Hänninen 2000, s. 60.)

Suoninen (1998) kuvaa sosiaalista identiteettiä ihmisen minäesityksinä, joita yksilö antaa ilmi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalisen identiteetin näkökulmasta ajatellen identiteetti voi vaihdella paljonkin ja ihminen voi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tuottaa itselleen erilaisia identiteettejä. (Suoninen 1998, s. 56–58.) Hännisen mukaan sosiaalisen identiteetin ei ajatella kuitenkaan kuuluvan osaksi ihmisen sisäistä tarinaa (Hänninen 2000, s. 60–62). Hännisen määrittelemän sosiaalisen identiteetin näkökannalta haastatteluissa saamamme kertomukset ovat haastateltavien sen hetkisiä ja siinä sosiaalisessa tilanteessa tuottamia identiteettejä.

Baumeisterin (1991) mukaan moraalinen identiteetti on ideaalinen henkilöhahmo, jota ihminen pyrkii toiminnallaan toteuttamaan. Ideaalisen henkilöhahmon ääriiviivat voivat olla peräisin ihmisen moraalisisista periaatteista tai yleisemmästä olemisen tyylistä. (Baumeister 1991, s. 23.) Tarinallisesta näkökulmasta moraalinen identiteetti ei Hännisen (2000) mukaan synny ainoas-

taan ihmisen sosialisatiokokemuksista, vaan myös valmiiden mallien työstämisen seurauksena. (Hänninen 2000, s. 60–62.) Haastateltavien kertomuksiin ovat varmasti vaikuttaneet myös heidän moraaliset periaatteensa tai heidän käsityksensä ”ideaaliminästään”.

Baumeisterin & Newmanin (1994) mukaan reflektoitu identiteetti on tulkittu minä, eli ihmisen oma käsitys hänen itselleen kertomasta tarinasta. Reflektoidun identiteetin tasolla ihmisen on mahdollista uudelleen tulkita sekä tietoisesti luoda identiteettiään, eli rakentaa identiteettiään esimerkiksi elämäntilanteessa, joissa elämän projekteja on arvioitava uudestaan. (viitattu lähhteessä Hänninen 2000, s. 60–62.) Myös reflektoidun identiteetin näkökulma on tutkielmasamme väistämätön, sillä olemme toteuttamissamme haastatteluissa pyytäneet ammattimuusikoita refleктоimaan heidän elämänprojektiaan eli soittamista. Pyysimme heitä refleктоimaan myös heidän käsityksiään itsestään soittajana ja musiikinharrastajina, jolloin he ovat väistämättä tulkinneet ja refleктоineet omaa käsitystään itsestään soittajana. Haastateltavan kertomuksen tarkastelu eri narratiivisen identiteetin määrittelytavan valossa antaa saamiemme kertomusten tulkinnalle lisää ulottuvuuksia.

3.1.4 Musiikillinen identiteetti

Identiteetillä on erityisen tärkeä rooli musiikin oppimisessa. Tämä johtuu siitä, että musiikki on vahvasti läsnä ihmisen jokapäiväisessä elämässä. Musiikilla on suuri merkitys myös erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja se luo emotionaalista sitoutumista ihmisiin ja ympäristöön. (MacDonald, Hargreaves & Mill 2009, s. 463–464.) Musiikki, musiikinopiskelu sekä identiteetti ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa: musiikki vaikuttaa lapsen kehittyvään identiteettiin ja toisaalta taas identiteetti musiikin opiskeluun. Tästä syystä halusimme avata *musiikillisen identiteetin* käsitettä.

Jokainen ihminen, joka on jollain tapaa tekemisissä musiikin kanssa kehittää identiteettiinsä eri osa-alueita, jotka vaikuttavat tämän toimintaan musiikin parissa. Musiikilla on olennainen rooli erityisesti nuorten identiteetin kehityksessä sekä sen ylläpitämisessä. Musiikki myös säilyy olennaisena osana ihmisen identiteettiä läpi elämän. Ihmiset, jotka harrastavat musiikkia tai tekevät sitä ammatikseen, kehittävät itselleen sellaisen identiteetin, johon nämä musiikilliset toiminnot vaikuttavat. Tästä hyvä esimerkki on muun muassa se, kun lapsi menee ensimmäistä kertaa pianotunneille. Aluksi hän saattaa saada harjoittelusta positiivista palautetta esimerkiksi vanhemmiltaan, mutta ajan kuluessa lapsi alkaa itse pitää pianonsoittamista yhtenä tärkeim-

mistä aktiviteeteistaan. Näin hän alkaa itse puhumaan pianonsoitosta kuvaten sitä yhdeksi tärkeimmistä viikoittaisista rutiineistaan ja aktiviteeteistaan. Se, miten lapsi näkee itsensä pianonsoittajana vaikuttaa siihen, mitä hän ajattelee itsestään ja miten hän kertoo itsestään esimerkiksi vanhemmilleen tai kavereilleen. Näin hän pikkuhiljaa kehittää musiikillista identiteettiään muusikon identiteetiksi. Lapsen kuuntelema ja soittama musiikki vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten hän näkee itsensä suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä ja siihen, millainen rooli musiikilla on kaikessa tässä. (MacDonald, Hargreaves & Mill 2009, s. 462–464.)

Muusikon identiteetti on sekä kulttuurisesti että sosiaalisesti määritelty käsite: ihmistä ei luokitella muusikoksi pelkästään sen vuoksi, että hän on teknisesti taitava. Näin ollen myöskään yksilön näkemys omasta muusikkoudestaan ei liity pelkästään siihen, kuinka taitava hän on teknisesti tai kuinka paljon hänellä on musiikillista taitoa. Ei ole olemassa minkäänlaista tiettyä käännekohtaa tai pistettä, milloin ihminen voi kutsua itseään musikaaliseksi tai muusikoksi, vaan siihen vaikuttavat sekä yksilön sosiaalinen että kulttuurinen ympäristö että myös useat ulkomusiikilliset tekijät. (MacDonald, Hargreaves & Mill 2009, s. 463–464.)

Musiikki voi olla yksi nuoren identiteetin rakentamisen keinoista, ja siitä syystä musiikkikasvattaja on tärkeässä roolissa tämän kehityksen edistämisessä. Tähän liittyvät uusien näkökulmien tarjoaminen sekä nuoren identiteetin kunnioittaminen. Musiikkikasvattaja ovi esimerkiksi esitellä erilaisia musiikkityylejä ja näkemyksiä, kannustaa nuorta kunnioittamaan toisten mielipiteitä sekä auttaa nuorta omien näkemysten perustelussa. Musiikki voi myös liittyä nuoren perustavanlaatuisiin psykologisiin tarpeisiin ja näin edistää nuoren kehitystä myönteiseen suuntaan. Musiikki voi tukea nuoren psykososiaalista kehitystä sekä auttaa psyykkisen tasapainon löytämisessä. (Saarikallio 2011, s. 222, 227.) Esimerkiksi Arnett (1995) toteaa musiikin tukevan nuorten sosialisatiokehitystä viidellä eri osa-alueella: nuorisokulttuurin identifioitumisessa, selviytymiskäyttäytymisessä, viihdykkeenä, voimakkaiden kokemusten tarjoajana sekä identiteetin muodostuksessa (Arnett 1995, s. 521–525). Lisäksi Larson (1995) toteaa musiikin kuuntelemisen yksin omassa huoneessa tarjoavan nuorille tilaisuuden työstää muuttuvia suhteitaan omiin vanhempiansa, pohtia ja rakentaa omaa yksityistä minuuttaan sekä käsitellä negatiivisia tunteitaan sekä stressiään (Larson 1995, s. 535–550).

Musiikillinen toiminta on myös yhdistävää: se edistää osallistumista, yhdessä tekemistä, toisten huomioon ottamista sekä kannustaa panostamaan yhteiseen päämäärään ja yhdessä onnistumiseen. Parhaimmillaan musiikki voi yhdistää erilaisia ihmisiä ja edistää sosiaalisten taitojen ke-

hittymistä. Musiikkikasvattajan tehtävä on mahdollistaa nuorelle onnistumisen elämyksiä asettamalla vaikeustasoltaan sopivia tehtäviä. Tällöin tehtävien tavoitteiden tulee olla realistisia, palautteen myönteistä ja selkeää ja nuoren realistista minäkuvaa tukevaa, virheiden välttämisen sijaan tehtävien tulisi keskittyä elämyksiin ja ilmaisuun sekä olla nuorelle toiminnan suunnittelun suhteen osallistavia. Musiikki voi olla apuna myös lapsen tunteiden käsittelyssä. Musiikkikasvattaja voi tarjota mahdollisuuksia unohtumattomiin elämyksiin järjestämällä esimerkiksi yhteisiä projekteja tai rentoutumishetkiä arjen keskellä sekä kannustamalla improvisaatioharjoitusten kautta lasta tutustumaan omiin tunteisiinsa. Musiikkikasvattajan tulisi myös ohjata nuorta kohti musiikillista harrastuneisuutta sekä auttaa löytämään musiikista nauttimisen tapoja ja voimavaroja opettamalla soitto- ja laulutaitoja sekä avartamalla nuoren musiikillista maailmankuvaa. (Saarikallio 2011, s. 227).

Saarikallion mukaan nuori on jatkuvien muutosten takia usein epävarma omasta identiteetin kokemuksestaan ja musiikki antaa hänelle mahdollisuuden pohtia omassa rauhassa ja yksityisesti minuuden muuttuvuuteen liittyviä asioita. Musiikki toimii myös rakenteena, jonka avulla nuori voi heijastaa minuuteensa liittyviä merkityksiä ja kokemuksia. Saarikallio nostaa esiin Smallin (1998) ajatuksen, jonka mukaan musiikki on asia, jonka avulla yksilöllä on mahdollisuus työstää ymmärrystään liittyen omaan suhteeseensa ympäröivää maailmaa kohtaan. Saarikallio toteaa, että musiikin avulla nuori voi pohtia, mitkä asiat ovat hänelle itsellensä tärkeitä. Nuori voi myös saada kosketuksen omiin tunnekokemuksiinsa sekä työstää omaa identiteettiänsä sekä sen osa-alueita. Näin nuori voi musiikin avulla vahvistaa itsetuntemustaan ja itseymmärrystään. (Saarikallio 2011, s. 224.)

Sosiaalisilla ja kulttuurisilla vaikutteilla on erittäin tärkeä rooli nuoren identiteetin muodostumisessa. Lasten musiikillinen vuorovaikutus alkaa perheen keskuudessa, mutta lapsen kasvaessa vanhemmaksi tämä vuorovaikutus laajenee ja näin pitää sisällään myös ystävät, yhteisön sekä virtuaaliset yhteisöt. (Davis 2016, s. 265.) Hargreaves, North & Tarrant toteavat, että yksilön musiikillinen käytös, eli musiikin esittäminen, kuuntelutottumukset sekä mieltymykset nuoruudessa kertovat kehittyvästä minäkäsityksestä. Minäkäsitys määrittyy myös vahvasti sen pohjalta, millaisia psykologisia yhteyksiä yksilöllä on toisiin ihmisiin. Sosiaalisen identiteetin perspektiivi, joka pitää sisällään sosiaalisen identiteetin sekä minäkäsityksen teorialat, kertoo siitä, että ihmiset juontavat tärkeän minäkäsityksen osallisuudestaan johonkin sosiaaliseen ryhmään. (Hargreaves, North & Tarrant 2016, s. 316.)

MacDonald, Hargreaves & Miell (2009) kirjoittavat, että yksilön musiikillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavat lukuisat ympäristötekijät sekä sosiaaliset suhteet. Muun muassa koulun musiikinopetuksella sekä useilla ulkomusiikillisilla tekijöillä kuten perheellä, sukupuolella, ympäröivällä kulttuurilla on perustavanlaatuinen rooli yksilön musiikillisen identiteetin kehityksessä. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2009, s. 464.) Nuoret, jotka aktiivisesti osallistuvat musiikilliseen toimintaan instrumentin soittamisen kautta, arvostavat musiikkia ja musiikillista toimintaa melkein enemmän kuin mitään muuta. Näin muusikkous tulee tärkeäksi osaksi heidän identiteettiään. (Hallam 2009, s. 287.)

Gaunt & Hallam (2009) nostavat esille Kempin (1996) tutkimuksen, jonka mukaan muusikot ovat usein niin sitoutuneita musiikkiin, etteivät pysty enää erottamaan omaa persoonallista identiteettiään musiikillisesta identiteetistään. Oppilailla on myös tapana liittää heidän itsetuntonsa siihen, kuinka he esiintyvät tai pärjäävät musiikkiharrastuksessaan. Muusikoiden on myös vaikea erottaa itsetuntoa ja minäkäsitystä toisistaan. Hänen mukaansa musiikillisen saavutusten liittäminen henkilökohtaisiin arvoihin johtaa joko ”primadonnakäytökseen” ihmisillä joilla on korkea itsetunto ja jotka näkevät itsensä menestyneinä, tai negatiiviseen minäkuvaan esiintyjillä, joilla on matala itsetunto ja hyvin realistinen käsitys itsestään. He ovat taipuvaisia itsekritiikkiin ja he tuntevat itsensä epäpäteviksi. Kempin mukaan klassisen musiikin oppimisympäristön kilpailuhenkisyys usein korostaa näitä piirteitä opiskelijoissa. (Gaunt & Hallam 2009, s. 276.)

Yksilön minäkäsitys edustaa sitä, miten yksilö ajattelee itsestään sekä suhteestaan muihin ja sillä on myös ratkaiseva rooli motivaation kannalta. Yksilön käytökseen vaikuttavat hänen oma tulkintansa tilanteesta ja tapahtumista sekä tämän identiteettiin liittyvät, yksilön itsensä asettamat tavoitteet ja odotukset. Musiikillinen minäkäsitys liittyy motivaatioon, kiinnostukseen sekä osallistumiseen koulussa, sekä koulun ulkopuolella tapahtuviin musiikillisiin aktiviteetteihin. Musiikillisen pystyvyyden ei ole kuitenkaan havaittu liittyvän millään tavalla motivaatioon, joten näyttäisi siltä, että intohimo, joka ajaa ihmistä musiikin pariin juontaa juurensa puhtaasti rakkaudesta musiikkiin. (Hallam 2009, s. 287.)

Regelski (1981) toteaa, että yksilön musiikillisen kasvun ydin on myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kehittyminen. Mikäli opetuksessa korostetaan taidollisia puutteita sekä virheitä, aiheuttaa se epäonnistumisen tunteita ja heikentää oppilaan itsearvostusta. (Regelski 1981, s. 36, 344.) Musiikinopiskelun ja -opettamisen ollessa liian suorituskeskeistä siten, että suorituskeskeisyys muodostuu eräänlaiseksi päämääräksi opiskelussa, voi soitonopiskelu muodostua

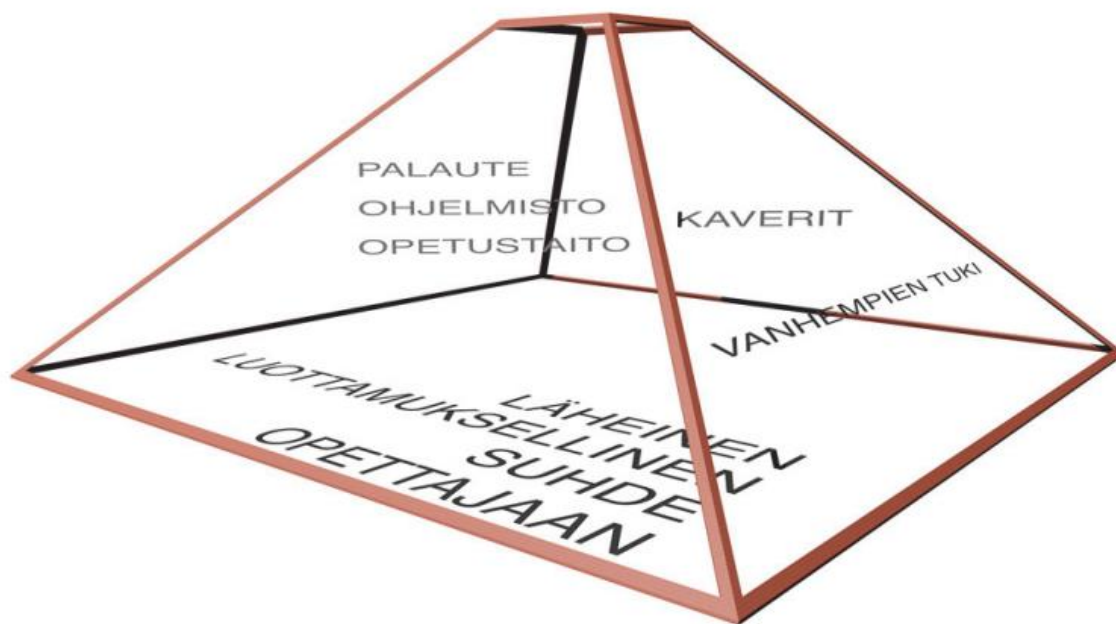
suorituspainotteiseksi. Tällöin oppilas, joka on musiikillisilta valmiuksiltaan sekä taidoiltaan hieman keskimääräistä heikompi, voi kokea itsensä riittämättömäksi. Jos ympäristössä olevat tärkeät henkilöt, kuten oppilastoverit, opettajat sekä vanhemmat lisäksi vahvistavat oppilaan käsitystä suorasti tai epäsuorasti, on mahdollista, että oppilaalle kehittyy kielteinen musiikillinen minäkäsitys. Tämä vaikuttaa haitallisesti myös siihen, millaiseksi hänen asenteensa musiikinopiskelua kohtaan kehittyy, miten hän opiskelun kokee sekä siihen, miten hän musiikissa menestyy. (Tulamo 1993, s. 11.)

Myös Lehtonen (1992) toteaa, että väärin toimiva musiikkikasvatus tai musiikkiterapia voi synnyttää yksilölle katkeroitumisen ja jopa pysyvän vastenmielisyyden musiikkia kohtaan. Tällöin musiikkiin liittyvä toiminta on liian suorituskeskeistä, väärinymmärrettyä sekä kykypainotteista. (Lehtonen 1992, s. 226–227.) Eräässä toteuttamassamme haastattelussa oli melko ilmeistä, että opiskelijalle oli muodostunut jossain määrin kielteinen musiikillinen minäkäsitys, johon vaikuttaneita tekijöitä näyttivät olevan hänen huomiotta jääneet oppimishäiriönsä, sekä ympäristön tärkeät läheiset henkilöt. Kielteinen musiikillinen minäkäsitys näkyi haastateltavan tavassa kertoa soitinopintojensa eri vaiheista sekä reflektoida käsitystään itsestään. Soitonopettajalla on oleellinen rooli oppilaan musiikillisen minäkäsityksen tukemisessa.

3.2 Sosiaalisten suhteiden vaikutus soitonopiskeluun

Anttila & Juvonen (2002) toteavat musiikinopettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen liittyvien käsitysten muuttuneen ratkaisevasti 1950-luvun jälkeen (Anttila & Juvonen 2002, s. 134). Anttilan (2004) mukaan musiikinopettajat sekä soitonopettajat ovat aina olleet musiikin ammattilaisia ja ekspertejä, mutta vasta myöhemmin heidän koulutuksessaan on alettu huomioida myös oppimiseen liittyviä teorioita. Hän toteaa, että aikaisemmin perinteinen musiikinopetus oppilaitoksissa sekä kouluissa on keskittynyt virheettömän suorituksen, teoreettisen tiedon sekä musisoinnin tekniikkojen tarjoamiseen hyvin opettajajohtoisesti. Uudemman kasvatustieteen opetuksen mukaisesti oppijaa pyritään kuitenkin kehittämään kokonaisuutena ihmisenä huomioon ottaen tämän aikaisemmat taidot, tiedot ja kokemukset sen hetkessä elämäntilanteessa ja sosiaalisessa ympäristössä. (Anttila 2004, s. 19.)

Tikka (2017) on kehittänyt porraspyramidimallin toimivasta soitonopetuksesta, jossa hän ottaa huomioon opettaja-oppilas -suhteen, vanhempien tuen ja kavereiden, palautteen, ohjelmiston sekä opetustaidon merkityksen soitonopiskelussa.



Kuvio 3. Toimiva soitonopetuksen malli Tikan mukaan (Tikka 2017, s. 204.)

Tikka toteaa soitonopetuksen mallinsa perusteella, että soitonopettajan suurin haaste on aidon oppimismotivaation herättäminen oppilaassa. Hän toteaa, että oppilaalle tulisi kehittyä sisäinen motivaatio harrastustaan kohtaan, jotta soittoharrastus jatkuisi myös oppilaitoksen ulkopuolella. Tikka korostaa, että erityisesti ensimmäisinä soitonopiskeluvuosina opettajan rooli on erittäin tärkeä motivaation kehittymisen kannalta: opettajan tulisi olla lämmin, kannustava sekä innostunut oppilaan opettamisesta ja halukas motivoimaan oppilasta. Ratkaisevana tekijänä soitonopiskelussa Tikka pitää myös sitä, että oppilaalle kehittyy positiivinen käsitys itsestään oppijana. Hän toteaa opetuksen toimivan silloin, kun se perustuu opettajan ja oppilaan yhteisiin arvoihin ja kun oppitunnilla vallitsee myönteinen tunneilmapiiri. Opettajan tulee ymmärtää myös oppilaan sosiaalista ja kulttuurista taustaa ja näin ymmärtää myös oppilasta. Kun oppilaalle kehittyy sisäinen oppimismotivaatio, opettajan persoonan merkitys vähenee ja ammattitaidon sekä tiedon merkitys kasvaa. Vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin tässä vaiheessa vielä tärkeässä roolissa: opettajan tulee osata antaa konkreettisia harjoitteluohjeita ja saavutettavissa olevia tavoitteita, jotta oppilaan sisäinen motivaatio pysyy. (Tikka 2017, s. 201–203.)

Tikan mallissa (kuvio 2) on havaittavissa, että pohja toimivalle soitonopetukselle on läheinen ja luottamuksellinen suhde opettajaan. Porrasympyrän seinät koostuvat vanhempien tuesta, ja mitä pidemmälle soitonopiskelussa edetään ja mitä enemmän oppimismotivaatio vaihtuu ulkoi-

sesta motivaatiosta sisäiseen motivaatioon, sitä vähemmän vanhempien tuelle on tarvetta. Pyramidin sisälle Tikka on sijoittanut ne motivaatiota tukevat tekijät, joihin opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa. Kaiken oppimisen perustana on opettajan opetustaito eli toimiva opetusmetodi sekä yksityiskohtainen ja kannustava palaute. Mitä nuorempi oppilas on kyseessä, sitä merkittävämpi on opetustaidon rooli. Muut oppimismotivaatiota tukevat tekijät ovat vertaisryhmän tuki sekä oppilaalle mieluisa ohjelmisto. Myös konkreettiset, saavutettavissa olevat tavoitteet motivoivat oppilasta. Tikan mukaan oppilas voi löytää aidon soittamisen ilon, kun oppilaan kompetenssin, yhteenkuuluvuuden, soittamisen elämyksellisyyden ja autonomian kokemuksia saadaan tuettua. Tästä seuraa myös oppimismotivaation vahvistuminen. (Tikka 2017, s. 204.)

Hirvonen (2003) nostaa esiin Davidsonin, Mooren, Slobodan & Howen (1998) tutkimuksen, jossa kävi ilmi, että ne oppilaat, jotka menestyvät soitonopiskelussa hyvin, ovat luonnehtineet soitonopettajaansa ystävälliseksi, lämpimäksi ja innostavaksi persoonaksi. Opettajan myönteiset persoonallisuuden piirteet edistävät merkittävästi musiikillista kehitystä oppimisen varhaisella asteella ja lapsen ensimmäinen soitonopettaja on merkittävä tekijä lapsen opintosaavutusten kannalta. (Hirvonen 2003, s. 81–83; Tuovila 2003, s. 60–61.) Myös Sloboda (1994) toteaa ensimmäisen soitonopettajan olevan ratkaisevassa asemassa oppitunnilla vallitsevan ilmapiirin luomisessa. Hän kirjoittaa, että monet aikuiset ovat musiikillisen kehityksensä ensimmäisessä vaiheessa menettäneet aidon musisoimisen ilon, sillä he eivät ole saaneet kokea harjoittelussaan tai soittotunneillaan nautintoa ja mielihyvää. Slobodan mukaan hyvä soitonopettaja on ystävällinen, lämmin, rohkaiseva, rohkaiseva ja hauska ja soittotunnit ovat parhaimmillaan niin nautittavia, että niitä jopa odottaa etukäteen. (Sloboda 1994, s. 164.)

Kansanen (2004) toteaa, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tulisikin tapahtua oppilaan itsensä takia sekä tähdätä oppilaan parhaaseen. Pedagoginen suhde vaikuttaa nuoren kehitykseen ja on sen kannalta välttämätön. Ilman aikuisen kasvatustyötä ihmisen kehitys jää vaillinaiseksi. Kansanen pohtii kuitenkin myös sitä, kuinka haastavaa kasvattajan on osata toimia lapsen parhaaksi: aikuiselta vaaditaan siihen aitoa halua ja pyyteetöntä toimintaa. Pedagogiseen suhteeseen vaikuttaa myös historiallinen konteksti, eli yhteiskunnan käytänteet kunakin aikana. Suhteen kehittäminen on opettajan ja oppilaan välistä keskinäistoimintaa, joka vaatii oppilaalta luottamusta ja tukeutumista aikuista kohtaan. Pedagogiseen suhteeseen ei voi pakottaa, sillä oppilaalla tulisi itsellään olla riittävä halu oppia. Tämä vaatii kuitenkin motivaatiota, joka taas voi vaatia motivointia tai suostuttelua. (Kansanen 2004, s. 76–77.)

Instrumenttiopetuksessa on tärkeää ottaa huomioon soittoharrastuksen jatkuvuus ja pyrkiä saamaan oppilas jatkamaan instrumenttiopintojaan mahdollisimman pitkälle. On kuitenkin muistettava myös se, että jos oppilas päättää lopettaa instrumenttiharrastuksen, hänen tulisi olla iloinen siitä, että on aikaisemmin käynyt tunneilla. Joka tapauksessa muistot soittotunneista tulisivat olla positiivisia, oli lopputulos kumpi tahansa näistä kahdesta. (Mills 2007, s. 6.) Tuovila (2003) toteaa tutkimuksessaan, että vuodesta toiseen jatkuneen soitonopiskelun tulee olla oppilaalle myönteisesti merkityksellistä. Tällainen myönteisesti merkityksellinen opiskelu pitää sisällään sen, että lapsi nauttii soittamisesta, kokee pystyvänsä vaikuttamaan opetusratkaisuihin, on tyytyväinen opetukseen ja menestyy opinnoissaan hyvin. Myönteisesti suhtautuva oppilas myös haluaa jatkaa opintojaan kauan sekä opiskelee itsenäisesti ja arvostaa itseään. Myös opettajan ja vanhempien välinen sujuva yhteistyö sekä heidän tyytyväisyytensä lapsen opiskeluun ovat merkityksellistä soittoharrastuksen jatkuvuuden kannalta. (Tuovila 2003, s. 243–244.)

Turhauttavaksi opiskelunsa kokeva lapsi ei arvosta soittotunnilla soitettua musiikkia eikä teoriaopetusta, ei koe voivansa vaikuttaa opetusratkaisuihin, menestyy edellytyksiään heikommin, kokee itsensä yksinäiseksi musiikkiopistolla, on epävarma opintojen jatkamisesta eikä arvosta itseään musiikkiopiston oppilaana. Tällainen turhauttavaksi koettu opiskelu ei Tuovilan (2003) mukaan innosta lasta esiintymisiin tai harjoitteluun, jolloin lapsen laiskuudesta muodostuu opettajan ja vanhempien negatiivisen huomion kohde ja opiskelua jarruttavia ongelmia. Tällaisen alisuoriutumisen kehän myötä lapsen opiskeluhalu vähenee. (Tuovila 2003, s. 243–244.)

Kiianmaan (2009) mukaan alisuoriutuminen on todella yleistä niin opiskelijoilla kuin työssäkäyvillä ihmisillä. Hän toteaa, että olisi syytä miettiä, miten ihminen voisi saada käyttöön lahjakkuutensa sekä voimavaransa; opiskelukulttuurin tulisi aidosti tukea ihmistä. Myös hän toteaa, että alisuoriutumisen voittamiseksi tarvitaan myönteistä huomiota sekä aitoa uskoa lapsen mahdollisuuksiin. (Kiianmaa 2009, s. 73–74.) Metsämuuronen (1995) toteaa, että valmentajan tai opettajan tehtävä on saada yksilöstä irti tämän oma paras potentiaali. Myös hän kirjoittaa, että liian suuret odotukset voivat sammuttaa motivaation. Kaikki harrastajalle tärkeät henkilöt eli ystävät, sisarukset, vanhemmat ja ohjaajat tai opettajat ovat merkittävässä asemassa siinä jatkaako yksilö harrastustaan vai lopettaako hän sen. (Metsämuuronen 1995, s. 51–52.)

3.2.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Opettajan ja oppilaan välillä on aina vuorovaikutusta, jota voi tutkia monesta eri näkökulmasta. Tämä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus pitää sisällään muun muassa sanatonta tai

sanallista vuorovaikutusta, oppilaiden kokemuksia, opettajan toimintaa sekä oppituntien ilma-
piiriin liittyviä tekijöitä. (Anttila & Juvonen 2002, s. 124–125.) Opettaja ja oppilas kohtaavat
instrumenttitunnilla kahden kesken, ja vaikka tilanne voi näyttää hyvin yksinkertaiselta asetel-
malta, lähemmin tarkasteltuna se pitää sisällään monikerroksisia ja monitahoisia ulottuvuuksia
(Pöyhönen 2011, s. 31). Kennell (2002) kutsuu tätä asetelmaa sulatusastiaksi, johon vaikuttavat
sekä oppilaan ja opettajan aikaisemmat kokemukset ja lisäksi myös kulttuuriset artefaktit (Ken-
nell 2002, s. 252). Tämä oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde on tutkielmamme
aiheen kannalta tärkeä tarkastelun kohde. Tässä kappaleessa selvitämme sitä, mitä tämä vuoro-
vaikutussuhde pitää sisällään ja millä eri tavoin tutkijat ovat sitä määritelleet. Paneudumme
myös siihen, millaista vuorovaikutuksen tulisi olla, jotta se edistäisi oppimista ja oppilaan soit-
toharrastusta sekä miten opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan näihin asioihin.

Puhuttaessa opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta voidaan käyttää joko mestari–oppipoika-,
tai mestari–kisälli -termejä. Pöyhösen (2011) mukaan mestari–oppipoika -asetelmaa instru-
menttiopetuksessa on syytä tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: ensimmäisessä näkökul-
massa noviisi seuraa mestarin ammatin harjoittamista ja työskentelyä ja tekee annettuja tehtä-
viä, jotka ovat aluksi helpompia ja muuttuvat edistymisen myötä vaikeammiksi. Oppipoika te-
kee omia ratkaisujaan ja vertaa niitä mestarin ratkaisuihin ja näin mallintaa itsellensä myös
sellaisia asioita, joita mestari ei omassa tekemisessään huomaa. Puhuttaessa toisesta näkökul-
masta mestari–oppipoika -asetelmasta instrumenttituntien yhteydessä, katsotaan soitonopetta-
jan roolin olevan ennemminkin valmentaja, ei mestaritaiteilija, kuten ensimmäisessä näkökul-
massa. Soittotunti ei tällöin koostu taiteilijaopettajan, mestarin, omasta työskentelystä, jota op-
pipoika seuraa ja havainnoi, vaan soitonopettajan rooli on olla valmentaja ja arvioida oppilaan
edistymistä, ehdottaa kehitysideoita ja avata uusia näkökulmia. (Pöyhönen 2011, s. 34.)

Hirvonen (2003) kuvaa soitonopetuksen toimivan mestari–kisälli -periaatteella, jossa oppilaan
ja opettajan välinen myönteinen vuorovaikutussuhde on soitonopetuksen yksilöllisestä luon-
teesta johtuen erittäin tärkeää opetuksen onnistumisen kannalta (Hirvonen 2003, s. 81). Myös
oppilaan omat arvot ja tavoitteet tulee ottaa opetuksessa huomioon. Mikäli opettaja ei ymmärrä,
että musiikinopiskelu on osa myös oppilaan muuta elämää, opiskelu voi ajautua helposti ongel-
miin kuten motivaation heikentymiseen sekä opiskelutyölin ja oppimisstrategioiden muuttumi-
seen. (Anttila 2004, s. 19.) Instrumenttitunnilla opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen keinot
eroavat selkeästi toisistaan: oppilas soittaa ja opettaja sanallistaa asioita, joita hänen mielestään
oppilaan soitossa nousee esiin (Pöyhönen 2011, s. 35). Musiikinopiskelussa auktoriteettiä

on perinteisesti hyvin vahva. Tämän takia pahimmassa tapauksessa opetus voi olla jopa suorastaan oppilaan tajunnan manipulointia. Tässä suhteessa taidon ja tiedon ylivalta opetuksessa voi muodostua esteeksi musiikin aidolle vastaanottamiselle. (Kosonen 2001, s. 31.)

Opettajan on tärkeää osata lukea oppilaita yksilöinä ja muodostaa opetus kullekin oppilaalle sopivaksi. Ahtaan didaktinen lähestymistapa opetukseen, jossa opettaja seuraa tarkasti opetukselle valmiiksi määritettyjä suuntaviivoja, johtaa yleensä konflikteihin opettajan ja oppilaan välillä, sillä on harvinaista, että luokassa vallitsee oppikirjojen mukainen ihannetilanne. (Anttila 2004, s. 43–44.) Lapsen omien aloitteiden huomioonottaminen opetuksessa johtaa siihen, että lapsi rohkaistuu antamaan opettajalleen tietoa itsestään ja omista musiikin harjoittamisen lähtökohdistaan ja näin opettaja osaa muokata opetuksen juuri oppilaalle sopivaksi. Se, että oppilas tuntee olevansa hyvä oppilas ja kokee opetuksen itsellensä sopivaksi, mahdollistaa tämän sitoutumisen opiskeluun ja vastuun ottamisen omasta harjoittelusta sekä edistymisestä. Opettajan on oltava kiinnostunut tekijöistä, jotka vaikuttavat lapsen opiskeluun sekä kuunneltava vanhempien ja lapsen aloitteita ja muokata opetustaan siten, että se mahdollistaa lapsen omien taitojen sekä itsensä arvostamisen. (Tuovila 2003, s. 245–246.)

Myös Kansanen (2004) kirjoittaa pedagogisesta suhteesta, jonka kautta hän kuvaa opetustapahtumassa opettajan ja oppilaan välillä ilmenevää inhimillistä vuorovaikutusta. Hän kuvaa opetustapahtumaa interaktion käsitteellä ja toteaa sen olevan yksi perustavimpia käsitteitä, joka opetustapahtumaan liittyy. Interaktioon liittyvät vahvasti sekä toiminta, että kommunikaatio ja nämä tulevat esiin vähintään kahden ihmisen välisessä yhteistoiminnassa. Interaktio on samaan aikaan sellainen sosiaalinen tapahtuma, jossa on havaittavissa oppimistilanteessa olevien ihmisten keskinäinen vuorovaikutus. Interaktiota voidaan ilmentää myös vuorovaikutuksen käsitteen avulla, jonka Kansanen määrittelee vaikuttamiseksi vuoron perään. Hänen toteaa myös vuorovaikutuksen olevan ilmeistä kasvatuksessa, sillä siinä tapahtuu väistämättä sekä tahatonta, että tahallista vaikuttamista. (Kansanen 2004, s. 37–38, 75.)

Kansanen jakaa pedagogisen suhteen kahteen vaiheeseen oppilaan iän mukaan: aikuisuuteen ja varsinaiseen kasvukauteen. Aikuiskasvatuksessa olevassa pedagogisessa suhteessa aikuinen on kypsä ja täysivaltainen persoona ja hänellä on mahdollisuudet, oikeudet, velvollisuudet sekä edellytykset ohjata itse omaa kasvuaan sekä omaa toimintaansa. Varsinaisella kasvukaudella Kansanen kuvailee pedagogisen suhteen tilannetta, jossa toisena osapuolena on lapsi ja jossa lapsella on sellainen asema, ettei hän ole täysivaltainen tai kypsä kasvunsa suhteen. Tällöin pedagoginen suhde on asymmetrinen, mikä ei kuitenkaan estä tasa-arvoista tai demokraattista

suhdetta. Asymmetria viittaa kuitenkin siihen, että pedagogisessa kommunikaatiossa ja toiminnassa oppilaalla ja opettajalla on erilainen asema, jolloin opettajan asema edellyttää opetustapahtuman sisällön hallintaa ja oppilaan asema taas pyrkimystä ottaa sisältö haltuun. (Kansanen 2004, s. 75.)

Anttila & Juvonen (2002) toteavat tunteiden olevan musiikin oppitunneilla niiden erityisluonteesta johtuen tärkeämmässä roolissa, kuin muilla oppitunneilla (Anttila & Juvonen 2002, s. 134). Sinkkonen (1997) kuvailee soitonopettajan ja oppilaan välisen suhteen muistuttavan intensiivisyydeltään monella tapaa jopa psykoterapiasuhtetta: kaksi ihmistä tapaavat säännöllisesti ja käsittelevät tapaamisissaan tunteita sekä paneutuvat niiden mahdollisimman monipuoliseen ilmaisemiseen siten, että niitä saisi välitettyä myös kolmannelle osapuolelle, kuulijalle. Jos tapaamiset ovat hedelmällisiä, oppilas ja opettaja saavat toisistaan voimaa sekä tuottavat itse molemmat omia oivalluksia. Lopputuloksessa on kysymys kasvamisesta, jossa molemmat ovat osallisia, ei niinkään pelkästään opettamisesta. (Sinkkonen 1997, s. 294.) Hirvonen (2003) nostaa esille Mackworth-Youngin (1990) ajatuksen siitä, että emotionaaliset tekijät ovat erittäin tärkeitä soittotuntitilanteissa: vaikka opettaja opettaakin pääasiassa soittimen hallintaa sekä tietoja, tulisi hänen olla myös herkkävaistoinen sekä joustava oppilaansa tunteita kohtaan ja rohkaista oppilasta ilmaisemaan itseään sekä pyrkiä kehittämään myös empaattisuuden kykyä. (Hirvonen 2003, s. 81–83; Tuovila 2003, s. 60–61.)

Hyry (1997) kuvailee soitonopettajaa laaja-alaisena kasvattajana, joka tukee oppilaan minäkäsitystä ja maailmankuvan rakentumista, välittää musiikkia ja siihen liittyviä tunteita ja kokemuksia, kommunikoi oppilaan kanssa ilmaisten itseään luovasti ja on tunteillaan, sanoillaan, kehollaan sekä käyttäytymisellään läsnä opetustilanteessa. (Hyry 1997, s. 48–52.) Kansanen (2004) mukaan hyvässä pedagogisessa suhteessa on myönteinen ilmapiiri ja se perustuu vapaaehtoisuuteen. Suhde on kuitenkin haavoittuva ja se ei aina onnistu kaikkien kesken. Pakonomaisuutta tulee välttää, joten opettajan vaihtuminen on useimmiten mahdollista. On ymmärrettävää, ettei pedagoginen suhde aina onnistu ja tässä tilanteessa täytyy muistaa suhteen pakottomuus sekä opettajan vastuu ajatella oppilaan parasta. (Kansanen 2004, s. 77.) Toteuttamissamme haastatteluissa kävi ilmi, että pitkään jatkuneen soittoharrastuksen aikana myös haastatteluun osallistuneilla ammattiopiskelijoilla oli ollut useita opettajanvaihdoksia. Osa näistä vaihdoksista johdettiin juurikin epäonnistuneesta pedagogisesta suhteesta.

Anttilan (2004) mukaan oppilaan ja opettajan välinen tunnesuhde pitää sisällään paljon erilaisia ulottuvuuksia, josta Birch & Laddin (1996) mukaan merkittävimpiä ovat *riippuvuus*, *läheisyys* ja *konfliktisuus* (viitattu lähteessä Anttila 2004, s. 100). Riippuvuudella tarkoitetaan oppilaan liiallista luottamusta ja takertuvuutta opettajaan. Kommunikaatiosuhteessa liiallinen riippuvuus häiritsee oppilaan sopeutumista opiskeluympäristöönsä. Läheisyys tarkoittaa sitä, että oppilaalla on avoin ja lämmin kommunikaatiosuhde opettajaan, ja tämä edistää oppilaassa myönteisiä asenteita ja tunteita myös opiskelua, oppilaitosta ja koko opiskeltavaa ainetta kohtaan. Mikäli opettaja-oppilas -suhde on konfliktinen, aiheuttaa se oppilaalle stressiä sekä heikentää tämän sopeutumista opiskeluympäristöön. (Anttila 2004, s. 101; Anttila & Juvonen 2002, s. 130–131.) Hattien (2009) mukaan hyvä opettaja ja hyvä opettaja-oppilas -suhde vaikuttavat oppimistuloksiin keskimäärin enemmän, kuin esimerkiksi oppilaaseen tai tämän kotitaustaan liittyvät asiat tai opetusmenetelmiin ja kouluun liittyvät asiat (Hattie 2009, s. 109). Saloviita (2013) toteaa, että myös opettajan positiivinen suhtautuminen oppilaidensa kykyihin ja opettajan omat korkeat odotukset oppilaiden oppimisen suhteen saavat nämä suoriutumaan paremmin annetuista tehtävistä (Saloviita 2013, s. 41–42).

Hirvonen (2003) toteaa, että lapsuusajan epämiellyttävien soittotuntien ilmapiiri on yleensä ollut vuorovaikutukseton, tuntunut autoritääriseltä ja on voinut tuntua jopa pelottavalta kokemuksesta. Leikinomaisuudelle ei soittotunneilla ole ollut sijaa vaan pääsisältönä tunneilla on korostunut pelkkä suorittaminen, vaikka kyseessä olisi ollut vielä pieni oppilas. Jännittynyt soitonopettajasuhde lapsuudessa voi vaikuttaa myös kokemuksiin myöhemmissä opettajasuhteissa. (Hirvonen 2003, s. 83–84.) Erityisesti teini-iässä tapahtuneet opettajavaihdokset koetaan ratkaiseviksi vaikuttajiksi jopa nuoren uran valinnan kannalta. Kurkela (1986) toteaa, että soittotuntitilanteen tulisi olla oppilaalle ennemminkin myönteinen kokemus kuin säännöllinen tehtävienkuulustelutapahtuma. Jos tunnelma soittotunnilla on myönteinen, voi oppilas rohkeasti esittää tulkintojaan opettajalleen, joka suhtautuu näihin yrityksiin kannustavasti. (Kurkela 1986, s. 77; Hirvonen 2003, s. 81–83; Tuovila 2003, s. 60–61.) Myös Ahonen (2004) toteaa, että hyvän opettajan piirteisiin kuuluvat lämminhenkisyys, ystävällisyys, hauskuus ja rohkaisuus ja parhaimmassa tapauksessa oppilas pitää oppitunteja nautittavina ja odottaa niille pääsyä etukäteen (Ahonen 2004, s. 148).

Hirvosen (2003) mukaan yksi keskeisistä tekijöistä hyvän opettaja-oppilas -suhteen kehittymiseen on opettajan kyky huomioida oppilaiden erilaisuus opetuksessaan. Toiset oppilaat kaipaavat enemmän rohkaisua ja kannustusta, kun taas toiset ovat luonnostaan rohkeampia. Opettajan

tulee mukauttaa opetuksensa oppilaiden tarpeiden mukaiseksi. (Hirvonen 2003, s. 83–84.) Instrumenttiopiskelija voi olla esimerkiksi kiinnostunut musiikista myös soittotuntien ulkopuolella. Tällöin instrumenttiopettajien tulisi tiedostaa tämä ja kunnioittaa oppilaan omaa musiikillista elämää ja myös rakentaa yhteyksiä oppituntien ja niiden ulkopuolisen musiikkielämän välillä, jos oppilas näin toivoo. (Mills 2007, s. 6.)

Kosonen (2011) toteaaakin, että jos oppilas on kiinnostunut sellaisesta musiikista joka ei opettajan mielestä sovellu soittotuntin sisältöön, voi se johtaa kahdenlaiseen lopputulokseen. Oppilas voi joko erottaa mieleisensä musiikin oppituntin sisällöstä ja nauttia siitä edelleen vapaa-ajalla, tai kokea ahdistusta omasta musiikkimaustaan. Ahdistusta voi aiheuttaa negatiivinen tunne omista taidoistaan tai opettajan mielipide oppilaan lempimusiikkia kohtaan. Tämä vaikuttaa soittamisen merkityssuhteisiin ja oppilaan käsitykseen itsestään soittajan ja se voi aiheuttaa huonommuuden tai alistuneisuuden tunnetta. Opettaja voi suhtautua tilanteeseen kahdella tavalla: hän voi joko perehtyä oppilaan omaan musiikkimakuun ja ottaa sen jollain tavalla osaksi soittotunteja. Huonommassa skenaariossa opettaja voi pitäytyä täysin opetussuunnitelman mukaisissa perinteisissä käytännöissä ja olla täysin huomioimatta oppilaan omia toiveita ja musiikkimakua. (Kosonen 2001, s. 33.) Csikszentmihalyi & Larson (1984) toteavat, että omaa identiteettiänsä etsivälle nuorelle lempimusiikki voi olla hetkellisesti erittäin keskeinen asia elämässä ja määritellä jopa sitä, kuka nuori kokee olevansa. Tämän takia loukkaava tai välinpitämätön suhtautuminen nuoren lempimusiikkia kohtaan voi pahimmassa tapauksessa uhata nuoren koko minuuden kokemusta. (viitattu lähteessä Saarikallio 2011, s. 224.)

Opettajan on tärkeää löytää oppilaansa omat vahvuudet ja tuoda oppilaan omaa alkuperäistä itseään esille soittotunneilla. On syytä muistaa, että oppilas on aina itsenäinen ajattelija sekä kokonaisuus, eikä opettajansa kopio. On tärkeää uskoa oppilaan omaan ainutlaatuihin persoonaan sekä elinvoimaan sen sijaan, että yrittäisi sovittaa tätä johonkin valmiiseen kaavaan tai muottiin. Opettajan tulisi kehittää jokaista oppilasta yksilönä sekä oppilaan oman parhaan potentiaalinsa mukaan. (Góthoni 1998, s. 168–171.)

3.2.2 Soitinopintoihin liittyvä sosiaalinen ympäristö

On selvää, että instrumenttitunneilla oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen lisäksi lapsen musiikilliseen kehitykseen ja soitinopiskelun polkuun vaikuttavat myös monet muut sosiaaliset tekijät. Merkittävimpiä vaikuttajia varhaislapsuudessa tapahtuvaan musiikilliseen kehitykseen ovat lapsen kotiympäristö sekä vanhemmat (Ahonen 2004, s. 143; Halinen ym.

2016, s. 202–203; Anttila 2004, s. 73; Peltonen & Ruohotie 1992, s. 82). Kotiympäristössä tapahtuva musiikillinen kehitys alkaa jo ennen vauvan syntymää (Ahonen 2004, s. 143; McPerson & Hallam 2009, s. 258–259). Halinen ym. (2016) ovat todenneet kodin mallin vaikuttavan lapsen työskentelyyn sekä siihen liittyviin tavoitteisiin, odotuksiin, malleihin ja arvostukseen. (Halinen ym. 2016, s. 202–203.)

Myös McPerson & Hallam (2009) toteavat, että vanhempien vaikutus lapsen kotiympäristössä on perustavanlaatuisen tärkeää lapsen musiikillisen potentiaalin kehittymisen sekä havaitsemisen kannalta. Merkittäviä tekijöitä kotiympäristössä ovat yleinen miljöö ja musiikilliset mahdollisuudet, joita vanhemmat ja lapselle muut tärkeät henkilöt tuottavat. He toteavat myös, että lapsen musiikillisen potentiaalin kehittäminen alkaa hyvin aikaisessa vaiheessa, koska ihmisen kuuloaisti toimii kunnolla jo 3-4 kuukautta ennen lapsen syntymää. Muun muassa sikiön sydämen sykkeen muutoksista voidaan kuitenkin havaita, että sikiö reagoi ääniin jo 28.-30- raskausviikon kohdalla. Syntymän jälkeen lapsi kasvaa häntä ympäröivään musiikilliseen kulttuuriin. Tämä musiikillisen enkulturaation prosessi alkaa siitä, kun kuuloaistin stimulaatio alkaa vaikuttaa sikiön aivojen kehitykseen. Heti syntymän jälkeisinä kuukausina lapsi alkaa kehittää monimutkaisia taitoja, joita tarvitaan musiikin ymmärtämiseen sekä analyysiin. Tämä kehitys juontuu siitä, että lapsi altistetaan musiikille jatkuvasti. (McPerson & Hallam 2009, s. 258–259.)

Hargreaves (1986) toteaa, että lapset joiden kotiympäristö on ollut musiikillisesti innostava, pärjäävät hyvin musiikilliseen kehitykseen ja kyvykkyyteen liittyvillä osa-alueilla. Tutkittuja musiikillisesti innostavan kotiympäristön osa-alueita ovat vanhempien oma laulaminen ja soittaminen sekä vanhempien laulaminen ja soittaminen lasten kanssa, soittimien määrä kotona, äänitetyn musiikin saatavuus ja soittaminen kotona, vanhempien yleinen asenne sekä osallistuminen musiikkiin ja myös sisarusten osallistuminen musiikilliseen toimintaan. Hargreavesin mukaan nämä kodin ympäristön osa-alueet ovat hyvin todennäköisesti myös vahvasti yhteydessä toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi vanhemmat, jotka kannustavat lasta musiikilliseen toimintaan ja omalta osaltaan osallistuvat siihen, hankkivat todennäköisemmin oikeanlaista kalustoa ja mahdollisuuksia musiikin harrastamiseen. (Hargreaves 1986, s.102.)

Brand (1986) toteaa, että kannustavien ja soittoharrastusta tukevien vanhempien vaikutus lapsen harrastuksessa menestymiseen on merkittävä: vanhempien yleinen asennoituminen musiikkia kohtaan näyttää olevan yhteydessä lapsen musiikillisiin taitoihin, sillä vanhempien positiivinen asennoituminen sisältää lapselle laulamista sekä lapsen kanssa laulamista, soittimien tai

musiikillisten lelujen hankintaa ja uusien laulujen opettamista. Vanhemman oma soittoharrastus ei kuitenkaan näyttäisi olevan yhteydessä lapsen menestymiseen – tärkeämpää on positiivinen ja kannustava ilmapiiri. (viitattu lähteessä Ahonen 2004, s. 144.) Ahonen kirjoittaa, että vanhempien liika innokkuus, jopa painostus voi kuitenkin tappaa lapsen omaehtoisen innostuksen (Ahonen 2004, s. 146).

Myös Anttila (2004) liittyy oppilaan sosiaaliseen ympäristöön muun muassa kodin, koulun sekä kulttuuriympäristön ja toteaa sen vaikuttavan lapsen arvokäsityksiin ja menestymisen odotuksiin monella eri tavalla, esimerkiksi siten kuinka tärkeänä lapsi soittoharrastustaan pitää ja millaista musiikkia hän kuuntelee. Sosiaalisen ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa ovat selkeästi myös lapsen omat odotukset menestymisestään ja hänen käsityksensä omista taidoistaan sekä syyt hänen menestymiseensä tai vaihtoehtoisesti menestyksettömyyteensä. (Anttila 2004, s. 73.) Peltonen & Ruohotie (1992) liittävät sosiaaliseen vuorovaikutukseen lisäksi kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen, kodin sisäisen ilmapiirin, lapsen toverit, kouluympäristön ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen, oppituntien ilmapiirin, opettajan ominaisuudet sekä totta kai opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen. (Peltonen & Ruohotie 1992, s. 82.)

Bandura (1977) on kehittänyt tänäkin päivänä käytettävän teorian, joka selittää sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutusta oppimiseen. Sosiaalisen oppimisen teoriaksi kutsuttu teoria käyttää *mallioppimisen* ja *sijaisoppimisen* käsitteet, jotka liittyvät yhteyksiin joilla ajatellaan olevan vaikutusta lapsen kiinnostuksenkohteisiin sekä musiikillisiin harrastuksiin. Mallioppimisella tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, kuinka lapsi jäljittelee vanhempiensa esimerkkiä aina varhaislapsuudesta saakka. Tätä jäljittelyä eli mallioppimista tapahtuu esimerkiksi puheen ja laulamisen oppimisessa. Sijaisoppimisella puolestaan tarkoitetaan lapsen tapaa hankkia tietoja ja taitoja siten, että hän tarkastelee ja mallintaa toisia lapsia ja aikuisia sen perusteella, millaisia seurauksia heidän tekemisillään on. (Bandura 1977.)

Sosiaalisuuden vaikutusta instrumenttiopiskeluun käytetään hyödyksi muun muassa Suzuki-metodissa, jossa soittotaidon kehittymistäkin tärkeämpänä tavoitteena pidetään ihmisen persoonallisuuden kasvattamista käyttäen apuna musiikkia. Suzuki-metodin mukaan musiikillinen ja taiteellinen lahjakkuus eivät ole ainoastaan synnynnäisiä vaan puhkeavat oikeanlaisen ympäristön vaikutuksesta ja näin ollen musiikin opiskelu ei ole yksin tapahtuvaa, vaan siitä tehdään sosiaalista muun muassa ryhmätuntien avulla. Myös vanhemmat osallistuvat soittotunneille ja koko perhe on vahvasti läsnä soittoharrastuksessa. (Hongisto-Åberg 1993, s. 191–192.) Myös

Ahonen (2004) on maininnut Suzuki-metodin kirjoittaessaan vanhempien roolista musiikkiympäristön luoja. Hän toteaa myös, että metodi korostaa vanhempien roolia soitonopiskelussa ja pitää sitä erittäin tärkeänä. (Ahonen 2004, s. 143.)

Pöyhönen (2011) muistuttaa kuitenkin, että perinteisesti instrumenttiopettajilla ja käytännön muusikoilla on ollut vähän yhteyksiä tiedeyliopiston tutkimukseen, jonka vuoksi ammatillinen tietämys on kehittynyt alan sisäisissä käytänteissä. Näistä esimerkkejä ovat muun muassa instrumenttipedagogien kirjoittamat soitinkoulut kuten Suzuki-metodi, joita ei ole rinnastettu tutkimuksiin. (Pöyhönen 2011, s. 32.) Tästä huolimatta halusimme nostaa Suzuki-metodin esiin esimerkkinä siitä, että instrumenttiopetuksen kentällä sosiaalisuutta pidetään tärkeänä osana musiikkiharrastusta ja paljon käytetty Suzuki-metodi pitää sosiaalisten suhteiden vaikutusta soittoharrastukseen, ja toisinpäin, vahvasti toisiinsa linkittyneenä.

Tuovila (2003) toteaa, että sosiaalisen yhteistyön ja onnistumisen kokemukset edistävät lapsen taitoja ja lisäävät lapsen itsearvostusta soittoharrastuksessa. Myönteiset esiintymis- ja yhteissoittokokemukset sekä opettajien, vanhempien ja lapsen myönteinen yhteistyö voivat edesauttaa opiskelun edellytysten parantamista. (Tuovila 2003, s. 245.) Rauste-von-Wright & von Wright (2002) toteavat, että esimerkiksi opettajalta saatu palaute on ensiarvoisen tärkeää oppimisprosessin kannalta. Palautteen merkitystä oppimisprosessissa korostetaan kaikissa oppimisen teorioissa. Mitä kohdennetumpi ja välittömämpi opettajalta saatu palaute on, sitä enemmän tarpeellista informaatiota se pitää sisällään ja oppilaan on sitä helpompaa sisäistää se. (Rauste-von-Wright & von Wright 2002, s. 34–35.) Siebenalerin (1997) mukaan opettajan tulisi pystyä antamaan oppilaalleen tarkkoja neuvoja siitä, mitä suorituksessa tulisi muuttaa sen parantamiseksi. Opettajan kyky arvioida suorituksen ongelmakohtia nopeasti, tarjota niihin tehokkaita ratkaisuja sekä pilkkoa niitä pienempiin osiin johtavat tehokkaampaan opetukseen. (Siebenaler 1997, s. 19.)

Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami, & Vainikainen (2016) toteavat lapsen minuuden rakentumisen sekä realistisuuden riippuvan siitä, kuinka tarkkaa ja monipuolista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatu palaute on. Kognitiivisen kehityksen myötä ja oppilaan ollessa vuorovaikutuksessa vanhempien, vertaisten ja opettajien kanssa, rakentuvat myös lapsen taidot asettaa ja eritellä tavoitteita omalle toiminnalleen. Näin lapselle rakentuu myös käsitys siitä, millaisia tavoitteita hänen tulisi arvostaa ja tavoitella. (Halinen ym. 2016, s. 202–203.)

Myös oppituntien myönteinen ilmapiiri on välttämätön mielekkään opiskelun kannalta (Anttila & Juvonen 2002, s. 146). Hyväksyvä ja rohkaiseva ilmapiiri vaikuttaa oppimistilanteeseen siten, että oppilas pitää mielensä avoinna oppimista varten (Halinen ym. 2016, s. 309). Myös didaktiset mallit ovat päteviä vain myönteisessä oppitunti-ilmapiirissä. Jos oppitunnilla vallitsee kielteinen ilmapiiri, sillä ei ole juurikaan suurta merkitystä mitä tai miten opettaja opettaa, sillä oppiminen ja opiskelu jäävät joka tapauksessa puutteellisiksi. (Anttila & Juvonen 2002, s. 147.) Soittotunneilla vallitseva ilmapiiri on oleellinen osa soittoharrastusta ja soitonopiskelua, joten halusimme nostaa sen esiin yhtenä soitonopiskelun polkuun vaikuttavana tekijänä. Seuraavassa erittelemme sitä, millä keinoilla opettaja voi luoda oppimistilanteeseen myönteistä, oppimista edistävää ilmapiiriä ja mitkä tekijät vaikuttavat ilmapiirin muodostumiseen.

Opettaja on merkittävässä asemassa myös luokkailmapiirin luomisessa; opettaja luo ilmapiirille pohjan ja oman esimerkinsä avulla rohkaisee oppilaat oppimaan yhdessä sekä tukemaan toisiaan (Halinen ym. 2016, s. 309). Kun oppilas pitää opettajasta, hän kokee oppitunnin tunneilmapiirin myönteiseksi, lämpimäksi ja välittömäksi (Anttila & Juvonen 2002, s. 147). Koskenniemi (1982) kirjoittaa, että oppitunnin tunneilmapiiri muokkautuu sen mukaan, millä tavalla ihmiset vuorovaikuttavat toistensa kanssa sekä siitä, miten he ilmentävät työskentelylle ja elämiselle ominaisia tunteita (Koskenniemi 1982, s. 155).

Medleyn (1977) tekemän tutkimuksen mukaan tunneilmapiiri heijastaa yhteisiä arvoja, normeja ja tavoitteita, henkilösuhteiden luonnetta sekä myös kommunikointi- ja vallankäyttötapoja. Negatiivisella tunneilmapiirillä on havaittu olevan enemmän vaikutuksia kuin positiivisella. Myönteisessä ilmapiirissä oppilas voi menestyä hyvin tai huonosti, mutta kielteinen ilmapiiri on paljon selvemmin yhteydessä oppilaisen huonoihin suorituksiin. (Medley 1977.) Moos (1991) toteaa, että myönteinen ja lämmin tunneilmapiiri oppitunnilla on yhteydessä sisäiseen opiskelumotivaatioon, oppilaan myönteiseen käsitykseen itsestään sekä kouluviihtyvyyteen (Moos 1991, s. 29–53). Deci, Vallerant, Pelletier & Ryan (1991) toteavat, että positiivinen ilmapiiri, joka tukee autonomian tunteita, kompetenssia sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta, ylläpitää sekä luo opiskelumotivaatiota. Vastaavasti taas kontrolloiva ilmapiiri heikentää opiskelumotivaatiota sekä oppilaan itsearvostusta. (Deci ym. 1991.) Ahon (1996) mukaan oppitunnin ilmapiirin tulisi olla salliva, sillä tällöin oppilaan itsenäinen ajattelu, toiminta sekä tunteiden ilmaisu ovat mahdollisia. Oppilas omaksuu oppitunneilla saamansa hyväksyvän asenteen myös itseään kohtaan ja tällöin myös oppilaan itsetunto vahvistuu. Vahva itsetunto edellyttää myös yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä ryhmään kuulumista. Kun nämä toteutuvat oppilas kokee olevansa arvostettu ja hyväksyty, jolloin hän ei pelkästään etsi vuorovaikutusta muiden kanssa

sekä turvallisuutta, vaan on yhteistyökykyinen, muut huomioon ottava sekä nauttii työskentelestä. (Aho 1996, s. 67.)

3.2.3 Soitonopiskelun motivaatiotekijöitä

Motivaatio on yhteydessä oppimisprosessiin ja on tavoitteellisen toiminnan lähtökohta. Tästä syystä olemme halunneet ottaa selvää siitä, miten soitonopettaja voi toiminnallaan edistää oppilaan motivaatiota ja millaiset asiat oppimisympäristössä vaikuttavat siihen. Kososen (1997) mukaan soittamisen motivaatio muodostuu erilaisista motiiveista, jotka ovat sisällöltään, voimakkuudeltaan, kestoltaan ja suunnaltaan vaihtelevia. Motiivien taustalla vaikuttavat soittajan oma kokemusmaailma ja persoonalliset tekijät sekä muut tilannekohtaiset tekijät. Kosonen on luokitellut soittamisen motiiveja niiden pääpiirteiden mukaan. Näitä ovat soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit, suorituksiin ja saavutuksiin liittyvät motiivit, vuorovaikutukseen perustuvat motiivit, ulkoiset virikkeet, välilliset motiivit sekä ulkoiset palkkiot ja muut soittajan persoonallisuuteen liittyvät motiivit. Hänen tutkimuksensa mukaan omakohtainen kiinnostus on yksi tärkeimmistä soittomotivaatioon johtavista motiiveista. Muita yhtä tärkeitä motiiveja olivat mieleisen musiikin soittaminen sekä se, että soittaa saa ilman pakkoa ja velvoitteita. Kosonen pohtii, että ihmisen pyrkimys iloita soittamisesta on hyvin inhimillistä ja myös musiikin tehtävä. Tärkeänä kiinnostuksen ylläpitäjänä toimivat soittajakaverit. Myös vanhempien ja sisarusten vaikutus vahvaan kiinnostukseen soittamista kohtaan on tärkeää musiikillisten arvojen, arvotusten sekä henkisen ja konkreettisen tuen kautta. (Kosonen 1997, s. 70–75.)

Suuri osa oppilaan käyttäytymisestä selittyy tiedostamattomien tai ääneen sanomattomien motiivien avulla, joita ihmisessä vaikuttaa monia yhtä aikaa. Tekemisen ja toiminnan aloittaminen vaatii sen, että jokin motiiveista vahvistuu riittävästi. (Vuorinen 1993, s. 15.) Kognitiivisen psykologian käsityksen mukaisesti opittava aines ja muu informaatio, joka nousee oppimislanteessa esille, välittyvät oppimisprosessiin ainoastaan oppilaan omien havaintojen ja hänen niistä tekemiensä johtopäätösten perusteella (Anttila 2004, s. 17). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että jos oppilas ei koe opettajan neuvojen olevan tarpeeksi hyödyllisiä harjoittelun kannalta, hän ei ota niitä mukaan omaan harjoitteluprosessiinsa. Tämä voi johtaa esimerkiksi siihen, että se vaikuttaa harjoitteluprosessiin negatiivisesti. Anttila (2004) kirjoittaa, että oppilaan tulkintoihin kiinteässä yhteydessä on hänen opiskelumotivaationsa eri osa-alueista muodostuva henkinen tila, joka asettaa tavoitteellisen käyttäytymisen suuntaa, mielenkiintoa ja intensiteettiä

ja sitä, suuntaako oppilas energiansa opiskeluun vai siitä pois johonkin muuhun tekemiseen. (Anttila 2004, s. 17.)

Jørgensen & Hallam (2009) toteavat, että opiskeluympäristön arvot voivat vaikuttaa siihen, kuinka paljon oppilaitoksen opiskelijat harjoittelevat, mutta itse instrumenttiopettaja on harjoittelun kannalta yksi tärkeimmistä vaikuttavista tekijöistä. Näin ollen instrumenttiopettajien olisi hyödyllistä ohjeistaa tunnilla, miten kotona tulisi harjoitella. Ohjeistuksella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin ja oppilaat ovat oppineet harjoittelemaan tehokkaammin ja ammattimaisemmalla otteella. (Jørgensen & Hallam 2009, s. 270–271.)

Se, millaisia persoonallisuuden piirteitä opettajalla on ja millainen tyyli hänellä on olla vuorovaikutuksessa oppilaansa kanssa, luo suurilta osin sen, millainen ilmapiiri oppitunneilla on. Oppituntien ilmapiiri vaikuttaa oppilaan kiinnostukseen ja minäpystyvyyteen, joka taas on vahvasti yhteydessä oppilaan käsitykseen itsestään ja oppiaineesta. Näin ollen opettaja vaikuttaa myös oppilaan motivaatioon sekä opiskelun ja oppimisen muotoutumiseen. Tällaisia asioita ovat muun muassa tavoiteorientaatiot, itseohjautuvuus, oppilaan ajankäyttö sekä oppimistulokset. (Anttila & Juvonen 2002, s. 146.)

Onnistumiskokemuksien ja innostavuuden puute voivat kuitenkin aiheuttaa ankean ilmapiirin soittotunneilla. Onnistumiskokemusten puute voi johtaa riittämättömyudentunteeseen, mikä taas puolestaan voi vähentää sisäistä motivaatiota. Kurkela (1993) painottaa, että opettajan tulisi antaa oppilaille mielekkäitä uusia haasteita ilman, että oppilas masentuu tai turhautuu tavoitteisiinsa. On tärkeää, että oppilas on tunnilla vastaanottava osapuoli ja että tämä luottaa opettajan ammattitaitoon sekä siihen, että opettaja on taidoiltaan osaavampi ja edistyneempi kuin oppilas. Oppilaan tulisi myös luottaa siihen, että opettaja tietää kokemustensa perusteella miten asetetut päämäärät voidaan saavuttaa. (Kurkela 1993, s. 344.)

Tynjälä (1999) puolestaan kuvailee sisäisen motivaation ja oppimisorientaation kehittymistä edistävää oppimisympäristöä sellaiseksi, jossa tuetaan oppilaan itsenäisyyttä, aloitteellisuutta sekä omatoimisuutta. Hän toteaa, että kontrolloiva ja auktoriteettimainen ilmapiiri voi vaikuttaa oppilaaseen usein siten, että toiminta muuttuu suoritusorientoituneeksi sekä ulkoa ohjautuvaksi. Tynjälä muistuttaa kuitenkin, että itseohjautuvuus on ominaisuus, jota oppilaan täytyy kehittää ja siihen hän tarvitsee vanhempiensa sekä opettajansa tukea ja asteittaista vastuun siirtoa. Itseohjautuvassa oppimisympäristössä oppilaan autonomisuuden taustalla tulee aina olla opettajan tuki. (Tynjälä 1999, s. 109.)

Pelkästään myönteinen oppituntien tunneilmapiiri ei kuitenkaan riitä siihen, että opiskelija motivoituisi opiskeluunsa (Anttila & Juvonen 2002, s. 146). Kosonen (2001) toteaa, että yhtenä vaikuttavan motivaatiotekijänä näyttäisi olevan oppilaan ja opettajan välinen suhde. Hänen mukaansa soittajat arvostavat opettajaansa eli kunnioittavat sekä hänen opettajapersoonaansa, että opettajan omaa muusikkoutta. Hän kuvaa soitonopetusta Foucault'in (1983) määritelmän mukaisesti ”paimentavaksi vallaksi”, jossa opettaja toimii pikemminkin oppilaansa ”paimentajana” oppilaan omien lähtökohtien mukaisesti eikä pakota oppilasta toimimaan opettajan itse halualla tavalla. Kosonen toteaaikin väitöskirjassaan, että hänen saamiensa kertomusten perusteella opettaja vaikuttaa pikemminkin suostuttelevan ja houkuttelevan sen sijaan, että hän alistaisi tai pakottaisi. Jotta tämä toteutuisi, oppilaat luovuttavat opettajalleen yksilöllisyytensä uudelleenrakennettavaksi ja muokattavaksi. (Kosonen 2001, s. 105–106.)

Opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde herättää ja ylläpitää oppilaan kiinnostusta soitonopiskelua kohtaan. Mikäli oppilas ei pidä opettajastaan erityisesti opintojensa alkuvaiheessa, opiskelumotivaatio on tällöin hyvin alhainen eikä hän kiinnostu opiskeltavasta aineesta. Pelkkä tiedon siirtäminen opettajalta oppilaalle ei riitä kiinnostuksen herättämiseen tai ylläpitoon, vaan opettajan täytyy pystyä luomaan myönteinen ja läheinen suhde oppilaaseen ja tällöin opetus voi muodostua oppilaalle merkitykselliseksi. (Anttila & Juvonen 2002, s. 147.) Myös opettajan kannustuksen on havaittu vaikuttavan erittäin paljon lapsen oppimismotivaatioon (Peltonen & Ruohotie 1992, s. 89). Hallam (2009) toteaa, että opettajalla on todella tärkeä rooli oppilaansa motivoimisessa: opettaja voi vaikuttaa oppilaansa asenteisiin ja sitä kautta siihen, mitä oppilas saavuttaa tulevaisuudessa. Opettajalla sekä opettajan ja vanhempien välisellä yhteistyöllä on osoitettu olevan vaikutusta motivaatioon ja sitä kautta musiikillisen identiteetin kehittymiseen. (Hallam 2009, s. 290.)

Oppilaan myös tärkeää saada välitöntä palautetta ja tietoa, sekä opiskelumenetelmistä, että toimintansa tuloksista, jotta oppija voi havaita edistymisensä ja oppimista voi tapahtua. Pelkkä suorituksen tavoitteeton monotoninen toistaminen ei vie kehitystä automaattisesti eteenpäin. Epämielekkäät harjoitusmenetelmät johtavat jopa motivoituneen opiskelijan edistymättömyyteen. Taitavan ja tiedostavan opettajan tuki on erityisen tärkeää oppilaille, jotka eivät ole vielä kovin pitkällä taidoissaan, koska heidän tietonsa opiskelusta, sen menetelmistä ja tavoitteista ovat puutteellisia. Viimeinen edellytys on, että oppija harjoittelee samaa ja samankaltaista tehtävää riittävän kauan tarkoituksenmukaisilla strategioilla. (Anttila 2004, s. 65.)

Myös Tynjälä (1999) toteaa, että oppimistehtävien olisi syytä olla tarpeeksi monipuolisia ja vaihtelevia, jotta ne herättävät oppilaan kiinnostuksen. Samankaltaiset ja toistuvat tehtävät eivät toimi kiinnostuksen herättäjinä yhtä hyvin. Tärkeää motivoivassa opetuksessa ovat myös monipuoliset työmuodot sekä yhteisöllisen ja yksilöllisen työskentelyn vuorottelu. Myös oppimateriaali olisi syytä olla monipuolista, jolloin jokainen oppilas varmasti pääsee tekemään omia mieltymyksiään vastaavia tehtäviä. Tynjälä kuvaa kiinnostavimpia oppimistehtäviä sellaisina, jotka ovat oppilaille jollain tapaa henkilökohtaisesti merkityksellisiä sekä mielekkäitä. Motivaatiota lisää usein myös se, että oppilaalla on itsellään mahdollisuus valita itseään kiinnostavimmat tehtävät eri vaihtoehtoista ja teemoista. Myös tehtävien haastavuuden aste vaikuttaa merkittävästi oppilaan motivaatioon: tehtävien ei tulisi olla liian helppoja eikä liian vaikeita, vaan sopivan haastavia. (Tynjälä 1999, s. 108.)

Weerts (1992) sekä O'Brien (1983) molemmat kirjoittavat, että opettajan asenteella, mielenkiinnolla, sitoutumisella ja intohimolla on vaikutusta oppilaiden mielenkiintoon musiikillista toimintaa kohtaan sekä heidän menestymiseensä siinä. Opettajan ja oppilaiden välisellä suhteella on suuri vaikutus myös instrumenttiopintojen jatkuvuuden kannalta, sillä yksi suurimmista syistä instrumenttiharrastuksen lopettamiseen on erilaiset konfliktit opettajan kanssa. (Weerts 1992, s. 577; O'Brien 1983, s. 46.) Vuorinen (1993) toteaaakin, että opettajan olisi tärkeää miettiä opetuksen sisällön kiinnostavuutta, työskentelytapojen tarkoituksenmukaisuutta, riittävän palautteen antamista, vaikeustason sopivuutta, opetustilaa sekä yleisiä edellytyksiä kuten esimerkiksi riittäviä taukoja ja välipalojen merkitystä pyrittäessä motivoivaan opetukseen. (Vuorinen 1993, s. 26.)

Anttilan & Juvosen (2002) mukaan opiskelumotivaatio on ilmiönä kuitenkin sen verran moniulotteinen, ettei opettaja voi mitenkään vaikuttaa kaikkiin oppilaansa motivaatiotekijöihin. Opettajan tavoitteena tulisi olla se, että oppilaan sisäinen kiinnostus musiikkia kohtaan heräisi ja hän innostuisi aktiivisesti ja sitoutuneesti kehittämään taitojaan ja tietojaan. (Anttila & Juvonen 2002, s. 118.) Byman (2005) kuvaa motivaatiokäsityksen perustuvan siihen, että ihmisen on tuotettava oma motivaationsa itse. Tämän mukaan opettaja, eikä kukaan muukaan henkilö, kykene motivoimaan oppilasta oppimaan, vaan halun oppimiseen tulee lähteä oppilaasta itsestään. Byman toteaa myös, että opettamisessa tavoitteena on oppimisen edellytysten luominen. Tällöin voidaan ajatella, että motivaatiota voitaisiin opettaa, jos opettaja pystyy luomaan sellaiset edellytykset, joiden avulla oppimismotivaatio voi syntyä. (Byman 2005, s. 26, 36–37.)

Motivaation määrä ei myöskään yksistään ohjaa oppilaan harjoitteluprosessia. Yhtä tärkeinä tekijöinä ovat oppilaan omat tavoitteet, mitä hän näkee tärkeäksi oman menestyksensä ja menestymättömyytensä kannalta tai se, perustuuko motivaatio sisäiseen kiinnostukseen vai kenties ulkoisiin palkkioihin. Opiskelumotivaation on selkeästi yhteydessä myös oppimisprosessin laatuun; opiskelustrategioiden, oppimistyylien ja metakognitiiviseen toimintaan ja tiedon prosessointitapojen käyttöön. Opiskelu muotoutuu oppilaalle sisäisesti mielekkääksi, mikäli oppilas kokee opintoihin liittyvät tehtävät sekä opiskeltavan musiikin itselleen merkitykselliseksi ja läheiseksi ja jos hän pystyy samaistumaan sekä opettajan, että oppilaitoksen tavoitteisiin ja kokee oppilaitoksissa vallitsevan henkisen ilmapiirin myönteiseksi. Tärkeää on myös, että oppilas kokee työmäärän vastaavan tämän itsellensä asettamien tavoitteiden saavuttamista. (Anttila 2004, s. 17–18.)

3.2.4 Oppimisvaikeudet yhteydessä soitonopiskelun lähtökohtiin

Suunnitellessamme tutkielmamme teoriaosan runkoa ennen varsinaisia haastatteluita, emme aluksi ottaneet ollenkaan huomioon oppimisvaikeuksien vaikutusta soittoharrastukseen emmekä huomanneet ajatella sitä, kuinka paljon oppimisvaikeudet ovat yhteydessä oikeastaan kaikkeen siihen, mitä muuta olemme soitonopiskelun polkuun liittyen nostaneet esiin: oppilaan minuuden, identiteetin sekä minäkäsityksen kehittymiseen, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, opettajan toiminnan merkitykseen esimerkiksi liittyen soittoharrastuksen motivaatioon sekä muihin soittoharrastukseen liittyviin sosiaalisiin suhteisiin ja siihen, miten opiskelija itse ne kokee. Oppimisvaikeuksien vaikutus soittoharrastukseen tuli kuitenkin vahvasti esiin eräässä haastattelussamme, ja siitä syystä haluamme avata aihetta myös jonkin verran tässä teoriaosassa. Seuraavassa määrittelemme oppimisvaikeuksia hyvin yleisellä tasolla. Paaneudumme jonkin verran siihen, miten ne vaikuttavat opiskeluun yleisesti sekä siihen, miten oppilaalle tärkeät aikuiset eli ainakin opettaja ja vanhemmat voisivat ottaa oppimisvaikeuksiin liittyviä erityistarpeita huomioon ja tukea oppilaan soittoharrastusta mahdollisimman hyvin.

Emme halua tämän tarkemmin avata sitä, millaisia oppimishäiriöitä tutkimusaineistossamme nousi esiin. Emme myöskään halua alkaa kovin tarkasti määrittelemään eri diagnoosien oirekuvaa, sillä emme koe sitä tutkielmamme kannalta tärkeäksi. Aiheeseen ei voi kuitenkaan paaneutua ilman, että jonkin verran avaamme yleisimpiä oppimishäiriöitä sekä niiden ilmenemismuotoja. Seuraavassa erittelemme muutamia näistä.

Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993) ovat koonneet lukuisten tutkimusten perusteella suorituksen ja oppimisen kehittymisen kannalta keskeisiä edellytyksiä. Näiden edellytysten täytyessä opiskelu parantaa huomattavasti motoristen ja kognitiivisten suoritusten sekä havaitsemistoimintojen nopeutta ja täsmällisyyttä. Ensimmäinen, oppimisen tärkein ehto, on oppilaan riittävä kannustaminen, jotta hän sitoutuu annettuun tehtävään ja varaa sen harjoittamiseen riittävästi resursseja. Toinen edellytys oppimiselle on, että opetuksessa täytyy ottaa huomioon oppijan aikaisemmat taidot, tiedot ja tunnekokemukset niin, että tämä voi ymmärtää annetun tehtävän ja integroida sen omiin tavoitteisiinsa jo lyhyen opetuksen jälkeen. Kolmanneksi oppijan on myös tärkeää saada taitavaa ja tiedostavaa opetusta, joka pitää sisällään oikeanlaista palautetta harjoitteluprosessista sekä mielekkäitä harjoittelumenetelmiä. Tämä on erityisen tärkeää oppilaille, jotka eivät ole vielä opiskelutaidoissaan kovinkaan pitkällä. (Ericsson ym. 1993, s. 367.) Opettajan on syytä huomioida, että jokaisella oppijalla on erilaiset lähtökohdat näiden toimintojen toteuttamiselle ja joissakin tapauksissa toimintaa on hyvä lähestyä eri tavalla ja myös tukea enemmän. Haastattelussa, jossa oppimisvaikeudet nousivat esille, oli selkeästi huomattavissa se, että nämä edellytykset eivät jokaisen opettajan kohdalla toteutuneet, mikä johti oppimisen vaikeuteen.

Ahvenainen, Ikonen & Koro (2001) ovat määritelleet *oppimisedellytyksien* käsitettä puhuttaessa erilaisista oppijoista. Oppimisedellytyksillä he tarkoittavat yksilön henkilökohtaisia valmiuksia oppia uusia taitoja ja tietoja. Oppimisedellytyksiä on mahdollista kehittää, ja kehittämisessä on erilaisten oppijoiden välillä havaittavissa eroja. Nämä erot ovat seurausta siitä, millainen luonnollinen geneettinen perimä oppilaalla on ja millaista harjoittelua tai vuorovaikutusta oppilas on aikaisemmin elämässään tapahtuneesta vuorovaikutuksesta saanut. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, s. 27–28.) On selvää, että myös soittamista harrastavien yksilöiden välillä on eroja siinä, miten he oppivat ja millaiset oppimisedellytykset heillä on. Seuraavassa avaamme hieman sitä, miten oppiminen tapahtuu ja missä oppimisprosessin vaiheessa näitä eroja voidaan havaita.

Ahvenainen, Ikonen & Koro kirjoittavat, että korkeamman asteiset toiminnat sekä uudet psykiset prosessit kehittyvät likimäärin samassa järjestyksessä jokaisella ihmisellä. Oppiminen noudattaa yleensä samanlaista hierarkiaa. Lasten väliset erot oppimisessa liittyvät yleensä sen nopeuteen. Ahvenainen, Ikonen & Koro toteavatkin, että oppilaan ympäristön tarjoamat mahdollisuudet sekä hänen omat edellytyksensä sekä ratkaisunsa vaikuttavat siihen, millaisia sosiaalisia suhteita hän muodostaa, millaisen kokemusmaailman hän luo ja mitä hän oppii. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, s. 27–28.) Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen (1998) toteavat,

että oppimiseen liittyvät ongelmat voivat olla peräisin oppilaan psyykkisen tai somaattisen sairauden lisäksi siitä, että hänen sosiaaliset olosuhteensa ovat vaikeita. Neurologiset, eli aivojen toiminnasta johtuvat oppimisvaikeudet voivat olla laaja-alaisia, jolloin voidaan puhua kehitysvammaisuudesta, heikkolahjaisuudesta tai jonkin tietyn oppimisalueen erityisvaikeuksista. Heidän mukaansa oppimisen erityisvaikeuksien nähdään johtuvan keskushermostossa olevasta toimintahäiriöstä, jolloin oppimisvaikeudet voivat tulla ilmi koko eliniän ajan. Oireet havaitaan yleensä jo leikki-ikässä tai kouluiässä, mutta ongelmat jatkuvat aikuisikään saakka ja ne havaitaan yleensä yksilön kehitystasossa verrattuna muuhun ikäryhmään. (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 1998, s. 12–13.)

Myös Hjelm (1998) toteaa, että lapsilla, joilla on todettu oppimisvaikeuksia tai oppimisen ongelmia, on hyvin paljon yhteisiä piirteitä, joissa toiminnalliset häiriöt esiintyvät nimenomaan suhteessa lapsen biologiseen ikään nähden. Erityispiirteitä voi esiintyä esimerkiksi tuntuvana rajoittuneisuutena liikekaavoissa. Hjelm on havainnut tällaista rajoittuneisuutta lasten tasapainossa, vartalon kierrossa, ristikkäisliikkeissä, auditiivisessa perkeptiossa eli kuulemiseen liittyvässä havaitsemisessa, silmälihasten ja käden kehityksessä sekä vartalon puoliskojen erilaisessa kehityksessä. Hän esittää, että aivojen kapasiteettia olisi kuitenkin mahdollista vahvistaa kehon avulla ja tätä kautta voitaisiin kehittää lapsen heikommin kehittyneitä osa-alueita. Hjelm itse on luonut toiminnallisen musiikkiterapiamenetelmän, jonka tavoitteena on hoitaa käyttäytymishäiriöitä, synnynnäisiä tai hankittuja sekä isoja ja pieniä aiovammoja, erilaisia oppimisongelmia sekä kehitysvammoja. Terapian tarkoituksena on nostaa yksilön toimintatasoa: tukea lapsen omaa aktiivisuutta, synnyttää ja kehittää vuorovaikutusta, synnyttää elämyksiä, rakentaa yksilön omia perustoimintoja sekä organisoida käyttäytymiskaavoja. (Hjelm 1998, s. 147–159.)

Hjelm osoittaa, että kehittämällä yksilön perustoimintoja voidaan herättää esimerkiksi yksilön lukemiseen liittyvää halua sekä kehittää yksilön mahdollisuuksia ja halua parantaa lukemistaitoaan. Hän kuvaa esimerkiksi dysleksian olevan fysiologinen eli toiminnallinen ongelma, jolloin näitä edellytyksiä kehittämällä esimerkiksi musiikin avulla voidaan auttaa yksilöä oppimiseen liittyvissä ongelmissa. (Hjelm 1998, s. 147–159.) Myös Lehtonen (1992) toteaa, että musiikkiterapiasta on apua esimerkiksi käytöshäiriöisen nuoren elämässä. Hän kuvaa musiikin ja elämän yhteen kietoutumisen sekä musiikillisen maailman hallinnan luovan vahvasti sellaisia uusia merkityksiä, jotka voivat siirtyä myös yksilön muulle elämänkentälle. Tällaiset uudet merkitykset, esimerkiksi onnistumisen kokemukset antavat elämälle merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä ja ne tuottavat myös muita elämässä olevia valintoja ja tavoitteita sekä toimintaa yk-

silön sosiaalisilla sekä psyykkisillä elämän osa-alueilla. Lehtosen mukaan oikeanlaisella musiikkiterapialla tai musiikkikasvatuksella voidaan luoda ja käynnistää lähes elintärkeitä kommunikaatiomahdollisuuksia ja tätä kautta vaikuttaa myös yksilön muuhun elämänkenttään. Näin ollen musiikki on myös merkittävä yksilön minäkuvan rakentaja. (Lehtonen 1992, s. 226.)

Almqvist (2004) kirjoittaa, että lasten ja nuorten yleisimpiä häiriöitä ja sairauksia ovat erilaiset tarkkaavuuden häiriöt sekä hyperaktiivisuus. Hoitamattomina nämä häiriöt voivat johtaa lisääntyviin käytöshäiriöihin ja sosiaalisiin sekä emotionaalisiin ongelmiin. (Almqvist 2004, s. 240, 246–248.) Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen (2003) kirjoittavat AD/HD-oppilasta ja toteavat, että opettajalla on erittäin tärkeä rooli oppilaan koulunkäynnissä sekä menestyksessä. He toteavat, että menestynyt opiskelu edellyttää sitä, että opettaja on tietoinen siitä, mitä AD/HD tarkoittaa, millaisia oireita se aiheuttaa ja mistä se johtuu sekä millaisilla toimenpiteillä opettaja voi auttaa opiskelua. Opettajalla on oltava kyky ja halukkuutta ymmärtää oppilasta ja hänen ongelmiaan. (Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2003, s. 90–91.)

Opiskelija jolla on AD/HD voi olla erilaisten apukeinojen tarpeessa, joita voivat olla esimerkiksi opiskelutaitojen kehittäminen, yksilöllinen ohjaus sekä perustaitoihin keskittyminen (Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2003, s. 90–91). Myös Almqvist toteaa, että vaikka tarkkaavuuden häiriöiden sekä hyperaktiivisuuden hoidon tulisi ensisijaisesti keskittyä potilaan ongelmiin, olisi myös tärkeää tukea lapsen yksilökehitystä, eli suojata häntä tunnetuilta komplikaatioilta. Tällaiseen hoitosuunnitelmaan kuuluu valistusta ja neuvontaa, kasvatuksen tukemista, mahdollisesti psykoterapiaa, lääkehoitoa sekä muita hoito- ja kuntoutustoimenpiteitä. (Almqvist 2004, s. 240, 246–248.)

Tutkielmamme kannalta mielenkiintoista on se, että Almqvist lisää tähän hoitomenetelmien listaan myös pedagogiset toimenpiteet. Hän toteaa, että jo leikki-ikässä tällaiset lapset tarvitsevat oppimisen helpottamiseksi ja tueksi erityistä huomiota. Tällaista voi olla esimerkiksi oppimistilanteen rauhoittaminen ja opetusryhmän pienempi koko. On myös tärkeää panostaa siihen, että opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on mahdollisuus kehittyä pitkäaikaiseksi ja luottavaiseksi. Erityisvaikeuksista kärsivällä lapsella voi myös tapahtua suuria harppauksia kehityksessä jopa vuodessa, joten on tärkeää antaa oppimiselle tarpeeksi aikaa. Myös sovellettu opetussuunnitelma, henkilökohtainen tuki sekä erityispedagogiset menetelmät auttavat lasta oppimisen polulla. (Almqvist 2004, s. 240, 246–248.)

Oppimisvaikeudesta riippumatta opettajalla tulisi olla ymmärrystä oppilasta ja hänen erityistarpeitaan kohtaan. Oppimisvaikeudesta huolimatta jokainen oppilas on yksilöllinen oppija ja jokaisella oppilaalla on oma tapansa ja nopeutensa hahmottaa ja sisäistää asioita. Soitonopettajan tulisi olla tietoinen siitä, että oppilaan tarpeet olisi syytä huomioida opetuksessa, olivat ne sitten erityistarpeita tai eivät. Myös Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen (2003) kirjoittavat positiivisen opettaja-oppilas -suhteen olevan tärkeässä roolissa koskien sekä oppilaan sosiaalista, että koulumaailmaan sijoittuvaa sopeutumista. Opettajan antama tiivis ohjaus, huolehtiva suhtautuminen sekä ylimääräinen apu ja huomio auttavat oppilasta erittäin paljon. (Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2003, s. 94–95.)

Oppimisvaikeudet lisäävät lapsen häiriökäyttäytymistä sekä negatiivista asennetta opiskelua kohtaan ja opettajan on ymmärrettävä, että tämä johtuu aivotoiminnan häiriöstä eikä ole oppilaan hallittavissa. Kaikesta huolimatta opiskeluilmapiiriin tulisi pysyä positiivisena. Kehuminen ja positiivisen huomautukset edesauttavat tätä paremmin kuin rangaistukset. Oppilaan itseluottamuksen kohottaminen ja ylläpitäminen ovat tärkeitä, sillä ne vahvistavat oppilaan uskoa omaan kykyihinsä. Tätä kautta myös työskentely paranee. (Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2003, s. 94–95.) Myös Evans (2016) toteaa, että yksilön usko omaan kykyihinsä ohjaa tämän käytöstä sekä ajattelutapaa. Näin ollen yksilön uskomukset itsestään ja omista kyvyistään ovat tärkeitä, sillä kun ihminen kokee esteitä, hän toimii sen mukaan mitä itsestään uskoo ja mihin hän uskoo pystyvänsä. (Evans 2016, s. 326.)

4 Tutkimuksen toteutus ja metodologia

Haastattelimme kolmea musiikin ammattiopiskelijaa ja kyselimme heidän soitonopiskelun polkunsaa eri vaiheista ja niihin liittyvistä kokemuksista. Esittelemme tässä luvussa laadullisen tutkimuksen lähtökohtia sekä syvennymme tarkemmin narratiivisen tapaustutkimuksen peruspiirteisiin, terminologiaan, analyysitapoihin sekä siihen, miten olemme tutkimuksemme toteuttaneet ja millaisia valintoja olemme tehneet.

Pro gradu -tutkielmamme on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, eli se on empiirinen tutkimus, jossa havaintoaineistoa analysoidaan empiirisen analyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 22–26). Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan olemme käyttäneet tutkimusaineistona ihmisten kokemuksia, joita olemme analysoineet ja tulkinneet. Pohtiessamme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen toteuttamiselle, koimme narratiivisen tutkimusmenetelmän palvelevan aiheitamme parhaiten siitä syystä, että sen avulla pääsimme syventymään aitoihin, haastateltavista itsestään lähtöisin oleviin kertomuksiin, joiden avulla löysimme kertomuksista niitä asioita, joita halusimme myös tutkielmamme teoriaosioon liittää. Narratiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan annoimme haastateltavien kertomusten ohjata hyvin pitkälti tutkielmamme sisältöä, joskin teimme totta kai valintoja, mitä asioita halusimme nostaa esiin. Luvussa 4.4.2 avaamme tarkemmin sitä, miten olemme saamiemme kertomuksia analysoineet narratiivisen tutkimusmenetelmän puitteissa.

4.1 Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat

Tuomen & Sarajärven (2009) mukaan laadullisesta tutkimuksesta käytetään suomenkielisissä metodioppaissa synonyymeina termejä *laadullinen*, *kvalitatiivinen*, *pehmeä*, *ihmistutkimus* sekä *ymmärtävä*. Laadullisesta tutkimuksesta on olemassa kirjallisuutta, joissa laadullisen tutkimuksen kokonaisuutta tyypitellään ja luokitellaan lukuisin eri tavoin. Tutkimustyyppiltään laadullinen tutkimus on empiiristä ja siitä syystä havaintoaineistoa tarkastellaan ja argumentoidaan empiirisen analyysin keinoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 22–26.) Niiniluoto (1980) on avannut laadullisen tutkimuksen kenttää filosofian historian avulla ja todennut eri tieteenfilosofisten traditioiden välillä olevan lukuisia ja eritasoisia yhteyksiä. Eri tutkimussuuntauksissa on myös samankaltaisuuksia ja ne ovat yhteydessä toisiinsa esimerkiksi historiallisen kehityksensä kautta. (Niiniluoto 1980, s. 36–59.)

Tuomi & Sarajärvi ovat pohtineet sitä, onko laadullista ja määrällistä tutkimusta syytä esittää vastakkainasettelun kautta. He ovat kuvanneet laadullisen tutkimuksen suhdetta määrälliseen tutkimukseen siten, että he ovat verranneet näitä tutkimustyyppjä keskenään ja tarkastelleet niitä eri tutkimusperinteiden avulla. Vastakkainasettelun kautta he ovat huomanneet, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhde vaihtelee perinteestä riippuen: joidenkin perinteiden mukaan vastakkainasettelut täydentävät toisiaan ja osa perinteistä määrittää ne toisensa pois-sulkeviksi. Tästä syystä laadullista tutkimusta toteutettaessa on perusteltua määrittellä tutkimus-kohtaisesti se, mitä ollaan tekemässä. Yleisistä ohjeista huolimatta jokaisessa laadullisessa tutkimuksessa on omat eettisyyteen liittyvät ongelmansa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 65–67.)

Toteuttaessamme laadullista tutkimusta olemme yleisiin tutkimusohjeisiin paneutumisen lisäksi ottaneet huomioon sen, että jokainen laadullinen tutkimus on erilainen ja ainutlaatuinen johtuen sen luonteesta. Olemme aiheen valinnan yhteydessä pyörilleet mielessämme erilaisia vaihtoehtoja toteuttaa tämä tutkimus laadullisena tutkimuksena. Olemme tulleet siihen tulokseen, että haluamme toteuttaa tämän tutkimuksen narratiivisena tapaustutkimuksena, sillä se tuntui olevan luonteeltaan parhaiten aiheitamme palveleva. Seuraavassa kappaleessa määrittellemme narratiiviseen tapaustutkimukseen liittyvää terminologiaa sekä tutkimusmetodin historiaa ja sen erityisluonnetta.

4.2 Narratiivinen tapaustutkimus

Narratiivinen tutkimus on saanut alkunsa kertomusten analyysistä. Narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena on paneutua kertomuksiin, niiden yleisimpiin rakennuspiirteisiin, traditioihin sekä lajityyppeihin. (Hänninen 2000, s. 16–18.) Narratiivinen lukutapa vaatii kolmen eri kertomuksen keskinäistä dialogia, joita ovat taustateoria, kertojan ääni sekä lukijan reflektiivinen aineisto ja lukutapa (Kujala 2007, s. 27). Tutkimuksen alue on laaja, moniaineellinen ja vanha ja sen voidaan katsoa saaneen alkunsa Aristoteleen Runousopista (ks. Aristoteles 1967). Myös useat suuntaukset kirjallisuuden sekä kansanperinteen tutkimuksessa voidaan nähdä kuuluvan narratiivisen tutkimuksen alueeseen. (Hänninen 2000, s. 16–18.)

Tietä narratiiviselle tutkimukselle kohti sosiolingvistiikkaa on avannut Labovin & Waletzky (1967) tutkimus, jossa tavalliset ihmiset ovat kertoneet elämästään ja sen jälkeen Labov & Waletzky ovat perehtyneet näiden suullisten tarinoiden kertomuksellisiin rakenteisiin. (ks. Labov & Waletzky 1967, s. 12–44.) Myöhemmin tieteenfilosofisessa pohdinnassa on käyty runsaasti

keskustelua elämän ja tarinan välisestä suhteesta. Narratiivinen filosofia on lähtöisin tutkimusperinteestä, joka pohtii olemassaolon ja inhimillisen kokemuksen erityislaatua, inhimillisen toiminnan ymmärtämisen vaikeutta, inhimillisen ajallisuuden ongelmallisuutta sekä kysymystä siitä, mitä on hyvä elämä. Sosiaalitieteessä laadullisen tutkimuksen keskeisenä materiaalina on käytetty jo vuosikymmeniä ihmisten kertomuksia heidän elämästään. Kertomusten voidaan ajatella ilmentävän kulttuurista todellisuutta, esimerkiksi uskomuksia ja moraalijäsennyksiä. Narratiivisen jäsenyisyyden nähdään kuitenkin osin myös rajaavan kertomuksissa olevaa realistista todistusvoimaa. (Hänninen 2000, s. 16–18.)

4.2.1 Narratiivisen tutkimuksen terminologiaa

Polkinghorne (1995) toteaa, että narratiivinen tutkimus viittaa erääseen narratiivisen tutkimuksen osa-alueeseen, jossa ihmisen toiminnan kuvaamiseen käytetään apuna tarinoita (Polkinghorne 1995, s. 5). Kujala (2005) toteaa, että narratiivisen tutkimuksen käsitteistöä on erilaisia käsityksiä eri tutkijoiden kesken. Terminologia ei ole vakiintunutta ja siitä syystä tutkimuksen kenttä on jatkuvasti muutoksessa. Käsitteiden *elämäntarina*, *kertomus*, *tarina*, *narratiivi* sekä *elämäkertomus* käyttö on hyvin kirjavaa. (Kujala 2005, s. 25.) Tässä luvussa määrittelemme sen, miten olemme käyttäneet tätä narratiivisen tutkimuksen käsitteistöä ja avaamme terminologiaa tutkimustamme parhaiten palvelevalla tavalla. Mukailimme Hyvärisen & Löyttyniemen (2005) tapaa käyttää termejä kertomuksellinen, kerronnallinen sekä tarina. He ovat suomentaneet termin *narrative* siten, että sillä tarkoitetaan kertomuksellista ja kerronnallista. Termillä *story* he tarkoittavat tarinaa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, s. 189.)

Polkinghorne sen sijaan kritisoi hieman tarinan (*story*) käsitettä sen tietynlaisen harhaanjohtavuuden takia. Hänen mukaansa se pitää sisällään tunnelman keksitystä tarinasta ilman varmaa oikeellisuutta. Narratiivisessa tutkimuksessa tarinaa pidetään kuitenkin aina totena ja ihmisen kertomaa kokemusta merkityksellisenä tarkastelun kohteena. (Polkinghorne 1995, s. 7.) Hänninen (2000) niin ikään käyttää *narrative*-käsitteestä suomennosta tarina, mutta kuten jo aiemmin totesimme, puhumme tutkielmassamme kertomuksesta. Hänninen pohtii elämän, kokemuksen ja kertomuksellisuuden tarinallisuutta ja miettii, miten kertomuksellisuuden erilaisuutta voisi kuitenkin hahmottaa. Hän on pyrkinyt ratkaisemaan ongelmaa eriyttämällä näitä käsitteitä sekä jäsentämään näin kertomuksellisuuden ulottuvuuksia ja niiden keskinäisiä suhteita. Hänninen käyttää Aristoteleen Runousopin esittämiä ajatuksia lähtökohtana kertomuksen

käsitteen määrittelyssä. Hän kuvaa kertomuksen käsitteellä merkityskokonaisuutta, joka Aristoteleen sanoin jäljittelee elämää ja toimintaa sekä onnetonta kohtaloa ja onnellisuutta. (Hänninen 2000, s. 19–20; Aristoteles 1967.)

Hyvärinen & Löyttyniemi toteavat, että useat sosiaalitieteilijät eivät tee käsitteellistä eroa tarinan ja kertomuksen välillä, vaan valitsevat tapauskohtaisesti termin, joka sopii kieleen paremmin. He ovat kuitenkin halunneet erottaa nämä kaksi käsitettä toisistaan ja tekevät sen narratologisesti suuntautuneiden kirjallisuudentutkijoiden mukaan. He määrittelevät tarinan käsitteen siten, että se viittaa kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakulkuun. Tarina pitää sisällään ominaisuuden jonka mukaan samasta tarinasta voi olla useita toisistaan poikkeavia kertomuksia, joissa asioiden järjestys sekä esittämisen tapa vaihtelevat. Kertomuksella on aina jokin media, esimerkiksi kirjallinen, suullinen tai elokuva, järjestys sekä esittämisen tapa. On syytä muistaa, että ihmisen kertomus elämästä viittaa aina muistettuun menneisyyteen. Kertomus on aina versio jostain tapahtumasta ja tähän versioon vaikuttaa myös haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus. Kerronnallisuuden käsitteellä Hyvärinen & Löyttyniemi kuvaavat sitä, kuinka paljon haastateltavan kertomus välittää kokemuksellisuutta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, s. 189–192; 204.)

Hänninen nostaa esiin *sisäisen tarinan* käsitteen, joka kuvaa prosessia, jossa haastateltava tulkitsee elämänsä tapahtumia. *Situaation* käsitteellä hän kuvaa suhteessa haastateltavaan olevaa asioiden kokonaisuutta, joka luo mahdollisuuksia sekä rajoja sellaisten tarinallisten mallien avulla, jotka haastateltava on omaksunut omasta *sosiaalisesta tarinavarannostaan* eli niiden kulttuuristen kertomusten joukosta, joka hänelle on tarjoutunut. Sisäinen tarina on prosessi, jossa muodostuu uusia merkityssuhteita yleisen ja yksittäisen, kielellisen ja ei-kielellisen, symbolisen ja aineellisen sekä julkisen ja yksityisen kohtaamisen kautta. Prosessi on jatkuvasti luova, kun haastateltava liittää tarinansa osia toisiinsa. Yksilön sisäiset tarinat voivat olla suhteessa toisiinsa ajallisesti, rinnakkaisesti, hierarkisesti tai jopa ristiriitaisesti. Osa sisäisistä tarinoista on jo päättyneitä, osa vasta suuntautumassa tulevaisuuteen. (Hänninen 2000, s. 21–22.)

Polkinghorne toteaa, että narratiivinen tutkimus kiinnostaa kvalitatiivista tutkimussuuntausta edustavia tutkijoita erityisesti sen takia, että kertomus on kielellinen muoto, joka on suunniteltu yksinomaan näyttämään ihmisen olemassa olemista tietynä toimintana. Narratiivinen kertomus esittelee ihmisen toimintaa tarkoituksellisenä sitoumuksena tähän maailmaan. Ihmisen toiminta on aina merkityksellistä ja tarkoituksellista ja se ilmenee kertomuksessa, eli siinä, miten ihmi-

nen kuvailee toimintaansa. Kertomuksessa liitetään yhteen erilaisia tapahtumia, ilmiöitä ja toimintoja ihmisen elämässä ja ne järjestetään temaattisesti yhtenäiseen prosessiin, jolla on tietty päämäärä. Tätä kertomuksen temaattista punaista lankaa kuvataan käsitteellä *juoni*, ja siihen integroituneesta toiminnasta termiä *juonen sisäiset tapahtumat (emplotment)*. Kaikkien juonen sisällä olevien tapahtumien nähdään olevan merkittäviä kertomuksen kannalta. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki juonen tapahtumat ymmärretään ja tulkitaan kertomuksen lopputuleman näkökulmasta. Juoni on narratiivinen rakennelma, jonka kautta ihmiset ymmärtävät ja kuvailevat tapahtumien sekä elämän valintojensa suhdetta. (Polkinghorne 1995, s. 5–7.)

Myös Ricoeur (1985) on määritellyt juonen käsitettä. Hän toteaa juonen olevan kertomuksen merkittävin yksittäinen piirre, kun tarkastellaan kertomuksen ajallista rakentumista. Juoni nivoo yhteen tarinan yksittäiset tapahtumat ja juoni on se osa kertomuksessa, jonka avulla tapahtumien muodostama kokonaisuutta voidaan nimittää kertomukseksi. Kertomus pitää sisällään kahdenlaista aikaa: kronologista eli tapahtumien loogisesta järjestyksestä syntynyttä, sisään rakennettua aikaa sekä kertojan nykyistä aikaa, jossa tarina tuotetaan sillä hetkellä, kun se kerrotaan. (Ricoeur 1985, s. 80–85.) Olemme ottaneet juonen tärkeyden huomioon valmistellessamme analyysia saamistamme kertomuksista: olemme ensin pyrkineet muodostamaan kertomuksista juonellisen, kronologisen kokonaisuuden jonka pohjalta olemme lähteneet ymmärtämään sitä, mitä kertomuksemme varsinaisesti pitävät sisällään.

Bruner (1985) toteaa, että kvalitiivista tutkimusperinnettä edustavat tutkijat käyttävät termiä kertomus (narrative) useissa eri merkityksissä. Kuitenkin narratiivisen tutkimuksen kontekstissa kertomus viittaa käsitteenä sellaiseen diskurssin muotoon, jossa tapahtumat ja ilmiöt järjestetään juonen tavoin ajalliseen järjestykseen. Hän erottaa erilaiset kognitiot paradigmaattisiin sekä narratiivisiin kognitioihin. Paradigmaattisilla kognitioilla hän tarkoittaa kertomuksia, joissa eri elementit tunnistetaan kategorian osiksi. Narratiivisissa kognitioissa eri elementit sen sijaan yhdistetään kertomukseen. (Bruner 1985, s. 11–14.)

Narratiivinen tutkimus jakautuu kahteen toisistaan selkeästi erottuvaan tyyppiin, jotka perustuvat Brunerin jaotteluun. Paradigmaattisessa narratiivisessa tutkimuksessa (*paradigmatic-type*) tutkimuksen dataksi kerätään tarinoita, joita analysoidaan paradigmaattisilla analyysimenetelmillä. Näiden analyysimenetelmien avulla datasta tuotetaan luokitteluja sekä kategorioita sen perusteella, millaisia yleisiä elementtejä datasta nousee. (Polkinghorne 1995, s. 5.) Narratiiviselle tutkimukselle tyypillisesti paradigmaattisessa suuntauksessa kerätään aineistoksi tarinoita. Tutkimustyyppi erottuu analyysimenetelmiensä avulla, jotka ovat paradigmaattisia eli jotka

luokittelevat ja tuottavat kategorioita aineistosta nousseiden yleisten elementtien avulla. Narratiivisessa (narrative-type) tutkimustyypissä aineistoksi kerätään ilmiöitä ja tapahtumia, joita käytetään tutkimuksen tapana ja joista tuotetaan esimerkkitarinoita narratiivis-analyttisiä toimintatapoja käyttäen (Polkinghorne 1995, s. 5). Analysoidessamme saamiamme kertomuksia käytämme paradigmaattista narratiivista menetelmää. Tämä tarkoittaa sitä, että olemme syvenneet kertomuksiin etsimällä niistä samankaltaisuuksia ja luokittelemalla niitä kategorisoinnin avulla.

4.2.2 Sisäinen tarina ja identiteetti

Narratiivisen tutkimusmenetelmän toteuttaminen pitää sisällään kertomuksen eikä ihmisen sisäisen tarinan muodostumisen ymmärtämisen. Hänninen tulkitsee McAdamsin (1993) mukaan lapsuuden kokemusten, sekä muiden voimakkaiden tapahtumien määrittelevän ihmisen persoonallisuudelle ominaisen pohjavireen. Optimismi ja pessimismi ovat perusulottuvuuksia, joiden sävyn perusteella ihminen muovaa omaa sisäistä tarinaansa. Optimistisesti orientoitunut ihminen uskoo asioiden lopulta kääntyvän parhain päin, kun taas pessimistisen perussävyn omaava ihminen uskoo hyvin tapahtumien yleensä ainoastaan enteilevän tulevaa onnettomuutta. Nämä perusorientaatiot ohjailevat myös ihmisen tarinallisia malleja, joita hän omaksuu eri elämäntilanteissa. (Hänninen 2000 s. 52–53.) Haastatteluja toteuttaessamme oli mielenkiintoista huomata, että nämä perusorientaatiot olivat selkeästi havaittavissa haastateltavien tavassa kertoa omaa sisäistä tarinaansa. Kertomuksen yleiseksi sävyksi sekä soitonopiskelun polun lopputulemaksi muodostui joko positiivinen tai negatiivinen kuva haastateltavan soitonopiskelun polusta.

Yksilön sisäisen tarinan muodostumiseen vaikuttavat voimakkaasti ihmisen ydinkokemukset. Ne ovat tarinamalleja, joita ihminen käyttää elämäntilanteidensa hahmottamiseen. Ihmisen sisäinen tarina voi myös pitää sisällään useita erilaisia tarinallisia projekteja, jotka eroavat toisistaan. Niiden yhteensovittaminen voi olla hankalaa ja niiden toteuttaminen oikeassa elämässä ei välttämättä ole edes mahdollista. Tällaisessa tilanteessa tarinallisten projektien suhteuttaminen toisiinsa voi olla haastavaa, mikä taas puolestaan vaikeuttaa yleisemmän tason sisäisen tarinan muodostamista. Narratiiviseen tutkimusmenetelmään liittyy vahvasti ihmisen sisäisen tarinan tulkitseminen. Sisäistä tarinaa voidaan kuvata kertomuksen avulla, jossa elämäntapahtumia tulkitaan puhuttuna, kirjoitettuna tai esimerkiksi piirroksena. Hänninen kuitenkin toteaa, ettei yk-

sittäisen kertomuksen avulla voidaan koskaan saada kokonaista esitystä ihmisen sisäisestä tarinasta. Kertomus kuvaa ainoastaan katkelmia siitä. Ihmisen sisäisen tarinan ja kertomuksen välillä on refleksiivinen suhde, ja sen vuoksi sosiaalinen kerrontatilanne sekä sen ehdot vaikuttavat prosessiin, jossa ihminen muodostaa kertomusta sisäisestä tarinastaan. Kerronnan avulla ihminen ottaa etäisyyttä sisäiseen tarinaansa ja haastattelutilanteessa artikuloi sekä muokkaa tarinaansa yhdessä haastattelijan kanssa. Voi olla, että haastattelutilanteessa herkimmät muistot, hurjimmat unelmat ja pyhimmät kokemukset jäävät kertomatta. Tällöin haastateltava voi välttää omaan elämäänsä koskevaan tulkintaan liittyvää sosiaalista sitoutumista ja jättää sisäisen tarinansa tulkinnan liikkeille enemmän tilaa. (Hänninen 2000, s. 55–57.)

Kuten todettu, yhden haastattelun perusteella on hyvin hankalaa saada autenttista kuvausta yksilön soitonopiskelun polusta, vaikkakin yksilön kertomus sisäisestä tarinastaan on aina arvokas ja informatiivinen. Tavasta, jolla yksilö kertoo kokemuksistaan, voidaan havaita kertomukseen liittyviä sävyjä, joista voidaan tulkita sitä, minkälainen kokemus jokin tietty tapahtuma on ollut yksilön elämässä. Tämän takia on tärkeää, että haastattelutilanteessa olemme kiinnittäneet huomiota siihen, millainen äänensävy haastateltavalla on sekä siihen, miten hän muotoilee kerto- maansa asiaa.

Yksilön sisäiseen tarinaan liittyy aina vahvasti myös identiteetin käsite. Hännisen mukaan yksilön sisäinen tarina määrittää tälle yksilön omaa identiteettiä siten, että se toimii ikään kuin tulkkina elämäntilanteille, -tapahtumille ja -muutoksille. Sisäisen tarinan avulla ihminen voi sijoittaa yksilöllisen elämänsä laajempaan sosiaaliseen kokonaisuuteen. Sen avulla ihminen voi myös hahmottaa uhkia ja mahdollisuuksia, monitasoisia syitä ja seurauksia tapahtumakuluista, tärkeiden ja vähemmän tärkeiden asioiden arvoa, rajoja ja standardeja toiminnalleen sekä elämänprojektien ja tapahtumien emotionaalisen merkityksen jäsentämistä. (Hänninen 2000, s. 58.) Tutkielmamme kannalta olimme erityisen kiinnostuneita kertomuksista, joissa pohdittiin tapahtumakulkujen syitä ja seurauksia, asioiden arvoja sekä elämäntapahtumien emotionaalisia merkityksiä. Halusimme keskittyä myös siihen kokonaisuuteen, jossa ihminen sisäisen tarinansa avulla määrittelee omaa identiteettiään.

Toteutimme haastattelun kerronnallisena haastatteluna, jossa pyrkimys on kerätä kertomuksia ja sitä kautta kuunnella ihmisten kokemuksia. Meidän oli myös tärkeää antaa tilaa kertomiselle sekä esittää sentyyppisiä kysymyksiä, mihin oletimme saavamme vastaukset kertomuksen

muodossa. Haastattelutilanteessa vuorovaikutuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttaa paljolti se, miten haastateltava saadaan kertomaan kokemuksistaan. (Hyvärinen & Löytyniemi 2005, s. 191.)

Toteuttaessamme haastatteluita, huomasimme miten suuri ero ensimmäisen ja viimeisen haastattelun välillä oli. Syyksi päättelimme juurikin sen, että ensimmäisen haastattelun aikana emme osanneet tehdä haastattelutilanteesta täysin optimaalista sille, että haastateltava olisi pystynyt vielä avoimemmin kertomaan elämänsä tapahtumista. Viimeisen haastattelun aikana suhtauduimme tilanteeseen täysin eri tavalla – paljon rennommin. Osasimme tarttua haastateltavan mainitsemiin asioihin eri tavalla sekä saamaan irti kertomuksia tarttumalla yksityiskohtiin ja pyytämällä rohkeasti tarkennusta. Myös haastattelutilanteeseen valmistautuminen sekä haastateltavan kohtaaminen ja valmisteleminen haastatteluun olivat viimeisen haastattelun aikana paljon rennompia sekä tarkempia, sillä tiesimme mitä haastattelutilanteessa tulee tapahtumaan. Tästäkin syystä haastateltava varmasti tunsi olonsa paljon rennommaksi ja ilmapiirin huomattavasti avoimemmaksi ja optimaalisemmaksi kertomusten tuottamiselle.

4.3 Aineistonkeruu

Tuomi & Sarajärvi toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston keräystä ja analyysia ei varsinaisesti eroteta toisistaan, sillä laadullinen tutkimus on kokonaisuus. Laadullisen tutkimuksen yleisimmin käytetyt aineistonkeruumenetelmät ovat kysely, havainnointi, haastattelu sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Menetelmiä voidaan käyttää vaihtoehtoisesti joko rinnakkain tai yhdisteltynä, riippuen tutkimusresursseista sekä tutkittavasta ongelmasta. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, jonka avulla olemme saaneet tietoa siitä, mitä ihminen ajattelee ja miksi hän toimii tietynlaisella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 68–73.)

Tuomi & Sarajärvi toteavat, että haastattelun hyvänä puolena on sen joustavuus: haastattelutilanteessa haastatteliija pystyy tarkentamaan, oikaisemaan, toistamaan tai selventämään ja käymään keskustelua haastateltavan kanssa. Haastateltavalle voi myös esittää kysymyksiä siinä järjestyksessä, kun kokee ne järkeväksi. Haastateltavia kannattaa tiedottaa jo etukäteen haastattelun aiheesta sekä teemoista, jotta haastattelutilanteessa saa mahdollisimman paljon tietoa. Haastattelun sisällöstä tiedottaminen etukäteen on perusteltua myös eettisesti, sillä haastateltavan tulee ymmärtää, millaiseen tutkimukseen hän on lupautunut ja hänen tulee myös saada asi-

asta tietoa etukäteen. Haastattelijalla on mahdollisuus toimia myös havainnoitsijana haastattelun aikana. Toteutimme tämän kohdan kirjoittamalla muistiin havaintoja siitä, miten asioita ilmaistiin haastattelutilanteessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 68–73.)

Haastattelun etu on lisäksi se, että haastateltavat yleensä antavat luvan käyttää haastatteluaan tutkimusaineistona siksi, että haastattelutavasta on sovittu henkilökohtaisesti etukäteen. Tuomi & Sarajärvi nostavat esiin myös haastattelun huonoja puolia ja toteavat sen olevan aikaa vievää sekä kallista. Käytimme haastattelumenetelmänä avointa haastattelua, joka tyypillisesti korostaa tutkittavan ilmiön avaamista mahdollisimman perusteellisesti. Avoin haastattelu on myös täysin strukturoimaton ja se eroaa teemahaastattelusta kysymysten asettelun osalta. Mietimme sitä, valitsimmeko haastattelumetodologiaksi teemahaastattelun vai avoimen haastattelun ja pohdimme kysymysten muotoilua huolellisesti. Totesimme kuitenkin hyvin nopeasti, että avoimen haastattelun avulla saamme haastateltavilta heidän oman ymmärryksensä mukaisia käsitteitä ja se sopi meidän tutkimukseemme erittäin hyvin. Haastattelimme kolmea ammattiopiskelijaa ja toteutimme haastattelun ilmiökeskeisellä tavalla: tutkimuksemme aikaisempi viitekehys ei määrännyt haastattelun suuntaa. Kuitenkin, kuten Tuomi & Sarajärvikin toteavat, emme voi väittää, etteikö tutkimuksemme viitekehuksesta peräisin oleva aikaisempi tieto olisi ohjannut meitä haastattelutilanteessa väliintulojen sekä kokemusperäisten ja intuitiivisten lähestymisten kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 73–77.)

Valitsimme tehdä tutkielmamme narratiivisella menetelmällä siitä syystä, että kuten Hyvärinen & Löyttyniemikin kirjoittavat, kertomusten avulla voidaan hallita ja ymmärtää ihmisen menneisyyttä. Myös ihmisen identiteettiin liittyvät asiat rakentuvat merkittävän paljon kertomuksina. Lisäksi kertomukset suuntaavat haastateltavia kohti tulevaisuutta. Hyvärinen & Löyttyniemi pohtivat, että kertomus on jopa ihmisen tärkein väline, kun puhutaan ajallisuuden ymmärtämisestä. Kertomusten avulla ihmiset jäsentävät paikkaansa maailmassa eettisesti. Kertomus toimii myös välineenä vuorovaikutukselle jossa jaetaan kokemuksia, tehdään niitä ymmärrettäväksi, ylläpidetään ryhmiä sekä luodaan luottamusta ihmisten välillä. Kertomusten avulla voidaan myös välittää sanatonta tietoa ja kulttuuriin liittyviä oletuksia siten, että asioita oletetaan tunnetuiksi. Kertomusten avulla voidaan vastata kysymykseen, *kuka* minä olen. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, s. 189.)

Kohler Riessman (2001) hahmottaa kolme toisistaan poikkeavaa perusmallia, joiden avulla kertomukset ymmärretään tutkimuksessa. Ensimmäisen mallin mukaan tavoitteena koota ja tuottaa

ihmisen kokonainen elämäkerta haastattelemalla ja käyttämällä muita lähteitä. (Kohler Riessman 2001, s. 697–698.) Hyvärinen & Löyttyniemi nostavat esille tästä mallista hieman kevyemmän version, Atkinsonin (1998; 2001) elämäntarinahaastattelun, joka on myös meidän käyttämämme lähestymistapa. Se poikkeaa kahdesta muusta Kohler Riessmanin hahmottamasta perusmallista siten, että se on hieman laajakatseisempi versio kahdesta muusta, jotka taas syvenyvät ihmisen koko elämäkertaan erittäin perusteellisesti. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, s. 192–194.)

Atkinsonin elämäntarinahaastattelun tavoitteena on kerätä aineistoksi eletyn elämän kokemuksia, jotka haastattelija kertoo ja kuvailee itse omalla äänellään. Tavoitteena on saada autenttisia elämäntarinoita. Atkinson neuvoo haastattelijaa lähtemään liikkeelle avoimesta kysymyksestä ja antamaan haastateltavan itse kertoa, kuitenkin ohjailemalla takaisin aiheeseen, mikäli haastateltavan kertomus lähtee harhailemaan ohi aiheen. Haastattelija on miettinyt kysymykset tarkasti ennalta niin, että ne ovat kronologisesti oikeassa järjestyksessä. Vaikka kysymykset ovat avoimia, haastattelijalla on tarkasti mielessä se, mitä asioita haastateltavan tulee elämästään kertoa. (Atkinson 1998; 2001, s. 121–140.) Rakensimme haastattelutilanteen juuri tällä tavalla: meillä oli viisi avointa kysymystä, joiden avulla saimme haastateltavilta aitoja elämäntarinoita.

Narratiivinen aineisto voi olla niin kirjoitettua tekstiä kuin puhettakin, sekä myös ei-kielellistä viestintää (Kujala 2007, s. 17). Olemme koostaneet haastatteluaineistomme kolmesta haastattelusta, jotka pitivät sisällään puhetta sekä ei-kielellistä viestintää, jota tulkitsimme. Atkinson (2001) kuvaa, että kertoessaan tarinaa ihminen selventää samalla tarinoiden merkityksiä sekä tapahtumia itsellensä. Tällöin hän voi myös tehdä sellaisia havaintoja elämästään ja itsestään kertomistilanteessa, joita hän ei ole aikaisemmin tehnyt. (Atkinson 2001, s. 128.) Tarinaa kertomalla ihminen voi jakaa kokemuksiaan, saada aikaan sosiaalisia vaikutuksia, reflektoida kokemustaan sekä saada jäsenyyksilleen sosiaalista vaikutusta (Hänninen 2000, s. 22).

Elämäntarinahaastattelussa haastattelijan tulee lähteä liikkeelle yhdestä avoimesta kysymyksestä ja antaa haastateltavan kertoa itse. Tässä tapauksessa meidän roolimme haastattelijana oli auttaa tarinaa syntymään etukäteen mietittyjen kysymysten avulla sekä ohjaamalla haastateltava sivupoluilta takaisin olennaiseen asiaan. Kysymysten järjestys oli kronologinen ja vaikka kysymykset olivat avoimia, mielessämme oli jäsentely siitä, mitä asioita haastateltavan tulisi kertoa ja mitä hän tietää. Vaikka tarkensimme yksityiskohtia ja haastateltavan itse mainitsemi-

aan asioita, emme kuitenkaan antanut haastattelutilanteen lähteä kertomuksen mukana sivuraitteille, vaan pitäydyimme pääasiassa valmiiksi asettamissamme kysymyksissä ja toimitimme haastattelun objektiivisesti alusta loppuun.

Kerronnallisessa haastattelussa on Kujalan mukaan erittäin tärkeä tehdä haastateltavalle selväksi, että tapahtumat ja kokemukset nähdään tavoiteltavina sekä arvokkaina ja että juuri niitä halutaan kuulla haastattelussa. Haastattelutilanteessa haastateltava voi vähätellä omia kokemuksiaan tai jopa vältellä konkreettisia tapahtumia ajatellen, että ne eivät ole merkityksellisiä. (Kujala 2007, s. 20.) Myös Hyvärinen & Löyttyniemi toteavat, että haastattelijan on hyvä korostaa haluaan kuunnella sekä asettaa kerronnalliset haastattelukysymyksensä siten, että ne antavat haastateltavalle vapauden kertoa laajasti (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, s. 199). Kerroimme tästä haastateltaville jo siinä vaiheessa, kun vasta lähetimme haastattelupyynnön muusiikkioppilaitoksen opiskelijoille. Korostimme sitä, että juuri heidän omat kokemuksensa ovat tärkeitä ja haluamme kuulla niitä.

Chase (1995) toteaa, että laadullista tutkimusta tehtäessä kokemuksellisille kertomuksille on yleensä enemmän käyttöä kuin raportinomaisille, kuuliaisille vastauksille. Kertomuksen avulla haastateltavasta saadaan irti kokemus ja haastateltava ottaa haastattelutilanteessa itse vastuuta tarinansa merkityksestä ja perustelusta, miksi se kannatti kertoa. Chase esittää myös, että haastattelukysymysten ei tulisi olla sosiologisia; haastattelijan asettaessa kysymyksiä oman tieteenalansa teorioista sekä tutkimuskysymyksistä, voivat vastaukset jäädä helposti enemmän yleisen pohdinnan tasolle. Haastattelijan on tärkeää oppia pyytämään kertomuksia, joiden avulla konkreettinen ja henkilökohtainen asia saadaan haastateltavasta esiin. (Chase 1995, s. 1–22.) Kun aloimme pohtia sitä, mitä haastattelukysymyksemme pitäisivät sisällään, otimme huomioon kertomusten kokemuksellisuuden tärkeyden. Pyrimme muotoilemaan kysymykset siten, jotta saisimme haastateltavat avaamaan kertomuksissaan juuri tätä konkreettista ja henkilökohtaista puolta.

Järjestimme haastattelut maaliskuun 2019 aikana. Haastateltavia oli yhteensä kolme. Varasimme tilan haastattelua varten Oulun kaupunginkirjastosta ja äänitimme haastattelut yhteensä kolmella laitteella käyttäen äänitykseen tarkoitettuja mobiilisovelluksia. Haastattelut kestivät kukin noin 15-30 minuuttia ja litteroitua materiaalia tuli yhteensä 16 sivua. Ennen itse varsinaista haastattelua keräsimme kaikilta haastateltavilta esitiedot (Liite 1). Haastattelun koostimme yhteensä viidestä avoimesta kysymyksestä, joiden koimme tuottavan meille tarkoituksemukaisia kertomuksia:

1. Kerro siitä, kun aloit käydä soittotunneilla.
2. Montako eri opettajaa sinulla oli ennen ammattipuolelle siirtymistä ja miltä muistat opettajien vaihtumisen tuntuneen?
3. Millaiseksi koit soittotunneilla käymisen kunkin soitonopettajan kohdalla?
4. Miten soittoharrastus vaikutti siihen, mitä ajattelit itsestäsi ja mitä muut ajattelivat sinusta?
5. Kerro siitä, mitä musiikki on merkinnyt sinulle soitonopiskelun polun eri vaiheissa?

Gergen & Gergen (1986) erottavat kolme erilaista kertomusmuotoa, joissa tapahtumaketjut suhteutetaan tiettyyn maaliin tai päämäärään. Näitä ovat progressiivinen kertomus (*progressive narrative*), jossa ihmisen elämä etenee menestyksen sekä onnistumisen kautta asteittain kohti tavoiteltua päämäärää. Myös tulevaisuus nähdään tässä kertomustyyppissä onnistumisina. Toinen kertomustyyppi on regressiivinen kertomus (*regressive narrative*), joka on kertomus epäonnistumisista sekä alaspäin menosta. Myös tulevaisuus ennakoidaan ja nähdään hyvin negatiivisessa valossa. Kolmas kertomustyyppi on pysyvyysh kertomus (*stability narrative*), jossa elämäntapahtumat liittyvät toisiinsa siten, että tapahtumakulku etenee hyvinkin muuttumattomana suhteessa päämäärään. Tällöin elämä kulkee eteenpäin ilman laskuja tai nousuja. (Gergen & Gergen 1986, s. 27.) Mielenkiintoista tutkielmamme kannalta on ollut se, että koimme saaneemme kaikkia näitä kolmea kertomustyyppiä, yhden jokaista. Avaamme näitä kertomustyyppisiä tarkemmin luvussa 5, jossa analysoimme saamiamme kertomuksia tarkemmin.

4.4 Analyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysia voidaan pitää yksittäisenä metodina, mutta myös eräänlaisena väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on mahdollista liittää erilaisiin analyysimenetelmiin. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista toteuttaa monenlaista tutkimusta, ja voidaan myös todeta, että suurin osa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä perustuvat jollain tapaa sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 91.) Pidämme sisällönanalyysia viitekehyksenä, jonka sisällä käytämme laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä käsitellessämme aineistomme.

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää laadullisessa tutkimuksessa hyvin laajasti. Eskolan (2001) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin vaiheet voidaan jaotella kolmeen eri kategoriaan, ja käytämme omassa analyysissämme näistä

kahta: aineistolähtöistä sekä teoriasidonnaista analyysia. Esittelemme nämä tarkemmin luvussa 4.4.1. Narratiiviseen tutkimukseen liittyen käyttämämme aineiston analyysitapa on narratiivien analyysi. Tämä tarkoittaa sitä, että analysoimme keräämäämme aineistoa narratiivisen tutkimussuuntauksen valossa kategorisoiden ja teemoitellen kertomuksia. Esittelemme narratiivisen tutkimuksen analyysitapoja tarkemmin luvussa 4.4.2.

Tutkielmamme aineiston analyysia ohjaa kaksi vaihetta. Ensimmäisen vaiheen kautta esitämme sen, *mitä* asioita, teemoja ja aihealueita valitsemme analysoidavaksi eli mitä kertomuksissa esiin nousseita asioita pidämme tutkielmamme kannalta mielenkiintoisina. Tämän vaiheen pohjaamme laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiin, eli aineistolähtöiseen sekä teoriasidonnaiseen analyysiin. Niiden avulla perustelemme sen, mitä olemme nostaneet esiin tässä tutkielmassa. Toista vaihetta ohjaa narratiivisen tutkimuksen analyysimenetelmä, narratiivien analyysi. Tämän kautta perustelemme sitä, *miten* käsittelemme esiin nostamaamme aineistoa eli millä keinoilla tulkitsemme, muotoilemme ja työstämme tutkielmamme liittyvää pohdintaa.

4.4.1 Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät

Tuomi & Sarajärvi (2009) kirjoittavat Laineen (2001) ajatusten pohjalta laadullisen tutkimuksen analyysivaiheen rungosta. He ovat tiivistäneet Laineen näkemyksen muutamaan kohtaan sekä muokanneet Laineen alkuperäistä kuvausta prosessista hieman, kuitenkin säilyttäen sen perusajatuksen. Analyysin tekeminen aloitetaan vaiheesta, jossa tutkijan on tehtävä päätös, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja jättää kaikki muu turha aineisto pois tutkimuksesta. Tämän jälkeen aineisto tulee käydä läpi ja erotella sekä merkitä ne asiat, jotka sisältyvät tutkijan omaan kiinnostukseen. Se mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, tulee esille tutkimusongelmasta, tutkimustehtävästä tai tutkimuksen tarkoituksesta. Näiden pitää olla yhteneväisiä esille tuodun kiinnostuksen kohteen kanssa. Tämän jälkeen aineistoa voidaan teemoitella, luokitella tai tyyppitellä ja kirjoittaa analysoidun aineiston pohjalta yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 91–92; Laine 2001, s. 40–44.)

Laadullisen analyysin muodot voidaan jaotella kolmeen eri kategoriaan. Näitä ovat teorialähtöinen, teoriasidonnainen sekä aineistolähtöinen analyysi. (Eskola 2001, s. 182.) Tutkimuksemme kannalta relevantteja ovat aineistolähtöinen sekä teoriasidonnainen analyysi, joten keskitymme ainoastaan niihin. Tuomen & Sarajärven mukaan aineistolähtöinen analyysi perustuu siihen, että tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt ei-

vät ole harkittuja tai etukäteen sovittuja, vaan ne valitaan aineistosta tehtävänasettelun ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Aikaisemmilla teorioilla, tiedoilla tai havainnolla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla mitään yhteyttä lopputuloksen kanssa tai analyysin toteuttamisvaiheessa, sillä kaiken analyysin oletetaan tässä tapauksessa olevan aineistolähtöistä. Teoria joka liittyy analyysin lopputulokseen sekä analyysiin tutkimuksessa koskee ainoastaan analyysin toteuttamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 95.)

Aineistolähtöisen analyysin keinoin pyrimme luomaan haastatteluaineistostamme teoreettisen kokonaisuuden siten, että muodostamme tutkielmamme kokonaisuuden sen perusteella, mitä aihealueita haastattelussa nousee esiin. Emme aluksi pohjaa tutkimuksen runkoa valmiille teoriapohjalle, vaan annamme kertomuksen ohjata sitä, mitä aiheita käsittelemme. Milesin & Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöinen analyysi on kolmivaiheinen prosessi. Tämä prosessi pitää sisällään aineiston pelkistämisen eli redusoinnin, aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin sekä teoreettisten käsitteiden luomisen eli abstrahoinnin. (Miles & Huberman 1994, s. 10–12.) Käytimme juuri näitä vaiheita käydessämme läpi haastatteluaineistoa ja valitessamme sieltä aihealueita läpikäytäväksi. Lähdimme tekemään analyysia aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, josta siirryimme loppua kohti teoriasidonnaiseen analyysiin.

Kolmivaiheisen analyysin ensimmäinen vaihe eli redusointi alkaa sillä, että auki kirjoitetusta haastatteluaineistosta karsitaan tutkimukselle kaikki epäoleellinen materiaali pois. Aineiston redusointia ohjaa tutkimustehtävä, jonka pohjalta aineistoa pelkistetään. Toisessa vaiheessa eli klusterointivaiheessa aineistosta kerätyt ilmaukset käydään tarkasti läpi ja meidän tutkimuksesamme aineistosta etsitään samankaltaisuuksia. Käsitteet, jotka tarkoittavat samaa asiaa ryhmitellään sekä yhdistetään omaksi luokakseen ja nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Kolmas vaihe eli abstrahointi tarkoittaa sitä, aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta tarpeellinen sekä oleellinen tieto ja sen perusteella muodostetaan uusia käsitteitä tai meidän tapauksessa liitetään eroteltu tieto olemassa olevaan teoriaan. Teoriasidonnainen analyysi poikkeaa aineistolähtöisestä analyysistä siten, että abstrahointivaiheessa aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 108–117.)

Aineistolähtöinen tutkimus on Tuomen & Sarajärven mukaan hyvin vaikea toteuttaa, sillä ajatus tutkijan tekemien havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty käytäntö. Tämän kaiken taustalla on ajatus siitä, että tutkimusasetelma, tutkimusmenetelmät ja käytetyt käsitteet ovat tutkijan itsensä asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin ja tämän vuoksi ei ole olemassa

täysin objektiivisiä havaintoja. Kaikessa laadullisessa tutkimuksessa huomioidaan tämä ongelma, mutta se on perustavampaa laatua aineistolähtöisessä tutkimuksessa. Kysymys kuuluukin, voiko tutkija sulkea kaikki ennakkoluulot pois ja analysoida aineistoa ainoastaan tiedonantajien ehdoilla. Näitä aineistolähtöisen analyysin ongelmia on mahdollista pyrkiä ratkaisemaan teoriasidonnaisessa analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 96–97.)

Teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä, mutta teoreettiset kytkennät eivät pohjautu suoraan teoriaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tieto jota olemme keränneet teoriapohjaamme, on liitettävissä aineistosta saamiimme aiheisiin aina kun yhtymäkohtia löytyy. Teoriasidonnaisesta analyysimenetelmään kuuluu se, että vaikka analyysiyksiköt poimitaan aineistosta, tutkijan aikaisempi tieto aiheesta auttaa tai ohjaa analyysia. Tällöin aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa analyysistä, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava vaan tarkoitus on ennemminkin avata uusia ajattelutapoja. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen käytettävä aineisto voidaan kerätä hyvin vapaasti. Aineistoa analysoitaessa voidaan aluksi edetä aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa voidaan tuoda analyysia ohjaavaksi ajatukseksi aikaisempi teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 96–97.)

Analyysia tehdessä olemme lähteneet liikkeelle siitä, että litteroimme jokaisen haastattelun erittäin tarkasti kaikkine toistoineen sekä korjauksineen. Lisäksi teimme tekstin lomaan merkintöjä ei-sanallisesta viestinnästä, kuten haastateltavan painotuksista, naurusta tai vakavoitumisesta koskettavan muiston kohdalla. Litterointia tehdessämme huomasimme, kuinka paljon aineisto tarkentui sekä syventyi meille itsellemme ja saimme huomattavasti tarkemman kuvan siitä, mitä haastateltava oli haastattelutilanteessa sanavalinnoillaan ja painotuksillaan tarkoittanut. Aineistomme koosta johtuen käytimme ensimmäisenä aineiston analyysivaiheena teemoittelua eli aineiston litteroinnin jälkeen etsimme kustakin haastattelusta toistuvia teemoja ja keräsimme ne kaikki taulukkoon. Taulukoinnin avulla pystyimme havaitsemaan, kuinka useasti tietty teema esiintyi haastattelussa sekä montako eri pääteemaa saimme nostettua sieltä esille. Taulukon avulla pystyimme myös havaitsemaan samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia haastatteluiden välillä.

Tuomi & Sarajärvi korostavat, että tässä vaiheessa analyysia tutkijan on tärkeä pohtia, haetaanko aineistosta eroavaisuuksia vai samankaltaisuuksia. Aineistosta voidaan myös etsiä tyyppillistä kertomusta tai esimerkiksi toiminnan logiikkaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 93.) Päätimme hakea aineistoista samankaltaisuuksia, sillä koimme, että ne palvelevat tutkimustamme

kaikkein parhaiten. Tässä vaiheessa aloimme etsiä aineistosta konkreettisia esimerkkejä ja sitaatteja, jotka kirjasimme ylös taulukkoon ja etsimme haastatteluaineistosta esiin nousseiden asioiden välisiä yhdistäviä tekijöitä. Aloitimme tätä kautta aineistolähtöisen analyysin, joka loppujen lopuksi johti teoriasidonnaiseen analyysiin.

Halusimme kuvata tätä kaksivaiheista analyysiprosessiamme jakamalla sen neljään eri alakohdtaan, joista kohdat 1-2 kuuluvat ensimmäiseen, laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiin pohjautuvaan analyysivaiheeseen. Tässä vaiheessa olemme käsitelleet aineistoamme siten, että olemme tehneet valintoja aihealueista, jotka haluamme tuoda esiin tässä tutkielmassa. Myöhemmin luvussa 4.4.2 esittelemme alakohdat 3-4, jotka ovat analyysiprosessimme toisen vaiheen alakohdat ja ne perustuvat narratiivien analyysiin.

1. Litterointi

Litterointivaiheessa litteroimme eli kirjoitimme tarkasti ylös kaiken haastattelussa äänitetyn materiaalin. Kävimme haastattelut tarkasti läpi, litteroimme kaiken sanotun toistoineen, äänenpaineineen sekä korjauksineen. Apuna litteroinnissa olivat myös haastattelutilanteessa tekemämme huomiot haastateltavan kehonkielestä, ilmeistä sekä mielialasta. Tämän vaiheen aikana aineisto syventyi meille itsellemme huomattavasti ja saimme kattavan kokonaiskuvan siitä, mitä olemme haastattelujen perusteella saaneet aineistoksi. Jo tässä vaiheessa oli havaittavissa, että olimme saaneet haastattelujen tuloksena kolme hyvin erilaista kertomusta eli todella monipuolisen aineiston.

2. Teemoittelu

Litteroituamme haastatteluaineiston pohdimme, miten sitä olisi järkevin alkaa havainnoimaan ja käsittelemään. Informaatiota oli paljon ja mietimme niin teoreettisten analyysitapojen kuin oman ymmärryksemme kautta sitä, mikä olisi keino lähteä purkamaan aineistoa. Luonnollisimmalta tuntui pohtia sitä, mitä yhtäläisyyksiä haastateltavien kertomuksissa oli – totesimme, että se tulisi myös määrittämään tutkimuksemme teoreettista viitekehystä hyvin paljon.

Aloimme keskittyä siihen, millaisia teemoja, aiheita, huomioita tai pieniäkin yksityiskotia kertomukset pitivät sisällään. Löysimme paljon meitä kiinnostavia teemoja ja huomasimme myös, että alustavasti suunnittelemamme teoreettinen viitekehys osui erittäin paljon yhteen kertomuksissa esiinnousseiden aihealueiden kanssa. Poimimme litteroidusta aineistosta seuraavat tee-

mat: haastateltavien muistoja ensimmäisistä soittotunneista, mistä haastateltavien ajatus soittoharrastuksen aloittamiseen oli saanut alkunsa, haastateltavien kokemukset kustakin soittonopettajasta, mikä oli saanut haastateltavan valitsemaan juuri tämän instrumentin ja miten hän oli päätynyt ammattipuolelle, miltä opettajien vaikutukset soittonopiskeluun olivat tuntuneet, millaisia kokemuksia haastateltavilla oli juuri instrumenttitunneista, miten soittoharrastus oli vaikuttanut haastateltavan omaan kokemukseen itsestään ja miten siihen, mitä muut olivat ajatelleet hänestä, mitä musiikkiharrastus oli merkinnyt haastateltavalle soittonopiskelun polun eri vaiheissa sekä miten kaverit ja perhe olivat vaikuttaneet soittoharrastukseen. Lisäksi yksi haastateltavista puhui paljon palautteen saamisesta ja sen tärkeydestä. Yhdelle haastateltavista hänen oppimishäiriönsä nousivat esiin haastattelun useassa eri vaiheessa.

4.4.2 Narratiivien analyysi

Narratiivien analyysi on kategorisointineen sekä luokitteluineen kuin mikä tahansa laadullisen aineiston analyysimenetelmä (Kujala 2007, s. 29). Syrjälän (2005) mukaan tutkimuksen analyysin tavat tai tekniikat eivät välttämättä erottele erilaisia tutkimusstrategioita toisistaan laadullisen tutkimuksen kentällä. Kaikkea laadullista aineistoa pilkotaan, järjestellään tai syntetisoidaan tulkintojen tekemistä varten. (Syrjälä 2005, s. 367.) Narratiivien analyysi pitää sisällään laadullisen tutkimusmenetelmän analyysitavoille tyypillisellä tavalla aineiston luokittelua ja kategorisointia. Tämä osoittaa sen, että laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät ovat limittejä ja ne pitävät sisällään samantyyllisiä tapoja esimerkiksi järjestellä ja tulkita aineistoa. Olemme kuitenkin valinneet narratiivisen tutkimusmenetelmämme analyysitavaksi narratiivien analyysin, jonka erityispiirteistä kerromme seuraavaksi lisää.

Polkinghorne (1995) erottaa kaksi eri narratiivisen tutkimuksen analyysitapaa. Ensimmäinen on narratiivien analyysi (*analysis of narratives*) ja toinen on narratiivinen analyysi (*narrative analysis*). Narratiivien analyysissa haastattelussa kootut kertomukset voidaan luokitella esimerkiksi kategorioiden ja teemojen avulla. Narratiivisessa analyysissa taas kootun aineiston pohjalta luodaan uusi kertomus, jonka avulla pyritään nostamaan esiin aineiston kannalta kaikkein keskeisimpiä teemoja. (Polkinghorne 1995, s. 12.) Myös Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006) mukaan narratiivisuudella on hyvin monia eri ulottuvuuksia. Narratiivien analyysi sallii useita eri analyysi- ja lähestymistapoja kun taas narratiivinen analyysi on hieman rajoittavampaa, joskin analyysimenetelmänä voi käyttää esimerkiksi tyypittelyä tai vaikkapa juonirakenteen tarkastelua. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Käytämme tutkielmassamme narratiivien analyysia, jonka avulla kategorisoimme, teemoittemme sekä esitämme saamaamme aineistoa. Lisäksi muodostamme näiden pohjalta kertomuksen kunkin haastateltavan soitonopiskelun polusta. Jätämme narratiiviselle tapaustutkimukselle tyypillisen tyypikertomusten muodostamisen pois tästä tutkielmasta, sillä pidämme meille sopivampana vaihtoehtona narratiivien analyysille tyypillistä kategorisointia. Tyypikertomusten eli usean haastattelun pohjalta yleistettyjen mallien muodostaminen olisi vaatinut meitä käyttämään narratiivista analyysimenetelmää, mutta käyttäisimme sitä ainoastaan sellaisessa tilanteessa, jossa haastatteluaineisto on tarpeeksi laaja. Narratiivien analyysi on meidän tapauksessamme parempi vaihtoehto, sillä aineiston laajuudesta johtuen tyypittely tai tarinatyyppien muodostaminen ei avaa niin laajoja mahdollisuuksia tarkastella kaikkia saamissamme kertomuksissa esiin tulleita aihealueita. Narratiivien analyysille tyypillisesti tarkastelemme myös haastattelujen juonirakennetta. Tämän avulla saamme selville sen, minkälainen kunkin haastateltavan soitonopiskelun polku on ollut.

Luvussa 4.4.1 avasimme analyysiprosessimme ensimmäistä vaihetta ja sen alakohtia 1–2. Seuraavassa esittelemme prosessimme toista vaihetta sekä sen alakohtia 3–4, jotka olemme toteuttaneet narratiivien analyysimenetelmän avulla.

3. Taulukointi

Päätimme tehdä näiden teemojen pohjalta taulukon, jossa oli jokaiselle haastateltavalle oma sarakkeensa kunkin teeman kohdalla. Kävimme litteroidun aineiston läpi systemaattisesti ja poimimme datasta kaiken tiedon, jonka sijoitimme oikeisiin sarakkeisiin. Haastatteluaineostomme oli informaatiopitoisuudeltaan hyvin tiivistä, mistä johtuen emme jättäneet juuri mitään huomioimatta. Jätimme taulukoimatta totta kai muun muassa täytesanoja tai sivulauseita, joilla ei ollut varsinaista informaatioarvoa. Huomasimme kuitenkin, että olimme saaneet haastattelu-tilanteessa pidettyä keskustelun todella hyvin aiheessa, mistä syystä lähes kaikki litteroitu aineisto päätyi taulukkoon.

Tässä työvaiheessa teimme havaintoja siitä, mitä aihealueita halusimme haastatteluissamme nostaa esiin ja totesimme se, että yhtäläisyyksien etsiminen kertomusten välillä oli meille luontaisin etenemistapa. Teimme laadullisen tutkimusmenetelmän analyysitavoille tyypillisillä tavoilla valintaa siitä, mitä poimimme esiin haastatteluaineistostamme sekä millaisten teemojen ympärille lähdemme tutkielmaamme rakentamaan. Kun olimme tehneet valintaa, veimme ajatustyötämme kohti aikaisempaa teoreettista viitekehystä ja vertasimme haastatteluissa esiin

nousseita aihealueita siihen. Näin siirryimme aineistolähtöisestä analyysimenetelmästä kohti teoriasidonnaista.

Etsimme taulukosta samankaltaisia kokemuksia, tapahtumaketjuja, yhdistäviä piirteitä sekä toistuvuutta. Samankaltaisuuksia löytyi hyvin ja huomasimme, että osalla haastateltavista oli samankaltaisia kokemuksia liittyen esimerkiksi sosiaalisen ympäristön vaikutukseen sekä opettajan toimintaan soittotuntien aikana. Tässä vaiheessa huomasimme myös, että koska haastateltavat olivat kuitenkin erilaisista lähtökohdista, emme halunneet jättää mitään kokemuksia tai tapahtumia huomioimatta. Tästä syystä päädyimme muodostamaan tapahtumista myös tapahtumaketjut, joiden avulla pystymme esittämään hyvin sen, minkälaisia soitonopiskelun polkuja haastateltavilla on ja minkälaisen tapahtumaketjujen kautta he ovat lopulta päätyneet opiskelemaan ammattitasolle.

4. Värikoodaaminen ja tapahtumaketjujen luominen

Pohdimme tässä vaiheessa sitä, mikä olisi paras tapa jäsenellä kertomuksien rakennetta ja havainnoida sitä, minkälaisen tapahtumaketjujen kautta haastateltavat ovat päätyneet ammattitasolle. Halusimme myös jäsentää itsellemme tarkemmin, minkälaisia kertomukset säilyttään olivat ja miten haastateltava itsestään ja soitonopiskelun polustaan meille kertoi. Päädyimme värikoodaamaan aineiston, jolloin saimme myös visuaalisen kuvan siitä, minkälaisia kertomuksia olimme saaneet. Merkkasimme vihreällä värillä positiiviset kokemukset, keltaisella värillä neutraalit kokemukset ja punaisella värillä negatiiviset kokemukset. Tapahtumaketjujen muodostamisen teimme kokoamalla yhteen sitaatteja, jotka kertoivat mielestämme hyvin eri tapahtumista ja järjestimme ne kronologiseen järjestykseen. Näin saimme myös kolme erityyppistä kertomusta: progressiivisen kertomuksen, regressiivisen kertomuksen sekä pysyvyyskertomuksen. Esittelemme luvussa 5 nämä kertomukset sekä myös teemoittelun tulokset eli aineistosta nousseet samankaltaisuudet. Tässä vaiheessa liitämme myös aiheen teoriapohjaan, sillä haastatteluaineistosta oli selvästi huomattavissa kytkentöjä jo aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin.

Alapuolella otanta käyttämestämme taulukoinnista (taulukko 1), jonka teimme ensin teemoittelemalla aineistoa, jonka jälkeen kokosimme sieltä nousseet yleisimmät teemat taulukkoon ja etsimme aineistosta käyttökelpoisia sitaatteja, jotka kuvasivat mielestämme hienosti kyseistä teemaa. Haastateltavien nimet on muutettu ja esimerkkitaulukossa on vain osa haastateltavan vastauksesta.

Taulukko 1. Esimerkki käyttämästämme taulukoinnista ja värikoodauksen käytöstä.

	”Johanna”	”Milla”	”Laura”
Miten musiikkiharrastus on vaikuttanut sinuun? (oma identiteetti)	Niin mitä mä ajattelen ittestäni...Ei se kyllä varmaan hirveesti, että ehkä niinku vuosien saatossa on voinu jotenki vaikuttaa, mutta silleen ei se oo semosenä.	”Siis se on hirveesti liisänny itsetuntoa -- Et silleen siis tuota silloin se anto ihan hirveesti siis vaan niinku itsevarmuutta”	”Tuntuu aina välissä että kannatteeko tätä jatkkaa että kehittykö tästä enää periaatteessa sillei paremmaksi”

Värikoodaaminen auttoi meitä huomattavasti aineiston jäsentelyssä. Saimme myös kattavan kuvan siitä, millaisia samankaltaisuuksia aineistossamme oli sekä minkälainen soitonopiskelun polku haastateltavalla pääpiirteittäin oli ollut. Tässä kohtaa huomasimme myös, että olimme saaneet pääpiirteittäin kolmenlaisia eri kertomuksia; positiivisen kertomuksen, pysyvyyskertomuksen sekä regressiivisen kertomuksen. Luonnollisesti jokaisen haastateltavan kertomuksessa oli positiivisia, neutraaleja sekä negatiivisia kokemuksia. Tarkastelimme kuitenkin aineistoa värikoodauksen jälkeen kokonaisuutena, josta havaitsimme, että kullakin haastateltavalla oli haastattelussaan dominoivana värinä jokin näistä kolmesta. Merkitsimme värikoodeilla sekä voimakkaat tunnekokemukset, että myös sen, millä tavalla haastateltava ne ilmaisi ja millä tavalla hän itsestään kertoi. Tästä pystymme myös päättämään sen, minkälaisena soitonopiskelijana haastateltava itseään pitää ja mitä musiikki sekä soitonopiskelu haastateltavalle merkitsevät.

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tuomi & Sarajärvi (2009) toteavat, että vaatimus hyvälle tutkimukselle on sen eettinen kestävyys, joka on toinen puoli tutkimuksen luotettavuudessa. Eettisyys on yhteydessä myös tutkimuksen laatuun. On tärkeää erottaa, että vaikka kyseessä on laadullinen tutkimus se ei välttämättä ole kuitenkaan laadukasta tutkimusta. On tutkijan tehtävä huolehtia muun muassa siitä, että valittu tutkimusasetelma on hyvä, tutkimussuunnitelma on laadukas ja tutkimuksen raportointi tehty hyvin. Tämä tarkoittaa sitä, että eettisyys liittyy muodollisesti tutkimuksen luotettavuuskriteereihin ja eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 127.)

Tuomi & Sarajärvi havainnollistavat Mengele-tapausten avulla tutkijan tutkimusetiikkaa ja tutkittavan henkilön suojaa sekä oikeuksia. Tutkijan tulee selvittää osallistujille tutkimuksen tavoitteet, siihen käytettävät menetelmät sekä mahdollisesti siihen kuuluvat riskit siten, että tutkittavat ymmärtävät ne. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä tulee olla oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa tahansa. Heillä on myös oikeus kieltää itseään koskevan aineiston käyttö tutkimuksessa jälkikäteen. Tutkimukseen osallistuvilla täytyy olla vapaaehtoinen suostumus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 131.)

Osallistujilla on myös oikeus tietää, mikä tutkimuksen tarkoitus on ja mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkijan tulee turvata osallistujien hyvinvointi sekä oikeudet ja osallistujien hyvinvointi on asetettava kaiken muun edelle. Kaiken kerätyn tutkimustiedon on oltava täysin luottamuksellista. Tietoja ei saa käyttää mihinkään muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen ja tutkimuksessa saatujen tietojen luovutus ulkopuolisille ei ole sallittua. Lisäksi tutkijan on taattava osallistujille täysi anonymiteetti. Heidän on jäätävä nimettömiksi ja tiedot tulee järjestää siten, että kaikkien osallistujien nimettömyys varmistetaan. Tutkijan tulee noudattaa lupaamiaan sopimuksia, tutkimuksen rehellisyyttä ei saa vaarantaa ja kaikilla tutkimukseen osallistuvilla ihmisillä on oikeus odottaa tutkijalta nämä asiat kattavaa vastuuntuntoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 131.) Eettisten kysymysten lisäksi on syytä pohtia myös konkreettisia tutkimuskäytäntöjä eli esimerkiksi sitä, millaisia sopimuksia haastateltavien kanssa tehdään ennen tutkimuksen aloittamista tai sen julkaisemista (Hänninen 2000, s. 34).

Lähetäessämme haastattelupyynnön, otimme yhteyttä erään musiikkioppilaitoksen vastuuhenkilöön, joka lupasi välittää tiedon kyseisen musiikkioppilaitoksen opiskelijoille. Lähetimme opiskelijoille sähköpostin, jossa kerroimme, ketä olemme, miksi teemme tätä tutkimusta, mikä tutkimuksen aihe on, mihin haastatteluissa kerättyjä tietoja käytetään, miten niitä käsitellään, jotta täysi anonymiteetti säilyy. Painotimme myös tietojen luottamuksellisuutta sekä täysin vapaaehtoista osallistumista. Sähköpostista kävi myös ilmi, mistä aiheesta haastatteluissa tullaan keskustelemaan, joten haastateltavat olivat etukäteen tietoisia siitä, mitä haastattelulta tulisi odottaa.

Haastateltavat ottivat meihin itse yhteyttä, jolloin tiesimme, että osallistuminen oli heidän osaltaan täysin vapaaehtoista. Tämän lisäksi ennen haastattelutilannetta kävimme läpi missä haastattelu toteutetaan, millä aikataululla sekä miten haastattelussa edetään. Vielä ennen haastattelun alkua kukin osallistuja allekirjoitti tutkimuslupalomakkeen (Liite 2), jossa kerroimme vielä

tutkimuksen aiheen, tarkoituksen, sen miten tutkimus tulitaisiin toteuttamaan, vakuutimme täyden anonymiteetin osallistujille sekä kerroimme, että osallistujalla on mahdollisuus keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa näin halutessaan. Jokainen haastateltava antoi meille luvan käyttää haastattelussa saatua aineistoa tutkimuksessamme eikä kukaan halunnut keskeyttää haastattelua. Lupasimme myös lähettää valmiin tutkielmamme heille henkilökohtaisesti luettavaksi ja säilyttää saamamme aineiston tutkimustyön jälkeen luottamuksellisesti tai hävittää sen.

Tuomi & Sarajärvi avaavat tutkimusmenetelmien luotettavuuteen liittyen myös *validiteetin* sekä *reliabiliteetin* käsitteitä. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tutkitaan juuri sitä asiaa, mitä on luvattu ja reliabiliteetti sitä, että tutkimustulokset ovat toistettavissa. Näiden käsitteiden avulla käsitellään yleensä alan metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta. He korostavat, että laadullisen tutkimuksen kentällä luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa minkäänlaista yksiselitteistä ohjetta, sillä laadullinen tutkimus ei ole vain yksi yhteneväinen tutkimusperinne vaan se sisältää lukuisia hyvin erilaisia perinteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 134–136.) Olemme ottaneet nämä luotettavuuteen liittyvät käsitteet huomioon siten, että haastatteluista toteuttaessamme pidimme kiinni validiteetista eli siitä että pysyimme haastattelussa siinä aiheessa, jossa olimme luvanneet pysyä. tutkimme sitä, mitä olimme alun perin aikoneetkin tutkia. Uskomme myös, että jos tutkimus toistettaisiin, siitä saataisiin samankaltaisia tuloksia, vaikka narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset ovatkin aina henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia. Voimme kuitenkin todeta, että tutkimuksessamme toteutuu reliabiliteetti. Tätä oletusta tukee myös teoriatausta sekä aiheesta tehdyt aikaisemmat tutkimukset.

Tarinallisen lähestymistavan eettisyyttä kuvaa se, että lähestymistapa antaa haastateltaville ”äänen”. Tarinallisessa tutkimuksessa halutaan tuoda esiin tutkimukseen osallistuvien ihmisten oma tyyli luoda asioille merkityksiä. Tarinallisen tutkimuksen piirissä on yleisesti ajateltu, että kertomukset ovat paras keino välittää näitä ihmisten omia merkityksiä. Kerronnallinen tutkimusmenetelmä auttaa ihmisiä arvioimaan omaa elämäänsä ja on kiinnostunut ihmisille tärkeistä ja merkityksellisistä asioista. (Hänninen 2000, s. 34.) Koemme, että olemme saaneet toteuttamissamme haastatteluissa kuuluviin kertojan oman äänen: saamamme kertomukset olivat syvällisiä pohdintoja haastateltavien omista kokemuksista.

Myös kerronnallisen tutkimuksen analyysi on aineistolähtöistä, mikä tarkoittaa sitä, ettei merkitysten jäsentelyä määrää ennalta muotoiltu teoriapohja. Aineistosta nousevien merkitysten periaatteena ovat tutkijan oma avoimuus sekä dialoginen luonne. On kuitenkin todettava, että

jo pelkällä omalla valikoinnillaan ja aineiston pelkistämällä tutkijan ääni kuuluu analysointitavassa. On kuitenkin syytä pohtia eettisesti sitä, onko tutkijalla oikeus perehtyä merkitykseen, jonka ihminen on antanut omalle elämälleen ja tarkastella sitä viileän analyttisesti. Tutkijan on syytä pohtia myös sitä, miten esittää analyysijään ja tarinoitaan siten, että haastateltavat eivät koe tullessa väärinymmärretyiksi tai väärinymmärretyiksi. (Hänninen 2000, s. 34.)

5 Analyysin tulokset

Luvussa 5.1 esittelemme taulukoinnin ja värikoodauksen tulokset ja kerromme jokaisen haastateltavan henkilökohtaisen soitonopiskelun polun kronologisessa järjestyksessä. Tällä tavalla esitämme tapahtumaketjut ja niiden seuraukset selkeästi. Olemme myös liittäneet jokaiseen tapahtumaketjuun sitaatteja itse haastattelusta, jotta haastateltavan oma ääni kulkee kertomuksessa jatkuvasti mukana. Tässä vaiheessa emme liitä mukaan vielä omaa analyysiamme, vaan jätämme sen lukuihin 5.2 ja 6. Luvussa 5.2 esittelemme haastatteluissa nousseita teemoja sekä samankaltaisuuksia ja analysoimme niitä teoriapohjan avulla.

5.1 Taulukoinnin ja värikoodauksen tulokset

Tarkastellessamme värikoodauksen tuloksia ja dominoivaa väriä haastateltavien kertomuksissa, huomasimme, että olimme saaneet haastatteluaineistoksi kolmenlaisia eri kertomuksia. Käytämme kertomusten erotteluun Gergenin & Gergenin (1986) jaottelua. Erään haastateltavan kertomus oli selvästi progressiivinen eli onnistumisiin painottuva kertomus, eli haastateltavan kohdalla taulukossa näkyi eniten vihreää väriä. Toisen haastateltavan kohdalla taulukossa näkyi eniten keltaista väriä, eli mielsimme sen pysyvyyskertomukseksi eli neutraaliin sävyyn kerrotuksi, suhteellisen muuttumattomaksi, kertomukseksi. Kolmannen haastateltavan kohdalla hallitseva väri taulukossa oli punainen, eli mielsimme sen regressiiviseksi eli negatiivissävytteisesti kerrotuksi kertomukseksi. Haluamme painottaa, että jokaisessa kertomuksessa oli kuitenkin kaikkia värejä, onnistumisen sekä epäonnistumisen kokemuksia. Vaikka puhumme esimerkiksi progressiivisesta kertomuksesta, emme väitä, että kertomus olisi täynnä pelkästään onnistumisen kokemuksia ja positiivista kerrontaa. Yleissävyltään kertomus on kuitenkin tällöin positiivinen ja noususuhdanteinen, joten nimesimme kertomuksen tämän mukaan. Nimeämisen avulla teemme myös lukijalle selväksi sen, millainen haastattelu oli sävyltään. Olemme järjestäneet kertomukset kronologiseen järjestykseen, jotta tapahtumaketjut käyvät niistä selkeästi ilmi.

Esittelemme seuraavassa kolme kertomusta, jotka olemme nimenneet kolmen kertomustyyppin mukaan. Kaikki haastateltavat opiskelevat klassista musiikkia eräässä musiikin ammattioppilaitoksessa. Haastateltavien nimet on muutettu ja yksityiskohtia on pelkistetty hieman, jotta haastateltavaa ei voi kertomuksensa perusteella tunnistaa. Käytetyt sitaatit ovat kuitenkin muutelemattomia, ainoastaan instrumentit on jätetty mainitsematta. Puhumme kaikista instrumenteista numeroilla [instrumentti 1], mikäli niitä on haastateltavalla ollut enemmän kuin yksi.

5.1.1 Progressiivinen kertomus: Millan soitonopiskelun polku

Millan kertomus oli värikoodauksen jälkeen yleisväriltään vihreä, jota käytimme merkitäksemme positiiviset kokemukset ja loppujen lopuksi progressiivisen kertomuksen. Haastateltavan kokemukset itsestään soitonopiskelijana olivat pääosin positiivisia ja saavutettu päämäärä oli haastateltavalle mieluisa. Soitonopiskelun polkuun liittyi useita positiivisia kokemuksia ja haastateltava kertoi soittoharrastuksestaan innostuneesti. Toki haastateltavan soitonopiskelun polulle mahtui myös neutraaleja ja negatiivisia kokemuksia, mutta näitä oli selvästi vähemmän kuin positiivisia. Millan soitonopiskelun polku oli erittäin tapahtumarikas ja monivaiheinen, mutta pääpiirteissään positiivinen, progressiivinen kertomus. Kuvailimme hänen soitonopiskelun polkuaan kolmivaiheisena matkana, jonka aikana hän oli vaihtanut pääinstrumenttiaan kahdesti ja lopulta löytänyt oikean, hänelle tärkeän instrumentin.

Polkunsä ensimmäisiä vaiheita Milla kuvaa ”tosi siisteinä”, kun hän oli viimein saanut käteensä ensimmäisen instrumenttinsa [instrumentti 1] ja päässyt soittamaan. Hän kuvailee alkusysäyksen juuri tämän instrumentin aloittamiselle lähteneen hänen äidistään, jonka nuoruuden haaveena oli ollut soittaa juuri tätä soitinta.

”Mutta tuota se oli just niinku ne ekat hetket oli tosi siistejä, ku niinku oli se [instrumentti 1] ja sai soittaa.”

”Musta tuntuu että se oli enemmän meidän äitin idea että ku se halus, se on halunnu nuorena soittaa [instrumentti 1]”

Ensimmäiseen vaiheeseen liittyi myös musiikkiluokalle siirtyminen, jota Milla kuvaili neutraaliin sävyyn. Hän totesi ajatuksen musiikkiluokkaopiskeluun lähtemisestä syntyneen hänen kavereidensa kautta, eikä kuvaillut hakemisprosessiin liittyneen erityistä innostusta. Päätös oli ollut enemmänkin neutraali toteamus.

”Siis no tuota ku mä hain silloin kolmosella musaluokalle, niin mä hain sen takia koska mun paras kaveri haki. Että siis ei mulla ollu siis mää vaan olin sillee että aa. No ku sääki haet nii määki voisin.”

Millan soitonopiskelun polun ensimmäisessä vaiheessa oli tapahtunut ensimmäinen instrumenttiopettajan vaihdos. Hän kuvailee ensimmäisten soittoharrastusvuosien olleen kuitenkin hauskoja, vaikkakin hän totesi olleensa ”tosi laiska” harjoittelemaan. Hän oli kokenut kuitenkin var-

sinkin ensimmäisen instrumenttiopettajan olleen ”tosi leppoinen” eikä Milla muistanut ensimmäisen opettajan valittaneen mistään. Toinen opettaja oli kuitenkin pyrkinyt patistelemaan Milla enemmän harjoittelun pariin ja tämä oli saanut aikaan kauhun tunteen soittotunnin lähestyessä. Joka tapauksessa Milla piti molempia opettajiaan ”älyttömän mukavina” ja totesi harjoittelemattomuuden olleen enemmän hänen omaa syytään. Ensimmäisen instrumentin soittamisen Milla kuvailee regressiiviseen sävyyn kaatuneen siihen, ettei hän oikeastaan koskaan pitänyt valitsemastaan instrumentista ja sen soittamisesta. Päätös instrumentin vaihdokseen oli syntynyt sen pohjalta, ettei hän pitänyt harjoittelusta ja kappaleiden vaikeutuessa soittaminen oli käynyt haasteelliseksi. Hän oli ajatellut uuden instrumentin aloittamisen helpottavan ja muuttavan hänen soittoharrastustaan mukavammaksi siitä syystä, että uudet kappaleet olisivat helpompia, eikä tarvitsisi harjoitella niin paljoa.

”Mutta mä en vaan niinku tykänny enää yhtään soittaa sitä. Ja se oli vaan sillee, et ku kuitenkin kutosluokalla alko kappaleet vähä vaikeutua ja sit mä en reenannu ikinä. Niin mä sen takia vaihoin [instrumentti 2], että tuota sit mä olisin niinku alussa niin ei haittaa vaikka mä olisin huono ja tuota sit mä kuitenkin jatkoin sitä [instrumentti 1] silleen et mä jos mä tykkäisin soittaa itekseen sitä mutta emmä sitte tykänny.”

Toisessa vaiheessa Milla oli aloittanut uuden instrumentin [instrumentti 2] ja hän kuvaili sen aloittamista erittäin positiiviseen sävyyn. Hän kertoi olleensa innostunut uudesta soittimesta sekä pitäneensä opettajaa hyvin mukavana. Hän kertoi suhtautuneensa soittamiseen positiivisesti sekä pitävänsä soittotunteja niin mukavina, että hän oli jaksanut myös harjoitella. Kertomuksen tunnelma muuttui kuitenkin regressiiviseksi Millan todetessa, että myös tämän instrumentin kohdalla hänellä oli melko pian vaihtunut opettaja, eivätkä kemiat tämän opettajan kanssa jostain syystä olleet kohdanneet. Milla piti opettajaa mukavana, mutta soittotunnit hän oli kokenut hieman epämääräisiksi, eikä yhteistä säveltä opettajan kanssa ollut löytynyt. Hän kuvaili kokemuksiaan sellaisiksi, ettei opettaja ollut huomionnut hänen toiveitaan siitä, millaisella tyylillä Milla olisi halunnut instrumentissaan kehittyä. Hän ei ollut kokenut myöskään tulleensa kuulluksi instrumentin soittamiseen liittyvissä teknisissä vaikeuksissa. Hän totesi kuitenkin neutraaliin sävyyn jatkaneensa soittotunneilla käymistä siksi, että koulun orkesterissa oli tarvittu tämän instrumentin soittajia. Hän kuvaili nykyisen suhteensa instrumenttiin [instrumentti 2] olevan hyvin neutraali ja kertoi soittavansa edelleen silloin tällöin.

”No se silloinen opettaja niin se oli tosi mukava ja mä olin ihan siis. Emmä tiiä, mä olin siis tosi hyvällä fiiliksellä ja muistan ne oli mukavia ne tunnit ja mä jopa jaksoin reenata. Mut sit mulla

jossaki vaiheessa vaihtu opettaja, olikohan niinku kasiluokalla, nii se taas vähä niinku...se oli niinku mukava, mutta mä en vaan jonkin takia niinku tykänny siitä. Tai silleen, ne oli ihan mukavia ne soittotunnit, mut jotenki vähä sellasia epämääräsiä. -- Että musta tuntu monesti että se ei oikein niinku ymmärtäny että mitä mä hain.”

Kolmannessa vaiheessa Milla oli viimein löytänyt sen instrumentin, jonka soittamisesta hän aidosti nautti ja jolla hän opiskelee tällä hetkellä ammattipuolella. Hän kuvaili, että vaikka hän soittikin aiemmin kahta muuta soitinta, oli tämä instrumentti ollut silti koko ajan taustalla ja tärkeä Millalle, jo musiikkiluokalla aloittamisesta asti.

”[Instrumentti 3 opiskeluun musiikkiluokalla] mulla oli tosi kova palo ja se oli semmonen niinku. Mulla oli hirveen kova motivaatio vaikka saaha [instrumentista 3] hyvä numero. Et siis se silleen niinku merkkas tosi paljon.”

Idea siitä, että hän vaihtaisi tähän instrumenttiin, lähti hänen luokanvalvojaltaan, joka oli antanut Millalle ensin muutamia soittotunteja tässä instrumentissa. Milla totesi kuitenkin, ettei pitänyt näitä tunteja vielä varsinaisina soittotunteina ja kertoi neutraaliin sävyyn, ettei tunneilla oikeastaan tehty juuri mitään. Puolet ajasta meni Millan kertoman mukaan siihen, että opettaja puhui jostain muusta, kun varsinaisesti soittamisesta. Tämä opettaja ohjasi Millan kuitenkin jatkamaan opintojaan toiselle opettajalle ja tämä oli ollut Millalle tärkeä kannustin jatkaa instrumentin soittoa.

”Mun luokanvalvoja oli sanonu silleen, että mee käymään.”

”Mä en osaa laskea sitä silleen soitonopetuksesi, koska se oli vähän sellasta niinku. Ei me oikeesti tehty mitään ja mä aina puolet tunnista kuuntelin meidän opettajan silleen omaa elämää. Niin se ei ollu silleen kovin...[hyödyllistä].”

Milla kuvaili ensimmäisiä kunnollisia soittotunteja tässä instrumentissa [instrumentti 3] progressiiviseen sävyyn hyvin jännittäviksi ja kertoi olleensa hyvin innoissaan ja tietäneensä jo etukäteen, että opettaja oli ”tosi hyvä”. Hän kuvaili hymyillen olleensa aluksi ”ihan hukassa” ja soittaneensa ”vaan jotain”, johon opettaja oli sitten todennut, että ”hyvä” tai ”huono”. Milla kertoi, että tykkäsi heti ensimmäisistä tunteista erittäin paljon ja hän totesi, että kipinä soittamiseen ja sen opiskelun jatkamiseen lähti heti näistä tunteista. Milla kuvaili nauraen opettajaansa ”ihan huipuksi” ja ”ihanaksi” tyypiksi, joskin hän kertoi tunneilla olevan myös hämmennyksen hetkiä opettajan persoonallisen olemuksen vuoksi. Milla kertoi tästä kuitenkin hymyilevään ja leikkimieliseen sävyyn.

”No se oli hyvin jännittävää ja toisaalta mä olin hyvin innoissani, koska mä tiesin jo valmiiksi että se oli hyvä opettaja”

Milla kertoi, että päästyään tälle opettajalle hän oli alkanut ymmärtää asioita ja soittamisen tekniikkaa. Hän kuvaili myös opettajan kannustavaa asennetta todella positiivisesti. Hän kertoo opettajan kannustaneen häntä eteenpäin toteamalla, että Milla hukkaisi lahjansa, jos ei jatkaisi opintojaan pidemmälle. Opettajalla oli ollut erittäin vahva usko Millan kykyihin ja siihen, että hänestä voisi tulla jotain. Sitä kautta Milla kertoi lopulta innostuneensa soittamisesta ja klassisesta musiikista.

”Ku sitä niinku pääsi sille opettajalle ja sitä niinku alko silleen ymmärtää niitä asioita ja se laulutekniikka ja silleen sitteku opettaja oli silleen että susta vois tulla jotain tai se oli silleen oikeestaan että jos sä et nyt lähe opiskelemaan, niin sinä haaskaat tässä touhussa oman lahjasi, niin sitte mä niinku innostuin silleen klassisesta musiikista”

Ajatus ammattipuolelle siirtymisestä oli lähtenyt Milla opettajalta, joka oli ollut vahvasti sitä mieltä, että Millalla on soittamisen lahja, jota kannattaa kehittää. Milla kertoi, että vaikka juuri tämä instrumentti [instrumentti 3] oli ollut hänelle tärkeä koko hänen elämänsä sekä soitto-uransa ajan, hän ei ollut osannut itse ajatella, että hänellä olisi mahdollisuuksia päästä soittamaan tätä soitinta. Hän kuvailee sen olleen hänen unelmansa musiikkiluokalle siirtymisestä saakka. Hän kertoi opettajan palautteen kuitenkin vaikuttaneen häneen siten, että hän oli uskaltanut hakea ammattipuolelle, vaikka se oli hänen mielestään ollutkin aluksi ”absurdi idea”.

Milla alkoi ottaa ammattipuolella opiskelun lisäksi soitto-tunteja myös toiselta opettajalta. Ajatus tähän oli lähtenyt Millan omalta, ammattipuolen opettajalta. Milla kuvaili olevansa onnellinen siitä, että hänen oma opettajansa oli tajunnut tällaisen mahdollisuuden. Milla koki toisen opettajan soitto-tunnit ”älyttömän hyväksi” ja hän pohti sitä, että hänellä oli ollut hyvä tuuri saadessaan tunteja juuri tältä opettajalta. Hän kuvaili molempien opettajiensa olevan luonteeltaan melko samanlaisia ja puhuvan samaa asiaa, mutta hän kertoi heidän kuvailevan asioita eri kielellä. Milla totesi tämän edistävän hänen opintojaan siksi, että ohjeita samasta asiasta tulee kahdella eri tavalla, mikä helpottaa asian ymmärtämistä. Hän totesi hymyillen toisen opettajan olevan myös palautteenannossa hieman suurempi, mutta se ei missään tapauksessa haitannut Millaa.

”Mut sit se on hyvin paljon suurempi tässä asiassa. Joskus se sano mulle että minkä helvetin takia mä [soitan instrumenttia 3] niinku ammuttu pulu. *nauraa* Että siltä tulee hyvin suoraan nää

asiat. Kyllä mun omaki opettaja sanoo, mutta se ei ihan niin suoraan uskalla. Tosi silleen kivaa on ollu”

Milla kertoi, että hänellä on molempien opettajien tunneilla useimmiten todella mukavaa ja että opetus on motivoivaa. Hän perusteli tätä sillä, että molemmat opettajat löytävät paljon kehityskohtia ja hän kertoi saavansa soittotunneilta sisältöä elämäänsä ja ohjeita siihen, mitä voisi tehdä kehittyäkseen. Hän kuvaili soittotuntien olevan välillä myös henkisesti raskaita, sillä työtä on välillä paljon ja jos on esimerkiksi huono päivä, eikä jaksaisi soittaa, tunneille on silti mentävä. Milla totesi kuitenkin, että vaikka soittotunneilta saatu palaute olisi kuinka kriittistä, niin huononakaan päivänä se ei ole sellaista, mikä menisi millään tavalla Millan ihon alle. Hän kertoi ymmärtävänsä palautteen aina siten, että se keskittyy niihin asioihin hänen soittamisessaan, joita pitäisi parantaa. Hän kertoi palautteenannon myös muuttuneen vuosien aikana suuremmaksi. Hän pohti, että soittotuntien alkaessa kehityskohdista puhuttiin hyvin sievästi, eikä niitä aina välttämättä sanottukaan ääneen. Kuitenkin mitä enemmän suhde opettajiin oli kehittynyt, sitä suuremmaksi palaute oli muuttunut. Milla kuvailee hymyillen opettajansa usein liioittelevan hänen virheitään esittääkseen ongelmakohdan selvemmin. Milla piti tätä keinoa hyvänä tapana konkretisoida kehityskohtaa.

”Siis tavallaan ne puhuu niinku samaa asiaa, mutta eri kielellä. Et se niinku ymmärtää, että ne molemmat siis tarkoittaa samaa. Mut se on vaan helppoa ku ne ohjeistaa sitä eri tavalla niin sit sen tajuaa aina paremmin.”

Milla kertoi, että ensimmäisen sekä toisen instrumentin soittaminen ja soittoharrastus silloin ei ollut vaikuttanut juuri ollenkaan siihen, mitä Milla oli ajatellut itsestään. Hän pohti, että se oli mahdollisesti saanut hänet pitämään itseään laiskana, koska ei ollut jaksanut harjoitella.

”No en mä mutta siis sillon vaikka niinku yläkoulu ja lukioajat nii emmää tiiä. Musta tuntuu, et se oli aika silleen neutraali. Musta tuntuu et se oli vähä silleen, että mä aattelin enemmän että mä oon vaan laiska ku mä en jaksa reenata.”

Tilanne oli kuitenkin eri kolmannen instrumentin kohdalla. Milla kertoi, että tämän instrumentin soittaminen oli vahvistanut hänen itsetuntoaan jo alakouluajoista asti, kun luokanopettaja oli esimerkiksi kehunut Millaa soittamisesta. Milla totesi tilanteen olevan nykyään sellainen, että puolet ajasta hän pitää itseään edelleen laiskana ja puolet ajasta ”ihan kelvollisena” opiskelijana. Hän kuvaili tilanteen olevan vuorotellen negatiivinen ja positiivinen, mutta kääntyvän

kuitenkin enemmän positiivisuuden puolelle. Milla pohti myös sitä, olisiko negatiivinen ajatusmalli vain tapa kannustaa itseään harjoittelemaan enemmän.

”Mutta siis [instrumenttiharrastuksen] puolesta mä oon niinku. Siis se on hirveesti lisänny itse-tuntoa -- Et silleen siis tuota sillon se anto ihan hirveesti siis vaan niinku itsevarmuutta. --Se vaan niinku menee silleen negatiivista ja positiivista. Enemmän se on positiivista. Musta tuntuu, et se sellanen negatiivisuus niin se on enemmän sitä, että sitä tavallaan. Että sitä kautta yrittää vaan niinku että jaksais reenata enemmän.”

Milla kertoi, että musiikkiluokalla aloittaminen oli ollut hänen ympärillään olevien ihmisten mielestä todella hieno asia ja hän koki ihmisten arvostaneen sitä. Hän nosti esiin myös instrumentin 2, jonka kohdalla hän kuvaili ihmisten olleen hämmästyneitä hänen soitinvalinnastaan ja pitäneen sitä erittäin ”siistinä” juttuna.

“Nyt ja no siis [instrumentti 2] soiton takia ihmiset on aina ollu silleen ooo vähänks siistiä oikeesti, sit oot vaan silleen ei tää oikeestaan kyllä oo mitenkään kovin siistiä.”

Kuitenkin instrumentti 3 kohdalla Milla kuvaili ihmisten selvästi arvostavan sitä, että hän opiskeli soittamista ammattipuolella. Hän kuvaili, että ihmisten suhtautuminen musiikin ammattiotopiskeluun oli varsin vaihtelevaa ja piti sisällään stereotypioita.

“Mutta sitte nyt klassisen [musiikin] opinnoissa sen oikeesti huomaa, että siis yleensä jos sää sanot ihmiselle, et sä opiskelet [instrumenttia 3] niin ne on sillee wauuu.. oikeesti? Sitte semmonen niinku jotenki että susta oletetaan et jotenki. Tai niinku se on et jos ollaan musapuolella, nii sitte ihmiset olettaa että sä oot ihan rappiolla ja semmonen niin ku kunnon juoppo, mut sitte jos ihminen ei ymmärrä, niin ne monesti aatteli että sä oot jotenki sellanen tosi korkeakulttuuria harrastava ja semmonen niinku tosi hieno ihminen, mitä oikeesti ei tosiaankaan oo. Et se on niinku ja silleen mm.. no sitte vähä ehkä tai silleen must tuntuu et joiltaki saattaa tulla sillee, et ne niinku kuvittelee että jos sä oot klassisen musiikin opiskelija, niin sä oot vähän sellanen nirppanokka ja semmonen niinku. Pidät itseäsi muita yläpuolella, mutta silleen.. emmää tiää”

Milla kertoi, että ensimmäisen instrumentin kohdalla musiikkiharrastus ei ollut hänen elämässään kovin merkittävässä asemassa. Lähinnä se oli liittynyt hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. Kuitenkin jo tässä vaiheessa instrumentti 3 oli merkinnyt hänelle hyvin paljon. Milla kertoi palon tätä instrumenttia kohtaan kasvaneen koko ajan enemmän ja enemmän siirryttyessä yläkouluun. Hän kuvaili, että hänellä oli todella kova motivaatio oppia soittamaan soitinta hyvin, vaikkakin

itse musiikkiharrastusta kohtaan teini-iän kyynisyys vähensi mielenkiintoa. Hän kertoo kuitenkin musiikin olleen suuri osa hänen identiteettiään jo tässä vaiheessa.

”Oli vähä semmonen teini-iän kyynisyys siinä mukana ja lukiossa -- Kyllä se oli iso osa sitä identiteettiä ku se oli ollu niin kauan, mutta en tiä. Se oli vaan vähä semmosta että no. Tässä sitä nyt ollaan.”

Ammattivaiheeseen siirtymisen jälkeen Milla kuvaili musiikin olevan hänen elämänsä. Hän kertoi sen olevan välillä ”ainoa syy elää” siitä syystä, että se vain on niin tärkeä asia hänen elämässään. Milla kuvaili musiikin merkitsevän ”ihan kaikkea” ja totesi, ettei tekisi todennäköisesti yhtään mitään, jos ei saisi tehdä musiikkia.

”Mutta sitten nyten ku silleen opiskelee, niin oikeesti se on silleen elämää. Tai niinku se on siis. Mä oon monesti oikeesti mietin että ainoa syy elää silleen että on..se on oikeesti vaan niin tärkeä. Tai silleen, et se merkitsee niinku ihan kaikkea. Että jos mä en niinku tätä tekis tai sais tehä, niin emmää tiä tekisinkö mä sitte yhtään mittään.”

5.1.2 Pysyvyyskertomus: Johannan soitonopiskelun polku

Johannan kertomuksessa taulukossa dominoivana värinä oli keltainen. Miellämme tästä johtuen Johannan kertomuksen pysyvyyskertomukseksi, vaikka kertomuksen yleissävy on toki positiivinen. Huomasimme, että Johannan kertomuksessa tapahtumaketjut etenivät suhteellisen muuttumattomina ja niihin ei kuulunut huomattavia nousuja tai laskuja.

Johanna oli aloittanut soittotunneilla käymisen sisarusten ja perheensä innoittamana. Aikaisemmin hänen isosiskonsa oli aloittanut soittoharrastuksen oman luokanopettajansa innoittamana ja tämän jälkeen myös perheen kaksi nuorempaa sisarusta, mukaan lukien Johanna, olivat alkaneet käydä soittotunneilla. Johanna kuvaili tuntemuksiaan soittoharrastuksen aloittamisesta hyvin neutraalisti. Hän totesi, että vanhempien ehdottaessa hänelle soittotuntien aloittamista hänellä ei varsinaisesti ollut mitään sitä vastaan. Hän ei ollut kokenut vanhempien toimintaa millään tavalla pakottavana ja hän totesi, että soittotuntien aloittaminen oli tuntunut ”ihan kivalta”.

”Ku mulla kaikki sisarukset soittaa instrumentteja niin se alko siitä mejän isosiskosta, että se oli niinku luokanopettaja oli suositellu sille, että ala soittaa jotain soitinta.”

Kuitenkin puhuttaessa ensimmäisistä soittotunteihin liittyvistä muistoista hänen äänensävyensä muuttui innokkaammaksi ja hän kuvaili hyvin positiiviseen sävyyn sitä, kuinka ensimmäisillä

soittotunneilla oli instrumentin kotelosta ulos ottaminen tuntunut erityisen jännittävältä ja kivalta. Hän muisteli myös hymyillen sitä, kuinka mukava oli päästä soittamaan ensimmäiset äänet soittimesta. Johannan tapauksessa ajattelimme soitonopiskelun polkua kaksivaiheisena, joista ensimmäisessä vaiheessa hän kävi soittotunneilla ensimmäisen opettajansa luona. Toisessa vaiheessa hänellä oli uusi opettaja ja tällöin syntyi päätös myös ammattitasolle siirtymisestä. Tässä vaiheessa Johanna myös siirtyi opiskelemaan ammattitasolle saman opettajan johdolla.

”Me hankittiin se instrumentti ja me otettiin se sieltä sen opettajan kanssa sieltä tota kotelosta ja hän näytti mulle että miten laitetaan ja sain vielä pari ääntä soittaa ensimmäisellä tunnilla ja se oli tosi jännää ja kivaa.”

Johannan muistot hänen ensimmäisestä opettajastaan olivat melko neutraaleja. Hän kuvaili soittotuntien olleen aika-ajoin jopa hieman tylsiä johtuen siitä, että opettaja oli puhunut paljon ja selittänyt asioita tarinoiden kautta. Hän oli kokenut tämän toisaalta hyödylliseksi, mutta toisaalta erikoiseksi. Hän ei kuitenkaan varsinaisesti kuvaillut tarinoiden kautta opettamisen olleen huono tai hyvä asia, vaan totesi, että hän oli tunneillaan sopeutunut ajatukseen, että ilmeisesti sitäkin kautta voi oppia.

”Musta saatto tuntua ehkä vähä tylsältä siellä, koska se puhu aika paljon tiettenki. Puhu paljo, selitti jotain asioita niinku tarinoiden kautta ja silleen, mutta kyllä se varmaan niinku koin ne sellasiksi tosi hyödyllisiksi ja sellasiksi ehkä vähä erikoisiksi, ku meillä piti kuunnella paljo niitä sen tarinoita. Mutta kuitenkin ihan hyödyllisiksi ja silleen, että tätä kauttaki voi oppia ”

Toisesta opettajasta Johanna muisteli hänellä olleen hieman negatiivinen ennakkokäsitys sen vuoksi, että hän oli odottanut opettajan olevan tiukka ja vakava. Hän kuitenkin totesi ennakkokäsityksen osoittautuneen pian täysin vääräksi ja lapsena jopa pelottavaksi koetun ulkokuoren alta paljastuneen todella mukavan opettajan.

”Että se oli vähä tiukka, että se vaikutti semmoselta jotenkin vakavammalta ja semmoselta tiukalta ja tämmöseltä, mutta vuosien saatossa se on niinku käynyikki ilmi, että se oli vaan semmonen ulkokuori ja semmonen tosi mukava ja ehkä se oli enemmänki lapsena semmonen, että tuo on vähä pelottavan näkönen ja semmonen...”

Johanna oli kokenut opettajanvaihdoksen opintojaan edistävänä asiana. Hän kuvailee sen tunneen ”ihan hyvältä” ja totesi myöhemmin fiiliksensä muuttuneen ”tosi hyväksi” kun kehitys

oli alkanut etenemään paljon nopeammin ja soitinopintoihin oli saatu jollain tapaa uutta meininkiä. Johanna pohti kertomuksessaan sitä, että opettajan vaihtuminen on hyvä asia siksi, että jokaisella on soittamiseen oma perspektiivi ja erilaisia ideoita. Hän oli kokenut positiivisena asiana sen, että soittamiseen oli tullut uutta näkökulmaa.

”Jokaisella on niinku oma perspektiivi siihen soittamiseen ja silleen eri ideoita ja silleen niin se oli kiva että tuli vähän uutta näkökulmaa.”

Toisesta opettajastaan hän kertoi sittemmin erittäin positiiviseen sävyyn ja totesi opettajan ”tosi hyväksi”. Hän kuvaili soittotuntien pitäneen sisällään enemmän tasapuolista keskustelua, minkä hän oli kokenut erittäin tärkeänä. Hän kuvaili asiaa siten, että oli ollut mukava keskustella asioista yhdessä sekä jakaa näkemyksiä verrattuna aikaisempaan tilanteeseen, jossa opettaja oli enemmän puhunut ja hän itse ollut hiljaa. Hän piti selkeästi erittäin tärkeänä sitä asiaa, että opettaja otti keskusteluissa huomioon Johannan omat näkemykset musiikista ja että asioissa edettiin dialogimaiseen tyyliin. Hän koki, että opettaja oli osannut löytää hänestä ne asiat, joita pitää kehittää ja miten niitä voi kehittää. Hän totesi positiiviseen sävyyn sen, että oli kokenut soitinopintojensa menneen paljon enemmän eteenpäin tämän opettajan kanssa.

”Tuntu että meni paljon enemmän eteenpäin ja se oli semmonen, että se niinku löysi ne asiat että missä mun pitää tehdä ja mitä mun pitää tehdä.”

”No se on tietenki tosi hyväksi ja semmoseksi, että varsinki nyt voi keskustella niinku silleen paljon enemmän niinku tasapuolisemmin, tai silleen niinku että ei vaan opettaja puhu ja oo hiljaa ja mä oon silleen okei, vaan me voijaan puhua niistä asioista silleen yhdessä ja jakaa näkemyksiä ja asioita niinku miten me nähään tämä musiikki tässä vaikka. [Johanna]

”Mä ajattelen itseäni silleen musiikinopiskelijana ja muusikkona ja silleen, niinku että silleen se on vaikuttanu ku on tehny asioita. On tehny paljon juttuja musiikin parissa. Silleen on se tietnki vaikuttanu itseen ja niinku minäkäsitykseen ja silleen, että jos mulla niinku ei olis musiikkia niin kyllä mä oisin ihan eri ihminen.”

Johanna piti kohtalaisen haastavana pohtia sitä, miten soittoharrastus on vaikuttanut siihen, mitä hän ajattelee itsestään tai mitä muut ajattelevat hänestä. Hän kuvaili hyvin neutraaliin sävyyn musiikkiharrastuksen olleen aika itsestään selvä ja automaattinen asia, sillä heidän perheessään kaikki sisarukset olivat olleet aina musikaalisia ja harrastaneet musiikkia lapsesta asti. Hän kuvaili, että soittoharrastus oli saanut hänet pitämään itseään musiikin harrastajana tai -soittajana. Hän käytti myös asialle termiä *musiikintekijä*. Hän totesi, että soittoharrastus oli mahdollisesti

lisännyt perspektiiviä sille asialle, että musiikki oli hänen elämässään erittäin paljon mukana. Johanna pohti pitävänsä itseään musiikinopiskelijana ja muusikkona, sillä hän on tehnyt paljon asioita musiikin parissa. Vaikka musiikki tuntui olevan hänelle itsestään selvä osa hänen persoonaansa, totesi hän kuitenkin sen vaikuttaneen hänen minäkäsitykseensä. Hän ilmaisi asian siten, että ilman musiikkia hän olisi ihan eri ihminen. Johanna pohti soittoharrastuksen vaikuttaneen vahvasti myös siihen, mitä hän ajattelee pitkäjänteisestä työnteosta. Hän totesi luovan työn olevan hänen silmissään erittäin arvostettava asia, jota hän arvostaa myös muissa ihmisissä. Johanna kuvaili, että soittoharrastus on mahdollisesti vaikuttanut ihmisten käsityksiin hänestä positiivisesti.

”No soittoharrastus että niinku sä harjottelet ja se on vaikuttanu siihen miten sä näät niinku työn teon. Musta se on vaikuttanu muhun silleen, että mä niinku arvostan enemmän sitä itse työn tekemistä ja semmosta pitkäjänteisyyttä ja semmosta. Että oisin mä varmaan jostain muualta sen saanu, mutta se ois varmaan ollu ihan eri juttu ja et jotenki se semmonen luova työ ja semmonen, et mitä asioita alkaa arvostamaan”

”Kaippa se on jotenki voinu vaikuttaa ihmisten ajatuksiin, silleen vaan niinku hyvällä tavalla. Et jos niinku kuulee et me harrastetaan soittoa tai soitetaan jotain, niin ne on vaan silleen et ai kiva, silleen et niin.”

Johannan kertoessa musiikkiharrastuksen merkityksestä hänelle kertomuksen sävy muuttui ehdottomasti progressiiviseksi. Hän totesi saaneensa koulun musiikintunneista varmasti irti enemmän hyötyä ja hän oli kokenut itsensä jopa jollain tavalla erityiseksi soittoharrastuksensa vuoksi. Hän totesi kuitenkin, että erityisyyden kokemus ei ollut tuntunut millään tavalla eristävältä, sillä myös monet muut koulussa olivat käyneet soittotunneilla vapaa-ajalla. Mielekkäinä Johanna oli pitänyt kesäisin järjestettäviä musiikkileirejä, joilla hän oli käynyt muutaman vuoden ajan. Puhuttaessa leireistä hän nosti hymyillen esiin uusiin ihmisiin tutustumisen tärkeyden. Myös ammattiopintojen aloittaminen oli vaikuttanut Johannaan voimakkaan positiivisesti. Hän kuvaili harjoittelun määrän lisääntyneen ja sen lisäksi hän oli saanut opinnoista itsellensä tunnetta siitä, että juuri soittaminen oli asia, jota hän tykkäsi tehdä.

”--Ku on niinku alkanu käymään soittotunneilla ja teoriatunneilla ja sitte on ehkä se vaikuttanu siihne, että koulussaki ku on ollu näitä musiikkijuttuja niin ollu ihan sillee että mä tiän nää, ja muuten jotenki saanu enemmän irti jostain musiikintunneista.”

Ammattiopinnoistaan Johanna puhui varsin positiiviseen sävyyn ja kertoi kokemuksen opiskelustaan olleen hänelle mieluisa eikä ollenkaan yksinäinen suurista harjoituskopissa vietetyistä tunteista huolimatta.

”Ja sit pari vuotta sitte ku alotin ammattiopinnot niin seki on niinku kyllä vaikuttanu tosi silleen voimakkaasti silleen niinku vielä enemmän harjottelua ja vielä enemmän semmosta tunnetta siitä, että tätä tykkää tehdä ja silleen.”

5.1.3 Regressiivinen kertomus: Lauran soitonopiskelun polku.

Värikoodauksen tuloksena Lauran taulukossa dominoivana värinä oli punainen. Miellämme Lauran tarinan regressiiviseksi kertomukseksi, sillä tapa, jolla hän puhui soitonopiskelun polustaan sekä tulevaisuudennäkymistään sopi siihen parhaiten. Toki myös Lauran soitonopiskelun polulle mahtui myös onnistumisia sekä innostusta, mutta yleissävyltään kertomus poikkesi kahdesta edeltävästä. Lauran soitonopiskelun polku oli todella monivaiheinen ja piti sisällään myös yhden väli vuoden. Soittoharrastuksen aikana Lauralla oli yhteensä kuusi opettajaa, jotka vaihtuivat tiheään tahtiin. Tästä syystä emme jaotelleet tätä polkua eri vaiheisiin, vaan esitämme sen ainoastaan kronologisessa järjestyksessä.

Laura kertoi, että idea soittoharrastuksen aloittamiseen lähti hänestä itsestään. Hän kuitenkin kertoi, että soitonopiskelun polun alkupuolella innostus soittoharrastukseen lopahti nopeasti, eikä hän myöskään löytänyt motivaatiota harjoittelulle. Hän kertoi, että suurena vaikuttavana tekijänä tähän oli opettajan kannustavuuden puute. Laura totesikin, että meinasi lopettaa soittoharrastuksen jo heti ensimmäisenä tai toisena vuonna. Hän kertoi, että hänellä on taustallaan oppimishäiriöitä, jotka vaikuttivat soitonopiskeluun. Ensimmäinen opettaja ei osannut ottaa näitä oppimisvaikeuksia oikealla tavalla huomioon, mikä sai Lauran tuntemaan itsensä huonommaksi. Laura kuvaili, että soitonopiskelu ei ollut kovin innostavaa. Hän totesi, että myös harjoittelu jäi aina viime hetkeen ennen soittotuntia. Tämän jälkeen Laura vaihtoi opettajaa.

”Ei ehkä ens alkuun ollu mitenkään semmonen kumminkaan semmonen hirviän semmonen intohimonen että vähä ennen tuntia vähä soiteltiin ja no opettaja oli...no...ei hirviän semmonen kannustava tai semmonen”

”Niin sitte mä meinasin jo sitte heti ensimmäisenä vai toisena vuonna lopettaa koko homman, että ei oikeen...mätsänny. Mutta joo.”

”Mulla on tuo oppimishäiriöitä, niin se musta tuntu että se opettaja piti vähä niinku tyhmänä ja semmosena laiskana. No sitäki kyllä olin, mutta niinku tyhmänä ja vähä niinku että kaikki saa juntata päähän, vähä niinku sillai tiiäkkö.”

Laura kertoi progressiiviseen sävyyn, että opettajanvaihdoksen jälkeen soitonopetus muuttui täysin. Opettaja oli innostava ja uskoi Lauran kykyihin. Tämä näkyi muun muassa siinä, että opettaja antoi Lauralle haastavampia kappaleita ja luotti Lauran kykyihin oppia niitä. Aikaisemmin soittotunneilla oli menty kirjaa systemaattisesti eteenpäin, mutta uusi opettaja poikkesi tästä tavasta ja antoi Lauran sanojen mukaan ”oikeita kappaleita”. Laura kertoi, että vaikka kappale ei itsessään olisi ollut kovin haastava, oli tämä oikeiden kappaleiden soittaminen luottamuksenosoitus opettajalta. Tässä vaiheessa Laura kertoi myös innostuneensa tämän instrumentin soittamisesta ihan eri tavalla, kuin aikaisemmin. Myös innostus musiikkia kohtaan heräsi. Tämä opettaja osasi kysyä Lauran oppimisvaikeuksista, vaikka Laura ei itse vielä siinä vaiheessa osannut ajatella niiden vaikuttavan soittoharrastukseen. Opettaja kuitenkin huomasi Lauran erilaiset lähtökohdat oppimiselle ja osasi ottaa ne huomioon opetusmenetelmissään. Laura kertoi, että tämän opettajan opetuksessa motivaatio harjoittelua kohtaan kasvoi ja hän kertoi, että meni aina mielellään tunneille, sillä siellä oli mukavaa. Tämän jälkeen edessä oli kuitenkin jälleen opettajanvaihdos.

”Muistan vaan että kyllä muuttu periaatteessa melkeen voi sanoa että kaikki siinä opetuksessa [paremmaksi]. Että se oli jotenki tosi innostava ja se anto niinku haastavampia kappaleita, ettei soitettu vaan pelkkää jotaki -- että oli oikeesti niinku semmosia mielenkiintosia ja musta tuntu että siinä vaiheessa mä niinku innostuin tavallaan ihan erillälaila siitä soittamisesta ja musiikista ylipäätään, että se oli semmonen opettaja että mä jotenki tykkäsin siitä.”

”Se jotenki osasi kysyä että onko mulla (oppimishäiriöitä) niin vaikka mä en ite sitä osannu siinä vaiheessa ajatella, mutta se osas jotenki varmaan sen opetuksen kuitenkin jotenki sillai opettaa sillai selkeästi – ”[Laura]

Kolmas opettaja ehti olla Lauran opettajana vain vuoden verran ja Laura kuvaili häntä ensimmäisen opettajan kaltaiseksi. Hän kertoi, että kolmas opettaja oli ”ihan mukava” ja ”ok”, mutta ei siltikään osannut ottaa Lauran oppimisvaikeuksia oikealla tavalla huomioon. Laura kuvaili, että soittoharrastus oli hänelle ”pakkopullaa”, eikä opetus innostanut häntä. Laura päätyi vaihtamaan soitonopettajaa jälleen ja uusi opettaja oli Lauralla muutaman vuoden. Opettaja oli Lauran mukaan ”ihan mukava”, mutta ”vähän pliisu”. Opettaja ei Lauran sanojen mukaan ollut

innostava eikä inspiroiva, joten kiinnostus soittoharrastukseen lopahti. Laura kertoi ajatelleensa, mikäli hän jatkaisi samalla opettajalla, tuntuisi soittoharrastus turhalta eikä hän nähnyt siinä enää mitään järkeä.

Tämän seurauksena hän päätyi lopettamaan soittotunneilla käymisen kokonaan vuoden ajaksi. Välivuottaan soittoharrastuksesta Laura kuvailee neutraaliin sävyyn ”leppoisana”, sillä hän sai jatkaa soittoharrastustaan omin ehdoin. Hän kertoi, että kun käy soittotunneilla, harjoittelu on välillä jopa pakotettua, mikä taas lannistaa innostusta. Välivuoden aikana Laura kävi muissa harrastuksissa ja vuoden jälkeen hän päätti kokeilla, pääsisikö hän jatkamaan soittoharrastusta musiikkioppilaitoksessa. Päätös tähän lähti Lauran omasta halusta, sillä soittoharrastus oli kuitenkin hänelle niin tärkeä, että hän halusi jatkaa sitä. Laura kuvaili elämänsä tuntuneen ”tyhjältä”, kun ei käynyt säännöllisesti soittotunneilla. Laura pääsi musiikkioppilaitokseen sisälle ja jatkoi soittoharrastustaan, jonka jälkeen hän haki ammattipuolelle.

Ammattipuolella Laura sai jälleen uuden opettajan. Hän kuvaili opettajaa mukavaksi ja kertoi tykänneensä käydä soittotunneilla. Opettajan tyyli opettaa oli kuitenkin hieman sekava ja hän olisi kaivannut selkeämpää opetusta johtuen hänen oppimisvaikeuksistaan. Tästä syystä Lauran kärsivällisyys alkoi loppua. Hän totesi, että hänen ja opettajan välille syntyi epäluottamus. Laura pohti, että myös opettajan kärsivällisyys saattoi loppua, sillä tunnilla saatettiin ”jankata” jotain kohtaa kappaleessa, ja oppimisvaikeuksiensa vuoksi Laura koki, että ei pystynyt omaksumaan asioita hetkessä. Hän kertoi, että samaan aikaan kun hän yritti soittaa ja miettiä, opettaja puhui paljon ja antoi lisää ohjeita. Tämä häiritsi Lauraa, eikä hän saanut tarpeeksi aikaa prosessoida opettelemaansa asiaa.

Laura kuvaili, että vaikka hän soittaa instrumenttia, hän ei koe itseään kovinkaan ahkeraksi ja opettajan toiminta lannisti Lauraa entisestään. Tästä Laura kertoi ärsyyntyneensä, eikä panostanut instrumenttiinsa enää niin paljon kuin olisi voinut. Laura kertoi, että opettaja oli tietoinen hänen oppimisvaikeuksistaan ja turhautumista lisäsi se, että vaikka Laura muistutti opettajaa siitä monta kertaa, ei opettaja osannut ottaa asiaa huomioon eikä antanut Lauralle tarpeeksi aikaa uusien asioiden opetteluun. Laura kertoi tiedostaneensa tässä vaiheessa itsekkin, että oppimisvaikeudet vaikuttivat soittoharrastukseen huomattavasti. Laura kertoi pyytäneensä opettajalta monta kertaa selkeytystä asioihin sekä toivoneensa miettimisrauhaa, mutta opettaja ei syystä tai toisesta toiminut näin. Hän kertoi myös tunteneensa, että opettaja olisi pitänyt häntä

”tyhmänä” ja ”laiskana” ja hän totesi itsekin, että opettajan ajatukset olivat valitettavasti vaikuttaneet myös hänen käsitykseensä itsestään. Tästä johtuen Laura kertoi ajatelleensa, että olisi parempi vaihtaa opettajaa.

Laura kertoi, että soitonopiskelun polun alkuvaiheessa soittoharrastus ei niinkään vaikuttanut häneen, sillä hän koki olevansa vielä niin alussa harrastuksessaan. Kun opettaja vaihtui ensimmäisen kerran kannustavampaan opettajaan, Laura kertoi huomanneena, että soittoharrastus ja musiikki voisi olla hänelle ”semmonen oma juttu” ja sellainen asia, jota hän tykkäisi tehdä. Hän kuvaili suhtautumisensa soittamista kohtaan olevan nykyään hieman negatiivinen, sillä hän kokee, että hänellä on ikätovereitaan heikommat lähtökohdat soittamiseen, johtuen hänen soitonopiskelun polkunsä erilaisista opettajakokemuksista. Itse musiikki ja soittaminen ovat Lauralle tietynlainen rentoutumismuoto sekä tapa päästä ”omiin maailmoihin”. Hän kertoo musiikin olevan voimavara ja tapa purkaa omia ajatuksiaan, jos on esimerkiksi ollut huono päivä.

”--Jotenki aatteli että se vois olla semmonen oma juttu tai semmonen sillai tykkäs siitä kuitenkin.”

”No siis ehkä [musiikki on merkinnyt] semmosta rentoutumismuotoa tai semmosta että päässy aina vähä tiiäkkö semmosiin omiin maailmoihin ja saanu vaan soittaa ja no niin. Ja no jo joo tietenki musiikki on aina semmonen jonkun soritn voimavara tai semmonen, jos on huonompoia päiviä niin siinähän voi sitte purkaa vähä niinku...omia tunteja siihen että soittaa tai niin..”

Soittoharrastus on muuttanut muotoaan Lauran edetessä pidemmälle. Hän kertoi, että se ei ole enää samanlaista harrastelua kuin soittoharrastuksen alkuvaiheessa ja että siihen pitää oikeasti paneutua. Soittoharrastus ei ole enää ainoastaan ”kiva asia” elämässä, mitä se ehkä joskus aikaisemmin Lauran mukaan oli, vaan myös huonoina päivinä pitää jaksaa harjoitella. Laura totesi kokevansa välillä jopa toivottomuutta asian suhteen, mutta toisaalta hän totesi soittoharrastuksen tuovan myös iloa hänen elämäänsä, kun hän saa esimerkiksi haastavan kappaleen valmiiksi.

”Myöhemmin..hmm...mmm. Niin no niin joo no kai sitä kokee olevansa vähä *nauraa hermostuneesti* siinä mielessä vähä niinku tolleen vanhemmalla iällä opiskelee vielä tuollai niinku..vähä niinku alemmalla tasolla tai sillai...että tuntuu aina välissä että kannatteeko tätä jatkaa että kehittykö tästä enää periaatteessa sillai paremmaksi.”

”No onhan se aina välissä semmosta että ei nyt kiinnosta ja miksi minä tämmöstä että mitä järkeä tässä on. Mutta kyllähän se sitte toisaalta antaaki että saa jonku vaikean kappaleen tai muuta vastaavaa vaikeampaa niin onhan se hyvä fiilis että on silleen. Semmosia onnistumisen kokemuksia.”

Laura kertoi, että kotona hänen perheensä on pitänyt Lauraa aina musikaalisena ja luovana persoonana. Hän kertoi, että ei osaa sanoa ystäviensä suhtautumisesta hänen soittoharrastukseensa juuri mitään, sillä hän ei ole juurikaan puhunut asiasta heidän kanssaan. Laura kertoi kokeneensa alemmuuden tunnetta johtuen oppimisvaikeuksistaan ja hän totesi niiden vaikuttaneen hänen itsetuntoonsa sekä hänen minäkuvaansa hyvin negatiivisesti.

”Mä en oo ehkä hirveesti ollu silti sillai niinku koulussa tai muutenkaan mainostanu että soitan tai muuta. Oon nyt varmaan maininnu mutta en sillai mitenkään sen kummemmin. No mä oon aatellu että mitä mää mainsotan ku mä oon näin huono periaatteessa että ku mä en oo kokenu että mä en oo siinä mitenkään kauhean hyvä niin mä oon aatellu että en minä rupee tämmöstä taitoa että jos ei oo hyvä oikeesti hyvä siis omasta mielestä niin en minä sitä ala muille mainostamaan tai sillai.*nauraa*”

Viimeisimmän opettajan opetustyyliin Laura on ollut todella tyytyväinen ja hän kertoo innostuneesti, että soitonopiskelu on mennyt ”tosi hyvin”. Laura kuvaili opetustyylin olevan selkeää ja johdonmukaista ja hän kertoo positiivisena asiana sen, ettei hänen tarvitse tunnilla alkaa harjoittelemaan sellaisia asioita, mitä ei heti osaa. Toki niitä kokeillaan tunneilla, mutta hän saa kuitenkin omaa aikaa asioiden omaksumiseen ja harjoitteluun. Opettajan antamat kappaleet ovat olleet Lauralle mieleisiä ja hän kertoi jaksaneensa harjoitella niitä. Opettaja on myös antanut Lauralle tarpeeksi aikaa harjoitteluun, mikä on vienyt Lauran soitinopintoja nopeaan tahtiin eteenpäin.

”Sen kans on kyllä menny tosi hyvin ja oon ollu tyytyväinen siihen opetustyyliin että se on semmosta selkeää ja johdonmukaista ja niinku ei tarvi siellä tunnilla alkaa yrittää räpeltää jotaki semmosta mitä nä et ossaa tai niinku periaatteessa joo kokeillaan ja muuta mutta ei tarvi silleen alkaa niinku.”

5.2 Yhteenveto kertomuksista

Tässä luvussa nivomme kaikkien kolmen kertomuksen aihealueet yhteen. Teemme samalla omaa analyysia haastateltavien kertomuksista ja perehdymme tuloksiin tarkemmin. Analyysissa käytämme apuna tutkielmamme teoriapohjaa, josta liitämme aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia haastateltavien kertomuksiin ja kokemuksiin. Aikaisemmin analyysivaiheessa etsimme haastateltavien kertomuksista samankaltaisuuksia sekä isoimpia teemoja ja esittelemme ne seuraavassa. Kokosimme haastatteluaineistosta yhteen mielestämme tärkeimmät teemat, jotka tois-

tuiivat jokaisessa haastattelussa. Näitä teemoja tuli yhteensä neljä: soittoharrastuksen aloittaminen, opettajan vaikutus soitonopiskeluun, soittoharrastusta vaikeuttaneet tekijät sekä soittoharrastus ja identiteetti. Käytämme tässä vaiheessa hyödyksi myös värikoodauksen tuloksia, sillä niiden avulla saamme helposti esille sen, minkälaisella sävyllä haastateltavat kokemuksistaan kertoivat ja millaisia kokemuksia kuhunkin teemaan liittyi.

5.2.1 Soittoharrastuksen aloittaminen

Puhuttaessa muistoista, jotka koskivat ensimmäisiä soittotuntikokemuksia, kertoivat kaikki haastateltavat olleensa pääosin innostuneita. Haastateltavat kertoivat, että ensimmäiselle soittotunnille meneminen oli jännittävää ja erityisesti mieleen olivat jääneet hetket siitä, kun uutta instrumenttia oli päästy kokeileman. Kokemus opettajasta tuntui vaikuttavan erittäin paljon siihen, millaiseen sävyyn haastateltavat kertoivat ensimmäisistä soittotuntikokemuksista. Muisto soittoharrastuksen aloituksesta oli selvästi innostunut niillä haastateltavilla, jotka pitivät ensimmäistä opettajaansa mukavana, ammattilaisena sekä ammattitaidoltaan arvostettavana. Haastateltavien kokemukset olivat yhteneväisiä teoriapohjamme kanssa. Anttila (2004), Anttila & Juvonen (2002) sekä Hirvonen (2003) totesivat tämän soitonopiskelun kolmen eri vaiheen mallissa. He totesivat, että ensimmäisessä vaiheessa saadut myönteiset kokemukset sekä mielekäs vuorovaikutus opettajan kanssa on soitinopintojen alkuvaiheessa erittäin tärkeää sen jatkuvuuden kannalta.

Mikäli ensimmäinen opettaja ei haastateltavan näkemyksen mukaan ollut juurikaan kannustanut oppilasta eivätkä kemiat opettajan ja oppilaan välillä olleet kohdanneet, olivat haastateltavat kokeneet soittoharrastuksen aloittamisen hyvin pian negatiivisena. Näissä tilanteissa haastateltavat kuvasivat tuntemuksiaan liittyen ensimmäisiin soittotunteihin siten, ettei intohimoa soittoharrastusta kohtaan herännyt. He myös nostivat jo tässä vaiheessa esiin harjoittelemattomuutensa. Kävi myös ilmi, että kannustuksen puuttuessa soittoharrastus meinasi loppua todella nopeasti, kuten esimerkiksi Lauran tapauksessa, jolloin hän kertomuksensa mukaan meinasi lopettaa soittoharrastuksen jo ensimmäisenä tai toisena vuonna. Myös tämä tulos oli vahvasti yhteydessä teoriapohjaamme. Anttila (2004), Anttila & Juvonen (2002) sekä Hirvonen (2003) ovat todenneet soitonopiskelun kolmen vaiheen mallin perusteella sen, että opettajan liika ankuruus, etäisyys, vaativuus tai muu epämiellyttävyyys, esimerkiksi se, ettei opettaja usko oppilaan kykyihin voi tuhota oppilaan kiinnostuksen musiikin opiskeluun jopa kokonaan. Soitonopiskelun täytyy olla riittävän palkitsevaa, jotta se edistää oppilaan myönteistä minäkuva.

Uuteen soittoharrastukseen näyttivät vaikuttavan vahvasti myös perhe, kaverit, tai jokin kasvatustalan ammattilainen, esimerkiksi luokanopettaja. Innostus soittotunneilla käymiseen oli saattanut lähteä sisaruksista kuten Johannan tapauksessa, tai esimerkiksi siitä, kun kaveritkin aloittivat soittoharrastuksen, kuten Millan tapauksessa. Asia tulee esiin useaan otteeseen teoriapohjassamme.

Esimerkiksi Anttila (2004) on kuvannut oppilaan sosiaalisen ympäristön eli esimerkiksi kodin tai koulun vaikuttavan lapsen arvokäsityksiin ja menestymisen odotuksiin monella eri tavalla. Tämä ilmenee esimerkiksi sen kautta, kuinka tärkeänä lapsi pitää soittoharrastustaan. Myös Hargreaves (1986) on todennut, että jos vanhemmat kannustavat lasta musiikilliseen toimintaan, he todennäköisimmin tarjoavat lapselle parempia mahdollisuuksia musiikin harrastamiseen. Millan tapauksessa kolmannen instrumentin kohdalla opettaja oli kannustanut häntä soittoharrastuksen pariin. Ensimmäisen instrumenttinsa opiskelun Millan oli taas aloittanut vanhempiansa toiveesta. Tässä tilanteessa hän ei ollut koskaan kokenut tätä instrumenttia omakseen. Näin toteaa myös Ahonen (2004) kirjoittaessaan, että vanhempien liika innokkuus tai jopa painostus voi tappaa lapsen omaehtoisen innostuksen. Laura puolestaan kertoi soittoharrastuksensa alkaneen puhtaasti hänen omasta tahdostaan. Puhuttaessa tästä aiheesta hänen äänensävynsä oli kuitenkin jollain tapaa välttelevä, joka nosti ilmoille kysymyksen siitä, tuliko soittoharrastuksen aloittamiseen liittyvät asiat oikeasti esille haastattelutilanteessa, vai oliko tapahtumaan liittyneenä jotain, mitä haastateltava ei halunnut tuoda ilmi.

5.2.2 Opettajan vaikutus soitonopiskeluun

Esittäessämme kysymyksiä koskien haastateltavien kokemuksia heidän soitonopettajistaan saimme erittäin selkeitä ja jäsenneltäviä vastauksia siitä, olivatko haastateltavat kokeneet opettajansa soittoharrastusta edistävänä vai hidastavana tekijänä. Yleisesti ottaen soittotuntien mielekkyyteen oli tuntunut vaikuttavan opettajan toiminta – erityisesti se, kuinka kannustavana opettaja oli koettu, kuinka mukavana haastateltavat olivat opettajaansa pitäneet sekä kuinka ammattitaitoiseksi haastateltavat olivat opettajansa kokeneet. Esimerkiksi Milla kuvasi opettajaansa erittäin ihanaksi ja huipuksi tyyppiksi ja opintoihin oli selvästi edistävällä tavalla vaikuttanut opettajan vahva usko oppilaan kykyihin. Milla totesikin, että juuri tämä oli herättänyt kipinän ammattitasolle saakka jatkuneeseen opiskeluun. Oppilaan myönteinen kokemus opettajastaan ja sen tärkeys nousi esiin useasti myös teoriapohjassamme. Esimerkiksi Ahonen

(2004) kuvaa hyvää opettajaa lämminhenkisenä, ystävällisenä, hauskana ja rohkeana ja toteaa, että parhaassa tapauksessa oppilas odottaa soittotunneille pääsyä etukäteen. Kurkelan (1993) mukaan oppilaan luottamus opettajan ammattitaitoa kohtaan on tärkeä oppimismotivaatiota edistävä tekijä.

Kuitenkin jo nuoresta iästä alkaen suurimpana tekijänä esiin tuntuivat nousevan haastateltavien kokemukset siitä, kuinka tehokas opetustapa oli ollut. Haastateltavat pitivät selvästi tärkeänä sitä, että opettaja oli kykeneväinen ja taitava löytämään kehityskohtia sekä ilmaisemaan ne selkeästi. Esimerkiksi Milla kuvasi palautteenannon olevan erittäin suoraa ja totesi tämän olevan pelkästään positiivinen ja opintoja edistävä asia, sillä se auttoi häntä hahmottamaan omia kehityskohtiaan paremmin. Esimerkiksi Saarikallio (2011) kuvaa, että musiikkikasvattajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on mahdollistaa nuorelle onnistumisen elämyksiä. Tähän liittyen yhtenä tärkeimpänä tekijänä on realistisen ja myönteisen palautteen saaminen. Myös Tikan (2017) mukaan kaiken oppimisen perustana on opettajan opetustaito, johon sisältyy yksityiskohtainen ja kannustava palaute. Samaa toteavat myös Wright (2002) sekä Anttila (2004).

Milla kuvasi kahden eri opettajan vaikuttaneen saman instrumentin opiskeluun kahdella täysin erilaisella tavalla. Ensimmäinen opettaja oli ollut mukava ja tämän vuoksi tunnelma soittotunnilla oli ollut hyvä ja Milla oli jaksanut harjoitella. Toista opettajaansa hän kuvaili tavallaan mukavana, mutta jollain tapaa sellaisena, ettei hän ollut pitänyt opettajastaan. Pyytäessämme tarkentamaan tätä kuvausta hän totesi kokeneensa asian niin, ettei opettaja ymmärtänyt, mitä hän olisi halunnut, millaisia toiveita hänellä oli ollut soittoharrastustaan kohtaan tai millaisia teknisiä hankaluuksia hänellä oli instrumenttinsa kanssa ollut. Hän olisi kaivannut tilanteessa opettajan ymmärrystä ja konkreettisia neuvoja, mutta ei ollut kokenut niitä saavansa.

Kysyessämme siitä, miltä opettajanvaihdokset olivat haastateltavien mielestä tuntuneet, he kuvailivat tilanteita pääosin siten, että vaihdokset olivat vaikuttaneet positiivisesti heidän soittoharrastukseensa. Moneen otteeseen tuli esiin se, että eri opettajien erilaiset tavat lähestyä soittonopiskelua koettiin pääasiassa rikkautena ja soittoharrastusta monipuolistavana tekijänä. Myös tämä asia tuli ilmi teoriapohjassamme: esimerkiksi Anttila & Juvonen (2002) toteavat, että opettajan vaihtuessa uusi opettaja voi olla juuri sopivasti ja opintoja edistävällä tavalla tarkempi.

Myös instrumentinvalinta oli ollut tärkeässä roolissa soittoharrastuksen mielekkyyden ja harjoittelumotivaation kannalta. Tämä tuli ilmi tutkielmassamme esimerkiksi Millan kertomuksessa, jossa hän kertoi soittaneensa kahta eri instrumenttia ennen lopullista soitinvalintaa, jolla

hän päätyi opiskelemaan myös ammattitasolle. Hän kuvasi aikaisempien instrumenttien kohdalla harjoittelumotivaation olleen hyvin vähäistä ja kiinnostuksen kohdistuneen aina jollain tavalla lopulliseen instrumenttivalintaan. Kun hän oli viimein löytänyt oman instrumenttinsa, hän kertoi olleensa heti erittäin innostunut ja motivoitunut harjoittelemaan ja kehittymään lisää. Millan kertomuksessa oikean instrumentin merkitys mielekkääseen kokemukseen soittoharrastuksesta oli ilmeinen. Luran haastattelussa tuli esiin se, miten mielekkäiden kappaleiden soittaminen oli lisännyt motivaatiota ja saanut hänet innostumaan itse musiikista uudella tavalla. Motivaation kannalta tärkeää onkin soitettavan materiaalin mielekkyys, kiinnostavuus ja sopiva vaikeustaso. Tästä aiheesta on kirjoittanut esimerkiksi Tynjälä (1999).

5.2.3 Soittoharrastusta vaikeuttaneet tekijät

Jokaisen haastateltavan soitonopiskelun polulla oli tullut vastaan kuitenkin myös ikäväksi koettuja tilanteita. Tällaisen kokemuksen oli esimerkiksi Johannan tapauksessa saanut aikaan se, että soittotunneilla oli tylsää siitä syystä, että opettaja oli puhunut liian paljon ja selittänyt asioita tarinoiden kautta. Tässäkin tapauksessa haastateltava nosti esiin tärkeimmäksi havaitsemamme soittoharrastuksen mielekkyyteen vaikuttavan osatekijän eli sen, että soittotunnit olivat tuntuneet kuitenkin hyödyllisiltä. Tämä muutti kokemuksen kokonaissävyn neutraaliksi tai positiiviseksi. Aiheesta on kirjoittanut muun muassa Kennell (2002), joka toteaa, että soittotunnilta opettaja voi joko soittaa itse malliksi tai keskittyä kommentoimaan oppilaan soittoa. Hän on havainnut tutkimuksessaan, että kokeneet opettajat puhuvat vähemmän ja soittavat enemmän. Myös Milla kuvaili erään soitonopettajan tunteja siten, että hän ei omien sanojensa mukaan osannut laskea niitä varisnaisiksi soittotunneiksi, vaan kuvasi tuntien pitävän sisällään erittäin paljon opettajan puheen kuuntelemista ja sitä, kuinka opettaja oli avautunut omasta elämästään. Haastateltava ei ollut kokenut tällaisia soittotunteja opintoja edistävinä ja oli pian siirtynyt seuraavaan opettajaan.

Negatiivisen kokemuksen olivat aiheuttaneet myös oppilaan ennakkokäsitykset opettajastaan. Esimerkiksi Johanna oli ajatellut tulevan opettajansa olevan tiukka, vakava ja hieman pelottavan näköinen ja tämä oli aiheuttanut ikäviä tuntemuksia soittoharrastuksen aloitusvaiheessa. Muun muassa Hirvonen (2003) on todennut, että epämiellyttävyyden kokemus soittotunneilla syntyy yleensä siitä, että tuntien ilmapiiri on ollut vuorovaikutukseton, tuntunut autoritääriseltä tai jopa pelottavalta. Hän toteaa myös, että jännittynyt soitonopettajasuhde lapsuudessa voi vaikuttaa myös myöhempiin kokemuksiin opettaja-oppilas -suhteessa. Johanna totesi kuitenkin,

että kun opettajan oikea persoona oli käynyt ilmi, käsitys muuttui negatiivisesta positiiviseksi. Opettaja olikin erittäin mukava ja heillä oli tasapuolisia keskusteluita soittotunnilla. He jakoivat yhdessä näkemyksiä musiikista ja haastateltavan mukaan tunneilla käyminen oli alkanut tuntua jälleen hyödylliseltä ja tuottavalta.

Laura kuvasi opintojaan haittaavana tekijänä oppimishäiriönsä ja erityisesti sen, etteivät useat opettajat olleet osanneet ottaa näitä huomioon opetuksessa. Haastateltava oli kokenut asian niin, että opettajat olivat pitäneet häntä tyhmänä tai laiskana ja se oli vaikuttanut myös hänen minäkuvaansa. Hänen tavastaan kertoa soitonopiskelustaan oli tulkittavissa ajatus siitä, etteivät opettajat olleet osanneet kannustaa häntä oikealla tavalla ja ettei hän kokenut itseään yhtä arvokkaana soittoharrastajana kuin mitä hän olisi ollut ilman oppimishäiriöitään. Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen (2003) kirjoittavat siitä, että oppimisvaikeudesta riippumatta opettajan tulisi ymmärtää oppilaan erityistarpeita, sillä jokaisella oppilaalla on oma tapansa ja nopeutensa hahmottaa ja sisäistää asioita. Myös Almqvist (2004) toteaa, että oppimiselle on annettava tarpeeksi aikaa. On tärkeää panostaa siihen, että opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on mahdollisuus kehittyä pitkäaikaiseksi ja luottavaiseksi. Tulamo (1993) on kirjoittanut kielteisestä musiikillisesta minäkäsityksestä, joka syntyy opetuksen ollessa liian suorituskeskeistä, eikä oppilaan sen hetken tasoa huomioivaa. Kielteinen musiikillinen minäkäsitys vaikuttaa siihen, miten oppilas kokee opiskelunsa, musiikissa menestymisensä sekä millaiseksi hänen asenteensa musiikin opiskelua kohtaan kehittyy.

Lauralla oli kuitenkin kokemuksia myös sellaisista opettajista, jotka olivat osanneet kannustaa häntä, joita hän piti mukavana, joiden tunneilla hän oli kokenut tulleen kuulluksi ja hyväksytyksi ja jotka olivat osanneet opetuksessaan huomioida hänen erityistarpeensa. Erityisen tärkeää hänelle tuntui olevan se, että hän oli saanut haastavampia kappaleita soitettavakseen ja hänen kykyihinsä soittajana oli luotettu. Tämä oli saanut hänet innostumaan soittamisesta aivan uudella tavalla. Michelson, Miettinen, Saresma & Virtanen toteavatkin, että oppilaan itseluottamuksen kohottaminen ja ylläpitäminen on opetuksessa erittäin tärkeää, sillä se vahvistaa oppilaan uskoa itseensä, joka taas puolestaan parantaa työskentelyä.

Tarkastelimme tekijöitä niiden opettajien välillä, jotka Laura oli kokenut hyviksi tai huonoiksi. Suurimpia tekijöitä, jotka erottivat näitä opettajia toisistaan, olivat opettajan kannustavuus, arvostus, usko oppilaaseen ja sen vaikutus oppilaan itsearvostukseen soittajana sekä se, oliko opettaja saanut oppilaan innostumaan soittamisesta ja harjoittelusta. Konkreettisia keinoja, joi-

den avulla opettaja oli onnistunut huomioimaan oppimishäiriöitä opetuksessaan, olivat opettajan usko oppilaaseen sekä kannustus ja näiden kahden ilmaiseminen antamalla oppilaalle haastavampia kappaleita. Opettaja oli osannut myös itse kysyä oppimishäiriöistä sekä huomioida niiden olemassaoloa selkeyttämällä opetustyyliään, puhumalla vähemmän oppilaan työskentelyn aikana, kohdistamalla vaikeimpien kohtien harjoittelua oppilaan omalle, rauhallisemmalle ajalle ja yksinkertaistamalla siten työskentelytilannetta. Opettaja oli myös pyrkinyt antamaan vähemmän ohjeita kerrallaan. Tämä oli hyvin linjassa myös teoriapohjamme kanssa.

Milla lopetti ensimmäisen instrumenttinsa muutaman vuoden soittamisen jälkeen. Syyksi tähän hän kertoi sen, että kyseinen instrumentti oli hänelle huono valinta. Hän kuvasi instrumentin olleen enemmänkin hänen äitinsä idea, eikä soitin myöhemminkään alkanut tuntua omalta. Hän kuvasi tilannetta siten, että kiinnostusta harjoitteluun ei ollut, ja kun kappaleet alkoivat vaikeutua, hän halusi vaihtaa instrumentin toiseen ja päästä näin takaisin aloittelijan tasolle. Tästä voisimme päätellä sen, ettei Milla ollut sitoutunut harrastukseensa emotionaalisesti. Metsämuuronen (1995) onkin todennut, että yksilön sitoutuminen harrastukseensa on vahvasti yhteydessä sen jatkuvuuteen.

5.2.4 Soittoharrastus ja identiteetti

Kysyttäessä haastateltavilta soittoharrastuksen vaikutuksesta heidän identiteettiinsä ja minäkäsitykseensä, vaihtelivat heidän vastauksensa hyvin paljon. Esimerkiksi Johanna koki, että myös oman musiikillisen perhetaustansa vuoksi hän oli koko elämänsä pitänyt itsestäänselvyytenä, että on musiikin harrastaja ja -soittaja. Hän koki, että musiikin harrastaminen on vaikuttanut hänen identiteettiinsä ja muokannut sitä pikkuhiljaa musiikin harrastajasta ammattilaiseksi. Hän koki, että ilman musiikkia hän olisi luultavasti täysin eri ihminen. Milla taas ei kokenut ensimmäisinä vuosina soittoharrastuksen vaikuttaneen juurikaan hänen identiteettinsä kehitykseen, sillä instrumentti oli ollut hänelle väärä, eikä hän kokenut aitoa intohimoa sitä kohtaan. Hän kuvaili sen vaikuttavan enemmänkin negatiivisesti hänen minäkuvaansa, sillä hän oli kokenut itsensä laiskaksi. Oikean instrumentin löydyttyä musiikkiharrastuksesta muokkautui Millalle tärkeä identiteetin määrittäjä. Hän koki, että instrumenttiopiskelu lisäsi hänen itsetuntoaan ja negatiiviset tunteet puskiivat häntä vain harjoittelemaan ahkerammin. Hän totesi musiikin olevan hänelle koko elämä ja kuvasi tilannettaan siten, että oli varma siitä, että juuri musiikki oli asia, jota hän halusi elämässään tehdä.

McDonald, Hargreaves & Mill (2009) ovat todenneet, että musiikkia harrastavat tai ammatikseen harjoittavat ihmiset kehittävät itsellensä sellaisen identiteetin, johon musiikilliset toiminnot vaikuttavat. Pikku hiljaa tämä identiteetti kehittyy muusikon identiteetiksi ja näin vaikuttaa siihen, mitä ja miten ihminen ajattelee itsestään sekä miten hän kuvailee itseään muille ihmisille. Kempin (1996) tutkimuksen mukaan muusikoiden on usein vaikea erottaa itsetuntoa ja minäkäsitystä toisistaan. Heidän persoonallinen identiteettinsä on niin vahvasti yhteydessä musiikilliseen identiteettiin, että näitä kahta on haastavaa erottaa. Tämä tuli esiin haastatteluissa siten, että haastateltavilla oli vaikeuksia kertoa musiikillisesta identiteetistään erillisenä asiana.

Samalla tavalla musiikillisen identiteetin vahva yhteys persoonalliseen identiteettiin esiintyi Lauran kertomuksessa. Hän koki, että soittoharrastus oli ollut hänelle mielekästä puuhaa, mutta soitonopiskeluun vaikuttaneet oppimishäiriöt olivat vaikuttaneet negatiivisesti myös soitonopiskelun kautta muodostuneeseen minäkuvaan. Muun muassa Tulamo (1993) on osoittanut näiden asioiden yhteyden tutkimuksessaan. Laura koki omien sanojensa mukaan edenneensä soittoharrastuksessaan hitaasti ja välillä hän oli epäillyt myös sitä, olisiko soittamista syytä enää jatkaa ja onnistuisiko hän kehittymään enää paremmaksi. Hän koki soittamisen kuitenkin itsellensä erittäin tärkeäksi ja hyväksi keinoksi rentoutua ja päästä omaan maailmaan. Laura kuvasi lisäksi myös, että musiikki on aina ollut hänelle eräänlainen voimavara ja tapa purkaa ikäviä tuntemuksia.

Kaikki haastateltavat kokivat pääasiassa, että muiden ihmisten suhtautuminen heidän musiikkiharrastukseensa oli ollut positiivista ja että ihmiset pitivät musiikkia arvostettavana harrastuksena. Toisaalta haastateltavat tuntuivat pitävän omaa soittoharrastustaan myös jollain tavalla hyvin normaalina asiana eivätkä osanneet sen kummemmin analysoida sitä, millä tavalla heidän ympärillään olevat ihmiset suhtautuivat siihen.

Milla puhui paljon eri stereotyyppioista, joita oli kohdannut soittoharrastuksensa eri vaiheissa. Hän kertoi, että muiden ihmisten suhtautuminen soittoharrastukseen oli ollut erittäin positiivista ja he olivat suhtautuneet siihen jopa ihailevasti, vaikka hän ei itse pitänyt musiikin harrastamista niin kovin erikoisena asiana. Hänelle oli muodostunut sellainen mielikuva, että ihmiset, jotka opiskelevat itsekin musiikkia pitävät musiikin opiskelijoita jopa alemmassa yhteiskunnallisessa arvossa johtuen siitä, että stereotyyppisesti muusikoiden elämään liitetään hänen käsityksensä mukaan runsasta alkoholin käyttöä. Milla oli kokenut, että sen sijaan ihmiset, jotka eivät itse harrastaneet musiikkia, olivat suhtautuneet sen opiskeluun hyvin positiivisesti. Hänen käsityksensä mukaan ihmiset pitävät musiikkia opiskelevia ihmisiä korkeakulttuurin harrastajina ja

jollain tapaa hienostuneina ihmisinä. Klassisen musiikin opiskeluun liittyvistä stereotyyppioista hän nosti esiin sen, että musiikkityylistä johtuen muut ihmiset saattavat pitää heitä ylimielisinä.

Mielenkiintoista oli myös se, että Laura oli muiden kanssa samaa mieltä siitä, että ihmisten suhtautuminen soittoharrastukseen oli pääosin positiivista mutta ei hän kuitenkaan tuntunut itse uskovan itseensä niin paljoa, että olisi kokenut soittoharrastuksensa mainittavan arvoisena asiana. Hänen vastauksensa sävystä tulkitsimme, että hän ei mielellään alkanut kertoamaan meille siitä, mitä muut ihmiset olivat hänen musiikkiharrastuksestaan ajatelleet. Suoninen (1998) kirjoittaa tästä todeten, että ihmisen sosiaalinen identiteetti voidaan kuvata minäesityksinä, joita yksilö antaa ilmi vuorovaikutustilanteissa. Tästä voimme päätellä, ettei tämä vuorovaikutustilanne ollut ehkä sellainen, jossa Laura olisi halunnut näitä asioita meille välttämättä jakaa. Johanna koki, että lapsuuden positiiviset kokemukset liittyen musiikkiharrastukseen olivat tulleet koulun musiikintunneilta, kun opetettava asia oli ollut ennestään tuttu. Tämä oli saanut Johannan tuntemaan itsensä musiikin harrastajaksi ja -soittajaksi ja hän oli kokenut itsensä taitavaksi. Tämä oli vahvistanut hänen positiivista musiikillista minäkäsitystään.

Kaikki kolme haastateltavaa pitivät soitonopiskeluaan merkittävänä tekijänä omassa elämässään ja kuvailivat sitä muun muassa termeillä *voimavara*, *koko elämä*, *todella tärkeä*, sekä *rentoutumismuoto*. Kaikki haastateltavat kokivat, että musiikkiharrastus oli vuosien saatossa muuttunut mukavasta harrastuksesta omaa elämää määrittäväksi tekijäksi ja he pitivät sitä yhtenä elämänsä tärkeimmistä asioista. Soittoharrastukseen liittyi myös päinvastaisia tunteita, kuten omaa riittämättömyyden tunnetta tai ikäkaudesta johtuvaa muutosta suhtautumisessa harrastukseen. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, että soittoharrastus oli pääasiassa todella positiivinen asia heidän elämässään. Kertomuksissa esiin nousi myös se, että teini-iän kynnyksellä ilmentyneestä kyynisyydestä huolimatta soittaminen oli ollut iso osa haastateltavan identiteettiä, vaikka soittoharrastus ei sillä hetkellä olisikaan ollut kovin mieleinen.

6 Pohdinta

Toteutimme pohdinnan ensin keskusteluna, joka nauhoitimme ja litteroimme. Tämä tuntui kai-kista mukavimmalta toteutustavalta meille. Keskustelu avasi lisää tulkintoja, jotka olisivat voineet jäädä muuten huomioimatta. Kun laitoimme havaintojamme yhteen, se avasi lisää merkityksiä kertomuksille. Keskustelunomaisuus kuvaa hyvin koko kirjoitusprosessiamme: koimme miellyttäväksi työskentelytavaksi sen, että jaoimme ajatuksiamme sekä keskustelimme intensiivisesti koko prosessin ajan ja työskentelimme erittäin paljon yhdessä. Missään vaiheessa ei tapahtunut sellaista, ettei toinen olisi tiennyt, miten prosessi etenee tai mitä siinä tapahtuu. Koimme myös, että keskustelunomaisuus on se, mikä kypsytti ajatteluamme tämän aiheen suhteen ja mikä avasi näkökulmia ja tulkintoja aiheesta. Koimme, että onnistuimme keskustelevuudellamme syventämään tutkielman aihetta erittäin paljon. Valmistelimme tämän pohdintakappaleen litteroidun keskustelun pohjalta. Käymme vielä läpi jokaisen tekemämme haastattelun ja pohdimme jokaista haastattelutilannetta sekä teemme oman pohdintamme aineistosta.

Ensimmäisestä haastattelusta eli Johannan kertomuksesta jäi päällimmäisenä mieleen ajatus siitä, että tämä oli kertomuksista pintapuolisin. Uskomme tämän johtuvan siitä, että haastattelu oli ensimmäinen koskaan tekemämme haastattelu, eikä meillä ollut kokemusta haastattelutilanteesta. Emme osanneet välttämättä tarttua kertomuksessa nousseisiin asioihin niin tarkasti, että olisimme saaneet esiin kertomuksen syvempiä tasoja. Siinä mielessä tämä oli kertomuksista neutraalein, eikä herättänyt niin paljoa tulkintoja. On syytä ottaa huomioon se, että kertomus olisi voinut olla syvällisempi, jos olisimme osanneet tarttua asioihin paremmin. Toki on todettava, että Johannan kohdalla soitonopiskelun polku ei pitänyt sisällään sellaisia kohtia, joista olisi jäänyt tunne, että taustalla olisi ollut jotain muuta, mikä jäi meiltä huomaamatta tai havaitsematta.

Johanna kertoi kokemuksistaan avoimesti ja hänen kertomuksestaan sai selkeän käsityksen siitä, millainen hänen soitonopiskelun polkunsa oli ollut ja millaisia asioita se oli pitänyt sisällään. Johannan haastattelun kohdalla myös sosiaalinen tilanne oli sellainen, että emme olleet yhtä rentoja tai vastaanottavaisia, emmekä ehkä siinä kohtaa prosessia ymmärtäneet vielä sitä, että erittäin tärkeää narratiivisessa haastattelutilanteessa on se, että tilanne on lämmin ja inhimillinen, eikä kuiva ja haastattelumainen. Myös meidän jännityksemme paistoi varmasti läpi haastattelutilanteessa, mikä saattoi vaikuttaa Johannaan siten, että hän mietti, mikä olisi haastattelumme kannalta olennaista kerrottavaa tai ”oikein”. Tämä tuli esiin myös lukiessamme teo-

riaa liittyen narratiiviseen haastatteluun. Myös siinä todettiin se, että kertomuksellisen haastattelutilanteen tulisi olla rento, jotta saataisiin aitoja kertomuksia raportinomaisten vastausten sijaan (Chase 1995). Haastattelutilanteen tietynlainen jäykkyys oli kuitenkin inhimillistä, sillä kyseessä oli ensimmäinen tekemämme haastattelu.

Toisaalta Johannan tapa kertoa soitonopiskelun polustaan oli neutraalimpi, kuin kahdella muulla haastateltavalla: soitonopiskelun polku ei ollut yhtä värikkään oloinen kuin kahdella muulla, vaan tilanne muistutti enemmänkin pysyvää ideaalitulannetta, jossa soittoharrastuksen oli hyvä kehittyä ja edetä kohti ammattivaihetta. Kertomus oli pysyvyyskertomukselle tyypilliseen tapaan sellainen, että tapahtumaketjut liittyivät toisiinsa suhteellisen muuttumattomina suhteessa päämäärään, eikä matkan varrelle mahtunut suuria nousuja tai laskuja. Siinä mielessä uskomme, että tulkintamme tämän kertomuksen tyypistä oli varsin perusteltu ja seisomme tämän tulkinnan takana, vaikka haastattelu ehkä olikin pintapuolisempi, kuin kaksi muuta.

Johannan kohdalla tärkein yhteys teoriapohjaan tuntui olevan juurikin hänen soitonopiskelun polkunsuon kokonaisuus. Se piti sisällään juuri niitä asioita, joita olemme teoriapohjassamme tuoneet esiin liittyen onnistumisen kokemuksiin soittoharrastuksessa sekä tekijöihin, jotka vaikuttavat harrastukseen sitoutumiseen. Johannan soitonopiskelun polun kokonaisuus piti sisällään onnistuneita opettajakokemuksia, harrastukseen sitoutumiseen liittyviä emotionaalisia tekijöitä heti alusta asti, lämpimiä ja vuorovaikutuksellisia opettaja-oppilas -suhteita sekä soittotuntien miellyttävää ilmapiiriä. Esiin nousivat myös soittokaverit musiikkileireillä. Kokonaisuutena Johannan kertomuksesta jäi mieleen sellainen ajatus, ettei ole mikään ihme, että harrastus on luontaisesti jatkunut ammattitasolle saakka.

Johannan kohdalla voidaan soveltaa myös teoriaa soitonopiskelun kolmesta vaiheesta (Anttila 2004; Anttila & Juvonen 2002; Hirvonen 2003), toisin kuin kahden muun haastateltavan kohdalla, joiden soitonopiskelun polut olivat huomattavasti rikkonaisempia. Johannan kohdalla siirtyminen soitonopiskelun vaiheesta toiseen vaikutti tapahtuneen luontaisesti hänen sisäisten valmiuksiensa kehittyessä ja opettajanvaihdoksen jälkeen. Ensimmäisessä vaiheessa Johannan soitonopiskelussa tärkeinä tekijöinä olivat kannustava perhe sekä myönteinen vuorovaikutus opettajan kanssa ja tämä näytti vaikuttaneen Johannan musiikillisen minäkäsityksen rakentumiseen positiivisesti. Johanna kuvaa soitonopiskelun muuttuneen hiljalleen toiselle vaiheelle tyypilliseksi. Musiikin harrastamisesta oli tullut hänelle määrätietoisempää ja vakavampaa opiskelua. Hän kuvaa myös opettajan olleen vaativampi, mutta toisaalta kannustava ja innos-

tava. Johanna kuvaili tämänhetkistä soitonopiskelun vaihettaan kolmannelle vaiheelle tyypillisellä tavalla. Hän totesi opiskelun olevan itsenäistä ja hän vaikutti enemmän ja enemmän ottavan itse vastuuta esimerkiksi kappaleiden tulkinnasta ja oman toimintansa refleктоimisesta.

Johannalla tuntui olevan myös erittäin hyvät lähtökohdat soittoharrastuksen aloittamiseen: tärkeitä taustalla vaikuttavia tekijöitä olivat perheen ja erityisesti sisarusten vaikutus soittoharrastukseen. Nämä asiat Johanna kuvasi juuri sellaisina, kuin ne teoriapohjassammekin nousivat esiin: perheessä kaikki sisarukset ovat musisoineet ja soittaneet jotain instrumenttia ja se on ollut heille erittäin luontainen asia. Myös vanhemmat ovat toimineet kannustavasti ja antaneet hyvät lähtökohdat soittoharrastukselle. Ei tullut kuitenkaan sellainen olo, että vanhemmat olisivat millään tavalla painostaneet tai pakottaneet Johannaa soittoharrastuksen pariin.

Millan kertomuksesta tärkeimpänä asiana mieleen jäi se, kuinka paljon oikea instrumentti voi vaikuttaa soittoharrastukseen ja kuinka hyvä tuuri on, jos instrumentti sattuu kohdilleen heti alusta alkaen. Pohdimme myös sitä, kuinka vakavasti tulisi ottaa se, jos lapsi haluaa vaihtaa instrumenttiaan. Millan tapauksessa oli nähtävissä juuri se, että soitonopiskelussa kaikki muuttui siinä vaiheessa, kun hän pääsi soittamaan sitä instrumenttia, minkä soittamisesta todella nautti. Lisäksi mieleen jäi vahvasti se, kuinka intohimoinen asia musiikki Millalle oli ja kuinka tärkeässä roolissa se oli hänen elämässään. Musiikki aiheutti Millalle positiivisten kokemusten lisäksi myös negatiivisia tunteita ja pelkoa siitä, ettei olisi tarpeeksi hyvä ja pystyisi panostamaan tarpeeksi. Milla puhui musiikista intohimoisesti ja haastattelu oli sävyltään intensiivisin näistä kolmesta. Millan soitonopiskelun polku oli erittäin värikäs ja monivaiheinen ja piti sisällään myös epäonnistumisen kokemuksia, jotka eivät kuitenkaan määrittäneet kertomuksen sävyä millään tavalla.

Pohdimme pitkään sitä, millainen kertomuksen tyyppi oli, koska soitonopiskelun polkuun mahduttiin niin ylämäkiä kuin alamäkiäkin. Kertomuksen sävy säilyi kuitenkin koko ajan positiivisena. Ikävät kokemukset soitonopiskelun polulla eivät tuntuneet lannistaneen Millaa tai olleet kuitenkaan lopulta vähemmän arvokkaita kokemuksia. Kertomus on ehdottomasti tyypiltään progressiivinen, mutta on syytä ottaa huomioon, ettei se ollut yksiselitteisesti pelkästään positiivinen, vaan piti sisällään vaihteluita. Huonot opettajakokemukset tai väärä instrumentti eivät tuntuneet vaikuttavan Millan musiikilliseen identiteettiin millään tavalla negatiivisesti ja hän ei vaikuttanut kokeneen näitä asioita henkilökohtaisina epäonnistumisina, vaan hän totesi niiden tapahtuneen osana hänen polkuaan kohti ammattitasa. Musiikki oli kuitenkin ollut koko matkan ajan hänen mukanaan tärkeänä osana elämää ja hän oli onneksi päässyt toteuttamaan itseään

kolmannessa instrumentissa ihan alusta asti jollain tavalla. Millan musiikillisessa identiteetissä nousi vahvasti esiin itse musiikin tekeminen, ei niinkään soittotunneilla käyminen suorituksena.

Tärkeimpiä yhteyksiä teoriapohjan ja Millan kertomuksen välillä olivat onnistuneet ja epäonnistuneet opettajakokemukset sekä opettaja-oppilas -suhteet, kavereiden vaikutus soittoharrastuksen aloittamiseen sekä sosiaalinen ympäristö soittoharrastuksessa ja perheen, erityisesti äidin, vaikutus soittoharrastukseen. Millan kohdalla haastattelutilanne sujui erittäin hyvin. Pääsimme syvälle ja tartuimme asioihin rohkeammin, kuin aikaisemmassa haastattelussa. Milla oli kertojana värikäs, oma-aloitteinen ja avoin ja hänen kertomuksensa piti sisällään värikkäitä kielikuvia. Haastattelun toteutus onnistui: sosiaalinen tilanne haastattelussa oli paljon rennompi, tunnelma avoin ja vuorovaikutustilanne jopa dialogimainen, vaikka emme osaltamme osallistuneetkaan varsinaiseen keskusteluun, vaan toimimme kuuntelijana ja vastaanottajana. Tunnelma tuntui olevan kovin inhimillinen ja ymmärtäväinen, minkä seurauksena saimme Millalta syvällisen ja monikerroksisen pohdinnan hänen soitonopiskelun polustaan.

Lauran kohdalla tärkeimpänä asiana mieleen jäi se, että onneksi osasimme ottaa haastattelutilanteessa rauhallisesti ja antaa aikaa sekä tilaa kertomuksen syntymiselle, sillä sitä kautta pääsimme erittäin syvälliselle tasolle ja Laura uskalsi puhua aiheesta, joka oli hänelle henkilökohtainen. Laura oli erittäin rohkea jakaessaan aitoja, jopa ikäviäkin kokemuksia sekä tuntemuksia kanssamme, koska ne olivat tutkielmamme kannalta erittäin tärkeitä ja mielenkiintoisia. Lisäksi tärkeänä seikkana esiin nousi se, miten paljon soittoharrastukseen liittyvät kokemukset voivat vaikuttaa lopulta siihen, miten ihminen kertoo itsestään ja elämästään sekä siihen, millainen kuva ihmisellä on itsestään. Kuten teoriapohjassammekin nousi esiin, muusikon identiteetti sekä persoonallinen identiteetti ovat usein soittajalla niin vahvasti yhteydessä toisiinsa, että näitä kahta voi olla hankala erottaa (Kemp 1996). Epäonnistumisen kokemukset soittoharrastuksessa voivat aiheuttaa epäonnistumisen tuntemuksia ylipäänsä siinä, miten ihminen kokee itsensä.

Meillä oli tutkijoina erittäin suuri vastuu myös sen kanssa, miten käsitelimme Lauran haastattelua häntä kunnioitten sekä harkitusti siten, että emme esimerkiksi esittäneet asioita huolimattomasti ja jopa Lauran ikäviä muistoja vahvistavasti. Muotoilu oli haasteellista, koska Lauran kertomuksesta kävi selkeästi ilmi se, millainen hänen soitonopiskelun polkunsä on ollut ja millaisia muistoja ja tapahtumia siihen liittyy. Pidimme tärkeänä sitä, että saisimme annettua lukijalle kuvan siitä, miksi tällaisia kokemuksia on ollut. Vaikka Lauran kertomuksessa tuntui ole-

van sellainen sävy, että kuten hän itsekin sanoi, hän piti itseään jollain tapaa huonompana soitonopiskelijana, halusimme tulkita tutkielmassamme enemmän sitä *mikä* on saanut hänet ajattelemaan tällä tavalla ja mitä tapahtumia tällaisen ajatusmallin kehittymisen taustalla on.

Haastavaa oli myös oppimisvaikeuksien liittäminen osaksi teoriapohjaamme, sillä halusimme tietoisesti jättää tutkielman ulkopuolelle sen, mitä oppimisvaikeuksia Lauralle oli diagnosoitu. Pyrimmekin tuomaan esiin enemmän sitä näkökulmaa, miten erilaisia lähtökohtia soitonopiskeluun eri ihmisillä voi olla. Pyrimme tuomaan asian esiin siinä valossa, että myös soitonopettajan olisi aina syytä tiedostaa se, että oppijat ovat erilaisia. Tärkeimpiä yhteyksiä teoriapohjaan tässäkin haastattelussa tuntui olevan se, että saimme hyvin selkeää kuvausta erilaisista opettaja-oppilas -suhteista ja tämä tuntui olevan lähtökohtana ihan kaikkeen, mitä soitonopiskelussa oli tapahtunut. Tuntui, että Lauran kohdalla tämä korostui vielä enemmän erityisesti siksi, että opettajat olivat vaihtuneet nopeaan tahtiin. Mielenkiintoista oli se, ettei oppimisvaikeuksien vaikutus soitonopiskeluun noussut esiin missään aiemmassa teoriapohjaamme viittaavassa materiaalissa.

Kertomuksesta oli havaittavissa myös se, että vaikka soitonopiskelu tuntui olleen Lauralle raskasta aika-ajoin, itse musiikki sekä rakkaus siihen olivat silti aina olleet vahva osa hänen identiteettiään ja veivät hänet lopulta ammattitasolle saakka. Useat huonot opettajakokemukset eivät olleet koskaan saaneet häntä lopettamaan soittamista kokonaan. Onnistuneesta lopputuloksesta ja useista muista onnistuneista ja hyvistä muistoista huolimatta pidimme kertomusta regressiivisenä, koska kertomuksen sävy oli sellainen, että soittoharrastukseen liittyviin tulevaisuudennäkymiin oli yhteydessä epävarmuuden tunteita. Laura mainitsi muun muassa sen, että hän miettii välillä sitä, onko hänen enää syytä jatkaa soittamista. Laura myös nosti kertomuksessaan useammin niitä asioita esiin, jotka hän oli kokenut epäonnistumisina. Hänen oma käsityksensä soitonopiskelun polustaan tuntui olevan huonoihin opettajakokemuksiin painottuva.

Lauran kohdalla haastattelu oli intiimi sekä hyvin onnistunut ja sen sosiaalinen tilanne oli sellainen, että hän luotti meihin niin paljon, että halusi jakaa myös kipeitäkin muistoja soitonopiskelustaan. Tämän vuoksi koimme haastattelun olleen erittäin hedelmällinen ja antoisa tutkielmamme kannalta. Saimme aidon kertomuksen ja olimme tyytyväisiä siitä, että toteutimme tämän haastattelun viimeisenä. Näin osasimme tarttua asioihin ja tulkita Lauran kertomaa jo haastattelutilanteessa. Tämä johtui siitä, että aihe oli jäsentynyt päässämme ja tiesimme, miten haastattelutilanne etenee. Lisäksi osasimme keskittyä Lauran puheeseen ja poimia sieltä meitä kiinnostavia asioita. Koemme, että kehityimme myös haastattelijoina tämän prosessin aikana.

Jos meillä olisi ollut mahdollisuus toteuttaa tutkielma laajemmalla haastatteluaineistolla, olisi ollut erittäin mielenkiintoista nähdä, olisiko haastateltavien soitonopiskelun poluissa toistunut tiettyjä kuvioita ja tapahtumaketjuja, joiden avulla olisimme voineet tehdä tyyppikertomuksia ja havaita syy-seuraus -suhteissa samankaltaisuuksia ja toistuvuutta. Olisi ollut mielenkiintoista paneutua myös siihen, kuinka paljon soitonopiskelijan persoonallisuus vaikuttaa soitonopiskelun polun tapahtumiin ja kuinka paljon taas kysymys on sattumasta, esimerkiksi siitä, millainen opettaja kohdalle osuu. Tutkielmassamme saimme kuitenkin kolme toisistaan poikkeavaa kertomusta, mikä oli antoisaa ja antoi meille näkökulmaa hyvin laajasti erilaisista soitonopiskelun poluista tämän kokoisessa aineistossa. Siitä huolimatta, että jokainen soittoharrastuksen polku on uniikki ja yksilöllinen, uskomme vahvasti siihen, että laajemmassa aineistossa olisi ollut havaittavissa toistuvuutta. Jatkossa aihetta voisi siis tutkia lisää hankkimalla laajempaa aineistoa ja pyrkimällä tekemään siitä esimerkiksi tyyppitelyä. Voi olla, että laajemmassa aineistossa olisi noussut esiin myös muunlaisia kertomustyyppisiä, jotka eivät olisi Gergenin & Gergenin jaotteluun sopineet. Tähän tutkielmaan jaottelu oli kuitenkin erittäin pätevä.

Kaikin puolin tutkielmamme tekoprosessi oli antoisa ja kehitti ajatteluamme aiheen suhteen varsin paljon. Yhteistyömme sujui hyvin ja nautimme suunnattomasti siitä, että saimme työskennellä yhdessä. Pitkät ja intensiiviset keskustelutuokiot, aiheeseen paneutuminen ajan kanssa sekä haastatteluaineiston analysointi olivat ehdottomasti työskentelymme parasta antia. Tutkijatriangulaatio toi työskentelyymme monipuolisuutta ja lisää syvyyttä ja se toimi välillämme hyvin luontevasti. Toinen meistä nautti enemmän yksityiskohtiin uppoutumisesta sekä esimerkiksi teosten alkuperäislähteisiin syventymisestä sillä aikaa kun toinen piti hallinnassaan tutkielman kokonaisuutta ja etsi loogisia jatkumia asioiden välillä. Suurimman osan ajasta työskentelimme yhdessä, mutta välillä teimme asioita myös omiin vahvuusalueisiimme painottuneina erikseen. Näissä tilanteissa tarkastimme aina kuitenkin toistemme työn jäljen ja annoimme siihen vielä oman näkökulmamme ja panoksemme. Haastatteluineen kaikkineen työskentelyprosessimme oli mielestämme onnistunut ja olemme tyytyväisiä lopputulokseen. Myös ajallinen hajauttaminen ja se, että annoimme aiheelle tarpeeksi aikaa kypsä mielessämme, oli meille ehdottoman tärkeää ja lopputuloksen kannalta oleellista. Esimerkiksi haastatteluiden ja lopullisen analyysin välillä oli riittävästi aikaa aineiston jäsentymiseen ja syventymiseen mielessämme.

Lähteet

- Aho, S. (1996). Itsetunnon vahventaminen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Huhmarniemi (toim.), *Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa.* (s. 65–89). Turku: Painosalama Oy.
- Ahonen, K. (1996). *Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä.* Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen.* Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ahvenainen, O., Ikonen O. & Koro, J. (2001). *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön.* Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Almqvist, F. (2004). Tarkkaavuuden ja oppimisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta.* Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M. (2004). *Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä.* Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Aristoteles (1967). *Runousoppi.* Helsinki: Otava.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' Uses Of Media for Self-Socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519–533. Luettu 25.9.2019, saatavilla: http://www.jeffreyarnett.com/articles/articles/ARNETT_adolescents_use_of_media_for_self_social.pdf
- Atkinson, R. (1998). The Life Story Interview. *Qualitative Research Methods*, 44. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Atkinson, R. (2001). The Life Story Interview. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.), *Handbook of Interview Research. Context & Method.* (s. 121–140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* New Jersey: Prentice Hall
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings Of Life.* New York: The Guilford Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge: Harvard University Press.
- Byman, R. (2005). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita* (s. 25–41). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Case, S. (1995). Taking Narrative Seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.), *Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives.* (3)1–26. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Davis, S.G. (2016). Children, popular music, and identity. Teoksessa G.E. McPherson (toim.), *The Child As Musician* (s. 265–283). Oxford: Oxford University Press.
- Deci, E. L., Vallerant, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. Luettu: 27.9.2019, saatavilla: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf
- Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. Luettu 26.9.2019, saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/224827585_The_Role_of_Deliberate_Practice_in_the_Acquisition_of_Expert_Performance
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa T. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 179–203). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Evans, P. (2016). Motivation. Teoksessa G.E. McPherson (toim.), *The Child As Musician* (s. 325–339). Oxford: Oxford University Press.
- Gaunt, H. & Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of music psychology* (s. 274–284). New York: Oxford University Press Inc.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1986). Narrative Form and the Construction of Psychological Science. Teoksessa T. R. Sarbin (toim.), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. (s. 22–44). New York: Praeger.
- Góthoni, R. (1998). *Luova hetki. Esseitä matkallaolosta musiikista*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Ajatus.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Juva: Bookwell Oy.
- Hallam, S. (2009). Motivation to learn. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of music psychology* (s. 285–294). New York: Oxford University Press Inc.
- Hargreaves, D.J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D.J., North, A.C. & Tarrant, N. (2016). How and why do musical references change in childhood and adolescence. Teoksessa G.E. McPherson (toim.), *The Child As Musician* (s. 303–322). Oxford: Oxford University Press.

- Harré, R. (1998). *The Singular Self. An Introduction to the Psychology of Personhood*. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge
- Heikkinen, H.L.T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulu: Oulu University Press.
- Hjelm, L. (1998). Musiikki ja liikunta yhdessä vievät parempiin oppimistuloksiin. Teoksessa K. Strandén (toim.), *Ei tyhmä, vaan erilainen oppija* (s. 147–159). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hongisto-Åberg, M., Lindberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (1993). *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Hip Hoi, Musisoi!* Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Hurrelmann, K. (1988). *Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality*. New York: Cambridge University Press.
- Hyry, E. K. (1997). Millaista Olisi Luova Soitonopetus? *Musiikkikasvatus*, 2(2), 42–53.
- Hyry, E.K. (2007). *Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana*. Oulu: Oulu University Press.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Jørgensen, H. & Hallam, S. (2009). Practising. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of music psychology* (s. 265–273). New York: Oxford University Press Inc.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kennell, R. (2002). Systematic Research in Studio Instruction in Music. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The New handbook of research on music teaching and learning: A Project of the Music Educators National Conference* (s. 243–256). Oxford: Oxford University Press.

- Kiianmaa, K. (2009). Alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 73–85). Juva: WS Bookwell Oy.
- Kohler Riessman, C. (2001). Analysis of personal narratives. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.), *Handbook of Interview Research. Context & Method*. (s. 695–710). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Koskenniemi, M. (1982). Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Kosonen, E. (1997). Kiinnostus soittamisen motiivina varhaisnuorilla. *Musiikkikasvatus*, 2(1), 70–75.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 295–309). Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Kujala, T. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 13–39). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kurkela, K. (1986). Esittävä säveltaide, esiintymisjännitys ja narsistinen häiriö. *Synteesi*, 5 (2–3), 59–85.
- Kurkela, K. (1993). Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. Teoksessa J. Hjelm (toim.), *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 166 annual spring meeting of the American Ethnological Society* (s. 12–44). Washington: University of Washington Press.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen Näkökulma. Teoksessa T. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 28–45). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents' private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 535–550. Luettu 25.9.2019, saatavilla: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537055>
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Lehtonen, K. (1992). MUSIIKKI ELÄMISEN KENTÄLLÄ: ”Lewiniläinen” näkökulma musiikin ja musiikkiterapian merkitykseen. Teoksessa J. Louhivuori & A. Sormunen (toim.), *Kognitiivinen musiikkitiede*. (s. 213–228). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Louhivuori, J. (2003). Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen* (s. 251–257). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- MacDonald, R., Hargreaves, D.J. & Miell, D. (2009). Musical identities. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of music psychology* (s. 462–470). New York: Oxford University Press Inc.
- Madsen, K. & Egidius, H. (1976). *Oppiminen ja motivaatio*. Tampere: Tampereen kirjapaino Oy. Suomentanut Aune Laakso teoksesta *Inlärnning och motivation* Esselte Studium Ab.
- McPerson, G. & Hallam, S. (2009). Musical potential. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of music psychology* (s. 255–264). New York: Oxford University Press Inc.
- Medley, D. M. (1977). *Teacher Competence and Teacher Effectiveness. A Review of Process-Product Research*. Luettu 26.9.2019, saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED143629.pdf>
- Metsämuuronen, J. (1995). Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Michelson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. (2003). *AD/HD nuorilla ja aikuisilla*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. New York: Oxford University Press.
- Moos, R. H. (1991). Connections Between School, Work and Family Settings. Teoksessa B. J. Fraser & H. J. Walberg (toim.), *Educational Environments. Evaluation, Antecedents and Consequences*. (s. 29–53). Oxford: Pergamon Press.
- Niiniluoto, I. (1980). Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nurmi, J-E. (2013, toukokuu) Motivaation merkitys oppimisessä. Kasvatus, 548–554. *Oulun kaupungin 3.-9. musiikkiluokkien opetussuunnitelma*. Luettu 30.8.2018, saatavilla: https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/nj2mmok455:file/download/a2ea51f695a54235394944728edf785ecdea9939/Nurmi_2013_motivaation%20merkitys%20oppimisessa_Kasvatus.pdf

- O'Brien, J. P. (1983). *Teaching Music*. New York: CBS College Publishing.
- Peltomaa, A. (2010). Laulun kehityksen vaiheet varhaisiässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 179–196). Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative* (s. 5–7). Lontoo: The Falmer Press.
- Pöyhönen, M. (2011). *Musiikin tietämisen tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (2002). *Oppiminen ja koulutus*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Regelski, T. A. (1981). *Teaching General Music. Action Learning for Middle And Secondary Schools*. New York: Schirmer Books.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and Narrative. Volume 3*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 21.05.2019.)
- Saarikallio, S. (2007). *Music as Mood Regulation in Adolescence*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Saarikallio, S. (2011). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s.221–231). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 170–181). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Siebenaler, D. (1997). *Analysis of Teacher-Student Interactions in the Piano Lessons of Adults and Children*. Luettu 2.10.2018, saatavilla: <https://www.cml.music.utexas.edu/assets/pdf/Siebenaler1997.pdf>

- Sinkkonen, J. (1997). *Musiikki – Yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua*. Luettu 20.9.2019, saatavilla: <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-%E2%80%93-yht%C3%A4-aikaa-yksil%C3%B6llist%C3%A4-ja-jaettua-Sinkkonen.pdf>
- Sloboda, J. A. (1994). Music Performance: Expression and the Development of Excellence. Teoksessa R. Aiello & J. A. Sloboda (toim.), *Musical Perceptions*. (s. 152–169). Oxford: Oxford University Press.
- Suoninen, E. (1997). *Miten tutkia moniäänistä ihmistä?* Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L. (2005). Kertomuksien tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36(5), 366–372.
- Tikka, S. (2017). Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Tilastokeskus, 2009. *Ajankäyttötutkimus*. Luettu 30.8.2018 http://www.stat.fi/til/akay/2009/03/akay_2009_03_2011-05-17_kat_003_fi.html
- Tulamo, K. (1993). Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, A. (2003). ”Mä soitan ihan omasta ilosta!”. Pitkittäistutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: PB-Printing.
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Weerts, R. (1992). Research on the teaching of instrumental music. Teoksessa R. Colwell (toim.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (s. 577–583). New York: Schirmer Books.
- Vikman, Kirsi (2001). *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. (1998). Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa K. Strandén (toim.), *Ei tyhmä, vaan erilainen oppija* (s. 12–15). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vuorinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Vuorinen, R. (1998). *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY – Kirjapainoyksikkö.
- Zhukov, K. (2008). *Exploring the content of instrumental Lessons and gender relations in Australian higher education*. Luettu 25.9.2019, saatavilla: https://espace.library.uq.edu.au/data/UQ_192359/ZhukovFinalRevisions.pdf?Expires=1569415679&Key-

Pair-Id=APKAJKNB4MJBNC6NLQ&Signature=LK5LIPuWOkEYMIpPQAC3rPZZGR1YHDMSYI0XgosH7zVmAJOlSGd-ZAPix9ljpqxIdJ2U4vbr6E7iM-mqWlf1K8SO373jr7Ee7NBQYNww9kPLZYX7k7Q5pl~LNuE8R5ct0H5zgihPqJz8oBag-7HjmTUAzuOo3TXZhd6B1Z6kJRHs-1Ml4TB2UzGULF5UUTF8xc1Ppb9tmGrbFKHF-WYOMDXGa5MIzo-kJlsVefdxj4VffzVuYRtnrq3yc7fVkpK7uIDRF5qdtS36j3dMoyS0TkxuquiOw9Mtl-6VeY36cQbSLv28TmLlu67aT2a6ZBKymiz2bBmAItPDTi1FJUvSiPA

Liite 1

Esitietolomake ja haastattelukysymykset.

Nimi:

Ikä:

Sukupuoli:

Paikkakunta:

Kuinka monta vuotta soittoharrastusta on takana:

Kuinka monta vuotta ammattitasolla on takana:

Aikaisemmat instrumentit sekä nykyinen instrumentti:

Kuinka monta opettajaa soittoharrastuksen aikana on ollut:

Haastattelukysymykset:

1. Kerro siitä, kun aloit käydä soittotunneilla.
2. Montako eri opettajaa sinulla oli ennen ammattipuolelle siirtymistä ja miltä muistat opettajien vaihtumisen tuntuneen?
3. Millaiseksi koit soittotunneilla käymisen kunkin soitonopettajan kohdalla?
4. Miten soittoharrastus vaikutti siihen, mitä ajattelit itsestäsi ja mitä muut ajattelivat sinusta?
5. Kerro siitä, mitä musiikki on merkinnyt sinulle soitonopiskelun polun eri vaiheissa?

Liite 2

Tutkimuslupa

Keräämme aineistoa pro gradu -tutkielmaamme, jonka aiheena on ammattiopiskelijoiden käsityksiä omasta soitonopiskelun polustaan. Toteutamme tutkimuksen kerronnallisena tutkimuksena. Kerronnallisen tutkimuksen avulla saamme tietoa siitä, millaisia käsityksiä musiikkioppilaitoksen opiskelijoilla on omasta soitonopiskelun polustaan. Keräämme aineiston haastatteleamalla. Tutkimusraportissa haastateltavan henkilöllisyys pysyy anonyyminä, ja haastateltavan näin halutessa voimme myös keskeyttää haastattelun.

Tutkimuksen on tarkoitus valmistua syksyllä 2019, jolloin tutkimustulokset ovat luettavissa. Tutkimustyön päätyttyä säilytämme haastatteluaineiston luottamuksellisesti tai hävitämme sen.

Olen saanut tarpeeksi tietoa tämän tutkimuksen tavoitteista ja sisällöstä sekä siitä, miten haastattelu etenee ja miten saatua aineistoa käsitellään. Osallistun tähän tutkimushaastatteluun.

Osallistuja

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika

Paikka

Tutkijat

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika

Paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika

Paikka