

Musiikillisen toimijuuden ja identiteetin rakentuminen  
Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa

Vuorovaikutuksellisuus soitonopetuksessa

Sami Koppinen

Musiikintutkimuksen pro gradu –tutkielma

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

Tampereen yliopisto

Huhtikuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

KOPPINEN, SAMI: Musiikillisen toimijuuden ja identiteetin rakentuminen Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa. Vuorovaikutuksellisuus soitonopetuksessa.

Pro gradu –tutkielma, 58s., 3 liites.

Musiikintutkimus

Huhtikuu 2015

---

Pro gradu -tutkielmani on tutkimus erityisryhmään kuuluvien muusikoiden musiikillisen toimijuuden ja identiteetin rakentumisesta. Tarkastelen tutkimuksessani Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin oppitunneilla tapahtuvaa musiikillista toimintaa vuorovaikutuksen, kommunikaation ja identiteetin rakentumisen näkökulmista.

Laadullisen tutkimukseni menetelmänä käytin osallistuvaa havainnointia. Tutkimusaineisto koostuu lokakuusta 2012 tammikuuhun 2015 asti keräämästäni havainnointiaineistosta. Pääasiallisen systemaattisen havainnointini suoritin syyslukukauden 2014 aikana, ja se keskittyy neljään opettamaani yksilöoppilaaseen sekä kahteen bändiin, joita opetan toisen opettajan kanssa. Tutkimukseni on monitieteinen mutta näkökulmani on kulttuurintutkimuksellinen. Kulttuurisen tasa-arvon ihanne ja sosiokulttuurinen innostaminen vaikuttavat tutkimani toiminnan taustalla, joten tutkimuksellani on myös yhteiskunnallinen luonne. Keskityn kuitenkin musiikillisen toiminnan tarkasteluun yksilötasolla. Olen jakanut teoriaosuuden kahtia näiden kahden tason mukaisesti. Ensimmäinen osa käsittelee vammaisuuden ja erilaisuuden yhteiskunnallisia аспектеja ja toinen osa yksilötasolla tapahtuvaa musiikillista toimijuutta.

Tutkielman analyysisiosio koostuu neljästä teemasta, jotka ovat: 1) musiikillinen kommunikaatio, 2) soittotunti-identiteetti, 3) vuorovaikutus bänditunneilla ja 4) kuvionuotit. Teemat valikoituivat aineiston ja teoriakirjallisuuden vuoropuhelun tuloksena.

Tutkimukseni osoittaa, kuinka musiikilla voi olla merkittävä vaikutus ihmisen identiteetin rakentumisessa. Myös musiikin sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset ulottuvuudet korostuvat ja näiden ulottuvuuksien ymmärtäminen tukee myös opetusta. Oppimisen kannalta olennaisiksi tekijöiksi nousevat oikeanlainen vuorovaikutus ja kohtaaminen sekä aktiivinen musiikillinen toiminta. Onnistunut musiikillinen toiminta soittotunnilla näkyy usein oppilaan aktivoitumisena myös soittotuntitilanteen ulkopuolella ja saattaa toimia oppilaan minuutta eheyttävänä tekijänä.

Avainsanat: musiikillinen toimijuus, erilaisuus, vammaisuus, vuorovaikutus, kommunikaatio, identiteetti, kohtaaminen, erityisopetus.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Musisointi, kaikkien oikeus?.....	1
1.2 Tutkimusongelma.....	3
1.3 Aikaisempi tutkimus.....	5
1.4 Tutkimuskenttä.....	6
1.5 Aineisto.....	7
1.6. Metodologia.....	12
<b>2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....</b>	<b>14</b>
2.1 Erilaisuus, vammaisuus ja oppiminen.....	14
2.2 Musiikin opetuksen merkityksestä.....	15
<b>3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....</b>	<b>17</b>
3.1 Vammaisuuden ja erilaisuuden yhteiskunnalliset aspektit.....	17
3.1.1 Kulttuurinen demokratia, kulttuurinen demokratisaatio ja kulttuurinen tasa-arvo.....	17
3.1.2 Sosiokulttuurinen innostaminen.....	18
3.1.3 Omavaltaistuminen ja kulttuurinen pääoma.....	19
3.2 Musiikillinen toimijuus.....	21
3.2.1 Identiteetti.....	21
3.2.2 Musiikki toimijuuden ja vuorovaikutuksen välineenä.....	22
3.2.3 Kommunikaatio ja nonkommunikaatio.....	23
3.2.4 Semiotiikka ja symboliikka, <i>Khora</i> ja kehollisuus.....	24
<b>4 AINEISTON ANALYYSI.....</b>	<b>26</b>
4.1 Musiikillinen kommunikaatio.....	26
4.1.1 Kehollinen ja verbaalinen kommunikaatio tunneilla.....	26
4.1.2 Musiikin kuuntelu soittotunnilla.....	29

4.1.3 Musiikki semioottisen ja symbolisen rajapinnassa.....	30
4.2 Soittotunti-identiteetti.....	31
4.2.1 Lassen soittaja-identiteetin rakentuminen.....	32
4.2.2 Matin laulaja-identiteetti.....	35
4.2.3 Jounin tekno-identiteetti.....	36
4.2.4 Omavaltaisuus ja aktivoituminen.....	38
4.2.5 Maria.....	40
4.2.6 Soittamisen keveys ja harjoittelun raskaus.....	41
4.3 Vuorovaikutus bänditunneilla.....	43
4.3.1 Tunteiden käsittely ja sensitiivisyys.....	44
4.4 Kuvionuotit.....	46
<b>5 JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>50</b>
5.1 Toimijuus ja oppiminen.....	50
5.2 Vuorovaikutuksellisuus ja kohtaaminen.....	51
<b>6 LOPUKSI.....</b>	<b>54</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>56</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>59</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Musisointi, kaikkien oikeus?

Musiikki on ollut keskeinen tekijä elämässäni niin kauan kuin muistan. Jo ala-asteella tapanani oli lauleskella toisten ja itse keksimiäni sävellyksiä koulumatkoillani. Haave soittamisesta syttyi minussa jo varhain. Vanhemmilleni tätä toivetta piti perustella jonkun aikaa. Pari vuotta asiaa alustettuani sain viimein ensimmäisen kitarani. Harjoittelin ensin lähinnä isoveljeni opastuksella ja itsekseni pari vuotta. Vanhempanikin huomasivat pian, ettei kyse ollut pelkästä päänäpistosta, ja pääsin yksityistunneille kehittämään taitojani. 16-vuotiaana liityin ensimmäiseen bändiini ja sillä tiellä olen edelleen. Elämäni on pyörinyt suurelta osin musiikin ympärillä ja tärkeimmät muistoni ja kokemukseni liittyvät usein tavalla tai toisella musiikkiin. En ollut aikaisemmin ollut koulussa kovinkaan suosittu oppilas, vaan pikemminkin syrjäänvetäytyvä. Muistan, kuinka rippileirillä havaitsin luokkakavereitteni vaikuttuvan soittotaidostani. Tuntemattomammattakin koulukaverini pyysivät minua opettamaan heille ”*Enter Sandmanin*”, ”*Nothing Else Mattersin*” tai ”*Under the Bridgen*” kitaralla. Näiden tapahtumien vaikutus itsetuntooni ja sosiaalisiin taitoihin on ollut epäilemättä valtava. Kun taitoni kehittyivät, aloin esiintyä koulun juhlissa ja myöhemmin bändini kanssa paikallisissa nuorisotiloissa. Pikkuhiljaa aloin ajatella itseäni muusikkona. Myös ihmiset ympärilläni suhtautuivat minuun eri tavalla kuin ennen. Kiitos kuuluu musiikille.

Useimmat meistä voivat laillani vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa ja olla mukana kulttuuritoiminnassa. Kaikilla ei kuitenkaan ole tätä mahdollisuutta. Mahdollisuus osallistua kulttuuritoimintaan on yksi hyvinvointia edistävästä oikeuksista ja pidän tätä merkittävänä niin yhteiskunnallisen kuin yksilöllisenkin hyvinvoinnin kannalta. Tasa-arvokeskusteluja käydään nyky-yhteiskunnassa monissa eri yhteyksissä. Myös taide- ja luovuuskeskustelujen rinnalle on noussut keskustelu kulttuurisista oikeuksista. Kulttuuriset oikeudet nostetaan esiin esimerkiksi Opetusministeriön *Kulttuuripolitiikan strategia 2020* -julkaisussa (Opetusministeriö 2009, 12). Kulttuuriin oikeuksiin sisältyy muun muassa kaikkien oikeus kulttuurielämään osallistumiseen ja tavoite kulttuuripalveluiden yhtäläisestä saatavuudesta ja saavutettavuudesta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan

määrittelyssä ihmisoikeudet ja tasa-arvon edistäminen on otettu huomioon (Opetushallitus 2014, 15).

Koulutuksellinen demokratia on Suomessa kuitenkin varsin tuore ilmiö, sillä esimerkiksi kehitysvammaisten oppivelvollisuus määriteltiin vasta vuonna 1985, kun peruskoululaki tuli voimaan. Samaan aikaan myös vaikeimmin kehitysvammaisten opetus siirtyi peruskoulussa annettavaksi. (Kaikkonen 2009, 72.) Peruskoululaisten saama oppimisen tuki on jaettu vuodesta 2011 lähtien yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Erityistä tukea saavat oppilaat, joille tehostettu tuki ei riitä. Vuodesta 2011 lähtien erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on pienentynyt joka vuosi, mutta erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on edelleen suuri. Nykyään peruskoululaisista 7,3 % saa erityistä tukea. (Tilastokeskus 2013.)

Vammaisten muusikkous on siinä mielessä ajankohtainen aihe, että viime vuosina erityisryhmien musiikkitoiminta on ollut esillä kulttuurin kentällä, mediassa ja katukuvassa enemmän kuin koskaan aiemmin. Nyt maaliskuussa 2015 kehitysvammaisista koostuva punk-yhtye *Pertti Kurikan Nimipäivät* on valittu Suomen euroviisuedustajaksi. Tämän johdosta myös yhtyeen jäsenten entinen opinahjo, nykyinen työpaikkani Resonaari ja siellä käytössä oleva kuvionuottimenetelmä ovat olleet mediassa esillä enemmän kuin koskaan. *Pertti Kurikan Nimipäivistä* kertova elokuva *Kovasikajuttu* on viime vuosina voittanut kansainvälisiä palkintoja ja yhtye on kiertänyt esiintymässä ympäri maailmaa. Viime vuosina Helsingissä on järjestetty säännöllisesti kehitysvammaisten muusikoiden konsertteja ja esimerkiksi Savoy-teatterissa on joka kevät jo usean vuoden ajan järjestetty Resonaari soi -konsertti, jossa Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin oppilaat esiintyvät pääsääntöisesti täydelle salille. Musiikilliselle kentälle on siis selvästikin noussut uusi ilmiö: erilaisten oppijoiden musisointi. Ensihavaintoni tähän ilmiöön liittyen oli, että kaikista näkemistäni musiikkiesityksistä tuntui huokuvan musiikin tekemisen ilo ja aitous.

Markku Kaikkonen, joka on toinen Resonaarin johtajista yhdessä Kaarlo Uusitalon kanssa, kirjoitti jo kymmenen vuotta sitten, kuinka systemaattista ja tavoitteellista soitonopetusta oli silloin annettu kehitysvammaisille vasta vähän aikaa, mutta että jo tällöin kehitysvammaisten muusikoiden esiinmarssi oli selvästi nähtävissä. Kaikkonen toteaa artikkelissaan toiminnalla olevan selvästi myös yhteiskunnallista merkitystä. Hän käyttääkin ilmiöstä termiä kulttuurivallankumous ja kertoo seuraavansa mielenkiinnolla, mihin tämä ilmiö vielä johtaa. (Kaikkonen 2005, 109.) Vuonna 2015 termi kulttuurivallankumous tuntuu osuvammalta kuin

koskaan. Kehitysvammaiset muusikot edustavat Suomea Euroviisuissa. Tapaus on maailmanlaajuisesti merkittävä ja se on herättänyt valtavasti positiivista huomiota ympäri maailmaa. Jonkinlainen kulttuurinen murros on selvästikin käynnissä. Vaikka *Pertti Kurikan Nimipäivien* euroviisuedustajuus on esimerkiksi sosiaalisessa mediassa saanut osakseen kritiikkiäkin, niin käytännön tasolla voimme kuitenkin havaita, että jotain ennenkuulumatonta on tapahtunut: kehitysvammaisen voi olla nykyään yhteiskunnassamme muusikko ja edustaa Suomea kansainvälisessä musiikkitapahtumassa.

Havaintojeni myötä aloin kiinnostua erityisryhmien musiikkitoiminnasta myös tutkimuksellisessa mielessä. On selvää, että erityisryhmien musisoinnilla on henkilökohtaisen tason lisäksi myös yhteiskunnallista merkitystä. Minua kiinnosti erityisesti se, mitä tämän kaltaisen aktiivisesti ylläpidetyn toiminnan takaa mahtaa paljastua. Miten ja miksi tällaista toimintaa järjestetään ja kehitetään ja mitä tämä kaikki merkitsee erityisryhmään kuuluvalla muusikolle itselleen? Miten erityisryhmän edustajasta tulee muusikko?

## 1.2 Tutkimusongelma

Lähtöajatukseni suunnitellessani pro gradu –tutkimustani oli tutkia muusikkoutta ja kyseenalaistaa kapeakatseisia mielikuvia, joita muusikko-termi usein herättää. Muusikko-termi on vahvasti länsimaiseen taidemusiikkiin painottunut ja siksi jo lähtökohtaisesti ongelmallinen. Joissakin kulttuureissa termiä ei ole käytössä ollenkaan, koska musiikin koetaan olevan osa elämää ja ihmisyyttä. Länsimaisessa kulttuurissa muusikko -termi koetaan usein eksklusiiviseksi ja muusikkous nähdään tietyn ryhmän etuoikeutena, johon käsiksi pääseminen vaatii tiettyjä erityistaitoja.

Länsimaisen musiikin historialle tyypillistä on ollut sen keskittyminen yksilöihin ja heidän saavutuksiinsa. Etnomusikologian näkökulma on perinteisesti ollut yleisempi. Musiikkikulttuurit ovat hyvin monimuotoisia ja vaihtelevia, jonka vuoksi on kulttuurintutkimuksellisesti tärkeää, että ymmärrämme myös keskivertoja musiikillisia toimijoita. Kiinnostavaa on se, minkälaiset rajat yhteisö määrittää taitavan ja keskivertomuusikon välille vai onko tällaisia rajoja määritetty ollenkaan. (Nettl 2005, 192–193.)

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten erityisryhmään kuuluvan henkilön musiikillinen toimijuus rakentuu opetustilanteessa ja millaisia merkityksiä tähän musiikilliseen vuorovaikutusprosessiin sisältyy. Tutkimuskohteeni on Helsingin Kulosaarissa sijaitsevan Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin musiikkikoulu ja sen oppilaat. Pysin tutkimuksessani avaamaan myös tarkkailemani ilmiön yhteiskunnallisia merkityksiä. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että tasa-arvoinen mahdollisuus musiikin opiskeluun ja tekemiseen on merkityksellistä niin yksilö- kuin yhteiskunnallisellakin tasolla. Tutkimukseni on aiheensa vuoksi monitieteellinen ja liikkuu jonkin verran sosiologian, musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian kentillä. Näkökulmani on kuitenkin etnomusikologinen ja kulttuurintutkimuksellinen. Musiikillinen toiminta ei tapahdu koskaan irrallaan muusta maailmasta, joten kontekstin rooli on aina merkittävä tutkittaessa musiikillisia merkityksiä. Musiikki on aina myös sosiaalista toimintaa ja siksi uskon, että tästä näkökulmasta erityismusiikinopetusta tarkastelemalla voidaan tuottaa tietoa, jota on mahdollista soveltaa myös muilla tieteenaloilla, kuten esimerkiksi musiikkikasvatuksessa.

Etnomusikologian ydinajatuksiin kuuluu tiedon tuottaminen ihmisestä musikaalisena ja sosiaalisena olentona. Etnomusikologiassa ja kulttuurisessa musiikintutkimuksessa kulttuuri ymmärretään merkitysten muodostamisen kenttänä, eikä esimerkiksi tiettyä ihmisryhmänä tai tilana. (Kurkela, Leisiö & Moisala 2003, 53.) Tutkimukseni tarkoitus on tämän etnomusikologisen lähtökohdan mukaisesti tuottaa tietoa erityisryhmiin luokitelluista ihmisistä musikaalisina ja sosiaalisina olentoina.

Lähestyn tutkimusongelmaani opetustilanteiden osallistuvan havainnoinnin kautta ja tarkkailuni painopiste on toimijuudessa: Miten ihmiset toimivat ja ovat tietyssä musiikillisessa ja sosiaalisessa tilassa? Tutkimani tila on Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari ja siellä tapahtuvat oppitunnit. Resonaari on musiikkikoulu ja Resonaarin toiminnan perusta on musiikkipedagoginen. Toiminnan päämäärä on perusteltu: musiikin opettamisen hyödyistä ja positiivisista vaikutuksista on olemassa paljon tietoa. Keskityn tutkimuksessani siihen, millaisia merkityskenttiä ja eri tasoja opetustilanteisiin sisältyy kulttuurintutkimuksellisessa mielessä. Tutkimukseni kannalta olennaisia termejä ovat vuorovaikutus, kommunikaatio, identiteetti ja konteksti. Mitä merkitystä musiikkitoiminnalla on oppilaille? Miten erityisryhmän edustajasta tulee muusikko ja millaisia yhteiskunnallisia merkityksiä tällä toiminnalla on yhteiskunnallisesti?



### 1.3 Aikaisempi tutkimus

Erityisryhmiä käsittelevää pedagogista ja musiikkiterapeuttista tutkimusta on tehty paljonkin, mutta kulttuurintutkimuksessa ja etnomusikologiassa aihetta ei ole paljoa aiemmin tutkittu. Tutkimukseni on monitieteinen ja liikun työssäni kulttuurintutkimuksen, musiikkiterapian, musiikkikasvatuksen ja sosiaalitieteiden kentillä.

Hanna Väätäinen (2003) liikkuu väitöskirjassaan *Rumbasta rampaan* kulttuurintutkimuksen, musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen leikkauspisteessä. Väätäisen mukaan musiikintutkimuksessa vammaisuudesta on 2000-luvun alkuun saakka aiemmin kirjoitettu lähinnä musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen alueilla. Hän pitää kuitenkin tärkeänä, että vammaisuutta lähestytään tutkimuksessa myös muiden kuin musiikkiterapeuttisten diskurssien kautta. Väätäinen ei kiistä musiikkiterapian arvoa vammaisten naisten ja miesten toimijuuden tukijana, mutta nostaa esiin sen, etteivät kaikki vammaiset ihmiset käy musiikkiterapiassa, mutta kuinka heillä voi silti olla identiteetin teoretisoimisen kannalta kiinnostavia tanssimiskokemuksia ja näkemyksiä musiikista. (Väätäinen 2003, 54.)

Vammaisuudesta on pikkuhiljaa tullut myös osa musiikillisen identiteetin tutkimusta. Vammaisten musiikkitoiminnalla on todettu olevan yksilötasolla vammaisen itsetuntoa kohottava merkitys ja myös yhteiskunnallisia vaikutuksia ei-vammaisten ihmisten käsityksiin vammaisuudesta. Raymond MacDonald ja Dorothy Miell (2002) raportoivat kirjassa *Musical Identities* glasgowlaisesta *Sounds of Progress* -ryhmästä, joka toimii musiikkiterapian, koulutuksen ja esiintymisen alueilla. Ryhmän tarkoituksena on tarjota kehitysvammaisille mahdollisuuksia ammatilliseen koulutukseen, helpottaa heidän työllistymistään muusikkoina sekä kyseenalaistaa vammaisuuteen liittyviä stereotypioita. Kehitysvammaisten muusikoiden puheissa käy ilmi, että ryhmässä musisointi on parantanut heidän itsetuntoaan, ja että ryhmän esityksillä on ollut vaikutusta myös ei-vammaisten kuuntelijoiden käsityksiin kehitysvammaisuudesta ja siitä, mitä kehitysvammainen nainen tai mies pystyy tekemään. (MacDonald & Miell 2002, 164–175.) Vammaiset eivät näyttäytyä artikkelissa ainoastaan terapian kohteina ja asiakkaina vaan myös ammattimaisesti työskentelevien muusikoiden rooleissa.

Kuvionuottimenetelmän kehittäjä Kaarlo Uusitalo (2005) on kritisoinut musiikkiterapiaa sen

liasta keskittymisestä vuorovaikutuksellisiin seikkoihin, sillä musiikissa itsessään olevat laajat mahdollisuudet jäävät tällöin käyttämättä. Uusitalon mukaan musiikin laajempi ymmärtäminen avaisi suuria kasvun mahdollisuuksia. Yksi musiikin suurimmista voimista liittyy musiikin sosiaaliseen merkitykseen sekä eri ilmiöiden jäsentämis- ja hahmottamismalleihin. Ihmiset saattavat käyttää musiikin hallitsemiskokemusta sosiaalisissa tilanteissa oman vahvuutensa välineenä. Toisin sanoen musiikinopetuksessa opitut jäsentämis- ja hahmottamismallit ja onnistumisen kokemukset voivat vaikuttaa positiivisesti myös muilla elämän osa-alueilla. Musiikkiterapia jää liian usein terapeutin ja asiakkaan kahdenkeskiseksi toiminnaksi. (Uusitalo 2005, 67–68). Uusitalon näkemys musiikin sosiaalisesta merkityksestä liittyy myös sosiokulttuurisen innostamisen periaatteeseen. Sosiokulttuurisen innostamisen ytimessä on ajatus siitä, että innostaminen on tapa elähdyttää ihmisten herkistymisen ja itsetoteutuksen prosessia (Kurki 2000, 19). Käsittelen sosiokulttuurista innostamista tarkemmin luvussa kolme.

## 1.4 Tutkimuskenttä

Helsingin Kulosaarissa sijaitseva Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari on perustettu vuonna 1995. Suoritin etnomusikologian opintoihini kuuluvan kolmen kuukauden mittaisen työharjoittelun Resonaarissa loka-joulukuussa 2012. Resonaari on yksi Helsingin kaupungin toimintamuodoista ja Resonaari itsessään koostuu kolmesta eri toimintamuodosta, jotka ovat Resonaarin musiikkikoulu, Resonaarin asiantuntijapalvelut (erityismusiikkikasvatuksen kehittämis- ja tutkimustoiminta sekä asiantuntijapalvelut) ja Resonaarigroup (erilaisten oppijoiden ammattiorkesteri). Tutkimuksessani keskityn Resonaarin musiikkikouluun, jossa olen työskennellyt tuntiopettajana elokuusta 2013 lähtien. Resonaarissa käy tällä hetkellä viikoittain noin 250 oppilasta. Kahden johtajan, Kaarlo Uusitalon ja Markku Kaikkosen lisäksi vakituisia opettajia on kolme ja lisäksi Resonaarissa toimii useita tuntiopettajia. Resonaarin oppilaat esiintyvät keväisin ja syksyisin koulun tilaisuuksissa ja useilla Resonaarin bändeillä on satunnaisesti keikkoja myös koulun ulkopuolisissa kohteissa. Resonaarissa kaksi taidoiltaan pitkälle kehittyneitä oppilasta työskentelevät muusikon nimikkeellä. Heidän työnkuvaansa kuuluu muun muassa päivittäinen soiton harjoittelu, keikoilla käynti ja myös soiton opettaminen. Voitaisiinkin ajatella, että nämä oppilaat ovat tavallaan valmistuneet Resonaarin musiikkikoulusta ja kykenevät nyt toimimaan

muusikkoina ja opettajina.

## 1.5 Aineisto

Kenttätöyömenetelmäni on osallistuva havainnointi. Osallistuvaan havainnointiin kuuluu ajatus siitä, että ainoastaan oman yhteiskuntansa osallistuvana jäsenenä voi ymmärtää havaintoja jokapäiväisestä todellisuudesta. Osallistuvan havainnoinnin on perinteisesti ajateltu olevan intensiivisen vuorovaikutuksen jakso tutkijan ja kohteiden välillä jälkimmäisen sosiaalisessa ympäristössä. Vuorovaikutus tapahtuu kuitenkin pitkälti kohteiden ehdoilla, ja tutkijan osallistumisen pitäisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän. (Grönfors 1982, 92–93.) Tutkimukseni on siinä mielessä erityinen, että toimin havainnoidessani opettajan positiossa ja olin itse aktiivisesti vaikuttamassa tapahtumien kulkuun. Tässä mielessä tutkimukseni on käytännön tasolla lähellä myös toimintatutkimusta eli osallistavaa havainnointia. Toimintatutkimuksessa tutkija on myös itse aktiivinen toimija, joka pyrkii kohdeyhteisön elämään osallistumalla yhdessä kohdeyhteisön kanssa ratkaisemaan tiettyjä ongelmia tai saavuttamaan tiettyjä päämääriä (Grönfors 1982, 119). Omaa rooliani tutkijana määrittivät vahvasti Resonaarin tavoitteet ja toimintani päämäärä koko havainnoinnin ajan oli oppilaan mahdollisimman hyvä oppiminen.

Suorittaessani työharjoittelua ja kerätessäni ensimmäisiä havainnointiaineistoja Resonaarissa 2012, kenttä oli minulle ja minä oppilaille tuntematon. Harjoittelun aikana vierailin paljon soittotunneilla ja toimin toisinaan myös opettajan tehtävissä. Oppilaiden reaktiot vierailijaan näyttivät vaihtelevan yksilöstä riippuen jännittyneestä innostuneeseen. Vierailijan vaikutus tilanteeseen saattoi vaihdella, mutta vieraan läsnäolo selvästi kuitenkin vaikutti opetustilanteeseen ja tilanteessa olevien ihmisten (niin opettajien kuin oppilaidenkin) käytökseen aina jollain tavalla. Olen nyt toiminut säännöllisesti tuntiopettajana Resonaarissa kahden vuoden ajan ja koen tämän helpottaneen havainnointiaineiston keruuta ja parantaneen aineiston laatua. Nykyään olen oppilaille tuttu opettaja ja kiinteä osa tutkimaani yhteisöä. Läsnäolonani on oppilaille itsestään selvää, joten oppilaat suhtautuvat minuun luonnollisena osana ympäristöä. Siksi pidän tutkimuksellisesti positiivisena asiana, että tutkimuskohteenani ovat tunnit, joilla itse opetan. Tutkijan integroituminen osaksi tutkittavaa yhteisöä on vaikuttanut tässä tapauksessa havainnointiaineiston laatuun positiivisesti. Asian

kääntöpuolena on, että koska olen itse osa tutkimaani yhteisöä, minun täytyi tutkimuksen kaikissa vaiheissa kiinnittää erityistä huomiota omaan asemaani tutkijana, ja siihen, etten itse ohjailnut tilanteita tai tulkintojani liikaa tiettyihin suuntiin tai ottanut omia arvolatauksiani osaksi tutkimusta.

Tutkimusaineistoni koostuu pääosin yhden lukukauden (syyslukukausi 2014) aikana tapahtuneesta osallistuvasta havainnoinnista Resonaarissa. Olen työskennellyt Resonaarissa tuntiohjaajana elokuusta 2013 lähtien. Työskennellessäni tutkimuskohteessani olen kirjoittanut säännöllisesti muistiinpanoja tunneilla tekemistäni havainnoista. Olen myös jonkin verran kuvannut videokameralla opetustilanteita ja Resonaarin oppilaiden konsertteja. Videomateriaalit ovat pääasiassa harjoitteluni ajalta. En kokenut kameran käyttöä järkeväksi oppituntien aikana, koska kameran läsnäolo olisi saattanut vääristää tutkimustuloksia. Käytän tutkimuksessa hyväkseni havainnot koko Resonaarissa oloni ajalta, mutta systemaattinen havainnointini keskittyy neljään yksityisopetuksessa käyvään oppilaaseen, kahteen bändiin ja syyslukukauteen 2014.

Yksityistuntien kesto Resonaarissa on puoli tuntia ja bändituntien yksi tunti. Bänditunteja opetan yhdessä toisen opettajan kanssa. Resonaarissa opetusmetodien on oppilaiden vaihtelevien erityistarpeiden vuoksi oltava aina oppilaslähtöisiä ja yksilöllisiä. Jokaiseen oppilaaseen on suhtauduttava yksilönä omine ongelmineen ja vahvuuksineen. Opettajan tehtävä on löytää jokaisen oppilaan kohdalla ne keinot, jotka mahdollistavat oppimisen mahdollisimman hyvin. Nämä lähtökohdat ovat olleet aineistonkeruun aikana oman toimintani taustalla, ja opettajan roolissani olen pyrkinyt mahdollisimman onnistuneeseen oppimiseen ja toimivien, yksilöllisten opetusmetodien löytämiseen. En oikeastaan missään vaiheessa tutkimusta kokenut omaa positiotani opettajana ongelmalliseksi tutkimuksen kannalta.

Tarkoitukseni ei ole esittää, että näin suppeasta aineistosta voitaisiin vetää yleistäviä johtopäätöksiä siitä, miten erilainen oppija tai ihminen oppii tai toimii. Tutkimukseni päämäärä ei myöskään ole esitellä omia opetusmetodejani. Tutkimukseni voi kuitenkin auttaa hahmottamaan sitä, millaisia vuorovaikutussuhteita, konteksteja sekä henkilökohtaisen ja yhteiskunnallisen tason merkityskenttiä erityismusiikinopetuksen kirjo pitää sisällään. Tätä kautta pyrin tuottamaan tietoa, jota voitaisiin mahdollisesti hyödyntää myös musiikkikasvatuksellisissa ja pedagogisissa keskusteluissa.

Esittelen seuraavaksi lyhyesti neljä tutkimuksessani havainnoimaani oppilasta. Kerron lyhyesti keskeiset asiat, joita olen harjoitellut heidän kanssaan syyslukukauden 2014 aikana. Kuvailen lyhyesti myös kunkin oppilaan yksilöllisiä opettamiseen liittyvistä haasteista, jotka koen olennaisiksi tutkimuksen ymmärrettävyyden kannalta. Yksityisyyden suojan vuoksi oppilaiden nimet on muutettu.

## Jouni

Mies, 14 v. Jouni on ollut Resonaarin oppilaana jo useamman vuoden. Jounin pääsoitin on rummut. Jouni pitää konemusiikista ja ilmoitti ensimmäisten tuntien aikana haluavansa soittaa sitä, ja tehdä omaa musiikkia. Jouni on erittäin kiinnostunut teknologiasta ja tekee muun muassa vapaa-aikanaan videoita, joita hän latailee YouTubeen. Oppilas osaa soittaa *beat*-kompin ja tavallisimmat rumpufillit (esimerkiksi filli, jossa lyödään neljä kuudestaostaosan mittaista iskua jokaiseen rumpuun vuoronperään) hyvin.

Keskeiset tuntien sisällöt aineistonkeruun aikana:

Jounin kanssa olemme soittamisen lisäksi harjoitelleet omien kappaleiden tekemistä, luovaa työtä ja äänitysteknologiaa. Soitossa olemme keskittyneet tempon pitämiseen kurissa ja hallittuun soittoon. Äänitimme oppituntien aikana oppilaan kanssa yhdessä tekemämme kappaleen. Olemme myös opetelleet kuvionuottien avulla uudenlaisia, motorisesti haastavampia rumpukomppeja.

Oppimisen haasteet:

Jouni on erittäin puhelias ja oppilaan mielenkiinnon kohteista (mm. puhelimet, junat, sosiaalinen media ym.) juttelu saattaa joskus ottaa soittotunneilla dominoivan roolin. Tempon säilyttämisessä ja soittamisen rytmisessä tarkkuudessa Jounilla on vielä vaikeuksia. Jounin kanssa soitettaessa oikealla tavalla asioiden “merkkaaminen” on tärkeää, jotta hän osaa soittaa fillin tai vaihtaa komppia oikealla hetkellä

## Maria

Nainen 45 v. Maria on aloittanut opiskelun Resonaarissa 2014 elokuussa. Maria on vaikeasti liikuntarajoitteinen pyörätuolissa istuva naishenkilö. Maria soittaa tunneilla kosketinsoitinta urkusoundilla. Maria on erittäin innokas oppimaan ja harjoittelemaan.

Keskeiset oppituntien sisällöt aineistonkeruun aikana:

Olemme opetelleet laskusta soiton aloittamista ja oikeaan rytmiin säestystä yhdellä sormella. Olemme myös keskittyneet siihen, että jäädessään jälkeen nuotteja seuratessaan, Maria osaisi lähteä oikeassa kohdassa mukaan.

Oppimisen haasteet:

Marian fyysiset rajoitteet ovat huomattavia. Kosketinsoittimen on oltava juuri oikeassa asennossa ja oikealla etäisyydellä, että hänen on mahdollista soittaa sitä. Oikeisiin ääniin osuminen on fyysisesti Marjolle usein vaikeaa.

## Matti

Mies 12 v. Matin pääasiallinen soitin on rummut mutta Matti myös laulaa säännöllisesti tunneilla. Silloin tällöin olemme soittaneet tunnilla myös kosketinsoittimia.

Keskeiset oppituntien sisällöt aineistonkeruun aikana:

Vuorokäsikomppi sujuu Matilta hyvin. Olemme opetelleet tälle jatkoksi fox/humppakomppia. Olemme soittaneet paljon yhdessä ja opetelleet opettajan merkistä kompin vaihtamista hi-hatista komppipeltiin ja keskittymistä niin, että saisimme soitettua kokonaisia kappaleita alusta loppuun.

Oppimisen haasteet:

Matti on välillä hyvin rauhaton ja villi. Keskittymisvaikeudet tunnilla ja harjoittelumotivaation puute hidastavat oppimista jonkun verran, kuten myös Matin motoriset vaikeudet.

## Lasse

Mies 13 v. Lasse on aloittanut opiskelun Resonaarissa keväällä 2014. Lassen pääasiallinen soitin on rummut, mutta hän soittaa välillä myös bassoa.

Keskeiset sisällöt oppitunneilla aineistonkeruun aikana:

Olemme soittaneet lähinnä tunnettuja rock- ja heavy-musiikin klassikoita, joista oppilas pitää. Olemme keskittyneet rauhallisuuteen soitossa ja siihen, että Lasse saisi kompin pysymään tempossa ja samanlaisena kappaleen alusta loppuun. Olemme myös harjoitelleet soittamisen aloittamista laskusta, ja merkistä vaihtoa hi-hat- ja komppipeltikomppien välillä. Olemme myös opetelleet fox/humppa-komppia, joka ei vielä Lasselta onnistu.

Oppimisen haasteet:

Lasse on välillä rauhaton ja hyvin puhelias oppilas. Keskittyminen soittamiseen on hänelle usein vaikeaa.

## Bändi A

Marja – laulu

Mikko –koskettimet

Silja – koskettimet

Niilo – koskettimet, “rumpupädi”

Petri – rummut

Veikko – basso

Bändi A soittaa suomenkielistä pop-rock musiikkia. Oppilaiden ikäjakauma on n. 20 – 52v. Musiikkityyli on määrittynyt pitkälti yhtyeen laulajan, Marjan, musiikin tuntemuksen perusteella. Marja ei osaa lukea, mutta hän osaa ulkoa sanat erittäin moniin suomenkielisiin kappaleisiin. Kaikki soittajat ovat olleet yli viisi vuotta Resonaarin oppilaina. Ohjaan tätä bändiä yhdessä toisen opettajan kanssa.

## Bändi B

Kalle – laulu

Susanna – koskettimet

Jouni – koskettimet

Henri – huuliharppu

Jarkko – rummut

Ilmari – koskettimet, perkussiot

Bändi B on Resonaarin iäkkäämmistä oppilaista koostuva bändi. Oppilaiden ikäjakauma on n. 50–70 v. Bändi B soittaa lähinnä suomenkielistä iskelmämusiikkia. Myös kaikki Bändi B:n oppilaat ovat olleet useamman vuoden Resonaarin oppilaina. Ohjaan tätä bändiä yhdessä toisen opettajan kanssa.

## 1.6 Metodologia

Tutkimukseni on etnografinen laadullinen tutkimus. Yleisesti ottaen etnografia tarkoittaa tutkimusta, jossa tutkimuksen kohteena on sosiaalinen ympäristö ja tässä ympäristössä olevien ihmisten näkökulmat ja toiminta (Hammersley 2007, 2013).

Analyysini metodologia pohjautuu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi on tapa tarkastella tutkimusaineistoa. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista järjestää kerätty aineisto johtopäätöksien tekoa varten. Jotta sisällönanalyysiin saadaan syvyyttä, siihen voidaan yhdistää kontekstianalyysi. Kontekstianalyysissä otetaan nimensä mukaisesti huomioon myös konteksti, jossa havaitut asiat esiintyvät. Yhdessä sisällönanalyysi ja



kontekstianalyysi saattavat herättää tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia teoreettisia kysymyksiä ja antaa vihjeitä, mistä näihin kysymyksiin voidaan lähteä etsimään vastauksia. Sisällönanalyysi antaa siis perustan teoreettiselle pohdiskelulle, mutta itse pohdinta tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun keinoin. Sisällönanalyysin ja kontekstianalyysin keinoin voidaan tuottaa parhaimmillaankin vain kuvailevaa tietoa. (Grönfors 1982, 160–161.)

Tarkastelen tutkimuksessani ihmisten toimintaa sosiaalisessa ja musiikillisessa tilassa. Tutkimuskenttäni on kulttuurintutkimuksellisessa mielessä entuudestaan tuntematon kohde, joten aineistolähtöinen sisällönanalyysi soveltuu hyvin tutkimusmetodikseni. Analyysiosiossa olen jakanut aineiston teemoittain sisällönanalyysin ja kontekstianalyysin periaatteiden mukaisesti. Tutkimuskohteenani ovat oppilaat kahdessa eri asetelmassa: yksityistunnilla opettajan kanssa ja bänditunnilla kahden opettajan ja bändikavereiden kanssa.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tutkimuskenttäni on erityismusiikkikoulu. Sanasta erityismusiikkikoulu voidaan helposti erottaa kolme erillistä teemaa, jotka kaikki vaikuttavat vahvasti tutkimukseni taustalla: erityisyys eli erilaisuus, musiikki eli muusikkous ja koulu eli oppiminen. Seuraavaksi avaan hieman näiden käsitteiden taustoja.

Resonaari poikkeaa ns. tavallisesta musiikkikoulusta lähinnä siten, että Resonaarissa opiskelevien oppilaiden ei syystä tai toisesta ole mahdollista opiskella tavallisessa musiikkikoulussa. Arkipuheessa kuulee usein puhuttavan myös erilaisista oppijoista. Mitä erilaisuus sitten oikeastaan on? Ollakseen olemassa, erilaisuus vaatii myös normaalin. Kyse on siis siitä, mikä yhteiskunnassa koetaan normaaliksi ja mikä erilaiseksi, eli toiseudeksi.

### 2.1 Erilaisuus, vammaisuus ja oppiminen

Simo Vehmaksen (2005) mukaan vammaisuus on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö. Länsimaisessa kulttuurissa vammaiset ovat olleet kaikkina aikakausina sosiaalisesti hyljeksittyjä ja vammaisuuden historiaa voidaan pitää sorron ja syrjinnän historiana. Lisäksi normaaliuden rajat ovat jatkuvasti kaventuneet, ja siksi nykyään vammaiseksi luokitellaan yhä vaan useampi ihminen. Vehmas toteaa erityispedagogiikan ja erityisopetuksen olleen 1800-luvulta lähtien olennainen osa vammaisten elämää. Erityisopetuksen piiriin on perinteisesti otettu ihmisiä, joiden on ajateltu olevan kykenemättömiä toimimaan hyödyllisinä yhteiskunnan jäseninä tai jotka ovat häirinneet yleisen koululaitoksen sujuvaa toimintaa. 1970-luvulla tapahtui käänne, kun vammaisten itsensä aktiivisuus vammaistutkimuksessa alkoi lisääntyä. Tämän seurauksena syntyi uusi akateeminen oppiaine: *disability studies*. Kun erityispedagogiikan tavoitteena on perinteisesti ollut vakauttaa yhteiskunnallista järjestystä, niin sosiaalinen vammaistutkimus pyrkii päinvastoin horjuttamaan ja uudistamaan sitä. Huomionarvoista on, että sosiaalinen vammaistutkimus on ollut pääosin fyysisesti vammaisten henkilöiden hallinnassa. Tästä johtuen se on myös keskittynyt pääasiassa tämän ryhmän etujen tavoitteluun. (Vehmas 2005, 12, 83–84.)

1960-luvulla syntyi normalisaation käsite, jonka tarkoituksena on ollut taata kehitysvammaiselle henkilölle mahdollisimman tavanomainen eli normaali ja ympäröivän yhteiskunnan normeja vastaava elämä. Normalisaatiota on kritisoitu siitä, että mikäli ympäröivän yhteiskunnan normeissa onkin vakavia epäkohtia, normalisaatio sortuu helposti sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden hyväksymiseen ja tukemiseen. Normalisaatioperiaatteen pohjalta syntyivät integraation ja inklusion ajatusmallit, jotka korostavat tasa-arvoa. Inklusio-ideologian tavoitteena on saada aikaan poliittisia muutoksia, jotka edistäisivät vammaisten ihmisten tasa-arvoista asemaa. Erityispedagogiikkaa ja -opetusta on aina leimannut hyväntahtoinen motiivi auttaa lapsia, joiden koulumenestys ja yhteiskuntaan sijoittuminen on vaikeaa. Toisaalta erityispedagogiikka on ollut kuitenkin vahvasti yksilökeskeistä ja suuntautunut lähinnä korjaamaan vain yksilöitä, ei rakenteita. Tämä ei kuitenkaan ole sinänsä ristiriidassa inklusioperiaatteen kanssa, sillä eri yksilöillä on erilaisia ominaisuuksia ja ongelmia, jotka vaativat yksilöllisiä toimintatapoja. Jos tämä kuitenkin tapahtuu irrallaan sosiaalisesta vaikuttamisesta, on vaarana, että siitä tulee yksi tekijä, joka estää tasa-arvoisemman koulujärjestelmän luomista. (Vehmas 2005, 108.)

## 2.2 Musiikin opetuksen merkityksestä

Simo Vehmoksen (2005, 97) mukaan erilaisuuden määrittely on ongelmallista, koska ei ole olemassa kahta samanlaista oppilasta ja sana erityinen saattaa viitata yhtä hyvin niin poikkeukselliseen lahjakkuuteen kuin lahjattomuuteenkin. Erilaisuuteen keskittymisen sijaan olisi opetuksessa siis järkevämpää keskittyä yksilöllisyyteen, ja lähestyä jokaista oppilasta heidän omista lähtökohdistaan.

Markku Kaikkonenkin (2009) korostaa yksilöllisyyden merkitystä opetuksessa. Opetustilanteessa jokaisella oppilaalla on erilaiset valmiudet omaksua uutta, joten oppilaisiin on suhtauduttava yksilöinä. Opettajan ammattitaitoon kuuluu vastata ryhmän tai eri yksilöiden tapaan oppia, järjestämällä jokaista oppilasta arvostavaa opetusta. Kaikkosen mukaan musiikin ja musiikkitoiminnan monipuoliset vaikutukset ovat nykyään hyvin tiedossa. Yhteissoiton merkitystä voidaan perustella esimerkiksi yhteisöllisyyden kokemuksella ja sosiaalisuuteen kasvulla. On myös helppo huomata, kuinka musiikinopetus

kehittää motoriikkaa, hahmottamista, emotionaalisia taitoja, loogista ajattelua, itsetuntoa ja keskittymiskykyä. (Kaikkonen 2009, 72–73.)

Kaikkonen nostaa artikkelissaan esiin myös Glen Carruthersin ajatuksia musiikin opettamisesta. Carruthersin mukaan ennen kuin määritellään, mitä ja miten opetetaan, tulisi kysyä, miksi opetamme. Musiikin opetuksen merkitys on mahdollista perustella nimenomaan musiikin itsensä ja sen aiheuttamien monipuolisten älyllisten ja sosiaalisten positiivisten vaikutuksien kautta. Jotta nämä positiiviset vaikutukset toteutuvat, täytyy kuitenkin ensimmäisen kohdan, eli itse musiikin ja musisoinnin toimia ja onnistua<sup>1</sup> (Carruthers 2008, 127–135, Kaikkosen 2009, 74 mukaan). Tässä näkökulmassa korostuu musiikin itseisarvo ja aktiivisen musiikkitoiminnan merkitys positiivisten vaikutusten toteutumisen kannalta. Markku Kaikkonen korostaakin, että opettaessa ei ole olennaista pohtia, minkälaisia kuntouttavia vaikutuksia musiikinopetuksella on, vaan keskeistä on pedagogiikka ja onnistunut opetus. Kun oppilaan motivaatio saadaan syntymään ja oppilas kiinnittyy oppimisprosessiin riippumatta hänen toiminnallisista, älyllisistä tai tiedollisista lähtökohdistaan, musiikin positiiviset vaikutukset alkavat tapahtua itsestään. (Kaikkonen 2009, 74.)

Opetustilanteessa oppiminen ei tapahdu koskaan yksin, vaan vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Täytyy myös muistaa, että useilla erityismusiikinopetuksen asiakkaila ei ole mahdollisuutta harjoitella muulloin kuin soittotunnilla. Siksi erityismusiikinopetuksessa opettajan, opetustilanteen toimivuuden ja vuorovaikutuksen merkitykset korostuvat. Myös monet oppimiseen liittyvät erityispiirteet nousevat erityismusiikinopetuksessa korostuneesti esiin. Tämän takia uskon, että musiikin erityisopetusta tarkkailemalla on mahdollista tuottaa tietoa, jota voidaan soveltaa kaikessa opetuksessa.

Monet oppimiseen ja ymmärtämiseen liittyvät ongelmat tulevat erityisopetuksessa esiin kärjistetyt selkeästi. Jos oppilas ei opi tai ymmärrä, opettajan on etsittävä jatkuvasti uusia lähestymistapoja opetukseen. Onnistumisen kannalta keskeistä onkin opettajan usko jokaisen oppilaan oppimispotentiaaliin. Oppiminen saattaa olla hidasta ja parhaiden oppimistapojen löytäminen voi viedä paljon aikaa mutta mikäli oppimiselle annetaan aikaa, oppiminen on mahdollista. (Kaikkonen 2009, 74–75.)

---

<sup>1</sup> Carruthers, Glen 2008. Educating Professional Musicians: Lessons Learned From School music. *International Journal of Music Education* 26 (2), 128–135.

## 3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksellani on sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen taso, ja olen jaotellut teoriaosuuteni tämän kahtiajaon mukaan. Ensimmäisessä osassa käsittelen vammaisuutta ja erilaisuutta yhteiskunnallisesta näkökulmasta, ja tuon näin esiin muutamia ideologisia lähtökohtia vammaisten ja erilaisten oppijoiden opetustoiminnan taustalla. Teorialuvun toinen osa keskittyy musiikilliseen toimijuuteen. Toimijuus on yhteiskuntatieteelliseen käsitteenmuodostukseen kuuluva yleinen, aktiivista subjektiutta korostava muotoilu. Tarkkailen tutkimuksessani soitonopetusta nimenomaan inhimillisen toiminnan, tekemisen ja subjektiuden kautta.

### 3.1 Vammaisuuden ja erilaisuuden yhteiskunnalliset aspektit

#### 3.1.1 Kulttuurinen demokratia, kulttuurinen demokratisaatio ja kulttuurinen tasa-arvo

Erityisryhmille järjestetyn musiikkitoiminnan taustalla voidaan katsoa olevan pyrkimys kohti kulttuurista tasa-arvoa. Kulttuurisen tasa-arvoon kuuluu, että ihmisillä on samanlainen pääsy kulttuuriin, oli kyse sitten kulttuurisena objektina tai subjektina toimimisesta. Sosiaalitieteissä puhutaan kulttuurisesta demokratisaatiosta ja kulttuurisesta demokratiasta.

Kulttuurisen demokratisaation tavoitteena on ollut levittää eliittien kulttuurisia tuotteita ja arvoja kaikelle kansalle ja näin kaventaa eri väestön osien välillä olevaa kuilua, joka on syntynyt seurauksena siitä, että ihmisillä on erilainen pääsy koulutukseen ja kulttuuriin. Kulttuurisen demokratisaation ongelma on kuitenkin sen elitistisessä luonteessa. Kulttuurisen demokratisaation suunta on ylhäältä alas, joten sen vaarana on, että enemmistökulttuuri tukahduttaa vähemmistökulttuurien identiteetin. (Kurki 2000, 58.)

Kulttuurisen demokratian periaate sen sijaan on, että kulttuuri ei ole harvojen etuoikeus vaan

pikemminkin inhimillisen käyttäytymisen rakenne. Kulttuurisen demokratian perustavoitteena on sellaisen osallistumisen lisääminen, jossa ihmiset ovat todellisia toimijoita ja näin myös oman kulttuurinsa tuottajia. Ihmisten oma osallistuminen vaatii kuitenkin usein katalysaattorikseen sosiokulttuurisen innostajan. (Kurki 2000, 14.)

### 3.1.2 Sosiokulttuurinen innostaminen

Kulttuurinen demokratia ja toimijuus ei synny aina ihmisessä itsestään, vaan vaatii usein onnistuakseen sosiokulttuurista innostamista. Leena Kurki (2000) on esitellyt Paciano Fermoson ajatuksia, joiden mukaan sosiokulttuurinen innostaminen on kasvatuksellinen toimintamuoto yhteiskunnan parantamiseksi ja tasa-arvoistamiseksi. Sosiokulttuurisen innostamisen avulla pyritään kulttuurisen demokratian saavuttamiseen. Innostamista voidaan soveltaa kaikilla elämän aloilla ja se liittyy yhteen kaikki yksilön kehittymiseen liittyvät tekijät. Sen keskeisiä käsitteitä ovat yhteisöllisyys, osallistuminen, herkistyminen, dialogi, luovuus ja toimintaan sitoutuminen. (Kurki 2000, 14.)

Sosiokulttuurisen innostamisen ytimessä on siis ajatus, että innostaminen on tapa elähdyttää ihmisten herkistymisen ja itsetoteutuksen prosessia. Innostaminen herättää ihmisten tietoisuutta ja saa ihmiset liikkeelle. Innostamisella pyritään lisäämään ihmisten välistä vuorovaikutusta. Innostamista voidaankin pitää kaikkien niiden toimenpiteiden yhdistelmänä, jotka luovat sellaisia osallistumisen prosesseja, joissa ihmiset kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi yhteisöissään. (Kurki 2000, 19–20.) Sosiokulttuurisessa innostamisessa on siis kyse aktiivisen subjektiuden eli toimijuuden luomisesta.

Kurjen mukaan sosiokulttuurisen innostamisen pohjana on aito yhteisö, jossa sosiaalista toimintaa ohjaavat yhteiset intressit ja arvot. Sosiokulttuurisessa innostamisessa toiminta tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa, jotka jakavat saman tietoisuuden, unelmat ja tavoitteet paremmasta arkipäivästä. (Kurki 2000, 130.) Resonaari luo tilana ja yhteisönä mielestäni hyvän pohjan juurikin sosiokulttuuriselle innostamiselle. Sosiokulttuurisina innostajina toimivat opettajat ja muut ihmiset tässä yhteisössä. Resonaari on sisustukseltaan hyvin kotimainen ja oppilaat sekä huoltojoukot odottelevat usein tuntien alkua ja päättymistä olohuoneessa. Resonaarissa tapahtuu siis jatkuvasti paljon sosiaalista kanssakäymistä myös

oppituntien ulkopuolella. Soittotunneilla ollaan yhdessä opettajan tai opettajien ja muiden bändiläisten kanssa, joten soittotaidon kehittymisen kanssa käsi kädessä kulkee koko ajan myös yhdessä oleminen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen.

### 3.1.3 Omavaltaistuminen ja kulttuurinen pääoma

Sosiokulttuurisen innostamisen päämääräksi voidaan ajatella omavaltaistuminen. Omavaltaistuminen tarkoittaa sitä, että ihmiset alkavat aktiivisesti puhua ja toimia oman asiansa puolesta, eivätkä enää hyväksy pelkkänä objektina olemista. Omavaltaistumiseen kuuluu usein iloa ja hauskuutta, mutta siihen liittyy usein myös negatiivisia puolia kuten muiden vihamielisyys, naurunalaiseksi joutuminen tai stressi. Kehitysvammaisten omavaltaistumiseen liittyy sekä omien asioiden ja oikeuksien ajaminen että vammaisten etujen ajaminen yleisesti. Henkisesti kehitysvammaisten ihmisten omavaltaistuminen vaatii kuitenkin pitkää harjoittelua. Toimiakseen oman asiansa puolesta on saavutettava tietty itsekunnioitus ja itsevarmuus sekä tunnettava omat oikeutensa ja tarpeensa. Kun tuntee omat oikeutensa ja tarpeensa, tietämystä voidaan laajentaa koskemaan kaikkien vammaisten oikeuksia ja tarpeita. (Williams & Shoultz 1982, 87–89.)

Omavaltaistuminen ei siis tapahdu itsestään, vaan se vaatii sosiokulttuurisen innostajan tai innostajien vetoapua. Hyvänä esimerkkinä omavaltaistumisesta voidaan käyttää esimerkiksi *Pertti Kurikan Nimipäivät* -yhtyeen basistia Sami Hellettä. Helle on esiintynyt vuonna 2015 muun muassa A-studion kehitysvammaillassa puhumassa vammaisten oikeuksien puolesta ja ollut useita vuosia aktiivinen politiikassa. Poliittista aktiivisuutta on Samin tapauksessa edeltänyt useiden vuosien musiikkitoiminta Resonaarissa ja myöhemmin Lyhty ry:ssä. Euroviisuihin osallistumisen jälkeen Sami Helle on ollut esillä mediassa vammaisten oikeuksien ajajan roolissa enemmän kuin aiemmin. Julkisuuteen ovat todennäköisesti vaikuttaneet useat eri asiat, kuten Sami Helteen oma aktiivisuus, sosiaalisten taitojen kehittyminen, Samin bändin osakseen saama huomio kuin myös yleiset asenteelliset muutokset vammaismyönteisempään suuntaan. Sami Helteen identiteetin kannalta musiikilla on todennäköisesti suuri merkitys siihen, millaiseksi hän identifioi itsensä, ja myös siihen millaisen kuvan muut hänestä muodostavat. Sami Helteeltä löytyy selvästikin tarpeeksi itseluottamusta ja sosiaalisia taitoja toimiakseen aktiivisesti vammaisten asioiden puolesta.

Myös yhteiskunnallisella tasolla häntä on kuunneltu ja Sami on saanut äänensä kuuluviin. Musiikilla on ollut tämän prosessin kannalta merkittävä rooli niin henkilökohtaisella kuin yhteiskunnallisellakin tasolla. Vaikka edellä mainittu esimerkki kuvastaa lähes yksinomaan positiivista kehitystä, on myös hyvä tiedostaa omavaltaistumisen kääntöpuoli ja sosiokulttuurisen innostajan vastuu innostamisprosessissa. Mikäli omavaltaistuminen ja musiikillinen toiminta ylipäänsä ei ole täysin lähtöisin toimijasta itsestään, on syytä pohtia, voiko tällaisen vetoavun vaarana olla, että aletaan puhua jonkun toisen suulla?

Suurin osa Resonaarissa opiskeltavasta musiikista voitaisiin karkeasti määritellä kuuluvaksi populaarimusiikin kenttään. Populaarikulttuuri on perinteisesti ajateltu taidemusiikkia tasa-arvoisemmaksi kulttuurin muodoksi. Simon Frithin (1998) mukaan populaarikulttuuri voidaan määritellä kulttuurin muodoksi, missä kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus arvolauselmien tekoon ilman muodollisen koulutuksen ja pätevyitymisen vaadetta. Käytännössä tämä ei kuitenkaan toteudu täysin, vaan joillakin on enemmän kuin toisilla tietämystä, kokemusta ja omistautumista, jotka antavat heidän mielipiteilleen enemmän painoa. Frith käyttää tästä ilmiöstä nimitystä populaarikulttuuripääoma (*popular cultural capital*). Niin sanottujen korkeakulttuurien lisäksi myös matalammassa kulttuureissa on olemassa omat hierarkiansa. Alakulttuurit saattavat luoda kulttuurisen pääomansa esimerkiksi poissulkevuuteen perustuvilla elitistisillä klubikulttuureilla ja myös faniryhmien avulla. Fanille kulutuksesta saatu mielihyvä näyttäytyy rikkaampia kokemuksia tuottavana kuin ”tavalliselle” tai ”passiiviselle” kuluttajalle. (Frith 1998, 9.)

Tarkasteltaessa erityismusiikinopetusta ja -muusikkoutta oppilaiden itsensä näkökulmasta, on hyvä tiedostaa myös kulttuurisen pääoman käsitteeseen liittyvät problematiikat. 2010-luvun Suomessa periaatteessa kuka tahansa voi toimia musiikintekijänä ja saada musiikkikoulutusta. Käytännön tasolla kaikilla ei kuitenkaan välttämättä ole tasa-arvoista pääsyä käsiksi kulttuuriseen pääomaan eikä kaikkien mielipiteillä ole samaa arvoa. Yhteiskunnallisessa mielessä onkin kiinnostavaa pohtia sitä, saako erityisryhmän edustaja toimia yhteiskunnassamme hyväksyttävästi muusikkona tai ajaa omaa asiaansa tasa-arvoisena muihin nähden.



## 3.2 Musiikillinen toimijuus

### 3.2.1 Identiteetti

Identiteetin käsite on olennainen osa tutkimustani. Tulkitsen analyysissäni identiteettiä postmodernista näkökulmasta ja lähdän liikkeelle oletuksesta, että soittotuntitilanteessa oppilaalla on käytössään tilanteessa aktiivisesti rakentuva ja muuttuva identiteetti. Tämän prosessin tarkkailussa, avainsanoja ovat vuorovaikutus, musiikillinen kommunikaatio, kehollisuus ja konteksti. Stuart Hallin (2002) esittelemän postmodernin identiteettikäsitteen mukaan identiteetti on jatkuvasti muutostilassa. Se muovautuu ja uudistuu jatkuvasti dialogin, tapojen ja ulkoapäin tulevan palautteen kautta. Postmodernin identiteettikäsitteen mukaan identiteetit muuttuvat elämän aikana ja henkilöllä saattaa olla useita, keskenään ristiriitaisiakin identiteettejä yhtä aikaa. Yhtenäinen tai pysyvä identiteetti on postmodernin käsitteen mukaan itse luotua fantasiaa. (Hall 2002, 23.)

Anneli Eteläpelto ja Katja Vähäsantanen (2010) ovat käsitelleet identiteettiä artikkelissaan *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona*. Identiteetissä on perinteisesti ajateltu olevan kaksi eri minää: sosiaalinen minä ja persoonallinen minä. Tämän William Jamesin 1800-luvun lopulla esittelemän kahtiajaon mukaan sosiaalinen minä tarkoittaa muuttuvaa ja havaittavissa olevaa identiteettiämme. Persoonallinen minä on subjektiminä, joka on puolestaan melko pysyvä. Eteläpelto ja Vähäsantanen esittelevät artikkelissaan myös sosiaalipsykologi George Herbert Meadin identiteettiteoriaa, joka korostaa identiteetin sosiaalista konstruktiota. Meadin mukaan kieli ja tietoisuus toimivat väylänä identiteetin subjektiminän ja sosiaalisen minän välissä. Meadin mukaan sosiaalinen minä on minän tietoinen, näkyvä ja tärkein puoli. Persoonallinen minä tulee näkyviin etenkin impulsiivisessa käyttäytymisessä ja spontaaneissa reaktioissa. Mead kirjoittaa persoonallisen minän olevan erityisen tarpeellinen taiteilijoille, koska heiltä odotetaan uusia ideoita ja totuttujen rajojen rikkomista. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 32–37.) Musiikki on identiteetin kannalta kiinnostava tekijä, koska sen on todettu pystyvän aktivoimaan ihmisen semioottista ja tiedostamatonta maailmaa.

### 3.2.2 Musiikki toimijuuden ja vuorovaikutuksen välineenä

Olen esittänyt aiemmin musiikilla olevan monimuotoisia hyvinvointia lisääviä vaikutuksia. Tia DeNora (2005) toteaa teoksessaan *Music in Everyday Life* yhden musiikin ensimmäisistä vaikutuksista olevan sen tunnelmaa ja energiatasoa nostava vaikutus. Musiikkia käytetään usein tietyn tunteellisen tai kehollisen tilan, kuten esimerkiksi rentoutumisen saavuttamiseen tai ylläpitämiseen. Musiikki saattaa toimia itsensä motivoimisen työkaluna ja musiikin avulla on mahdollista päästä ”tunnelmaan” ja myös ”pois tunnelmasta”. (DeNora 2005, 55–56.)

DeNora nostaa esiin myös alun perin Willisin, Frithin ja Hallin esittelemän näkökulman, jossa keskitytään siihen, miten kulttuuriset ainekset näkyvät käytännössä ja miten kulttuuri vaikuttaa kuluttajaansa heidän elämänsä kontekstissa. Musiikki on DeNoran mukaan raaka-aine sosiaalisen järjestyksen rakentumisessa. (DeNora 2005, 6–7.) Myös Sarah Cohen on ehdottanut rakenteisiin, teksteihin ja tuotteisiin keskittymisen sijaan keskittymistä ihmisiin, heidän musiikillisiin toimintoihinsa ja prosesseihinsa. Tätä kautta on mahdollista havainnoida niitä tapoja, miten musiikkia käytetään, ja sitä, kuinka tärkeä rooli sillä on jokapäiväisessä elämässä ja yhteiskunnassa yleisesti. (Cohen 1993, 127.)

DeNora käyttää musiikin voimasta ja sosiaalisesta luonteesta esimerkkinä kertomusta parikymppisestä Garysta. Gary ei näe, eikä osaa kommunikoida puhumalla. Julkisissa paikoissa Garylla on tapana reagoida ahdistaviin ärsykkeisiin huutaen ja kiljuen. Gary ohjattiin paikallisten terveystoimijain toimesta musiikkiterapiaan, jota DeNoran mukaan usein käytetään ”viimeisenä oljenkortena”, kun muut terapeuttiset strategiat ovat epäonnistuneet. Musiikkiterapiassa musiikin alkaessa soida, Gary alkaa liikkua. Terapeutti imitoi Garyn tuottamia ääniä, muuttaen niitä pehmeämpään ja ”musikaalisempaan” muotoon. Gary reagoi rummutukseen eri tavoin kuin vaikkapa pentatonisiin pianomelodioihin. Session päätteeksi Gary hymyilee ja tuottaa ääniä, jotka hänen hoitajansa tunnistaa ”iloisiksi”. Tässä esimerkissä terapia lähti liikkeelle siitä oletuksesta, että Garylta puuttuu suurin osa vuorovaikutuksen välineistä, joita useimmilla ihmisillä on käytössään. Terapiasessio mahdollisti Garylle ympäristön, jossa hänen oli mahdollista toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa paremmin kuin missään muissa ympäristöissä tähän asti. Gary pystyi kommunikoimaan musiikillisten toimintojen kautta tavalla, jolloin hänen musiikillinen toimintansa heijastui terapeutin kautta takaisin häneen itseensä. Terapeutin toiminta hänen

musiikillisten vuorovaikutustaitojensa kautta mahdollisti jotakin, jota Gary ei pystynyt mahdollistamaan itse itselleen: esteettisen ympäristön ja esteettisen vuorovaikutuksen muodot, jotka tuottivat Garylle mielihyvää, turvaa ja mahdollisuuden esittää itsensä ja omakuvansa esteettisin keinoin. Onko siis ihmeäkään, että Gary vaikutti tyytyväiseltä terapiasession jälkeen. Musiikilla on siis valtaa ja musiikki on sekaantunut kaikkiin sosiaalisen toiminnan ulottuvuuksiin. Musiikki voi vaikuttaa siihen, miten ihmiset rakentavat ruumiillisuuttaan, miten he käyttäytyvät, kokevat ajankulun, suhtautuvat itseensä ja eri tilanteisiin. (DeNora 2005, 15–17.)

Musiikki voi siis toimia energiatason nostajana, motivoijana sekä vuorovaikutuksen välineenä. Se, että musiikki itsessään voi vaikuttaa aktivoivana tai motivoivana tekijänä, tukee myös Kaikkosen näkemystä siitä, että mikäli yhteissoitto ja musisointi onnistuvat, tapahtuvat musiikin positiiviset vaikutukset kuin itsestään. Vuorovaikutustilanteessa on toisin sanoen kyse kommunikaatiosta. Ihmiset voivat kommunikoida keskenään verbaalisesti tai kehollisesti. Seuraavaksi esittelen lyhyesti vuorovaikutukseen läheisesti liittyviä kommunikaation ja nonkommunikaation käsitteitä.

### 3.2.3 Kommunikaatio ja nonkommunikaatio

Mitä musiikin opettaminen toiminnan tasolla tarkasteltuna oikeastaan on? Opetustilanteessa kaksi tai useampi ihmistä toimii keskenään vuorovaikutustilanteessa tietyssä tilassa. Toiminnan tavoitteena on auttaa oppilasta oppimaan musiikkia. Musiikin opettaminen voidaan perustella itsensä musiikin ja sen monien hyödyllisten vaikutusten kautta (Kaikkonen 2009, 74). Analyysissäni oppimisen päämäärä on koko ajan olemassa havainnoimani toiminnan taustalla. Tarkastelen oppimistilanteita kuitenkin toimijuuden, identiteetin ja vuorovaikutuksen käsitteiden avulla. Musiikillinen toiminta ei tapahdu koskaan irrallaan muusta maailmasta, joten kontekstin rooli on aina merkittävä tutkittaessa musiikillisiä merkityksiä.

Tarja Rautiainen (2005) on kirjoittanut musiikillisesta kommunikaatiosta ja nonkommunikaatiosta. Hän kertoo artikkelissaan esimerkin, jossa hän kysyy länsiafrikkalaisen musiikin ja tanssin opettajalta, miten opeteltavan laulun sanat kääntyisivät

suomeksi, ja vastaus kuuluu: ”Aina te länsimaalaiset haluatte tietää!” Rautiainen ehdottaa, että kyseessä oli tilanne, jossa opettaja ei halunnut kääntää sanoja, koska se olisi voinut nostaa esiin sellaista kulttuurista tietoa, mistä ei saa tai ei ole tapana puhua. Yhtä hyvin voitaisiinkin kysyä mihin tätä tietoa olisi tarvittu, koska ilman sitäkin viihdyin ja saavutin mielekkääksi kokemaani kokemuksellisuutta. Millä tavoin tieto olisi ollut osallistumiseni kannalta välttämätöntä? (Rautiainen 2005, 205.)

Musiikkiin liittyvä verbaalinen kommunikaatio tai sen puuttuminen luo Rautiaisen mukaan kehukset musiikin synnyttämälle keholliselle kokemukselle ja keholliselle kommunikaatiolle. Verbaalinen ja kehollinen kommunikaatio eivät ole kuitenkaan toistensa vastakohtia, vaan kommunikaatio muodostuu jatkumoksi kielellisestä ruumiilliseen, ja näiden välinen suhde muovautuu eri tilanteissa aina uudentyypiseksi rakennelmaksi. Kulttuurintutkimuksessa merkityksen muodostuminen on yhteiskunnallisesti määräytynyttä ja kaikilla tasoillaan kommunikaatiivista, joten kontekstin käsite on analyysin kannalta keskeinen. Konteksti on avain sen tulkitsemiseen, miten jokin prosessi ilmenee kommunikaationa. Konteksti nostaa esiin myös nonkommunikaation merkityksen. Rautiainen tulkitsee artikkelissaan antropologi Gregory Batesonin (Bateson 1987, 137, Rautiaisen 2005, 206–208 mukaan) ajatuksia siten, että nonkommunikaatiivisuus taiteessa on kielellisen signifikaation ylittävien elementtien paikantamista. Esimerkiksi usko ja spontaanisuus ovat termejä, joita usein käytetään kuvaamaan taiteellisen toiminnan luonnetta, mutta nämä termit eivät kuitenkaan paljasta, mitä merkityksiä toimintaan liittyy. (Rautiainen 2005, 206–208.)

Analyysissäni pohdin verbaalista ja kehollista kommunikaatiota Rautiaisen esittelemästä näkökulmasta. Näkökulmani on kulttuurintutkimuksellinen ja huomioni kiinnittyy musiikkiin liittyvien kommunikaatorakenteiden historiallisuuteen, sosiaalisiin suhteisiin ja kontekstiin. Otan kuitenkin huomioon myös musiikillisen kokemisen ainutkertaisen merkityksen yksilöille.

### 3.2.4 Semiotiikka ja symboliikka, *Khora* ja kehollisuus

Psykoanalyytikko ja kielitieteilijä Julia Kristeva (1984) on kirjoittanut musiikin semioottisesta luonteesta. Semioottinen on hänen mukaansa kehollisen kokemuksen, viettien

sekä subjektin ja objektin eriytymättömyyden tila. Esimerkiksi vauvat kokevat ympäristönsä ensisijaisesti oman kehonsa kautta. Semioottinen on epäjärjestyksen tila, mutta se sisältää merkitsevyyden elementtejä, joiden kautta lapsi pystyy kommunikoimaan vanhemman kanssa. Kristevan mukaan kommunikaatio tapahtuu *khorassa*, joka on liikkuva ja väliaikainen artikulaatio, jonka liikkeet ja liikkeiden väliaikaiset tilat muodostavat. (Kristeva 1984, 25.) *Khora* voidaan ymmärtää myös dialogina, jossa subjekti luodaan. Kun lapsi kasvaa symbolien maailmaan, semioottinen jää kuitenkin symbolisen maailman ”sisälle”, josta se aika ajoin purkautuu horjuttamaan symbolista järjestystä. Kristevan mukaan musiikki on tekijä, joka nostaa esiin semioottisen kokemusmaailman. Symbolimaailmassa elävälle länsimaiselle ihmiselle *khoran* kautta esiin tuleva ruumiillinen kokemusmaailma näyttäytyy usein tiedostamattomana. Kuitenkaan semioottista ei olisi olemassa ilman symbolista ja tiedostamattoman toimintatavat ovat symboliselle eli nimeämislle alisteisia. (Kristeva 1993, 89, 96–98.) Myös Gregory Batesonin mukaan taide- ja luova toiminta reflektoi sekä tietoista, että tiedostamatonta ja näin tasapainottaa ja korjaa näiden kahden välistä suhdetta ihmisten mielessä<sup>2</sup> (Bateson, 1987, 137, Rautiaisen 2005, 206–208 mukaan). Identiteetin kannalta tarkasteltuna voidaan siis ajatella, että musiikissa on voimaa, joka kykenee aktivoimaan ihmisen persoonallisen minän.

Musiikkiin liittyvä nonkommunikaatio voidaan ymmärtää tietyissä tilanteissa aktualisoituvana kehyksenä, joka viittaa luovan toiminnan piirteisiin ja ominaisuuksiin, mutta ei eksplikoi niitä. Länsimaisessa yhteiskunnassa semioottisen ja symbolisen vuorovaikutus toimii subjektin minuuden rakennusaineena. Semioottista reflektoimalla yksilö voi uudistaa symbolista kokemusmaailmaansa ja vahvistaa näin minuuttaan. (Rautiainen 2005, 209–210.) Samankaltaisia ajatuksia on noussut esiin myös musiikkiterapian puolella. Esimerkiksi Kimmo Lehtonen (1996, 18–19) on korostanut musiikin aikaansaamaa hallinnan kokemuksen tärkeyttä yksilön minuuden kokemuksessa. Myös Kaarlo Uusitalon näkemyksen mukaan etenkin autistisille henkilöille musiikin kautta saavutettava järjestyksen ja ymmärrettävyyden lisääntyminen avaa heidän maailmaansa suhteessa ympäristöön. Musiikilliset ilmiöt voivat toimia järjestyksen mallina ja niiden avulla voidaan jäsentää ja hahmottaa maailmaa. (Uusitalo 2005, 67, 70.)

---

<sup>2</sup> Bateson, Gregory (and Mary Catherine Bateson) 1987. *Angels Fear: An Investigation Into the Nature and Meaning of the Sacred*. New York: Rider.

## 4 AINEISTON ANALYYSI

Olen jakanut aineistoni teemoihin sisällönanalyysin ja kontekstianalyysin periaatteiden mukaisesti, aineistosta nousseiden merkittävänä pitämieni havaintojen perusteella. Analysoin näitä teemoja toimijuuden, kommunikaation ja identiteetin käsitteiden avulla. Tutkimani toiminnan taustalla vaikuttavat sosiaalitieteistä tutut sosiokulttuurisen innostamisen, omavaltaistumisen ja kulttuurisen demokratian periaatteet. Tarkastelen musiikillista toimijuutta myös suhteessa näihin periaatteisiin.

### 4.1 Musiikillinen kommunikaatio

Musiikin opetustilanne on aina sosiaalinen tilanne, jossa kaksi tai useampi ihmistä toimii musiikin kanssa vuorovaikutuksessa tietyssä ympäristössä. Resonaarin soittotunneilla yhdessä soittaminen tai laulaminen on yksi näkyvimpiä vuorovaikutuksen ja yhdessä toimimisen muotoja. Yhdessä soittamisen luonne voi olla tilanteesta riippuen hyvin vaihteleva. Esimerkiksi oppilaani Marian fyysisten rajoitteiden vuoksi hänen soittotunniltaan tyypillinen yhteissoittotilanne on, että harjoittelun aikana opettaja pitää toisella kädellä huolta siitä, että kosketinsoitin pysyy pöydällä juuri oikeassa asennossa, jotta Marian soittaminen on mahdollista. Samaan aikaisesti opettaja myös laulaa, taputtaa jalalla tai kädellä rytmiä ja näyttää kynällä oppilaalle kuvionuotteja.

#### 4.1.1 Kehollinen ja verbaalinen kommunikaatio tunneilla

Yksi ensimmäisiä huomioitani kentällä oli, että Resonaarin oppilaat vaikuttavan päällisin puolin olevan aina iloisia. Omalla kohdallani huomasin myös, että mikäli aloittaessani töitä olin väsyneessä ja epäinnostuneessa mielentilassa, oppilaiden positiivisuus heijastui kohdattuumme hyvin pian myös minuun itseeni. Oppituntien aikana minun on usein käytännössä vaikea olla huonolla tuulella. Yksi ensimmäisiä havaintojani liittyen yhteissoittotilanteisiin oli se, kuinka suuri vaikutus opettajan olemisella on näihin tilanteisiin. Jos opettaja esimerkiksi eläytyi tunnilla soittamiseen vapautuneesti, yleensä tämä heijastui

myös oppilaan käytökseen. Iloisuus ja hyväntuulisuus ovat nonkommunikatiivisia ominaisuuksia, jotka ilmenevät nimenomaan kehollisen viestinnän kautta. Vuorovaikutus toimii aina myös molemmin päin; opettajasta oppilaaseen ja oppilaasta opettajaan.

Seisoessaan ihminen on yleensä enemmän liikkeessä kuin istuessaan. Oppilaistani Matin ja Lassen soittotunneilla havaitsin, että sillä, istuuko opettaja yhdessä soittamisen aikana, on selvästi vaikutusta oppilaan toimintaan. Havaitsin tämän ensin Lassen kanssa soittaessani, jonka jälkeen kokeilin samaa muidenkin oppilaiden kanssa ja useilla tunneilla. Opettajan liikehdinnällä yhteissoiton aikana oli selvästi aktivoiva vaikutus oppilaiden toimintaan. Jos nousin tuoliltani kitaran kanssa ylös ja aloin eläytyä soittamiseen liikkuen musiikin tahtiin, seuraus oli lähes poikkeuksetta, että myös oppilas alkoi eläytyä soittamiseen enemmän omalla kehollaan. Usein myös oppilaan soitosta tuli samalla keskittyneempää. Oppilaat näyttivät kokevan opettajan kehollisen eläytymisen ja heittäytymisen poikkeuksetta myönteisenä, sillä eläytymisen seurauksena oppilaat alkoivat usein myös hymyillä tai nauraa. Musiikillisessa vuorovaikutuksessa kehollisella liikkuvuudella voi siis olla aktivoiva vaikutus. Opettajan kehollinen aktiivisuus heijastuu oppilaan toimintaan aktivoiden sitä. Olen itse usein soittaessani pannut merkille, kuinka minun on helpompi hahmottaa monimutkaisempia rytmejä oman kehoni ja liikkeitteni kautta. Siksi on helppo ymmärtää, kuinka oppilaankin musiikin hahmottaminen saattaa usein tapahtua kehollisuuden, tässä tapauksessa myös opettajan kehollisuuden kautta.

Esimerkiksi Lassen kohdalla eläytyminen ja kehollinen aktivoituminen saattoi toisinaan mennä myös niin pitkälle, että soittaminen muuttui mahdottomaksi. Soittotunneilla tapahtui useita kertoja tilanne, jossa Lasse innostui ja liikkui soittaessaan niin paljon, ettei enää osunut rumpuihin. Hän saattoi myös innostua soittamaan kesken yhteissoiton ”rumpusooloja”, jolloin komppi ei pysynyt enää kasassa ja yhdessä soittaminen kävi mahdottomaksi. Nämä tilanteet olivat kuitenkin harvinaisempia ja yleensä opettajan eläytyessä soittamiseen myös Lassen keskittyminen kohdistui enemmän itse soittamiseen. Seisoen soittaminen mahdollisti opettajalle myös erilaisten kehollisten musiikillisten merkkien antamisen. Minulla on usein soittaessamme esimerkiksi tapana osoittaa komppipeltiä kitaran kaulalla, merkiksi siitä, että oppilaan täytyy vaihtaa komppia hi-hatista komppipeltiin. Kaikki oppilaani ovat oppineet ymmärtämään tämänkaltaisen merkinannon käytännössä välittömästi, joten käytän sitä soittotunneilla säännöllisesti kaikkien neljän rumpuoppilaani kanssa.

Soittaminen on aina kehollista toimintaa. Resonaarissa kehollisuus tuli kenties näkyvimmin esiin juurikin musiikillisten merkkien antamisena. Havaittiin, että suurimmalle osaa oppilaista vaikutti olevan helpompaa ymmärtää kehollisia kuin verbaalisia ohjeita. Käytännössä keholliset merkit toimivat usein verbaalisten merkkien tukena ja niiden kanssa yhtä aikaa. Esimerkiksi bändin B soittotunneilla on vakiintunut yleiseksi käytännöksi, että istun kahden kosketinsoittajan välissä näyttäen tikulla nuotteja heille molemmille. Samalla minulla on näköyhteys bändin rumpaliin, Jarkkoon. Soiton aikana minun on jollain tavalla näytettävä myös rumpalille merkki mikäli kappaleessa tulee tauko tai komppi muuttuu. Jarkko osaa tarvittaessa soittaa muutamia erilaisia komppeja (esimerkiksi peruskomppi, valssikomppi ja tangokomppi) hyvin. Useita kertoja soittotunnin aikana tapahtui kuitenkin tilanne, jolloin opettajan pyytäessä verbaalisesti Jarkkoa soittamaan tiettyä komppia, Jarkko ei välttämättä lähtenytään soittamaan toivottua komppia. Kun opettaja näytti kompin käsillään soittoa imitoiden ja matkien suullaan kompin ääntä: ”bum, tsäk, tsäk, bum, tsäk, tsäk”, Jarkko osasi heti lähteä soittamaan oikeaa komppia. Jarkon soittamisessa tyypillinen ongelma oli, että kesken kappaleen komppi saattoi toisinaan ”kääntyä”, jos hän soitti johonkin väliin yhden ylimääräisen iskun. Tyypillinen tilanne tämän jälkeen oli, että jompikumpi opettajista heilautti kättä ilmassa sen merkiksi, että Jarkon tuli lopettaa soittaminen. Muun bändin jatkaessa soittamista, opettaja laski Jarkolle uudestaan neljään ja näin hän sai taas aloitettua kompin oikein päin.

Keholliset merkit toimivat siis opetuksessa niin itsenäisesti kuin myös sanallisten merkinantojen apuna. Kielellinen ja kehollinen kommunikaatio kulkevat soitonopetuksessa koko ajan keskenään vuorovaikutuksessa ja tukien toisiaan. Näiden havaintojen avulla haluan nostaa esiin musiikin kehollista luonnetta ja sitä, kuinka myös kehollisuus toimii opetustilanteessa usein kommunikaation ja opetuksen välineenä. Onnistunut kommunikaatio tapahtuu tilanteesta riippuen toisinaan kielellisen ja toisinaan kehollisen kommunikaation kautta. Käytännön tasolla opetustilanteessa on useimmiten kuitenkin kyse näiden kahden kommunikaatiomuodon yhteisvaikutuksesta. Joskus tilanne voi olla myös sellainen, ettei minkäänlainen kommunikointiyritys tunnu tuottavan toivottua tulosta.



#### 4.1.2 Musiikin kuuntelu soittotunnilla

Yhteissoitto ei pitämilläni soittotunneillani aina tarkoittanut pelkästään kahden ihmisen keskenään soittamista. Joskus yhteissoiton toisena osapuolena saattoi toimia myös ulkopuolinen musiikin lähde. Käytin opetuksen apuna toisinaan iPadia. Useimmiten iPadin funktio tunneillani oli, että kuuntelimme opeteltavan kappaleen oppilaan kanssa ennen soittamisen aloittamista. Toisinaan kytkin iPadin kiinni kaiuttimiin ja laitoin Spotifysta musiikkia soimaan, jolloin oppilaan tehtävä oli soittaa rumpuja kappaleen päälle. Tämä metodi mahdollisti sen, että oppilaan soittaessa musiikin mukana pystyin tarvittaessa näyttämään omalla kehollani soiton aikana esimerkkiä ja ohjeita, kuinka oppilaan tulisi soittaa. Kaikki oppilaani pitivät iPadin käytöstä jopa siinä määrin, että jos se ei ollutkaan tunnilla mukana, oppilaat alkoivat usein kysellä sen perään. Etenkin Matti saattoi usein tunneilla ehdottaa, että kuuntelisimme vain musiikkia iPadistä. Joskus suostuin tähän toiveeseen lopputunnista ikään kuin palkintona, mikäli Matti oli sitä ennen jaksanut keskittyä harjoitteluun.

Väitän, että yhteissoiton toimivuuden kannalta olennaista on kontekstin käsite. Kaikki ihmiset ovat kuulleet musiikkia ja jokaiselle on rakentunut historiallisesti tietynlainen mielikuva siitä, miltä musiikki kuulostaa. Jos ihminen menee soittotunnille ja säestää siellä pianolla yhdellä sormella, hän saattaa huomata pian, ettei hänen toimintansa kuulostakaan ”oikealta musiikilta”. Varsinkin älyllisesti kehitysvammaisen oppilaan voi olla vaikea ymmärtää harjoittelun merkitystä ja omaa soittamistaan irrallisina elementteinä. Kun soittamistilanteeseen tulee mukaan toinen soittaja tai muu musiikin lähde, oman tekemisen kuulokuva alkaakin muistuttaa ”musiikkia” ja esimerkiksi rytmiikan hahmottaminen voi toisinaan tapahtua ikään kuin itsestään. Musiikilliseen vuorovaikutusprosessiin saattoi Resonaarissa pitämilläni tunneilla kuulua oppilaan ja opettajan lisäksi myös ulkoinen musiikin lähde. Näissä tilanteissa vuorovaikutuksellisen toiminnan ja oppimisen kannalta olennaiseksi nousi kontekstin käsite. Kun oppilaat kuuluivat tuttua musiikkia kovaäänisestä, heidän oli helpompi hahmottaa omaa soittoaan suhteessa kokonaisuuteen. Kokemukseni mukaan ulkopuolisen musiikin lähteen käytön hyödyt olivat nimenomaan siinä, että tämä mahdollisti paremmin kehollisten ja kielellisten ohjeiden antamisen oppilaan soittamisen aikana. Oppilaan ja opettajan soittaessa yhdessä musiikin vuorovaikutukselliset mahdollisuudet ovat huomattavasti laajemmat kuin staattisen äänilähteen kanssa soitettaessa.

Tästä johtuen ulkoinen äänilähde ei kykene korvaamaan yhdessä soittamista, mutta voi toimia oppimisen tukena ja auttaa musiikin hahmottamista.

#### 4.1.3 Musiikki semioottisen ja symbolisen rajapinnassa

Työharjoitteluni aikana pidin kaksi oppituntia juuri Resonaarissa opiskelunsa aloittaneelle rumpalille, Mikalle. Mika oli hyvin innostunut soittamaan, mutta hän ei tuntunut millään ymmärtävän kun yritin sanallisesti ja omaa kehoani esimerkkinä käyttäen neuvoa, kuinka hänen tulisi soittaa. Noin viidentoista minuutin tuloksettoman yrittämisen jälkeen istuin hieman lannistunein mielin pianon ääreen ja aloin soittaa lähimmästä kuvionuottikirjasta satunnaista kappaletta (Kyseessä oli *The Beatlesin All My Loving*) ja pyysin Mikaa soittamaan mukana. Yllätyksekseni Mika löysi oikean rytmin ja osasi soittaa kompin oikein heti kun apuna oli kuulokuva musiikista, ja hänellä oli mahdollisuus soittaa yhdessä opettajan kanssa.

Mikan tapauksessa sekä sanalliset että keholliset kommunikaatioyritykseni epäonnistuivat, mutta pianolla säestäminen ja laulaminen, toisin sanoen musiikki itsessään toimi avaimena onnistuneen yhteissoiton tapahtumiseen. Toisin sanoen soittaminen ei hahmottunut Mikalle symbolisen maailman kautta, rationaalisesti selittämällä tai esimerkiksi näyttämällä. Siinä vaiheessa kun opettaja alkoi soittaa ja laulaa, Mikan musiikillinen toimijuus aktivoitui ja hän osasi yhtäkkiä ikään kuin automaattisesti hahmottaa oman soittonsa suhteessa toiseen soittajaan. Tiedämme musiikin operoivan ihmisen semioottisen maailman alueella, joten tulkitsem Mikan tapausta niin, että onnistunut musiikillinen toiminta käynnistyi Mikan semioottisen maailman kautta. Musiikillisen toiminnan aktivoituminen tapahtui itse musiikin avulla. Musiikissa semioottinen ja symbolinen käyvät jatkuvasti keskinäistä vuoropuhelua.

Tässä luvussa käsittelemäni esimerkit todistavat, kuinka soittamisen ja musiikillisen toiminnan käynnistyminen saattaa tapahtua oppilaan sisäisen semioottisen maailman kautta. Musiikki itsessään voi aktivoida oppilaan musiikillisen toiminnan sillä musiikissa on voimaa, joka pystyy aktivoimaan semioottisen maailman. Musiikillisessa toiminnassa semioottinen ja symbolinen käyvät jatkuvasti keskinäistä vuoropuhelua. Semioottisen maailman käydessä vuoropuhelua symbolisen maailman kanssa, oppilas alkaa vähitellen ymmärtää ja hahmottaa

omaa musiikillista toimintaansa myös symbolisen maailman tasolla. Esimerkkieni ja taustateorioiden valossa väitänkin, että mikäli itse musiikillinen toiminta saadaan käynnistettyä jollakin tavalla, niin oppimista alkaa pikkuhiljaa tapahtua. Kun oppilas aktivoituu ja havaitsee pystyvänsä soittamaan yhdessä toisen ihmisen kanssa, alkaa myös musiikillisten merkkien maailma hahmottua. Kun oppilas ja opettaja soittavat yhdessä, he ovat myös välittömästi keskenään vuorovaikutussuhteessa ja alkavat peilaamaan omaa toimintaansa suhteessa toiseen. Vaistonvaraisesti käyntiin lähtenyt soittaminen alkaa näin lähentyä järjestelmällistä toimintaa. Tällä tavalla on mahdollista saavuttaa ymmärryksen lisääntymistä, joka tuo elämään järjestyksen tunnetta ja saattaa toimia myös minuutta eheyttävänä tekijänä. Kyse on siis samasta ilmiöstä kuin aikaisemmin esittelemässäni Batesonin näkemyksessä, jonka mukaan taidetoiminta reflektoi sekä tietoista, että tiedostamatonta ja näin tasapainottaa ja korjaa näiden kahden välistä suhdetta ihmisten mielessä<sup>3</sup> (Bateson 1987, 137, Rautiaisen 2005, 206–208 mukaan).

## 4.2 Soittotunti-identiteetti

Tarkastelen seuraavaksi soittotunteja identiteetin käsitteen avulla. Tulkintani taustalla on Stuart Hallin (2002, 23) esittelemän postmodernin identiteettiteorian ydin, jonka mukaan ihmisellä on useita eri tilanteissa aktivoituvia, joskus keskenään ristiriitaisiakin identiteettejä. Olettamukseni on, että kun oppilas ja opettaja astuvat soittotunnin tilaan ja alkavat toimia keskenään vuorovaikutuksessa, molemmilla osapuolilla aktivoituu käyttöön tässä tilassa ja hetkessä aktiivisesti rakentuva identiteetti, joka on erilainen kuin heidän arkiminänsä. Tarkoitin tässä yhteydessä muuttuvaa, eli sosiaalista identiteettiä, joita ihmisellä saattaa olla useita yhtä aikaa. Musiikillisen identiteetin muodostumiseen liittyvät usein kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneet opitut käsitykset siitä, miten tietynlaista musiikkia kuuluu esittää, miten muusikon kuuluu toimia ja miltä muusikon kuuluu näyttää.

---

<sup>3</sup> Bateson, Gregory (and Mary Catherine Bateson) 1987. *Angels Fear: An Investigation Into the Nature and Meaning of the Sacred*. New York: Rider.

#### 4.2.1 Lassen soittajaidentiteetin rakentuminen

Ennen soittotuntia Lasse yleensä odotti tunnin alkua isänsä kanssa Resonaarin olohuoneessa. Kun Lasse oli soittotunnin tilassa ja istui rumpujen takana, hänen olemisensa oli käynyt läpi silminnähävän muutoksen arki-identiteetistä soittajaidentiteettiin. Lassen soittajaidentiteetin tyypillisiä kehollisia ilmentymiä olivat muun muassa, että hän siristeli soittaessaan silmiään, puri hampaitaan yhteen ja kasvoilla oli tietynlainen keskittynyt virnistys. Hän saattoi myös näyttää kädellään heavymusiikin kuvastosta tuttuja ”pirumerkkejä” (käsi on nyrkissä ja etu- ja pikkusormet ojennettuina) ja heitellä rumpukapuloita ilmaan rumpusoolon päätteeksi. Kaikki mainitut keholliset ilmaisut ovat epäilemättä useista musiikkivideoista ja lehtien sivuilta opittuja ja omaksuttuja toimintamalleja. Lassen soittaessa opitut muusikon elkeet ovat siis läsnä. Musiikillisen identiteetin rakentumisen ymmärtämisen kannalta olennaista on kontekstin käsite. Ymmärtääksemme paremmin Lassen soittotunti-identiteetin rakentumisprosessia, kerron seuraavaksi hieman taustoista.

Lasse aloitti Resonaarissa opiskelun keväällä 2014. Kun Lasse siirtyi oppilaakseni elokuussa 2014, sain normaalin käytännön mukaisesti hänen edelliseltä opettajaltaan perusinformaatiot kappaleista ja asioista, joita he olivat soittotunneilla harjoitelleet. Soitimme Lassen kanssa ensimmäisillä tunneilla mm. Robinia ja muuta uudehkoa pop-musiikkia. Toisin sanoen musiikkikappaleita, joita Resonaarissa soitetaan yleisesti ottaen paljon. Lasse oli alusta lähtien tunneilla innostunut ja aktiivinen, mutta hänen olemuksensa oli usein rauhaton. Lassella oli usein vaikeuksia keskittyä minkään asian pitkäjänteiseen tekemiseen pientä hetkeä kauempaa, eikä Lassen aktiivisuus suuntautunut aina musiikilliseen toimintaan. Rumpukomppi saattoi esimerkiksi pysyä koossa vain muutaman sekunnin, jonka jälkeen Lassen huomio kiinnittyi toisaalle, esimerkiksi ikkunasta näkyvien autojen katseluun. Lasse ei koskaan valittanut tunnilla ja hän näytti kuitenkin suhtautuvan soittamiseen positiivisesti.

Lassen kehollista viestintää seuraamalla oli kuitenkin helppo havaita, kuinka hänen huomionsa kiinnittyi soittamisen sijaan usein ulkopuolisiin ärsykkeisiin, kuten ikkunasta näkyviin autoihin. Eräällä soittotunnilla alkusyksystä 2014 huomasin Lassen olevan pukeutunut AC/DC-yhtyeen paitaan ja kysyinkin, haluaisiko hän soittaa kyseisen yhtyeen musiikkia. Lasse innostui ideasta heti ja alkoi välittömästi ehdotella sopivia kappaleita lauleskelemalla tunnistettavia pätkiä kyseisen yhtyeen tuotannosta. Kappaleet olivat myös

minulle omasta nuoruudestani tuttuja, joten pystyimme heti kokeilemaan yhdessä joitakin Lassen ehdottamia kappaleita. Tästä musiikillisten maailmojemme kohtaamisesta lähtien tuntimme olivat musiikillisesti enemmän rock- ja heavy-tyylisiä. Kun huomasin, minkälaista intoa *AC/DC* aiheutti Lassessa, minun oli populaarimusiikin tuntemukseeni perustuen helppo päätellä lisää hänen mahdollisia mielenkiinnon kohteitaan. Ehdottelin tunneilla usein Lasselle yhtyeitä, kuten *Kiss*, *Black Sabbath* ja *Metallica*. Lasse onkin toistaiseksi tunnistanut lähes kaikki näiden yhtyeiden kappaleet, joita olen hänelle ehdottanut.

On merkittävää ja ymmärrettävää, että sopivan musiikkityylin löytymisen jälkeen Lassen soittomotivaation ja innostuksen määrä kasvoi ja hänen keskittymiskykynsä parantui selvästi. Innostuminen ilmeni Lassessa keskittyneempinä ilmeinä, kappaleiden mukana laulamisenä, kehollisesti liikkuvaisempana soittona ja toisinaan kapuloiden ilmaan heittelynä. Koska vuorovaikutus on aina molemminpuolista, oppilaan innostuminen vaikutti myös omaan käyttäytymiseeni. Aloin esimerkiksi ottaa tunneille mukaan säröpedaalin, jotta soittamamme rock-musiikki kuulostaisi mahdollisimman autenttiselta. Esimerkkini osoittaa, kuinka Lassen soittajaidentiteetti rakentui vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Oikeanlaisen kohtaamisen ja kontekstin kautta opettajan ja oppilaan musiikilliset maailmat kohtasivat. Nämä kohtaamiset edistivät myös Lassen oppimista ja musiikillista toimijuutta.

Lassen tunneilla olemiselle oli alusta lähtien ominaista, että hän kyselee opettajalta jatkuvasti eri asioiden nimiä. Lähes joka tunnin alussa kävimme läpi keskustelun, johon kuului, että Lasse osoitti vuoronperään eri rumpujen osia sekä muita soittimia ja kysyi: ”mikä tämä on?” tai ”mitä tässä lukee?” Kun olimme löytäneet Lassen kanssa sopivan musiikkityylin, Lassen kysymysten kirjo alkoi nopeasti laajentua koskemaan opettelemiemme kappaleiden alkuperäisesittäjiä. Nykyään Lasse kyselee soittotunneilla usein eri bändien jäsenten nimiä, kuten: ”Kuka on *Kissin* rumpali?”, ”Keitä *Metallicassa* soittaa?” tai ”Minkä näköisiä ne tyypit on?”. Olemme soittaneet tunneilla paljon esimerkiksi *Steppenwolfin* ”*Born To Be Wild*” –kappaletta. Tuntien yhteydessä kerroin Lasselle *Steppenwolfista* ja kappaleen yhteyksistä moottoripyöräkulttuuriin ja *Easy Rider* -elokuvaan. Nykyään Lasse käyttää kappaleesta nimitystä ”prätkäbiisi”. Oikean musiikkityylin löydyttyä myös Lassen kiinnostus soivan musiikin taustatietoihin alkoi myös lisääntyä. Tuntien jälkeen Lassen isän kanssa keskustellessani kävi ilmi, että myös hän pitää tämän tyyppisestä musiikista. Lassen isä tunnisti usein kappaleet, joita hän oli kuullut meidän soittavan tunnilla. On siis todennäköistä, että Lassen musiikkimieltymykset ovat ainakin jossain määrin lähtöisin hänen

kotiympäristöstään.

Jos ajattelemme Lassen soittajaidentiteetin rakentumista kommunikaation näkökulmasta, merkittävää on mielestäni se, että sopivan musiikkityylin löytyminen tapahtui nonkommunikatiivisen viestinnän, tässä tapauksessa Lassen paidan kautta. Kun kysyin Lasselta hänen suosikkikappaleitaan ensimmäisellä soittotunnilla, Lasse toivoi Christina Aquileraa. Mainittuani toiveesta Lassen isälle, hän ihmetteli: ”Mistähän Lasse on tuon keksinyt?” En osaa vastata isän esittämään kysymykseen, mutta voimme pohtia, määrittivätkö mahdollisesti Lassen opitut käsitykset siitä, mitä soittotunnilla yleensä tehdään hänen vastaustaan. Mahdollisesti hän ei voinut kuvitella, että musiikkikoulussa olisi mahdollista soittaa *AC/DC*:tä tai *Kissia*. Voihan myös olla, että Lasse jostain syystä kuvitteli minun haluavan tai osaavan opettaa hänelle Christina Aquileraa. Oli tilanne mikä hyvänsä, niin Lassen tapauksessa musiikillisen kontekstin merkitys oppimisen kannalta nousi selvästi esiin. Merkityksellistä on, että soittotunnin ja Lassen arkielämän välille löytyi musiikkityylin kautta yhteys, joka vaikutti positiivisella tavalla myös Lassen aktiivisuuteen ja toimijuuteen soittotunneilla. Kun Lasse pääsi tunneilla soittamaan hänelle mieluisaa ja entuudestaan tuttua musiikkia, myös hänen tiedonhalunsa kyseessä olevia artisteja kohtaan kasvoi. On helppo kuvitella, että tämän kaltainen kiinnostuksen ja aktiivisuuden lisääntyminen näkyisi mahdollisesti jossain määrin myös soittotuntien ulkopuolella.

Innostuminen ja muusikon rooliin eläytyminen ei ole kuitenkaan välttämättä pelkästään soittoa ja oppimista tukevaa toimintaa. Toisinaan Lassella ja muillakin oppilailla innostuminen saattoi mennä niin pitkälle, että soittaminen lähti hallinnasta, eikä yhteissoitto ollut enää mahdollista. Väitän kuitenkin, että myös epäonnistumiset ja ylilyönnit ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Esimerkiksi Lassen ja Matin tapauksissa tilanteet, joissa soittamisen kontrolli häviää täysin, vähentyivät puolen vuoden havainnointijaksoni aikana huomattavasti. Musiikillisessa vuorovaikutustilanteessa ihmisen oma toiminta heijastuu aina takaisin toimijaan itseensä ja oppilas ymmärtää, mikäli hän aiheuttaa toiminnallaan soiton keskeytymisen. Uskon, että tekemisen vapauden mahdollistamat soitannolliset ylilyönnit ja epäonnistumiset ovat myös luonnollinen osa musiikillista toimijuutta, ja voivat vuorovaikutuskokemusten kautta toimia myös oppimista edistävinä tekijöinä. Tämä edellyttää sitä, että oppilas tajuaa epäonnistuneensa, jolloin myös opettajan rooli tilanteessa korostuu.

Lassen tapausta voidaan kokonaisuudessaan tulkita tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen valossa seuraavasti. Konteksti, eli Lassen historiallisesti ja kulttuurisesti rakentunut käsitys siitä, mitä musiikkikoulussa voidaan tehdä ja hänen sen hetkinen musiikillinen identiteettinsä vaikuttivat mahdollisesti siihen, ettei Lasse osannut aluksi kertoa suoraan, millaista musiikkia hän halusi soittaa. Lassen paidassa olleen nonkommunikatiivisen vihjeen avulla opettaja ja oppilas löysivät yhteisen sävelen ja oppilaan soittomotivaatiota edistävän musiikkityylin. Musiikkityyleihin liittyvä ulkomusiikillinen konteksti eli näkemys siitä, miten tietynlaista musiikkia tulee esittää, näkyy tunneilla voimakkaasti Lassen kehollisen kommunikaation kautta. Teorialuvussa siteerasin Tia DeNoran *Music in Everyday Life*-teoksessaan esittämää väitettä, jonka mukaan musiikilla on energiatasoa ja motivaatiota edistäviä vaikutuksia (DeNora 2005, 55-56). Lassen tapauskin tukee tätä väitettä, mutta nostaa esiin myös kontekstin merkityksellisyyden. Motivaation ja energiatason kasvu ei tapahtunut minkä tahansa musiikin kautta, vaan oikean musiikkityylin löytäminen oli tässä prosessissa merkittävässä osassa. Musiikkityylin löytyminen tapahtui oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen kautta.

#### 4.2.2 Matin laulaja-identiteetti

Matin pääsoitin Resonaarin tunneilla on rummut, mutta hän pitää myös laulamista, joten usein tunneilla harjoitellamme myös sitä. Erityisesti laulaessa Matin opitut käsitykset siitä, miten muusikot toimivat, nousivat selkeästi esiin. Matti ei osaa lukea mutta varsinkin alkuaikoina hänelle oli hyvin tärkeää, että hänellä oli edessään nuottiteline ja sanat. Myös mikrofonitelineen oli oltava oikein aseteltu, vaikka Matti pitikin mikrofontia kädessä laulaessaan. Suhtauduin opettajana näihin ulkomusiikillisiin toiveisiin alusta asti myönteisesti ja toteutin ne enempiä kyselemättä, koska niiden toteuttaminen ei vienyt paljoa aikaa ja koin asioiden olevan Matille tärkeitä. Matilla oli selkeästi vahva mielikuva siitä, kuinka laulajalla pitää olla nuotit ja mikrofoniteline. Edelleenkin ennen laulamisen aloittamista Matille on tärkeää, että ympäristö on sopiva ja tavarat oikeassa järjestyksessä. Tulkitsen tätä tilannetta niin, että ulkomusiikilliset elementit kuten nuottiteline ja nuotit tukivat osaltaan Matin laulaja-identiteettiä. Kun nämä asiat olivat niin kuin piti, Matin oli helpompi identifioida itsensä muusikoksi ja aloittaa laulaminen.

### 4.2.3 Jounin tekno-identiteetti

Jounin tapauksessa erot soittotuntiminän ja arkiminän välillä eivät olleet niin näkyviä, kuin esimerkiksi Lassella, mutta myös Jounilla oli oppitunneilla selkeästi oma identiteettinsä. Jouni on hyvin puhelias oppilas ja hänen toimintaansa soittotunnin aikana määritti tietynlainen, lähinnä teknologiaan liittyvä asiantuntemus. Jouni jutteli tunneilla usein mielellään tekniikkaan liittyvistä aiheista, kuten tietokoneista, sosiaalisesta mediasta, mobiiliteknologiasta ja piratismista. Tuntien alussa hänellä oli tapana mennä aina oma-aloitteisesti mikserin luo ja tarkistaa että kaikki toimii hyvin ja soittimet kuuluvat. Tuntien aikana hän myös sääti usein omatoimisesti rumpusoundeja mieleisekseen. Jouni osasi tehdä nämä asiat hyvin ja mitä ilmeisimmin hän myös nautti niiden tekemisestä. Jounin soittaessa rumpuja, soitin itse yleensä kosketinsoitinta. Tuntien alussa Jouni viritteli yleensä minunkin soittimestani äänen kuuluviin ja saattoi etsiä siihen haluamansa soundin. Jouni oli ollut Resonaarin oppilas jo useamman vuoden ennen siirtymistään minun oppilaakseni elokuussa 2014. Hänen toimintansa oli alusta asti pitämilläni tunneilla hyvin aktiivista ja itsetietoista.

Teknologiakiinnostus näkyi myös Jounin musiikkimieltymyksissä. Syksyn 2014 ensimmäisillä tunnilla harjoittelimme niin, että soitin bassolla yksinkertaisia, mieleeni tulleita sointukuvioita samalla kun Jouni soitti rumpuja. Jouni soitti mukana alusta alkaen hyvin ja seurasi antamiani ohjeita, mutta soittaminen ei näyttänyt inspiroivan Jounia kovin paljon. Tämä ilmeni muun muassa niin, että Jouni valitti tunneilla usein, kuinka hänellä oli ollut pitkä koulupäivä ja häntä väsytti. Kolmannen Jounille pitämäni soittotuntien alussa hän ilmoitti minulle suoraan: ”En ole mikään rock-mies. Tykkään konemusiikista ja haluan soittaa sitä”. Jounin toiminta oli tässäkin tilanteessa hyvin itsetietoista. Hänellä oli alusta asti vahva käsitys omasta musiikillisesta identiteetistään, ja hän ohjasi opettajaa liikkumaan musiikkityylillisesti suuntaan, jonka tiedosti olevan itselleen mieluisampi.

Jounin ilmaistua kiinnostuksensa konemusiikkia kohtaan, siirryin soittamaan Jounin tunneilla koskettimia. Kun säästin sähköbasson sijaan hänen soittoaan yhdessä valitsemallamme erikoisesti ”pulputtavalla” kosketinsoitinsoundilla, soittamamme musiikki ilmeisesti kuulosti Jounin korvissa ”konemusiikilta”, ja hän oli tyytyväisempi tunneilla. Syyslukukauden 2014 aikana saimme valitsemaamme äänimaailmaa käyttäen sävellettyä, harjoiteltua ja äänitettyä itse tekemämme kappaleen. Tässäkin tapauksessa sopivan musiikkityylin ja



yhteisymmärryksen löytyminen oli olennaisessa osassa onnistuneen musiikillisen toiminnan toteutumisen kannalta.

Jounin kanssa yhdessä tekemämme kappaleen sävellysprosessi toimi niin, että Jouni etsi ensin kosketinsoittimesta haluamansa äänen, jonka jälkeen hän keksi kolmesta sävelestä muodostuvan kappaleen perustan. Kappaleen rakenne muodostui yhteistyössä, mutta opettajana pyrin siihen, että kaikki ratkaisut, joita kappaleessa on käytetty olisivat lähtöisin Jounin mielikuvituksesta. Jouni saattoi esimerkiksi säveltäessämme huutaa minulle rumpujen takaa neuvoja, kuten: “nyt sinne ylös!” tai “nyt taas alas!”. Yritin tulkita näitä neuvoja niin hyvin kuin osasin ja vähitellen saimme yhteistyössä tehtyä kappaleen valmiiksi. Kappaleen äänittämiseen ja miksaamiseen meni aikaa neljä oppituntia. Jouni oli koko äänitysprosessin ajan hyvin innostunut ja osallistui aktiivisesti tekemiseen. Kiinnostavaa oli, että äänitystilanteessa Jouni soitti oppitunnin aikana määrällisesti enemmän ja keskittyneemmin kuin aikaisemmin millään muilla tunneilla. Äänitimme rumpuja tunnin ajan lähes tauotta ja Jounin toiminta oli hyvin “ammattimaisen” oloista. Otimme jatkuvasti ottoja uudestaan ja Jouni totteli käskyjäni koko ajan, eikä näyttänyt väsyvän soitosta, niin kuin usein tavallisilla soittotunneilla. Väsymyksestä valittaminen ja ylimääräinen juttelu olivat poissa. Voidaan päätellä, että kun Jouni koki yhdessä tekemisen mielekkääksi, myös hänen aktiivisuutensa ja motivaationsa lisääntyi ja hän kykeni keskittymään tekemiseen kaikella tehollaan. Tällä hetkellä Jouni suunnittelee kuvaavansa äänittämäämme kappaleeseen musiikkivideon, tarkoituksenaan ladata se YouTubeen.

Myös Jounin tapauksessa kuvailemani kokeilemiseen ja sopivan tekemisen etsimiseen perustuva opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutusprosessi toimi selvästi oppimista ja aktiivisuutta edistävänä tekijänä. Ensimmäisiä oppituntejani Jounin kanssa määritti jossain määrin yhteisen sävelen ja keskinäisen ymmärryksen puuttuminen ja toiminta tuntui ajoittain polkevan paikallaan. Jouni oli kuitenkin itse hyvin tietoinen omista toiveistaan ja kertoi haluavansa soittaa konemusiikkia. Itse en aluksi ollut varma, miten minun opettajana kannattaisi edetä asiassa järkevästi ja kuinka voisin opettaa rumpalia soittamaan “konemusiikkia”. Lopulta asia ratkesi oikeanlaisen kohtaamisen ja kokeilujen kautta. Kun soitin kosketinsoitinta äänellä, jonka Jouni koki olevan “konemusiikkia”, toiminta alkoi heti edistyä. Kun sopiva äänimaailma ja työskentelytapa olivat löytyneet, toiminta tunneilla muuttui heti mielekkäämpään suuntaan. Jounin soitto- ja harjoittelumotivaatio kasvoi ja toiminnalla oli nyt myös selvä tavoite: oman musiikin tekeminen. Tässä tapauksessa Jounin

oma luovuus ja taiteilijuus tulivat myös mukaan osaksi soittotuntien toimintaa ja jälleen musiikin kontekstin merkittävyys nousi esiin. Se, että musisoidaan yhdessä vaikuttaa itsessään usein jo positiivisesti, mutta mikäli musisoinnista löytyy yhteys oppilaan muuhun elämään ja identiteettiin, toiminnan taso voi parantua ja musiikin positiiviset vaikutuksetkin lisääntyvät. Huomautuksena mainittakoon, että Resonaarissa opiskelee Jounin lisäksi muitakin oppilaita, jotka tekevät tunneilla omaa musiikkiaan, joten tämän kaltainen toiminta on normaali osa Resonaarin toimintaa yleisemminkin. Jos oppilailta löytyy intoa oman musiikin tekemiseen, siihen pyritään rohkaisemaan.

#### 4.2.4 Omavaltaisuus ja aktivoituminen

Musiikin aktivoivien vaikutusten kannalta kiinnostavaa oli se, mitä tapahtui syyslukukauden ja Jounin oman kappaleen äänittämisen jälkeen. Jouni oli ollut Resonaarin oppilaana jo useamman vuoden ja koko tämän ajan hän oli soittanut soittotunneilla pelkästään rumpuja. Hänen muusikkoidentiteettiään määrittä konemusiikin lisäksi olennaisesti se, että hän oli rumpali. Tuntien alussa Jouni meni aina rumpujen taakse, eikä koskaan ehdottanut muiden instrumenttien soittoa. Olinkin yllättynyt, kun tammikuussa 2015 Jouni ilmoitti minulle haluavansa opetella soittamaan myös pianoa. Otin toiveen ilolla vastaan ja kysyin, mitä hän haluaisi oppia soittamaan. Jounin toive oli YouTubesta löytyvän unkarilaisen lento-yhtiö Malevin mainoksen tunnusmusiikki. Seuraavalle tunnille tein kappaleesta kuvionuotit ja havaitsin Jounin oppivan nopeasti myös pianonsoittoa. Jo ensimmäisellä pianotunnilla hän osasi lyhyen neuvomisen jälkeen säestää kuvionuottien avulla kappaletta kahdella sormella duuri- tai molli-intervalleja käyttäen. Jouni pyysi ensimmäisellä pianotunnilla minulta myös kuvionuottitarroja, jotta voisi liimata ne pianoonsa kotona. Musiikillinen toiminta soittotunnilla vaikutti selvästi Jounin aktiivisuuden lisääntymiseen niin soittotunnilla kuin myös Resonaarin ulkopuolisessa maailmassa ja soittotuntitilanteen ulkopuolella.

Musiikin sosiaalisuuden ja sosiokulttuurisen innostamisen kannalta tarkasteltuna on merkille pantavaa, että musiikillisen aktiivisuuden lisääntymisen lisäksi myös Jounin suhtautuminen minuun muuttui puolen vuoden aikana huomattavasti. Nykyään hän saattaa esimerkiksi tulla ennen tuntia juttelemaan kanssani ajankohtaisista asioista, mitä hän ei aikaisemmin koskaan tehnyt. En väitä, että musisointitaitojen kehittyminen tai musiikillisen toiminnan

onnistuminen olisi yksin syynä Jounin lisääntyneeseen sosiaalisuuteen, mutta on tärkeää muistaa, että musiikilliseen toimintaan kuuluu aina myös sosiaalinen puoli, vuorovaikutus ja konteksti, eikä näitä voi erottaa toisistaan. Kun ihmiset musisoivat keskenään, he eivät koskaan “vain” musisoi, vaan ovat aina myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

Yhdellä oppitunnilla pianon soittoa opetellessamme Jouni alkoi puhua minulle koulustaan. Hän kertoi ehdottaneensa musiikinopettajalleen kuvionuottien käyttöä koulussaan. Opettajan vastaus oli ollut, etteivät kuvionuotit sovellu hänen mielestään alkeisopetukseen. Kuvionuottien toimivuuden usein omin silmin havainneena olin opettajan vastauksesta hämmästynyt, ja pyysin Jounia kertomaan opettajalleen, että mikäli häntä kiinnostaa keskustella kuvionuoteista, niin hän voi soittaa minulle asiaan liittyen.

Tulkintani mukaan törmäsimme tässä tilanteessa yhteiskunnalliseen ja asenteelliseen ongelmaan, joka saattaa olla erityisoppilaan omavaltaistumisen tiellä. Jouni oli ollut useamman vuoden Resonaarin oppilaana ja nähtävästi niin vakuuttunut kuvionuottijärjestelmän toimivuudesta, että hän koki tärkeäksi saada tämä opetusmenetelmä käyttöön myös omassa koulussaan. Lopputulos oli, että opettaja tyrmäsi idean. On toki mahdollista, että Jouni kysyi opettajalta asiaa huonona hetkenä tai, että hän ei osannut esittää asiaansa tarpeeksi ymmärrettävästi. Toisaalta voidaan ajatella, että opettaja käytti tilanteessa omaa valta-asemaansa, eikä tasa-arvoista keskustelua Jounin ja opettajan välillä päässyt syntymään. Jos kuvittelemme hypoteettisen tilanteen, jossa saman keskustelun olisi avannut erityisoppilaan sijaan esimerkiksi koulun rehtori, keskustelun kulku olisi saattanut olla hyvin toisenlainen. Voidaan ajatella, ettei Jounilla ollut tarpeeksi Simon Frithin (1998, 9) esittelemää kulttuurista pääomaa suhteessa opettajan kulttuuriseen pääomaan, jotta hänen ehdotuksellaan olisi ollut riittävästi painoarvoa. Jouni piti kuvionuottimenetelmää niin toimivana, että halusi tämän käyttöön omassa koulussaan ja yritti aktivoitua ja omatoimisesti viedä asiaa eteenpäin. Resonaarin ulkopuolisessa maailmassa hänen ehdotustaan ei kuitenkaan otettu huomioon. Toisin sanoen opettajan vallan käyttö vaikutti oppilaan aktiivisuutta ja toimijuutta hidastavalla tavalla. Ongelmallista on, että vaikka musiikkitoiminnan avulla ihminen kehittäisi sosiaalisia taitojaan ja muuttuisi aktiivisemmaksi toimijaksi elämän muillakin osa-alueilla, niin yhteiskunta ja ympäristö ei välttämättä tue tätä kehitystä. Tasa-arvoisena pidetyssä yhteiskunnassamme tilanne on kuitenkin edelleen se, ettei kaikilla ole yhtäläistä kulttuurista pääomaa, eikä kaikkien mielipiteillä ole yhtä suurta

painoarvoa.

#### 4.2.5 Maria

Maria on neljäkymmentäviisivuotias pyörätuolia käyttävä nainen, jolla on soittamiseen liittyen merkittäviä fyysisiä haasteita. Marian kommunikointi on lähes täysin verbaalisen kommunikaation varassa hänen liikuntarajoitteisuutensa johdosta. Ensimmäisillä tunneilla minulla oli vaikeuksia saada Marian puheesta selvää, mutta puheen kuuntelemiseen tottui aika nopeasti. Kaksi ensimmäistä soittotuntia Marian kanssa kuluivat suurilta osin siihen, että etsimme hänelle sopivaa pöytää ja kosketinsoitinta, jotta soittaminen olisi mahdollista. Pöydän ja kosketinsoittimen on oltava hyvin tarkasti oikealla korkeudella ja asennossa, että Maria pystyy asettamaan kätensä koskettimistolle ja osumaan oikeisiin säveliin. Maria aloitti opiskelunsa Resonaarissa elokuussa 2014, mutta kuvionuotit olivat hänelle entuudestaan tuttuja ja hän kertoi soittavansa myös työpaikkansa bändissä.

Marian soittotuntien merkittävimpana havaintona nousee esiin, että hän oli aktiivinen musiikillinen toimija jo aloittaessaan opiskelun Resonaarissa. Maria tuli tunneille aina selkeästi oppilaan roolissa. Hän osasi ensimmäisistä tunteista lähtien ilmaista hyvin selvästi, mitä hän halusi oppia. Hän kertoi esimerkiksi itse, kuinka hänelle on hankalaa soittaa säveliä oikeaan aikaan ja hahmottaa rytmejä. Maria oli alusta asti erittäin motivoitunut ja kiitollinen musiikin harjoittamisen mahdollisuudesta. Hän tuntui myös ymmärtävän musiikin suuren merkityksen itselleen. Maria kertoi minulle useilla tunneilla, kuinka musiikki on hänelle erittäin tärkeä asia ja kuinka hän ei monissa asioissa pärjää yhtä hyvin kuin muut, mutta hän tahtoo kehittyä musiikissa niin hyväksi kuin mahdollista. Ennen Resonaarin joulujuhlia, jossa Maria muiden oppilaiden tavoin esiintyi, hän puhui minulle hyvin avoimesti esiintymisjännityksestään ja käsittelimme asiaa kahdestaan. Hän kertoi usein myös, kuinka onnistumisen kokemukset, joita soittaessa saa, ovat hänelle tärkeitä. Maria on ollut hyvin avoin puhumaan itsestään heti ensimmäisestä tunnista alkaen.

Marian kanssa olemme opetelleet lähinnä niitä kappaleita, joita hän on kertonut soittavansa työpaikkansa bändissä. Harjoittelussa olemme keskittyneet niihin asioihin, jotka Marjo tiedosti itsekkin ongelmakohdiksi, kuten rytmikan ymmärtämiseen. Maria kertoi myös

harjoittelevansa säännöllisesti vapaa-ajallaan ja hänen soittonsa onkin kehittynyt koko ajan. Vaikka kerroin Marian olleen aktiivinen toimija jo opiskelut aloittaessaan, on säännöllisellä musiikkitoiminnalla ollut kuitenkin myös aktivoiva vaikutus. Marian innostus musiikillista toimintaa kohtaan näkyy muun muassa siinä, että hän kertoi ottavansa osaa kesällä 2015 Tampereella järjestettävään kehitysvammaisten musiikkileiriin. Maria on hyvä esimerkki siitä laajasta kirjosta, jonka Resonaarin oppilaat muodostavat. Marian avoimuuden johdosta inhimillinen kohtaaminen hänen kanssaan löytyi jo ensimmäisillä tunneilla ja hän suhtautui harjoitteluun positiivisesti heti. Suurin haaste hänen oppimiselleen olivat hänen fyysiset rajoitteensa. Niinpä Marian tapauksessakin korostuu yksilöllisten opetusmetodien merkityksellisyys.

#### 4.2.6 Soittamisen keveys ja harjoittelun raskaus

Voisin kuvitella, että kenen tahansa Resonaarin oppitunteja tarkkailevan yksi ensimmäisistä havainnoista on, että oppilailla näyttää olevan hauskaa. Naureskelu ja vitsailu olivat yleisiä ilmiöitä niin yksilö- kuin bänditunneillakin. Kun opetustilanteita tarkastelee lähemmin, voidaan kolikon kääntöpuolella havaita kuitenkin olevan, että oppilas saattoi kokea musisointiin liittyvän uusien asioiden opettelun usein raskaaksi ja vaikeaksi. Yksilötunneilla oppilaat saattoivat toisinaan haluta pitää taukoa, soittaa jotain muuta soitinta tai tehdä ylipäänsä jotain muuta kuin harjoitella uutta asiaa. Onnistumisen kokemusten ja yhdessä soittamisen tuomat ilon purkaukset olivat Resonaarissa lähes jokapäiväinen ilmiö, mutta myös oppimisen raskauteen ja vaikeuteen liittyvät kokemukset olivat osa todellisuutta. Uuden asian opettelussa muutama minuuttikin saattoi olla toisille pitkä ja paljon ponnistelua vaativa aika, mikäli oppilas keskitti tänä aikana kaiken energiansa harjoitteluun.

Kirjoitin aiemmin siitä, kuinka kehitysvammaisen ihmisen maailmankuva on usein kaoottinen. Harjoitteluun ja uusien asioiden opettelemisen merkitys saattoi toisinaan näyttäytyä oppilaalle arvoituksellisena, eikä oppilas aina ymmärtänyt, miksi jotain tiettyä asiaa täytyy harjoitella. Usein soittotunnilla opettaessani jotain uutta asiaa, oppilas saattoikin esittää kysymyksen, miksi?

Tyypillinen tilanne soittotunnilla oli, että mikäli rumpukompin tai jonkun rytmiharjoituksen

suorittaminen ei tahtonut onnistua rumpusetillä soittaen, yritin opettaa saman asian yksinkertaistettuna, käyttäen harjoittelemiseen *djembe*-rumpua rumpusetin sijaan tai käsillä polviin taputtamalla. Toisinaan oppilaan reaktiot olivat innokkaita, kun hän pääsi soittamaan *djembeä*, mutta toisinaan hän saattoi kokea “alentavana”, jos opettaja määräsi hänet pois oikeiden rumpujen takaa ja pakotti soittamaan vain yhtä rumpua. Esimerkiksi Matin spontaani reaktio siihen, kun pyysin häntä siirtymään pois rumpujen takaa ja ottamaan *djemben*, oli useimmiten negatiivinen. Ehdotukseen *djembellä* soittamisesta hän vastasi yleensä: “ei!”, “ei taas!” tai “miksi?”. Hän ja muutkin oppilaat suostuivat yleensä aina soittamaan *djembellä*, kun perustelin, miksi tällainen harjoittelu oli tässä tilanteessa järkevää. Kyse oli siis enemmänkin spontaanista vastustusreaktiosta.

Muun muassa Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 32–37) ovat kirjoittaneet persoonallisesta ja sosiaalisesta minästä. Jos tilannetta tarkastellaan tämän kahtiajaon kautta, voidaan aluksi syttyvän negatiivisen vastustusreaktion ajatella olevan spontaani reaktio, joka kumpuaa Matin persoonallisesta minästä tilanteessa, jossa hänen sosiaalinen eli muusikkominänsä kokee kolahduksen, kun rumpusetin soittaminen yhtäkkiä kielletäänkin häneltä. Matille soittaminen itsessään on antoisaa ja merkityksellistä tekemistä, mutta hänen persoonallista minäänsä määrittävät muun muassa keskittymiskyvyn ja kärsivällisyyden puute, sekä oppimisvaikeudet, jotka toisinaan ovat ristiriidassa Matin musisoivan sosiaalisen minän ja musiikillisen toimijuuden kanssa. Tällainen ristiriita ei ole kuitenkaan este oppimiselle vaan kyse on pikemminkin normaalista identiteettien vuoropuhelusta. Onkin tärkeää muistaa, että oppiminen voi toisinaan olla hidasta, mutta kaikkien havainnoimieni oppilaiden kohdalla sitä kuitenkin tapahtui.

Myös Matin äiti oli kokenut Matin harjoitteluinnettomuuden ongelmaksi. Muutamaan otteeseen tuntien yhteydessä hän keskusteli kanssani Matin harjoittelumotivaation puutteesta ja siitä, kuinka Mattia on vaikea saada harjoittelemaan kotona vaikka hänellä on sielläkin sähkörummut. Huomautuksena mainittakoon, että olen kuullut Matin äidiltä, että Matti kyllä laulaa kotona ja on osallistunut muun muassa lasten laulukilpailuun Resonaarin ulkopuolella. Matilla on jonkin verran motorisia vaikeuksia, jonka takia hänen vanhempansakin kannustavat häntä rumpujen soittoon, joka kehittäisi motoriikkaa monipuolisesti. Hänen äitinsä kertoi myös kysyneensä Matilta usein, pitäisikö musiikkitunnilla käynti lopettaa, koska hän ei ole innostunut harjoittelemaan kotona. Matin vastaus oli ollut aina ehdoton “ei”. On siis selvää, että Matti koki saavansa soittotunneilta jotain niin merkityksellistä elämäänsä,

ettei hän halunnut olla ilman sitä.

Tutkimuksellisesti mielenkiintoista on, että vaikka oppilaan motivaatio kotona soittamiseen vaikutti olevan hyvin vähäinen, niin soittotunneilla Matti oli yleensä hyväntuulinen ja hän näytti nauttivan soittamisesta ja laulamista. Mielestäni ei voida väheksyä sitä seikkaa, että jo puolen tunnin toiminta musiikin parissa viikoittain näytti selvästi lisäävän iloa Matin elämään ja oli näin merkityksellistä hänelle henkilökohtaisella tasolla. Matti oli myös aina hyvin innokas esiintymään Resonaarin joulun- ja kevätjuhliin ja hän suunnitteli esityksiä mielellään jo hyvissä ajoin etukäteen. Myös esiintyvänä muusikkona toimiminen oli siis hänelle tärkeää. Kaikki Resonaarissa tapahtuva muu kuin laulamiseen liittyvä musiikillinen toiminta aktivoitui toistaiseksi kuitenkin lähinnä vain Resonaarissa.

Aiemmin kerroin, kuinka Matin soittotunneilla olemiselle oli tyypillistä muun muassa, että hän asetteli nuottitelineet ja mikrofonitelineet haluamallaan tavalla ennen laulamista. Tälle muusikkoidentiteetille soittaminen ja laulaminen olivat normaaleja toimintoja, jotka tapahtuvat aina tunnilla, mutta ilmeisesti harvemmin yksityiselämässä. Matti koki musisoimisen ja soittotunneilla käymisen pääosin positiiviseksi toiminnaksi, mutta suhtautui uusien asioiden harjoitteluun vastahakoisesti. Postmodernin identiteettinäkökulman mukaan tässä voitaisiin päätellä olevan kyseessä Matin persoonallisen ja sosiaalisen minän välinen vuoropuhelu. Matin sosiaalinen muusikkominä toimii aktiivisesti vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja oppii näin koko ajan uusia asioita. Matti kokee olevansa muusikko ja nauttii päästessään soittamaan ja esiintymään soittotunneilla. Matin persoonallista minää ja identiteettiä määrittävät kuitenkin osaltaan hänen omat oppimis- ja motoriset vaikeutensa. Kun sosiaalinen minä joutuu näiden asioiden kanssa tekemisiin, persoonallinen minä saattaa pulpahtaa esiin oppimista ja toimimista hidastavana tekijänä ja spontaaneina vastareaktioina. Toistaiseksi Matille on luontevaa harjoitella musiikkitunneilla ja Resonaarin kontekstissa, muttei ainakaan vielä esimerkiksi kotiympäristössä.

### 4.3 Vuorovaikutus bänditunneilla

Yleensä Resonaarin oppilaat aloittavat opiskelunsa aina yksityistunneilla, jonka jälkeen he siirtyvät taitojen kartuttua mahdollisesti bändeihin. Bändeissä soittavien oppilaiden taitotason

on oltava sellainen, että heidän katsotaan olevan lähtökohtaisesti kykeneviä toimimaan isommassa ryhmässä ja suoriutumaan bändissä omista tehtävistään. Bändissä soittaminen on ollut minulle itselleni merkittävä asia identiteettini ja omien sosiaalisten taitojeni kehittymisen kannalta, joten voin kuvitella, kuinka paljon se merkitsee ihmisille, joka on tottunut koko elämänsä olemaan huonompi kuin muut.

Monet identiteettiin ja toimijuuteen liittyvät ilmiöt, joita käsittelin yksityisoppilaiden yhteydessä tulivat esiin myös bänditunneilla. Jotkut bändioppilaat saattoivat toisinaan tulla bänditunnille kimaltava hattu päässään tai kirpputorilta ostettu korea takki päällään, eli soittotunnilla saattoi olla erilaiset vaatteet kuin arkena. Molemmissa bändeissä oli myös oppilaita, jotka usein puhuivat ostamistaan levyistä ja he saattoivat tuoda levyjä mukanaan tunnilla esitelläkseen niitä opettajille. Bändin B laulusolisti kertoi lähes joka soittotunnin alussa, kuinka hän oli käynyt edeltävänä maanantaina Vanhan Ylioppilastalon päivätansseissa sekä keskiviikkona laulamassa karaokea ja pelaamassa biljardia. Joidenkin oppilaiden musiikillinen toiminta oli siis aktiivista myös Resonaarin ulkopuolella ja nämä oppilaat nostivat asian mielellään esiin myös tunneilla. Bändituntien vuorovaikutustilanteet poikkeavat yksityistunneista, koska tilanteessa on mukana enemmän ihmisiä ja näin ollen vuorovaikutusverkostot ovat moninaisempia. Soittamisen hauskuus, harjoittelun raskaus sekä yksilöllisen ja sensitiivisen lähestymistavan merkitykset nousivat esiin myös bänditunneilla.

#### 4.3.1 Tunteiden käsittely ja sensitiivisyys

Tunnelma Resonaarin bänditunneilla oli yleensä hyvin iloinen ja nauravainen, mutta useita kertoja bänditunnilla syntyi myös tilanne, jossa oppilas teki soitossaan virheen, jonka jälkeen opettaja yritti neuvoa oppilasta tuloksetta. Useimmat oppilaat olivat vastaanottavaisia neuvoille, eikä kaikkien oppilaiden kanssa tilanteista syntynyt minkäänlaista ongelmaa. Kuitenkin esimerkiksi kahden bändioppilaan, Niilon ja Jarkon kohdalla havaitsin usein, kuinka huomion kohdistuessa yhden soittajan osaamattomuuteen, oppilas saattoi mennä täysin "lukkoon" tai "möksähtää", eikä välttämättä kyennyt enää saman soittotunnin aikana soittamaan niin hyvin, kuin mihin hänen taitonsa normaalisti olisivat riittäneet.

Eräällä Bändin A soittotunnilla tilanne oli juuri kuvailemani kaltainen: Niilo soitti



rumpupädiään väärään rytmiin ja opettajakollegani yritti neuvoa häntä. Tästä seurasi, että Niilon suorituskky laski entisestään, ja hän oli lopputunnin hiljaa vain tuijottaen soitinta. Seuraavalla tunnilla omaksuin tarkoituksella erityisen sensitiivisen lähestymistavan, ettei Niilo taas ahdistuisi tilanteessa. Asettelin Niilon eteen soittimen ja pyysin häntä soittelemaan ja “fiilistelemään” muiden mukana niin kuin itse haluaa ja soittamaan, mitä mieleen tulee. Tuloksena oli, että hän soittikin juuri niin kuin kollegani oli edellisellä oppitunnilla yrittänyt hänelle ohjeistaa. Tilanteesta voidaan päätellä, että opetuksen viesti oli tullut jo edellisellä kerralla ymmärretyksi, mutta kun tilanteesta muodostui oppilaalle ahdistava, hän ei kyennyt tai vaihtoehtoisesti ei halunnut toimia ohjeiden mukaan. Tätä päätelmää tukee osaltaan myös se, kuinka Niilo kertoi jälkimmäisen oppitunnin jälkeen kahden kesken minulle, kuinka kollegani oli hänen mielestään “vähän tiukkapipo”. Esimerkissä korostui oppilaiden yksilöllisyys myös tunnepuolella ja opettajan olisikin hyvä ottaa opetuksessa huomioon myös oppilaiden yksilölliset tunteiden käsittelyyn liittyvät valmiudet. En yritä esimerkilläni korostaa omaa onnistumistani suhteessa kollegaani, sillä tämän kaltaisten tilanteiden syntymistä on vaikea ennakoita ja todennäköisesti olisin saattanut itse toimia tilanteessa juuri vastaavalla tavalla.

Leena Kurki on kirjoittanut aidon yhteisön olevan sosiokulttuurisen innostamisen pohja. Aidossa yhteisössä merkityksellisiä tekijöitä ovat yksilön ja yhteiskunnan, toimijan ja rakenteen suhteet ja niiden laatu. (Kurki 2000, 130.) Toimijoiden suhteet, sosiaalisen tilanteen hyvän hengen ja opettajan tilannesensitiivisyyden merkittävyys nousevat edellä mainitun kaltaisissa tapauksissa selkeästi esiin. Kun Niilo sai mahdollisuuden toimia itsenäisesti, hän pystyi parempaan suoritukseen kuin tilanteessa, jossa opettajan ja oppilaan roolit korostuivat ja opettaja yritti opettaa oppilasta. Esittämässäni tilanteessa musiikillisen toiminnan aktivoi onnistuneemmin tasa-arvoinen kohtaaminen ja luottamuksen osoitus, kuin perinteinen opettaja–oppilas asetelma. Olen aiemmin esittänyt vammaisuuden historian olleen sorron historiaa ja kehitysvammaisen ihmisen maailmankuvan olevan mahdollisesti hyvinkin kaoottinen ja ahdistava. Kun soittotuntien ahdistavia tilanteita peilaa tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että useimpien kehitysvammaisten elämään liittyy traumaattisia kokemuksia, jotka määrittävät heidän persoonallista minäänsä. Vaikka soittotunnilla, niin kuin yleensäkin, sosiaalinen minä on enemmän näkyvässä, myös persoonallinen minä on osa identiteettiä ja se saattaa tulla esiin nimenomaan spontaaneina reaktioina, kuten ärsyyntymisenä tai ahdistumisena.

## 4.4 Kuvionuotit

Yksi Resonaarin opetuksen keskeisimmistä työkaluista on kuvionuottimenetelmä (Liite 1). Kuvionuotit on Kaarlo Uusitalon, Resonaarin toisen johtajan kehittämä, muotoihin ja väreihin perustuva nuottikirjoitusmenetelmä (Kaikkonen, Uusitalo 2005, 5). Kuvionuotteja käytetään Resonaarissa lähes kaikkien soitinten opetuksessa. Varsinkin perinteisten bändisoitinten, kuten kitaran, sähköbasson, kosketinsoittimen ja rumpujen opetuksessa kuvionuoteilla on keskeinen rooli. Koska kuvionuotit ovat olennainen osa Resonaarin opetusta, esittelen viimeisessä analyysiluvussani lyhyesti kuvionuotit ja niihin liittyviä havaintojani.

Kuvionuottimenetelmässä nuotti-informaatio merkitään käyttäen muotoja ja värejä. Soittaja löytää soitettavan sävelen soittimeen liimattujen tarrojen avulla. Kuvionuotteja on ensisijaisesti käytetty kosketinsoittimien, kitaran, basson ja rumpujen opetuksessa, mutta periaatteessa ne toimivat kaikessa musiikillisessa toiminnassa. Kuvionuottien avulla voidaan merkitä lähes minkä tahansa musiikkityylin mukaista informaatiota pois lukien mikrointervalleja sisältävät tyylit. Merkintätapojen lähtökohtina ovat kuitenkin tonaalisen musiikin merkitsemisen perustarpeet ja –ilmiöt, kuten diatoninen sävelasteikko, duuri-molli-tonaliteetti sekä tasa- ja kolmijakoiset tahtilajit. Merkittävää on se, että kuvionuotteja vastaavat sävelet merkitään tarroja käyttäen myös soittimeen. Soittajan tehtävä on yksinkertaisuudessaan yhdistää kuvionuotti ja sitä vastaava merkki toisiinsa. Abstraktin nuottikuvan ymmärtämisen sijaan kuvionuoteilla tapahtuva soittaminen onnistuu, mikäli soittajalla on kyky yhdistää kaksi samanlaista merkkiä toisiinsa. (Kaikkonen 2005, 29.)

Suuri osa Resonaarin opetuksesta perustuu kuvionuottien avulla opettamiseen. Etenkin pianon, kitaran ja basson soitossa lähes kaikkien oppilaiden opetuksessa käytetään säännöllisesti kuvionuotteja. Resonaarissa kitarat ovat yleensä nelikielisiä ja niiden viritys on matalimmasta kielestä korkeimpaan luettuna: a – e – a – e, joten oppilaan on mahdollista soittaa kvinttipohjaisia sointuja painamalla yhdellä sormella kaikki kielet alas yhdestä välistä, eikä soittajan tarvitse välittää siitä, onko sointu duuri vai molli. Syksyllä 2012 pidin Resonaarissa yhden oppitunnin kahdelle näkövammaiselle pikkupojalle. Toinen heistä soitti kitaraa ja toinen bassoa. Kuvionuotit toimivat myös heidän opetuksessaan, koska he

tunnistivat soittimen kaulaan liimatut tarrat kädellään ja pystyivät näin hakemaan suullisten ohjeiden mukaan oikean soinnun. Havaitsin tämän soittotunnin aikana, että yksinkertainen kahdella tai kolmella soinnulla säestäminen oli kuvionuottien avulla periaatteessa mahdollista jopa näkövammaisinkin oppilaan kanssa.

Kuvionuoteista on tehty paljonkin musiikkipedagogista tutkimusta ja niiden toimivuus on hyvin tiedossa ja opetuskäytössä perusteltua. Havaintoaineistostani nousi esiin, että rumpukuvionuottien käytön hyödyt alkeisopetuksessa saattavat kuitenkin vaihdella hyvin yksilöllisesti. Rumpukuvionuottien tapauksessa kuvionuottien hahmottaminen on monimutkaisempaa kuin vaikka pianoa soitettaessa. Yleensä kuvionuotteja käytettäessä oppilaalla on yleensä seurattavanaan yksi merkkirivistö. Rumpukuvionuoteissa luettavia merkkirivejä on yleensä vähintään kolme: oikea käsi, vasen käsi ja jalka. Nuottien tulkinta vaatii siis oppilaalta kolmen rivin lukemista ja tulkitsemista yhtä aikaa. Rumpuihin ei ole myöskään liimattu väritarroja, joten nuoteista soittaminen edellyttää, että oppilas kykenee lukemaan kolmeakin informaatiota yhtä aikaa ja lisäksi yhdistämään lukemansa informaation soittimeensa. Logiikka on siis moninkertaisesti vaativampi kuin vaikkapa pianoa kuvionuottien avulla soitettaessa.

Neljästä havainnoimastani yksityisoppilaastani kolmen kanssa olemme havainnointijaksoni aikana harjoitelleet pääasiallisesti rumpujen soittoa. Oppilaista ainoastaan Jounin kanssa rumpunuoteista näytti olevan selvästi hyötyä uusien asioiden hahmottamisen kannalta. Kun aloimme opetella Jounille uutta, hieman rytmisesti ja motorisesti haastavampaa komppia, hän jopa itse ehdotti kompin kirjoittamista nuoteiksi. Resonaarissa opettaminen ei ole diagnosoilähtöistä, enkä itsekään yleensä tiedä minkälaisin perustein oppilaani on luokiteltu erityisopetukseen kuuluviksi. Kuitenkin esimerkiksi Jouni on itse tunnilla kertonut minulle olevansa Asperger-henkilö. Oppilaan olemuksessa ei ole ulospäin näkyviä vammoja tai erityisen suuria motorisia ongelmia, kuten useilla muilla oppilailla. Jouni on myös ollut Resonaarin oppilaana myös jo useamman vuoden. Kerron nämä seikat koska haluan alleviivata sitä, kuinka yksilöllisyyttä ei voi korostaa erityismusiikinopetuksessa liikaa. Oppilailla saattaa olla keskenään hyvinkin erilaiset lähtökohdat soittamiseen. Jos Jouni näyttää tällä hetkellä hyötyvän rumpukuvionuottien käytöstä, tästä ei voida vetää johtopäätöstä, että rumpukuvionuotit toimisivat myös Lassen opetuksessa.

Toinen oppilas, jonka kanssa koin rumpukuovionuoteista olleen hyötyä hahmottamisen

kannalta oli Matti. Myös hän on ollut oppilaana jo useamman vuoden. Matti tuntui tunnilla ymmärtävän kuvionuottien logiikan jokseenkin hyvin, mutta varsinainen uuden kompin (humppa/fox-komppi) oppiminen tapahtui kuitenkin opettajan kehollisen esimerkin ja näyttämisen kautta. Tämä komppi, jossa oikea käsi soittaa peltiä kaikille neljälle iskulle, ja vasen käsi virveliä toiselle ja neljännelle on osoittautunut erittäin haasteelliseksi kaikkien uusien rumpuoppilaitteni kanssa. Jounin lisäksi toinen Resonaarin pitkäaikaisempi oppilas Matti on oppilaistani ainoa, jonka kanssa puolen vuoden aikana humppakomppi on saatu toistaiseksi onnistumaan ja pysymään kasassa jonkin aikaa. Matti osasi kuvionuottien avulla soittaa joitain yksinkertaisimpia harjoituksia suoraan nuoteista, mutta uuden kompin soittamisen tueksi hän tarvitsee toistaiseksi opettajan selkeitä sanallisia ja kehollisia ohjeita. Matti osasi soittaa kompin, kun opettaja selkeästi ohjeisti puheellaan ja samanaikaisesti omalla kehollaan esimerkkiä näyttäen, mitä tehdä, esimerkiksi: ”Oikea ja jalka! Vasen ja oikea yhtä aikaa! Oikea ja jalka! Vasen ja oikea yhtä aikaa!” Vieläkään komppi ei luonnistu Matilta itsenäisesti, mutta opettajan avustuksella hän pystyy soittamaan sitä. En väitä, etteivätkö rumpukuvionuotit soveltuisi kaikkien oppilaiden opetukseen, mutta on ilmeistä että niiden toimivuus vaatii oppilaalta tiettyjä hahmottamiseen liittyviä valmiuksia, joita kaikilla ei välttämättä soittoharrastuksen alkuvaiheessa ole. Toisin kuin perinteisten kuvionuottien käytössä, rumpukuvionuottien käyttö opetuksessa vaatii opettajalta enemmän harkinnanvaraisuutta ja yksilöllistä harkintaa.

Vaikka kuvionuotit yleisesti ottaen ovat hyvä työkalu monessa tilanteessa, haluan tuoda esiin myös sen, ettei niiden käyttö kuitenkaan ole, eikä sen pidä olla pakonomaista. Kuvionuottien toimivuus ei ole aina itsestään selvyyttä, vaikka kyseessä olisi esimerkiksi pianon tai basson soittaminen. Esimerkiksi Resonaarin ammattiorkesterin, Resonaari Groupin kosketinsoittaja Toni osaa lukea kuvionuotteja ja käyttää niitä apunaan säestyksessä. Jos hänen tehtävänä on soittaa joku stemma tai monimutkaisempi melodia tiettyyn kappaleeseen, hän oppii sen kuitenkin lähes poikkeuksetta parhaiten korvakuulolta tai opettajan esimerkin kautta. Tonin tehtäviin Resonaari Groupissa kuuluu usein juurikin melodioiden ja stemmojen soittaminen. Kuvionuoteista melodioiden opetteleminen on hänelle kuitenkin huomattavan vaikeaa, eikä esimerkiksi Resonaarin johtaja Kaarlo Uusitalo useinkaan käytä häntä opettaessaan kuvionuotteja. On tärkeää muistaa, että kuvionuotit kuten muukin nuottikirjoitus ovat loppujen lopuksi merkintätapa ja muistiinpanoväline, eivät itseisarvo. Resonaarin opetuksessakin etenkin bänditunneilla korostui, että mikäli soittaja ei tarvinnut nuotteja, ei niitä hänelle myöskään annettu. Resonaarin musiikkikoulun toiminnan päämäärä on

onnistunut soittaminen ja kuvionuotit ovat yksi hyvä apuväline tämän päämäärän saavuttamiseksi. Niiden tarpeellisuus on kuitenkin hyvä määritellä jokaisen oppilaan kohdalla erikseen, oppilaan omat erityispiirteet huomioon ottaen.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Olen analyysissäni nostanut esiin, kuinka yhdessä musisointi on aina vuorovaikutuksellista ja sosiaalista toimintaa. Musiikillista kommunikaatiota tapahtuu sekä verbaalisesti että kehollisesti, mutta useimmiten kyseessä on kuitenkin näiden molempien yhteisvaikutus. Musiikin opiskelun hyödyt ovat perusteltavissa itse musiikin kautta, mutta musiikin sosiaalisen luonteen vuoksi myös musiikillisten kontekstien ymmärtäminen on olennaista oppimisen ja opettamisen kannalta.

### 5.1 Toimijuus ja oppiminen

Soittamista ja soitonopetustilanteita kulttuurisesti tarkasteltaessa keskeiseksi termiksi nousee toimijuus. Kun oppilas aktivoituu ja alkaa toimia musiikin kanssa, myös oppimista alkaa tapahtua. Analyysini ja taustateorian pohjalta voidaan todeta, että aktivoituminen ja musiikillinen toiminta saattaa käynnistyä alitajuisesti musisoivan oppilaan semioottisen maailman kautta, mutta käynnistyttyään musiikkitoiminta on välittömästi vuorovaikutuksellista. Musisoidessa soittajan semioottinen ja symbolinen maailma käyvät keskenään vuoropuhelua ja ollessaan vuorovaikutustilanteessa toisen musisoivan henkilön kanssa, soittaja alkaa välittömästi hahmottaa omaa musiikillista toimintaansa myös suhteessa toiseen soittajaan sekä lukemaan erilaisia musiikillisiä merkkejä. Musiikillisten taitojen kehittymisen lisäksi semioottisen ja symbolisen maailman vuoropuhelulla voi olla myös soittajan minuutta eheyttäviä vaikutuksia. Olen aiemmin esittänyt, kuinka itse musiikki on oppimisen kannalta merkityksellistä, ja kun soittaminen ja oppiminen onnistuvat, musiikin positiiviset vaikutukset tapahtuvat kuin itsestään (Kaikkonen 2009, 74). Laajentaisin tätä ajatusta havaintojeni pohjalta niin, että kun musiikillinen toimijuus käynnistyy, alkaa myös oppiminen. Toimijuuden ja yhdessä soiton aktivoituttua, myös oppimista alkaa tapahtua lähes automaattisesti. Opettaja voi vaikuttaa oppimisprosessin kulkuun omalla olemisellaan sekä kehollisella ja sanallisella kommunikaatiollaan. Toimijuuden, oppimisen ja aktiivisuuden kannalta merkittävää on opettajan ja oppilaan aito kohtaaminen tilanteessa.

Tutkimukseni osoittaa, kuinka sosiokulttuurinen innostaminen, aktivoituminen,

omavaltaistuminen ja soittotaidon kehittyminen kulkevat erilaisten oppijoiden musiikkitoiminnassa rinta rinnan ja keskenään vuorovaikutuksessa. Kaikki edellä mainitut ovat todellisia ja konkreettisia ilmiöitä erityisryhmään kuuluvan musisoivan ihmisen elämässä ja siksi hyviä ideologisia lähtökohtia musiikin opettamisen taustalla. Kehitys millään näistä osa-alueista ei tapahdu välttämättä nopeasti. Se saattaa olla hidasta, mutta kaikissa havainnoimissani tapauksissa sitä tapahtui.

Musiikin itsessään on ajateltu olevan merkityksellistä sen monitasoisen luonteensa vuoksi. Musiikillinen toiminta on aina sosiaalista, joten myös sosiaaliset taidot harjaantuvat musisoinnin avulla. Musiikin opetuksen positiivisista vaikutuksista on olemassa paljon näyttöä ja musiikin opetuksen tärkeys on perusteltavissa monella tapaa. Varsinkin pedagoginen tutkimus on usein keskittynyt nimenomaan oppimiseen ja opetusmetodeihin. Länsimainen yhteiskunta on hyvin suorituskeskeinen ja länsimaisen musiikin historiakin perustuu hyvin pitkälti muutaman suuren taiteilijan saavutuksien tarkasteluun ja kanonisointiin. Haluan tutkimuksellani haastaa osaltani myös musiikkiin usein liittyvää suorituskeskeistä ajattelua. Vaikka soittajan musiikillisissa taidoissa ei tapahtuisi huomattavaa kehitystä, musiikki saattaa silti olla merkittävä asia soittajan elämässä. Soittotunti on aina sosiaalinen tilanne, jossa musiikin lisäksi vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset ulottuvuudet ovat aina läsnä. Musiikin oppimisen kannalta tärkeintä on aktivoituminen, koska oppiminen tapahtuu toimimisen ja tekemisen kautta. Oman näkemykseni ja havaintojeni mukaan ihminen oppii, kun hän ottaa osaa musiikilliseen toimintaan. Kaikkien ei ole mielestäni tarpeellista oppia samoja asioita, eikä musiikillista osaamista ole järkevää mitata kaikkien kohdalla samoilla mittareilla, jos sitä on syytä mitata ollenkaan. Kulttuurisen demokratian tavoite on, että jokaisella olisi tasa-arvoinen mahdollisuus toimia niin kulttuurin kuluttajana kuin tuottajanakin. Suorituskeskeinen suhtautuminen musiikkiin saattaa toimia tähän tavoitteeseen pääsyä hidastavana tekijänä.

## 5.2 Vuorovaikutuksellisuus ja kohtaaminen

Uusi teema, joka aineistostani nousi esiin, on kohtaamisen käsite. Havaitsin inhimillisen kohtaamisen olevan oppimisen kannalta tärkeä tekijä kaikissa tutkimissani tapauksissa. Kaikki käsittelemäni aktivoitumiseen, toimijuuteen ja oppimiseen johtaneet

tapahtumaverkostot ovat olleet jossain määrin onnistuneen ja vuorovaikutuksellisen inhimillisen kohtaamisen tulosta. Tiina Koskinen (2013) on tutkinut pro gradu – tutkielmassaan hoivamuusikoiden ammatti-identiteettiä. Myös hänen tutkimuksessaan kohtaamisen käsite nousi esiin kaikkien hänen haastattelemiensa hoivamuusikoiden puheissa. Näiden muusikoiden puheissa kohtaaminen ilmeni sisäsyntyisenä taitona, jota voi pyrkiä kehittämään, mutta jonka oppiminen voi olla vaikeaa. (Koskinen 2013, 64–65.) Jari Wihersaari (2010) käsittelee väitöskirjassaan *Kohtaaminen –opettajuuden ydin?* kohtaamista eri tieteenalojen näkökulmista. Wihersaaren mukaan kohtaaminen on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jonka selittämiseen sopii parhaiten humanistinen psykologia. Keskeisiksi käsitteiksi humanistisen psykologian näkökulmasta nousevat itsensä toteuttaminen, yksilöllisyyden korostaminen ja humanistinen ihmiskäsitys. (Wihersaari 2010, 51–59.) Toistemme arvostaminen ja kunnioittaminen on kaiken yhteiselämän ja onnistuneen vuorovaikutuksen perusta. Onnistunut kohtaaminen syntyy, kun asioita jaetaan ja ollaan aidosti läsnä tilanteessa. Luottamuksen, luotettavuuden ja sallivuuden käsitteet ovat merkittäviä tekijöitä onnistuneessa kohtaamisessa. Aidossa kohtaamisessa persoonallisuudelle ja erilaisuudelle on annettava tilaa. (Mattila 2007, 13–14.)

Mielenkiintoista on, että Resonaarissa kuulemani opettajien väliset opettamiseen liittyvät keskustelut käsittelivät lähes aina pedagogisia menetelmiä ja oppimistapoja, mutta en kuullut Resonaarissa oloni aikana kertaakaan keskusteltavan inhimillisen kohtaamisen merkityksestä. Tutkimuksessani esiin tulleiden positiivisten tapahtumien, kuten sopivan musiikkityylin löytymisen, oppilaiden aktivoitumisen ja innostumisen voidaan kaikkien ajatella tapahtuneen osittain onnistuneen kohtaamisen tuloksena. Musiikki on sosiaalinen ilmiö ja luonteeltaan vuorovaikutuksellinen. Tästä johtuen aito, luottamukseen ja arvostamiseen perustuva kohtaaminen nousee oppimisen ja kehittymisen kannalta merkittäväksi tekijäksi myös musiikillisessa toiminnassa.

Olen käsitellyt tutkimuksessani myös soittotunnilla tapahtuvan musiikillisen toiminnan vaikutuksia soittotunnin ulkopuoliseen maailmaan ja muuhun sosiaaliseen elämään. Tämä vuorovaikutusprosessi toimii molempiin suuntiin. Kun opetustilanteessa sosiaalinen tilanne on toimiva ja ihmiset kohtaavat toisensa aidosti, oppimista tapahtuu jossain määrin aina, jos vain musisoidaan yhdessä. Mikäli ilmapiiri on kahden tai useamman ihmisen musisoidessa keskenään hyvä ja vuorovaikutteinen, tämä edesauttaa musiikillisen merkkikielen ja järjestyksen syntymistä. Sosiaalisen tilanteen toimivuus vaikuttaa siis positiivisesti myös



musiikin oppimiseen. Musisoinnin yhteydessä sosiokulttuurinen innostaminen on siis molempiin suuntiin virtaava prosessi, jossa musiikki ja sosiaalinen elämä tukevat toisiaan ja ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään.

Kun soittotuntitilanteessa löytyy aidon kohtaamisen kautta konteksti ja yhteys tunnilla tapahtuvan toiminnan ja oppilaan muun maailman välille, tämä näkyy soittotunnilla aktiivisempänä ja onnistuneempänä musiikillisena toimintana. Edistys soittotunnilla tapahtuvassa musiikkitoiminnassa heijastuu puolestaan takaisin muuhun maailmaan ja ilmenee oppilaan aktiivisuuden lisääntymisenä myös soittotilanteen ulkopuolella. Tämä on mahdollista, koska musiikki on niin läpituokeva elementti kaikilla elämän osa-alueilla. Tästä johtuen musiikin kulttuurisia merkityksiä tutkittaessa kontekstin merkitys on valtava. Konteksti on hyvä ottaa huomioon myös soittotuntitilanteessa, koska soittotunti ei ole koskaan muusta maailmasta irrallaan tapahtuva tilanne, vaan yksi osa monimuotoista musiikillista merkitysverkostoa. Onnistunut kohtaaminen on onnistuneen vuorovaikutuksellisen toiminnan edellys ja siksi erittäin tärkeä lähtökohta myös opetuksessa.

## 6 LOPUKSI

Tutkimukseni onnistumisen kannalta oli tärkeää, että tutkimani kenttä oli minulle tuttu. Vaikka pääasiallinen havainnointijaksoni keskittyikin syyslukukauteen 2014, olin viettänyt tutkimuskentälläni aikaa säännöllisesti jo vuoden 2012 lokakuusta lähtien. Tutkimuksessa esiin nostamani teemat määrittyivät havainnointiaineiston ja kirjallisuuden vuorovaikutuksen tuloksena. Haasteellista tutkimukseni teossa oli se, ettei erityisryhmien musiikkitoimintaan liittyvää kulttuurista musiikintutkimusta ollut juurikaan aiemmin tehty. Olen tyytyväinen, että onnistuin pitämään tutkimukseni näkökulman kulttuurintutkimuksellisenä ja uskon, että havainnoimalla musiikinopetusta toimijuuden, identiteetin ja vuorovaikutuksellisuuden kaltaisista kulttuurisista näkökulmista, on mahdollista tuottaa tietoa, jota perinteinen musiikkipedagoginen tutkimus ei yleensä tuota, mutta jota voidaan kuitenkin hyödyntää myös musiikkipedagogisissa tarkoituksissa.

Erityisryhmiä tutkittaessa opetuksen yksilöllisyyden merkitys korostuu. Monet musisointiin ja oppimiseen liittyvät piirteet tulevat erilaisten oppijoiden maailmassa esiin kärjistyneinä. Samat ilmiöt ovat kuitenkin olemassa kaikessa inhimillisessä musiikillisessa toiminnassa, joten erityisryhmiä tarkastelemalla saatuja tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää myös erityisopetuksen maailman ulkopuolella. Puhuttaessa erilaisista oppijoista tai vammaisista on tärkeää muistaa, että erilaisuus on aina poliittinen määritelmä. Lähtökohtaisesti kaikki ihmiset ovat keskenään jossain määrin erilaisia ja myös vammaisuus on normaali elämänilmiö. Tästä johtuen väitän, että monia musiikin erityisopetuksen lähtökohtia voitaisiin hyödyntää laajemminkin kaikessa musiikinopetuksessa. Opetettaessa oppilaita, joilla on moninaisia erityistarpeita ja keskimääräistä suurempia oppimisvaikeuksia, opetuksen on oltava pakostakin yksilöllistä, ja on helppo ymmärtää, ettei kaikkien ole mahdollista tai järkevää opetella samoja asioita samalla tavalla.

Monet ihmiset kokevat itsensä epämusikaaliseksi ja kynnys soittoharrastuksen aloittamiseen voi olla usein korkea. Mikäli yleinen musiikillinen asennemaailma ja kaikki musiikinopetus keskittyisi enemmän yksilöllisyyteen ja vähemmän suorittamiseen, myös länsimaille tyypilliset musisointiin liittyvät utopiat muusikkouden vaatimista erityistaidoista ja -lahjakuudesta saattaisivat vähitellen murentua, ja kaikilla voisi olla oikeasti tasa-arvoiset

lähtökohdat musiikin tekemiseen. Tutkimuksellani on vahva yhteiskunnallinen vire ja sen taustalla on ajatus kulttuurisen tasa-arvon tärkeydestä. Toivon, että onnistuin tutkimuksellani antamaan myös jonkinlaisen yleiskuvan siitä, minkälaisia monimuotoisia merkityksiä musiikin ja kulttuurin harrastamisella on ihmisiin yhteiskunnan jäsenenä ja kuinka se, että kaikilla on tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua musiikilliseen toimintaan on merkittävää myös yhteiskunnallisesti.

Erityisryhmiä tarkasteleva kulttuurinen musiikintutkimus on vielä tuore ilmiö ja toivon, että vammaisuus ja erilaisuus saisivat tulevaisuudessa enemmän sijaa myös ihmistieteissä. Nykyään vammaiseksi määritellään aina vaan useampi ihminen ja erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on ollut kasvusuhdanteinen. Erityisryhmiin luokiteltujen ihmisten määrä muodostaa yhteiskunnassamme suuren joukon ja siksi on tärkeää, että myös nämä ihmiset otetaan huomioon tutkittaessa yhteiskuntaa ja kulttuuria.

# LÄHTEET

Cohen, Sarah 1993. Ethnography and Popular Music Studies. Teoksessa *Popular Music Vol. 12, (No 2)*. Cambridge: Cambridge University Press, 123–138.

DeNora, Tia 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Toim. Anneli Eteläpelto & Jussi Onnismaa. Vantaa: Dark, 26–43.

Frith, Simon 1998. *Performing Rites – On the Value of Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.

Grönfors, Martti 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.

Hall, Stuart 2002. *Identiteetti*. (4. painos). Suom. ja toim. Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul 2007. *Ethnography: Principles in Practice* (3. painos) London: Routledge.

Kaikkonen, Markku 2009. Kaikki soittaa – erilaisuuden rikkaus. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille*. Helsinki: KMO, 72–76.

Kaikkonen, Markku 2005. Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa *Soita mitä näet – kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Toim. Markku Kaikkonen & Kaarlo Uusitalo. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 75–114.

Kristeva, Julia 1993. *Puhuva subjekti – Tekstejä 1967 – 1993*. Suom. Pia Sivenius et al. Helsinki: Gaudeamus.

Kristeva, Julia 1984. *Revolution in Poetic Language*. Käänt. Margaret Waller. New York: Columbia University Press. Alkuperäisteos 1974.

Kurkela, Vesa, Leisiö, Timo & Moisala, Pirkko 2003. Etnomusikologia. Teoksessa *Johdatus musiikintutkimukseen*. Toim. Tuomas Eerola, Jukka Louhivuori & Pirkko Moisala. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura, 53–70.

Kurki, Leena 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen – Muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, Kimmo 1996. *Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

MacDonald, Raymond A.R. & Miell, Dorothy 2002. Music For Individuals With Special Needs: a Catalyst or Developments in Identity, Communication, and Musical Ability. Teoksessa *Musical Identities*. Toim. Raymond A. R. MacDonald, David J. Hargreaves & Dorothy Miell. Oxford: Oxford University Press.

Mattila, Kati-Pupita 2007. *Arvokas kohtaaminen arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nettl, Bruno 2005. *The Study of Ethnomusicology – Thirty-One Issues and Concepts*. Laajennettu painos. Champaign: Illinois University Press.

Rautiainen, Tarja 2005. Aspekteja musiikillisesta kommunikaatiosta ja nonkommunikaatiosta. Teoksessa *Musiikin filosofia ja estetiikka – Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Toim. Juha Torvinen & Alfonso Padilla. Helsinki: Yliopistopaino, 205–220.

Uusitalo, Kaarlo 2005. Väriä musiikkiterapiaan. Teoksessa *Soita mitä näet – kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Toim. Markku Kaikkonen & Kaarlo Uusitalo. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 62–74.

Vehmas, Simo 2005. *Vammaisuus – Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Williams, Paul & Shoultz, Bonnie 1982. *We Can speak For Ourselves – Self-Advocacy by Mentally Handicapped People*. Indiana: Indiana University Press.

Väätäinen, Hanna 2003. *Rumbasta rampaan – vammaisen naistanssijan ruumiillisuus pyörätuolikipatanssissa*. Åbo: Åbo akademis förlag.

### Internetlähteet:

Koskinen, Tiina 2013. Tutkimuskohteena yhteisö- ja hoivamuusikot – uuden ammattikunnan synty? Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Pro Gradu – tutkielma. Tarkistettu 23.3.2015 <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23577>

Kulttuuripolitiikan strategia 2020. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 12. Tarkistettu 24.3.2015  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm12.pdf?lang=fi>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Tarkistettu 24.3.2015  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)





























Tilastokeskus 2013. Erityistä tukea saaneiden osuus pieneni. Tarkistettu 24.3.2015  
[http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html)

Wihersaari, Jari 2010. *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Tarkistettu 23.3.2015 <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3>

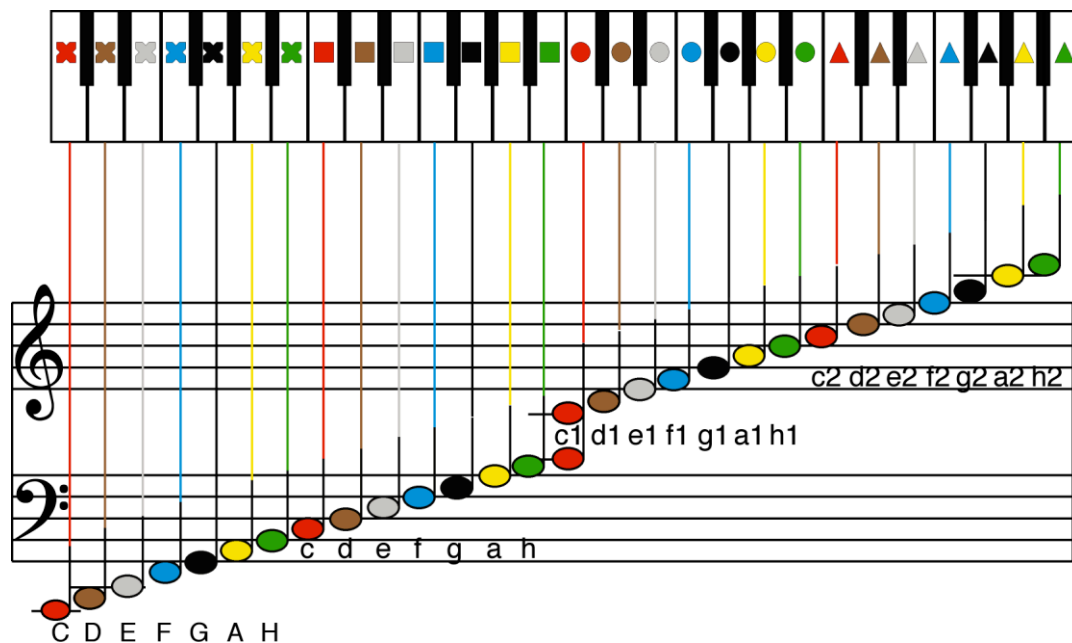
# LIITTEET

Liite 1.

Kuvionuottien oktaavialat:

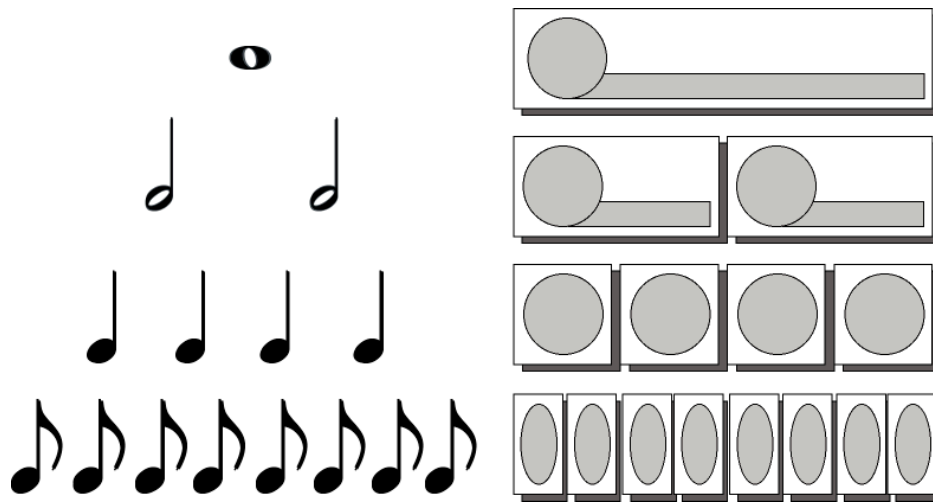
						
C	D	E	F	G	A	H
						
c	d	e	f	g	a	h
						
c1	d1	e1	f1	g1	a1	h1
						
c2	d2	e2	f2	g2	a2	h2

Kuvionuottien merkitseminen pianoon:

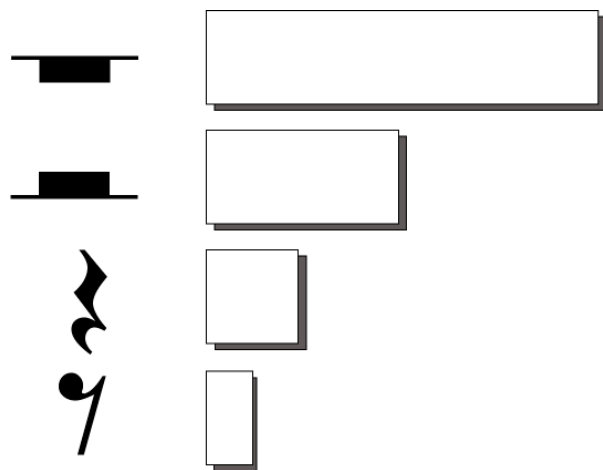


The diagram illustrates the mapping of color-coded notes to piano keys and musical notation. At the top, a piano keyboard is shown with colored 'X' marks on the white keys corresponding to the legend. Below the keyboard, a musical staff in treble clef shows the notes c2 through h2, with colored circles on the notes. A second staff in bass clef shows the notes c through h, with colored circles on the notes. The legend symbols are color-coded to match the notes in the musical notation.

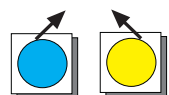
Kuvionuottien aika-arvot:



Tauot:

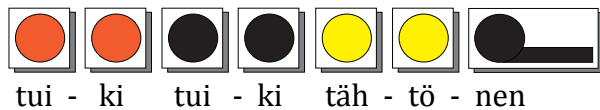


Kuvionuoteissa ylennykset ja alennukset osoitetaan nuolella, joka näyttää mihin suuntaan sormea on siirrettävä:

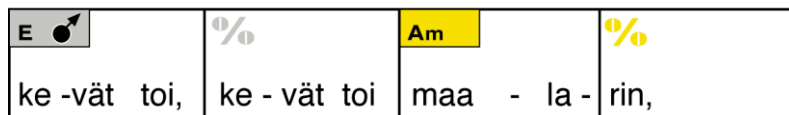




Esimerkki melodiasta kirjoitettuna kuvionuoteilla:



Esimerkki säestyskuvionuoteista:



Helpoin tapa säestämiseen on soittaa yhdellä sormella laatikossa oleva väri, eli pohjasävel. Sointua voi täydentää ottamalla mukaan “kaverin”, eli terssin ja myös toisen “kaverin”, eli kvintin. Näin saadaan muodostettua kokonainen kolmisointu.

Jos jokin soinnun sävelistä poikkeaa perussäännöstä, se merkitään laatikon sisälle alennus- tai ylennysmerkillä, esimerkkinä H-duuri, jossa sekä C, että E ovat ylennettyjä (C# ja E#).



Esimerkki rumpukuvionuoteista:

Beat

