

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## **Olisiks mä niin rohkee?**

**Soittajanoviisien sosialisatio musisoivaan joukkoon  
luokanopettajaopiskelijoiden kertomusten valottamana**

**Kasvatustieteiden tiedekunta**

**Kasvatustieteiden laitos**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**MARJA VANHATALO**

**Kevät 2009**

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

MARJA VANHATALO: Olisiko mä niin rohkei? Soittajanoviisien sosialisatio musisoivaan joukkoon luokanopettajaopiskelijoiden kertomusten valottamana

Pro gradu -tutkielma, 137 sivua, 8 liitesivua

Kasvatustiede

Toukokuu 2009

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä ja jäsentää soittajanoviisien kokemuksia yhteistoiminnallisesta musisoinnista heterogeenisissä ryhmissä ja samalla lisätä ymmärrystä heidän kehitys- ja sosialisatioprosessistaan. Kohdejoukon muodostivat aloittelijasoittajat, jotka olivat osallistuneet Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajayksikössä Hämeenlinnassa toteutettuun opetuskokeiluun, jossa kokeiluryhmien opiskelijat soiton kurssilla pantiin lähes alusta asti harjoittamaan yhteistoiminnallista musisoimista erilaisissa ja vaihtuvissa heterogeenisissä ryhmissä noin puoleentoistavuoden aikana vuosina 2005–2006.

Tutkimusote oli laadullinen, ja aineistonkeruu sekä joiltain osin myös analyysi olivat luonteeltaan kerronnallisia. Taustaoletuksina oli kriittisen realismin mukainen ontologia ja konstruktivistinen epistemologia, ja analyysi, joka oli pääosin aineistolähtöistä mutta jossa osin hyödynnettiin myös Harrén psykologisen avaruuden ulottuvuuksia, perustui hermeneuttisvaikutteiseen tiedon rakentamiseen sekä abstrahointiin.

Tutkimustulokset voidaan ryhmitellä kolmelle tasolle. Ensinnäkin yksilöiden elämänsä elämänkulun tasolla löytyi seitsemän erilaista musisoijatyyppeä, joilla korostui joko sosiaalinen, ammatillinen tai tuntemusten näkökulma, sekä hahmottui yleiskuva kaikille yhteisestä rohkaistumisprosessista.

Toisella eli ryhmässä oppimisen tasolla rakentui näkemys yksilön ryhmäkonnektiosta – siitä, miten yksilö kiinnittyy ryhmätoimintaan ja ryhmässä oppimiseen ja miten tämän kiinnittymisen laatuun vaikuttaa toisaalta hänen oma aktiivisuutensa ryhmäoppimisessa ja toisaalta ryhmäheijaste eli ryhmän koettu vaikutus oppimiseen. Tämä tarkastelu tuotti myös kuvitteelliset äärityypit sekä yksilötasolla (kuuliainen suorittaja, lukossa oleva syrjäytyjä, itsellinen soololija ja intoutunut ryhmätoimija) että ryhmätasolla (suorittava ryhmä, saamaton ryhmä, ristiriitainen ryhmä ja dynaaminen ryhmä).

Kolmannella, kehitys- ja sopeutumisprosessin tasolla löytyi kuusi neuvotteluaspektia tai -vaihetta eli neljä "situaationeuvottelua" (neuvottelut sitoutumisen asteesta, osallistumisen asteesta, menettelytavoista sekä esillä olemisen asteesta) ja kaksi "yhteisöneuvottelua" (neuvottelut hyväksynnän asteesta suhteessa toimijoihin sekä arvostuksen asteesta suhteessa varantoon).

Johtopäätökset kohdistuivat useampaan suuntaan: Oppijan näkökulman huomioon ottaminen on yhteistoiminnallisuuden onnistumisen edellytys. Oppimisen sosiaalinen ulottuvuus on voimavara, joka tulee ottaa myös soitonopetuksessa aiempaa ratkaisevasti enemmän huomioon. Kulttuurin muutokset koskien oppijan omaa valtuutusta oppimiseensa, musiikillisesti kokeneiden ja kokemattomien eli "hyvien" ja "huonojen" välistä juopaa sekä musiikinopetuksen toimintakulttuuria ovat mahdollisia. Sen vuoksi luokanopettajaopintojen musiikkikasvatukseen tulisi sisällyttää riittävästi erilaisia yhteistoiminnallisuutta edistäviä aineksia.

Asiasanat: musiikkikasvatus, yhteistoiminnallisuus, ryhmädynamiikka, sosialisatio, narratiivisuus, haastattelumenetelmä, kriittinen realismi, totuudenkaltaisuus, valideetti, reliabiliteetti

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSMAASTO</b> .....	<b>6</b>
2.1	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAT MUSIIKKIKASVATUSTUTKIMUKSEN KOHTEENA .....	6
2.2	YHTEISTOIMINNALLISUUS, RYHMÄT JA LUOKANOPETTAJAOPINTOJEN SOITONOPISKELU .....	9
2.3	OPETTAJANKOULUTUKSEN MUSIIKKIKASVATUSNÄKYMIEH YHTEENVETOA .....	11
2.4	KURKISTUS MUSIIKKIKASVATUSTUTKIMUKSEN SOSIOLOGISEEN ULOTTUVUUTEEN .....	14
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>16</b>
3.1	KERRONNALLINEN NÄKÖKULMA .....	16
3.1.1	<i>Kertomusten ja kertomisen tutkimisesta</i> .....	16
3.1.2	<i>Kertomuksista kohti kerronnallisuutta – yleinen trendi</i> .....	17
3.1.3	<i>Kerronnallisuudesta kohti kertomuksia – paikantuminen tutkimuksen kentällä</i> .....	20
3.2	SOSIALISAATION NÄKÖKULMA .....	21
3.2.1	<i>Kerronnallisuus ja Harrén psykologinen avaruus</i> .....	22
3.2.2	<i>Toiminnallis-aidollisen maailman asettamat haasteet</i> .....	24
3.2.3	<i>Sosialisaatioprosessi toiminnallis-aidollisessa maailmassa</i> .....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN JA METODOLOGINEN PERUSTA</b> .....	<b>31</b>
5.1	ONTOLOGIASTA .....	32
5.1.1	<i>Realismi tieteenfilosofiassa</i> .....	32
5.1.2	<i>Nykyrealismin väljä käsitys kausaalisuudesta</i> .....	33
5.1.3	<i>Ihmismieli ja todellisuus realismissa</i> .....	34
5.1.4	<i>Ihmismieli tutkimuskohteena: realismin ja hermeneutiikan yhtymäkohtia</i> .....	36
5.1.5	<i>Yhteenvedo omista oletuksista</i> .....	37
5.2	EPISTEMOLOGIASTA .....	38
5.2.1	<i>Totuudesta ja tietämisen luonteesta</i> .....	38
5.2.2	<i>Tiedolliset tavoitteet ja "tietoteoreettinen hermeneutiikka"</i> .....	40
5.2.3	<i>Kerronnallisuuden hermeneutiikkaa</i> .....	43
5.2.4	<i>Selittämisestä ja abstrahoinnista</i> .....	46
5.2.5	<i>Synteessä "tietoteoreettis-hermeneuttinen konstruktivismi"</i> .....	47
5.3	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLINEN REFLEKTIO .....	50
5.3.1	<i>Tutkimusprosessista ja ulkoisista menettelyistä</i> .....	50
5.3.2	<i>Kerronnallisista haastatteluista</i> .....	52
5.3.3	<i>Haastattelukuvien käytöstä</i> .....	55
5.3.4	<i>Tulkinnasta ja analyysivaiheiden kehkeytymisestä</i> .....	57
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>61</b>
6.1	NOVIISIN ELÄMÄNKULUN NÄKÖKULMA .....	61
6.1.1	<i>Tarinamallit ja musisoijatyyppit</i> .....	61
6.1.2	<i>Rohkaistumisprosessi – kertomusten tyypillinen kulku</i> .....	76
6.1.3	<i>Sosiaalisuuden, tuntemusten tai ammatillisuuden korostuminen</i> .....	78
6.2	RYHMÄSSÄ OPPIMISEN NÄKÖKULMA .....	82
6.2.1	<i>Yksilön ryhmäkonnektio</i> .....	82
6.2.2	<i>Ryhmien sisäinen konnektio</i> .....	84
6.3	KEHITYS- JA SOSIALISAATIOPROSESSIN NÄKÖKULMA .....	86
6.3.1	<i>Sosialisaatioprosessin neuvottelut</i> .....	87
6.3.2	<i>Itseilmaisun subjektiivinen origo ja tasapaino</i> .....	99

<b>7</b>	<b>DISKUSSIO</b> .....	<b>104</b>
7.1	TUTKIMUSTULOSTEN JA TUTKIMUKSEN MERKITYKSEN ARVIOINTIA.....	104
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA MENETTELYT .....	106
7.2.1	<i>Validiteetin määrittelyitä</i> .....	107
7.2.2	<i>Reliabiliteetin määrittelyitä</i> .....	109
7.2.3	<i>Synteesi validiteetin ja reliabiliteetin käsitteistä</i> .....	111
7.2.4	<i>Tutkimuksen luotettavuuden ja menettelyiden arviointi</i> .....	113
7.3	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	127
<b>8</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>132</b>

# 1 JOHDANTO

Syyslukukaudella 2005 aloitin työssäni luokanopettajakoulutuksen soiton lehtorina opetuskokeilun, jossa opiskelijat soiton kurssilla pantiin lähes alusta asti harjoittamaan yhteistoiminnallista musisointia heterogeenisissä ryhmissä hyödyntäen myös muita soittimia kuin perinteisesti vaadittua pianoa. Kokeilussa etsittiin osaratkaisua muun muassa siihen ongelmaan, että aikuisena soitto-opintonsa aloittaneen luokanopettajaopiskelijan on hyvin vaikea saavuttaa toisaalta sellaista soitto-taitoa ja toisaalta riittävää rohkeutta, joiden varassa hän osaisi ja uskaltaisi hoitaa alakoulun musiikkitunnit – etenkin, kun luokanopettajakoulutuksen musiikinopetusta on jatkuvasti vähennetty. Ajatuksena oli silloin, että jos vähäisetkin taidot otettaisiin heti käyttöön aidoissa sosiaalisissa tilanteissa, myös aloittelija saattaisi yhteistoiminnassa toisten kanssa saada soittoonsa iloa ja rohkeutta ja itseään testaten löytää soittokäytäntöjä, joihin omat kyvyt ja motoriikka taipuisivat. Yhdessä myös saataisiin todennäköisesti enemmän aikaan kuin yksin. Lisäksi oli oletus, että yhteistoiminnallisissa musisointiprojekteissa tapahtuisi paljon toinen toisiltaan oppimista ja syntyisi runsaasti pedagogista pohdittavaa, mikä tukisi myös opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymistä.

Kokeilusta, joka jatkui noin puolitoista vuotta ja huipentui syyslukukaudella 2006 tehtyyn hieman mittavampaan ja myös arvosteltavaan yhteismusisointiprojektiin, saatiin opiskelijoilta jo matkan varrella niin positiivista palautetta, että syntyi ajatus ryhtyä tutkimaan sitä myös pintaa syvemmältä. Vaikka kiinnostukseni kohdistui musiikilliselta kokemustaustaltaan kaiken tasoisiin opiskelijoihin, näytti välttämättömältä rajata tutkimusta jollain tavoin hallittavan kokoiseksi. Niinpä lopulta päädyin valitsemaan tutkimuskohteekseni juuri noviisit, joiden kohdalla olin toisaalta asettanut suuria toiveita muun muassa rohkaistumisen, motivoitumisen ja sopivan taidollisen tason löytymisen suhteen, mutta joiden kohdalla oli myös eniten kysymysmerkkejä ja huolia koskien muun muassa mahdollisia henkisiä paineita. Koska kohdejoukko oli pieni, en käyttänyt lainkaan tilastollisia menetelmiä, vaan valitsin laadullisen tutkimusotteen, johon sisällytin kerronnalliset haastattelut ja pääosin aineistolähtöisen analyysin.

Nyt, kun toiminnan aloittamisesta on kulunut neljä vuotta, on todettava tutkimuksen aiheenvalinnan olleen onnistunut, sillä prosessi on tuottanut tietoa, jolla on paitsi suuri merkitys omalle työlleni ja sen suunnittelulle, todennäköisesti merkitystä myös opettajaopiskelijoille, opettajankouluttajakollegoille ja kenties vielä laajemmallekin kiinnostuneiden joukolle.

## 2 TUTKIMUSMAASTO

### *2.1 Luokanopettajaopiskelijat musiikkikasvatustutkimuksen kohteena*

Luokanopettajaopiskelijoista ja valmistuneista luokanopettajista on julkaistu viimeisen kymmenen vuoden aikana ilahduttavasti myös musiikkikasvatustutkimusta. Tutkimuksissa tulee esiin enemmän tai vähemmän myös opiskelijoiden musisointivalmiudet ja -asenteet. Anttila (2000) tutki väitöskirjassaan luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiota ja soittotuntien tunneilmapiiriä, ja myöhemminkin hän on jatkanut motivaatiotutkimusta, kuitenkin laajentaen tarkasteluaan ylipäättään luokanopettajaopiskelijoiden musiikkiin ja musiikkikasvatukseen liittyvään opiskelumotivaatioon (Juvonen & Anttila 2008). Tereskan (2003) väitöksen aiheena oli luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevat tekijät, ja Vesiojan (2006) väitöstutkimus puolestaan käsitteli luokanopettajaa musiikkikasvattajana. Vesiojan tutkittavana oli kohderyhmä, joka oli valmistunut luokanopettajaksi yli kymmenen vuotta aiemmin ja jota Vesioja oli tutkinut jo pro gradu -työssään heidän luokanopettajaopintoihinsa kuuluneen päättöharjoittelun yhteydessä (ks. mt. 109–112). Sekä Tereskan että Vesiojan aihepiirit koskettelivat muun ohella myös suhdetta soittamiseen. Anttilan ja Tereskan tutkimuksissa on voimakkaasti psykologinen viitekehys ja painopiste tilastollisessa analyysissä. Vesiojan ote taas on laadullinen, ja hänen viitekehyksessään on useampia aineksia, mutta myös hänellä on mukana psykologinen näkökulma, ja niinpä yksi hänen tutkimuksensa keskeisistä käsitteistä on minäpystyvyys.

Mikään tehdyistä tutkimuksista ei kohdenna erityismielenkiintoa pelkästään noviiseihin, vaan kun heitä on, he sulautuvat jollain tavoin kokonaisuuteen. Sieltä täältä heistä voi kuitenkin tehdä vähintään epäsuoria päätelmiä. Anttilan (2000, 99) tutkimuksessa puhutaan alhaisen minäpystyvyyden soitonopiskelijoista. Todennäköisesti he eivät ole kovinkaan pitkälle edenneitä musiikin harrastajia vaan pikemminkin aivan tai jokseenkin noviiseja. Anttilan (mt. 95) mukaan neljäsosa tutkituista luokanopettajaopiskelijoista sekä Suomessa että Petroskoissa koki itsensä menestymättömäksi soiton opiskelussa. Viidesosa suomalaisista ja neljäsosa petroskoilaisista koki, että selviytyminen piano-opinnoista vaatii valmiuksia, joita heillä ei ole. Kaksitoista prosenttia kummastakin ryhmästä oli sitä mieltä, että pianonsoiton opiskelu luokanopettajakoulutuksessa on heille liian vaikeaa.

Tereskan (2003, 195) tutkimien luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys oli voittopuolisesti myönteinen, mutta soittamisessa ja musiikin johtamisessa korostui kielteisyys, ja olennainen tekijä kielteisyydessä oli taitojen koettu riittämättömyys. Lähes kolmannes vastanneista luokanopettajaopiskelijoista ei riittämättömien taitojensa vuoksi halunnut opettaa musiikkia omalle luokalleen (mt. 189). Vesiojan (2006) päätavoitteena oli puolestaan selvittää, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana. Keskeisin tulos hänen mukaansa oli opettajien esiin tuoma laulu- ja soittotaidon välttämättömyys. Erityisesti ne, jotka vasta opettajankoulutuksessa olivat aloittaneet pianonsoiton opiskelun, korostivat voimakkaasti säestystaidon merkitystä ammatillisena kompetenssina. (Mt. 245–246.) On huomattava, että aikuinen soittajanoviisi ei välttämättä edisty hitaasti. Kuitenkin soitonopiskelun vasta luokanopettajakoulutuksessa aloittaneet ovat luonnollisesti se ryhmä, jossa on eniten taitonsa riittämättömiksi kokevia.

Viljasen (2003) lisenssiaatin tutkielma ja Oksasen (2003) väitöskirja tuovat tutkimuksen valokeilaan mukaan hyvänä lisänä myös nykytekniikan ja ryhmäopetuksen. Viljanen tarkasteli oppimisympäristöjen viitekehityksessä sekä kehittämiensä mallien – laaja soitonopetuksen ja -oppimisen malli ja soiton oppimisen strategian malli – toimivuutta että opiskelijoiden asenteita "tietokonerikasteista" oppimisympäristöä kohtaan. Viljasen pääongelma oli tutkia, mitä vaikutuksia tietokonerikasteisella opetuksella on laaja-alaisen soiton oppimaan oppimisen strategian periaatteelle rakentuvan oppimisympäristön ilmapiiriin ja laatuun ja sitä kautta oppimistuloksiin (Viljanen 2003, 159). Hän ei löytänyt eroja oppimisessa tietokonerikasteista opetusta saaneen ryhmän ja vertailuryhmän välillä, mutta katsoo sen ainakin osaksi johtuvan ulkoisista tekijöistä, kuten tekniset vaikeudet, puutteelliset välineet ja opetustilan käyttöön liittyvät ongelmat (mt. 166–167). Tutkittavien tuntemukset soittotunteja kohtaan ja heidän arvionsa sen affektiivisesta mielekkyydestä olivat sen sijaan yleisesti ottaen positiivisia (mt. 172). Tulostensa valossa Viljanen kuitenkin pohtii, onko mielekästä valita luokanopettajakoulutukseen jonkin aineen vasta-alkajia ja yrittää pienillä resursseilla pienessä ajassa opettaa heille aineen olemusta, mutta toisaalta hän pyrkii suhtautumaan mielenkiinnolla kaikkiin musiikin oppijoihin tasosta riippumatta (mt. 161).

Oksanen (2003) tarkasteli tutkimuksessaan digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa. Hänen tavoitteenaan oli kehittää vapaan säestyksen taitoihin tähtäävää ryhmäopetusta, ja tässä tarkoituksessa hän kehitti tietotekniikkaa hyödyntävää opiskeluympäristöä ja siihen liittyvää digitaalista oppimateriaalia (mt. 43). Tämän materiaalin avulla voitiin laajentaa opiskelijan musiikillista näkökulmaa perinteiseen soitonopetukseen verrattuna, ja sen tarjoamien soivien mielikuvien ja mahdollistamien osittavien harjoittelumenetelmien vuoksi opettajaa ei tarvittu perinteisessä laajuudessa (mt. 143), vaikkakaan teknologia ei voinut kokonaan korvata opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta (mt. 146). Lisäksi toimivuuden

edellytyksenä Oksanen piti taitotason oikein arvioimista (mt. 164). Vastoin joidenkin aiempien tutkijoiden käsityksiä, joiden mukaan kuulopohjaisilla malleilla ei voitaisi merkittävästi vaikuttaa vasta-alkajien suorituksiin, Oksanen havaitsi useimpien vasta-alkajien soittotaidon kehittyneen lyhyenkin kurssin aikana digitaalista oppimateriaalia käytettäessä. He saavuttivat tuloksia yritteliäisyydellä, eikä Oksanen havainnut opiskelijapalautteessa tai muussakaan yhteydessä huonommuuden tunnetta siinäkään tapauksessa, että musiikilliset taidot olisivat olleet vähäiset. (Mt. 173–176.)

Juvosen ja Anttilan (2008) tuoreet tutkimusraportit luokanopettajaopiskelijoista (samassa julkaisussa kummallakin oma, itsenäinen, mutta yhteistä aineistoa käyttävä tutkimuksensa) kuitenkin vahvistavat taitotaspektin ongelmallisuuden luokanopettajakoulutuksen musiikkiopinnoissa – etenkin, kun heidän vastaajansa olivat paitsi Joensuusta, jossa he itse toimivat opettajankouluttajina, myös Turusta ja Helsingistä, joissa puolestaan Viljanen ja Oksanen toimivat opettajankouluttajina. Vaikka vastaajien asenteet musiikkia kohtaan opetettavana aineena olivat Juvosen mukaan myönteisiä ja arvostavia, silti he epäilivät selvästi eniten omia taitojaan opettaa sitä, ja tämä pelko perustui siihen, että opettajalta edellytetään laulu- ja soittotaitoa (mt. 104). Ylipäätyäkään opiskelijoiden usko omiin kykyihinsä musiikin eri alueilla oli matala lukuun ottamatta ennestään musiikkia harrastaneita (mt. 128). Juvonen kuitenkin muistuttaa, että käsitys itsestä musiikin suhteen toimijana ja käsitys omasta musikaalisuudesta muodostaa tärkeän osan opettajaidentiteettiä musiikkikasvatuksen alueella. Itsensä epämusikaaliseksi luokittelevat näyttivät olevan suorastaan noidankehässä, johon kuuluu negatiivinen asenne kaikkea musiikkiin liittyvää kohtaan sekä musiikkikasvatuksen epämieluisaksi ja oppitunnit liian vaikeiksi kokeminen. (Mt. 131–133.) Heillä oli jo ennen opintojensa alkua negatiivinen asenne musiikkia kohtaan. Kuitenkin positiivinen musiikillinen yleisorientaatio olisi musiikillisen aktivoitumisen edellytys. Pakollinen soitto onkin Juvosen mukaan monelle luokanopettajaopiskelijalle pakkopullaa vailla uskoa omaan kykyyn oppia sitä. (Mt. 137.)

Anttilan (Juvonen & Anttila 2008) johtopäätökset ovat aivan samansuuntaisia: luokanopettajaopiskelijan käsityksillä omista edellytyksistään menestyä musiikkikasvatuksen opinnoissa on hyvin suuri merkitys opiskelulle, sen arvostamiselle ja siitä pitämiselle (mt. 215). Anttilan mukaan alhainen minäpystyvyys on usein yhteydessä defensiiviseen tavoiteorientaatioon, jossa yksilön tavoitteena on välttää tietoja ja taitoja koskevien puutteidensa esiin tulo. Kun opiskelija kokee resurssinsa riittämättömiksi ja on epävarma mahdollisuuksistaan vaikuttaa tilanteeseen, hän pyrkii oppimisen sijasta lieventämään emotionaalista rasitetta muun muassa suorituksen vähättelyllä, vetäytymisellä ja sijaistoiminnoilla. (Mt. 198.) Anttila pitää yllättävänä määrällisen aineiston antamaa tulosta, jonka mukaan arvokäsitykset ankkuroituivat voimakkaimmin sosiaalisiin tekijöihin: opiskelijat ihailivat hyviä laulajia ja soittajia ja kokivat yhdessä soittamisen ja laulamisen innostavaksi (mt. 266). Hän peräänkuuluttaa opetuksen kehittämistä siten, että kaikki opiskelijat voi-



sivat kokea opinnoissa menestymisen itselleen mahdolliseksi, sillä silloin todennäköisesti vähenisi koulun musiikinopetukseen kielteisesti suhtautuvien opiskelijoiden määrä (mt. 274–275). Itse asiassa hänen tuloksensa sosiaalisten tekijöiden painoarvosta on hyvin rohkaiseva ajatellen omaan opetuskokeiluuni ja tutkimukseeni liittyviä käytännöllisiä tavoitteita.

## 2.2 Yhteistoiminnallisuus, ryhmät ja luokanopettajaopintojen soitonopiskelu

Toiminta, josta saaduista kokemuksista olin omien tutkittavieni kohdalla erityisen kiinnostunut, oli yhteistoiminnallista. Niinpä puhun tässäkin raportissa jatkuvasti yhteistoiminnasta, yhteistoiminnallisista ryhmistä ja yhteistoiminnallisesta musisoinnista. Siksi on paikallaan selvittää, mitä ymmärrän yhteistoiminnallisuudella.

Ilmaisu "yhteistoiminnallisuus" on saanut eri kirjoittajilla eri sävyjä. Sahlbergilla ja Leppilammella (1994) yhteistoiminnallinen ryhmätyö tarkoittaa modernia yhdessä oppimista vastakohtana perinteiselle ryhmätyölle, jossa ryhmän jäsenet työskentelevät sen sisällä yksilöllisesti. Yhteistoiminnallisessa ryhmätyössä sen sijaan jäsenten keskinäinen vuorovaikutus edistää niin kognitiivista oppimista kuin itsetunnon, sosiaalisten taitojen ja oppimisstrategioiden kehittymistä. Sen tunnusmerkkejä ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, pitkäjänteinen vastuu omasta ja toisten oppimisesta, persoonallisen kasvun tukeminen ja oman toiminnan arvioiminen. (Mt. 69–71.)

McWhaw, Schnackenberg, Sclater ja Abrami (2003) puolestaan erittelevät termejä *co-operative learning* ja *collaborative learning*. Aikaisempiin tutkimuksiin viitaten he esittävät, että silloin kun niitä ei käytetä synonyymisesti, ensin mainittu tarkoittaa strukturoidumpaa lähestymistapaa, jossa opettaja on organisoinut tilanteen ja asettanut tarkkaan määritellyn päämäärän. Jälkimmäinen taas viittaa vähemmän strukturoituun ratkaisuun, jossa vuorovaikutuksen taustafilosofia on aivan erilainen ja jossa oppilaille annetaan enemmän omaa valtaa oppimisensa suhteen. (Mt. 71.) Termin suomentaminen on hiukan ongelmallista, sillä jos käänämme ne "yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi" ja "yhdessä oppimiseksi", kuten joissain yhteyksissä on tehty, silloin yhteistoiminnallisuudella viitataankin, päinvastoin kuin Sahlberg ja Leppilampi tekevät, vanhakantaisempaan, opettajajohtoisempaan ideologiaan. Itse käytän tässä raportissa ilmaisua "yhteistoiminnallisuus" siten, että sen piiriin kuuluvat sekä Sahlbergin ja Leppilammen kuvaamat yhteistoiminnallisen oppimisen piirteet että McWhaw'n työtovereineen kuvaama *collaborative learning*, eli viitataan yhteistoiminnallisuudella väljästi vähemmän strukturoituun malliin, jossa oppijoilla on valtaa omaan oppimiseensa.

Entä miten ryhmässä oppiminen ylipäättään suhteutuu soitonopiskeluun? Tavallisesti oppimista ryhmässä verrataan perinteiseen luokkaopetukseen, jossa opetuksen toiminnallisena yksikönä on kerrallaan kokonainen luokka. Sen sijaan silloin, kun puhutaan soittamisen oppimisesta ryhmissä, vertailukohtana on yleensä päinvastoin yksilöllinen opetus, joka on kyseisen aihealueen perinteinen opettamisen tapa. Opettajankoulutuksen musiikinopetuksen soittokoulutus on pitkään seurannut yksilöopetuksen perinnettä, vaikkakin vähitellen tyypistettynä hyvin suppeisiin opintojaksoihin.

Vähentyneet resurssit ovat kuitenkin luoneet paineita luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksessa ryhmäopetuksen suuntaan. Vaikka ryhmäopetusta on myös ponnekkaasti vastustettu, siitä on toisaalta oltu myös kiinnostuneita ja pyritty löytämään sille toimivia malleja, mistä ovat osoituksina muun muassa Viljasen (2003) ja Oksasen (2003) tutkimukset, joita lyhyesti käsittelin edellisessä luvussa. Vaikka molemmissa tapauksissa on haettu ennakkoluulottomasti edistyksellisiä ratkaisuja ryhmäopetukseen studiossa, kummassakaan niistä ei käsitykseni mukaan kuitenkaan ole hyödynnetty yhteistoiminnallista oppimista (*collaborative learning*), vaan päädytty päinvastoin strukturoidumpiin malleihin. Viljasen malliin kuului hänen valmistamansa progressiivisesti etenevä oppimateriaali, ja hän kuvaa erittäin tarkasti myös uusien asioiden oppimisen etenemisen periaatteet ja järjestyksen – siitä huolimatta, että tavoitteena on opiskelijan kehittyminen itsenäiseksi ja sosiaaliseksi oppijaksi (ks. Viljanen 2003, 63–76). Myös Oksasen (2003) materiaali on tarkan järjestelmällistä ja suurelta osin progressiivista (ks. mt. 145–151). Sitä paitsi molemmissa tapauksissa on kysymys studio-oppimisympäristöstä, jossa opiskelijat voivat työskennellä itsenäisesti kuulokkeita käyttäen. Tutkimuksista ei käy ilmi, missä määrin tarkasti ottaen kumpaankin malliin kuuluu yksin työskentelyä ja missä määrin taas vuorovaikutusta opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. Toisaalta ainakin Oksasen malli monin osin painottaa opiskelijan itsenäistä vuorovaikutusta oppimateriaalin kanssa (ks. mt. 143, 177). Kuitenkin siinä tapauksessa, että yksin työskentely olisi yksinomaisen tai lähes yksinomaisen menetelmä studioita hyödynnettäessä, olisi hieman harhaanjohtavaa puhua ryhmäopetuksesta – ryhmässä oppimista se ei ainakaan ole.

Olenko sitten itse opetustoiminnassani ja muun muassa käsillä olevan tutkimuksen kohdejoukon kanssa ollut kehittelemässä luokanopettajakoulutukseen soveltuvaa yhteistoiminnallista soitonopetusta? Kyllä ja ei. Asiaan on hankala vastata, sillä olen toiminut perinteisen pianonsoitonopetuksen ja yleisempien musiikkikasvatuksen aihealueiden välimaastossa. Jos kaikki, mikä ei ole tiukasti sidottu pianonsoiton taidon opetteluun, halutaan luokitella muuhun musiikkikasvatukseen kuuluvaksi, silloin en ole tehnyt mitään muuta kuin vähentänyt pianonsoiton osuutta ja lisännyt musiikkikasvatuksen osuutta. Yksi keskeisistä periaatteistani nimittäin oli kokeilua aloittaessani, että opiskelijoiden musisointiyhteistoiminnan tuli pyrkiä sillä tavoin kohti elämänläheistä koulu-

kontekstia, että soiton opetteluun ryhmässä oli sallittavaa ja suotavaakin yhdistää myös muiden koulusoitinten käyttöä siitä huolimatta, että niiden soittoa ei opetettu omilla soiton kursseillani vaan musiikkikasvatusaineiden puolella. Halusin aitoa yhteistoiminnallisuutta, jossa oppijoilla olisi enemmän valtaa oppimiseensa – muun muassa sisältöjen ja toimintatapojen valitsemiseen ja tavoitteiden asettamiseen – ja olisin pitänyt keinotekoisena ratkaisua, jossa esimerkiksi viisi opiskelijaa olisi sovittanut kappaleensa viidelle pianistille ja esiintynyt pianoyhtyeenä. Pelkkien pianojen käyttö oli toki sallittua, mutta pakolliseksi sitä olisi ollut luonnotonta määrätä.

Käytännön kokemus osoitti hyvin pian, että opiskelijat yleisesti ottaen motivoituivat huomattavasti yhteistoiminnan sosiaalisesta ulottuvuudesta ja lisääntyneestä päätösvallasta oman toimintansa suhteen. Näkemykseni mukaan – tämä ei ole tutkimustulos – suuremman vastuun kantaminen tässä mielessä kasvattaa opiskelijoita paremmin myös tulevaan musiikkikasvattajuuteen. Jos siis tämän tyyppinen yhteistoiminnallinen soitonopettelu on ylipäätään kenenkään kohdalla vakuuttavasti perusteltavissa, niin juuri opettajaopiskelijoiden kohdalla.

Tärkeintä ei olekaan, mihin kategoriaan kursseillani harjoitettu toiminta luokitellaan, vaan että uusia toimivia ratkaisuja etsitään – välillä myös rajoja rikkoen. Positiiviset kokemukset joka tapauksessa herättivät tutkimusmielenkiinnon.

### *2.3 Opettajankoulutuksen musiikkikasvatusnäkökymien yhteenvetoa*

Anttila (Juvonen & Anttila 2008) tekee yhteenvetoa siitä ongelmakentästä, joka on tietyllä tavalla myös oman työni ja opetustoimintani taustalla. Hänen mukaansa luokanopettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen riittämättömyyden ongelma on peräisin varsinaisesti 1990-luvulta, jolloin melkein kaikkien opettajankoulutuslaitosten valintakokeista poistettiin musiikkiosio ja samanaikaisesti vähennettiin musiikin ja musiikkikasvatuksen määrää. Näin pääsi syntymään tilanne, jossa musiikillisilta taidoiltaan heterogeenisempi opiskelijajoukko sai aiempaa vähemmän opetusta. Tutkimustulosta, jonka mukaan vain puolet opiskelijoista kokee pärjäävänsä tulevaisuuden työssään musiikinopetuksessa vähintään kohtalaisesti, Anttila pitää lähinnä traagisena. Niinpä hänen johtopäätöksensä onkin, että nykyisten resurssien puitteissa ei ole mielekäästä yrittää opettaa musiikkikasvatusta kaikille opiskelijoille, vaan ainoastaan niille, joilla jonkinlaisen musiikkitaitojen ja opiskelumotivaation testaamisen kautta arvellaan olevan potentiaalia musiikin opintoihin ja musiikkikasvatustyöhön. (Mt. 294–295.)

Toisaalta Anttila esittää laajempien valinnan mahdollisuuksien tarjoamista opiskelijoille, niin että he voisivat valita eritasoisia ja erisisältöisiä kursseja ja kehittyä omista lähtökohdistaan niin

pitkälle, kuin se resurssien puitteissa on mahdollista. Tällaista ratkaisua hän pitää paitsi pedagogisesti, myös inhimillisesti mielekkäämpänä syystä, että tilanteet, joissa heikommilta opiskelijoilta vaaditaan sama kuin muilta – eli heille aivan liian vaikeita tehtäviä – ovat heille sosiaalisesti nöyryyttäviä, opettavat heitä vain pelkäämään musisoimista ja madaltavat heidän minäpystyvyyttään. (Mt. 295–296.)

Anttila esittää viisi periaatteessa mahdollista keinoa korjata kokonaistilannetta. Kaksi ensimmäistä koskee luokanopettajakoulutuksen valintakokeita ja musiikin opetuksen määrää. Kolmas keino olisi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden väljentäminen siten, että musiikinopetus olisi mahdollista toteuttaa asianmukaisesti myös heikommilla taidoilla. Neljäs ehdotus koskee yhteistyömallien kehittämistä koulujen musiikinopetukseen siten, että puutteelliset valmiudet omaava opettaja saisi tukea osaavammilta. Viides keino olisi asetuksen muuttaminen siten, ettei kaikkien luokanopettajien tarvitsisi opiskella kaikkia koulussa opetettavia aineita, jolloin musiikinopetus voitaisiin keskittää niille, joilla on riittävät musiikilliset ja pedagogiset valmiudet. (Mt. 296–297.) Myös Vesiojan (2006, 273, 275–276) johtopäätökset ovat samansuuntaisia. Tereska (2003, 203–204) puolestaan on päätenyt suosittamaan nimenomaan opettajankoulutuslaitosten valintakokeiden kehittämistä siten, että joukkoon saataisiin riittävä määrä opiskelijoita, jotka ovat jo lapsesta asti opiskelleet musiikkia musiikkioppilaitoksissa. Hänestä on myös huonoa yhteiskunnan kokonaissuunnittelua, jos jo julkisin varoin koulutettuja pyrkijöitä jää minimaalisen piste-eron vuoksi valitsematta ja tilalle otetaan aikuisia vasta-alkajia musiikissa.

Anttilan neljännellä ehdotuksella yhteistyömalleista on itse asiassa sidos oman tutkimukseni aihepiiriin. Tutkimustulokseni voidaan katsoa osoittaneen, että yhteistoiminnallinen musisointi heterogeenisissä ryhmissä madalsi noviisien kynnystä olla yhteistyössä heitä kokeneempien ja osaa-vampien kanssa. Samoin kävi ilmi, että tuo kynnys oli hyvin korkea ainakin yhteisen musisoinnin osalta – sosiaaliset paineet ovat usein kovat – ja siksi yhteistyön ei voida odottaa syntyvän jotenkin itsestään ilman, että opiskelijoita aktiivisesti tuetaan siihen suuntaan.

Kulttuurimme arkiajattelussa onkin laajalti vallalla ihmisten jaottelu "hyviin" ja "huonoihin" musiikissa. Jaon takana usein katsotaan olevan käsitys musikaalisuudesta tai epämusikaalisuudesta selittävänä tekijänä. Jako musikaalisiin ja epämusikaalisiin on kuitenkin triviaali ja alkeellinen ja aliarvioi musikaalisuuden moniulotteisuutta (Juvonen & Anttila 2008, 140). Se on myös lähtökohdiltaan väärä (mt.; Numminen 2005, 48–51). Nykyään musikaalisuus nähdään pikemmin kykynä tai taitona, joka on suurelta osaltaan opittua ja kehitettävissä (Ahonen 2004, 29–54; Juvonen & Anttila 2008, 274), ja siksi musiikkikasvatukseen lähtökohdaksi suositellaan yksilöllisen kasvun mallia ja olemassa olevan potentiaalın kehittämistä (Ahonen 2004, 49–50). Niinpä luokanopettaja-opiskelijatkin halutaan saada ymmärtämään musiikin opettamisen olevan mahdollista ilman huip-

pulahjakkuutta: lahjakkuusrakenteeltaan erilaiset opettajat selviävät siitä koulutuksen, teknologian, asenteen ja ahkeruuden avulla – unohtamatta positiivista ja vahvaa musiikillista minäkuvaa (Juvonen & Anttila 2008, 142).<sup>1</sup>

Pyrkimys yksilöllisiin koulutuspolkuihin ei kuitenkaan vielä täysin ratkaise niiden tilanteiden ongelmia, joissa musiikillisesti heterogeenisen joukon olisi tarkoitus harjoittaa yhteistä musiikillista kulttuuria – ajatellaanpa vaikka koululuokkien oppitunteja tai kotien, koulujen ja muiden pienyhteisöjen juhlia. Sitkeästi tuntuu kulttuurissamme edelleen istuvan käsitys, että "huonompien" olisi parempi vetäytyä tilanteesta ja olla hiljaa. Koulujen opettajayhteisöt eivät ole millään tavalla poikkeus, ja – mikä pahinta – he välittävät tätä asennetta myös eteenpäin.

Näenkin arvokkaana tavoitteena pyrkiä muuttamaan musiikkiin ja musiikin opettamiseen liittyvää kulttuuria siten, että "hyvien" ja "huonojen" välinen raja-aita edes hiukan hälvenisi – että yksilöiden, myös opettajien, olisi helpompi löytää oma sosiaalisesti merkityksellinen paikkansa musiikin ja musisoinnin alueella taito- ja kokemustasosta riippumatta. Jos luokanopettajakoulutuksen musiikkikasvatuksen ongelmien ainoana ratkaisuyrityksenä olisivat valinnaiset tasokurssit, saavutettaisiin varmaankin yksilöllisempiä ja kullekin opiskelijalle soveltuvampia koulutuspolkuja ja ehkä muutenkin paremmin toimivia teknisluontoisia koulutusratkaisuja, mutta ei välttämättä esittämäni kulttuurista tavoitetta. Voidaan myös olettaa, että jos heikommat musiikkitaidot omaava opiskelija ei saa tilaisuutta, ei uskalla eikä totu tekemään yhteistyötä osaavampien kanssa koulutuksensa aikana, ei hän sitä todennäköisesti pysty tekemään myöskään tulevassa ammatissaan. Samoin, jos musiikissa taitavalle ja kokeneelle opiskelijalle ei avaudu musiikillisesti kokemattomampien opiskelutovereidensa maailmaa eikä hän opi tuntemaan ja huomioimaan heidän ongelmiaan, tarpeitaan ja toiveitaan, se on todennäköisesti vielä hankalampaa sitten, kun he ovat jo ammatissa toimivia opettajia.

Jos löydämme – muunlaisen opetuksen ohella ja hyvässä balanssissa sen kanssa – sellaisia opiskelumuotoja, joiden kautta musiikillisesti kokemattomat luokanopettajaopiskelijat voivat sosiaalistua onnistuneesti musisoivaan joukkoon, se on iso askel hyvään suuntaan. Samalla ratkeaisi myös sosiaalisesti nöyryyttävien tilanteiden ongelma (vrt. Juvonen & Anttila 2008, 295–296).

---

<sup>1</sup> Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan puhu ensisijaisesti jaosta musikaalisiin ja epämusikaalisiin, vaan jaosta "hyviin" ja "huonoihin" tai "kokeneisiin" ja "aloittelijoihin", ja näin tehden seuraan nimenomaan tutkittavieni kielenkäyttöä, sillä kukaan heistä ei kertaakaan käyttänyt ilmaisua "epämusikaalinen", ja käyttäessään ilmaisua "huono" he eivät viittaneet välttämättä pysyvään ominaisuuteen, vaan pikemmin siihen, että taito- ja kokemuserot osaavampiin nähden koettiin merkitseväksi haitaksi.

## 2.4 Kurkistus musiikkikasvatustutkimuksen sosiologiseen ulottuvuuteen

Toisin kuin musiikkipsykologia, musiikin sosiaalipsykologia ja ylipäätään situationaalinen näkökulma musiikin oppimiseen on alkanut saada ansaitsemaansa huomiota vasta viime vuosituhannen lopulla (ks. Hargreaves & North 1997/2006, 1; Ahonen 2004, 23–24). Interpersoonallisen ja institutionaalisen näkökulman laiminlyönti on näkynyt pitkään myös musiikkikasvatustutkimuksessa (ks. Olsson 1997/2006, 291), jossa musiikkipsykologinen näkökulma on ollut hallitsevampi – myös luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien tutkimisessa, mistä esimerkkeinä Anttilan (2000), Tereskan (2003) ja Vesiojan (2006) tutkimukset.

Musiikkikasvatustutkimuksen kohteet ja metodit ovat kuitenkin muutoksessa. Sen kentässä on noussut uusia koulukuntia ja on myös monin tavoin pyritty sekä uusiin avauksiin että dialogisen keskustelun virittämiseen. Samalla on nostettu esiin tärkeitä näkökulmia musiikkikasvatuksen sosiaaliseen kontekstiin, instituutioihin, arvoihin sekä yksilöiden välisiin suhteisiin erilaisissa oppimis- ja tutkimusympäristöissä. (Ks. esim. Thompson & Campbell 2008.)

Esimerkiksi Whiteman (2008) korostaa lastenkin olevan oman kulttuurinsa rakentajia ja heidän oppimisensa olevan sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin. Hänen havaintojensa mukaan lasten spontaanin laulemisen vuorovaikutukseen kuuluu erilaisten roolien omaksumista siten, että osavamman osapuolen (*knowledgeable other*), joka ei aina suinkaan ole joukon vanhin, kokemus tukee myös "noviisin" kehitystä. Tällaisia rooleja olivat muun muassa "suorasukainen korjailija" (*overt corrector*), "mallintaja" (*modeler*) sekä "(epäsuora) mukaan kutsuja" (*(implied) inviter*) (mt. 33–38). Whiteman ehdottaakin uusia opetussuunnitelmamalleja, joissa lapsille annettaisiin enemmän valtuutusta oman oppimisensa suhteen ja joissa eri ikäisistä lapsista muodostetut ryhmät mahdollistaisivat oppimisen tapahtumisen luonnollisella tavalla (mt. 39–40).

Berg (2008), jonka tapaustutkimus kohdistuu kahteen 13-vuotiaaseen orkesterisoittajaan, esittää, että musiikin opiskelulla on nuorille monenlaisia tarkoituksia ja että myös sosiaalinen konteksti on voimakkaasti mukana. Myös motivaatio on sillä tavoin moniulotteista, että nuorten orkesterisoittajien harjoittelemistavat eivät keskity vain suoriutumistaitoihin, vaan joukkoon kontekstuaalisia tekijöitä, jotka toimivat motivaattoreina jatkuvaan oppimiseen ja kasvuun muusikkona (mt. 51–59). Näitä seikkoja voidaan pitää tärkeänä tienä ymmärrykseen sosiaalisen kontekstin vaikutuksesta kehittyvään muusikkouteen sekä linkkinä musiikin oppimista koskevan ymmärryksen ja niiden päätösten välillä, joita oppilaat tekevät pohtiessaan omia valintojaan ja suuntautumistaan (mt. 61–62).

Dobbs (2008) puolestaan esittää bändiopetusta koskevan, etnometodologiaa ja diskurssianalyysia yhdistävän tutkimuksensa perusteella, että luokassa käytävä diskurssi on tärkeä keino paitsi

pedagogisessa mielessä musiikkia koskevan tiedon tekemisessä oppilaille ymmärrettävämmäksi ja lähestyttävämmäksi, myös yhteisöllisessä mielessä, sillä se osallistaa oppilaita aidompaan yhteisön jäsenyyteen ja auttaa heitä saavuttamaan valtuutusta omaan toimintaansa, käyttäytymismalleihinsa ja koko musiikkiyhteykulttuuriin (mt. 156). Dobbsin mukaan luokkatilanteiden diskurssi oli sekä kompleksista että myös laadultaan ja määrältään erilaista aloittelijoiden ja edistyneiden ryhmissä. Hän vakuuttaa, että kaikki oppilaat tarvitsevat tilaa puheelleen luokassa ja että heillä on tarve tulla kuulluksi kanssakäymisessä opettajan ja vertaistensa kanssa. (Mt. 155.)

Edellä kuvatut tutkimukset antavat tukea myös niille näkemyksille ja pyrkimyksille, joita omiin opetuskokeiluihini on liittynyt, ja rohkaisee edelleen kohdistamaan tutkimusmielenkiintoa sosiaaliseen ulottuvuuteen. On kuitenkin huomattava, että tutustuin musiikkikasvatuksen sosiaaliseen suuntaukseen vasta tutkimusprosessini loppuvaiheessa, eli edellä mainitut tutkimukset eivät ole olleet suuntaamassa omaa mielenkiintoani. Sen sijaan ne ovat jälkeinpäin olleet selittämässä, miksi juuri tämän laatuinen tutkimus on tärkeää, ja muutenkin valottamassa laajemmin sitä kenttää, jota itse olen katsellut omasta, pienemmästä näkökulmastani.

# 3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

## 3.1 *Kerronnallinen näkökulma*

Valotan kahdessa seuraavassa luvussa hyvin yleisellä tasolla kerronnallisen tutkimuksen kenttää, sen perinteitä ja painotuksia, käsityksiä ja käsitteitä pohtien niitä osin myös omasta näkökulmastani. Kolmannessa luvussa paikannan omaa tutkimustani suhteessa kerronnallisen tutkimuksen perinteeseen perustellen valintojani.

### 3.1.1 Kertomusten ja kertomisen tutkimisesta

Kertomusten tutkiminen on viime vuosikymmeninä yleistynyt melkoisesti (Hyvärinen 2006, 1; Heikkinen 2002, 184–185). Siitä on puhuttu muun muassa elämäkerrallisena lähestymistapana (Syrjälä 2001, 204; Honkonen 1995) ja narratiivisena tutkimuksena (Heikkinen 2001) ja sen piirissä käytetty termejä narratiivisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus usein synonyymisesti (ks. esim. Syrjälä 2001, 213; Hyvärinen 2006, 3). Itse suosin tässä Hyvärisen (mt. 1) tapaan yleisnimenä ilmaisua kerronnallinen tutkimus, mutta viitatessani toisten teksteihin käytän rinnalla myös näiden tekstien alkuperäisiä ilmaisuja.

Yleisintä yhteistä suuntaukselle on luonnollisesti kiinnostus kerrottua kohtaan, siis kiinnostus sitä ainutkertaista tapaa kohtaan, jolla yksittäinen ihminen kokee, ajattelee ja toimii (Syrjälä 2001, 204). Tämä näkyy vähintään tutkimuksen aineistotasolla (vrt. Heikkinen 2001, 118), mutta yleensä asiaan liittyy myös laajempia näkemyksiä kertomisprosessista ja sen merkityksestä. Keskeistä on ajatus, että ihminen luonnostaan reflektoi ja selittää elämäänsä kertomalla siitä itselleen ja muille ja että hän siinä samalla rakentaa minuuttaan. Siten kerronta on hänelle persoonallisen ja ammatillisen kasvun väline. (Syrjälä 2001, 204.) Näin ihmisen identiteetin nähdään rakentuvan – maltillisen lisäyksen mukaan suurelta osin – kertomuksina (vrt. Hyvärinen 2006, 1 ja Syrjälä 2001, 204).

Keskeistä lähestymistavassa on huomion kohdistaminen myös siihen, miten kertomukset toimivat sosiaalisen elämän kulussa (Hyvärinen 2006, 1), miten ne rakentavat ja välittävät todelli-



suutta (Heikkinen 2001, 116; 2002, 185; Syrjälä 2001, 213). Niinpä kertomusten sisältöjen rinnalle olennaiseksi on noussut ylipäättään kerronnan ja kertomuksen olemus ja funktio – Hyvärinen (2006, 1) pitääkin tässä suhteessa selkeimpänä ilmaisua "kerronnallisuuden tutkimus". Samalla käsitys kertomuksesta on laajentunut. Sitä on alettu pitää paitsi identiteetin rakentajana, muun muassa ajallisuutta jäsentävänä tietämisen muotona, vuorovaikutuksen välineenä sekä ihmisen eettisen paikan jäsentäjänä (mt.).

Kerronnallisuuden nousu on liittynyt konstruktivistisen tiedonkäsityksen nousuun (Heikkinen 2001, 118). Siinä, miten perustavaksi konstruktivismi tiedonkäsityksenä ymmärretään, on kuitenkin aste-eroja. Suurimman periaatteellisen jakolinjan muodostaa käsitykseni mukaan se, katso taanko tiedon konstruoinnin olevan ihmisen tapa hankkia ja muodostaa tietoa olemassa olevasta todellisuudesta (konstruktivistinen epistemologia yhdistettynä realistiseen ontologiaan) vai ajatellaanko, että ihmiset itse enemmän tai vähemmän luovat todellisuuden omilla konstruktioillaan. Jyrkässä konstruktionismissa joko kiistetään, että olisi olemassa mitään kielestä, käsitejärjestelmästä tai kulttuurista riippumatonta todellisuutta (idealismien mukainen kanta), tai väitetään ainakin, että se on täysin tietomme ja kiellemme tavoittamattomissa (kantilaisen transsendentaalisen idealismien mukainen kanta) (Raatikainen 2004, 45). Hämäräksi rajankäynnin tekee vielä se, että tiedollisen relativismin edustajat itse asiassa määrittelevät tiedon ja totuuden käsitteet uudelleen (ks. mt. 44): "tiedolla" ja "todellisuudella" tarkoitetaan ihmisten käsityksiä, mikä näkyy myös kielenkäytössä: "Se, mitä kutsumme tiedoksi –" (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006, 164) tai "Se, jota pidämme todellisuutena –" (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342). Oman ajatteluni tieteenfilosofista perustaa ja suhdettani muun muassa näihin asioihin käsitteiden tarkemmin tutkimukseni metodologiaosuudessa.

### 3.1.2 Kertomuksista kohti kerronnallisuutta – yleinen trendi

Samalla kun käsitys kertomuksesta on laajentunut, mielenkiinnon painopiste näyttää siis usein siirtyneen kertomuksista kerronnallisuuden tutkimiseen. Se näkyy myös kertomusta, sen käsitteellistä sisältöä ja sen olomuotoja koskevissa käsityksissä, joita seuraavassa selvittelen.

Kertomus voidaan erottaa ensinnäkin tarinasta kutsumalla narratologisesta kirjallisuuden tutkimuksesta juontuvan tavan mukaisesti tarinaksi sitä tapahtumakulkua, jonka puolestaan kertomus ilmaisee. Tällöin voidaan sanoa, että samasta tarinasta on mahdollista kertoa monia erilaisia kertomuksia. Samoin siitä seuraa, että kertomuksessa on aina merkitsevää myös esittämisen tapa ja järjestys. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190.) Tältä pohjalta on luontevaa ajatella, että tutkija

voi pyytää haastateltaviaan kertomaan tarinansa ja saa heiltä kertomuksia, kuten myös käsillä olevassa tutkimuksessa tapahtui.

Toiseksi kertomus on erotettava muusta puheesta, esimerkiksi mielipiteiden, ohjeiden tai faktojen "kertomisesta", vaikkakin raja kertomuksen ja muun välillä voi olla liukuva ja kerronnallisuuden aste vaihdella (Hyvärinen 2006, 3). Hyvärinen esittää osin muihin tutkijoihin viitaten kertomuksen tunnuspiirteiksi ainakin **muutoksen**, tapahtumien keskinäisen **yhteyden** sekä inhimillisen **kokemuksen** välittymisen. Niistä muutos vaatii vähintään kaksi tapahtumaa. Yhteyden taas tulisi olla ainakin temaattista, mutta monien mukaan myös kausaalista: pelkkä peräkkäisyys, sekvenssi, ei riitä, vaan tarvitaan myös konsekvenssia. Toisaalta kertomus voi harhaisesti johdatella pitämään peräkkäisyyttä syy- ja seuraussuhteena. (Mt. 3–4.) Kolmas mainittu piirre eli kokemuksellisuus, jonka Fludernik (1996) nosti keskeiseksi kertomuksen määrittäjäksi, erottaa kertomuksen puolestaan raportista (Hyvärinen 2006, 4).

Kysymys konsekvenssista on mielenkiintoinen. Itse tulkitseen, että varsinainen kausaalisuuden vaatimus kertomukselta on liiallinen, mutta syiden ja seurauksien sijasta kertomukselta voidaan odottaa kuitenkin jonkinlaista *seuraamustulkintaa*, millä tarkoitan toinen toistaan peräkkäisinä seuraavien tapahtumien mukana kulkemista (ei välttämättä kronologisessa järjestyksessä tarkasteltuna), niiden seuraamista eräänlaisesta tarkkailijanäkökulmasta olettaen samalla syy- tai muita yhteyksiä. Tämä ajatus tulee itse asiassa lähelle Ricoeurin (1984) juonentamisen käsitettä (Hyvärinen 2006, 9, 11), jota käsitelen tarkemmin tutkimukseni epistemologiaosuudessa.

Lisävalaistusta termien soveltamiseen antaa niin ikään Websterin Ensyklopedia<sup>2</sup>: adjektiivin *consequent* merkitysten joukossa on myös vaihtoehto, joka ei vaadi kausaalisuutta: "*anything that follows upon something else, with or without a causal relationship*". Tämä väljempi merkitys ei ole esillä kantasanan *consequence* kohdalla, vaan ainoastaan siitä johdetun adjektiivin kohdalla. Se kuvanee, että kysymyksessä on arkimerkitysten ja -kokemusten taso – sama taso, joka on myös kertomusten tutkimisessa kiinnostuksen kohteena. Vaikkei siis voitaisi sanoa, että kertomukselta vaaditaan konsekvenssia (kausalisuuden mielessä), voitaneen edellä selostetun perusteella kuitenkin sanoa, että kertomukselta vaaditaan konsekventtien tapahtumien seuraamista ja tulkitsemista.

Pyrittyäni edellä jäsentämään, mitä voi perustellusti sanoa kertomukseksi ja mitä ei, käsitelen vielä lyhyesti erilaisia käsityksiä siitä, millä tavoin kertomuksen on katsottu olevan olemassa. Hyvärisen (2006, 14–17) synteesi esittelee viisi versiota ja antaa myös esimerkkejä.

Ensinnäkin kertomusta on perinteisesti pidetty yhtenä **tekstin ja puheen lajina**, diskurssi-tyyppinä, ja esimerkiksi vaatimukset kahdesta aikatasosta sekä kertovasta toimijasta liittyvät tähän

---

<sup>2</sup> Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1989.

kertomuksen olomuotoon (mt. 14). Toiseksi kertomus on ajateltu **kognitiiviseksi rakenteeksi**, tavaksi jäsentää maailman kaaosta ja hallita arkea omaksumalla sen "käsikirjoituksen" (Bruner 1987; Hyvärinen 2006, 14). Kolmantena voidaan mainita MacIntyren (2004; Hyvärinen 2006, 14) esittämä ajatus kertomusten **elämisestä** – satunnaisuuksien ja avoimuuden keskellä elämme aina jotain koko elämän kattavaa kertomusta. Samaa sukua on myös Hännisen (1999, 21–22) sisäisen tarinan käsite sekä Brunerin (1987) puhe väistämättömistä ennakkositoumuksista suhteessa elämään (Hyvärinen 2006, 14). Aiemmassa artikkelissaan Hyvärinen (2004) on päätenyt käsitykseen, jonka mukaan kertomusten elämisen metaforalla voidaan yhtäältä parhaiten viitata siihen, että kertomusten mallit suuntaavat elämää ratkaisuihin, mutta samalla "kertomuksen elämisellä" saattaa kuitenkin olla myös analogiatehtävä tietämisen, tuntemisen ja kokemisen aspektina ja jäsentäjänä, jolloin mahdolliset aiemmat, vielä kertomuksiksi jäsentymättömät kokemukset nähdään kertomusten kautta.

Neljänneksi kertomus on ymmärretty ontologisen tason asiana siten, että ihmisen koko **olemassaolo** on nähty perusolemuksestaan tarinallisena, ja samassa hengessä on joskus rinnastettu identiteetti ja elämäntarina yhdeksi ja samaksi asiaksi (Hyvärinen 2006, 15). Hyvärisen maltillisemmän kannan mukaan, jota hän perustelee vetoamalla toisiin tutkijoihin, inhimillinen kokemus ja identiteetti ovat kuitenkin paljon muutakin kuin kertomusta, eli kertomus on pikemminkin vain yksi tapa jäsentää identiteettiä ja olemista (mt. 15–16). Viides mahdollisuus on ajatella kertomuksen olomuodoksi **vuorovaikutus**, diskursiivinen toiminta, jossa prosessi on yhtä tärkeä kuin sen lopputuloksena syntynyt "tarina". Ajatus kertomuksesta toimintana ei kuitenkaan ole yhteensopiva esimerkiksi sen ajatuksen kanssa, että ihmisellä olisi kertomus, jota hän eläisi tai joka olisi hänen identiteettinsä. (Mt. 16.)

Hyvärinen näkeekin kertomuksen eri olomuodot tai funktiot toisiaan täydentävinä aspekteina, joita kerronnallisuuden (*narrativity*) käsite yhdistää: kokemisessa, maailman jäsentämisessä, identiteetin rakentamisessa ja vuorovaikutuksessa on kaikissa kerronnallinen puolensa, vaikka mikään niistä ei olisi pelkkä kertomus. "Kriittinen kertomuksen tutkimus ei kaipaa millään lailla liioittelevia lausuntoja kertomuksen merkityksestä." (Mt. 16–17.)

Omat käsitykseni sopivat yhteen tällaisen maltillisen linjan kanssa. Tässä tutkimuksessa pidän kertomusta tekstin ja puheen lajina, joka sisältää kerronnallisuutta. Kerronnallisuutta puolestaan pidän yhtenä tietämisen tapana, keinona hahmottaa ja tulkita ajallisuutta ja ihmisen elämää.

### 3.1.3 Kerronnallisuudesta kohti kertomuksia – paikantuminen tutkimuksen kentällä

Käsillä oleva tutkimus liittyy kerronnallisen tutkimuksen perinteeseen väljähkösti. Kuitenkin tässäkin on perustellusti kysymys kerronnallisesta tutkimuksesta ainakin kolmesta syystä. Ensiksikin tutkimuksen konkreettisenä aineistona on haastateltavilta pyydyt kertomukset. Toiseksi aineisto ymmärretään siinä kertomusluonteiseksi, eli kertomusten sisältöä pidetään haastateltavien tulkintoina omista kokemuksistaan. Kolmantena syynä on, että myös analyysissa käytetään osin hyväksi kertomusmuotoa kokoamaan ja ilmentämään erilaisia tyyppisiä. Siten tutkimuksessani on ainakin jollain tavoin kolme niistä neljästä aspektista, joihin Heikkinen (2001, 118) toteaa narratiivisuudella (kerronnallisuudella) viitatus tieteellisessä keskustelussa: narratiivisuus tutkimusaineiston luonteessa, näkemyksessä tiedon luonteesta sekä aineiston analyysitavoissa – tosin näkemykseni kertomusten sisältämän tiedon luonteesta ja mahdollisuuksista poikkeaa Heikkisen esittämästä, kuten jatkossa käy ilmi. Neljäs Heikkisen (mt.) mainitsema aspekti, narratiivien käytännöllinen merkitys, ei sen sijaan ole ollut aktiivisena näkökulmana tutkimusprosessissani.

Kuitenkin symbolisesti käsillä oleva tutkimus ottaa askeleen taaksepäin kerronnallisuuden maailmasta takaisin kohti kertomusten maailmaa siinä mielessä, että valintani ei ollut lähteä tutkimaan kertomuksen olemusta ja funktiota tai sen toimimista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vaan sen sijaan halusin tutkia kertomuksia ja nimenomaan tutkimuskiinnostukseni kohdetta kertomusten avulla. Kyseessä ei siis ole varsinainen kerronnallisuuden tutkiminen, vaan kertomukset ovat tässä enemmän tutkimusvälineen asemassa.

Edellä sanottu ilmenee ainakin kolmella tavalla. Ensiksikin kertomuksista abstrahoinani tyyppittelyt eivät rajaudu ainoastaan kerronnallisiin identiteetteihin. Työnimenä niillä kyllä oli tutkimusprosessin alkupuolella "musisointi-identiteettien tyytit", millä viittasin siihen, millaisena musisoijana ihminen itseään pitää. Tästä käsitteellisestä ennakkoviitekehystä huolimatta aineisto "vastusti" (vrt. Raatikainen 2004, 79–80), ja oli pakko myöntää, että tyyppittelyt, joihin päädyin aineistolähtöisen hermeneuttisen tulkinnan kautta, sisälsivät muutakin kuin vain identiteettiin liittyviä piirteitä. Vai mitä on sanottava esimerkiksi arkuudesta? Jos puhutaan arasta identiteetistä, täsmällisesti ottaen se tarkoittaa, että kyseinen ihminen näkee itsensä arkana. Mutta onko arkuus sitä, että ihminen näkee itsensä arkana, vai näkeekö ihminen itsensä arkana sen vuoksi, että hän todella on esimerkiksi temperamentiltaan ujompi kuin muut tai että hänellä on taipumus jännittää? Kallistuinkin sille kannalle, että asiassa on molemmat puolensa ja ettei identiteettiä ole tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista kokonaan eristää fyysisestä ja psyykkisestä todellisuudesta. Koska todellisuuden eri tasot<sup>3</sup> ovat vuorovaikutuksessa keskenään, aineistovihjeet voivat viitata yhtä lailla kaik-

---

<sup>3</sup> Tarkastelen todellisuuden eri tasoja tarkemmin Popperin kolmen maailman avulla tutkimukseni ontologiaosuudessa.

kiin tasoihin. Myös luontainen kiinnostukseni pedagogina kohdistui laajemmalle alueelle kuin pelkästään identiteetteihin, ja katson tutkittavieni olevan niin fyysisiä, psyykkisiä kuin sosiaalisia olentoja.<sup>4</sup> Niinpä musisoijatyypittelyni sisältävät sekä identiteetti- kuin ominaisuuspiirteitä.

On myönnettävä, että ihmisten omien tulkintojen vihjeet fyysisestä ja psyykkisestä ovat toki hämääviä ja epävarmoja, ja niiden tulkinta on aina tulkinnan tulkintaa, mutta näkemykseni mukaan ne eivät kuitenkaan ole sen hämäävämpiä ja epävarmempia kuin kertomusten vihjeet sosiaalisesta todellisuudesta. Niinpä en katso olevan yhtään vaikeampaa pyrkiä tekemään kerronnan perusteella välillisiä päätelmiä esimerkiksi ominaisuuspiirteistä kuin vaikkapa tietynlaisesta kulttuurisesta mallitarinasta. Käsittelen kertomusten perusteella tehtävien päätelmien mahdollisuutta ja alaa vielä sekä tutkimuksen epistemologiaosuudessa että luotettavuuden arvioinnin yhteydessä.

Toinen seuraus paikantumisesta lähemmäksi kertomusten kuin kerronnallisuuden maailmaa on, että esittelemäni musisoijatyypien tarinamallit sijoittuvat tiettyssä mielessä "yksilötason todellisuuteen" kosketellen yksilöille mahdollisia kokemuksia ja asenteita. En niiden kautta ota kantaa kulttuuristen mallitarinoiden tasoon. Vaikka sosiaalinenkin aspekti on väistämättä mukana – erityisesti noviisien rohkaistumisprosessin kohdalla – laaja sosiaalis-kulttuurinen taso ja kulttuuriin liittyvien asenteiden kiertokulku sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jäävät kiinnostukseni reunalle. Kolmantena seurauksena on, että etenen analyysissäni yläkategorioihin ja nelikenttiin, joilla ei ainakaan kaikilla ole enää selvää yhteyttä identiteetteihin, kuten yksittäisillä tyypeilläni kuitenkin jossain määrin on.

### *3.2 Sosialisaiton näkökulma*

Oman tutkimukseni noviisien sopeutumisen vertaaminen Ylijoen (1998) noviisitutkimuksen asetelmiin johdatteli minut kesken tutkimusprosessin tutustumaan myös sosiaalipsykologiseen näkökulmaan. Tämä on sikäli merkittävää, että sosiaalipsykologialla olisi musiikkikulttuurille ja musiikkikasvattajille paljon enemmän annettavaa, kuin sitä tähän mennessä on hyödynnetty. Olen valottanut asiaa luvun "Tutkimusmaasto" alaluvussa "Kurkistus musiikkikasvatustutkimuksen sosiologiseen ulottuvuuteen". Tutustuin tähän musiikkikasvatustutkimuksen alueeseen kuitenkin vasta hyvin myöhäisessä vaiheessa omaa tutkimusprosessiani. Niinpä tässä tutkimuksessa olen saanut sosiaalista ulottuvuutta koskevat vaikutteeni pelkästään Ylijoen (1998) kautta, ja sovellan niitäkin oman tutkimuskohteeni luonteen vaatimalla tavalla.

---

<sup>4</sup> Myös Numminen (2005, 21–24) perustaa tutkimuksensa laulutaidottomuudesta oletukseen Popperin maailmoista ja holistisesta ihmiskuvasta, jossa ovat mukana niin fyysinen, psyykkinen kuin sosiaalinenkin aspekti.

### 3.2.1 Kerronnallisuus ja Harrén psykologinen avaruus

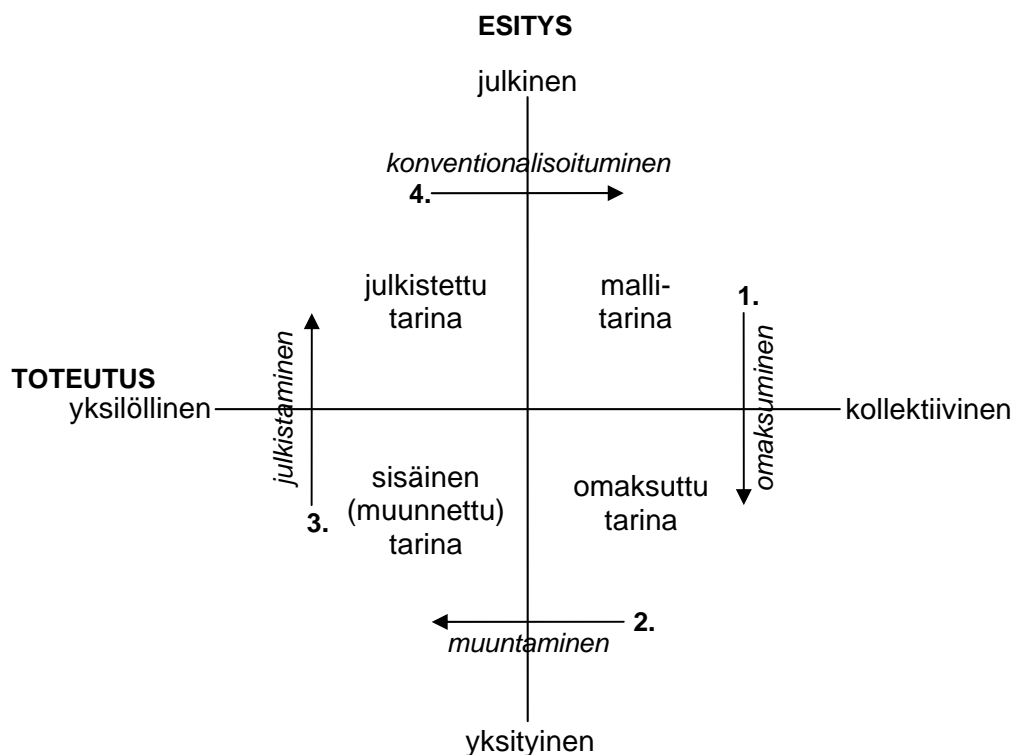
Ylijoki (1998) on tutkinut noviisiopiskelijoiden sosialisaatiota omille tieteenaloilleen. Tässä hän käyttää Becheriltä (1989) peräisin olevaa heimometaforaa, jonka mukaan tieteenalat ovat omia akateemisia reviierejään asuttavia ja niitä puolustavia heimoja siten, että reviiiri viittaa tieteenalalla käsiteltävän tiedon luonteeseen ja heimo taas tiedeyhteisöön, tieteenalan sosiaaliseen muotoon (Ylijoki 1998, 67–68). Kunkin alan tiedon luonne määrittää pitkälti heimon elämää ja toimintatapoja ja kullekin alalle muotoutuu aikaa myöten muun muassa omat traditionsa, tavoitteensa, puhe- tapansa, toimintamuotonsa, arvostuksensa, palkitsemis- ja rangaistusjärjestelmänsä sekä vihollisensa, niin että niiden etnografinen tarkastelu on yhtä luontevaa kuin minkä tahansa heimon (mt. 68). Toisaalta muihin tutkijoihin nojautuen Ylijoki toteaa, että akateemiset heimot eivät ole eristyksissä tai irrallaan laajemmasta yhteiskunnasta, ja siksi niiden kulttuureihin vaikuttaa tieteenalan tiedon luonteen lisäksi yhtäläillä niiden ja yhteiskunnan välinen suhde (mt. 119–124).

Joka tapauksessa heimometaforan soveltamiseen kuuluu ajatus, että mikäli heimojen noviisijäsenet, opiskelijat, eivät pääse sisälle heimokulttuuriin ja sen julkilausumattomiin pelisääntöihin, heistä ei tule heimon täysivaltaisia jäseniä. Toisaalta heille on tarjolla tietoista opastusta, ja tietämystä välittävät heille erityisesti heimon vanhemmat eli opettajat. Toisaalta heimokulttuuriin kuuluu myös piilotietämystä, joka noviisien on sisäistettävä omalta alaltaan virallisen opetusohjelman ohella ja osin myös opiskelutovereilta. (Mt. 72, 130.)

Ylijoki tarkastelee Harréa seuraten noviisien sosialisaatiota identiteettiprojekteina soveltaen tarinallisuutta Harrén psykologisen avaruuden siirtymiin siten, että heimon mallitarinoiden omaksuminen, muuntaminen ja julkistaminen selittävät paitsi noviisien sosialisaatiota, myös heimokulttuurien uusiutumista (Harré 1983, 256–259; Ylijoki 1998, 131–138, 145–154). Tätä asetelmaa havainnollistaa kuvio 1, joka on muokattu yhdistelmä Harrén ja Ylijoen kuvioista.

Harrén ajattelun perustana on sosiaalipsykologian klassikoiden käsitys minuuden sosiaalisesta rakentumisesta, ja se näkyy myös hänen mallissaan psykologisesta avaruudesta, jossa dimension "toteutus" ääripäät ovat kollektiivinen ja yksilöllinen ja dimension "esitys" ääripäät julkinen ja yksityinen (kuvio 1). Siinä kehityssiirtymät lähtevät liikkeelle julkis-kollektiiviselta alueelta sosiaalisista ympäristöistä, kulttuureista, heimoista, työyhteisöistä ja muista vastaavista, jotka ovat olleet olemassa ennen yksilön liittymistä niihin. Yhteisön sosiaalisen perimän omaksuminen kiinnittää yksilön yhteisönsä, ja näin tapahtuu siirtymä kollektiivis-yksityiselle alueelle. Sosiaalisen perimän muokkaaminen omalla kohdalla taas tekee yksilöstä yksilöllisen – perimä ei jäljenny suoraan vaan antaa liikkumavaraa – ja tämä siirtymä johtaa yksityis-yksilölliselle alueelle. Julkistaminen, joka vie yksilöllis-julkiselle alueelle, merkitsee, että yksilölliset muunnokset eivät jää privaateiksi,

vaan niiden annetaan näkyä myös muille. Toisaalta siinä vaiheessa on riski, ettei yksilö tulekaan yhteisönsä hyväksymäksi – omaperäisimmät leimautuvat helposti joko neroiksi tai hulluiksi – mutta toisaalta julkistamisvaiheesta pidättäytyminen tai riittävän omaleimaisuuden puuttuminen johtaa "näkyttömyyteen" ja marginaaliin joutumiseen. Kun jotkut julkistetut muutokset tulevat yhteisön hyväksymiksi, ne konventionalisoitumisen myötä sulautuvat osaksi yhteisön sosiaalisia resursseja samalla niitä uudistaen. Näin kierto on palautunut jälleen julkis-kollektiiviselle alueelle. Tähän kehämäiseen prosessiin liittyy sekä yksilön sosiaalinen identiteetti-projekti, joka käynnistyy omaksumisesta, että hänen persoonallinen identiteetti-projektinsa, jonka juuret ovat muuntamisvaiheessa. (Harré 1983, 256–259; Ylijoki 1998, 133–138.)



**KUVIO 1.** Siirtymät ja tarinallisuus psykologisessa avaruudessa (Harré 1983, 107, 258; Ylijoki 1998, 134–135, 146).

Ylijoki liittää tarinallisuuden ja mallitarinat henkilöhahmoineen ja juonityyppeineen (ks. kuvio 1) Harrén identiteetti-projekteihin ilmentämään yhteisön moraalijärjestystä. Samoin kuin muita sosiaalisia resursseja, mallitarinoitakaan ei omaksuta sellaisenaan, vaan niitä muunnetaan omiksi sisäisiksi tarinoiksi, niitä julkistetaan ja ne sulautuvat takaisin uudistuneessa muodossa sosiaaliseen varantoon. Akatemiseen heimoon soisalistumiseen kuuluu Yljoen mukaan siis sekä mallitarinoiden kiertokulku yksilöiden kautta – omaksuminen ja muokkaaminen sekä julkistaminen identiteet-

tineuvotteluineen – että julkistettujen tarinoiden käynnistämä yhteisöä uudistava prosessi. (Ylijoki 1998, 145–154, ks. myös 138–145.)

### 3.2.2 Toiminnallis-aidollisen maailman asettamat haasteet

Edellä selostettu Ylijoen malli on vakuuttava, ja hän käyttää sitä onnistuneesti. Mutta voisiko sitä soveltaa käsillä olevan tutkimuksen soittajanoviisien sosialisatioprosessiin? Heilläkin on edessään haaste sosiaalistua "musisoivaan heimoon" ja sen myötä käynnissä monitahoiset identiteettiprojektit, mutta toisaalta tilanne on monin osin hyvinkin erilainen.

Väljästi tulkiten musiikkia harrastaneet kyllä muodostavat ikään kuin oman heimonsa, jonkinlaisen sisäpiirin, jolla on omat toimintatapansa ja omat arvostuksensa ja joiden kieltä musiikkia harrastamaton ei helposti ymmärrä. Tämä pätee laajemminkin yhteisöissä: kun yksilö kokee, ettei hän kuulu tuohon musisoivaan heimoon, se aiheuttaa helposti epävarmuuden tunnetta heimolaisten edessä. Se puolestaan voi johtaa siihen, että hän mieluummin julistautuu epämusikaaliseksi kuin ottaa riskin osallistua mihinkään musiikkiin liittyvään, jottei arkikielellä ilmaisten "munaisi itseään". Jotain pitäisi siis musiikistakin ensin omaksua ja hiukan pystyä muokkaamaankin, ennen kuin voi tehdä riskialttiin julkistamisen askeleen. Mutta onko sittenkään kysymys heimoista ja identiteetistä moraalijärjestyksen ja mallitarinoiden mielessä?

Kerronnallisilla identiteeteillä ja mallitarinoilla on toki oma roolinsa myös soittajanoviisien kohdalla, mutta heidän haasteensa liikkuu valtaosin aivan toisentyyppisellä kentällä kuin henkiskulttuurisessa asennemaailmassa moraalijärjestyksineen. Se maailma, jossa tutkimukseni soittajanoviisit kohtaavat luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisesti äärimmäisen heterogeenisen joukon, on toisaalta voimakkaasti toiminnallinen, fyysinen, konkreettinen, psykomotorinen taidon maailma ja toisaalta välttämättömästi myös auditiivisen hahmottamisen ja muiden musiikin vaatimien kognitioiden maailma. Tähän viitaten käytän termiä *toiminnallis-aidollinen maailma*. Termi ei tosin tuo kunnolla esiin kognitiivista puolta, mutta on kuitenkin riittävän selkeä tässä yhteydessä – etenkin, kun kognitiivinen puoli ei muutenkaan korostu tarkastelussani. Taitoaspektin näkyminen termissä on sen sijaan välttämätöntä, sillä ilmaus "toiminnallinen maailma" tai "toiminnan maailma" ymmärrettäisiin liian helposti viittaukseksi ihmisen toimijuuteen vapaan tahdon, päämäärien ja motiivien, tekojen ja päätöksenteon mielessä. Nyt kuitenkin on kysymys "päättöksentekotoimijuuden" tai "vaikuttamistoimijuuden" ohella myös "suorittamistoimijuudesta".

Luonnollisesti luokanopettajaopiskelijoidenkin elämässä on Ylijoen näkökulman mukainen sosiaalis-kulttuurinen aspektinsa, mutta hänen viitekehjöksensä tarjoamat välineet sellaisenaan



näyttäisivät jättävän tämän tutkimuksen kannalta jotain äärimmäisen olennaista ulkopuolelle. Ne eivät tutkimustyökaluina anna riittäviä eväitä ymmärtää ja tulkita niitä prosesseja, joita soittajanoviisit käyvät musisoinnin kautta läpi itsensä kanssa ja suhteessa ryhmään.

Toisaalta tässäkin yhteydessä pitää hyvin paikkansa, että tiedonalan tiedon luonne määrittää sen piirissä olevaa kulttuuria (vrt. Ylijoki 1998, 68): sillä seikalla, että musiikissa tieto ei ole vain abstraktia ja käsitteellistä, vaan myös praksiaalista ja proseduraalista (ks. Juvonen & Anttila 2008, 268), on suuri vaikutus kyseisen kulttuurin luonteeseen. Yksilön henkiset asenteet eivät siinä ole samalla tavalla identiteettiprojektien keskiössä ainoana pääasiallisina tekijöinä, vaan myös yksilön konkreettisilla taidoilla ja niiden kehitymisellä on hyvin merkittävä identiteetti-vaikutus. Samoin pitää paikkansa yhteiskunnan vaikutus asiaan (vrt. Ylijoki 1998, 119–124): juuri suhteessa musiikkiin näyttää yhteiskuntaamme eri yhteyksissä pesiytyneen paljon sellaista piiloista asennetta, että ihmiset luokitellaan "hyviksi" ja "huonoiksi" ja ettei "huonoilla" ole musiikin suhteen samanlaista oikeutusta esillä olemiseen eikä sosiaalisesti merkityksellistä paikkaa osallistumiselle. Asenteen takana lienee ajatus musikaalisuudesta ja epämusikaalisuudesta pysyvinä ominaisuuksina, vaikka tällaiselle jaolle ei nykyään katsota olevan tieteellisiä perusteluja (ks. esim. Ahonen 2004, 29–50) ja jopa koko musikaalisuuden käsite on kyseenalaistettu (mt. 44). Asenteet kuitenkin istuvat sitkeässä, ja niinpä oman sosiaalisen paikan lunastaminen musisoinnin alueella näyttää olevan vielä huomattavasti vaikeampaa kuin muilla tiedon alueilla.

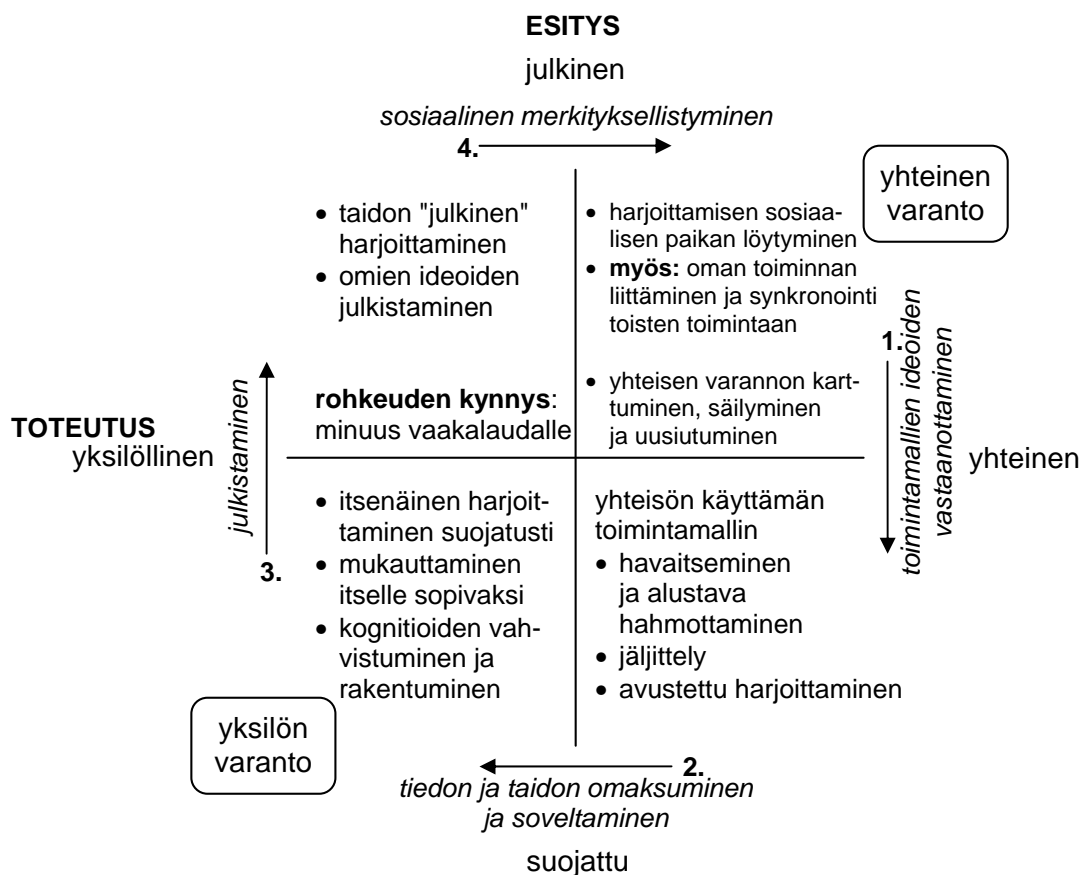
Varmaa siis on, että luokanopettajaksi opiskelevilla soittajanoviiseilla on haaste edessään yrittäessään sosiaalistua musisoivaan joukkoon, mitä puolestaan voidaan pitää yhtenä edellytyksenä sosiaalistumiselle musiikkia opettavaan joukkoon. Aineistoni myös osoitti, että itsensä "julkistaminen" tässä suhteessa on huomattava kynnys.

Ylijoen noviisitutkimuksen merkitys omalle tutkimusprosessilleni oli toimia peilauspintana sekä majakkana, joka valaisi Harrén suuntaan. Seurasin Ylijoen esimerkkiä kuitenkin ainoastaan siinä, että lähdin muokkaamaan harrélaista viitekehystä soveltuvaksi omiin tarkoituksiini, mutta hylkäsin hänen käyttämänsä heimometaforan, moraalijärjestyksen ja mallitarinat.

### 3.2.3 Sosialisatioprosessi toiminnallis-aidollisessa maailmassa

Harrén (1983, 107, 256–259) psykologisen avaruuden perusoivallus oli nostaa "esitys" ja "toteutus" tarkasteludimensioiksi. Ne näyttäisivät olevan hyödyllisiä dimensioita myös omaan käyttööni, mutta ääripäiden kuvauksia on tässä yhteydessä hyvä hieman muokata toiminnallis-aidollisen maailman mukaiseksi. Tarkastelen tilannetta kuvion 2 avulla.

Olen muokannut Harrén nelikenttää ensiksikin nimeämällä kummankin dimension toisen ääripään hieman Harrésta poiketen (kuvio 2). Toteutus-dimensiolla termi "yhteinen" muistuttaa hiukan paremmin konkreettisen ja toiminnallisen läsnäolosta kuin alkuperäinen termi "kollektiivinen".



**KUVIO 2.** Siirtymät toiminnallis-taidollisen maailman avaruudessa.

Myös esitys-dimension (kuvio 2) perusluonne ilmenee toiminnallis-taidollisessa maailmassa hiukan eri tavoin, sillä "julkisen" vastakohta ei taitoa opetellessa ole välttämättä aivan samassa mielessä tai samassa mitassa yksityinen kuin niissä yhteyksissä, joihin alkuperäinen nelikenttä viittaa. Toiminnan omaksuminen ei nimittäin koskaan tapahdu ainoastaan yksilön "pään sisällä" näkymättömissä, kuten esimerkiksi mallitarinan omaksuminen, eikä välttämättä ulkonaisestikaan täysin privaalisti. Päinvastoin toisinaan taidon oppimisen luonteeseen kuuluu, että vähintään yksi neuvoja on välttämätön, sillä siihen voi liittyä asioita, joihin tarvitaan monenlaista ostensiota ja myös kineesteettistä kokemusta. Neuvojan asemassa oleva voi näyttää käytetyn välineen anatomiaa ja sen käyttöperiaatteita ja myös kehonosien asentoja toimien sekä itse mallina että korjaten oppijan asentoja ja liikeratoja ja auttaen häntä tarvittaessa kädestä pitäen tuntemaan ja aistimaan ne. Etenkin musiikinopetuksessa, jossa motoristen toimintojen lisäksi on kysymys myös auditiivisesta hahmottamisesta, opettajan suorittamaa mallintamista pidetään keskeisenä työkaluna (ks. Olsson 1997/2006,

297–298). Neuvonnan tarpeesta huolimatta oppijalla on yleensä myös tarve saada harjaannuttaa taitoaan aluksi turvallisessa sosiaalisessa ympäristössä. Riippumatta siitä, ottaako hän näitä "ensi askeliaan" konkreettisesti yksin ja yksityisesti vai onko neuvoja paikalla, hän yleensä tarvitsee jollain tavoin suojattua henkistä tilaa ympärilleen. Tähän viittaa termin "yksityinen" tilalle vaihtamani termi "suoju".

Nelikentän (kuviot 2) peruseriaate on kuitenkin edelleen sama: julkis-yhteiselle alueelle sijoittuu yhteinen kulttuurivaranto, joka on yksilöllisen kehityksen maaperä, ja yksilöllis-suojualla alueella tapahtuu yksilön oman varannon kertyminen. Myös kehityssiirtymät ovat vastaavat Harrén psykologiseen avaruuteen verrattuna, mutta koska ne ovat ilmenemistavoiltaan hiukan toisenlaisia toiminnallis-aidollisessa maailmassa, nekin on nimettävä uudelleen.

Ensimmäistä kehityssiirtymää voisi nimittää toimintamallien ideoiden vastaanottamiseksi. Siinä yhteisön jo hallitsemasta toimintamallista alkaa jotain siirtyä yksilölle havainnoinnin ja alustavan hahmottamisen kautta. Hän alkaa jäljitellä toimintaa ja kykenee liittymään sen harjoittamiseen avustetusti. Tämä vastaa myös vygotskilaista lähikehityksen vyöhykettä.

Toinen kehityssiirtymä tapahtuu kohti toimintamallin yksilöllistä ja itsenäisempää harjoittamista ja soveltamista, ja vasta tässä vaiheessa tieto ja taito omaksutaan yksilölliseksi varannoksi. Toiminnallis-aidollisessa maailmassa "omaksuminen" tapahtuu siis viiveellä – vasta toisessa kehityssiirtymässä – verrattuna henkis-psykologisen maailman asenteiden omaksumiseen (vrt. kuvioita 1 ja 2). Taidon ja siihen liittyvän tiedon oppiminen onkin usein luonteeltaan hitaampaa kuin asenteiden oppiminen. Esimerkiksi soittamisen vaatimaa proseduraalista tietoa ei voi omaksua kovin nopeasti (Juvonen & Anttila 2008, 268).

Kolmas kehityssiirtymä säilyttää Harrélta peräisin olevan nimensä "julkistaminen", ja siihen liittyy myös taidon "julkinen" harjoittaminen – adjektiivi on sitaateissa siksi, että se ei viittaa ainoastaan avoimen julkisiin tilanteisiin julkisilla paikoilla, vaan kaikkeen, minkä yksilö subjektiivisesti kokee "esillä olemiseksi". Se on samalla tavoin riskialtis vaihe kuin identiteettineuvottelu psykologisessa avaruudessa: henkilön minuus joutuu yhteisön arvioitavaksi ja siten vaakalaudalle. Taidon maailmassa julkistamisvaihe on kuitenkin huomattavasti rajumpi, sillä mikään positiivinen asenne tai terve itsetunto ei itsessään takaa sitä, etteivätkö taidot voisi pettää ja toiminta mennä viikaan siinä määrin, että se aiheuttaa yksilölle ongelmia suhteessa itseen ja suhteessa yhteisöön. On huomattavasti yksinkertaisempaa "julkistaa" kulttuuristen mallien sellaisia omia versioita, jotka liikkuvat enimmältään asenteiden ja arvojen tasolla, sillä ihmisellä on vapaa tahto, ja hän voi siten melko pitkälle valita esimerkiksi puhetapansa, pukeutumisensa, käyttäytymismallinsa ja kiinnostuksensa kohteet, joiden kautta hän ilmentää itseään muille. Sen sijaan toiminnallinen tapahtumien maailma "vastustaa" myös yksilötasolla, aivan kuten se vastustaa tutkimustasolla. Vaikka havain-

not ovat teoriapitoisia ja niiden tulkintaan vaikuttavat ennakkokäsitykset ja viitekehys, joista asiaa lähestytään, eivät tutkijat kuitenkaan voi "luoda" käsityksillään millaisia tutkimustuloksia tahansa, vaan se, miten maailma loppujen lopuksi toimii, on ratkaiseva tekijä: havainnot voivat olla ristiriidassa odotusten kanssa (ks. esim. Raatikainen 2004, 79–80). Samoin yksilö ei voi omilla käsityksillään itsestään tai omaksumalla viitekehyykseen tietynlaisen mallitarinan ohjata toiminnallista tapahtumien maailmaa – edes omia aivojaan, käsiään ja jalkojaan – valinnoillaan mihin tahansa, vaan se vastustaa: aina on riski, että toiminta tapahtuu toisin, vastoin yksilön tarkoitusta. Tämä riskitekijä lisää julkistamisvaiheen jännittävyyttä ja dramaattisuutta toiminnallis-taidollisessa maailmassa. Ajatus on sopusoinnussa sen kanssa, mitä Raatikainen (2005, 51) Martiniin (2002) nojautuen esittää: inhimillisessä toiminnassa yritys voidaan ehkä selittää ainoastaan toimijan ajatuksilla, mutta toiminnan onnistumista tai epäonnistumista ei aina voida.

Neljännän kehityssiirtymän nimesin siten, että se ei viittaa ainoastaan yksilön panoksen muuttumiseen yhteiseksi kulttuurivarannoksi (kuten alkuperäinen "konventionalisoituminen") vaan sen ohella myös yksilön omaan kehitykseen. "Sosiaalinen merkityksellistyminen" on nimittäin vaihe, jossa yksilö julkistettuine taitoineen ja ideoineen löytää itselleen merkityksellisen paikan yhteisössään, tunnustetun ja mielekkääksi koetun oma roolinsa, jossa voi osaamistaan harjoittaa – jopa konkreettisesti toisten kanssa yhtäaikaisessa yhteistoiminnassa. Kuitenkin myös kulttuurivarannon karttumisen, säilymisen ja uusiutumisen näkökulmat ovat läsnä tässäkin nelikentässä: yksilöiden panos siirtyy takaisin yhteiseksi varannoksi ja siten merkityksellistyy sosiaalisesti myös yhteisön kannalta.

Kuten myöhemmin kuvioon 2 pohjautuvasta analyysiosioista käy ilmi, korostan muutenkin kaikissa kehäkaavion vaiheissa kaksisuuntaista näkökulmaa: samaa ilmiötä voi aina katsoa sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta riippumatta siitä, asettuuko se kaaviossa yksilöllisen vai yhteisen puolelle.

Vaikka olen kuviossa 2 abstrahoinut erilleen toiminnallis-taidollisen maailman, on koko ajan muistettava, että tosielämässä se on vuorovaikutuksessa ja yhteen kietoutuneena muiden tasojen kanssa – myös Harrén psykologisen avaruuden ja Ylijoen kuvaaman moraalijärjestyksen tason kanssa. Niinpä toiminnallis-taidollisen tason tuominen tutkimukselliseen viitekehyykseen ei merkitse, että tutkimusaineistoa pyrittäisiin katselemaan *ainoastaan* toiminnallis-taidollisesta näkökulmasta. Pikemminkin se merkitsee näkökulman laajentamista koskemaan *myös* toiminnallis-taidollista tasoa, joka on olennainen osa muun muassa juuri musiikin harjoittamista. Jotta lukija ei saisi käsitystä, että muut tasot ovat tarkastelussani täysin poissuljettuja, olen jättänyt kuvioissa 7–10 pois kuviossa 2 olevat toiminnallis-taidollisen maailman kehityssiirtymien nimitykset.

Näin muokkasin oman viitekehylenei sosiaalipsykologiasta saamani innoituksen pohjalta. Ajallisesti tämä tapahtui kuitenkin vasta ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen, mikä merkitsee, että muokkausta tehdessäni minulla jo oli käytettävissäni muut analyysini osat, myös ryhmätoimintamuodon näkökulmasta tehty kuvaileva analyysi, jonka jätin pois käsillä olevasta raportista. Ensimmäisen vaiheen aineistolähtöisen analyysin jälkeen lähdin siis tavallaan abduktiivisesti seuraamaan uutta polkua ja koettelemaan alustavia tuloksiani uudessa viitekehlyksessä, vaikkakaan abduktioon johtanut vihje ei löytynyt aineistosta, vaan sen ulkopuolelta. Samalla käynnistyi myös laajemman hermeneuttisen kehän uusi kierros.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänä väljästi ottaen oli selvittää noviisien kokemuksia yhteistoiminnallisesta musiisoinnista heterogeenisissa ryhmissä: miten he oman elämänsä pohjalta kokivat ja kohtasivat tämän toiminnan? Suunnitteluvaiheessa muotoiltiin myös tarkempia tutkimuskysymyksiä, ja ne luonnollisesti vaikuttivat muun muassa haastattelusuunnitelmiin, mutta prosessin edetessä kysymykset muuttuivat vähitellen. Laadullisen tutkimuksen piirissä onkin puolustettu myös näkemystä, jonka mukaan tutkimuskysymyksiä ei ole välttämättä hyvä lyödä lukkoon liian aikaisin (Palonen 1987, 194–201; Mäki-Kulmala 1995, 160). Juuri tällainen asenne osoittautui tässä tutkimuksessa hedelmälliseksi, sillä tiukka pitäytyminen alkuperäisiin kysymyksiin olisi rajoittanut tutkimuslistaa luovuutta, ja osa tuloksista olisi jäänyt löytymättä.

Tiivistäen ilmaistuna tutkimusmielenkiintoni kohdistui lopulta kolmeen suuntaan: ensiksikin noviisien elämäntarinaan, sitten heidän kokemuksiinsa ryhmässä oppimisesta ja lopulta heidän sopeutumisprosessiinsa. Tutkimustehtäväni voidaankin muotoilla näiden suuntien avulla seuraavasti:

- (1) Miten soittajanoviisien kokemukset musisointitoiminnasta heterogeenisissa ryhmissä suhteutuvat heidän musiikillisiin elämäntarinoihinsa? Millaisia tarinamalleja heidän kokemuksistaan voidaan kertoa? Millaiset näkökulmat heidän kertomuksissaan korostuivat?
- (2) Millaisia olivat noviisien kokemukset ryhmäasetelmista oppimisen kannalta?
- (3) Millainen on soittajanoviisin kehitys- ja sosialisointiprosessi musisoivaan joukkoon? Millaisia vaiheita ja vaihteluita prosessissa on?

Ensimmäiseen kysymysryhmään vastaan tulososion ensimmäisessä jaksossa (Noviisin elämäntarinan näkökulma). Kakkoskysymys saa vastauksensa vastaavasti tulosten toisessa jaksossa (Ryhmässä oppimisen näkökulma). Kolmanteen kohtaan vastaan viimeisessä tulososion jaksossa (Kehitys- ja sosialisointiprosessin näkökulma).

# 5 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN JA METODOLOGINEN PERUSTA

Tutkimusprosessini nojaa perimmäisiltä taustaoletuksiltaan maltilliseen realistiseen ontologiaan ja kriittiseen realistiseen epistemologiaan. Kuitenkin tutkimuskäytännöissä olen tukeutunut selkeästi myös kerronnallisuuteen, joka nykyään tavallisesti yhdistetään konstruktivismiin (ks. esim. Heikkinen 2001, 118–120). Sinänsä tasapainoilu realismin ja konstruktivismiin välillä ei ole harvinaista. Esimerkiksi realistista ontologiaa ja konstruktivistista epistemologiaa yhdistäviä suuntauksia voidaan nimittää realistiseksi konstruktivismiksi, konstruktivistiseksi realismiksi tai neorealismiksi (Smith & Deemer 2000, 878; Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä 2005, 344).

Käsillä olevassa työssä realismin ja konstruktivismiin yhdistelmä selittyy sillä, että näen jälkimmäisen sijoittuvan ennemminkin ajattelun tasolle: konstruktivisuus on minulle enemmän rakentelua ja jäsentämistä, jonka tavoitteena on todellisuutta koskeva tieto, kuin todellisuuden ja tiedon perimmäinen perusta. Tieteenfilosofista näkemystäni voisi siis haluttaessa nimittää kriittiseksi konstruktivistiseksi realismiksi. Kertomukset puolestaan näen vain yhtenä tapana koostaa, tulkita ja siirtää tietoa. Niinpä en pidä tarinallisuutta perustavana tiedon muotona enkä myöskään kulttuurimme tarinavarantoa sellaisena alkuperäislähteenä, josta kaikki tietomme saa alkunsa ja johon se palaa (vrt. Heikkinen 2001, 118–119). En myöskään näe kieltä itsessään "todellisuuden ja tiedon väkevänä luojana", kuten niin sanotun kielellisen käänteen seurauksena paljolti tapahtui (Heikkinen ym. 2005, 342), vaan suhtaudun siihenkin maltillisemmin: pikemminkin kielen avulla luodaan todellisuutta koskevia käsityksiä kuin itse todellisuutta. Eri kielet ikään kuin "viipaloivat" monimuotoista ja monikerroksista maailmaamme eri tavoin (Niiniluoto 2006, 32).

En siis pidä kieltä ja kommunikaatiota ainoana todellisuuden "luojana" (vrt. Heikkinen ym. 2005, 342) enkä edes ainoana todellisuuskuvamme ja ajattelumme tuottajana, sillä näkemykseni mukaan esimerkiksi musiikista saadut esikäsitteelliset kokemukset, joita ei suinkaan aina käsitteellistetä kielelliselle tasolle, vaikuttavat ajatuksiimme ja kuvaamme todellisuudesta. Nykyhavaintojen mukaan täysin kielettömät sikiötkin oppivat tunnistamaan musiikkia. Tieteen päivillä 11.1.2009 psykologi ja aivotutkija Minna Huotilainen kertoi luennollaan "Oppimista ennen synty-mää", että sikiö, "maailman nuorin oppija", kykenee tunnistamaan kohdussa rytmiä ja äänten vaih-

teluita, esimerkiksi äidin suosimia lauluja ja puheen väriä ja rytmiä (Helsingin Sanomat 12.1.2009). Äidin laulujen tapauksessa asia voidaan katsoa toki kommunikaatioksi, tosin melko yksipuoliseksi, hänen kanssaan. Hiukan kaukaa hakien voitaisiin myös ajatella, että sikiön kuullessa levytettyä musiikkia siinäkin olisi kysymys vuorovaikutuksesta ihmisyhteisön kanssa: orkesterin, kapellimestarin ja ehkä jo kuolleen säveltäjänkin kanssa ja niin edelleen. Mutta entä jos sikiö oppii tunnistamaan valtameren maininkien rytmiä? Kenen kanssa hän silloin kommunikoi? Käsitän niin, että sikiöiden on mahdollista jo ennen syntymäänsä kerätä pelkästään aistiensa avulla itselleen jotain sellaisia ajattelun aineksia, joiden alkuperä ei ole kielessä ja kommunikaatiossa ja jotka jäävät merkitykselliseksi osaksi heidän ajattelunsa perustaa. Niinpä jos kieltä pidettäisiin ainoana ajattelumme ja maailmankuvamme perustana, sen määritelmä pitäisi laventaa koskemaan kaikkea mahdollista vuorovaikutusta ympäristön kanssa.

Tällaiset seikat muun ohella toimivat minulle vahvoina argumentteina lähempänä realismia kuin Bergeristä ja Luckmannista (1994) alkunsa saanutta sosiaalista konstruktionismia olevien näkemysten puolesta – ainakin mitä tulee jyrkkiin tulkintoihin, joiden mukaan todellisuus rakentuisi pelkästään sosiaalisesti. Itse he kuitenkin käyttivät termejä "tieto" ja "todellisuus" erityisellä sosiologisella tavalla viitaten pikemminkin arkielämän ilmiömaailmaan kuin filosofien yleensä tarkoittamaan "koko todellisuuteen" (mt. 11–12; ks. myös Raatikainen 2004, 60–61). Koska realismin ja konstruktivismin yhdistelyn mielekkyys ei automaattisesti ole selvää, pyrin paneutumaan asiaan seuraavissa luvuissa hiukan tavanomaista perusteellisemmin.

## 5.1 *Ontologiasta*

### 5.1.1 Realismi tieteenfilosofiassa

Realismin perusajatus ihmismielestä riippumattoman todellisuuden olemassaolosta merkitsee tieteenfilosofian alueella oletusta, että on olemassa ei-havaittavia teoreettisia olioita, jotka ovat riippumattomia ihmismielestä, kielestä ja teorioista. Tämän niin sanotun tieteellisen tai teoreettisen realismin mukaan tiede pyrkii kuvaamaan todellisuutta ja sen teorit puhuvat tutkijasta riippumattomasta todellisuudesta. (Raatikainen 2004, 71.) Tämän pyrkimyksen mukaisesti omakin tutkimusprosessini on ollut yritys tehdä edes alustavia hypoteeseja niistä ei-havaittavista mutta olemassa olevista todellisuuden osista, jotka liittyvät tutkimuskohteeseeni.



On kuitenkin syytä heti tehdä muutamia olennaisia tarkennuksia. Ensinnäkin realismi tunnustaa myös ihmismielestä riippuvan todellisuuden (ks. esim. Niiniluoto 2006, 28; Kuusela 2006, 13). Toiseksi oliot ja asiat, joiden ajatellaan muodostavan todellisuuden (*reality*), eivät realistillekaan ole aina konkreettisia, esineellisiä, vaan "oliot" ja "entiteetit" voivat olla myös kompleksisia tapahtumia, prosesseja, järjestelmiä ja niin edelleen (Niiniluoto 2006, 23). Näin ollen realismissa ei nähdä mitään esteitä ajatella vaikkapa kerronnallisten identiteettien tai mallitarinoiden tapaisten kompleksisten kokonaisuuksien olevan olemassa. Vaikka luonnollisesti tieteellinen realismi ei automaattisesti anna oikeutusta uskomuksille yksittäisten olioiden tai entiteettien olemassaolosta erityistieteissä, se on siis kuitenkin salliva kanta, joka ei periaatteessa estä puhumasta havaitsemattomista mentaalisisista tiloista, yhteiskunnallisista rakenteista, tunteista ja muutenkin monenlaisista ei-materiaalisista teoreettisista käsitteistä: jos selitys havaittavalle edellyttää jotain tällaista ei-havaittavaa, on hyvät perusteet uskoa jotain sellaista olevan olemassa tutkijasta riippumatta (Raatikainen 2004, 82–83). Tässä mielessä "realistille riittävät jättiläisen jäljet, jos niiden olemassaolon paras selitys on jättiläisistä puhuva teoria" (Töttö 2006, 45–46).

Realisti voi myös ajatella Bhaskarin tapaan, että tutkijasta riippumattomaan todellisuuteen kuuluu rakenteita ja mekanismeja ja niiden toiminnassaan noudattamia kausaalisia luonnonlakeja (Bhaskar 1975/1978, 45–46; Niiniluoto 2006, 35). Tällöin esimerkiksi psykologiaan sovellettuna lait voivat olla mielen tiedollisia ja tavoitteellisia tiloja, jotka tuottavat tekoja (mt. 35). Nämä lait ja lainomaisuudet voivat olla säännönmukaista yhdessä tai peräkkäin esiintymistä, joka toteutuu joko poikkeuksetta tai jollain todennäköisyydellä (mt. 36–37). Kuitenkin erityisesti ihmismielen ja sosiaalisen todellisuuden yhteydessä – kuten tässä tutkimuksessa – on luontevaa käyttää taipumuksiin perustuvaa lainomaisuuden käsitettä, jolloin viitataan todellisuuden rakenteiden määrittämiin generoiiviin mekanismeihin, jotka luovat sopivien olosuhteiden vallitessa toiminnallisia taipumuksia, tendenssejä ja riskejä ja joihin liittyy kontrafaktuaalista voimaa (mt. 38): jos olisi näin, tapahtuisi todennäköisesti näin. Tällaiset mentaaliset ja sosiaaliset rakenteet voivat olla myös nopeasti vaihtuvia ja ihmisen omankin kontrollin ulottuvilla, eli sosiaalisen todellisuuden on mahdollista olla yhtäaikaa lainomaisten tendenssien hallitsema ja silti ihmisen muunnettavissa (mt. 38–39).

### 5.1.2 Nykyrealismin väljä käsitys kausaalisuudesta

Kuten edellä nähtiin, realistifilosofit puhuvat kausaalisuudesta. Kausaalisuuden ongelma on Humesta lähtien ollut yksi hankalimmista ja kiistellyimmistä tieteenfilosofian kysymyksistä niin ontologisesti kuin epistemologisesti. Kiistaa siitä on ollut myös suhteessa ihmistieteisiin. On

esimerkiksi nähty, että kausaliteetti eli syyn ja seurauksen yhteys, jossa syy vaikuttaa ennen seurausta, kuuluisi luonnontieteisiin, kun taas yhteiskuntatieteisiin sopisi paremmin funktionaalinen selittäminen, jossa vedotaan seurauksiin. Myös intentionaalisen eli ihmisen aikomuksiin perustuvan selittämisen palauttaminen kausaaliselitykseksi on nähty reduktionismina ja pyrkimyksenä palauttaa ihmistiede luonnontieteisiin. (Määttänen 1995, 149–150.)

Realismin nykyiset käsitykset kausaalisuudesta ovat kuitenkin niin väljiä, että ne sulkevat sisäänsä monenlaisia kausaalimalleja, myös funktionaalisen selittämisen (ks. Niiniluoto 2006, 36–39; Töttö 2006, 48–49) ja aiemmin mainitun generatiivisen kausaliteetin<sup>5</sup>, jossa olioiden rakenteellisten taipumusten toteutuessa niitä vastaavat mekanismit saavat aikaan tai ehkäisevät jotakin (Harré 1985, 116; Töttö 2006, 56). Töttö esittää jopa niin päin, että ihmisen teot voidaan kuvata intentionaalisesti ainoastaan sen vuoksi, että ne voidaan selittää kausaalisesti. Tämä ei tarkoita, ettei realismin piirissä nähtäisi luonne-eroja ihmistieteiden ja luonnontieteiden välillä. (Ks. mt. 51–52.)

Bhaskarin (1975/1978, 13) näkemys todellisuuden eriytymisestä todelliseen, aktuaaliseen ja empiriseen alueeseen valaisee hyvin puolestaan realismin ja empirismin erilaista suhdetta kausaaliseen selittämiseen. Oliot kuuluvat realismissa todellisen alueelle. Niillä on tietynlainen rakenne ja sen vuoksi kykyjä ja taipumuksia. Mekanismit puolestaan ovat rakenteeseen sisältyviä mahdollisuuksia. Jos mahdollisuus toteutuu tapahtumaksi, on siirrytty aktuaalisen alueelle, ja aktuaalinen puolestaan on mahdollista suotuisissa olosuhteissa havaita empirisellä alueella. Todellisen alueelle sijoittuvaa kausaalista mekanismia ei kuitenkaan voi nähdä, ja siksi puhdas empiristi, joka tunnustaa vain aktuaalisen ja empirisen alueen, kieltää myöskin kausaalisuuden ei-havaittavana mekanismina. Kausaalisuus pitää siis aina teoreettisesti olettaa, mutta pohjimmiltaan tieteen selittäminen on tässä suhteessa samanlaista syihin perustuvaa selittämistä kuin arkielämän tapa tehdä asioita ymmärrettäviksi. Todellisuus karsii vähitellen vääriä oletuksia. (Töttö 2006, 54–56.) Kausaalisuudesta puhuminen viekin meidät aina ontologiasta myös epistemologian puolelle.

### 5.1.3 Ihmismieli ja todellisuus realismissa

Todellisuuden ihmismielestä riippuvuuden ja riippumattomuuden rajat voidaan hahmotella realismissa esimerkiksi Popperin jaottelua mukaillen kolmeen maailmaan. Maailma 1, joka sisältää fysi-

---

<sup>5</sup> Harrén (1985, 116–117) mukaan generatiivisessa kausaliteetissa on kysymys sisäisestä kausaliteetista, jossa syyn ja vaikutuksen katsotaan aiheuttavan mekanismin välityksellä todella olevan yhteydessä keskenään, kun taas käsitys kausaalisuudesta peräkkäisyytenä eli ulkoisena kausaliteettina ei pysty selittämään millään tavoin syyn ja vaikutuksen yhteyttä.

kaaliset kappaleet ja prosessit, on riippumaton ihmismielen toiminnasta ja sen tuotteista, kuten kielestä. Sen sijaan mentaalinen maailma 2 (subjektiiviset mielen tilat ja tapahtumat) kuuluu suoraan ihmismielen yhteyteen, ja myös maailma 3, joka koostuu ihmisen luomasta kulttuurista (artefaktit, taide, tiede, uskonto, aatteet) ja yhteiskunnasta (talous, instituutiot), on sekä syntyvaltanaan että olemistavaltaan ihmismielestä riippuva. (Niiniluoto 2006, 28–29.) On tosin hyvä muistaa, että Popper itse laski maailmaan 2 kuuluvaksi myös eläinten tietoisuuden, vaikka pitikin ihmisen tietoisuutta itsestään ja kuolemastaan eläinten tietoisuutta evolutiivisesti korkeammalla tasolla olevana (Niiniluoto 1990, 18). Vaikka meidän ei tarvitsekaan tässä yhteydessä välittää eläinten tietoisuudesta, sen mukaan lukeminen maailmaan 2 kuvaa tämän maailman ajateltua luonnetta.

Maailmaan 3 puolestaan on mainittava kuuluvaksi edellä lueteltujen lisäksi myös inhimillinen kieli (mt.). Onkin kuvaavaa, että kielellisyyttä ja konstruktivismia painottavat tutkijat hahmottelevat popperilaisen ontologian jakaantuvan fysikaaliseksi todellisuudeksi (maailma 1), mentaaliseksi todellisuudeksi (maailma 2) sekä kielelliseksi ja sosiaaliseksi todellisuudeksi ideoineen ja konstruktioineen (maailma 3) (Heikkinen ym. 2005, 343–344). Niiniluodon (2006, 28) artikkeli näyttääkin hienokseltaan korostavan maailman 3 kohdalla ikään kuin ihmisen ulkopuolella olevaa: siinä puhutaan "ihmisten sosiaalisen toiminnan julkisista tuotteista". Sen sijaan Heikkinen työtovereineen näyttäisi painottavan astetta enemmän ihmisen sisäistä ajattelun ja kielen liittoa (jolla toki katsotaan olevan sosiaalinen alkuperä): heidän mukaansa maailma 3 koostuu ideoista, teorioista, hypoteeseista ja muista ihmisten luomista tiedollisista konstruktioista (Heikkinen ym. 2005, 343–344). Popper itse hahmotteli maailman 3 siten, että inhimillinen kieli sekä teoriat itsestä ja kuolemasta edustivat alempaa tasoa ja taideteokset, tiede ja teknologia ylempää tasoa (Niiniluoto 1990, 18). Heikkisen ryhmä tuo siis enemmän esiin alemman, kielen ja tiedollisten konstruktioiden tason, kun taas Niiniluodon (2006) artikkeli kiinnittää huomiota enemmän ylempään, artefaktien, instituutioiden ja muiden ihmisen ajattelun ulkopuolelle paikannettavien kohteiden tasoon. Yhdistellen edellä mainittuja lähteitä maailmaa 3 voisi nimittää myös sosiaalis-kulttuuriseksi todellisuudeksi. Kuitenkin nimityksestä ja painotuksista riippumatta sen olennainen piirre on, että se on ihmisen tekemä (ks. Niiniluoto 1990, 20).

Joka tapauksessa on realismin kanssa yhteensopivaa olettaa, että ihminen kuuluu kaikkiin mainittuihin maailmoihin, että hänellä on vapaa tahto ja siksi aikomuksia – voidaan puhua myös intentioista (ks. esim. Töttö 2006, 51) – ja että hän pystyy vaikuttamaan noihin kolmeen maailmaan. Edelleen realismi tunnustaa, että ihminen on tietoinen itsestään, eli hänellä on erityistä, vaikkei erehtymätöntä, ensimmäisen persoonan tietoa oman mielensä tiloista ja tapahtumista (Raatikainen 2004, 37).

On selvää, että myös Popperin jaon pohjalta oma tutkimuskohteeni, jossa tutkittavieni tunteet, kokemukset itsestä ja ryhmästä sekä niitä koskevat käsitykset ovat olennaisinta ydintä, sijoittuu vahvasti ihmisestä riippuvan todellisuuden alueelle. Yhtä selvää on, että koska minulla ei ole suoraa pääsyä tutkittavieni mielen tiloihin ja ajatteluun, joudun turvautumaan siltä osin heidän kertomaansa eli tulkitsemaan jo tulkittua. (Ulkoapäin tehtyjä havaintoja on mahdollista käyttää ainoastaan karkeaan vertailuun, jonka avulla voi jossain määrin arvioida, sopivatko palaset yhteen ja samaan kokonaisuuteen.) Kuitenkin perinteisen ymmärtävän ihmistieteen suuntausten korostama tulkinnan tulkinta eli niin sanottu toisen asteen tulkinta sekä tarve ottaa aina huomioon tutkittavien oma näkökulma ovat yhtä lailla realismin kanssa yhteensopivia. Esimerkiksi Bhaskarin kanta on, että sosiaalitieteet – ja tämä pitää paikkansa yleisemminkin ihmistieteissä – tutkivat jo kertaalleen käsitteellistettyä ja niissä tulee ottaa huomioon toimijoiden omat käsitykset toiminnastaan (Töttö 2006, 52). Myös ymmärtävään ihmistieteeseen usein liitetty ajatus, että ymmärtäminen edellyttää kohteen tarkastelemista rationaalisenä (Raatikainen 2004, 87), sopii realismiin. Ainoastaan jyrkän ymmärtävän ihmistieteen näkemys, jonka mukaan ihmistieteen on rajoituttava vain tutkittavien näkökulmaan (mt. 117), ei ole luontevasti sovitettavissa yhteen realismin kanssa.

#### 5.1.4 Ihmismieli tutkimuskohteenä: realismin ja hermeneutiikan yhtymäkohtia

Hermeneutiikasta pyrittiin aikanaan kehittämään tutkimusmenetelmä, jonka avulla pystyttäisiin vastaamaan edellä sivuttuun ongelmaan eli tutkimaan ihmisen tietoisuutta, sosiaalista todellisuutta ja historiaa siitä huolimatta, että aistihavainnot eivät suoraan tavoita toisten tietoisuutta. Nimenomaan tutkimuskohteen on nähty noilla alueilla olevan olemassa ratkaisevasti toisella tavalla kuin fyysiset esineet, ja siksi hermeneutiikalla on ollut tarve nojata aivan omiin ontologisiin lähtökohhtiinsa. Hermeneutiikassa tutkimuskohde onkin pikemmin ontologinen tapahtuma: esimerkiksi taiteoksen olemassaolo ei palaudu sen fyysisiin ilmenemismuotoihin vaan on institutionaalinen ilmiö, joka perustuu vuorovaikutukseen. (Määttänen 1995, 229–230.) Erityisesti on korostettu, että tutkimuskohteenä on ihmisen luoma merkitystodellisuus. Esimerkiksi Varton mukaan tutkitaan sitä, "kuinka maailma on ihmiselle merkityksinä" (Varto 1992, 85; Tuomi & Sarajärvi 2002, 31).

Kuitenkin sitä mukaa, kun realismi on laajentunut tunnustamaan myös mentaalisen ja sosiaaliskulttuurisen maailman ja hyväksynyt olemassa oleviksi ei-materiaaliset ja ei-havaittavat kompleksiset kokonaisuudet, taipumukset, mekanismit, prosessit, tapahtumat, mielen tilat ja niin edelleen, raja-aita hermeneutiikkaan on monin osin murentunut, ja näkemykseni mukaan nykyrealismi pystyykin ulottamaan piiriinsä hyvin paljon perinteistä hermeneutiikkaa. Katson nimittäin, että

hermeneutiikka vastaa ontologialtaan paljolti ihmisen tekemän maailman 3 ontologiaa ja että sen epistemologia puolestaan muistuttaa olennaisesti konstruktivistista käsitystä tiedon muodostamisesta sekä rakentamistavan (jatkuva palapelimäinen kokonaisuuksien ja osien toisiinsa suhteuttaminen) että vuorovaikutteisuuden osalta. Hermeneutiikan epistemologiseen puoleen palaan vielä tuonnempana.

Myöskään filosofisen hermeneutiikan klassikon Wilhelm Diltheyn (1833–1911) tiedekäsityksessä ei aikanaan ollut olennaista luonnontieteiden ja henkítieteiden (sitén hän nimitti ihmistieiteitä) vastakohtaisuuden osoittaminen, vaan hän sen sijaan pyrki luomaan henkítieteille itsenäisen aseman luonnontieteiden rinnalla (Siljander 1988, 2, 26). Dilthey taisteli erityisesti J. S. Millin metodologista monismia vastaan vakuuttuneena siitä, ettei ihmistieteiden menetelmää voi palauttaa luonnontieteisiin (Raatikainen 2004, 89–90). Hän ei kuitenkaan nähnyt luonnontieteiden ja ihmistieteiden eroa ensisijassa metodisena erona (Siljander 1987, 61), ja vaikka hän käyttikin jaottelua ymmärtävä–selittävä, tieteiden jaottelu ei hänellä perustunut näihin käsitteisiin tai muutenkaan tietämisen tapaan, vaan tiedon sisältöön: ihmistieteellinen tutkimus suuntautuu Diltheyn mukaan "mielen konstruoimaan maailmaan" (Oesch 1996, 15; Tuomi & Sarajärvi 2002, 31). Huomion arvoista on myös, että Dilthey näkee luonnontieteet positivistisina ja luonnonilmiöt vaikeaselkoisina ja ainoastaan abstraktien mallien avulla selitettävissä olevina, mutta ihmistieteet hän tulkitsee realistisesti ja katsoo niissä tiedon olevan ymmärtävän menetelmän vuoksi luotettavampaa kuin luonnontieteissä (Raatikainen 2004, 91). Hermeneutiikassa onkin ollut ajatus, että ihmistieteissä kohdetta lähestytään ikään kuin sisäisen kokemuksen avulla, kun taas luonnontieteissä on tyydyttävä ulkoiseen kokemukseen (ks. Siljander 1987, 61). Dilthey näkee erot luonnontieteiden ja ihmistieteiden välillä siis selkeästi filosofisissa perusteissa, ei metodeissa. Varovasti voidaan arvella, että mikäli positivismilla ja metodologisen monismin pyrkimyksellä palauttaa ihmistiede luonnontieteen ontologiaan ei olisi tuohon aikaan ollut niin suurta jalansijaa, ehkä Diltheykin olisi nähnyt luonnontieteillä ja ihmistieteillä vielä enemmän yhteisiä piirteitä.

### 5.1.5 Yhteenveto omista oletuksista

Omaan tutkimuskohteeseeni suhtaudun perimmältään realistisesti pitäen tutkittaviani fyysisinä, psyykkisinä ja sosiaalis-kulttuurisina "kolmen maailman olentoina" ja heidän kokemuksiaan näissä kolmessa maailmassa tosiasioina: heille on tosiasiallisesti tapahtunut erilaisia asioita, ja he ovat kokeneet jotain jollain tavalla. Myös heidän tulkintaprosessejaan ja kerrontahetken ajatuksiaan

pidän todellisina – on totta, että he ajattelevat niin – ja katson, että näin syntyneet tulkinnat antavat osaltaan viitteitä myös niiden "takana" olevista tosiasioista.

Todellisuuden näen laajana, monimuotoisena ja kerrostuneena (ks. esim. Raatikainen 2004, 41–42; Kuusela 2006, 10) ja siitä huolimatta, että katson tiedon muodostamisen olevan konstruktivistista, en konstruktionistien tapaan rajoita ilmaisua "todellisuus" koskemaan yksinomaan sosiaalista todellisuutta tai arkielämän ilmiöiden kokemusmaailmaa (ks. Raatikainen 2004, 60–61). Itse asiassa monin osin näennäinen ristiriita erilaisten näkemysten välillä nouseekin juuri siitä, että "todellisuudella" tarkoitetaan eri asioita. Kun vaikkapa yhdysvaltalaisessa naturalismissa korostetaan, että todellisuus on subjektiivinen ja monitasoinen ja ihmisten mentaalisten prosessien luoma, puhutaankin itse asiassa ainoastaan siitä osatodellisuudesta, joka koostuu ihmisen luomista merkityksistä, eli subjektiivisuuden korostaminen ei välttämättä sinällään kiellä toisten ja maailman olemassaoloa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 147–148).

Yhtymättä monien realistifilosofien ja -tutkijoiden materialistiseen maailmankuvaan yhdyin kuitenkin tutkimuksellisesti – siis siltä osin, kuin ihmisen on mahdollista tavoitella tietoa todellisuudesta – tässä luvussa kuvattuihin maltillisen realistisiin todellisuuskäsityksiin.

## 5.2 *Epistemologiasta*

### 5.2.1 Totuudesta ja tietämisen luonteesta

Maltillisen kriittisen realismin kannattajana pidän totuuden korrespondenssiteoriaa teoreettisesti selkeimpänä ja käytännöllisesti mutkattomimpana. Sen mukaan uskomus on tosi, jos ja vain jos se vastaa tosiasioita (ks. esim. Lammenranta 1993, 82). Kuitenkin parhaimpana korrespondenssiteorian muotoiluna pidetään sen ymmärtämistä semanttisena suhteena, kuten Tarskin työn pohjalta on tehty (ks. Niiniluoto 2006, 26). Niinpä esimerkiksi lause "lumi on valkoista" on totta, jos ja vain jos lumi on valkoista, eli kaavana ilmaisten: on totta että  $p$ , jos ja vain jos  $p$  (Lammenranta 1993, 86–87). Edellä sanotusta epäsuorasti seuraa muun muassa käsitys, että tieteellisiksi tarkoitetuilla väitteillä – myös käsillä olevassa työssä – on periaatteessa totuusarvo (vrt. Niiniluoto 2006, 27), eli ne ovat onnistuessaan tosia ja epäonnistuessaan epätosia. Sen sijaan siitä ei seuraa, että korrespondenssiteoria olisi toimiva totuuden kriteeri, vaan se on ainoastaan hyvä totuuden määritelmä, joka kuvaa totuuden luonnetta (Lammenranta 1993, 84–85). Mutta miten totuutta voi tavoitella, ja onko sen saavuttaminen mahdollista?

Kriittisessä realismissa varman tiedon ihanteen on korvannut fallibilistinen käsitys inhimillisen tiedon erehtyväisyydestä. Tiedekin voi siis erehtyä, ja sen parhaatkin teoriat ovat oletettavasti vain likimäärin tosia. (Raatikainen 2004, 72.) Tieteelliset teoriat nähdään kuitenkin vakavina yrityksinä kuvata ja selittää havaintojen takana olevaa todellisuutta, vaikka ne voivatkin siis epäonnistua (ks. mt.; Niiniluoto 2006, 24). Maltillisen optimistisen käsityksen mukaan tiede voi myös oppia virheistään, korjata itseään ja lähentyä totuutta (Raatikainen 2004, 73). Myös tiedollisen edistyksen arviointi nähdään kriittisessä realismissa mahdollisena, mutta naiivin realismin välttämiseksi halutaan tähdentää, että hyvät teoriat voivat olla "riittävän lähellä totuutta", ja siinä tarkoituksessa käytetään myös *totuudenkaltaisuuden* (*verisimilitude*) käsitettä (Niiniluoto 2006, 27, 33).

On tosin huomattava, että tieteellisen ajattelun ja tiedonmuodostuksen erityislaadusta on ollut myös liioittelevia käsityksiä. Perinteisen käsityksen mukaan, jota Kiikeri ja Ylikoski luonnehtivat perinteisen tiedenäkemysten ohella myös arkinäkemykseksi, annetuksi tai positivistiseksi tiedenäkemykseksi, tiede on objektiivista, rationaalista ja intellektuaalista ja tieteilijät ajattelevat loogisesti (Kiikeri & Ylikoski 2004, 21–22). On ollut helppoa tarkoitushakuisesti esimerkiksi asettaa Peirce'in jakoon (ks. Niiniluoto 1980, 81–83) vedoten "tieteellinen menetelmä" vastakkain "itsepäisyyden menetelmän" ja "auktoriteetin menetelmän" kanssa ja piiloisesti leimata arki ajattelu voimakkaiden ennakkoluulojen sävyttämäksi ja rinnastaa intuitio taikauskoon. Kuitenkin Peirce'in pragmaattisten oppien mukainen uskomusten muodostumisen tapa (uskomus → tapa → toiminta → yllätys → epäily → tutkimus → uskomus (Niiniluoto 1980, 26)) toimii inhimillisessä todellisuudessa myös arjen tasolla, vaikka arkinen tiedonmuodostus ei olekaan yhtä pitkäjänteistä ja systemaattista eikä myöskään samalla tavoin julkisen kritiikin alaisista. Kun kuitenkin otetaan huomioon, että myös tieteilijät ovat samanlaisia inhimillisiä ja sosiaalisten vaikutuksien alaisia ihmisiä kuin muutkin ihmiset, on todettava tieteellisen ajattelun ja arki ajattelun muodostavan pikemminkin jatkumon kuin jyrkän dikotomian. Muun muassa Eskolan ja Suorannan (1998, 21) mukaan tieteellinen tutkimus koostuukin itse asiassa suurimmaksi osaksi maalaisjärjestä ja aiemmista kokemuksista. Kaikesta tästä huolimatta olennaisinta ydintä kriittisessä realismissa on ajatus, että tieteen tehtävänä edelleen on tavoitella totuutta: se on mielekäs päämäärä (ks. Niiniluoto 2006, 27).

Mitä tulee totuuden(kaltaisuuden) kriteereihin, sellaisena voi myös realismissa toimia esimerkiksi käytännöllinen menestys (ks. mt. 2006, 39–42), vaikka Heikkinen työtovereineen vielä vuonna 2006 muuta väittää (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006, 167). Erityisesti Popperin ja Peirce'in fallibilismilla sekä Peirce'in abduktiivisella päättelyllä parhaaseen selitykseen on ollut tässä suhteessa suuri vaikutus (ks. esim. Niiniluoto 2006, 26, 30, 33–34).

Mielenkiintoista on, että myös konstruktionismissa käytetään *verisimilitude*-käsitettä. Mutta tämäkin käsite – todellisuuden ja tiedon käsitteiden ohella – määritellään konstruktionismissa ai-

van eri tavoin kuin realismissa. Heikkisen mukaan verisimilitude on "todentuntua", josta brunerilaisen jaottelun<sup>6</sup> mukaisen narratiivisen tietämisen on tarkoitus vakuuttaa. Tämä todentuntu perustuu siihen, että lukija eläytyy tarinaan, se puhuttelee häntä ja hän kokee sen todellisuuden simulaationa holistisesti ja myös tunnetasolla. (Heikkinen 2001, 127–128; 2002, 195–196.) Vaikka todentuntu on huono suomennos sanalle *verisimilitude*, se kuitenkin kuvaa hyvin taustalla olevaa ajatusta. Se ei ole kriittisen realismin tarkoittamaa totuudenkaltaisuutta, vaan ennemminkin "elämänkaltaisuutta", jota termiä Syrjälä (2001, 208) käyttää Bruneria (1986, 11) seuraten.

Voitaisiin tulkita myös niin, että totuudenkaltaisuudella (joka kielellisesti vastaa ilmausta *verisimilitude*) on erilaisia modaliteetteja, kuten muullakin ihmisen ajattelulla. Kriittisessä realismissa pyritään ikään kuin *indikatiiviseen totuudenkaltaisuuteen*: pyritään parhaaseen selitykseen ja pyritään myös osoittamaan perustelut niin täsmällisesti kuin mahdollista. Konstruktionismissa ei tähän pyritä, vaan tähdätään muihin modaliteetteihin. Kun ihminen kertoo itsestään ja rakentaa kerronnallista identiteettiään, hän tavoittelee sopivaa tulkintaa, ikään kuin *potentiaalista totuudenkaltaisuutta*. Ja kun narratiivinen tutkija tai kirjailija – nämä roolit ovat lähentyneet konstruktionismissa – muodostelee uutta tarinaa, esimerkiksi romaania tai kerronnallisessa muodossa olevia tutkimustuloksia, hän tavoittelee elämänkaltaisuutta, tuntua siitä, että tämä voisi olla totta, jos roolihenkilöt olisivat olleet olemassa. Silloin tavoitteena on ikään kuin *konditionaalinen totuudenkaltaisuus*. Näyttää myös siltä, että esimerkiksi toimintatutkimuksessa, jossa nähdään kriittisen tutkimuksen perinteen mukaisesti tieteen tehtäväksi myös muuttaa maailmaa ja ajatellaan totuuden ja tietämisen liittyvän läheisesti valtaan (ks. Heikkinen ym. 2006, 174–176), tavoitellaan ikään kuin *imperatiivista totuudenkaltaisuutta*. Ajatus, että tutkijoiden ei tarvitse "vapautua vallasta", vaan ainoastaan perustella toimintansa yhteiskunnallisesti, eettisesti ja ekologisesti (mt.) nimenomaan mahdollistaa ja sallii – pitää ehkä suotavanakin – peittelemättömät "imperatiiviset" kannanotot niin tieteenfilosofian kuin vaikkapa koulutuspolitiikan alueella, mistä mainiona esimerkkinä Heikkisen ja hänen työtovereidensa artikkeli (ks. mt.).

## 5.2.2 Tiedolliset tavoitteet ja "tietoteoreettinen hermeneutiikka"

Ihmisen tiedolliset tavoitteet voidaan kuvata myös hyvin yksinkertaisesti: hän pyrkii saamaan tyydyttäviä vastauksia kysymyksiinsä "mitä", "millainen", "miten" ja "miksi" – siis sekä kuvauksia

---

<sup>6</sup> Brunerin (1986, 11–13) mukaan on olemassa kaksi toisiinsa palautumatonta ajattelun moodia, kaksi tietämisen muotoa omine täysin erilaisine periaatteineen: paradigmaattinen eli loogis-tieteellinen moodi sekä narratiivinen moodi. Ensimmäistä edustaa hyvin laadittu argumentti, ja sen tarkoitus on vakuuttaa totuudesta. Jälkimmäistä puolestaan edustaa hyvä tarina, ja sen tarkoitus on vakuuttaa elämänkaltaisuudesta.



kohteesta, sen ominaisuuksista ja suhteista että ymmärrystä ja myös selityksiä syistä ja seurauksista. Pyrittiinpä tiedollisten tavoitteiden suhteen laadullisesti sitten totuudenkaltaisuuteen tai vain riittävään toimivuuteen, niiden tavoittelun ainoana keinona pidän tiedon rakentamista ja sen jäsentämistä ajattelun avulla niistä palasista, joita on käytettävissä: ihmisen oma ulkoinen ja sisäinen kokemus. Tässä mielessä olen konstruktivistinen.

Konstruktivismi ulottuu myös omaan versiooni hermeneutiikasta: korostan siinäkin kokonaisuusien ja osien vertailua ja toisiinsa suhteuttamista sekä tulkinnan rakentumisen avartumista, laajenemista ja pyrkimistä totuuden suuntaan – en pelkää jatkuvaa ja loputonta uudelleen tulkintaa sinänsä. Tällaisessa muodossa hermeneutiikka sopii myös kriittisen realismin piiriin. En myöskään katso, että tulkinta olisi jotakin sellaista, johon vain ihmistieteen ymmärtävillä ja tulkinnallisilla suuntauksilla olisi tarve (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35) ja oikeus, vaan katson sen kuuluvan kaikkeen tiedonmuodostukseen.

Perinteisesti hermeneutiikan soveltamisessa on kylläkin korostettu avainkäsitteinä etenkin esiyymmärrystä ja hermeneuttista kehää: tulkinta ei ala tyhjästä, ja siihen tarvitaan ymmärryksen etenemistä kehämäisenä liikkeenä (mt. 2002, 35). Kuitenkin nykyisten käsitysten mukaan havainnot ovat aina enemmän tai vähemmän teoriapitoisia (ks. esim. Kiikeri & Ylikoski 2004, 29–33).<sup>7</sup> Niinpä on selvää, että missä tahansa tieteellisessä tiedonmuodostuksessa, ei ainoastaan hermeneutiikassa, on aina mukana jonkinlainen esiymmärrys kohteesta. Samoin kaikessa tieteessä ymmärrys kohteesta etenee laajasti ajatellen jollakin tavoin kehämäisesti: sykleittäin, kokonaisuuksia ja osia yhteen sovittaen, tarkastelukulmia ja menetelmiä vaihtaen sekä vuorovaikutuksessa laajempien tietokokonaisuuksien kanssa muokaten käsityksiä kohteesta yhä uudelleen. Rajan perinteisen hermeneutiikan ja muun välillä voidaan ajatella siis hämärtyneen. Myös Raatikaisen (2005, 54) mukaan tieteenfilosofian kehitys havainnon teoriapitoisuuden korostamisineen ja induktivismiin hylkäämiseen asettaa kyseenalaiseksi vastakkainasettelun luonnontieteiden ja ihmistieteiden välillä: myös luonnontieteissä havainnot sisältävät välttämättä tulkintaa ja tutkimusprosessi etenee kehänä, jossa alustavia hypoteeseja verrataan yhä laajempaan havaintoaineistoon ja korjataan yhä uudelleen ilman varman, lopullisen totuuden saavuttamista. "Kaikki tiede on tulkintaa, ja tulkinta voi olla tieteellistä. Ihmistieteet ovat tieteitä, jossa tutkitaan muun ohessa myös tulkintoja." (Mt. 59–60)

On hyvä muistaa, että hermeneutiikka kehitettiin alun perin tulkinnan menetelmäopiksi muun muassa teologien ja klassisten filosofien tekstien tulkinnan tarpeeseen ja että sille oli aluksi tyypillistä kielikeskeisyys (Raatikainen 2004, 88–89). Kuitenkin, jos irrotamme tarkastelun kielestä ja nostamme horisontin yleisemmälle tasolle, voidaan ajatella, että kyseessä oli ylipäättään

---

<sup>7</sup> Tosin tätäkin asiaa on liioiteltu – on kiistanalaista, missä määrin uskomukset muokkaavat aistihavainnot – ja sitä paitsi teoriapitoisuudella voidaan tarkoittaa varsin eri asioita (ks. Kiikeri & Ylikoski 2004, 29–33.).

tarve kehittää tai tunnistaa menetelmä, jolla voitaisiin muodostaa kohteesta (tässä tapauksessa esimerkiksi Raamatun tekstistä) sellaista tietoa, jota siitä ei suoran havainnon avulla voi saada, sillä oli selvää, että positivistis-empiristiselle hengelle uskolliset menetelmät eivät tulleet kysymykseen. Etsittiin siis luotettavaa päätelmien tekemisen menetelmää, jonka avulla päästäisiin tekemään "epäsuoria havaintoja", tulkintoja ja hypoteeseja sellaisesta, mihin muulla tavoin ei ole mahdollista päästä käsiksi. Näin ymmärrettynä ongelma on yleismaailmallinen tiedon- ja teorianmuodostuksen ongelma.

Ongelman ratkaisu näyttää olleen usein kovin samantapainen: ensin on välittömämpi ja vais-  
tomaisempi vaihe, jossa on mukana myös tiedostamattomia elementtejä, ja sen jälkeen tulee tietoi-  
sempi vaihe, johon kuuluu vertailua, jäsentämistä ja analyttisyyttä ja joka arvioi ja tarvittaessa  
korjaa ensimmäisen vaiheen tulkintoja. Schleiermacher, joka esitti 1800-luvun alussa ajatuksen  
hermeneutiikasta yleisenä ja yhtenäisenä tiedonalana, nimitti ensimmäistä vaihetta divinaatioksi,  
aavistukseksi, joka voidaan tulkita myös hypoteesin tekemiseksi, ja jälkimmäistä vaihetta kompa-  
raatioksi, joka oli eri tulkintahypoteesien kriittistä vertailua (Raatikainen 2004, 88–89). Dilthey  
taas puhui elementaarista eli "perusymmärtämisestä", joka on välitöntä ja jonka perustana on yh-  
teinen kieli ja kulttuuri, sekä "korkeammasta ymmärtämisestä", tietoisesta refleksiosta, joka usein  
lähtee liikkeelle perusymmärryksen epäonnistumisesta ja jossa ilmiö asetetaan suurempaan koko-  
naisuuteen, joka antaa sille merkityksen (mt. 93; Siljander 1987, 49–53). Voiko tämän selvemmin  
olla kysymys samasta ilmiöstä – vain toisella tavalla kuvattuna – kuin Peirce'in esittämästä usko-  
musten muodostamisen tavasta, jossa vanhan uskomuksen toimimattomuus johtaa epäilyn ja uuden  
ajattelun kautta uuteen uskomukseen (ks. Niiniluoto 1980, 26)?

Olennaista on tulkinnan holistisuus, joka korostui jo Schleiermacherin ajattelussa: osat ym-  
märretään kokonaisuuden avulla ja kokonaisuus osien avulla. Tätä periaatteessa loputonta vuoro-  
telua alettiin myöhemmin kutsua hermeneuttiseksi kehäksi. (Raatikainen 2004, 89.) Dilthey puhuu  
kokonaisuuden ymmärtämisestä paitsi yksittäisten osien, myös niiden suhteiden kautta, mutta toi-  
saalta katsoo yksittäisen osan ymmärtämisen edellyttävän kokonaisuuden ymmärtämistä, mitä hän  
piti tulkintataidon keskeisenä ongelmana (mt. 93). Kuitenkin molemmilla näillä hermeneutiikan  
klassikoilla oli käsitykseni mukaan ajatus, että liikkuminen hermeneuttisella kehällä todella vie  
ajattelijaa tiedollisesti eteenpäin. Ei siis ollut kysymys yhä uusista ja uusista mielenkiintoisista tul-  
kinnoista postmoderniin tapaan siten, että kaikki näyttäytyy suhteellisena ja että tulkintojen parem-  
muutta ei voi ratkaista. Dilthey uskoi jopa objektiivisuuden mahdollisuuteen tulkinnassa (mt. 93–  
94). Tulkinnan loputtomuuden aspektin katsonkin nousevan ennen muuta siitä, että maailma näyt-  
täytyy ihmiselle äärettömänä – aina riittää lisää tutkittavaa ja tulkittavaa – ei siitä, ettei tulkinta  
edistyisi tiedollisesti.

Omassa "tietoteoreettisessa" tai "konstruktivistisessa" hermeneutiikassani korostankin tiedollista edistymistä. Vaikka tämän päivän hermeneutiikan laajassa kentässä ontologiset pohdinnat ovat paljolti syrjäyttäneet tietoteoreettiset kysymykset (Oesch 1996, 16), omaa korostustani voidaan pitää "alkuperäisempänä"; myös Oeschin (mt. 15) mukaan hermeneuttisen kehän problematiikka, joka oli tunnettu jo ennen mainitun käsitteen luomista, syntyi nimenomaan tietoteoreettiseen kontekstiin ja voidaan kiteyttää kysymykseksi osan ja kokonaisuuden välisestä suhteesta. Mikäli hermeneutiikka nimityksenä halutaan varata vain ontologispainotteiselle nykyhermeneutiikalle, voitaisiin omasta näkemyksestäni puhua myös "hermeneuttisvaikutteisena" tiedon rakentamisena.

Näkemykseni voisi kuvata myös palapelimetaphoran avulla: tiedonmuodostus niin ihmisestä kuin maailmasta on kuin ääretön, moniulotteinen, universaali palapeli, jossa osaset suhteineen, kokonaisuus sekä loputon määrä erilaajuisia ja eri tavoin järjestyneitä osakokonaisuuksia suhteineen antavat samalle asialle yhä uusia ja uusia valaisevia tarkastelukulmia. Vaikka palapelissä on suuria aukkoja, vaikka siitä paljastuu koko ajan uusia puuttuvia alueita, vaikka osa paloista tuntuu olevan kadoksissa ja vaikka palaset havaitaan usein väärin järjestyneeksi, silti se rakentuu ja edistyy aina jostain kohtaa. Rakentuminen ei suinkaan ole säännönmukaista saman spiraalin kiertämistä, vaan luovaa ja yllätyksellistä matkantekoa epäkeskoine kieppumisineen ja ylimääräisine "turhine" poikkeamineen. Olennaista on, että jonkinasteisen kaaosmaisuuksien keskellä saavutetaan välitavoitteita matkalla kohti totuudenkaltaisuutta. Tulkinnat voidaan siis hyvillä mielin välillä saattaa "päättöseen", ja näin on myös hermeneutiikan piirissä tehty: tulkinnan päämääränä on hyvä ja mielekäs hahmo, järjellinen päätepiste (Radnitzky 1970, vol. II, 26; ks. myös Järvinen & Järvinen 2004, 198). Toisaalta sisäisen yhtenäisyyden ohella on muistettava myös vertailu suurempiin kokonaisuuksiin: esimerkiksi Uljens (1993, 145–146; ks. myös Järvinen & Järvinen 2004, 198), joka suosittelee "hermeneuttista fenomenografiaa", katsoo, että juuri hermeneuttinen päättely on se piirre, joka tuo fenomenografiaankin paremmin mukaan sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen ulottuvuuden.

Joka tapauksessa joskus tässä palapelissä saadaan siis pieniä alueita myös valmiiksi, olkoonkin, että vierestä saattaa paljastua taas puutteita, eikä voida tietää etukäteen, mitkä valmistuneista osakokonaisuuksista vaativat vielä myöhemmin korjailua.

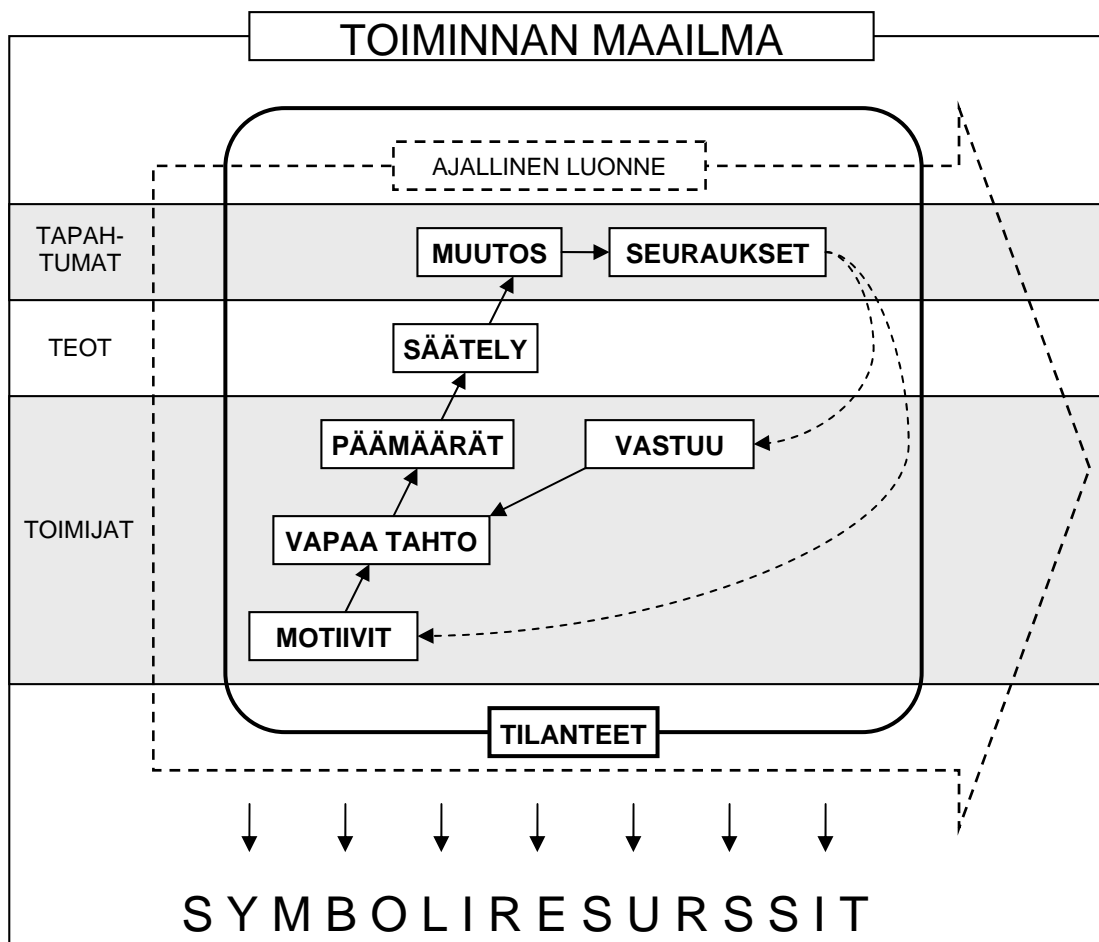
### 5.2.3 Kerronnallisuuden hermeneutiikkaa

Yhden linkin kerronnallisuuden ja hermeneutiikan välille tarjoaa Paul Ricoeurin ajattelu. Hän oli filosofi, joka piti kertomusta ihmisen ajallisuuden kokemuksen ilmauksena ja korosti hermeneut-

tista tulkintaa (Hyvärinen 2006, 9). Ricoeurin mukaan kertomus käsittelee aina diskordanssia, ristiriitaa – hän puhui Augustinusta seuraten myös hajaannuksesta – ja sen potentiaali on mahdollisuudessa käsitellä maailman ristiriitaisuutta ja sovittaa sitä, koota yhteen ja tuoda ratkaisuja (mt. 10). Käsitän niin, että ihminen haluaa rakentaa maailman palapelin kaaosta monella tavalla, ja kertomus käsittelee sen ajallista ulottuvuutta.

Ricoeurille kertomuksen juonentaminen on integroiva ja tulkitseva kognitiivinen prosessi, ei vain kielellinen rakenne, ja se on käynnissä aktiivisena etsimisenä ja ymmärtämisenä sekä kerrottaessa että kertomusta vastaanotettaessa (mt. 11). Ricoeur katsoo, että juonen rakentaminen edellyttää ihmiseltä esiyymmärrystä toiminnan maailmasta, sen merkitsevistä rakenteista, symboliresursseista ja ajallisesta luonteesta (Ricoeur 1984, 54; Hyvärinen 2006, 12). Hyvärinen (mt.) tulkitsee – näkemykseni mukaan hieman latistavasti – tämän tarkoittavan, että kertojan pitää tuntee toimintaan liittyvä sanasto, näiden sanojen merkitykset ja merkityssuhteet. Itse ymmärrän asian siten, että on kyse myös ei-kielellisestä, esikäsitteellisestä toiminnan maailman rakenteiden esiyymmärryksestä. Havainnollistan omaa käsitystäni toiminnan maailman rakenteesta kuviossa 3, johon olen sijoittanut Ricoeurin (1984, 54–55) ja Hyvärisen (2006, 12) käyttämiä käsitteitä.

Kuvio 3 on siis luonnostelmani toiminnan maailmasta, jolla on ajallinen luonne ja jonka ymmärrän jakaantuvan ikään kuin kolmeen tasoon: tapahtumiin, tekoihin ja toimijoihin. Tästä maailmasta on näkemykseni mukaan saatava esikäsitteellinen, ei-kielellinen esiyymmärrys, ennen kuin voidaan siirtyä kielelliselle tasolle. Asia liittyy siis voimakkaasti pienen lapsen kehitykseen. Aivan ensimmäiseksi pitää kyetä ymmärtämään tapahtumien taso (ks. kuvio 3): maailmassa tapahtuu muutoksia, ja niillä on monenlaisia seurauksia. Sen jälkeen on ymmärrettävä, että tapahtumat voivat tulla myös säädellyiksi tekojen kautta: niihin voidaan vaikuttaa. Lopuksi on saatava ymmärrys myös toimijoista, jotka säätelevät tapahtumia: heillä on vapaa tahto, ja siksi he voivat valita, millaisia seurauksia haluavat saada aikaan. Niinpä heillä on tilanteissa motiiveita ja päämääriä, ja vallinnan vapautensa vuoksi he ovat myös vastuullisia seurauksista. Symboliresurssit eivät näkemykseni mukaan viittaa pelkästään toiminnan maailman sanastoon, vaan myös muiden symboleiden hallintaan. Ennen puhekielen omaksumista lapsi oppii esimerkiksi sen, että käden ja erityisesti etusormen ojentamisella johonkin suuntaan on erityinen merkitys: siellä on todennäköisesti jotain, johon katse kannattaa suunnata, ja tekemällä samoin itse hän voi kommunikoida toisten kanssa ja saada aikaan ihmeellisiä vaikutuksia. Lapsi oppii hyvinkin varhain tulkitsemaan esimerkiksi erilaisiin eleisiin, ilmeisiin ja äänensävyihin liittyviä merkityksiä: ne kertovat toimijasta jotain. Jos lapsi ei lainkaan saisi esiyymmärrystä näistä toiminnan maailman symboleista ja niiden merkityksistä, hän ei pystyisi ymmärtämään kokemaansa kertomuksina.



**KUVIO 3.** Toiminnan maailma, jonka esiymmärrystä juonentaminen edellyttää.

Ricoeur liittää kerrontaan Aristoteletta seuraten *mimesiksen* eli jäljittelyn ja katsoo sillä olevan kolme erilaista aspektia tai vaihetta (Hyvärinen 2006, 11–12). Ensimmäinen niistä on *pre-figurointi*, joka liittyy edeltävään kykyyn, esiymmärrykseen toiminnan maailman rakenteesta (jota käsittelemme kuviossa 3): toiminta on kerrottavissa juuri sen vuoksi, että se on jo etukäteen jäsentynyt merkkien, sääntöjen ja normien avulla. Hyvärinen (mt. 12) päättelee, että kertomuksessa onkin aina kysymys ihmisten toiminnasta. Toinen mimesis, *konfigurointi*, on menneen toiminnan ja tapahtumien jäsentämistä ja kokoamista kerrontavaiheessa yhdeksi kokonaisuudeksi, jolloin juonen tuoman lopetuksen avulla tapahtumat voivat saada uuden kokonaismerkityksen (mt. 13). Käsitän niin, että konfigurointivaiheessa kertoja itse asiassa etsii potentiaalista totuudenkaltaisuutta (ks. luku "Totuudesta ja tietämisen luonteesta"). *Re-figurointi* on kolmas vaihe, jossa keskiössä on kertomuksen vastaanottaja, joka tulkitsee kertomusta omalla tavallaan. Hän voi reflektoida ja jäsentää sen valossa myös omia, vielä kertomuksiksi jäsentymättömiä kokemuksiaan ja voi myös alkaa tul-

kita elämäänsä vastaanotetun kertomuksen mukaisesti. Tässä on samalla selitys sille, että kertomuksilla on myös tulevaisuutta suuntaava luonne. (Mt. 13.)

Oman tietoteoreettisen näkemykseni kannalta tässä kaikessa on keskeistä hermeneuttinen tiedonmuodostuksen prosessi: kokonaisuuksien ja osien toisiinsa sovittaminen näyttäisi lopultakin olevan ainoa keino rakentaa käsitystä todellisuudesta olipa kysymyksessä sitten lapsen varhainen kehitys tai aikuisen tiedonhankinta, kertomuksen kuunteleminen tai sen tuottaminen, arkikäsitusten muodostaminen tai tieteellinen tiedonhankinta. Vaikka tiedonmuodostuksen intention ja systemaattisuuden taso vaihtelisi, keinot näyttäisivät pysyvän samoina: saatavilla olevia palasia on yritettävä sovittaa yhteen eri näkökulmista tiedon absoluuttisen perustan ollessa ihmisen ulottumattomissa.

#### 5.2.4 Selittämisestä ja abstrahoinnista

Ymmärtäminen ja selittäminen ovat ihmistieteissä monin tavoin kietoutuneet yhteen – niin myös hermeneutiikan klassikon Diltheyn myöhäiskauden tutkimustyössä (ks. Raatikainen 2004, 93–94). Mutta miten voidaan yhdistää kriittinen realismi, ihmistieteet, ymmärtäminen ja selittäminen?

Tötön (2006) artikkeli, jossa hän nojautuu muun muassa Roy Bhaskariin, Rom Harréen ja Andrew Sayeriin, tarjoaa valaistusta asiaan. Selittämistä artikkeli käsittelee avoimien ja suljettujen järjestelmien kautta selvittäen niiden erojen vaikutusta asiaan. Suljetussa järjestelmässä, joissa yksi kausaalinen mekanismi saa häiriöttä vaikuttaa ja jota tutkimuksellisessa koetilanteessa pyritään keinotekoisesti jäljittelemään, selittäminen ja ennustaminen ovat yhtä. Sen sijaan avoimissa järjestelmissä monet mekanismit rajoittavat, häiritsevät ja estävät toisiaan, mistä johtuen jälkeenpäin selittäminen on mahdollista, mutta ennustaminen mahdotonta. Siksi kriittisen realismin mukaan silloin, kun koetilanne ei ole mahdollinen, selittäminen suoritetaan pelkästään abstrahoinnilla, teoreettisoinnin keinoin. (Mt. 57–58, 60–62.)

Abstrahoinnissa on tärkeää pystyä erottamaan satunnainen olennaisesta, ulkoinen sisäisestä ja muodolliset suhteet sisällöllisistä suhteista, jotta tutkittava ilmiö voidaan onnistuneesti irrottaa epäolennaisista yhteyksistä, ja tässä suhteessa kvalitatiivinen analyysi on tärkeässä asemassa valottamassa muodollisten suhteiden sijasta sisällöllisiä suhteita (mt. 63). Tämä pitää paikkansa etenkin silloin, kun tutkitaan vähän tutkittuja alueita, kuten tässä tutkimuksessa noviisien musisointiyhteisötoimintaa kokeneempien kanssa.

Käsiteparia avoin–suljettu ei ole kuitenkaan syytä ajatella vain joko–tai-dikotomiana, sillä useimmat järjestelmät ovat jotain siltä väliltä. Jos olisi täysin avoin järjestelmä, se olisi myös täysin ennustamaton kaaos, jossa kaikki vaihtoehdot olisivat koko ajan yhtä todennäköisiä. Vastaavas-

ti täysin suljettu järjestelmä olisi täydellisen ennustettava saman kehän kiertäjä ja itsensä toteuttaja. Tosiasiassa todellisuus on vain suhteellisen avoin järjestelmä. Siksi jotkut vaihtoehdot pääsevät siinä toteutumaan toisia todennäköisemmin ja näin tuottamaan säännönmukaisuuksia. Vaikka säännönmukaisuus ei ole kausaaliselityksen välttämätön eikä riittävä ehto, se pitää paikkansa vain määritelmällisesti ontologisella tasolla, mutta sen sijaan säännönmukaisuus Tötön mukaan on kriteerinä välttämätön tietoteoreettisella tasolla kausaalisuhteen havaitsemisessa. (Mt. 67–71.)

Jos siis laadullisen tutkimuksen kohdeilmiö sisältää jonkin generoivan mekanismin, joka voitaisiin selittää, edessä on kaksivaiheinen ongelma. Ensimmäinen ongelmavaihe on tunnistaminen. Generoiva mekanismi ei välttämättä aina edes aktualisoidu, ja vaikka niin tapahtuisi, ei tutkija välttämättä oivalla siihen liittyvien asioiden ja tapahtumien yhteyttä. Toinen ongelma on todentaminen. Vaikka tutkijalla olisikin niin hyvä tiedollinen vaisto omalla tiedonalallaan, että hän kiinnittäisi huomionsa juuri oikeisiin vihjeisiin ja jopa pystyisi hypoteettisesti kuvaamaan mekanismin, sen todentaminen vakuuttavasti kausaalisuhteeksi vaatisi säännönmukaisuuden havaitsemista eli myös määrällistä aineistoa. Laadullinen tutkimus – käsillä oleva tutkimus mukaan luettuna – sopiikin siinä mielessä "pioneerityöksi". Aiheesta ja olosuhteista riippuen määrällisen tutkimuksen vuoro voi tulla myöhemmin tai olla tulematta – laadullisen tutkimuksen arvo ei siis automaattisesti riipu siitä, seuraako sitä joskus määrällinen tutkimus vai ei (vrt. Mäkelä 1990, 42).

Joka tapauksessa abstrahoinnissa usein oletetaan hypoteettisesti myös mekanismeja. Esimerkiksi käy vaikkapa kerronnallisen tutkimussuuntauksen mallitarinat, joiden oletetaan toimivan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Näkemykseni mukaan jokaisen, joka puhuu mallitarinoista, on oletettava, että todellisuudessa on olemassa jotain mekanismeja, joita voidaan nimittää mallitarinoiksi, ja että niiden olemassaolosta ja luonteesta voidaan tehdä epäsuoria päätelmiä. Jos mallitarinat olisivat vain ihmisten konstruktioita, kuinka ne sitten saattoivat toimia menneisyydessä, kun niitä ei vielä oltu konstruoitu? Tässäkin huomaamme, että tiedonmuodostus yhä uudestaan ja uudestaan pakottaa ottamaan kantaa myös ontologiaan. Asia ei muutu miksikään, puhuttiinpa sitten selittämisestä vai ymmärtämisestä, joiden vastakkainasettelua ylipäätään Raatikainen (2005, 57) pitää keinotekoisena ja ongelmallisena.

### 5.2.5 Synteesinä "tietoteoreettis-hermeneuttinen konstruktivismi"

Edellä käsitellyn perusteella päädyn tutkimusentekoa ja tiedonmuodostusta koskevaan näkemykseen, jota voisi kutsua tietoteoreettis-hermeneuttiseksi konstruktivismiksi. Sen perustana on ajatus, ettei ihmisellä perimmältään ole käytettävissään kuin periaatteiltaan yhdenlainen tiedon tavoittele-

misen tapa: uskomusten rakentaminen ja jäsentäminen ajattelun avulla käytettävissä olevista palaista, joita hän saa ulkoisen ja sisäisen kokemuksensa kautta. Se, mikä vaihtelee, on kohteen ontologinen olemus. Se vaikuttaa myös siihen, millaisia informaatiokanavia pitkin kokemusta kohteesta voi hankkia ja missä määrin kohdetta voi ylipäättään lähestyä sisäisen kokemuksen kanavien, missä määrin ulkoisen kokemuksen kanavien varassa.

Kanavien erilaisuus voi harhauttaa uskomaan, että esimerkiksi luonnontieteissä ja ihmistieteissä olisi jollain tavoin olemuksellisesti erilaiset uskomuksenmuodostusmenetelmät. Olen kuitenkin samoilla linjoilla kuin Dilthey, joka ei nähnyt luonnontieteiden ja ihmistieteiden eroa ensisijassa metodisena erona, vaan näki eron perustuvan "pikemminkin luonnontieteellisten ja henkisten tosiasioiden erilaiseen 'annettuna olemisen' tapaan inhimillisessä tietoisuudessa", kuten Siljander (1987, 61) kuvaa. Käsitykseni mukaan ja nykykielellä ilmaisten kysymys on selvästi juuri informaatiokanavista, mitä tulkintaa tukee myös sisäisen ja ulkoisen kokemuksen välinen erottelu, jota Siljander (mt. 61–62) pitää tieteiden erottelun kysymyksessä olennaisena. Tässä valossa onkin ehkä pohdittava uudelleen väitettä, että Diltheyn tieteiden erottelu perustuisi tiedon sisältöön (ks. luku "Ihmismieli tutkimuskohteena: realismin ja hermeneutiikan yhtymäkohtia"): tärkein näkökulma saattoikin olla se, mitä kanavaa pitkin kohdetta jouduttiin tiedonmuodostusprosessissa voittopuolisesti lähestymään sen ontologisen olemuksen vuoksi. Myös puheet merkitysmaailmasta hermeneutiikan tutkimuskohteena voitaneen näin ollen tulkita puheeksi sisäisen kokemuksen kanavista. Samoin, kun Dilthey vastusti metodologista monismia painottaen, ettei ihmistieteiden menetelmää voi palauttaa luonnontieteisiin (Raatikainen 2004, 89–90), hän siinäkin kontekstissa viittasi menetelmällä todennäköisesti juuri kanavien tasoon: ihmistiede ei mitenkään voi perustua ainoastaan ulkoisen kokemuksen piiriin kuuluviin havaintoihin.

Informaation hankinnan kanavat ja sisäisen ja ulkoisen kokemuksen suhde siis vaihtelevat kontekstista riippuen, mutta uskomusten muodostamisen tapoja – siis ajattelun tasolla – on näkemysni mukaan vain yksi. Peirce'in kuuluisa artikkeli "The Fixation of Belief" puhui useista menetelmistä todennäköisesti siksi, että hän tarvitsi "itsepäisyyden menetelmää", "auktoriteetin menetelmää" ja "apriorista menetelmää" vastakkainasetteluun "tieteellisen menetelmän" kanssa (ks. Niiniluoto 1980, 81–83), josta hänen piti aikalaisensa vakuuttaa. Itsepäisyyden menetelmässä on kuitenkin kysymys pikemminkin uskomusten säilyttämisestä ja auktoriteetin menetelmässä puolestaan uskomusten siirtämisestä – ei siis kummassakaan tapauksessa uskomusten rakentamisesta. Apriorisessa menetelmässä taas on kysymys kummallisesta käsityksestä, jonka mukaan uskomuksia voisi muodostaa vailla minkäänlaisia ulkoisia kokemuksia.

Mutta miksi "hermeneuttinen" konstruktivismi eikä pelkästään konstruktivismi? Siksi, että konstruktivismissa on usein painotettu vain tiedon rakentamista sinänsä ja sitä, että se rakentuu en-



tisen tiedon päälle. Sen sijaan liian vähän on kiinnitetty huomiota rakentamisen tapaan ja konstruktioiden laatuun. Joskus jopa saa käsityksen, että millaisia konstruktioita tahansa on pidettävä yhtä oikeutettuina, kun kerran konstruktioiden rakentajat omista lähtökohdistaan ovat sellaisiin päätyneet (ks. Raatikainen 2005, 55). Tietoteoreettinen hermeneutiikka tuo siten konstruktivismiin tärkeän lisän painottamalla lopputuloksen laatua: kokonaisuuksien ja osien on oltava sopusoinnussa ja kestävä uudelleen tarkasteluja monenlaisista näkökulmista.

Tietoteoreettisten näkemysteni työstäminen hermeneutiikan kautta on luonnollisesti vaikuttanut kielenkäyttöön ja termien valintaan. Samoin oma tutkimusprosessini on vaikuttanut voimakkaasti kokonaisuuteen. Kuitenkin lopputulos, johon päädyn, on näkemykseni mukaan erittäin hyvässä sopusoinnussa sellaisen tiedekäsityksen kanssa, jossa tiede – niin ihmistiede kuin luonnon-tiedekin – nähdään hypoteesien testaamisena aineiston valossa (vrt. mt. 59). Itse asiassa hypoteesien testaamisen korostaminen valottaa vain kolikon toista puolta: siinä huomio kohdistuu enemmän tiedon etsimisen vaiheeseen, kun taas hermeneutiikkapuhe osista ja kokonaisuuksista kohdistaa huomion arviointivaiheeseen. Kuitenkin myös hypoteeseja testatessa on edessä myös osien ja kokonaisuuksien arviointi, ja samoin hermeneuttisessa prosessissa tutkija jatkuvasti etsii ja asettaa itselleen uusia hypoteeseja kokeiltavaksi. Uskonkin olevan niin, että teorialähtöisessä otteessa korostuu hypoteesien asettaminen siten, että yksittäisissä tutkimuksissa voi olla kysymys yhden tai muutaman "makrohypoteesin" testaamisesta, jolloin kyseinen tutkimus päättyy siihen, että saadaan kysymyksiin vastaukset. Sen sijaan aineistolähtöisessä otteessa, jota omakin tutkimukseni voitto-puolisesti edustaa, jatkuvaan hermeneuttiseen näkökulman vaihtamiseen ja kokonaisuuksien ja osien vertaamiseen liittyy lukematon määrä "mikrohypoteeseja", joita tulkintaprosessissa luodaan ja testataan. Tällainen tutkimus päättyy "mielekkääseen hahmoon" (ks. Radnitzky 1970, vol. II, 26; Järvinen & Järvinen 2004, 198). Niinpä tällöin puhe "tietoteoreettisesta" hermeneutiikasta on astetta luontevampaa kuin puhe hypoteesien testaamisesta. Kuitenkin molemmat näkökulmat – sekä etsiminen ja testaaminen että kokonaisuuksien ja osien yhteen sovittelu ja arviointi – kuuluvat näkemykseni mukaan niin peirreläiseen abduktiiviseen päättelyyn, popperilaiseen fallibilismiin, tietoteoreettiseen hermeneutiikkaan, grounded theoryn analyysiprosessiin kuin ylipäätään kaikkeen aktiiviseen inhimilliseen tiedonmuodostukseen.

Edellä kuvatulla tavalla menetellen tieteen päätelmät voivat hyvässä tapauksessa osua lähel-lekin totuutta ja jos eivät osu, on tieteen tehtävä aikaa myöten falsifioida ne ja korvata paremmilla päätelmillä.

## 5.3 Tutkimuksen menetelmällinen reflektio

### 5.3.1 Tutkimusprosessista ja ulkoisista menettelyistä

Tutkimukseni suunnitteluvaiheessa syksyllä 2006 oli aluksi selvää ainoastaan tutkimuskohde: luokanopettajaopiskelijoiden yhteistoiminnallinen musisointi heterogeenisissä ryhmissä. Kuten todettua, toimintaan osallistuneiden opiskelijoiden musiikillinen kokemustausta oli äärimmäisen vaihteleva, sillä mukana oli sekä täysin noviiseja että pitkään musiikkia harrastaneita – joku oli saanut jopa ammattitason koulutusta – ja kaikkea siltä väliltä. Niinpä haastateltavan kohderyhmän valinta noin kolmenkymmenen osallistuneen joukosta oli hyvin vaikeaa, sillä minua kiinnostivat monenlaisten opiskelijoiden kokemukset. Olin suunnitellut myös vaihtoehtoa, jossa olisin valinnut oman harkintani mukaan haastateltaviksi kokemustaustaltaan eritasoisia opiskelijoita ja saanut siten edustavan näytteen. Useankaan yrityksen jälkeen en kuitenkaan kyennyt tekemään valintaa niin, että olisin voinut välttää epäilyksen kohderyhmän mahdollisesta manipuloinnista valintamenettelyn kautta. Lopulta päädyin noviiseihin, sillä pidin heitä ongelmallisimpana ryhmänä ja sen vuoksi myös kiinnostavimpana. Heitä oli myös sopiva määrä: yhdeksän opiskelijaa. Ja mikä tärkeintä, koska nämä yhdeksän olivat itse luokitelleet itsensä aloittelijoiksi opintojen alussa, pystyin myös näin eliminoimaan mahdollisuuden subjektiivisiin vääristymiin haastateltavien henkilöiden valinnassa.

Teoreettiseksi viitekehukseksi suunnittelin aluksi yhteistoiminnallista oppimista, mutta saadakseni tutkittavieni kokemukset ja elämänkulun paremmin näkyviin tartuin yhteistoiminnallisuuden rinnalla kerronnalliseen otteeseen, josta pyrin saamaan varsinaisen perustan tutkimukselleni. Tältä pohjalta tehtyjen tutkimus- ja haastattelusuunnitelmien valmistuttua tammikuussa 2007 suoritin ensin yhden koehaastattelun ja sitten varsinaiset haastattelut helmikuun loppuun mennessä. Kaikki yhdeksän noviisiksi itsensä luokitellutta olivat suostuneet haastattelupyyntöön, ja heistä sitä, jolla oli eniten kokemustausta musiikissa – toisin sanoen sen, joka vähiten vastasi mielikuvaa "aloittelijasta" – päätin pitää koehaastateltavana. Kun yksi jo sovittu haastattelu peruuntui yksityisistä syistä, joihin en ollut voinut vaikuttaa, varsinaisia haastateltavia oli lopulta seitsemän. Suoritin haastattelut luokanopettajankoulutusyksikössä työhuoneessani, jossa oli riittävä rauha vapautuneelle keskustelulle. Äänittäminen tapahtui kaksoisvarmistetusti sekä perinteisellä hyvälaatuisella kasettinauhurilla että niin sanotulla minidiskillä. Koehaastattelu venyi kahteen tuntiin, mutta lyhennettyäni haastattelusuunnitelmaa varsinaisten haastattelujen kesto oli neljästäkymmenestä minuutista kahdeksaankymmeneen minuuttiin.

Tutkimusprosessilleni oli tyypillistä jaksottaisuus: välillä oli intensiivisen paneutumisen vuoro, välillä pitkiä jaksoja, jolloin tutkimustyö ei ollut lainkaan mahdollista muiden velvoitteiden vuoksi. Haastatteluiden jälkeen seurasikin ensimmäinen prosessin pitkistä tauoista. Litterointityön pariin, jota aluksi tein opettajankoulutusyksikön poljinnauhurin avulla, pääsin ensimmäisen kerran kesäkuussa 2007. Muutama haastattelu jäi kuitenkin silloin purkamatta. Seuraavan kerran litteroinnille löytyi aikaa vasta maaliskuussa 2008. Silloin sain käyttööni myös Express Scribe -ohjelman, joka mahdollisti haastatteluäänitysten tietokoneelle siirtämisen sekä niiden kuuntelun tarvittaessa myös hidastetusti, ja niin pystyin paitsi suorittamaan litteroinnit loppuun, myös tarkistelemaan aiemmin epäselviksi jääneitä kohtia.

Heti litterointiurakan valmistuttua alkoi aineiston analyysin ensimmäinen vaihe, joka ajallisesti jakaantui siten, että työskentelin sen parissa kesäkuun 2008 loppupuolelle asti. Sinä aikana suoritin analyysit sekä yksilönäkökulmasta että ryhmätoimintamuodon näkökulmasta. Olin koonnut aineiston kirjaimin ja juoksevin numeroin, joita aluksi hyödynsin työskentelyssä. Vähitellen kuitenkin havaitsin, että yksinkertainen värikoodaus ja aineistopätkien säilöminen alaviittein analyysikehiköinä toimiviin tiedostoihin palveli työskentelyäni paljon tehokkaammin: värit löytyivät vieritysmenetelmällä hyvin nopeasti ja siirtyminen edestakaisin alaviitteiden ja analyysikehikon luetteloiden välillä kävi näppärästi kaksoisnapsautuksilla. Todennäköisesti haastateltavien tutuus vielä osaltaan edesauttoi sitä, että aineisto tuli minulle nopeasti läpikotaisin tutuksi ja ettei sen hallinta siksi tuottanut ongelmia.

Syksyllä 2008 aloin paneutua toden teolla tutkimuksen tieteenfilosofisiin perusteisiin, joiden suhteen olin havainnut ongelmia analyysivaiheessa. Talven 2008–2009 jouduin taas pitämään lähes kokonaan taukoa. Työ jatkui intensiivisemmin maaliskuussa 2009, jolloin sain täydennetyksi epistemologiasta vielä puuttuvat palat ja hiotuksi kokonaisnäkemykseni tieteenfilosofisesta perustasta itseäni kutakuinkin tyydyttävään muotoon. Jatkoin myös raportin kirjoittamista jo kertyneiden tekstieni pohjalta ja tein vielä uuden analyysin prosessinäkökulmasta tutkimuskirjallisuuden innoittamana. Näin olin noin kahden vuoden aikana murtautunut prosessissa ulos alkuperäisistä tutkimusongelmista, osin myös alkuperäisestä viitekehiksestä ja ennen kaikkea siitä alkuperäisestä tieteenfilosofisesta suunnasta, jota kohti kerronnallisuus oli viitannut. Tämän jälkeen oli jäljellä vain tarkentelua ja raportin kirjoittamista.

Pitkät taukojaksot, jotka antoivat etäisyyttä työhön, koituivat hedelmälliseksi prosessin kannalta kahdella tavalla. Ensinnäkin työn lepäämään jättäminen antaa yleensäkin tilaa ajatusten ja näkemysten kypsymiselle: lepojako auttaa irtautumaan mahdollisesti jo urautuneesta ajattelusta ja –tauon päätyttyä – erottamaan olennainen vähemmän olennaisesta. Taukojakson jälkeen ihminen on myös usein avoimempi uusille ideoille. Näin kävi myös tässä prosessissa esimerkiksi analyysin

suhteen: vajaan vuoden kuluttua ensimmäisestä analyysivaiheesta löytyi uudelta pohjalta vielä uusi, osin syvemmälle pääsevä analyysinäkökulma, mikä johti teoreettisesti ohuimman analyysi-osan (analyysi ryhmätoimintamuodon näkökulmasta) poisjättämiseen.

Toiseksi taukojaksot auttoivat irtautumaan myös siitä tunnesiteestä, joka ainakin soitonopeuksessa liittyy omaan opetustyöhön. Enhän ollut mikään ulkopuolinen kokeitansa tekevä tutkija, vaan tutkittavien opettaja, joka oli työskennellyt heidän kanssaan yli puolitoista vuotta. Tunneside heidän opettamiseensa näytti aluksi aiheuttavan välillä yli-innostusta ja välillä ylivarovaisuutta analyysissa – tai ainakin epävarmuutta arvioida, onko niitä – mutta mitä pidemmälle aika kului, sen etäämmältä pystyin katselemaan aineistoani ja tekemääni analyysia. Tässä auttoi myös se, että opettaja–oppilas-suhde tutkittaviin päättyi keväällä 2007.

Prosessi oli kokonaisuutena hermeneuttista etsintää tyypillisimmillään. Aluksi piti liikkua pienemmällä kehillä ja vaihdella tarkastelukulmaa yksityiskohtien ja pienien osakokonaisuuksien välillä monien alueiden jäädessä vielä täysin hämärän peittoon. Jotkut pienet osakokonaisuudet saattoivat näyttäytyä hyvinkin selkeinä, mutta hankaluutena oli hahmottamisen pirstaleisuus sekä vaikeus arvioida, mikä oli olennaista, ja valita, mitkä palaset pitäisi ottaa työn perustaksi. Kun työ eteni, mahdollistui vähitellen vertailu hiukan isompiin osakokonaisuuksiin, mikä paljasti ajattelun ristiriitaisuuksia ja pakotti korjaamaan joitakin käsityksiä. Hetkittäin oli ahdistava aavistus ajattelun puuttuvien aukkopaiikkojen laajuudesta. Lopulta kuitenkin kokonaisuus laajeni riittävän suureksi, niin että kuva alkoi hahmottua ja yksityiskohtien ja kokonaisuuksien yhteensovittaminen alkoi olla oikeasti mahdollista ja tuottaa tuloksia. Tämä näkyi myös konkreettisella tasolla: tuli mahdolliseksi verrata työn ja samalla raportin rakenteen erilaisia kokonaisratkaisuvaihtoehtoja. Uskon puute vaihtui luottamukseen, ja pirstaleiden sijasta kokonaisuus häämötti.

### 5.3.2 Kerronnallisista haastatteluista

Kerronnallisen haastattelun perusideana on antaa tilaa kertomiselle ja houkutella kysymyksillä esiin tiheää kerrontaa (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 192–192). Äärimmillään suurin osa haastattelusta voi perustua ainoastaan yhteen laajaan kysymykseen, ja tällaista menettelyä on perusteltu muun muassa sillä, että kertoja joutuu itse jäsentämään kertomansa, tekemään valintoja ja päättämään painotuksista (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 194, 196). Esimerkiksi Bruner (1987, 22) pyysi haastateltaviaan kertomaan elämäntarinansa mielensä mukaan puolesta tunnissa. Saksalaisen Fritz Schützen mallissa yhden laajan kysymyksen jälkeen tulee toinen vaihe, jossa tutkija esittää kertomusta jatkavia kysymyksiä, jotka liittyvät kuitenkin vain kertojan jo itse esiin tuomiin

aiheisiin. Schützen mallin kolmannessa vaiheessa voidaan nostaa käsittelyyn myös niitä aiheita, jotka liittyvät tutkimusintresseihin tai joita kertoja on siihen mennessä vältellyt – kuitenkin painostamatta vastaamaan niihin. (Mt. 194–197.) Toisaalta Hyvärisen ja Löyttyniemen synteestistä, jossa he nojautuvat toisiin tutkijoihin, käy ilmi, että kerronnallisessa haastattelussa voidaan noudattaa myös vapaampia periaatteita, jolloin tärkeintä ei ole haastattelun muoto, vaan kertomuksellisuuden ja kokemuksellisuuden, henkilökohtaisen ja konkreettisen esiin houkutteleva välttämällä abstrakteja aiheita, joista voi olla äärimmäisen vaikeaa päästä enää takaisin kokemusten tasolle (mt. 198–199).

Oman tutkimukseni haastattelut rakensin kerronnallisuuden pohjalta vapaasti soveltaen ja päätyen kolmivaiheeseen malliin (liite 1). Käytin apuna myös haastattelukuvia (liite 2) – kussakin vaiheessa omanlaistaan versiota samasta kuva-aihiosta – jotka hahmottelivat keskustelun alaa väljästi. Haastattelukuvien käyttöä käsittelemme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Ensimmäisen vaiheen aluksi pyysin haastateltavia kertomaan oman musiikillisen elämäntarinsaan eli elämästään sen juonteen, joka jollain tavoin kosketteli suhdetta musiikkiin, alkaen lapsuudesta ja jatkuen käsillä olevan hetken ajatuksiin tulevaisuudesta. Näin menetellen pyrin samalla heti alussa tekemään selväksi, että olen kiinnostunut heidän kokemuksistaan koko elämän ajalta, ja eliminoimaan mahdollisen harhaluulon velvollisuudesta antaa musiikinopettajalle jonkinlaista ylimääräistä kurssipalautetta. Samalla pyrin muutenkin mahdollisuuksien rajoissa häivyttämään tilanteesta opettaja–oppilas-suhdetta. Pyytämällä kertomusta, vaikka se koskikin vain yhtä elämän aluetta, arvelin saavani myös paljon kokemuksellisuutta ja konkreettisuutta aineistooni (vrt. mt. 199).

Haastateltavien oma-aloitteisenkin kerronnan aikana saatoin vastata heidän tarkentaviin kysymyksiinsä, kysyä itse heiltä tarkennusta, jos jokin jäi epäselväksi sekä – mikäli epäilin haastateltavan luulevan, että puheenaiheiden piti rajautua johonkin erityiseen, esimerkiksi soittamiseen – rohkaista heitä kertomaan vapaasti kaikesta, mikä heistä itsestään tuntui tärkeältä. Sen jälkeen esitin heille kertomuksia jatkavia kysymyksiä, eli pyysin heitä kertomaan lisää aiheista, jotka he itse olivat nostaneet esiin (vrt. em. Schützen malli). Houkuttelin heitä kertomaan lisää kokemuksiaan ja ajatuksiaan myös kysymällä muun muassa, millainen käsitys heillä oli itsestään musiikin suhteen lapsena ja nuorena – näin arvelin edistäväni myös identiteettipuheen esiin tuloa – ja onko käsitys muuttunut opintojen aikana. Molempien näiden kysymysten yhteydessä myös pyysin muis-telemaan mahdollisia tilanteita, joissa heidän kertomansa olisi käynyt hyvin ilmi. Kaikilta kysyin Hyvärisen esimerkkiä seuraten tarinan huippuhetkistä ja pahimmista hetkistä (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 200), ja sen lisäksi myös musiikillisen elämäntarinan aikana tapahtuneista mahdollisista muutoksista ja niiden syistä.

Tällaisten kysymysten avulla sain ensimmäisestä haastatteluvaiheesta paljon tiheätä kerrontaa: konkreettisia tapauksia, hauskoja ja ikäviä muistoja, sykähdyttäviä kokemuksia sekä näkemyksiä itsestä. Luokanopettajaopiskelijoina haastateltavani edustivatkin kohderyhmää, joka oli helppo saada puhumaan.

Tämän jälkeen siirryttiin haastattelun toiseen vaiheeseen, joka keskittyi opintojen musisointitoimintaan heterogeenisissa ryhmissä ja oli selvästi temaattisempi. Ottamalla omia tutkimuksellisia teemojani esiin vasta toisessa vaiheessa seurasin Hyvärisen esimerkkiä schützeläisen järjestyksen noudattamisesta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 200). Tämäkin vaihe kuitenkin käynnistettiin vapaammin: sen aluksi pyysin haastateltavia eläytymään tilanteeseen, jossa heterogeenisen bändiryhmän harjoitukset ovat menossa ja he itse ovat siellä mukana, kehottaen heitä kuvaamaan, millaista siellä on. Tällä menettelyllä pyrin saamaan esiin heille itselleen heidän omien kokemustensa pohjalta muodostuneita käsityksiä toiminnasta. En siis halunnut opiskelijoiden keskuudessa mahdollisesti vallitsevia yleisiä käsityksiä, vaan nimenomaan halusin yllyttää heidät tekemään ikään kuin yleistyksiä omista kokemuksistaan – heidän olivat osallistuneet useiden erilaisten ryhmien toimintaan. Sen jälkeen keskustelin heidän kanssaan vielä muun muassa ryhmän ilmapiiristä, jäsenten keskinäisestä asetelmasta, heidän omasta asemastaan ryhmässä sekä toiminnan eduista ja haitoista aloittelijasoittajalle. Vaikutti siltä, että yritykseni saada heiltä yhteisön käsitysten sijasta heidän omia, omien kokemustensa pohjalta muodostettuja käsityksiään onnistui vähintään osittain – ainakin he liittyivät mukaan paljon omia kokemuksiaan ja joissain tapauksissa myös pohtivat henkilökohtaisten kokemusten ja yleisen suhdetta.

Esimerkki omien kokemusten "yleistämisestä":

*ainakin nyt mitä meillä on ollut () bändiharkat aika semmonen niinkun yhteistuumin ollaan menty ettei oo kukaan sillai pomottanu tai mitään ja varmaan tässäkin bändin (kun tos on ne) harjoituksissa [viittaa kuvaan] menee varmaan samalla tavalla*

Lopuksi pyysin heitä vielä kertaamaan pienenä kertomuksen katkelmana heidän omat kokemuksensa musisointiryhmien yhteistoiminnan ajasta. Myös tämä toinen haastatteluvaihe tuotti tiheätä kerrontaa konkreettisista tapauksista ja tunnetason kokemuksista – osin tiheämpääkin kuin ensimmäinen, sillä kokemukset olivat vielä kohtuullisen tuoreita.

Kolmannessa vaiheessa siirryttiin lyhyesti mutta tietoisesti käsittelemään näkemyksiä tulevasta, sillä arvelin sen stimuloivan merkitysten ja identiteetin pohdintaa. Kyselin heiltä ajatuksia musiikillisen elämäntarinan jatkumisesta lähitulevaisuudessa ja kauempana sekä musisointiryhmiin osallistumisen mahdollisesti heihin jättämästä jäljestä. Tämä vaihe johti joidenkin kohdalla hedelmälliseen tulokseen siinä mielessä, että heillä oli sanottavaa, kun taas joidenkin haastateltavien ajatukset tulevaisuudesta ja opintojen aikana saatujen kokemusten merkityksestä tulevalle olivat vielä

hämäriä tai orastavia. Toisaalta monet olivat pyytämättäkin yhdistäneet puheeseensa myös tulevan pohdintaa jo aikaisemmissa haastatteluvaiheissa.

Mitä sitten aiheutui pyydettyjen kertomusten tietoisesta rajauksesta ja keskittymisestä ainoastaan elämän musiikilliseen juonteeseen? Tietenkin se antoi ennakkokehyksen asialle, ja sellaisena sillä oli luonnollisesti ohjaava vaikutus. Näyttäisi kuitenkin siltä, että rajaus ei ole estänyt haastateltavia puhumasta avoimesti aidoista kokemuksistaan, vaan on pikemmin edistänyt ja helpottanut kerrontaa ja sen käynnistymistä verrattuna tilanteeseen, jossa olisi pyydetty kertomaan elämästä koko laajuudessaan. Koko elämäntarina puolesta tunnissa on niin vaikea haaste, että ei ole selvää, jaksako sellaiseen urakkaan paneutua tosissaan vai tuleeko tunne, ettei se kuitenkaan onnistu. Kun on paljon tapahtumia, on myös paljon kerrottavaa: koehaastateltavalla, joka oli lapsena enemmän tai vähemmän harrastanut musiikkia useiden vuosien ajan, riitti oma-aloitteista kertomista – haastattelukuvan tuella – neljänkymmenen minuutin ajan. Varsinaisilla haastateltavilla oli kuitenkin häneen verrattuna huomattavasti helpompi urakka, sillä heidän musiikkiharrastuksensa – jos sitä oli ollut lainkaan – oli ollut paljon vähäisempää. Niinpä he todennäköisesti jaksoivat kertoa kaiken itselleen olennaisen.

Koin itse haastattelujen tunnelman vapautuneeksi, ja vapautuneisuutta osoitti muun muassa se, että monien haastateltavien kanssa nauroimme paljon. Siitä huolimatta, että kerronnallisen haastattelun periaatteet eivät täydellisinä ja joka kohdassa toteutuneet – mukana oli myös temaatista haastattelua – kaiken kaikkiaan haastattelut tuottivat arvokkaan ja kokemuksellisuonteisen aineiston, joka sisältää ajallisesti laajemman perspektiivin kuin mihin pelkät teemahaastattelut olisivat pystyneet. Aineisto on osoittanut rikkautensa myös siinä, että vaikka prosessin aikana ajatteluni tutkijana muuttui ja sen myötä myös tutkimuskysymykset kokivat perusteellisen muodonmuutoksen, aineisto ei muuttuneidenkaan tutkimuskysymysten edessä näyttäytynyt vajaana, vaan päinvastoin vaikutti siltä, että siitä voisi olla myöhemminkin ammennettavaa.

### 5.3.3 Haastattelukuvien käytöstä

Haastattelukuvien käytön suunnittelu lähti liikkeelle pyrkimyksestä luoda nimenomaan haastattelijalle väline, joka tukisi haastattelun juonessa pysymistä, kompensoisi kokemattomuutta ja estäisi "sokeat" hetket, joita etukäteen pidin todennäköisinä. Haastatteluiden läpivieminen osoittautui kuitenkin kaiken kaikkiaan paljon arvioimaani helpommaksi, ja siksi ne todennäköisesti olisivat onnistuneet kohtuullisesti ilman kuviakin. Esimerkiksi haastattelijan miettimistauot eivät näyttäneetkään sokeina hetkinä tai harhautumisena asiasta, vaan antoivat sopivasti tilaa haastateltavan

puheelle. (Suurempi vaara sittenkin oli ilmapiirin vapautuessa ja innostuksen noustessa keskeyttää joskus epähuomiossa haastateltavan puhe.) Kuvat (liite 2) kuitenkin osoittautuivat erinomaisiksi apuvälineiksi.

Millä tahansa haastattelutilanteeseen tuodulla ennakkokehyksellä, myös haastattelukuvalla, on kiistämättä ohjaava vaikutus. Kysymys onkin siitä, mihin se ohjaa: rajoittaako se jollain negatiivisella tavalla keskustelun sisältöä, vai houkutteleeko se päinvastoin toivottujen aiheiden pariin? Koska aineistosta tuli sisällöllisesti rikas, voidaan todeta, ettei tässä tapauksessa negatiivisesti rajaava vaikutus päässyt toteutumaan ainakaan millään merkittävällä tavalla. Kuvat oli sitä paitsi muodosteltu siten, että ne hahmottelivat laajasti sen, mikä muutenkin jo oli molempien osapuolien tiedossa: Haastateltavan elämä on alkanut tiettyinä hetkenä. Se on jatkunut ajallisesti lapsuuteen ja nuoruuteen. Haastateltava on tullut opiskelemaan opettajankoulutuslaitokseen. Opintoja on vielä jäljellä. Aikanaan haastateltavan on tarkoitus valmistua luokanopettajaksi. Elämä todennäköisesti jatkuu vielä senkin jälkeen. Haastateltava tulee varmaankin toimimaan opettajan ammatissa.

Mitä hyötyä näin itsestään selvien asioiden kuvaamisesta sitten oli? Hyötyjä oli ainakin kolme. Ensinnäkin kuvat vahvistivat ajatusta, jonka jo musiikillisen elämäntarinan pyytäminen oli tuonut ilmi: ei ole tarkoitus käsitellä ainoastaan sitä aikaa, jona haastateltavat ovat osallistuneet haastattelijan pitämälle musiikin kurssille, vaan haastattelussa ollaan kiinnostuneita haastateltavan kokemuksista koko elämän ajalta. Kuvan vaikutus ei siis oletettavasti ollut kovinkaan rajaava, vaan pikemminkin avartava.

Toiseksi haastattelukuvat toimivat konkreettisena apuvälineenä kommunikoinnissa. Niinpä haastateltavat saattoivat oma-aloitteisesti viitata kuvaan ja esimerkiksi kysyä selvennystä tai käyttää kuvaa muulla tavoin apuna.

Esimerkkejä kuvan käytöstä kommunikoinnin tukena:

*saaks mä kertoa myös täältä [viittaa kuvaan] mitä mä ehkä tulevaisuudessakin olen*

*tää aihe on niinkun minä ja musiikki vähän niinkun [viittaa haastattelukuvan tekstiin]*

haastateltava: *ei kai tässä tän kuvan perusteella [enempää]*

haastattelija: *sä menitkin aika hyvin tossa jopa kronologisessa järjestyksessä*

Kuvista oli kommunikointiin apua myös haastattelijalle:

*tuolla [näyttää kuvaa] sä olet joskus opettaja mites se musiikki suhde musiikkiin*

*minkälaisena sä nyt näät tän sinisen alueen [näyttää kuvaa] miten tää tarina tulee jatkumaan musiikin suhteen*

Kolmas hyöty oli, että kuvat instruktioineen (ks. liite 2) todennäköisesti auttoivat haastateltavia puhumisen alkuun ja ehkä muutenkin stimuloivat kertomaan.



Esimerkki, jossa kuva auttaa kerrontaa eteenpäin:

haastattelija: *oonkohan mä toltta sivulta nyt kysynytkin tuota* [katsellaan haastattelukuvaa]  
haastateltava: *no sit mä voin tietysti tost vielä jotain*

Sen sijaan selviä osoituksia kuvien negatiivisista vaikutuksista ei käynyt ilmi, lukuun ottamatta yhtä koehaastattelutilannetta, jossa tulin käyttäneeksi kuvaa ehkä liiankin ohjaavasti:

*kun sä kerroit huippuhetkestä täällä* [näyttää kuvaa] *ja sit tuli täällä* [näyttää kuvaa] *huippuhetki sit oli pahin hetki onks täällä* [näyttää kuvaa] *joku pahin hetki tällä keltasella alueella*

Kaiken kaikkiaan kokemukset kuvan käytöstä haastattelutilanteessa olivat myönteisiä.

### 5.3.4 Tulkinnasta ja analyysivaiheiden kehkeytymisestä

Tulkintaa tapahtuu tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tämä koskee erityisesti laadullista tutkimusta (ks. esim. Kaikkonen 1999, 431), mutta näkemykseni mukaan oikeastaan kaikkea tutkimusta (ks. Raatikainen 2005, 59–60). Tulkinta kietoutuu niin ennako-odotuksiin, aineiston keruuseen ja käsittelyyn kuin analyysiin ja johtopäätöksiinkin. Seuraavassa keskityn kuitenkin pyrkimykseen tehdä näkyväksi nimenomaan analyysivaihe tulkintoineen: millaisten tulkintaportaiden kautta se on edennyt ja millaisia menettelyjä niissä on käytetty.

Aluksi analyysilleni oli leimallista aineistolähtöisyys (ks. Eskola & Suoranta 1998, 19). Tosin täydellistä aineistolähtöisyyttä ei pidetä edes mahdollisena havaintojen teoriapitoisuuden vuoksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 98), mutta jos aineistolähtöisyytenä pidetään sitä, että aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus siten, että aikaisemmalla tiedolla ja teorioilla ei ole mitään tekemistä prosessin kanssa, vaan ne pikemmin pyritään sulkeistamaan pois (ks. mt. 97–98), tämän tutkimuksen tapauksessa siihen voidaan katsoa olevan tavallista paremmat edellytykset, sillä aikaisempia tutkimuksia ja teorioita aiheesta ei ollut olemassa, tai en ainakaan ollut tietoinen sellaisista. Siksi ainoat tähän analyysivaiheeseen selkeästi vaikuttaneet ennako-oletukset liittyivät kokemukseeni soitonopettajana. Myöhemmin tuli mukaan kuvaan myös teorian pohjalta muodosteltu analyysikehys.

Yleiseltä luonteeltaan analyysiprosessi oli pikemmin vapaasti polveilevaa ja mutkittelevaa haravointia kuin suoraviivaista suunnitelman mukaan etenemistä. Kuitenkin analyysini työstämisessä on löydettävissä tutkimuskirjallisuudessa kuvattuja analyysimenettelyjä vastaavia vaiheita.

Aloitin analyysin suorittamalla ensin ikään kuin informaattiosisällön tulkinnan: tein semanttisen tulkinnan siitä, mitä haastateltava itse asiassa sanoo, mistä puhuu ja mitä tarkoittaa. Sitä tehdessäni päätin tekstimassan lyhyemmiksi otteiksi ja koodasin ne. Sen jälkeen erottelin, mikä oli

olennaista tutkimuskiinnostukseni valossa ja tiivistin sen omiksi muistiinpanoiksi, jotka liitin aineistopätkien oheen. Näin olin päätenyt "raakahavaintoihin" (vrt. Alasuutari 1994, 31). Jo tässä vaiheessa lisäsin joissain tapauksissa tiivistysten yhteyteen alustavia omia tulkintojani sellaisestakin, mitä haastateltava ei sano ääneen – tehden sen kuitenkin siten, että myöhemminkin oli tunnistettavissa, mikä oli tiivistystä sanotusta ja mikä meni jo sen "yli".

Sen jälkeen ryhdyin taulukoimaan omia tiivistyksiäni koodiviitteiseen pyrkimyksenä löytää jokaisesta kertomuksesta jokin yhdistävä juonne tai yhteinen nimittäjä (vrt. mt.). Vaihdoin kuitenkin taulukoinnin jossain vaiheessa toisenlaiseen menetelmään: tein jokaisesta kertomuksesta "analyysikehikon" eli hierarkkisen tiivistysten luettelon, jossa käytin värikoodausta ja liitin kaikki tiivistyksiin liittyvät alkuperäiset aineistopätkät alaviitteiksi. Kehikko oli riittävän lyhyt sen nopeaankin selaamiseen, ja milloin tahansa pääsin kaksoisnapsautuksin alaviitteiden alkuperäisteksteihin ja sieltä taas takaisin kehikkoon.

Toimin tässä vaiheessa toisaalta ensin erikseen jokaisen kertomuksen sisällä etsien ainesta, joka olisi toistuvaa, silmiinpistävää, mielenkiintoista ja merkityksellistä haastateltavan suhteelle musiikkiin ja omaan musisointiinsa sekä selitysvoimaista tarinan koko kaaren kannalta. Sellaisena se siis oli samanlaisuuden etsimistä yhdestä kertomuksesta sekä kunkin kertomuksen toiminnan logiikan etsimistä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2004, 95). Toisaalta kuitenkin siihen tuli hyvin pian mukaan myös erilaisuuden etsiminen kertomusten välillä (vrt. mt.), sillä pyrin abstrahoimaan kertomuksista erilaisia tyyppejä. Hermeneuttinen kehä oli siis ikään kuin hierarkkinen: alemmat kehät toimivat yksityiskohtien ja yksittäisten kertomuskokonaisuuksien välillä, kun taas isompi kehä ulottui kaikkiin kertomuksiin. Työstin aineksista tarinallista analyysia siten, että aloin uuttaa haastateltavien kertomuksista tarinamalleja, jotka rakensin heidän kertomustensa sitaattiaineksen vaaraan lisäten kuitenkin joukkoon oman kertojatasoni tulkintoja. Näiden tarinamallien kautta syntyi abstrakteja tyyppejä, jotka saivat vähitellen prosessin aikana yhä kiteytyneemmän muodon.<sup>8</sup> Koko ajan olin kuitenkin paljon tekemisissä alkuperäisaineiston kanssa kahdellakin tavalla: ensinnäkin käytin luettelokehikkojeni alaviitteisiin säilöttyjä alkuperäisaineistopätkiä ja toiseksi palasin aina tarvittaessa – myös tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa – alkuperäisiin litterointikokonaisuuksiin.

Limittäin edellä kuvatun prosessin kanssa aloin kiinnittää huomiota myös joidenkin kertomusten samanlaisuuteen, mikä herätti jatkoajatuksia mahdollisista yläkategorioista. Edistääkseni analyysiprosessia aloin esittää aineistolle lisäkysymyksiä mielenkiintoa herättäneistä ja oman teo-

---

<sup>8</sup> Tarinamallit eivät siis pyri kuvastamaan sen paremmin tutkittaviani kokonaisvaltaisesti ihmisinä elämänhistorioineen ja kaikkine ominaisuuksineen kuin sosiaalisessa todellisuudessa toimivia mallitarinoitakaan vaan nimenomaan abstrahoituja tyyppejä, joihin on poimittu todellisia ilmiöitä.

rianmuodostukseni kannalta relevanteista näkökulmista. Tämä menettely oli luonteva ja hedelmällinen ja on perusteltavissa nimenomaan grounded theory -tyyppisellä työskentelylläni, jonka luonteeseen kuului sekä aineistolähtöinen analyysi että aineistopohjainen teorianmuodostus. Vastaavan neuvon antavatkin Strauss ja Corbin (1990, 37; ks. myös Mäki-Kulmala 1995, 160) grounded theoryn menettelytavoista. Kun tavoitteena on teorioiden kehittäminen, tarvitaan tutkimuksellisia kysymyksiä, jotka antavat mahdollisuuden joustavaan ja vapaaseen ilmiön syvälliseen tutkimiseen. Samanlainen lähestymistapa liittyy ylipäättäänkin laadullisessa tutkimuksessa oletuksiin, että kaikkea tutkitun ilmiön piiriin kuuluvaa ei ole vielä välttämättä tunnistettu ja käsitteellistetty, että ymmärrys siitä voi olla vielä vajaa tai että kukaan ei ole vielä selvittänyt juuri näitä nimenomaisia kysymyksiä, mikä puolestaan tekee mahdottomaksi määrittää etukäteen, mitkä muuttujat ovat olennaisia ja mitkä eivät. (Strauss & Corbin 1990, 37.)

Aineistolle esittämiäni kysymysten sisältöä olen esitellyt tutkimustulosten yhteydessä luvun "Sosiaalisuuden, tuntemusten tai ammatillisuuden korostuminen" alussa. Kategorioiden etsinnässä ja kokonaisuuden hahmottamisessa käytin apuna matriisia, johon sijoitin kysymykseni riveille, yksittäiset kertomukset sarakkeisiin ja löytämäni vastaukset soluihin. Tuloksin edistyessä ja kuvan kirkastuessa lisäsin matriisiin vielä muutamia uusia, relevantteina pitämiäni aiheita. Kysymys oli siis koko ajan myös hermeneuttisesta prosessista sen väljässä merkityksessä, ei suoraviivaisesta mekaanisesta etenemisestä.

Analyysi- ja tulkintaprosessi eteni tässä vaiheessa vielä muutamalle uudelle polulle. Kiinnitin ensinnäkin huomiota yksittäisten kertomusten kulun samantapaiseen prosessiin, mikä oli niin näkyvää, ettei sitä edes tarvinnut erikseen etsiä. Näin tein analyysia noviisien rohkaistumisprosessista. Toiseksi, koska pidin yksilöiden suhdetta toisaalta ryhmään ja toisaalta omaan oppimiseensa sekä ryhmän koettua vaikutusta asiaan erityisen mielenkiintoisina näkökulmina, lähdin seuraamaan niitä abduktiivisesti ja valiten relevanteimpana pitämäni asiat dimensioiksi muodostin lisätarkastelun välineiksi vielä pari nelikenttää (kuviot 5 ja 6). Tämä abduktio johti näin yksilönäkökulmasta myös ryhmänäkökulman puolelle.

Tämän jälkeen tein uuden analyysin toimintamuodon näkökulmasta palaten alkuperäisaineistoon ja tehden uudet "kehikot". Pyrkimyksenäni oli sekä kuvaus että mahdollinen vertailu yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksessa aiemmin saatuihin tuloksiin. Samalla aineisto johdatteli korjailemaan ja tarkentamaan suunnittelemaani teemoittelua, eli analyysi oli vain hyvin lievästi teoriaohjaavaa. Tuloksena syntyi kuvaileva analyysi ja kokoava taulukko. Tämä analyysi ei kuitenkaan koskaan edennyt teoreettisesti korkeammalle tasolle, vaan jäi vaatimattommaksi ja osin luettelomaiseksi. Näytti siltä, että sen ainekset eivät kantaneet pitemmälle. Jotta analyysiprosessi

kuitenkin näyttäytyisi lukijalle mahdollisimman läpinäkyvänä, olen liittänyt kyseisen analyysiosion tuottaman kokoavan taulukon raporttini oheen (liite 3).

Vajaan vuoden kuluttua tein vielä uuden analyysin prosessinäkökulmasta sosiaalipsykologiasta saamieni vaikutteiden pohjalta. Näitä ajatuskulkuja olen selostanut melko tarkasti tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen yhteydessä. Uusi näkökulma toi uutta syvyyttä ja laajensi hermeneuttisen kehän alaa huomattavasti. Saatuaani muokatuksi harrélaisen nelikentän omaan tutkimukseeni soveltuvaan muotoon, en käyttänyt hyödyksi entisiä "kehikkojani" tai taulukoita, vaan palaan alkuperäisaineiston pariin. Jälleen muun muassa värikoodausta käyttäen etsin uutta, itse muodostelemaani nelikenttää (kuvio 2) valaisevia aineksia ja sijoittelin niitä sen kehäkiertokulun vaiheisiin alustavasti luokitellen ja luetteloiden löytöjäni. Tässä työskentelyprosessissa, kun näistä yksityiskohdista aina välillä nosti katseensa laajemmalle kehälle, hahmottuivat sosialisatioprosessin neuvotteluvaiheet tai -aspektit (kuvio 7). Sen jälkeen tarvittiin enää testausta ja tarkentelua aineiston valossa. Se olikin ikään kuin "mikrohypoteesien" testausta. Huomion kiintyminen yksilölliseen vaihteluun nosti esiin vielä "yksilöllisten nelikenttien" sijoittumisen isommalle yhteisön nelikentälle (kuvio 8). Tässäkin tarkastelu kohdistui siis hermeneuttisesti vuoroin kokonaisuuteen, vuoroin yksityiskohtiin ja osakokonaisuuksiin. Lopuksi oli helppo pohtia jo rakentuneen tiedon valossa muutamia näkökulmia yksilön sosialisatioprosessin pidemmän aikavälin kehitykseen (kuviot 9 ja 10).

Koko analyysiprosessi vaiheineen oli kokonaisuudessaan seikkailevaa, mutkittlevaa ja muuttuvaa ja sisälsi paljon myös "turhia" vaiheita. Kuitenkin se, että joutuu tekemään "paljon turhaa työtä" ennen kuin lopullinen kysymyksenasettelu kirkastuu, kuuluu Palosen (1987, 197) mukaan tutkimukseen. Niinpä etukäteen tehtäviä kysymyksenasetteluja voisi pitää ensimmäisenä pyrkimyksenä tutkimukselliseen kehukseen, alkuvaiheen hermeneuttisen kehän kokonaisuutena, jota ilman ei pääse liikkeelle, vaikka se sitten myöhemmin täysin muuttuisi. Pidänkin analyysiprosessiäni eri vaiheineen nimenomaan laajenevasti etenevänä ja uutta etsivänä hermeneuttisena tulkintana ja tiedon konstruointina sen avulla. Katson myös, että tulkinnan menestyksellistä etenemistä ja kiinnostavien aspektien löytymistä yleisemminkin ajatellen aina edistää paitsi näkökulmien ja erilaisten menettelyjen monipuolisuus ja niiden aktiivinen vaihtelu – siis tutkimuksellinen mielikuviutus (Eskola & Suoranta 1998, 20) – myös tutkijan mahdollinen asiantuntemus tutkimuskohteesta ja jonkinlainen tutkimuksellinen vainu siitä, mitä ehkä kannattaa etsiä ja miten – siis teoreettinen herkkyys (mt. 62).

# 6 TUTKIMUSTULOKSET

## 6.1 *Noviisin elämäntulon näkökulma*

### 6.1.1 Tarinamallit ja musisoijatyytit

Kattavasti laadittujen elämäntulon sijasta pyrin muodostelemaan haastateltavieni kerronnasta tarinamalleja periaatteenani seuloa niihin näkyviin alkuperäisten kertomusten omaleimaiset, muista erottuvat piirteet. Tarkempi kuvaus tarina-analyysiprosessista ja sen periaatteista on tutkimukseni metodologiaosuudessa. Tarinamallien kautta syntyi kuva erilaisista musisoijatyyteistä.

#### 6.1.1.1 Sosiaalinen ja omaehtoinen musisoija

**Tarinan yhteenveto.** Opiskelija A:n tarinassa musiikki on alusta asti mukana. Hän kuitenkin preferoi sen niitä ilmenemis- ja toimintamuotoja, jotka liittyvät luonnollisella tai jopa huomaamattomalla tavalla arkielämään ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tarinan kulkua näyttää ohjaavan se, että musiikin pitää olla hänelle vapaaehtoista vapaa-ajan toimintaa, ei pakollista ja julkisiin esiintymisiin johtavaa, ja niinpä hän lopettaa kaiken soittamisen jo lapsena. Ryhmämusisointitoiminnasta hän kuitenkin löytää omaehtoisen ja sosiaalisen aspektin myös omaan musisointiinsa.

*Musiikki on aina kuulunu jollain lailla meidän arkeen: isä on ollut semmonen lauleskelija ja soittanu kitaraa ja autossa soitettu meidän äitin lempibändejä ja lauleskeltu mukana. Suhde musiikkiin oli huomattoman luonnollinen: yleensä sauna oli semmonen paikka missä laulettiin ja ett kun ei muissa perheissä välttämättä näinkään tehdä. A epäileekin, ettei hän kaikkia juttuja ehkä itse huomaa, koska ne on ollu jotenkin niin tavallisia. Kuitenkin lapsuuden soittoharrastukset jäivät vähitellen, sillä viulunsoitto ei ikinä saanut tulta alleen, ja pianonsoittoonkin jossain vaiheessa tuli ihan totaalinen stoppi, kun opettajanvaihdoksen jälkeen piti ulkoo opetella jotain juttuja ja tuntui, että ei oo enää kiva harrastus.*

Sosiaalisuus ja omaehtoisuus sekä musiikin sulautuminen tavalliseen elämään toteutuivat arjen yhteisessä "lauleskelussa", mutta ei pianonsoitossa: pahimmista hetkistä *yks on varmaan kyllä sen inhottavan pianonopettajan kanssa kun meni sukset kyllä niin ristiin ett silloin mä olin kyllä valmis*

*varmaan polttaan sen pianon. Kun soittaminen jäi, sosiaalisuus ja omaehtoisuus löytyivät fanikulttuurista: se oli meillä kaveripiirissä hirmu tärkeä että piti olla fani. Aluksi lempibändiin samaistuttiin tekemällä kaikkia omia esityksiä ja meil oli omat roolit. Sen jälkeenkin aina tuli seurattua jonkun bändin elämää.*

Myös julkisuus musiikin harjoittamisessa oli vastoin arkielämän preferoinnin periaatetta ja siten negatiivista: *A ei tosiaan ollu missään koulun juhlissa soittamassa yksin tai mitään tällasta ett vois kuvitellakaan, ja se oli yks varmaan minkä takii se musiikkiopistokin jäi. Eräässäkkin esityksessä hän oli jännittänyt ihan hulluna, niin että hyvä kun pysy sormet koskettimilla, ja erehdyttyään aloituskohdasta hän tunsi, ett ihan varmaan kaikki ihmiset nyt kattoo ja aattelee että mikä toi ett ei oo valmistautunu kunnolla. Yläasteelta lähtien A kieltäytyi koulussakin kaikesta soittamisesta. Syynä oli ehkä se, ettei ainakaan halunnu millään lailla olla esillä, mutta kai se oli vähän sitä semmosta ujoutta sillonkin että jos olis soittanut väärin kai (sitä) joku trauma sitte ett jos en tiä vai oliko ehkä sitä ettei halunnu olla esillä. Nykyäänkin hän soittaa ja laulaa omaks huviks mieluummin sitte (kun) muille.*

Opettajankoulutuksessa soiton joutu kyllä alottaan alusta ja oli tunne, ettei hallinnu sormia eikä tiennyt mistään mitään. Niinpä hän ajatteli, että kaikki on täällä ihan tosi taitavia ja ett mullon hirveesti kiritävää täällä. Vähitellen A on kuitenkin alkanu sillai miettiin, että kaikki ovat omanlaisia ja kaikill on ne vahvuudet eikä kaikessa oo kukaan hyvä. Enää hän ei aristele kokeilla uusia soittimia ja uskaltaa kysyä että no hei jelppaakko, eli semmosesta arkuudesta ja niin että muitten kannustuksestaki saanu semmosen uskalluksen.

Parhaita hetkiä muistellessa A asettaa vastakkain vapaaehtoisuuden ja pakollisuuden ja jopa rinnastaa luokanopettajaopintojen ryhmässä musisoimisen omaehtoiseen vapaa-ajan toimintaan. Esimerkiksi suurimmat elämykset hän on kokenut keikoilla: *elän tavallaan sen keikan siinä mukana ja pakko on seistä ja heiluu ja laulaa, sillä se kuuluu ihan kokonaisvaltasesti se keikka sit ittelleenkin. Sen sijaan semmonen mikä ehkä jääny siitä pianosoittoajasta se semmonen pakkopulla, sillä harjoittelemine oli väkisin vääntämistä kun olis halunnu mennä kavereitten kanssa ulkona kirmata niin sitte eikun istut siihen pianon penkkiin. Niinpä parhaat muistot on just tämmösisistä vapaaehtoisista ett miten ite kuuntelee musiikkia vapaa-aikana – mutta sit taas itse asias täällä nyt noi niinku on nää musisointikerrat ja muut ollu kun ryhmässä on tehty niin se on taas sit enemmän sitä vapaa-ajan tai tulee semmonen ett hauskaa tehdä yhdessä ett se ei oo sitä yksin puurtamista.*

Ryhmässä musisointi sopiikin A:n tapaiselle tyypille luonnostaan: vaikka A aluksi ei niin aatellukaan kokonaisuutena sitä ryhmän toimintaa, vaan ehkä keskitty siihen omaan suoriutumiseen, niin vähitellen toiminnan vapaus alkoi innostaa, kun ryhmillä sai olla omat teemat ja omat rekvisiitat ja sai ite päättää että minkälaisia biisejä esitetään ja miten sovitetään ja sanotettiin jotain. Niinpä siit ehkä lähti semmonen kipinä ja semmonen idea että hei tää on ihan nyt tehään jotain yhteistä. Yllätykse-

seen hän on myös huomannut, että *jotkut ehkä kattoo vähän jopa muakin ylöspäin että kuuntelee mielipiteitä ja kysyy jotain että miten tässä tekisin tai muuta niin jotenkin tuntuu tosi hyvältä että sitten just kiva neuvookin.* Hän onkin vakuuttunut toimintakulttuurista, jossa *vastavuoroisesti toisiamme autetaan, ja pohtii, että ehkä voisikin olla vähän erilainen toi musiikillinen elämäntarina jos olis tajunnu vähän aikaisemmin sen että voi kysyy ja just että vois pyytää apua – – vaikka yläasteella justinsa – – ettei vaikka ois-kaan jännittänyt sitä että mitä jos ei siit tuukaan mitään.*

Tulevaisuudessa A:sta ei *varmaan musiikinopettajaa tuu, mutta kyl varmaan tulee otettua näitä musiikkijuttuja sinne omaan luokkaan eikä sillai aristelekaan ottaa ja kokeilla.* Ryhmämusisoinneista hän on ihmisenä saanut *semmosta varmuutta, että uskaltaa ehdottaa jotain alueella mikä ei oo se kaikkein omin.* Toisaalta opettajana on saanut *sellasta perustaa että miten lähtis jotain biisiä työstämään ja myös yleisemmän tason toimintamallin, jota jo oli päässyt soveltamaan harjoittelukoulun joulunäytelmän ohjauksessa jakamalla oppilaat pieniin ryhmiin ja antamalla heille vastuuta: tuli tää tämmönen vietyä eteenpäin tätä yhteistoiminnallisuuden ideaa että suunnitelkaa te se tonttutanssi ja tulkaa sitten näyttään mulle – – kun on huomannut että se toimii ei tarvi olla kaikki ohjeet tullu ylhäältäpäin että sielt kuitenkin pulppuaa niitä täältä ryhmästä aina helpommin.*

#### **TAULUKKO 1.** A:n kertomuksen kautta abstrahoitu musisoijatyypit.

	Sosiaalinen ja omaehtoisuutta kaipaava musisoija
Pääpiirteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mielekkyyden ehtona musisoinnin yhteys muuhun elämään: elämän on määritettävä musiikkia, ei musiikin elämää.</li> <li>Sosiaalinen jakaminen merkittävä katalysaattori.</li> <li>Suosii omaehtoista, karttaa pakollista.</li> </ul>
Ryhmä-musisoinnin soveltuvuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soveltuu sosiaaliselle ja omaehtoiselle luonnostaan, ja hän pääsee helposti sisään sen vastavuoroiseen toimintakulttuuriin.</li> </ul>

#### **6.1.1.2 Yhteistoiminnallinen musisoija**

**Tarinan yhteenveto.** Opiskelija B ei lapsena harrasta soittoa, mutta saa myöhemmin kipinän ensin musiikin kuunteluun ja sitten hiukan myös kitaran soittoon. Hänen tarinaansa näyttää ohjaavan paitsi innostus itse musiikkiin, myös voimakas viehtymys yhteistoiminnallisuuteen. Kavereilta hän saa sekä oppia että motivaatiota. Vertaisryhmätoiminnan avulla hän pystyy myös ylittämään niitä henkisiä kynnyksiä, joita omien taitojen vertaaminen osaavampien taitoihin on aiheuttanut, niin että hän löytää musisoinnin ilon. B:llä on samanlainen sosiaalinen perusvire kuin A:lla, mutta erona on, ettei omaehtoisuus korostu. Ero saattaa johtua elämänhistorian erilaisuudesta, sillä B ei kohtaa tarinassaan sellaista pakollisuutta, jota vastaan olisi tarve kehittää vastareaktiota.

B ei lapsena mennyt minnekään mitään soitinta opettelemaan. Isä kyllä harrasti kitaransoittoa ja mukavia muistoja jäi, kun ihan pienenä tehtiin semmosii kasetteja missä isä soitti ja sitten me lapset laulettiin. Ala-asteella B lauleli muiden mukana eikä suorituspainetta ollut: *se ei tuntunu mitenkään pahalta laulaa. Yläaste- ja lukioaikana tuli sitte musiikin kuuntelu hirveen tärkeeks ja jossain vaiheessa rupes sit soittamaan kitaralla niitä jotain biisejä ja mukana soittamaan helppoja sointuja. Vaikka musiikkitunnit meni semmoseen ihan vaan mukana olemiseen eikä siellä ehkä tehny ja oppinu hirveesti mitään, koulussa oli kuitenkin osaavampia kavereita, jotka vähän sitte opetti jotain tiettyi biisejä ja tuli vähän ehkä sit se kipinä sieltä myöskin.*

Lukioon mennessä B ensimmäisen kerran huomasi, että jotkut oikeesti osaa soittaakin. Sitä ennen hän oli aina ollut luokall miss ei nyt ollu kukaan hirveen hyvä, mutta siel tuli vähän se semmonen jo ett emmä viitti oikeen tehä mitään ett mä oon aika huono täss kuitenkin. Siksi opettajankoulutuksessa ei ollu enää niin kova yllätys että oikeesti ihmiset osaa soittaa, vaikka siellä onkin ehkä viel enemmän niitä tosi taitavia tyyppejä ja siitä johtuen kuva itsestä on ehkä vähän vielä huonontunut. Silti B on aika sinut sen kanssa kyllä, sillä mull on kuitenkin se musiikin kuuntelu semmonen vahva niin ei se ett mä oon huono soittamaan pianoo tai muuta niin ei se sillä tavalla.

Huippuhetket B:n musiikillisissa muistoissa ovat olleet nimenomaan yhteistoiminnallisia. Niitä edustavat paitsi lapsuuden kasetille laulamiset, myös jotkut kouluaikaiset muistot: *jossain vaiheess ala-asteel oli semmonen (idis) ett perustetaan bändi ja innostus oli tosi kova mutta se sitte jäi kun ei (kukaan) osannu soittaa mitään. Kuitenkin kaikist huippukohdista paras oli abishow, johon semmonen kuuden hengen kaveriporukka valitsi ja valmisti biisit (ja sit) laulettiin ja soitettiin. Vaikka B ei osannu (just) mitään soittaakaan, niin silti hän lauloi ja soitti kitaraa ja harjoteltiin sillai ihan käytiin melkein päivittäin harjottelemassa niitä biisejä se oli ihan hauskaa. Kaveriporukan yhteistoiminnan myötä B siis pystyi voittamaan aikaisemman ajatuksensa, että on niin huono musiikissa, ettei viitti oikeen tehä mitään.*

Kuten A, myös B rinnastaa vapaa-ajan toiminnan ja ryhmämusisoinnin: *täällä oookooällässä (on kyllä ollu ihan) positiivinen just se ett täällä on kuitenkin (täss) musiikin varsinkin noi bändijutut (on ollu) tosi mielenkiintosisii (ne on just) vähän samanlaisii kun se abijuttu. Vaikka tasoerot on suurii, silti se ilmapiiri missä ne on tehty on aika rento ja on vaan voinu sillä omalla tasolla jotain sit soittaa. Hän on muun muassa rumpui sit soittanu ja on ollu tosi hauskaa, vaikkei oo koskaan rumpui soittanut aikasemmin, vaan kaverit sitte niinkun Rauni täälläkin on nyt opettanut vähän. Kavereilta oppiminen siis motiivoi tässäkin.*

B:n musiikillinen elämäntarina painottuu sit siihen musiikin kuunteluun oikeestaan. Siihen hän lukioaikana oikeen tosissaan innostu ja opetteli paljon ja tutustu siihen maailmaan. Vaikka hän opinnoissa on ehkä sieltä huonoimmast päästä näistä musiikin soittamisen taidoilta, niin hän kuuntelee varmaan eni-



ten musiikkii meidän ryhmästä. Niinpä hänellä jonkin näkönen tämmönen tuntu on että mikä kuulostaa jotenkin hyvältä, ja sen pohjalta otan johonkin vaikka rumpuihin tai johonkin kommenttia että minkälainen komppi vois olla. Ja koska monella muullakin ryhmässä on taitopuutteita, niin siit voi olla sitten siel apuakin että (sit on) mukava. Hänkin on siis päässyt yhteistoiminnallisuuteen mukaan myös antavana osapuolena.

Sen sijaan musiikin opettaminen on B:lle vähän kauhukuvaki tavallaan että kun siin on taidot itellä niin huonot ja niit taitoja on tosi vaikee oppii jos ei oo harjotellu enemmän oikeesti aikasemmin ja pidempään. Jos ei oo aikasemmin juurikaan soittanu, on hänen mielestään aikalailla (mahdotontakin) oppii hyväks musiikinopettajaks, sillä on vaikee kuvitella sellasta musiikinopetusta missä opettaja ei soittais. Kitaralla hän ehkä voisikin säestää, mutta hän ei kovin mielellään enää laula ja jos musiikinopettaja ei laula niin sekin on vähän jotenkin huono juttu, sillä se voi rohkasta sitte niitä jotain oppilaita sitten olemaan laulamatta.

Omaan oppimiseensa soitossa hän suhtautuukin kahtalaisesti. Vaikka lyhyellä tähtäimellä mielekkyyttä on löytynyt, sillä kun harjoittelee ihan pieniinkin juttui vaan kun (sitten) oppii niin tulee hyvä fiilis, niin pitkällä tähtäimellä opettelu on välillä vähän turhauttavaa koska aattelee (etten mä) kuitenkin opi tarpeeks hyvin. Niinpä hän tulevaisuudessa vois pitää osan musiikin tunteista semmoset miss (ei) tarttis ite soittaa mitään, mutta on vaikee nähdä, että pelkästään minä opettasin musiikkia jollekin luokalle. Silti hän tulee musiikkii käyttämään opetuksessa varmaan jossain muussa muodossa kun musiikin tunteja.

## TAULUKKO 2. B:n kertomuksen kautta abstrahoitu musisoijatyyppi.

	Yhteistoiminnallinen musisoija
Pääpiirteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivoituu sosiaalisesti jaetusta musisoinnista.</li> <li>• Vertaisryhmätoiminta tuo musisointiin ilon ja häivyttää taitopuutteisiin liittyvät estot.</li> <li>• Kavereilta oppiminen tärkeässä asemassa.</li> </ul>
Ryhmä-musisoinnin soveltuvuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soveltuu yhteistoiminnalliselle luonnostaan, ja hän pääsee helposti sisään sen vastavuoroiseen toimintakulttuuriin.</li> </ul>

### 6.1.1.3 Tilanneorientoituva musisoija

**Tarinan yhteenveto.** Opiskelija C:n tarinaa ohjaa joustava mukautuminen elämässä vastaan tuleviin asioihin ja sosiaaliseen ympäristöön. Hän orientoituu erilaisiin tilanteisiin tasapainoisesti harkiten ottaen huomioon asioiden laajemmat kehykset ja toiminnan tarkoituksen ja ohjaa myös itse omalta osaltaan tilanteita. Hän ei juurikaan ole harrastanut musiikkia, eikä hänellä ei ole suuria

intohimoja sen suhteen. Kuitenkin hänellä on terve perusluottamus omaan oppimiskykyynsä, mikä näkyy hänen koko musiikillisessa elämäntarinassaan menneisyydestä tulevaisuuden näkymiin asti lukuun ottamatta nuoruuden epävarmempaa vaihetta.

C:n perhetaustassa ei ollut suuntautuneisuutta musiikkiin, ja niinpä hän ei itsekään *innostunu mistään tämmösestä soiton harjottelusta*. Aivan lapsena hän lauloi mielellään ja ilmoittautui aina, kun tarvittiin: *mä osaan mä voin laulaa*. Koulussakin hän omasta aloitteestaan lauloi luokalle Maamme-laulun, sillä *omasta mielestä osasin sen niin hyvin että halusin sitten muillekin sen esittää*. Sen sijaan myöhemmin hän nuorten tapaan ja myös vähäisen harjaannuksen vuoksi oli *hirveen epävarma siitä omasta lauluäänestä*, mutta liittyi kuitenkin mielellään yhteislauluun rippikouluiässä ja sen jälkeen. Iän myötä kiinnostus musiikkiin vähitellen hiukan lisääntyi, ja lahjakitaraa hän on opetellut itseksensä sen verran, että osaa *yksinkertaisia kappaleita rämpytellä*. Kuitenkin kaiken kaikkiaan ennen opettajaopintoja *ei oo hirveesti kokemuksia musiikissa*.

Koulutuksessa C koki *alkuun aika hankalaks sen että pitäis ruveta itte soittaan*, mutta toisaalta juuri haastavuus paradoksaalisesti veti mukanaan: *kun se on haastavaa niin sit se tekee myös siitä sillai mielenkiintosta*. Yhteistyökin on mielekkäämpää *jos itte ymmärtää mistä puhutaan eikä jättäydy sivuun ilmoittautumalla vapaaehtoiseks soittaan rytmimunaa*. Heterogeeniset ryhmät tuntuivat hyvältä, sillä niissä on *saanu toisilta vinkejä ja päässyt porukkaan mukaan*. Niissä on myös *tuettu toista ja kannustettu että voi ottaa itelle vähän haasteita*. Jos haasteet joskus tuntuvat liian suurilta, *toiset auttaa ja sit jotain kattoo siihen*. Ryhmässä hän pyrkii *oleen hyvin mukautuva*, mutta myös *oman mielipiteeni sanomaan että en tietysti sillain tykkää olla että toiset sanelee*.

Kuva itsestä musiikissa on C:llä koulutuksen aikana muuttunut siten, että hän on ymmärtänyt *oman rajallisuutensa siinä mielessä että olis pitäny aikasemmin alottaa*, mutta kuitenkin niissä rajoissa hän on huomannut, että *pystyy aika paljon tekeen ja pystyy kuitenkin oppiin ja että asioita voi tehdä niin monella lailla*. Hän ei *häpeä esillä olemista*, sillä se *kuuluu vähän luokanopettajan toimenkuvaan*: *vaikkei hän vieläkään haluais sellasta solistin roolia bändiprojektissa*, niin hänellä *kuitenkaan ei oo semmosta esityspelkoo*.

Mitään suuria tunteita musiikki ei aiheuta puoleen eikä toiseen: *vaivaamaan jääneitä huonoja hetkiä ei ole*, ja huippuhetkien esimerkiksi riittää pienikin mittakaava: *se on pieni huippuhetki että jos alottaa jotain biisiä soittaan ja harjotteleen niin sitten kun huomaa että täähän lähtee pikku hiljaa sujumaan (niin se on) että vähän rupee kuulostaan oikeelta*.

C:n tarinassa on selvästi nähtävissä tilanneorientoituvuus. Siihen kuuluu suhtautuminen erilaisiin tilanteisiin avoimesti ja asiapohjalta ja myös tasapainoinen mukautuminen sosiaaliseen ympäristöön. Jos jokin kuuluu asiaan, se tehdään, ja lähes aina tilanteista itsestään tuntuu löytyvän

jokin laajempi tarkoitus, joka antaa henkilökohtaisen mielekkyyden. Lapsena musiikin enempi har-  
 rastaminen ei kuulunut asiaan – myös kaveripiirillä oli *aika paljon vaikutusta* – mutta nyt jo pelkäs-  
 tään ammatinvalinta metatason kontekstina on riittävä peruste itsensä kehittämisen mielekkyydelle  
 myös musiikissa. Tilanteen ja toimijan välinen vuorovaikutus toimii myös toiseen suuntaan. C ei  
 ainoastaan mukaudu tilanteisiin, vaan myös säättää niitä reunaehtojen puitteissa itselleen sopiviksi:  
 jotta taakka ei olisi kerralla liian suuri, hän pyrkii valitsemaan muutaman sellaisen tehtävän, *jotka*  
*ois vähän haasteellisempia soittaa*, ja loput selkeästi helpompia. Vaikeimmat osiot hän luovuttaa mie-  
 lellään kokeneemmille, mutta *koska tarkoitus on kuitenkin kehittää itseensä*, olisi *todella lyhytnäköstä*  
*aatella sillai että menis vaan aina siitä mistä aita on matalin*. *Aina täytyy kattoo se että miks sitä toimintaa*  
*tehdään*.

Tilanneorientaatio kantaa myös tulevaisuuteen opettajan työtä ajatellen. Toisaalta C arvelee,  
 että *jos siellä koulussa sattus olemaan semmonen tosi hyvä tyyppi musiikin opettaja (voisin) ehkä sitte kui-*  
*tenkin luovuttaa vastuun sinne*. Toisaalta, jos *jossain maalaiskoululla olis niin miksei – sitten täytyy men-*  
*nä niitten resurssien mukaan – no sillonhan täytyy myös pyrkiä ittee kehittään sitä että pystyy sitä opettaan*.

### TAULUKKO 3. C:n kertomuksen kautta abstrahoitu musisoijatyyppi.

	Tilanneorientoituva musisoija
Pääpiirteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilanteisiin ja sosiaaliseen ympäristöön mukautuminen tasapainoisesti harkiten.</li> <li>• Terve luottamus omaan oppimiskykyyn myös musiikissa.</li> <li>• Suhteuttaa asiat laajempaan kontekstiin: mielekkyys tilanteiden tarkoituksesta.</li> <li>• Mielekkyyttä myös haasteista.</li> </ul>
Ryhmä- musisoinnin soveltuvuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soveltuu tilanneorientoituvalla, sillä hän kykenee               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hyödyntämään sen mahdollisuutena</li> <li>○ mukauttamaan toiminnan itselleen parhaiten soveltuvaksi.</li> </ul> </li> </ul>

#### 6.1.1.4 Yritteliäs musisoija

**Tarinan yhteenveto.** Opiskelija D ponnistaa musisoinnin pariin niukoista ja jopa lannistavista lähtökohdista. Silti jonkinlainen kipinä musiikkiin pääsee syttymään, ja yritteliästä työskentelyä sen hyväksi siivittää valtava oppimishalu sekä selkeästi hahmottunut kuva ammatillisista päämääristä. D taistelee tiellään eteenpäin huolimatta menneisyyden ikävistä kokemuksista, soittotaidon saavuttamisen vaikeudesta ja ryhmämusisoinnissa vastaan tulevista ongelmista. Näin hän saavuttaa henkilökohtaisesti merkityksellisiä voittoja, saa valtavasti rohkeutta ja oivaltaa uudella tavalla oman musisoititaitonsa roolin tulevassa opettajan työssä.

D:n lapsuus oli musiikillisesti niukka, ja varhaisen iän harvoista mahdollisuuksistaan lähinnä kerhotyyppisen toiminnan yhteydessä hänellä on vain vähän muistikuvia. Ala-asteen muistot ovat ankeita: *musiikintunnit oli jokseenkin ykstoikkosia eikä hän muista, että oltas päästy koskeen mihkään bändisoittimiin, mikä kuitenkin olis ollu se hauskin.* Pienellä paikkakunnalla isossa perheessä *ei ollu oikeen mahollisuutta ruveta soittaaan vaik se olis jossain vaiheessa kiinnostanut.*

Yläasteella D:llä oli *pahimmat kokemukset liittyen musiikkiin.* Musiikkitunneilla *oli tylsää: katottiin musiikkiteeveetä lähinnä koko ajan tai sitten laulettiin toivelaulukirjasta.* Kaikkein *pahin muisto* jäi laulukokeesta, jossa D joutui nolatuksi: *kun hän toivoi opettajan säestävän vähän alemppaa, hän sai kuulla, ettei tämä nii alas pääse kun sinun äänesi.* Opettaja *räppäs nelosen siitä ihan suorilta, vaikkei D laulanu ku pari lausetta.* Siitä jäi *hirvee kammo laulamiseen (siis) niin järkky, että vaikka D tykkää laulaa ryhmässä ja yksin kotona, niin on ihan hirvee paikka, jos häntä pyydetään laulamaan ääneen – ihan lunkotilanne.* Murrosiässä olisi ollut *halu rumpuja kokeilla tai jotain kitaraa tai bassoo jotain tämmöistä vähän kovempaa soitinta, mutta ei ollu ei mitään mahollisuutta rummut oli varastossa muttei niitä saanu käydä (lyömässä), ja samoin oli muiden soittimien laita.* Vain *aina laulettiin nii ett opettaja soitti auditoriossa ja lapset oli istu auditorion penkeillä ja laulo.* Oli tyytyminen melko passiiviseen osaan.

Vähitellen iän myötä D:lle tuli ajatus *ett hitsi ku se ois tosi hieno taito, kun osaisi soittaa jotain.* Opettajankoulutukseen hakiessa D *olikin tosi innoissaan* tästä mahdollisuudesta ajatellen *että se on sitte omasta aktiivisuudesta kiinni.* Koulutuksessa hänellä on ollut *hirvee halu oppia, mutta ajan jakaminen kaikkeen vaadittuun on vaikeaa: käyn tuolla aamusin soittaa sitte ett kyl mä sitä teen mutta ei se oo helppoo, sillä oppiminen vaatii hirveesti toistoo.* D epäilee, *ettei pysty opettamaan musiikkia isommille, mutta suunnittelee suuntautuvansa alkuopetukseen, jossa on kuitenkin se musiikki niin tärkeä.* Niinpä *tarkotus ois ett se musiikki kulkee oikeesti aika vahvasti koska se on lapsille semmonen hauska juttu, eikä välttämättä ihan pieniä niin haluis heti vierittää sitä jonkun toisen niskaan.* Soittotaitoa D:llä on *tarkotus ainaki tossa ammatissa käyttää (tai) mä katson jotenkin ett (ois) jollain tapaa pakko, ja hän kokee, että kyllä harjottelemalla niin selviän ainakin noitten pienempien kanssa sillai suunnilleen.*

D:n yritteliäisyyttä musisoijana leimaavat siis myös ammatilliset päämäärät, mutta tie ei ole helppo, sillä hän on joutunut taistelemaan lannistumista, laulukammoa ja vaikeuksia vastaan – ehkä jopa sisuuntuen. Työnteko tuli kuitenkin myös palkituksi muun muassa silloin, kun D sai ensimmäisen kerran kokea soittotaitonsa sosiaalisesti merkitykselliseksi: huippuhetkenä hän arvottaa tilanteen, jossa perheenjäsen paljasti salaa kuunnelleensa hänen harjoitteluaan hämmästellessä, että D *ihan oikeesti soittaa.* Kappale oli *ensimmäinen semmonen vähän vaikeempi, ja sen myötä muutkin ymmärsi ett oli sillei vähän oppinu jo jotain – – niin se oli semmonen että jes.*

Sama yritteliäs asenne näkyy ryhmämusisoinnissa. Kun D alussa oli itse *ihan heikko*, hän ei kokenut sitä niin *hirveen hauskaks*, sillä *kokeneet otti ja soitti ja sit välil tuntu siltä että kukaan ei viittiny sua neuvo*. Se oli turhauttavaa, sillä hänellä *oli ittellä hirvee halu olla mukana ja oppia*, ja kuitenkin oli *vähän semmonen paniikinomanen tilanne että saanko mä nyt mitään soitinta tähän käteen että mä voin osallistua*. Tilanne parantui, kun itse oppi lisää, tutustui paremmin ryhmään ja uskalsi *sanoo mielipiteensä paremmin* eikä ollut enää niin *iso kuilu sit ittellä mennä siihen ett voiks mä ottaa tän hei tähän*. Silti *aika paljon saa tehä töitä sen eteen että se ei näyttäis siltä että vain hyvät soittaa hyvin*. Hän on valmis näkemään vaivaa ja luottaa itseensä: *harjoittelemalla kyl mä jotain oikeesti opin*. Tasa-arvoinen asema vaati kuitenkin omaa yrittämistä: *katson että ei mua siel kyl tallata ja kyl mä yleensä sanon mielipiteeni ja ehdotan jotain vaikken sit jotain teknisii juttui tiijäkään*. Tämä asenne tuotti myös tulosta, ja *niinpä siel on näkyne jokaises jutus munkin panos omalta osalta, ja sen yhen bändin muistan tosi hyvin jossa se homma toimi jossa mä opin ihan hirveesti*.

Ryhmämusisoinneista D on saanut osallistumisen ja esiintymisen rohkeutta: vaikka alussa oli tuntunut *ihan hirveelt soittaa sitä pianookin*, kun *ties että on ihan huono*, mutta nyt *se on jotenkin sillai tullu luonnollisemmaks*, ja *musiikki ei oo enää niin semmonen iso tabu*. Nyt tuntuu myös siltä, että *se (ei) ois semmonen kynnys lähtee opettaan enää (sitä) niin iso ku (mikskä) mä ehkä ajattelin sen tänne tullessa että pystynkö mä ikinä*. Muutenkin koulutuksen ja opetuskokemusten myötä *jotenkin hoksasin sen että hitsi että kun ei se musiikki oo aina sitä ett ite osaa soittaa ett mä jotenkin ymmärtänyt sen että lapsia aktiivomalla ja sehän on (oikeestaan) tärkeintä – se on ollu ehkä se suurin oivallus ett kyl mäkin kykenen johonkin*.

Entä jos olisikin ollut ryhmämusisoinnin sijasta enemmän perinteistä pianonsoitonopetusta? D miettii tarkkaan – hänhän haluaa päättäväisesti maksimaalisen hyödyn ammattia ajatellen. Jos pianotunnit *kulkis läpi koko sen opiskelun niin mä uskoisin ett mä olisin taitavampi pianonsoittaja mut sit taas olisiks mä niin rohkee kuitenkaan? Mä jotenkin koen että mä oon hirveesti saanu rohkeutta tavallaan näitten bändiryhmien kautta ja siitä ett mut on pistetty siihen tilanteeseen ett joku kuuntelee*.

#### TAULUKKO 4. D:n kertomuksen kautta abstrahoitu musisoijatyyppejä.

	Yritteliäs musisoija
Pääpiirteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Päämäärätietoisuus ja kova oppimishalu musiikissa.</li> <li>• Ei lannistu esteistä ja vaikeuksista.</li> <li>• Osaa pitää puolensa.</li> <li>• Valmius työntekoon.</li> </ul>
Ryhmämusisoinnin soveltuvuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soveltuu yritteliäälle, sillä hän kykenee <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hyödyntämään ryhmämusisoinnin mahdollisuutena omaan kehittymiseen</li> <li>○ vaikuttamaan ryhmänsä toimintaan ja omaan asemaansa siinä siten, että se palvelee tavoitteiden saavuttamista.</li> </ul> </li> </ul>

### 6.1.1.5 Arka musisoija

**Tarinan yhteenveto.** Opiskelija E:n musiikillisen elämäntarinan kehkeytymiseen vaikuttaa hänen taipumuksensa jännittää asioita. Hänellä on kyllä kiinnostusta musisointiin, etenkin laulamiseen, mutta usein häneltä puuttuu rohkeus ja päättäväisyys toteuttaa musisointia koskevat toiveensa. Silti hän nauttii musisoinnista silloin, kun joutuu syystä tai toisesta voittamaan itsensä ja ryhtymään siihen. Ryhmämusisoinnissa hän nimenomaan hyötyy siitä, jos toiset antavat hänelle vastuuta ja haasteita, mutta jos näin ei käy, hän ei itse ole aloitteellinen, vaan vetäytyy syrjään tyytyen tehtäviin, joita ei itse pidä merkityksellisinä.

E:n kotona ei harrastettu musiikkia, ja niinpä se *on lähinnä sitten tullut kavereitten myötä hänen elämänsä ja sit tietysti koulun myötä lisää.* Joululahjaksi saaduilla sähköuruilla *mä vähän opettelin soittamaan ihan ite ett ei mua kukaan siihen käskeny.* Vanhemmat olivat kyllä *sitä mieltä ett mä voisin mennä pianotunneille ja mä aluksi itekin innostuin mutta mä oon aina ollu niin kova jännittämään asioita ett sit se loppujen lopuks kariutu siihen että mä en edes uskaltanu lähteä ensimmäiselle pianotunnille.*

E on aina *tykänny hirveesti laulaa.* Ala-asteen yläluokilla hän oli *koulun kuorossa, johon valittiin laulukokeen perusteella, ja se oli ihan tosi tärkeä juttu mulle.* Ei ollut mitenkään inhottavaa käydä harjoituksissa kouluajan ulkopuolella ja *oli kiva esiintyykin toisten kanssa, vaikka jos mä olisi yksin joutunu laulamaan niin ois ollu ihan kamalaa.* Samoihin aikoihin kuoroon pyrkimisen kanssa E oli joutunut voittamaan itsensä koulun laulukokeessa: *mull oli tosi huonosti menny koe sitä ennen ja mä pelkäsin ett mä saan tosi huonon numeron musiikista mutta sitten ku oli vielä se mahdollisuus siihen laulukokeeseen mä lauloin niin loppujen lopuks sain itelleni musiikista yheksikön numeroks sitte että se oli semmonen mikä itellä nosti sitä itsetuntoa.* Niinpä *varmaan sen verran itsevarma sit taas olin siinä ett mä uskalsin kuitenkin hakea siihen kuoroon ja muutama kaveri sitte oli menossa kans sinne ehkä niittenkin voimasta sitten.*

Musiikillinen aktiivisuus *painottu ehkä kuitenkin sit ala-asteelle.* Yläasteen musiikissa *innostuin vähän, kun muutaman kerran soitettiin kitaraa, mutta se sit jäi kuitenkin, koska ei tullu silloin hankittua kitaraa eikä ollu kitaraopettajaa.* E sanookin, että *hirveesti mä oon aina ollu innoissani mutta jossain on se että ei oo kuitenkaan rohkaistunu niin paljon että ois loppuun asti vieny asian.* Myöhemmin musiikkiaktiiviteetit ovat rajoittuneet siihen, *että mä kuuntelen sitä radiosta ja joskus ite lauleskelen vähän siihe päälle, paitsi mitä nyt sitten täällä koulutuksessa.* Lisäksi hän on *hirveen epävarma minkään soittamisen tai semmosen suhteen ett lähinnä se perustu sit siihen lauluun, vaikka en mä siitäkään oo niin varma koska ollu ett mä aina vähättelen itseäni ja mitä vanhemmaks on tullu niin viel enemmän tuntuu ett kun ei oo mukamas laulanu niin ei enää osaakaan.*

Epävarmuuden ja jännittämisen teemat toistuvat E:n tarinassa: *oon aina jännittänyt edelleenkin mä jännitän aika paljon kaikkia asioita.* Hänelle asiat ovat pelottavia etukäteen, mutta jos hän voittaa itsensä, yleensä hän huomaa, ettei se niin pahaa ollutkaan: *kun sen [laulukokeen] suoritti niin eihän siinä sit sen kummempaa.* Sama toistuu opettajankoulutuksen musisointiryhmissä: *ensin oli vähän sellanen kauhistus huomata, että kaikentasoiset on samoissa porukoissa, ja huoli, ett mitenhän mä pärjään siellä, mutta sitte ku lähti sitä hommaa tekemään niin huomaskin ett siitä oli niin paljon apua ett siitä oikeestaan nautti.*

Arkuus on kuitenkin E:lle huomattava este, sillä tarvittavaa omaa askelta on vaikea tai joskus melkein mahdoton ottaa. Heterogeenisissä musisointiryhmissä oma vähäinen kokemus on pahentanut asiaa: *kun ei ole itse osannut niin hyvin vaikka soittaa jotain soitinta niin helposti sitte käy niin että soittaaki sit semmosta jotain helppoa eikä anneta sellast vastuuta että no niin nyt sä opettelet tämän asian.* Hän ei koekaan itseään musisointiryhmissä tasa-arvoiseksi, *mutta ehkä se johtuu musta itestäkin että sit mä en niin helposti halua tuoda itseäni esille – – vaan mä (oon yleensä) vähän se ihminen joka on ett no ihan sama että kyllä mulle käy mikä vaan.* Niinpä *siinä käy helposti niin ett sitte itekin on siellä ulkona ehkä siitä varsinaisesta asiasta.*

Tyypiltään aroille on edullista, jos heitä kannustetaan ja jos heille annetaan vastuuta ja haasteita – nimenomaan joku toinen antaa ja on aktiivinen heidän puolestaan. E:n mukaan asia on ryhmästä riippuvaa ja toisissa musisointiryhmissä *jokaiselle on annettu vastuutehtäviä, jopa tuputetaan ett nyt sinä kokeilet uusia asioita.* Näitä sysäyksiä itsensä ulkopuolelta arat tarvitsevat uskaltaakseen mennä erilaisten kynnysten yli, ja sysäyksenä voi toimia joskus myös negatiivinen asia. Kun E:llä lapsena *oli vielä se mahdollisuus siihen laulukokeeseen, häntä tietyllä tavalla auttoi astumaan tähän pelottavaan koitokseen se tosiasia, että vastavoimana toimi toinen pelko, joka nousi vielä merkittävämmäksi: mä pelkäsin ett mä saan tosi huonon numeron musiikista.*

Nyt E on ainakin rohkaistunu *aika paljon ja uskaltaa tehdä jotain semmostakin mitä ei ehkä ennen oo uskaltanu, sillä palaute yleensä siel ryhmässä kuitenkin on ollu positiivista.* Ryhmämusisoinnin jälki näkyy myös toimintamallin omaksumisena, sillä nyt on *itsellä ja varmaan kaikilla muillakin sellanen kaava päässä kuinka se toteutetaan, vaikka se nyt vaatis mun tasolla taas sitä sitte ett siin olis mun kanssa paljon semmosia jotka osaa soittaa sitten tärkeitä soittimia.* Merkille pantavaa on, että E ei näe yhteistyötä kokeneempien kanssa tulevaisuudessakaan mahdottomana – mikään häpeä tai huonouden leima ei näytä estävän sitä – vaikka aloitetta sellaiseen hänen on todennäköisesti vaikea tehdä.

**TAULUKKO 5.** E:n kertomuksen kautta abstrahoitu musisoijatyyppi.

	Arka musisoija
Pääpiirteet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jännittää asioita etukäteen.</li><li>• Intoa, mutta ei yleensä rohkeutta viedä loppuun.</li><li>• Tarvitsee musisoinnin suhteen sysäyksiä päästäkseen henkisten kynnyksen yli.</li><li>• Sysäyksenä voi toimia myös jokin kielteinen asia, esim. toinen pelko saattaa voittaa jonkin musisointiin liittyvän pelon.</li></ul>
Ryhmä-musisoinnin soveltuvuus	<ul style="list-style-type: none"><li>• Riski jäädä syrjään ja tyytyä tehtäviin, joita ei itse pidä merkityksellisinä.</li><li>• Soveltuu aralle, jos hän saa ryhmässä vastuuta, aktivointia ja rohkaisua itsensä ulkopuolelta.</li></ul>

### 6.1.1.6 Suojautuva musisoija

**Tarinan yhteenveto.** Opiskelija F:n tarinaan hiipii vähitellen musisoimista koskeva suojautumisen tarve, joka nousee jonkinasteisesta negatiivisesti arvioituksi tulemisen ja julkisen häpeän problematiikasta. F ei ole arka kaikessa, kuten E, vaan menee jopa rohkeasti tilanteisiin, mutta jostain syystä herkistyy jossain vaiheessa kokemaan huonoutta ja sen paljastumisen pelkoa, ja tämä tunne-tila saattaa tulla laukaistuksi myös yllättäen. Niinpä hän alkaa vältellä tilanteita, joissa joutuisi liiaksi esille ja arvioitavaksi.

F:n *molemmat vanhemmat kuuntelee paljon musiikkia*, ja niinpä hän lapsesta asti tottui eri musiikkityyleihin aina klassisesta rokkiin. Soitto-opintoihin ei ollut mahdollisuutta, mutta kun *saatiin suostuteltua vanhemmat että me saadaan tämmöset sähköurut*, niillä pääsi kokeilemaan *jotain ihan alkeita*. Kuunteluun F suuntautui itsekin: *sen lisäksi että mä oon perinyt sekä äitin että isän musiikkimaun niin oon sitten myös löytänyt sellast omaa musiikkii mist tykkää*. Myös laulaminen on kiinnostanut, mutta kun *lukion jälkeen koitin kerran mennä yhdelle laulukurssille*, niin *se oli sit semmonen shokki että siel ruvettiinki heti laulaan yksin kaikkien kuullen*. F onnistui *livistään siitä laulamisesta eikä menny sinne enää uudelleen* että *se oli sen verran kauhee kokemus tai silleen että jännittävä ettei mitenkään ikävä muttei uskaltanu kuitenkaan laulaa*.

Opettajaopinnoissa tuli ensin tunne, että *voi ei mä en osaa yhtään mitään ja että kaikki muut edistyy tosi hirveet tahtia vaikk on ihan yhtä lailla musiikiton tausta ku itellä*. Itsen vertaaminen muihin samassa tilanteessa oleviin aiheutti siis ahdistusta. Pahin hetki koko musiikillisessa elämäntarinassa olikin huonouden kokemus toisten edessä ryhmämusisoimistoiminnan yhteydessä: *tuli semmonen että ei vaan osaa ja kaikki näkee sen mikä ei normaalisti häiritse mua että siin tuli (sit) semmonen hepuli että mä sit häivyin paikalta ja siitä tuli tosi paha mieli*. Tätä taustaa vasten tuntuu huippuhetkeltä, että hän on



teatteriesityksessä *yläasteikäsenä laulanut yksin yleisölle*. Vaikka sitä ei silloin huomionnutkaan, *jälkikäteen ajatellen se on ollut aikamoinen huippuhetki ku ei oo koskaan oikeestaan sillei opiskellu laulamista ja nyt ku on myöhemmin kehittynyt esiintymiskammo ku on tajunnu miten kovasti sitä on silloin itsensä ylittänyt sillä että laulaa yksin ilman säestystä yleisölle niin se on oikeestaan aika iso juttu*.

Nuoruuden teatteriesityksessä herkistyminen huonouden paljastumisen pelolle ei ehkä vielä ollut tapahtunut – *esiintymiskammo on vasta myöhemmin kehittynyt* – ja vaikka taipumus siihen olisi jo ollut olemassa, teatterikonteksti rooleineen saattoi antaa riittävän suojan herkällekin ihmiselle. Kuitenkin jo lukiossa sijaisen järjestämistä musiikkitesteistä jäi epämiellyttäviä muistoja, kun *meni aika heikosti jännitti ihan kauheesti ja sit tuli kaikki valittuu ihan väärin*. Myöhemmin hän sitten pakeni sekä laulukurssilta että edellä kuvatusta opettajankoulutuksen ryhmämusisoinnin kiperästä tilanteesta. Merkille pantavaa on myös se, että tämä negatiivinen tunnetila saattaa yllättää yhtäkkiä ja ettei siihen ole välttämättä itselläkään selvää selitystä: *en mä tiä ehkä sit oli muutenki vaikee päivä ett se sit otti vaan poikkeuksellisen paljon sydämestä*.

Vähitellen F on alkanut myös vältellä vaaravyöhykkeellä olevia tilanteita. Musisointiryhmissä hän on *aika syrjässä antaen muiden tehdä päätöksiä ja soittaen aina jotain tällaisia helpompia soittimia*. Muutenkin musiikin esiintymisten suhteen hän tekee toisille *kyllä varsin selväks, ettei halua olla missään hirveen parrasvaloissa ja mieluummin sitte esityksessäkin taustalla ja taaempana*. Hän ei myöskään aina edes paljasta, mitä oikeestaan haluaisi tehdä *eikä kukaan ees kysy ett kiinnostaaks ketään enkä mä sit siihen myöskään tuppaudu*. Hän siis valitsee jonkinasteisen alisuorittamisen, vaikka tiedostaa asian: *toisaalta mä tiedän ett mä pystyisin parempaan mut sitte tuntuu turvallisemmalta olla sit siellä "en osaa mitään" -kategoriassa ja sitte pääsee ehkä helpommalla tai sit se on vaan sitä ettei vaan sit taas pelkää ett jos yrittää jotain mikä on vaikeempaa niin sitte söösi sen homman*.

F:n musiikillinen elämäntarina ei kuitenkaan kokonaisuutena ole näin synkkä kuin edellä olevat poiminnot antavat ymmärtää. Hänen näkökulmastaan *kaikista ongelmista huolimatta on ollut oppimisen ilo (siin) ett vaikka se on ollut vaikeeta niin se ei kuitenkaan missään vaihees oo tuntunu vastenmieliseltä*. Tärkeätä on ollut, että *on vaan antanu itellensä sitä aikaa*. Jos *mä saan vaan ihan rauhas tehdä tai jos mä siihen syvennyn niin ei se sit oo niin vaikeeta*.

Suojan tarve onkin tunnustettava todellisena, ei pidettävä kuviteltuna harhana, josta pitäisi päästä keinotekoisella rohkaisulla eroon. Keinoja on monia. Suojautuvat tarvitsevat riittävän ajan lisäksi muunkinlaista rauhaa: F on *huomannu sen ett jos mä soitan sähköpianolla ett mul on kuulokkeet ett kukaan ei vahingossakaan kuule mitä mä soitan mä soitan paremmin ja enemmän antaumuksella kuin jos mä soitan tavallisella pianolla ja mä tiedän että joku voi ehkä kuulla että se häiritsee vähän se ajatus ett joku kuulee*. Rauhan lisäksi he tarvitsevat sellaisia ryhmiä ja ryhmätoimintamalleja, jotka pikemmin antavat suojaa kuin ottavat sen pois. Vapauttavaksi koettu ryhmä on usein kooltaan pieni, työsken-

telylle on tarpeeksi aikaa, ja ryhmässä annetaan senlaatuista konkreettista tukea, että se toisaalta auttaa kehittämään itseä, mutta toisaalta myös suojaa liialta näkyvyydeltä tilanteissa, joissa kaikkia tavoitteita ei ole vielä saavutettu. Onneksi F sai kokea myös sitä:

*se esitys missä meillä oli se oma teema nii se oli jotenkin tosi kiva tehdä ja siinä kun oli kuitenkin aika pieni ryhmä – – siellä se ryhmän tuki oli tosi kiva että mä soitin soitujia mut sitte taas joku toinen soitti niit soitujia samaan aikaan ett jos mä jonkun virheen tein tai must tuntu ett se kuulostiki kauheelta – – nii sit kuulijat ei kuule sitä mun osuutta siitä mut se oli hirveen kiva projekti se ja sit se ku siinä suunnitteli sitä juonta ja se välisoitto oli mun idea vaikka mä en sitä säveltänytkään että mull oli siinä kuitenkin semmonen visio siitä ja sit se oli niin pieni ryhmä ett pääs sit sanomaanki ihan sillei luonnollisesti*

**TAULUKKO 6.** F:n kertomuksen kautta abstrahoitu musisoijatyyppi.

	Suojautuva musisoija
Pääpiirteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karttaa tarkkailun kohteena olemista.</li> <li>• Herkistynyt kokemaan huonoutta.</li> <li>• Musisoinnin opettelu mielekästä vain omassa rauhassa tai suojaa antavassa ryhmässä.</li> </ul>
Ryhmä-musisoinnin soveltuvuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmä voi olla myös uhka.</li> <li>• Soveltuu suojautuvalle, mikäli hän saa               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ryhmässä riittävästi tukea ja suojaa</li> <li>○ ryhmämusisoinnin rinnalla riittävästi yksilöllistä tukea, aikaa ja oppimisen rauhaa.</li> </ul> </li> </ul>

### 6.1.1.7 Osallisuudesta nauttiva musisoija

**Tarinan yhteenveto.** Opiskelija G pitää musiikillisia kykyjään vaatimattomina: hän joutuu tekemään musisoinnin eteen kovemmin työtä ja pitäytymään perusasioissa. Silti hän on lapsesta asti pitänyt musiikin tekemisestä ja liittyy mielellään musisoivaan joukkoon aina silloin, kun se on mahdollista. Hän kokee voimakkaana ja palkitsevana yhteisen musisoinnin tuoman yhteenkuuluvuuden tunteen ja nauttii siksi osallisuudesta myös opintojen ryhmämusisointitoiminnan yhteydessä. Tämä positiivinen perusvire auttaa häntä olemaan ryhmässä aktiivinen, kertomaan avoimesti omat tarpeensa, antamaan oman työpanoksensa ja iloitsemaan yhteisen työn tuloksista.

Jo lapsena G:llä oli musiikista *ajatus ett mä tykkään tehdä, mutta mun taidot ei riitä, eli oppiminen oli kovemman työn takana.* Sama jatkuu edelleen: *en mä sillei osaa tehdä musiikkia, mutta pystyn soittamaan, kunhan teen vaan kovasti töitä. On pysyttävä niis perusasioissa eikä pysty mitenkään lähtee sovelteleen kauheesti.* Ryhmämusisointien *bändijutut on ollu kauheen kivoja ja opettavaisia,* mutta niissäkin hän on tehnyt vain *oman tasosia juttuja ja lahjakkaammat saa hoitaa sen semmosen hienosäätämisen ja miettimisen.* G:n käsitys tekemisistään musiikin parissa ei siis ole korkea – hän jopa vähättelee niitä

ja unohtaakin aluksi osan: *nythän mä unohdin ihan kokonaan yhen tärkeen musiikillisen asian mun elämästä joo oon laulanu kuorossa sen lisäksi sitten vielä ett mitä koulussa niin oon laulanu muutaman vuoden semmosessa gospelkuorossa alttoo, mutta – jälleen vaatimaton käsitys itsestä – jos sinne ois ollu laulukokeet mun lauluääni ei ois välttämättä riittäny.*

Vaikka G tuntee kykynsä vaatimattomiksi, tai osittain juuri siksi, hän arvottaa hyvin korkealle mahdollisuuden tehdä musiikkia yhdessä toisten kanssa. Osallisuudesta ja yhteenkuuluvuuden tunteesta nauttiminen näkyy monin tavoin hänen tarinassaan: *Kuorossa hänestä oli kiva että sinne pääsi yhdessä tekemään ja kokeilemaan ja harjottelemaan. Myös opintojen ryhmämusisointitoiminta on ollut hänelle tärkeää, sillä näillä taidoilla sen kautta pääsee kokemaan sen että mitä se vois olla jos sä olisit bändissä ja tekisit sitä musiikkia. Niissä myös tulee semmonen yhteenkuuluvuuden tunne ku teidän sitä yhteistä juttua. Sama asenne heijastuu myös tulevaisuuteen: hän jopa toivoo – vaikka ryhmämusisoinnit ovat jo loppuneet – että vaik koko meidän vuosikurssin kaa tehtäs joku yhteinen projekti – kyl must olis ihana kyl mä oon niist sen verran tykänny ett ois kiva viel joku toteuttaa tässä viel opiskeluaikana.*

Koska G nauttii osallistumisesta ja tunneskaala siten painottuu positiiviselle puolelle, hänelle omat vaatimattomana pitämänsä taidot eivät muodostu aktiivisuuden tai yleisölle esiintymisen esteeksi. Toki hänkin aluksi reagoi heterogeenisten ryhmien ideaan siten, että *säikähdin ett hitsi vie ett ku en mä oo ikinä tehnyt mitään – – mitähän täst tulee ett aluks oli ehkä vähän semmonen hirvitys päällä. Mutta sitte huomaa ett se on ihan mukavaa ja huomaa sen että siel pystyy siel bändissä oleen just niillä sun omilla taidoilla. Myös ensimmäinen bändiesiintyminen, ku oli yleisöä paikalla, oli kauheen jännä, mutta sen jälkeen se on sit oikeestaan helpottunut ett sitten vaan kauheen kivaa ollu tehdä eikä mua jännittä se soittaminen enää yleisön edessä. Tai vaikka jännittää vähän ja tulee ehkä vähä enemmän virheitä, niin ennemmin sit on vaan semmonen ett vitsi ett kiva päästä näyttään ja soittaaan muille ett mitä ollaan saatu aikaseks.*

Myös ryhmien harjoitusprosessi on tuntunut positiiviselta, eikä G koe esteitä oman näkökulmansa esiin tuomiseen ryhmissä ja muutenkin tasa-arvoisena toimimiseen. Toisaalta on haitta, että *mäkin oon välillä joutunut sanomaan ett menee liian nopeeseen tahtiin tai että nyt on liian vaikeita juttuja. Koska hän tarvii enemmän harjotusta ja koska hänelle kokemattomana on tärkeää käydä yhdessä se monta kertaa läpi, niin vaikka kokeneet saattaa sanoo ett no riittää vaik kerran tai kaks ku harjotellaan niin sit täytyy sanoo ett ei riitä. Toisaalta hän ei kuitenkaan mene lukkoon tai vetäydy kuoreensa, jos hänen näkökulmaansa ei heti ymmärretä, vaan tuo omat tarpeensa avoimesti esiin. Tarvittaessa hän vaikkapa ilmoittaa, että nyt stoppia vähän (kun) mä en oo päässy ees mukaan tähän ett nyt vähän rauhallisemmin. Joka tapauksessa hänen mielestään tosi ihanasti otetaan aloittelijat huomioon: meitä kuunnellaan ja kysellään ja annetaan tosi paljon vastuutakin ja jos sanoo ett no voisko joku tulla tukeen vaik*

toisell pianolla niin ne on aina ett kyllä ett ne yrittää aina neuvo tarpeen mukaan ett jos on joku asia epäselvä. Niinpä vaikka meiän taidot on ihan eri tasoilla, niin mä oon ainaki kokenu olevani ihan tasavertainen niitten muitten kans ett mua kuunnellaan yhtä lailla siinä missä niitakin ketkä on soittanu viis vuotta pianoo.

G on myös hyvin aulis tekemään oman osuutensa: kyl mä siit kauheesti tykkään ja jos vaan suinkin osaan niin kyl mä kans sitte teen. Häntä ei mitenkään häiritse ett jos toiset neuvo tai sanoo että nyt ei menny oikein ett otappas se ote toisin. Hänen mielestään ryhmässä kokeneempia seuratessa herää itelkin semmonen halu että haluaa vähän harjotella ja kehittyä siinä taidossa eikä sinne viitsi mennä eikä halua mennä sinne sillein ettei oo mitään tehny, sillä ne toiset on tehny paljon töitä aikanaan sen musiikin eteen ja siksi sitä haluaa näyttää myös niille omillekin bändiläisille ett mäkin oon tehny töitä. G on siis sekä saanut motivaatiota että oppinut semmost vastuunkin ottamista siihen on kasvanu ett ei voi luottaa siihen ett ku bändiss soitetaan ett toinen huolehtii siit sun soittamisesta vaan ett se täytyy ite harjotella ja ite hoitaa suurimman osan.

G on saanut toiminnasta myös varmuutta ja suhteellisuuden tajua: niitten bändien myötä ja niitten esiintymisten myötä on tullu rohkeus ett voi ihan hyvin soittaa eikä se nyt haittaa vaik se meniski vähän väärin. Myös opettajana mä ehkä uskallan sitte niitten oppilaittenki kaa ruveta vaan rohkeemmin soittamaan, sillä voi lähtee ihan niist perusasioist liikkeelle. Se ei oo niin vaikeeta ehkä mitä mä oon kuvitellu tähän mennessä se musiikin tekeminen.

#### TAULUKKO 7. G:n kertomuksen kautta abstrahoitu musisoijatyyppi.

	Osallisuudesta nauttiva musisoija
Pääpiirteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteisyyden tunne tärkeää.</li> <li>• Aulius antaa oma panos.</li> <li>• Halu osallistua, vaikka pitäisi omaa osuutta vaatimattomana.</li> </ul>
Ryhmä-musisoinnin soveltuvuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soveltuu osallisuudesta nauttivalle, sillä <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hänestä se on palkitsevaa liittyä mukaan yhteiseen musisointiin</li> <li>○ positiivinen ja luottavainen perusasenne auttaa häntä toimimaan tasa-arvoisena.</li> </ul> </li> </ul>

#### 6.1.2 Rohkaistumisprosessi – kertomusten tyypillinen kulku

Aineistoni kertomusten tärkein yhteinen piirre on samantapaisena toistuva kulku heterogeenisten ryhmien kohtaamisessa. Se kuvaa hyvin noviisien henkistä sosialisointiprosessia musisoivaan joukkoon. Aluksi noviisi enemmän tai vähemmän kauhistuu tai ainakin aristelee, mutta pienen tot-

tumisajan jälkeen rohkeus alkaa kasvaa. Jos sosialisatioprosessi saavuttaa täyden mittansa, lopputuloksena on tasavertaisuuden kokemus ja oman musisoinnin sosiaalinen merkityksellistyminen.

Pelästysvaihe tulee joko opintojen alussa noviisin verratessa itseään muihin tai viimeistään silloin, kun hänen on aloitettava yhteismusisointi kokeneempien kanssa. Itseä saatetaan verrata toisaalta yleiseen tasoon – tuli *shokki ett kaikki on täällä ihan tosi taitavia* – tai toisiin noviiseihin, mikä saattaa aiheuttaa vielä enemmän ahdistusta: *voi ei mä en osaa yhtään mitään ja kaikki muut edistyy tosi hirveet tahtia vaikk on ihan yhtä lailla musiikiton tausta ku itellä*. Ryhmämusisointien alkamiseen liittyviä tunnelmia kuvattiinkin muun muassa ilmaisuilla *hirvitys, kauhistus ja paniikinomanen tilanne*.

Totutteluvaiheessa ollaan vielä varovaisia, ja sen pituus vaihtelee. Lievän kuvauksen alkuhankaluuksista ja vain lyhyestä totutteluajasta antaa tilanneorientoituva: hän oli aluksi *aika arka tai sillain pidättyvä, että meni ei nyt sieltä mistä aita on matalin mutta sieltä mistä se on ehkä toisiks matalin*, mutta jo seuraavassa projektissa hän halusi *ottaa ehkä enemmän vastuuta ja sitte kokeilla niitä omia taitoja mitä oli jo jonkun verran kehittynyt uskalsin ottaa niitä haasteita*. Heterogeeniset ryhmät tuntuivat hänestä hyviltä, sillä niissä on sekä *saanu toisilta vinkkejä että päässyt porukkaan mukaan*.

Lähes kaikki muutkin kertovat rohkeutensa lisääntyneen ryhmämusisointien aikana. He ovat saaneet *varmuutta* tai *esiintymisrohkeutta*. Jollakulla se ilmenee lievempänä – *bändiryhmätoiminnan kautta on tullut jonkun verran itsevarmuutta* – kun taas joku toinen on *hirveesti saanu rohkeutta* ja kolmas on *semmosesta arkuudesta ja niin että muitten kannustuksestaki saanu semmosen uskalluksen*. Myös *kynnys lähtee opettaan on madaltunut monella, ja näin uskallus oppilaittenki kaa ruveta vaan rohkeemmin soittamaan on lisääntynyt*. Jopa arka musisoija arvelee suurimman muutoksen itsessään olevan, että hän on *rohkaistunu aika paljon se on varmaan suurin ett uskaltaa tehdä jotain semmostakin mitä ei ehkä ennen oo uskaltanu*. Suojautuvan kohdalla rohkaistuminen on hyvin vähäistä: *mä oon vielkin vähän semmonen arkajalka näissä jutuissa vähemmän kun ennen mut kuitenkin aika paljon*. Aralla ja etenkin suojautuvalla sosialisatioprosessi näyttäisi siis jäävän vielä hiukan kesken.

Yhteistoiminnallinen B ei ainoana näytä sopivan kertomukseltaan juonikaavaan pelästys–totuttelu–rohkaistuminen, mikäli tarkastelemme vain ryhmämusisointien aikaa. Hänen mielestään päinvastoin oli *tosi mukavakin sitten päästä (yhessä) tekemään musiikkia (vaik se ny) aluksi olikin tietysti vähän semmosii yksinkertasia ja tällasii ei ny ehkä niin hyviä*. Hänelläkin toki on *jonkinäköst kehittymistä ollu siinä, ja nyt on helpompi alottaa se uus uuden ryhmän kanssa, koska tietää kaiken mitä siihen halutaan ja sillä tavalla mihinkä on resursseja*, mutta kehittyminen on tapahtunut enemmän tietotaidon alueella, ei uskalluksessa. Toisaalta tämä vahvistaa kuvaa B:n yhteistoiminnallisuudesta. Hänelle yhteismusisointi on koko ajan ollut luontevaa ja houkuttelevaa ja *ois kiva että nää vaan jatkus vielä*. Vielä olennaisempaa on laajentaa tarkastelua kertomuksen aikajanalla henkilöhistorialliseen taustaan, sillä itse asiassa suurempi tai pienempi rohkaistumisprosessi on hänen kohdallaan tapahtunut

jo lukion abishow'n yhteydessä, mikä todettiin jo hänen kertomuksensa kohdalla. Hän ei siis tosiasiassa ollutkaan yhteismusisoinnin suhteen enää täysin noviisi aloittaessaan opinnot.

Sosialisaatio musisoivaan joukkoon ei kuitenkaan ole vielä sama kuin sosialisaatio musiikkia opettavaan joukkoon – pikemminkin edellinen on yksi jälkimmäisen ennakkoehtoista. Joidenkin tutkittavien kohdalla myös jälkimmäinen kynnys näytti ylittyneen, mutta ei kaikkien. Kuitenkin niissäkin tapauksissa, joissa rohkeutta hoitaa musiikinopetus itsenäisesti ei oltu vielä saavutettu, valmius yhteistyöhön näytti olevan kunnossa: joissain musiikinopetukseen liittyvissä asioissa saatettiin suorastaan nähdä ehtona, että sen saisi tehdä yhteistyössä kokeneempien kanssa.

Musisointitoiminta heterogeenisissa ryhmissä näyttäisi yleisesti ottaen olevan luokanopettajaopiskelijoille, jotka ovat musiikissa noviiseja, mainio keino edistää sosialisaatiota musisoivaan joukkoon, mikäli toiminnassa otetaan huomioon, että he saattavat toisinaan tarvita ylimääräistä aktiivointia itsensä ulkopuolelta tai turvallista suojaa ryhmältä saadakseen kasvaa rauhassa, ja mikäli heitä samanaikaisesti riittävästi muutenkin tuetaan taitojensa kehittämisessä.

Sattuvasti ryhmämusisointitoiminnan annin tiivistä yritteliäs – siitä huolimatta, että hänen tiensä ryhmäprosesseissa ei ollut helppo: *mä jotenkin koen että mä oon hirveesti saanu rohkeutta tavaltaan näitten bändiryhmien kautta ja siitä ett mut on pistetty siihen tilanteeseen ett joku kuuntelee.* Hänen pohdiva kysymyksensä "*mut sit taas olisiks mä niin rohkee kuitenkaan?*" koskee kontrafaktuaalista kuviteltua tilannetta, jossa ei olisikaan ollut ryhmämusisointia, vaan senkin edestä perinteisempää piano-opetusta. Todellisessa elämässä vielä tärkeämpää kuin tämä jälkikäteen tapahtuva toteutumattomien vaihtoehtojen spekulointi on se pohdinta, jota noviisi käy mielessään kohdatessaan musiikin heterogeeniset ryhmätilanteet. Se on pohdintaa, joka koskee futuuria eli niitä mahdollisia maailmoja, joihin asianomainen vielä voi itse vaikuttaa. Siinä tilanteessa voidaan käyttää – konditionaalin merkitystä muuttaen – samoja sanoja: "*olisiks mä niin rohkee?*" Tämä on kynnyskysymys yksilön ja hänen identiteettinsä näkökulmasta. Ei ole yhdentekevää, näkeekö noviisi itsensä ulkopuolisena vai tuntee ko hän kuuluvansa joukkoon.

### 6.1.3 Sosiaalisuuden, tuntemusten tai ammatillisuuden korostuminen

Musisoijatyyppeiden yläkategorioita määritin esittämällä aineistolle lisäkysymyksiä kertomuksista esiin tulleet kiinnostavat piirteet mielessäni: Millainen on näiden noviisien suhde ryhmään? Onko ryhmästä heille apua vai haittaa? Millaisia ovat tuntemukset, jotka voittopuolisesti tai ainakin ratkaisevissa tilanteissa määrittävät heidän toimintaansa ryhmässä? Uskaltavatko he tuoda omat tarpeensa esille? Kokevatko he olevansa tasavertaisia toimijoita? Onko heidän kertomuksissaan sel-

laisia yleisiä ja yhteisiä lähestymistapoja tai asennemalleja, jotka olisivat heille luonteenomaisia vielä laajemmassa katsannossa kuin vain tässä ja nyt ilmenevien tilanteiden, käyttäytymisen ja puheen pintatarkastelussa? Miten tämä mahdollinen laajempi näkökulma määrittää heidän suhdettaan koko ryhmämusisointitoimintaan?

Näiden kysymysten sekä hermeneuttisen kokonaisuuksia ja osia vuoroin tarkastelevan pohdintaprosessin avulla rakentui yläkategoriatulkinta, jossa luokkina ovat kolme erilaista näkökulmaa: sosiaalisen toiminnan, yksilön tuntemusten ja ammatillisen asenteen näkökulma (taulukko 8). Yhden näkökulman korostuminen ei kuitenkaan sulje pois kahta muuta.

**TAULUKKO 8.** Sosiaalisuuden, tuntemusten ja ammatillisuuden näkökulmien korostuminen.

	<b>Sosiaalisen toiminnan korostuminen</b>	<b>Yksilön tuntemusten korostuminen</b>	<b>Ammatillisen asenteen korostuminen</b>
<b>Luonteenomaista lähestymistavalle</b>	vastavuoroisuus, luonnollista jakaa asiat sosiaalisesti	yksilölliset tuntemukset ohjaavat valintoja; lopputulos riippuu siitä, mitkä niistä nousevat merkitseviksi (ilo, pelko, jännitys jne.)	toiminta asiapohjalta tilanteen ja kontekstin mukaan, ammatilliset päämäärät hallitsevat valintoja
<b>Yhteistoiminnallisuus heterogeenisessä musisointiryhmässä</b>	yhteistoiminnallisuus koetaan lähtökohtaisesti luontevaksi tavaksi työskennellä	ryhmään sopeudutaan ehdollisesti sen mukaan, mitkä ovat yksilölliset tuntemukset	yhteistoiminnallisuuteen sopeudutaan ammatillisen päämäärän vuoksi
<b>Suhde ryhmään</b>	ryhmä suuri voimavara	ryhmä voimavara tai haitta sen mukaan, mitkä ovat yksilölliset tuntemukset	ryhmä hyvä mahdollisuus, jos sen päättäväisesti käyttää
<b>Ryhmätoiminta ja tuntemukset</b>	lähtökohtaisesti positiiviset tuntemukset	toimintaa määrittävät joko positiiviset tai negatiiviset tuntemukset	tuntemukset eivät määritä toimintaa
<b>Omien kiinnostusten ja oppimistarpeiden esiin tuominen ryhmässä</b>	luontevaa tuoda esiin ryhmässä	luontevaa tai epäluontevaa tuoda esille sen mukaan, mitkä ovat yksilölliset tuntemukset	pystyy huolehtimaan, että tuo riittävästi esille
<b>Tasavertaisuuden kokeminen</b>	helppo pitää itseään tasavertaisena toimijana	kyllä tai ei sen mukaan, mitkä ovat yksilölliset tuntemukset	pystyy huolehtimaan, että voi kokea tasavertaisuutta

**Sosiaalisen toiminnan korostuminen** (taulukko 8). Jo yksittäisiä kertomuksia analysoidessa oli kiinnittynyt huomio A:n ja B:n voimakkaaseen sosiaaliseen suuntautuneisuuteen. He molemmat ovat luontaisia ryhmätoimijoita, jotka nauttivat vuorovaikutuksesta, yhdessä tekemisestä ja vastavuoroisesta oppimisesta. Yhteistoiminnallisuus ikään kuin laukaisee heissä innostuksen musiikkiin ja kääntää heidän motivaationsa uudelle, isommalle vaihteelle. Aloittelijasoittajina he eivät mene aivan "johtoryhmään", kuten A asian ilmaisi, mutta ovat kuitenkin luontevasti täysivaltaisia toimijoita, joilla on myös annettavaa yhteisen päämäärän hyväksi ja jotka sen myös aristelematta teke-

vät. A löysi yhteistoiminnallisen tavan tehdä musiikkia opettajaopintojen ryhmämusisointien kautta, kun taas B oli syttynyt ideaan jo aiemmin lukiovaiheessa. Olennaisena keskinäisenä erona heidän kertomuksissaan oli, että A:lla oli ollut tarve kapinoida ulkoapäin pakotettua vastaan, mutta B:llä ei. Heidän asennoitumisessaan on kuitenkin enemmän yhteisiä piirteitä kuin eroja, ja molemmilla sosiaalisen toiminnan luontevaksi ja houkuttelevaksi kokeminen on silmiin pistävintä.

Mitään muodostelluista tyypeistä ei suinkaan voi määritellä epäsosiaalisiksi, mutta muilla on jokin toinen aspekti korostuneempi. Vaikka esimerkiksi myös G nauttii suuresti yhteisyyden kokemuksesta ja osallistumisesta, siinä on kuitenkin sävyero A:han ja B:hen verrattuna. Siinä missä A ja B ovat itsenäisempiä ja aktiivisempia agenteja, jotka toimivat ryhmässä kuin kotonaan, G pikemminkin iloitsee mahdollisuudesta "olla mukana" toisten kanssa ja toisten tuella. Hän on kuin onnellinen vierailija, ei niin kuin kotonaan omalla maallaan. Henkilökohtainen ja voimakas ilon tunne yhteisyyden kokemuksesta olikin tekijä, joka G:n kohdalla kiinnitti huomiota ja joka sopi paremmin tuntemusnäkökulman piiriin.

**Yksilön tuntemusten korostuminen** (taulukko 8). Joidenkin musisoijatyypien kohdalla kävi selväksi, että heillä on jokin merkittävä henkilökohtainen tuntemus, joka helposti nousee pintaan ja alkaa vähintään hetkittäin hallita voimakkaasti heidän asenteitaan ja ratkaisujaan käytännön tilanteissa. Tunne voi olla sillä tavalla positiivinen, että se vapauttaa ja innostaa toimimaan, tai päinvastoin siten negatiivinen, että se enemmän lukitsee osallistujaa ja nousee näin haitaksi tai jopa esteeksi. G:n kohdalla ilo musiikista ja osallistumisesta nousi merkittäväksi positiiviseksi tuntemukseksi, joka katalysaattorin tavoin auttoi häntä eteenpäin voittamaan tai kokonaan ohittamaan eteen tulevat hankaluudet ja tekemään vapautuneesti ja innolla sen, mikä kullakin hetkellä oli hänelle mahdollista. Sen sijaan E:llä ja F:llä jokin negatiiviseen suuntaan vaikuttava tuntemus oli ratkaisevassa osassa. Aralla E:llä jännittäminen häiritsi toimintaa ja esti häntä olemasta niin aktiivinen, kuin hän oikeastaan olisi halunnut. Suojautuvalla F:llä taas nousi hallitsevaan asemaan jonkinlainen huoli tai pelko siitä, että hän joutuu ikävällä tavalla esille ja arvioitavaksi eikä täytäkään sitä mittaa, mikä kulloinkin on odotuksena.

Vaikka kaikilla kolmella on luonnollisesti myös sosiaalinen ja ammatillinen näkökulmansa asiaan, tuntemusten näkökulma korostuu heillä. Se vaikuttaa heidän toimintaansa, ja se näkyy myös siinä, kokevatko he olevansa täysivaltaisia ryhmän jäseniä vai eivät. G tuntee itsensä tasa-arvoiseksi – *mua kuunnellaan yhtä lailla siinä missä niitäkin ketkä on soittanu viis vuotta pianoo* – mutta E ei. F taas on ryhmässä *matalassa asemassa*, mutta *se on osittain myös mun valinta*. Hän sanoo: *mä en koe mitenkään itteäni jyrätyks missään*, mutta toisaalta: *en mä siellä oikeestaan mistään päätä enkä mihkään puutu että mä sitten vaan otan vastaan sit ne asiat niinku joku toinen päättää ett näin tehään nii sit mä*

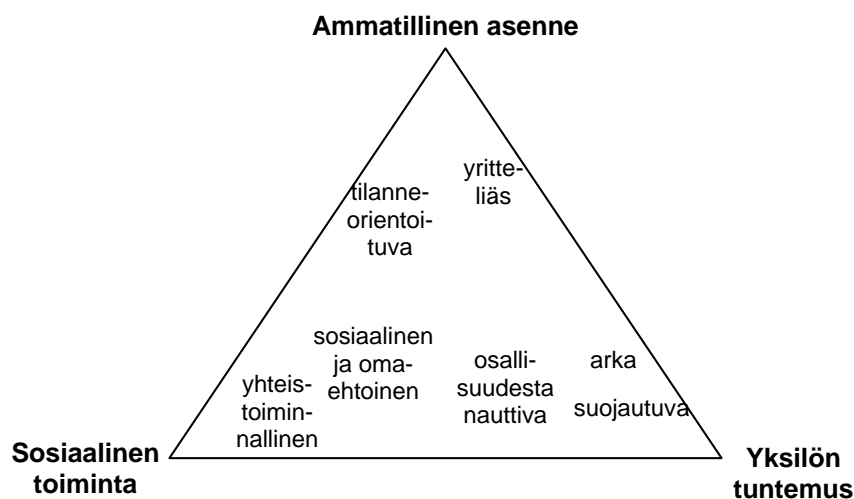


oon ihan mukana. Niinpä hänelläkään ei perustellusti voida katsoa olevan täyttä tasa-arvoisena toimimisen kokemusta.

E:n ja F:n tärkein keskinäinen ero on, että E:stä asiat tuntuvat pahoilta etukäteen jännittämisen takia, mutta eivät yleensä enää toiminnan aikana, mikäli hän ylittää kynnyksen ja ryhtyy toimimaan, kun taas F:n kohdalla pahat tuntemukset iskevät myös ja nimenomaan toiminnan aikana, ja siksi hän on vähitellen alkanut vältellä vaaravyöhykkeelle lähtemistä.

**Ammatillisen asenteen korostuminen** (taulukko 8). C:tä ja D:tä yhdistää ammatillisen näkökulman korostuminen, sillä molemmilla merkittävimpänä vaikuttimena tekemisiinsä ja valintojensa ryhmämusisoinnissa on ammatillinen päämäärä. C:llä on astetta enemmän sosiaalista näkökulmaa, sillä tilanneorientoituvana hän katsoo vielä enemmän käsillä olevaa kokonaisuutta. Yritteliäällä D:llä taas on jonkin verran yksilöllisempi näkökulma, sillä hänellä on kova henkilökohtainen into, ja hänelle on myös jo hahmottunut tarkemmin omat yksilölliset päämääränsä. Niinpä C etsii tekemisilleen mielekkyyden päättelemällä ikään kuin "jos on näin, sitten tehdään näin", kun taas D:n päätökset ovat astetta määrätietoisempia: "kun on näin, niin nimenomaan tehdään näin". Voittopuolisesti ammatillisista lähtökohdista he molemmat pystyvät tuntemuksistaan ja niiden vaihteluista riippumatta hyödyntämään ryhmämusisointitoiminnan oivallisena mahdollisuutena hankkia musiikillista tietotaitoa ja saada tarvittavaa rohkeutta sen soveltamiseen.

Koska eri näkökulmat eivät ole toisiaan poissulkevia, niitä voidaan kuvata kolmiolla (kuvio 4), jonka sisällä kullakin yksilöllä on oma sijaintinsa. Olen sijoittanut kolmioon esimerkin vuoksi tekemäni tyypittelyt suuntaa antavasti. Suurempi merkitys on kuitenkin sillä, että kuvio tarjoaa toimintaan osallistuvalla mahdollisuuden pohtia omia asenteitaan ja omaa sijoitustaan sen sisällä.



**KUVIO 4.** Sosiaalisuuden, tuntemusten ja ammatillisuuden näkökulmat yhteistoiminnalliseen musisointiin heterogeenisissä ryhmissä.

Sijainti kolmion sisällä (kuvio 4) ei kuitenkaan kuvaa sitä volyyymia, millä jokin näkökulma tulee yksilössä esiin, vaan ainoastaan näkökulman ensisijaisuutta suhteessa ryhmämusisoinnissa eteen tuleviin tilanteisiin ja niihin liittyviin päätöksiin omasta toiminnasta. Volyymien kuvaamiseen tarvittaisiin kolmas ulottuvuus. Jos jollakulla kaikki kolme näkökulmaa olisivat tasavahvassa suhteessa keskenään, hänen sijaintinsa olisi aivan kolmion keskellä. Se ei kuitenkaan kertoisi, olisivatko kaikki kolme näkökulmaa, mahdollisesti vuoron perään, erittäin voimakkaasti esillä, vai olisiko niin, ettei niistä oikein mikään pääsisi kunnolla toteutumaan.

## 6.2 Ryhmässä oppimisen näkökulma

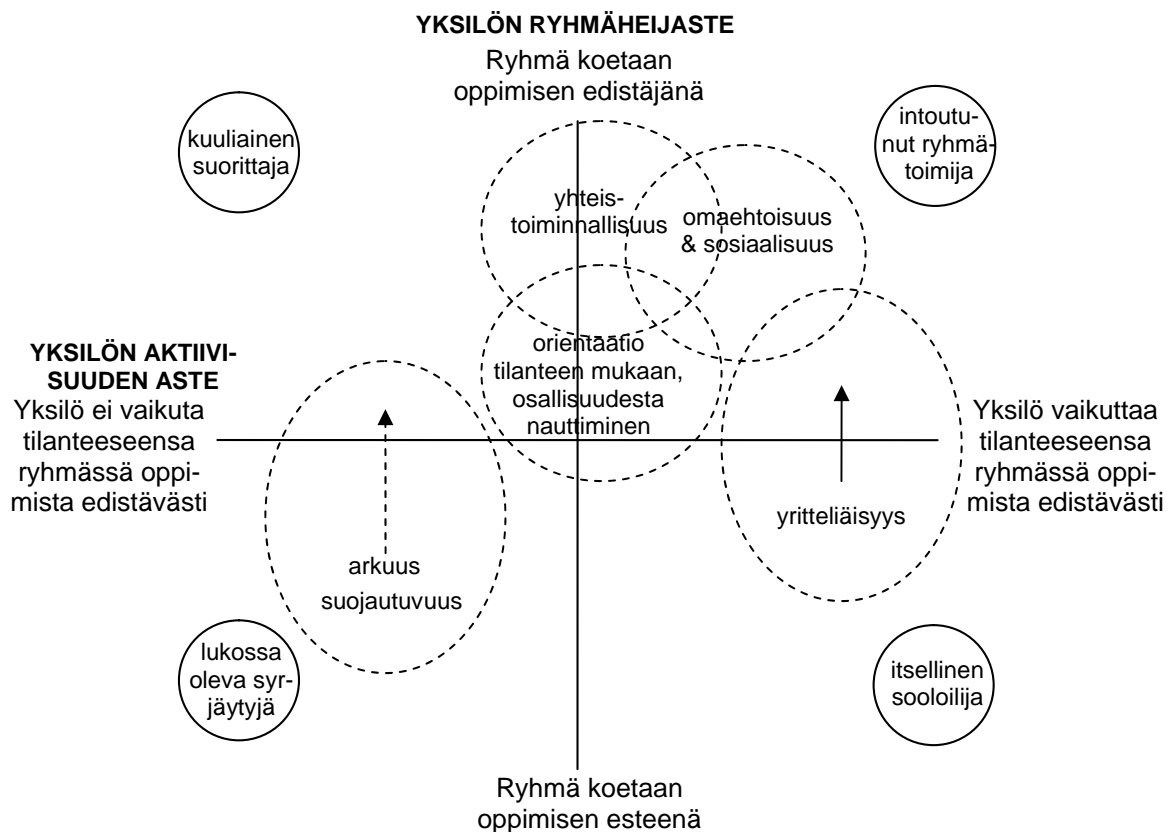
### 6.2.1 Yksilön ryhmäkonnektio

Edellä olevissa tarkasteluissa on tullut esiin myös yksilöiden omat kokemukset ryhmän vaikutuksesta heidän oppimiseensa edistävästi tai estävästi. Toinen esiin tullut merkittävä seikka on yksilön oma panos: vaikuttaako hän ryhmässä aktiivisesti omaan tilanteeseensa oppimisensa edistämiseksi esimerkiksi kertoen toiveistaan ja oppimistarpeistaan, vai mukautuuko hän passiivisesti siihen, mitä hänelle "annetaan", tai jättäytyykö hän syrjään tyytyen oppimisen kannalta epämielekkäisiin tehtäviin? Näitä asioita sivuttiin jo tarinamallien ja musisoijatyyppien yhteydessä, ja ne olivat esillä myös taulukossa 8. Yhdistämällä ryhmän koettu vaikutus ja yksilön oma panos nelikentäksi (kuvio 5), päästään tarkastelussa vielä hiukan pidemmälle.

Kuvion 5 vaaka-akselille on sijoitettu yksilön oma panos. Dimensio kuvaa yksilön *aktiivisuuden astetta* ryhmäoppimisessa. Pystyakselilta puolestaan nähdään, edustaako ryhmä yksilölle oppimisen edistäjää vai jarruttajaa – onko se katalyysaattori, joka innostaa, vai esteiden tai vaikeuksien aiheuttaja. Voidaan puhua siitä, millaiseksi yksilö kokee *ryhmäheijasteen* omalle oppimiselleen. Näiden yhteisvaikutusta voidaan puolestaan kutsua yksilön *ryhmäkonnektion* laaduksi, jonka tila voi myös vaihdella eri ryhmäprojekteissa. On kysymys siitä, millä tavoin yksilö kiinnittyy ryhmän yhteiseen oppimisprosessiin, ja millainen ryhmäprosessin dialogi on laadultaan hänen näkökulmastaan.

Jokaiselle analyysissa esiin tulleelle tyyppiominaisuudelle on arvioitu nelikentässä (kuvio 5) suuntaa antava sijainti. Liikkumavara niiden kohdalla on suuri yksilöstä ja ryhmästä riippuen – myös yli katkoviivojen – ja sijainti voi myös muuttua yksilön, ryhmän tai molempien vaikutuksesta yhden yhteistoiminnallisen prosessin aikana. Kuvion nuolet ovat symbolisia. Nuoli yritteliäisyy-

den kohdalla kuvaa sitä, että siinäkin tapauksessa, että yksilö alun perin kokisi ryhmätilanteesta koituvan hänelle vain hankaluuksia ja vaikeuksia, hänen kokemuksensa ryhmän oppimista edistävästä vaikutuksesta voi parantua myös hänen oman aktiivisuutensa vuoksi, sillä yritteliäs voi itse vaikuttaa tehokkaasti myös ryhmäänsä. Katkoviivanuoli taas symbolisoi sitä, että arkuudesta ja suojautuvuudesta käsin on vaikeampi päästä tilanteeseen, jossa ryhmä koettaisiin kovin oppimista edistäväksi, mutta sekin on mahdollista, jos ryhmän muut jäsenet ovat asiassa aloitteellisia. Tärkeintä kuviossa ei kuitenkaan ole yksittäisten tyyppiominaisuuksien sijainti, vaan mahdollisuuksien tarkastelu. Paitsi että se on tärkeää koulutuksen suunnittelussa, se voi auttaa ryhmätoimintaan osallistuvia tunnistamaan ja ratkaisemaan omalla tai ryhmänsä kohdalla ilmeneviä ongelmia.



**KUVIO 5.** Yksilön ryhmäkonnektion laatu. Yksilön oma vaikutus ja ryhmän koettu vaikutus oppimisen edistäjinä. Nelikentän kulmissa kuvitteelliset äärytyypit.

Ryhmäkonnektion mahdollisuuksien tarkastelua voi suorittaa myös kuvitteellisten äärytyyppien avulla (kuvio 5). **Intoutunut ryhmätoimija** osaa ottaa ryhmästä sen opin, mikä siitä kulloinkin on saatavilla, näkee sen haasteet oppimisen mahdollisuuksina, tuo avoimesti esiin sekä omat tarpeensa että ideansa ja tekee aktiivisesti myös oman osansa. Luonnollisesti myös ryhmässä on vaihtelua, eli ei tämäkään tyyppi kaikista ryhmistä koe oppivansa yhtä paljon. **Kuuliainen suorittaja** sopeutuu

ryhmään hyvin, tekee mitä käsketään ja kokee oppivansa ryhmältä paljon, mutta ei ole aktiivinen omasta puolestaan. Hän ei lainkaan kerro, mikä häntä kiinnostaisi tai mihin suuntaan hänen omasta mielestään seuraavaksi pitäisi osaamistaan laajentaa, ja siksi oppimisen sisältö jää hänen kohdallaan sattumanvaraiseksi. **Lukossa oleva syrjäytyjä** turhautuu helposti, sillä hänen osallistumisensa jää näennäiselle tasolle. Ryhmästä hän ei koe olevan mitään apua, vaan pelkästään haittaa, eikä hän itsekään tee asialle mitään. **Itsellinen sooloilija** on aktiivinen omassa asiassaan ja saattaa olla täynnä ideoita ja intoa tehdä ja oppia, mutta ryhmän hän kokee ainoastaan vastukseksi, riippakiveksi, jota vaivoin sietää.

On tärkeää huomata, että vaikka olen muotoillut nämä äärityytit yksilöosallistujiksi, en kuitenkaan esitä, että ryhmän kokeminen oppimisen esteeksi tai muutenkaan yksilön ryhmäkonnektion laatu johtuisi vain yksilöstä itsestään. Päinvastoin katson – ja se kävi myös aineistostani ilmi – että se voi johtua sekä yksilöstä että ryhmästä ja usein molemmista yhtäaikaan. On siis oikeastaan parempi puhua ryhmäkonnektiosta tilana kuin yksilön tai ryhmän pysyvänä ominaisuutena.

Joskus voi myös olla tilanne, että ryhmän koostumus on yksinkertaisesti soveltumaton jollekulle yksilölle jäsenten välisten ajattelutapaerojen ollessa liian suuria. Jos yksilö vielä samaan aikaan kokee, että hänen omat yksilölliset oppimistapansa ovat huomattavan paljon tehokkaampia verrattuna ryhmätoimintaan, on selvää, että hän preferoi yksin oppimista, ja tähän näkemykseen saattaa olla hänen tilanteessaan hyvät perustelut. Siksi "itsellisen sooloilijan" asenteen takana voi olla negatiiviseksi arvoitettavien piirteiden ohella tai sijasta myös seikkoja, joita voidaan pitää itsessään positiivisina: hän voi myös olla itsenäinen oman tiensä kulkija – ei välttämättä pelkästään itsekäs, sopeutumaton ja epäsosiaalinen tyyppi.

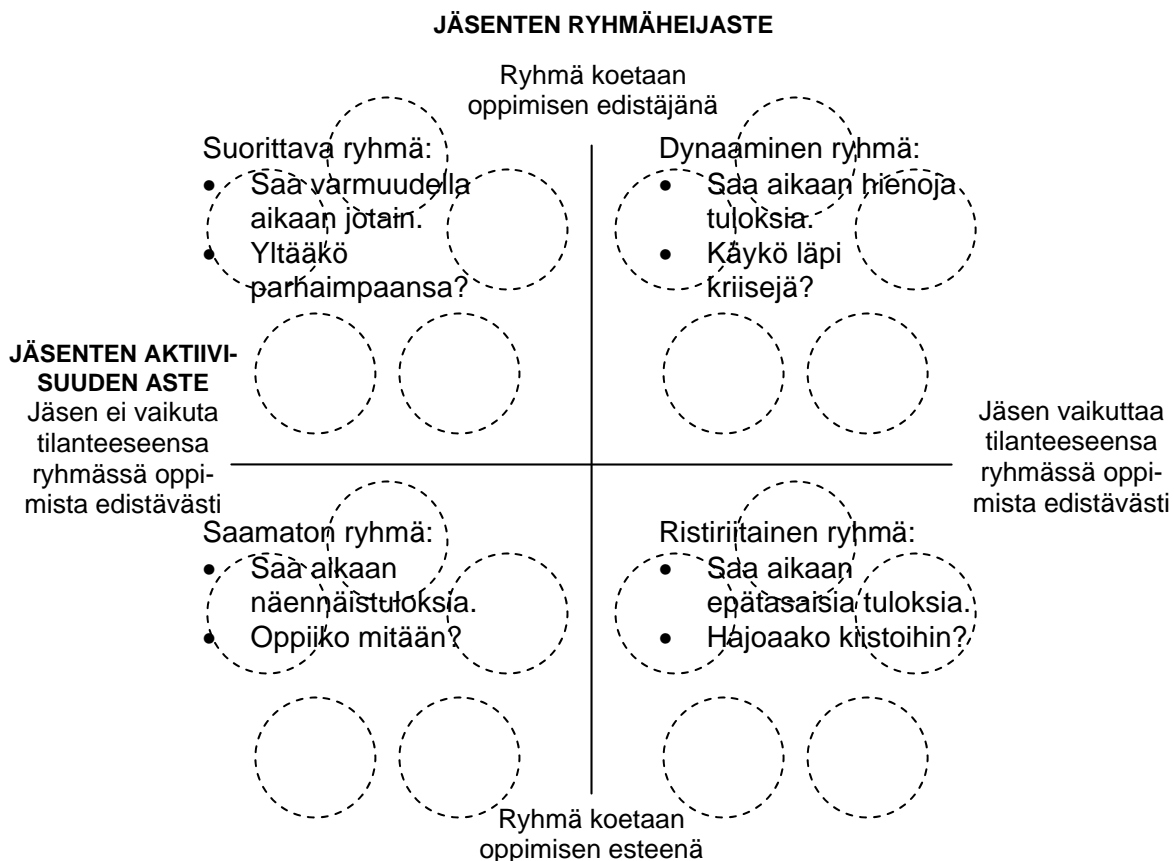
Hedelmällisin tapa tarkastella yhteistoimintaa on miettiä, mitä ongelmille voidaan tehdä. Yksilö itse voi tietenkin kriittisesti pohtia omien asenteidensa ja toimintatapojensa vaikutusta ryhmäkonnektion laatuun, löytää korjattavaa ja saada tilannetta sitä kautta parannetuksi, mutta myös ryhmä kokonaisuutena tai sen toiset jäsenet yksilöinä voivat opetella tunnistamaan ongelmia jäsentensä ryhmäkonnektiosta ja tarttumaan niihin.

## 6.2.2 Ryhmien sisäinen konnektio

Tarkastelukulman vaihtaminen yksilöistä kokonaisuin ryhmiin ja oletus jäsenten homogeenisesta ryhmäkonnektiosta tuottaa puolestaan kuvion 6 mukaisia tilanteita.

**Suorittavassa ryhmässä** (kuvio 6) kaikki jäsenet kokevat ryhmätoiminnan sinänsä positiivisena ja periaatteessa oppimista edistävänä ja tekevät annetut tehtävät kuuliaisesti, mutta eivät ole

aktiivisia oman oppimispolkunsa suhteen. He saavat varmuudella ryhmätuotoksensa tehdyksi, mutta eivät välttämättä yllä parhaimpaansa. **Saamattoman ryhmän** tulokset ovat näennäisiä ja väkisin väännettyjä. He eivät koe saavansa ryhmältä mitään, eivät itse paneudu asiaan eivätkä myöskään todennäköisesti opi juuri mitään. **Ristiriitaisessa ryhmässä** on paljon yritystä ja aktiivisuutta oman oppimisen suhteen, mutta toisensa he kokevat rasitteeksi ja siksi yhteistyö ei toimi. Tulokset ovat sen mukaisesti epätasaisia ja sattumanvaraisia, ja voi olla, että ryhmä on ryhmä vain näennäisesti, vaikka on todellisuudessa täysin hajallaan. **Dynaamisessa ryhmässä** asiat ovat optimaalisesti sekä jäsenten aktiivisen panoksen suhteen että ryhmähengen suhteen, sillä ryhmätoiminta koetaan hyvin hyödylliseksi oppimisen kannalta. Näin ryhmä ylittää parhaimpaansa, mutta tässäkin ryhmässä eri näkemysten välinen ristiveto ei ole poissuljettua, sillä aktiivisilla jäsenillä voi olla aivan vastakkaisia tarpeita ja haluja. Positiivinen asenne ryhmätoimintaa kohtaan ja usko sen oppimista edistäviin mahdollisuuksiin auttaa kuitenkin löytämään ratkaisuja mahdollisiin ongelmiin.



**KUVIO 6.** Jäsenten homogeeninen ryhmäkonnektio: ryhmätyypit ja ongelmat.

Kuvio 6 herättää myös ajatuksen siitä, ettei jäsenten liian homogeeninen ryhmäkonnektiivisuuden laatu ole välttämättä ryhmälle hyväksi lukuun ottamatta korkeintaan dynaamista ryhmää. Sopivan erilaisuuden voidaan olettaa antavan ryhmälle rikkautta ja mahdollistavan erilaisten roolien luonte-

van muotoutumisen, ja joka tapauksessa silloin, kun kokonainen luokka tai muu isompi ryhmä jakaantuu pienempiin ryhmiin, olisi kohtalokasta, jos kaikki, joilla on samantyyppisiä ongelmia suhteessa ryhmätoimintaan, joutuisivat samaan ryhmään. Joskus kuitenkin samanlaisuudesta on jossain määrin etuakin. Jos kuvittelemme, että samassa heterogeenisessä musisointiryhmässä on enemmän kuin yksi sellainen, joka jännittää ja kokee ryhmän ja ryhmätoiminnan siltä osin haittaavan oppimista, heistä saattaa olla merkittävästi sosiaalista tukea toisilleen.

### *6.3 Kehitys- ja sosialisaatioprosessin näkökulma*

Käsiteltyäni elämäkulun ja ryhmässä oppimisen näkökulmia teen hypyn vielä toiseen viitekehykseen, jossa tarkastelen sosialisaatioprosessia. Jatkan nyt siitä, mihin jäin luvussa "Sosialisaatioprosessi toiminnallis- taidollisessa maailmassa". Ylijoen (1998) innoittamana löytämäni harrélainen näkökulma, jonka muokkasin oman tutkimukseni tarpeisiin, johti minut hakeutumaan uudelleen alkuperäisen haastatteluaineiston pariin ja tarkastelemaan sitä "toisen vaiheen analyysissä" toiminnallis- taidollisella aspektilla (ks. kuvio 2) laajennetusta harrélaisesta viitekehystä käsin.

On kuitenkin hyvä huomata muutama asia. Ensinnäkin kuvioon 2 abstrahoitu toiminnallis- taidollinen näkökulma ei ole elävässä elämässä irrotettavissa ihmisen olemisen muista tasoista, esimerkiksi psykologisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta tasosta. Siksi analyysissä ei olisi luontevaa pyrkiä tarkasteluun, josta nämä muut tasot olisi täysin riisuttu pois. Toiseksi kaikilla kuvioon 2 pohjautuvilla ilmiöillä – siitä huolimatta, että ne ovat teoreettisesti erotettavissa – on ajallisesti epämääräinen luonne: ei voida osoittaa tiettyä hetkeä, jolloin esimerkiksi jokin kehityssiirtymä tapahtuu, vaan päinvastoin kuvion ilmiöt ovat monesti hyvin limittäisiä ja toisiinsa kietoutuneita ja voivat myös tapahtua useaan kertaan ja monen asteisena. Kolmanneksi kuvion 2 ilmiöt tapahtuvat monella tasolla. Makrotason tarkastelussa voi olla kysymys vuosikausien kehitysprosessista, kun taas mikrotasoa voivat edustaa jotkin kokemukset vaikkapa vain yhden oppitunnin aikana. Omissa tarkasteluissani (kuviot 7–10), jotka rakentuvat kuvion 2 pohjalle, liikun edestakaisin ja vapaasti karkeasti ottaen neljällä tasolla: yksilön yksittäisten kokemusten mikrotaso (aikajänne hyvin lyhyt), tiettyä toiminnallista projektia koskeva taso (aikajänne viikoissa laskettava), yksilön kasvun taso (aikajänne kuukausissa tai vuosissa laskettava) sekä koko elämänsä taso.

Paitsi että löysin uudessa viitekehyksessä uudelleen monet samat asiat kuin aiemmissa analyysissä – osin hiukan toisin järjestyneenä, toisin "viipaloituna" (vrt. Niiniluoto 2006, 32) – kiinnitin huomiota tällä kertaa vielä enemmän prosessiin. Siten tässä analyysissä rakentui kuva neuvot-

teluvaiheista tai -aspekteista, jotka liittyvät yksilöiden kehitys- ja socialisaatioprosesseihin sekä yhteisen varannon sosiaaliseen kiertokulkuun. Lisäksi kävi selväksi, että ryhmien yhteistoiminnassa yksilöt eivät jaa kollektiivista käsitystä siitä, mihin asettuu toisaalta yhteisen ja yksilöllisen sopiva raja ja toisaalta julkisen ja suojatun välinen sopiva raja, vaan yksilöt arvioivat näitä rajoja omalla kohdallaan subjektiivisesti omasta tilanteestaan ja tarpeistaan käsin. Tärkeimmältä tekijältä kuitenkin näyttäisi kehitysprosessin tasapaino yksilöön itseensä nähden, sillä erilaiset ja eri syistä johtuvat vääristymät voivat haitata kehitystä ja voivat viedä sen myös ei-toivottuun suuntaan. Tätä kaikkea valotan seuraavissa luvuissa.

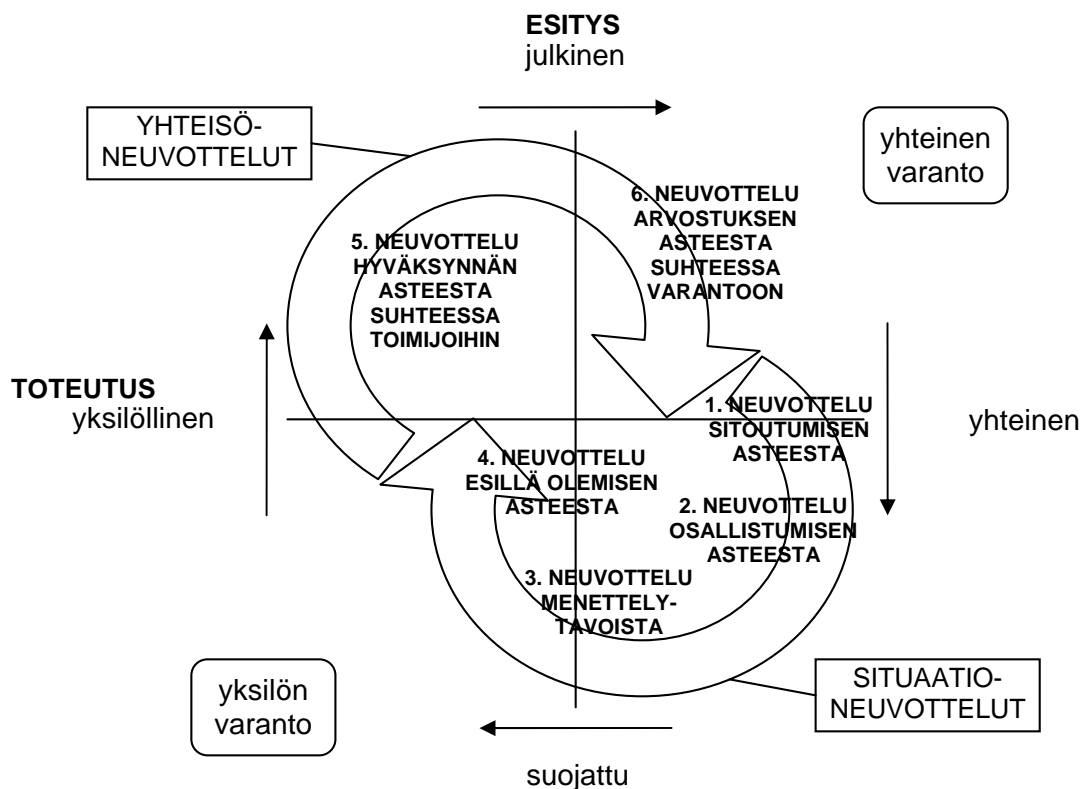
### 6.3.1 Socialisaatioprosessin neuvottelut

Toisen vaiheen analyysin perusteella päädyin kuvion 7 mukaiseen käsitykseen yhteisen varannon kiertokulusta ja yksilöiden kehitys- ja socialisaatioprosesseista. Vaikka kuva rakentui niiden kokemusten perusteella, joita soittajanoviisit olivat saaneet ryhmämusisointitoiminnasta ja muutenkin suhteestaan musisointiin, nyt esittämäni kehäkaavio liikkuu niin yleisellä tasolla, että sitä voitaneen soveltaa muuallekin toiminnallisen maailman oppimis- ja socialisaatioprosesseihin erityisesti taidon ja taiteen alueella.

Varantokiertokulkuun ja socialisaatioprosessiin (kuvio 7) näyttäisi liittyvän kuusi neuvotteluvaihetta tai -aspektia, joissa käydään sekä interpersoonallisia että intrapersoonallisia neuvotteluja. Neljä ensimmäistä näistä neuvotteluista liittyy tyypillisesti yhteisen hankkeen tai sosiaalisen oppimisprosessin alku- ja työskentelyvaiheeseen. Nimesin ne *situaationeuvotteluiksi* sen vuoksi, että ne liittyvät melko rajattuihin tilanteisiin yksilöiden välillä. Ne ovat kohtuullisen ei-julkisia valmisteluvaiheen tilanteita, joissa "neuvotellaan", mihin kukin yksilö on valmis juuri näissä tilanteissa tai lähitulevaisuudessa näiden ihmisten kanssa. Neuvottelu *sitoutumisen asteesta* hakee pohjansa erityisesti henkisestä asennemaailmasta ja arvoista. Kaksi seuraavaa neuvottelua sen sijaan sijoittuvat vahvasti konkreettisen toiminnan puolelle. Niistä neuvottelu *osallistumisen asteesta* ilmenee erityisesti suunnittelussa, kun taas neuvottelu *menettelytavoista* sijoittuu koko konkreettisen työstämisen vaiheeseen. Neuvottelulla *esillä olemisen asteesta* on jälleen vahvempi sidos asennemaailmaan, ja se myös ennakoii olennaisesti seuraavia vaiheita.

Siirtymä julkiselle puolelle (kuvio 7) tuo eteen vielä kaksi *yhteisöneuvottelua*, jotka käydään suhteessa laajempaan yhteisöön. Myös niillä on ulkoinen ja sisäinen puolensa: interpersoonallisessa ulottuvuudessa on kysymys siitä, miten yhteisö suhtautuu yksilöön ja hänen esittämäänsä varantoon, kun taas intrapersoonallinen ulottuvuus koskee sitä, miten yksilö itse näkee ja paikantaa it-

sensä suhteessa yhteisöön, miten hän rakentaa identiteettiään. Neuvottelussa *hyväksynnän asteesta* arvioidaan toimijoita, sekä toisia toimijoita että omaa minää toimijana. Onnistuneen julkistamisen edellytyksenä onkin paitsi toisilta saatu hyväksyntä, myös ja nimenomaan itsensä hyväksyminen sellaisena kuin julkistaminen omasta näkökulmasta näyttää. Neuvottelu *arvostuksen asteesta* suhteessa varantoon on samantapainen ja limittäinen edellisen kanssa, mutta arvioinnin kohteena ei tässä ole yksilö, vaan hänen tuotoksensa ja hänen muokkaamansa varanto. Viime kädessä tätä yksilön panosta yhteiseen arvioi yhteisö, mutta myös yksilölle itselleen, hänen identiteetilleen tämä neuvottelu on äärimmäisen merkittävä: jos hän löytää omalle panokselleen riittävästi sosiaalisia merkityksiä, hän pystyy hyvillä mielin osallistumaan toiminnallisen kulttuurin tuottamiseen, säilyttämiseen ja siirtämiseen, parhaassa tapauksessa myös uusintamiseen ja kehittämiseen.



**KUVIO 7.** Varantokierto- ja sosialisatioprosessin neuvottelut toiminnallis- taidollisessa syklissä.

Luokanopettajan ammatissa osallistuminen tuottamiseen, säilyttämiseen ja siirtämiseen on näkemysni mukaan ensisijaisinta. Myös uusintajia ja kehittäjiä tarvitaan koulumaailmassa, mutta ei ole välttämätöntä, että jokainen opettaja on äärimmäisen taitava toimija tai innovatiivinen visionääri – riittää, että opettaja kokee itsensä kykeneväksi organisoimaan toiminnallista kulttuuria ja tukemaan siinä oppilaittensa toimintaa ja luovuutta.



Esimerkki oman panosmahdollisuuden ja oman luontevan roolin oivaltamisesta:

*jotenkin hoksasin sen että hitsi että kun ei se musiikki oo aina sitä että ite osaa soittaa että mä jotenkin ymmärtänyt sen että lapsia aktivoimalla ja sehän on (oikeestaan) tärkeintä että ku se että osaanko mä ite soittaa nii se on ollu ehkä se suurin oivallus että kyl mäkin kykenen johonkin*

Seuraavassa esittelen tarkemmin kaikkia kuutta neuvotteluvaihetta, joilla niilläkin on samanlainen ajallisesti epämääräinen luonne kuin kehityssiirtymillä. Runsaat aineistoesimerkit on tarkoitettu ensisijaisesti elävöittämään tekstiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 22), mutta toisaalta, koska ilmoitan lukijalle, mistä ne ovat esimerkkejä, ne toivoakseni paikoin valottavat myös tutkimuksen tulkintapohjaa ja osoittavat asianmukaista ymmärrystä tuoden siten lukijan lähemmäksi tutkimusprosessia ja tutkittavia (ks. Kaikkonen 1999, 433–434).

### **6.3.1.1 Neuvottelu sitoutumisen asteesta**

Aivan ensimmäisenä toiminnallisessa syklissä on edessä neuvottelu sitoutumisen asteesta: ollaanko tässä lainkaan tosimelessä liikkeellä ja jos ollaan, niin missä määrin. Arvot ja normit laitetaan puntariin. Tämä asenteellinen taso on luonnollisesti tärkeää myös erilaisten koulutusinstituutioiden järjestämissä monenlaisissa toiminnallisissa oppimisprojekteissa: mitä kehnommin sitoudutaan, sen huonompi ennuste on kehittymisellä ainakaan kyseisen toiminnan, tilanteen tai työn kautta. Näyttää myös siltä, että yksilöiden, joiden asennetaso on samansuuntainen, yhteistoiminta on hedelmällisempää kuin sellaisten, joiden sitoutumisen aste on hyvin erilainen.

Esimerkki yhtenevästä sitoutumisen asteesta:

*muistan sen yhen proggiksen – – se ryhmä toimi tosi hyvin siel oli porukka paikalla ja se oli tosi semmonen mä opin siel tosi paljon mut sit – – pienryhmis on hirveesti just eroo että toiset lähtee asenteella että no tehään nyt jotain mennään vaan ja soitetaan mut ku ite ei voi vaan mennä ja soittaa niin sit mä tykkäsin siitä ryhmästä sen takia että se oli tosi motivoitunu että oliko meillä yks ainut niin yhen ainoon kerran pois*

Esimerkki samansuuntaisista tavoitteista:

*se oli ainakin semmonen ryhmä mikä toimi tosi hyvin – – muutenkin semmosii henkilöitä kenen kans pystyy sit tollasta tekemään hyväns yhteistyössä – – ne oli ne vaan sopi yhteen noi meidän halut ja tavoitteet siinä ryhmässä*

Esimerkki tuloksettomista sitoutumisneuvotteluista:

*välillä tuntu että muutamille ihmisille oli tärkeämpää se että se hoidetaan nopeasti ja vähän mennään sieltä mistä aita on matalin niin läpi ja sit taas ku itelle tuntuu ainakin että yrittää parhaansa vaikka kokee ettei ehkä niinkään osaa mut yrittää kuitenkin parhaansa niin harmittaa sit semmonen että kaikki ei oo valmiita tekemään sen ryhmän eteen*

Esimerkki yksilön henkilökohtaisen panoksen näkökulmasta sitoutumisneuvotteluihin:

*se riippuu niin ihmisen luonteesta ett jos halua olla liftari niin sehän on myöskin mahdollista jos se ryhmä sallii sen että oot liftari – – ja just se että valitsee sitte ittelle kaikista ne helpoimmat soittimet – – () sitten kehitä taas ketään että se mun mielestä se lähtee kuitenkin siitä henkilökohtaselta tasolta että itse haluaa oppia jotain kaikessa toiminnassa myös tässä ryhmätoiminnassa*

### 6.3.1.2 Neuvottelu osallistumisen asteesta

Toinen neuvottelu eli *neuvottelu osallistumisen asteesta* on yhteydessä ensimmäiseen, mutta se koskee sitä konkreettista panosta, joka näkyy ulkoisena toimintana. Se on neuvottelua siitä, kuinka suuren tai pienen "palasen" kukin saa haukattavakseen yhdessä projektissa ja miten itsenäiseksi toteuttamisen vastuu muodostuu.

Esimerkki yksilön neuvottelupanoksesta:

*jos meidän bändi esittää viisi kappaletta niin mä ehkä koitan valita itselleni tai koitan saada itselleni siihen viiteen kappaleeseen ehkä kaks semmosta jotka ois vähän haasteellisempia soittaa*

Esimerkki neuvottelujen tavasta:

*sitte ruvetaan soittamaan jakamaan soittimia ja mietitään ett kuka sit haluaa soittaa mitäkin ja kuka uskaltaa soittaa ja kuka osaa soittaa ja ketä kiinnostaa*

Esimerkki neuvottelevasta asenteesta toteuttamisvastuun suhteen:

*mut ett tosi hyvin ne [kokeneet] sit kuuntelee – – ja myös antaa tosi paljon vastuutakin sitte tavallaan että jos vaan sanoo ett no mä haluaisin kokeilla tai soittaa tän pianobiisin niin sit ne sanoo ett joo ett ilman muuta ja sit taas tarvittaessa jos sanoo ett no voisko joku tulla tukeen vaik toisell pianolla niin ne on aina ett kyllä*

Yksilöiden halut ja tarpeet ovat osallistumisneuvottelussa sidoksissa erityisesti erilaisten toimintamallien hallitsemisen tasoon sekä motivaatioon kehittyä niiden hallinnassa, eikä ole aina helppoa löytää tasapainoista ratkaisua kunkin yksilön panoksen ja muun ryhmän panoksen välillä. Tässä on myös selvä ero ensimmäiseen neuvotteluun, joka liikkuu henkisellä asennetasolla: on vaikea kuvitella tilannetta, jossa yksilö joutuisi toteamaan, että hän haluaisi olla sitoutuneempi, mutta toiset eivät suo sitä hänelle. Sen sijaan osallistumisasteen suhteen yksilö voi olla tyytymätön tilanteeseensa ja katsoa, että se vähintään osittain riippuu myös muista ryhmän jäsenistä. Ratkaisevaa on myös se, lähtekö yksilö lainkaan tähän neuvotteluun mukaan eli kertooko hän haluistaan ja tarpeistaan muille.

Esimerkki yksilön luopumisesta neuvottelusta:

*no kyl mä ite koen niin [epätasa-arvoa] mutta ehkä se johtuu musta itestäkin että sit mä en niin helposti halua tuoda itseäni esille että hei että mä haluan nyt tehdä näin vaan mä (oon yleensä) vähän se*

*ihminen joka on ett no ihan sama että kyllä mulle käy mikä vaan niin sit siinä käy helposti niin ett sitte itekin on siellä ulkona ehkä siitä varsinaisesta asiasta*

Esimerkki siitä, miten ryhmä saattaa ohittaa neuvotteluvaiheen liian kevyesti:

*oppimisessa se alottelija jää ehkä sit vähän jalkoihin ettei välttämättä oo aikaa tai sillei todella paneutua ja antaa haasteita sille ja ku on helpompi tehdä ite kun osaa ett semmost voi ehkä välillä huomata mut sit toisaalt taas oon huomannu senkin ett jos joku halua oppia niin sitte sille annetaan sille kyllä siihen mahdollisuus ja ottaa sellasii haasteita itelleen*

Esimerkki aktiivisesta neuvotteluasenteesta ja sen tuloksellisuudesta:

*että ku äkkiä joku sanoo ett jos sit sä [ainoastaan] laulat tässä laulussa mut ku oli ittellä hirvee halu ett ois mull on aina ollu semmonen että mä haluisin olla mukana ett kun mä pystyn harjotteleen just jotain yksinkertasta soittaa – – alussa ei ollu ittellä antaa tavallaan niin mitään mut ett nyt ehkä on tullu vähän teoriaa musiikkikasvatuksen puolella noist soittimista ja sit tuntee ihmisiä paremmin uskaltaa sanoo mielipiteensä paremmin niin () nyt tietenkään niin iso kuilu sit ittellä mennä siihen ett voiks mä ottaa tän hei tähän ett se on ett tilanne on vähän parantunu – – musiikissa en usko että oon ollu liikaa äänessä koska se on kuitenkin niin paljon heikompi [aineenhallinta omalla kohdalla] mutta katson että ei mua siel kyl tallata että kyl mä yleensä sanon mielipiteeni ja ehdotan jotain vaikken sit jotain teknisiin juttui tiijäkään että joku sanoo sit vastaan että ei käy noin tai tällei ett kyl mä koen ett mä oon kuitenkin ett siel on näkyny jokaises jutus munkin panos omalta osalta*

Myös turvallisuuden tarve on merkitsevä tekijä, ja noviisilla pitäisi sen vuoksi olla oikeus tarvittaessa myös vähän passiivisempaan ja seurailevampaan rooliin.

Esimerkki ohi menevästä turvallisuushakuisuudesta:

*ensimmäisessä projektissa muistan että oli silloin aika arka tai sillain pidättyvä että valitsin ehkä menin pikkusen semmosta koska tää soitonopettelu oli vielä hyvin alussa niin menin ehkä vähän sillai ei nyt sieltä mistä aita on matalin mutta sieltä mistä se on ehkä toisiks matalin mutta sitten taas ku seuraava bändiprojekti tuli niin sit mä halusin ottaa ehkä enemmän vastuuta ja sitte kokeilla niitä omia taitoja mitä oli ehkä sitten oli jo jonkun verran kehittyny uskalsin ottaa niitä haasteita*

Jos joku siis näyttää olevan ulkonaisesti hyvin pienessä roolissa, on aivan eri asia, onko hän siinä omasta halustaan esimerkiksi häntä toistaiseksi hallitsevan turvallisuuden tarpeen vuoksi, omasta halustaan viitsimättömyytensä vuoksi vai vasten tahtoaan – ehkä jopa paljastamatta sitä toisille. Varsinkin aluksi useimmat noviisit näyttävät olevan arkoja ja varovaisia, mutta ovat monesti tyytyväisiä, jos heitä aktivoidaan ja rohkaistaan yli sen, mitä itse uskaltavat ehdottaa.

Esimerkki noviisiin piiloon jääneestä toiveesta saada vastuuta ryhmältä:

*helposti sitte käy niin että soittaaki sit semmosta jotain helppoa eikä anneta sellast vastuuta että no niin nyt sä opettelet tämän asian mut sekin on taas sitten niin ryhmästä riippuvaa toisissa ryhmissä just tuputetaan ett nyt sinä kokeilet soittamaan jotain*

Päinvastainen esimerkki, jossa ryhmä antaa aktiivisesti noviisille vastuuta:

*se on ollu positiivista täällä tässä bänditoiminnassa että on saanut tukea kanssaopiskelijoilta ja joskus jopa niin että on ehkä itse vähän arastellu että viittinkö ottaa tota niin sitten on joku lykänny sen soitimen käteen että nyt soitat että otat vaan tän että kyllä se siitä lähtee sujumaan*

Vaikka hankaluuksia neuvotteluissa riittää, neuvottelevat ryhmät kuitenkin onnistuvat parhaiten.

Esimerkki avoimesti neuvottelevien ryhmien ja noviisit aidosti mukaan ottavien ryhmien arvostamisesta:

*siinä saattaa just tulla semmosia kynnyksiä että ei sitten uskallakaan kysyä tai sit tulee semmonen huonommuuden tunne niille heikommille ett ollaan pysytään täällä syrjässä että kun nää toiset tuntuu tietävän näi hyvin ja halua tehdä kaiken ite tai näin että jos se ei toimi se ryhmä niin sillonhan se on ihan tuhoon tuomittu koko ajatus mutta sitte taas niin just parhaimmillaan kun puhalletaan yhteen hiileen niin sillon se sit se vaan toimii*

### 6.3.1.3 Neuvottelu menettelytavoista

Neuvottelua menettelytavoista käydään monella sektorilla. Yksi sektori on yleiset organisatoriset kysymykset, joista osalla on sidoksensa myös neuvotteluun osallistumisasteesta.

Esimerkki menettelytapaneuvotteluista ja niiden toleranssista erilaisia jäseniä kohtaan:

*meill on aika semmonen ryhmä yleensä ollu että ekaks hirveesti suunnitellaan että ei varmaan tartuta ihan saman tein toimeen sillai että pitää olla aika selvät sävelet ensin että mitä aletaan tehdä mikä on hirmu kiva sillain että ei oo ihan sellasta sekasortosta toimintaa mut sit taas huomaa ett on sit semmosiakin tyyppejä ketkä tykkää hirveesti ite olla esillä ja kokeilla kaikkia omia juttuja mitä sit taas heille suotakoon että saa sitte komentaa välillä että nyt se kitara pois että nyt suunnitellaan tai nyt tehdään mutta se just että kun kaikki tekee erilailla (ne) varmaan näkee just ittensä erilailla soittajana ja näin niin (kyl se) pitää antaa niin ollakin*

Esimerkki vajaaksi jätetyistä menettelyneuvotteluista:

*siell aika usein kyl sit jaetaan niitä hommia vähän vastuualueita mut sitte ne kuitenkin tuppaa unohtumaan ett sitte on ne samat ihmiset jotka vie sitä asiaa eteenpäin – – kuitenkin se toimii se homma iha hyvin ettei kuitenkaan hirveesti tuu mitään ongelmia välillä voi tulla sit just sitä että persoonat törmäilee mutta ei kauheesti*

Esimerkki menettelyneuvottelujen joustavuudesta:

*no se [ilmapiiri] riippuu hirveesti päivästä ja kellonajasta mutta sekin on oikeestaan ollu aina suotavaa että ja jollain on vähän vilkkaampi päivä ja jollain taas ei että kaikki otetaan itse asiassa huomioon – – hirmu hyvä yhteishenki että ihan en oo ikinä tai vois sanoo että ois ollu mitenkään että ois jääny huono mieli jostain harkoista ett joku olis sanonu jollekin mitenkään pahasti ja (sit niin) usein ollaan (päätetty) ett okei nyt ei näist tuu mitään että nyt lähetään kotio tai jotain tai sitte kahvitauko*

Rajankäyntiä – ulkoisia ja yksilön sisäisiä neuvotteluja – tarvitaan myös siihen, mitä tehdään yhdessä ja miten, ja mikä taas kuuluu yksilön itsenäisen vastuun piiriin.

Esimerkkejä menettelyneuvottelun tarpeesta ja sen onnistuneesta esiintuomisesta:

*niille [kokeneille] riittää vähempi harjottelu ja ne on totta kai varmempia siin soittamisessa ja just kerran kävi bändireeneiss sillei että ne vaan alko soittamaan sit mä olin (siin) nyt stoppia vähän (kun) mä en oo päässy ees mukaan tähän ett nyt vähän rauhallisemmin*

*mäkin oon välillä joutunut sanomaan ett menee liian nopeeseen tahtiin tai että nyt on liian vaikeita juttuja ja just se ett tarvii enemmän harjotusta ku mitä ne kokeneemmat soittajat että mulle ei riitä se että harjotellaan kerran tai kaks että sit täytyy olla useamman kerran niit harjotuksia missä kaikki on paikalla ett kyl mä voin itekseen harjotella sen tavallaan sen oman osuuteni mut ett sillei tarvii käydä yhessä se monta kertaa läpi*

Esimerkki sisäisestä menettelyneuvottelusta, joka koskee itseytymistä ja vastuun ottamista:

*sä et voi mennä sinne bändiryhmään sillei ett sä et oo ite harjotellu tai tehny mitään koska sit tulee vähän semmonen olo ett ei viitsi mennä eikä halua mennä sinne sillein ettei oo mitään tehny koska tietenkkin ne toiset on tehny paljon töitä aikanaan sen musiikin eteen ja näin niin tavallaan haluaa näyttää myös niille omillekin bändiläisille että mäkin oon tehny töitä*

Osa neuvotteluista koskee luonnollisesti toiminnan substanssia, esimerkiksi musiikin toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja.

Esimerkki musiikin toteuttamiseen liittyvästä neuvottelusta, jäsenten erilaisesta osallistumisaktiivisuudesta siihen ja jäsenten päätösvallan kunnioittamisesta:

*mitenkään semmost ei varmaan oo että kaikki osallistuis siihen päätöksentekoon yhtä aktiivisesti ett osa varmasti vähän vetäytyy niist päätöksenteoista ja sitten tietysti osa niist keskustelee enemmänkin mut ihan sellasta vänkäämistä ja semmost ei kyl varmaan oo hirveesti ollu – – ei oo sellasta ihan niin tarkkaa ett jos joku halua soittaa (sellast) rumpukomppia nii rumpali sitte päättäköön minkälaiat halua soittaa – – ett ei oo (kyl) sellasta yksittäistä henkilöä ketä päättää ett vaikka taitoo on enemmän niin (se ei kuitenkaan) lähe sitten () ottais sen johtajan taikka kontrolloijan asemaa siinä – – aika (tällai) yhteistuumin kuitenkin päätetään näistä*

Substanssista neuvottelu puolestaan vaatii monesti aktiivista ja tarkentavaa vuorovaikutusta, jotta ymmärrettäisiin asiat samalla tavalla, löydettäisiin yhteinen kieli.

Esimerkki neuvotteluvuorovaikutuksen hyödyllisyydestä oppimisen kannalta:

*no mulla vaikka pianon kans mä mietin että mites mä näitä sointuja soittasin nyt sitte mikä kuulostas hyvältä ja sitten mua neuvotaan että voisit tehä näin tai näin ja sitten mä oon ai että no ett onkin jotkut soinnut tuntuu vaikeilta ja muuta ja sitte toinen näyttää ja mä en silti tajuukaan tai näin että niinkun monella eri tavalla ohjaa tai opastaa*

Myös keinoja päätösvallan jakamiseksi on löydettävissä. Esimerkki siitä:

*se on hirveen kiva kun on ollu nyt että tai (en mä muista) onks se ollu meillä ohjeissa vai ollaaks me ite päätetty että jokainen tuo jonkun oman biisin ett minkä haluis että ollaan soitettu tai otetaan ohjelmistoon mikä sit taas vähän tasottaa sitä justinsa ett sitten on jokaisell on joku biisi jo siitä omasta valinnastaan että miten se toteutettas*

### **6.3.1.4 Neuvottelu esillä olemisen asteesta**

Neuvottelu esillä olemisen asteesta ennakoi jo suhtautumista julkistamiseen, ja usein siihen liitty jo jonkin esityksen suunnittelua ja valmistamista. Kuitenkin perimmiltään se on paljolti yksilön sisäistä neuvottelua siitä, missä kohdassa julkisuuden ja suojatun tilan välinen raja kulkee hänen nä-

kökulmastaan ja missä vaiheessa hän on valmis ylittämään rajan ja asettamaan minuutensa vaakalaudalle muitten silmissä. Esimerkiksi esiintymisten suhteen noviisit eivät yleensä halua heille suunniteltavan kovin näkyvää roolia, mutta aste-erot suhtautumisessa ovat suuret.

Esimerkkejä maltillisesta varovaisuudesta esillä olemisen suhteen:

*se on semmonen niin esillä ehkä se pianistin rooli ett (en mä nyt sitä) jotain muuta vähän pienemmässä roolissa vaikka sitten ihan samalla lailla siinä tekemisvaiheessa mukana mut sit siinä esiintymisessä niin ei oo ehkä semmonen paikka missä mieluiten olisi*

*en vieläkään haluais sellasta solistin roolia – – kuitenkaan ei oo semmosta esityspelkoo että se varmaan sillon heti ensimmäisenä päivänä puoltoista vuotta sitten kariutui että piti jotain jänöjussia esittää sillai improvisoiden kuitenkin oli toistasataa ihmistä kattomassa – – niin varmaan heti siinä jo aatteli ett tai siis siinä täytyi jo sinänsä itsensä sillain voittaa*

Esimerkkejä voimakkaasta esillä olemisen välttämisestä:

*kun suunnitellaan esiintymistä nii mä sit teen kyllä varsin selväks ett mä en halua olla missään hirveen parrasvaloissa että mä oon mieluummin sitte esityksessäkin taustalla ja taaempana*

*koulussa mä kyl (yleensä) sanoin että mä en soita mitään ett sit ei ainakaan halunnu millään lailla olla esillä*

Kokemus sopivasta esillä olemisen asteesta on äärimmäisen subjektiivinen: tilanne, joka toisesta saattaa tuntua täysin suojatulta, saattaa toiselta vaatia esille astumisen kynnyksen ylittämistä, joka vaatii ylimääräistä rohkeutta. Niinpä jo arkiset ryhmätilanteet, joissa pitäisi musisoida toisten kuullen, merkitsevät joillekin noviiseille "esillä olemista".

Esimerkki kokemuksesta, jossa esilläolo nähdään itselle mahdottomaksi ryhmätilanteessa:

*mua (on) aina kiinnostanu laulaminen ett lukion jälkeen mä oon koitin kerran mennä yhdelle laulukurssille se oli sellanen työväen opiston juttu ja se oli sit semmonen shokki ett siel ruvettiinki heti laulaan yksin kaikkien kuullen niin mä sit onnistuin livistään siit laulamisesta ja sitte en menny sinne enää uudelleen ett se oli sen verran kauhee kokemus tai silleen että jännittävä ettei mitenkään ikävä muttei uskaltanu kuitenkaan laulaa*

Esimerkki esillä olemisen välttämisestä ryhmätilanteessa selustan turvaamiseksi:

*tuntuu turvallisemmalta olla sit siellä "en osaa mitään" -kategoriassa – – sit taas pelkää sit ett jos yrittää jotain mikä on vaikeempaa niin sitte söösii sen homman*

Esimerkki esillä olemisen näkemisestä ryhmätilanteessa vaikeaksi, mutta hyödylliseksi:

*voi olla ettei nyt ihan mee yhteen ryhmän työskentely mut silti musta tuntuu että niiss oppii kaikist eniten ja se että jos vaan uskaltaa tuoda itsensä esille*

Toiminnallis-taidollisessa maailmassa "toisten silmien alla" harjoittelemine on joskus välttämätöntä.

Esimerkki suhtautumisesta esilläoloon harjoitteluvaiheessa:

*esimerkiks joku basso ja tollanen just mistä oli puhetta niin enhän mä niitä sitte taas pysty harjottelee sillei niin itekseni ett sit se on vaan sitä ett siellä vaan harjotellaan eikä se mua mitenkään häiritse ett jos toiset neuvoo tai sanoo että nyt ei menny oikein ett otappas se ote toisin*

Kaikkein sisäisimmällä tasolla liikutaan silloin, kun yksilö myös yksin toimiessaan arvioi esillä olemisen mahdollisuutta.

Esimerkki "sisäisestä" esilläoloneuvottelusta:

*mä oon huomannu sen ett jos mä soitan sähköpianolla ett mul on kuulokkeet ett kukaan ei vahingosakaan kuule mitä mä soitan mä soitan paremmin ja enemmän antaumuksella kuin jos mä soitan tavallisella pianolla ja mä tiedän että joku voi ehkä kuulla että se häiritsee vähän se ajatus ett joku kuulee*

Toisaalta esiintyminen, jonka suunnittelussa onnistutaan hienosäätämään sopiva julkisuuden taso, sopiva vaikeustaso ja sopiva aikaväli, voi antaa mielekkään ja elämänmakuisen sosiaalisen kontekstin koko toiminnalle lisäten merkittävästi motivaatiota.

Esimerkki julkisen esilletulon ja sen valmistelun motivoivuudesta:

*mun mielest se on hyvä ku siin on kuitenkin se motivaatio se ett niit esitetään niin ett se että jos vaikka vaan harjottaa juttua ihan sillai soitin kerrallaan jotain juttuu soittamaan jotain sointuja A B (C) ett semmonen on aika turhauttavaa (siin) ei tavallaan oo mitään tarkotusta sille soitolle vaan soitetaan vaan sointujen takia sitä eikä soiteta jonkun biisin takia ett kyl tämmönen tää tavote selvä niin se on tosi motivoivaa ihan alottelijallekin*

Esillä olemista niin pienemmässä kuin suuremmassa mittakaavassa voi kuitenkin myös harjoitella ja oppia. Tilanteet, jotka aluksi voivat tuntua jopa epämiellyttäviltä, voivat kääntyä voitoksi.

Esimerkki esilläolon pitämisestä kasvattavana "tulikokeena":

*mä jotenkin koen että mä oon hirveesti saanu rohkeutta tavallaan näitten bändiryhmien kautta ja siitä ett mut on pistetty siihen tilanteeseen ett joku kuuntelee*

Sosiaalisen merkityksellisuuden löytyminen omalle toiminnalle vaatii joka tapauksessa aina esille tuloa ja "julkistamista", tapahtuipa se sitten hyvin pienessä tai hyvin suuressa mittakaavassa.

### **6.3.1.5 Neuvottelu hyväksynnän asteesta suhteessa toimijoihin**

Kun julkistamisvaihe, jota on valmisteltu aiemmin jo asennetasolla esilläoloneuvottelun kautta, toteutuu, hyväksyntäneuvottelut tapahtuvat sekä ulkoisina että sisäisinä, eli yksilö joutuu ikään kuin kaksinkertaisesti arvioitavaksi. Ensinnäkin yhteisö arvioi häntä ja hänen toimintaansa sellaisena, kuin se heille paljastuu tai ilmenee. Toiseksi yksilö itse arvioi itseään toimijana niiden odotusten ja käsitysten valossa, joita hänellä itsestään on. Tämä itsearviointi on joskus jopa ankarampaa kuin

toisten suorittama arviointi, ja jos odotukset ja todellisuus kovin poikkeavat toisistaan, pettymykset voivat olla suuria ja itsekritiikki ankaraa. Myös kysymykset onnistumisten ja epäonnistumisten attribuoinnista, itsetunnosta, identiteetin tulkitsemisesta ja uudelleentulkitsemisesta tulevat ajan-kohtaisiksi, ja yksilön minuus joutuu vaakalaudalle.

Koska toiminnallinen tapahtumien maailma "vastustaa" – ulkoiset häiriötekijät voivat harhauttaa, jännittäminen saattaa sumentaa ajattelun tai saada aikaan vapinaa ja niin edelleen – ei ole aina helppoa etukäteen arvioida, mitkä ratkaisut tulevat osoittautumaan onnistuneiksi ja kehitystä tukeviksi ja mitkä eivät.

Esimerkki epäonnistuneesta tilanteesta, jota ei pystytty arvioimaan etukäteen:

*pahinta on ehkä ollu se kun on menny soittamaan ja – – ku tuli semmonen ett ei vaan osaa ja kaikki näkee sen mikä ei normaalisti haittaa mua ett siin tuli (sit) semmonen hepuli ett mä sit häivyin paikalta ja siit tuli tosi paha mieli – – siin tuli tosi semmonen oikeen ahdistu kauheesti jotenkin se en mä tiä ehkä sit oli muutenki vaikee päivä ett se sit otti vaan sit vaan poikkeuksellisen paljon sydäimestä*

Esimerkki sekä julkisen esillä olemisen negatiivisista puolista että sen säätämisestä hallittavaksi:

*jotkut tommoset esiintymiset kun mullakin on se että sit kun alkaa jännittää niin se yleensä menee käsiin ett alkaa sormet ja kädet tärisee ja sit siit ei tuu yhtään mitään se oman semmosen epävarmuuden tai jännittämisen huomaaminen ja se sit sen ajattelemisen niin se tuo aina semmosen ikävän tunteen mut ett en mä kuitenkaan koe että tääll ois mikään ollu ainakaan täällä ookooällällä niin musiikin kanssa mikään hetki ois ikävä ollu – – tos viime keväänä soiteltiin niitä kansanlauluja ja niist oli ne esitykset mutta sekin oli niin pieni yleisö ettei siinäkään mikään ollu inhottavaa*

Vaikka ryhmässä toimiminen voi jollekulle edustaa jo itsessään "esillä olemista" ja olla siten jännittävää ja riskialtista, varsinaiset esiintymiset ryhmän kanssa ovat aina helpompia verrattuna yksin esiintymiseen, jossa yksilö on jollain dramaattisella ja symbolisellakin tavalla yksin ja paljastetuna.

Esimerkki henkisesti rankasta yksin esiintymisestä:

*tuli sellaset muistot siellä että mä oon ollu sitä [tutkintokappaletta] soittamassa auditoriossa paljon ihmisiä ja sit jännitti ihan hulluna ja sitten soitin väärin tai mä alotin väärästä kohtaa soittaa sitä ja se tunne ett ihan varmaan kaikki ihmiset nyt kattoo ja aattelee ett mikä toi niin ett ei oo valmistautunu kunnolla mut se ei ollu siitä kiinni että oli tottakai harjotellu mut lähti jostain väärästä kohtaa ja sit mä alotin uuestaan ja soitin sen ei mitään ja äiti sanoi ettei yhtään huomannu että ois jännittäny mutta kun ite oli sillai ett hyvä kun pysy sormet koskettimilla*

Kaikki olemme varmaan myös kuulleet kauhutarinoita entisajan laulukokeista ikävine muistoiineen ja jälkiseurauksineen (ks. myös Numminen 2005, 57–59), ja vaikka tilanteessa ei olisi paikalla muita kuin opettaja, hän kuitenkin edustaa oppilaalle auktoriteettia ja julkista instituutiota, ja siksi virallisesti arvioiduksi tulemisen tunne voi olla vahva ja seuraukset sen mukaiset (vrt. Juvonen & Anttila 2008, 140).



Esimerkki henkisesti rankasta arvioiduksi tulemisesta seurauksineen:

*pahin muisto liittyy siihen että oli toi laulukoe ja se oli semmonen auditorio (ja) sit siel oli vaan opettaja pianossa (ja sitte) ite valittiin biisi ja mentiin sinne ja mä muistan ku mä rupesin laulamaan sit (mä sanoin sillai) ett jaa että pitää ottaa vähä alemmaa sit se tuumas mulle että voi kuule lapsi hyvä että minä en nii alas pääse kun sinun (äänesi) ja se räppäs mulle nelosen siitä ihan suorilta (vaikka) mä en laulanu ku pari lausetta ( ) siit on jääny niin hirvee kammo laulamiseen (siis) niin järkky ett noikin (monesti) nauraa ett (siis) mä tykkään laulaa mukana mä tykkään laulaa ryhmässä mä tykkään laulaa yksin kotona ja laulan mut siis se on ihan hirvee paikka jos (mulle) kuka tahansa sanois nyt että laula ääneen jotain ett ei se varmaan oo niin paha mut siis (sillei) ihan lukkitilanne ja se juontaa varmaan ihan pitkälle sieltä*

Sen sijaan ryhmän kanssa yhdessä esiintymisestä aloittelijakin saa helpommin myönteisiä kokemuksia, ja koska arviointikaan ei kohdistu siinä samalla tavoin yksilöön, hyväksyntäneuvottelut johtavat helpommin myönteisempiin tuloksiin ja terveen itsetunnon lisääntymiseen.

Esimerkki kasvamisesta esillä olemisen kestämiseen ryhmän ja positiivisen palautteen tuella:

*se oli tosi jännä paikka se ensimmäinen ku esitettiin ne meidän bändituotokset ku oli yleisöä paikalla soitettiin – – mut sen jälkeen se on sit oikeestaan helpottunut ett sitten vaan kauheen kivaa ollu tehdä – totta kai sekin on aina vähän persoonast kiinni mut ei mua jännitä se soittaminen enää yleisön edessä (tai) jännittää vähän ja tietenki tulee ehkä vähä enemmän virheitä mut ett emmä sitä ressa ja jännitä montaa päivää aikasemmin ett voi että meille on tulossa bändiesitys ennemmin sit on vaan semmonen ett vitsi ett kiva päästä näyttään ja soittaaan muille ett mitä ollaan saatu aikaseks ja ehkä se ett sit on myös saanu hyvää palautetta sitte siitä mitä on tehny niin sit tavallaan ehkä sekin on lisänny sitä ett no hei tää on hauskaa ett on kiva tehdä ett sit jos ois tullu tosi negatiivist tai huonoa palautetta niin sit vois olla vähän erilaiset fiilikset mutta on ollu kauheen semmosii mukavia ja hyviä onnistuneita kokemuksia noist bändijutuista*

Esimerkki yhdessä esiintymisen näkemisestä kasvatuksellisesti arvokkaaksi keinoksi:

*oma taitamattomuus sitte kompensoituu taas niihin jotka osaa paremmin että esityksestä tulee hyvä vaikka kaikki ei ole niin hyviä ja saa kuitenkin antaa sen oman panoksen siihen ja ei joudu yksin esiintymään*

Esimerkki positiivisen palautteen rohkaisevasta vaikutuksesta:

*ainakin rohkaistunu aika paljon se on varmaan suurin ett uskaltaa tehdä jotain semmostakin mitä ei ehkä ennen oo uskaltanu ja että kun se palaute yleensä siel ryhmässä kuitenkin on ollu positiivista ett kaikki on hyvin mukana ja näin niin sit se rohkaistaa varmaan se on se suurin*

### **6.3.1.6 Neuvottelu arvostuksen asteesta suhteessa varantoon**

Neuvottelu arvostuksen asteesta liittyy sosiaalisen merkityksellistymisen vaiheeseen, ja silläkin on monta tasoa tai aspektia ja sisäinen ja ulkoinen puolensa. Neuvottelun alla on varannon arvostus niin yksilön kohdalla kuin yhteisön laajemmasta näkökulmasta. Kynnyskysymys yksilön sisäisessä neuvottelussa on, arvostaako hän itselleen kertynyttä varantoa siihen mittaan, että kokee sillä olevan jotain sosiaalista merkitystä. Se puolestaan ilmenee kokemuksessa siitä, katsooko hän olevansa

kelvollinen ja kykenevä liittymään yhteiseen toimintaan ja yhteisen varannon tuottamiseen, säilyttämiseen tai siirtämiseen tai jopa sen uusintamiseen eli löytääkö hän osallistumiselleen omaa sosiaalista paikkaansa, jossa hän voi toimia omana itsenään.

Esimerkki, jossa oma sosiaalinen paikka musisoivasta yhteisöstä löytyy vähitellen:

*alkuun oli semmonen pieni shokki ett kaikki on täällä ihan tosi taitavia musikaalisesti – – ett mullon hirveesti kirittävää täällä tai ett pitäis olla jotenkin tosi hyvä mut sitte taas kun noissa ryhmissä ollu ja alkanu sillai miettiin ett kaikki on tavallaan omanlaisia ja kaikill on ne vahvuudet ja ett kaikessa oo kukaan hyvä ett ehkä vähän hahmottanut sitä – – uskaltaa kysyä että no hei että jelpaakko että miten tää – – ettei tarvikaan olla kaikkietävä kaikessa*

Luonnollisesti sosiaalisen merkityksellisyyden kokemiseen vaikuttaa osaltaan toisilta saatu oman panoksen arvostus tai sen puute, mikä kuuluu yksilötason ulkoisen neuvottelun piiriin.

Esimerkki ulkoisten arvostusneuvottelujen positiivisen palautteen rohkaisevasta vaikutuksesta:

*menin sinne harjotteleen pianoo ja äiti tuli salaa kuunteleen ja sit mä osasin soittaa – – se meni hyvin ja äiti oli ihan (ett) herranjumala – – se oli semmonen huippuhetki että se (oli) ensimmäinen semmonen vähän vaikeempi kuitenkin – – mitä muutkin ymmärsi ett ( ) oli sillei vähän oppinu jo jotain – – niin se oli semmonen että jes*

Yhteiseen liittymisen palkitsevaksi kokeminen ja sosiaalisen paikan löytyminen liittyvät yhteen.

Esimerkki yhdessä tekemisen palkitsevuudesta:

*se on yks ollu mikä mulle ollu semmonen tosi palkitseva ett se että kun ite hoitaa sen oman pienen osan ja jokainen hoitaa sen oman pienen osan niin sit tulee tosi hieno se kokonaisuus ett kun just yksin oot pimputtanu pianoa niin ei se kuulosta niin kivalta mut sitten kun siihen pistetään vähän rumpua ja kitaraa ja lauluakin vielä niin siit tulee niinkun esitys ett se on ollu semmonen siit on saanu oikeen semmosen palkinnon että loppuun asti viety juttu*

Esimerkki itsensä merkittäväksi kokemisesta osallisuuden kautta:

*se ett mä soitan kappaleen alusta loppuun porukassa niin ja sit on osa sitä soittoa tai osa sitä bändiä (niin) kyl se varmaan ehkä tällasta vähän näkökulmaa muuttaa – – sit tuntee kuitenkin ittensä vaik se osa oiskin aika pieni (niin sit) (tuntee jotenki sillai) merkittäväks sitä osaa tai (sitä) kokonaisuutta*

Esimerkki yhteisyyden ja yhdessä tekemisen mahdollisuuden arvostamisesta:

*se ryhmä kuitenkin siihen tulee semmonen yhteenkuuluvuuden tunne ku tehään sitä yhteistä juttua niin se on must ollu ett yhdessä pääsee sit kokeileen sitä musiikin tekoa ett minkälai se on se on kauheen kiva*

Esimerkki oman panoksen antamisen ja vaivannäön mielekkääksi kokemisesta:

*ne bändijutut on ollu kauheen kivoja ja opettavaisia ja niissäkin on ehkä tullu se että mä pystyn tekemään ja mä just osaanki tehdä sitten ku on niit oman tasosia juttuja – – ett kyl mä siit kauheesti tykkään ja jos vaan suinkin vaan osaan niin kyl mä kans sitte teen*

Yhteisöllisessä mittakaavassa toiminnallisen maailman arvostusneuvottelu koskee yhteistä varantoa: mitä pidetään säilyttämisen ja siirtämisen arvoisena ja mihin suuntaan varantoa uudistetaan?

Yksilön sisäisellä tasolla se merkitsee harkintaa, millaista toimintaa yksilö itse arvostaa siinä määrin, että haluaa liittää itsensä siihen, on valmis näkemään sen eteen vaivaa ja – jos katsomme asiaa luokanopettajuuden ammatillisesta näkökulmasta – haluaa pitää sitä esillä omassa opetuksessaan.

Esimerkki yhteisen varannon arvostamisen muuttumisesta:

*ehkä vois sit yleistää että se oma koulunkäyntiaika niin siellä se musiikki oli se mitä sit ehkä aina jännitti ja ei se nyt mikään kamala kokemus koskaan ollu mut ett täällä ainakin (sitä) nyt koko ajan näkee niin paljon että kyl (sit on) ihan eri asenne*

Esimerkki varannon siirtämisen arvokkaaksi näkemisestä:

*kuitenkin sillai innostunu musiikista ja se vois olla tärkeetä että vaikkei itte opettas sitä niin sais ehkä sillai sais joillekin oppilaille sytytettyä kipinän sitten siihen musiikin harrastukseen (niin) se ois aika iso voitto*

Neuvottelussa arvostuksen asteesta käsitykset pienemmistä ja isommista asioista myös muuttuvat ja elävät, ja arvioidessa toisia kehittyi itsekkin ja oppii monenlaista uutta.

Esimerkki käsitysten muuttumisesta sisäisen arvostusneuvottelun kautta:

*on miettiny miten itse asias omana kouluaikanaan soitettu jotain nokkahuilua tai sit noita rytmikapuloita niin se on ollu vähän semmosta ankeeta aina ett miten nekin saa sitten liitettyä tommoseen johonkin bändin kanssa esitettävään kappaleeseen niin ett ne kuulostaa siellä hyvältä se on sillai että ne on vähän nousut uuteen arvoon sieltä justiin (ne) perusrytmisoittimet*

Esimerkki yhteisestä arvostusneuvottelutilanteesta:

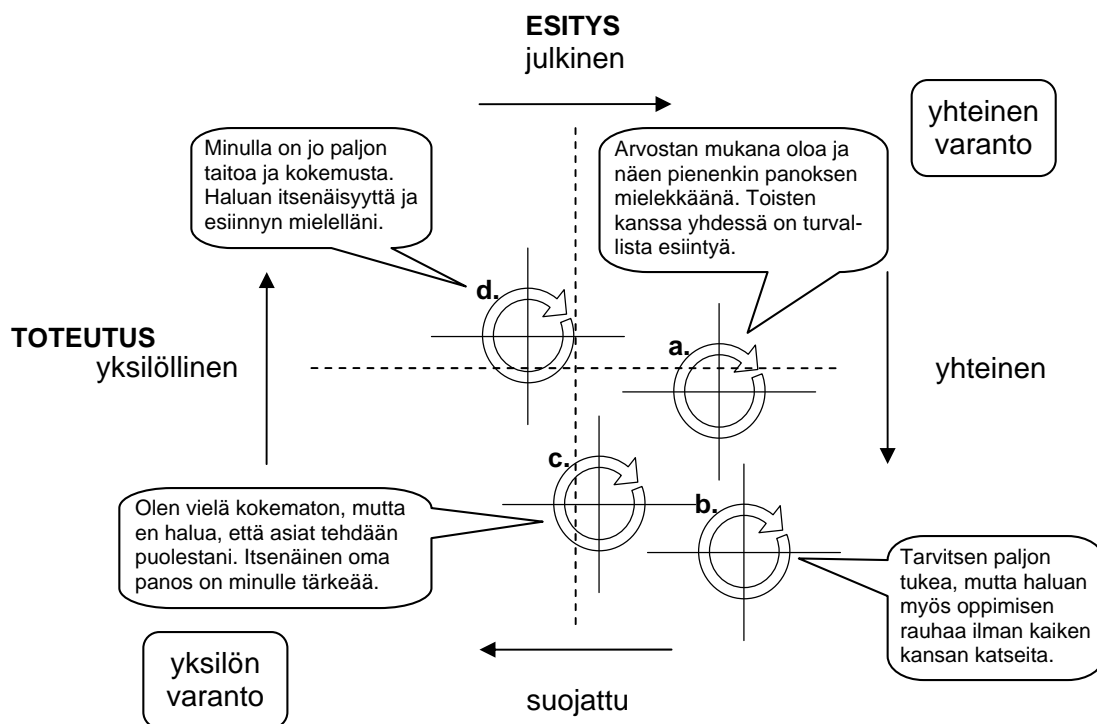
*kun näki ne muitten ryhmien työt ja ne esitykset kun ne oli niin erityylyisiä ja sitte taas sekin herätti ajatuksia että miten just saakin ihan eri tunnelman jollain pikkujutuilla että kun oli niin taiteellinen se yks esitys missä oli noita no mitä kaikkea siin olikin käytetty mut saatu niin hyvä fiilis sinne ja meil oli sitte lastenlauluista tehty esitys millä taas meil oli oma juttunsa ja jujunsa siinä*

### 6.3.2 Itseilmaisun subjektiivinen origo ja tasapaino

Kysymys, mihin toisaalta yhteisen ja yksilöllisen ja toisaalta julkisen ja suojatun väliset rajat asetuvat toiminnallis-taidollisessa maailmassa, voi saada aivan eri vastauksen yhteisön kannalta ja kunkin yksilön kannalta. Sopivasta julkisuuden asteesta ja sopivasta itsenäisyyden asteesta ei siis vallitse kollektiivista käsitystä, ja siksi näiden kysymysten käsittely yhteisissä neuvotteluissa onkin niin tärkeää.

Kuvio 8 havainnollistaa tilannetta. Siinä katkoviivalla merkityt akselit kuvaavat mainittuja rajalinjoja yhteisön näkökulmasta. Ne siis edustavat jonkinlaista keskimääräistä yhteisön käsitystä, intuitiivisesti oletettua "yleistä" suhtautumista. Kuvitteellisten yksilöiden a, b, c ja d subjektiivisesti kokemat henkiset rajalinjat kuitenkin poikkeavat yhteisön keskimääräisestä ajattelusta. Voidaan

ajatella, että a, b ja c ovat kaikki noviiseja, jotka tarvitsevat vielä kehitykseensä ympäristön tukea ja turvallista ilmapiiriä. Heille kaikille myös musisoiminen toisten kuullen on uutta ja jännittävää. Heidän yksilölliset tilanteensa ja asenteensa ovat kuitenkin siinä määrin erilaisia, että he tarvitsevat yhteisössä aivan erilaista kohtelua ja keskenään erilaisia rooleja. Se, mikä sopii yhdelle noviisille, ei sovi toiselle. Musiikkitaidoiltaan kokeneempaa yksilöä kuviossa 8 edustaa d, jolla on jo paljon yksilöllistä varantoa, mistä ammentaa, ja joka jo on tottunut esiintymisiin ja muuhun esillä olemiseen.



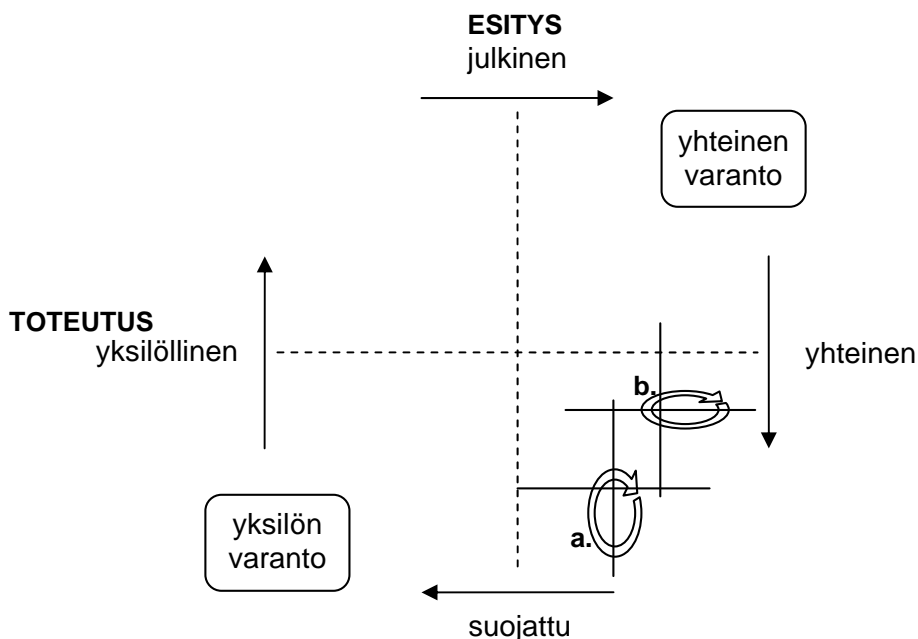
**KUVIO 8.** Itseilmaisun subjektiivisen origon sijoittuminen suhteessa yhteisöön: tasapainoisia tilanteita sosialisatio- ja kehitysprosessissa.

Eri yksilöiden *itseilmaisun subjektiiviset origot* asettuvatkin aivan eri kohtiin suhteessa ympäröivän yhteisön "yleiseen tapaan", sen normeihin ja odotuksiin (kuvio 8), ja se näkyy heidän toiminnassaan ja asenteissaan. Siinä, missä yksi kaipaa paljon tukea ryhmän yhteisistä resursseista ja kokee mielekkääksi pienenkin panoksen, jonka kautta voi liittyä yhteiseen, toinen kaipaa enemmän yksilöllistä vastuuta ja autonomian kokemista. Edellinen voi pitää jälkimmäiselle soveltuvia haasteita ahdistavan vaikeina, kun taas jälkimmäinen saattaa pitää edelliselle soveltuvia tehtäviä mitättöminä, turhauttavina ja merkityksettöminä. Heidän subjektiivinen kokemuksensa siitä, missä yhteisen ja yksilöllisen toiminnan sopiva raja kulkee, on ratkaisevasti erilainen, eli he kaipaavat aivan erilaista osallistumisen ja itsenäisyyden astetta. Kuviossa 8 heidän subjektiiviset pystyakselinsa

asettuisivat eri kohtiin. Vastaavasti siinä, missä yksi kaipaa oppimiselleen huomattavan paljon suo-  
jaa ja rauhaa ja viihtyy "näkyttömyydessä", toinen sopeutuu helpommin esillä olemiseen ja saa  
siitä jopa lisämotivaatiota. Heidän subjektiiviset vaaka-akselinsa olisivat kuviossa 8 eri tasoilla.

Kaikki kuvion 8 kuvaamat tilanteet ovat kuitenkin ihanteellisia: jokaisen yksilön kehitys- ja  
sosialisaatioprosessin kehä on kauniisti tasapainossa suhteessa heidän subjektiiviseen origoonsa:  
heidän kohdallaan toteutuu *itseilmaisun subjektiivinen tasapaino*. Näin voidaan arvioida, että hei-  
dän kehityksellään myös jatkossa on suotuisa ennuste.

Tilanne on ratkaisevasti huonompi, jos kehäprosessi vääristyy eikä siihen saada aikaan muu-  
tosta. Kuviossa 9 on kuvattu kaavamaisesti kaksi noviisien sosialisaatiota uhkaavaa vääristymää.  
Siinä yksilö a:n kohdalla toteutuu hänen kehitys- ja sosialisaatioprosessiaan haittaava liiallinen  
suojaan vetäytyminen. Vetäytymiseen voi olla erilaisia syitä: Hän voi olla alisuoriutuja, joka suo-  
jaa itseään. Hän voi olla motivoitumaton ja vetäytyä syrjään viitsimättömyyttään. Hän voi olla  
myös sen verran arka tai hiljainen, että ei pysty ryhmässä "valloittamaan" itselleen sellaisia rooleja,  
joita pitäisi sopivina. Olipa syy mikä tahansa, suhteessa hänen omiin mittapuihinsa hän jää syrjään  
ja näkyttömiin, ei saa vastuuta tarpeeksi, ei pidä tehtäviään merkityksellisinä eikä löydä sosiaa-  
listia paikkaansa onnistuneesti. Ratkaisevinta tilanteessa on se, että hänen omat odotuksensa siitä,  
mikä oikeastaan olisi hänelle sopivaa, eivät täyty. Tämentyyppisten kysymysten pohdintaa tutkitta-  
vien omalla kohdalla löytyikin aineistostani.



**KUVIO 9.** Epätasapainoisia tilanteita soittajanoviisin kasvuprosessissa:  
a. vetäytyminen, b. itseytymisen puute.

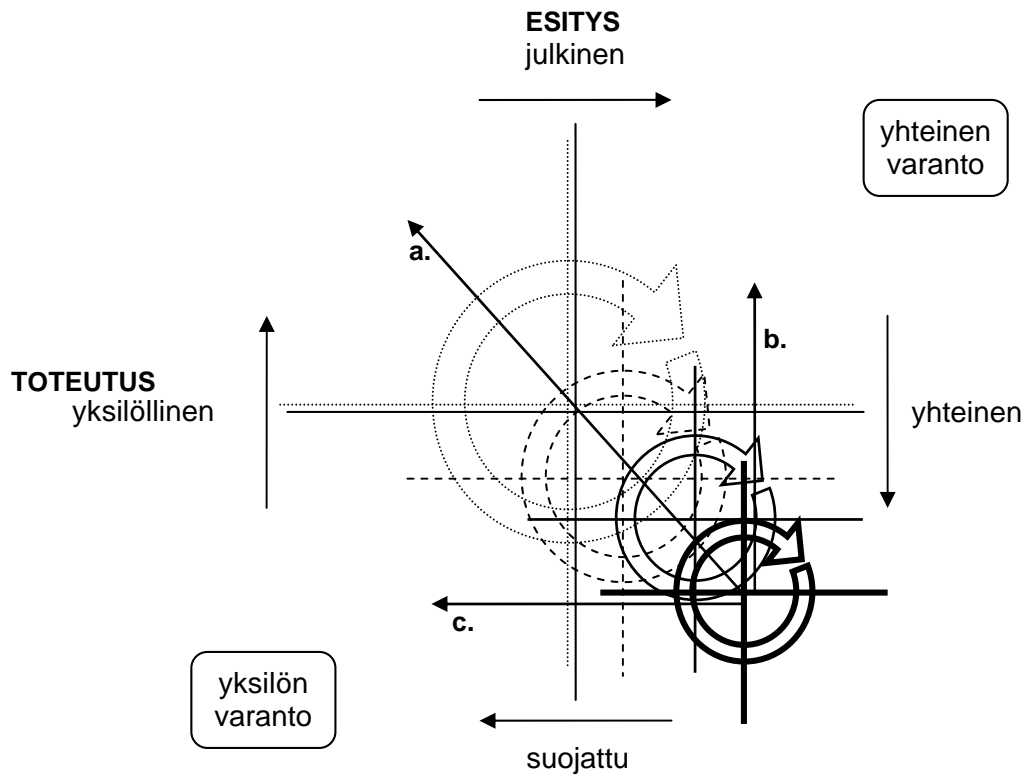
Yksilö b:lle (kuvio 9) sen sijaan dimensio julkinen–suojattu ei ole lainkaan ongelma. Hänellä ei ole sen paremmin erityistä esillä olemisen kuin piiloutumisen tarvettakaan, eli turvallisuuden tunteeeseen liittyvät kysymykset ovat hänen kohdallaan kunnossa. Sen sijaan ongelmia tuottaa balanssin löytyminen toiminnassa yksilöllisen ja yhteisen välillä, eli hän ei itseydy tasapainoisesti. Hän saattaa kaihtaa yksilöllistä vastuutaan tai jostain muusta syystä ei kykene paneutumaan oman panoksen tuottamiseen sen paremmin toiminnallisesti kuin ideoidenkaan tasolla. Tai sitten hän ei tunnista yhteisestä varannosta mitään, mihin hänellä olisi halua tarttua. Hän oirehtii siten, että ei kykene päätöksentekoon eikä ehkä työtekoonkaan vaan koko ajan turvautuu muihin ja odottaa heidän ratkaisevan kaikki hänen ongelmansa. Kuten a, myös b on tyytymätön ja hämmentynyt tilanteestaan, sillä hän itsekin kokee, ettei kaikki ole kohdallaan, eikä voi iloita saavutuksistaan edes omien mitapuidensa puitteissa. Tällaisia ongelmia aineistossani ei kuitenkaan ollut, mutta pedagogina tunnistan ainakin yhden vastaavan tapauksen jostain käytännön tilanteesta – siitä huolimatta, että oman opetukseni soittajanoviisit ovat aikuisia. Lasten parissa työskentelevät todennäköisesti kohtaavat tämän tyypin ongelmia eli itseytymisen puutetta useammin.

Periaatteessa vääristymiä voisi olla myös yksilöllisyyden ja julkisuuden suuntaan (ks. kuvio 9), mutta nämä kaksi edellä kuvattua vääristymätyyppiä ovat ne, jotka uhkaavat tyypillisesti novii-seja. Niistä dimension julkinen–suojattu ongelmat lienevät tavallisempia, ainakin mitä tulee aikuisiin oppijoihin.

Tasapainoista kehitys- ja sosialisatioprosessia elämänkaaren mitassa kuvataan kuviossa 10. On selvää, että kenen tahansa soittajanoviisin kehitys, oli hän sitten lapsi, nuori tai aikuinen, lähtee liikkeelle oikeasta alaneljänneksestä (kuvio 10). Jos hänen kehityksensä on tasapainoista suhteessa itseilmaisun subjektiiviseen origoon, niin hän vuosien myötä ja taidon karttuessa luottaa yhä enemmän itseensä, kestää ehkä julkisuuttakin suhteessa yhä laajempaan yhteisöön tai ainakin löytää toiminnalleen merkityksellisen sosiaalisen paikan. Tapaus a:n versio, jossa kehitys etenee diagonaalisesti suoraan kohti vasenta yläneljänneestä, sopii yksilöön, joka musisoi myös julkisesti esimerkiksi konserteissa, sukujuhlissa, koulun tilaisuuksissa ja niin edelleen. Toisenlaisessa tapauksessa hyvä kehitys, joka etenee itseilmaisun subjektiivisessa tasapainossa, voi päätyä lähemmäksi oikeaa yläneljänneestä, jonne voisi symbolisesti sijoittaa vaikkapa innokkaan kuorolaisen (b), tai lähemmäs vasenta alaneljänneestä, jonne taas voidaan kuvitella monet omaksi ilokseen soittelijat (c).

Tasapainoinen kehitys- ja sosialisatioprosessi musisoijana, oli se sitten pienempi tai isompi ja tapahtuipa se sitten millaiseen suuntaan tahansa kunkin yksilön kohdalla, pääsee etenemään kuitenkin vain sillä edellytyksellä, että vääristymät ensin kutakuinkin korjaantuvat. Pedagogisesti onkin tärkeää panostaa niihin keinoihin, joilla vääristymät ensin tunnistetaan, jotta niille sen jälkeen

mahdollisesti voisi jotain tehdä. Koska itseilmaisun subjektiivisella tasapainolla on tässä hyvin suuri merkitys, vuorovaikutus kyseisen yksilön kanssa ja hänen oman näkökulmansa kunnioittaminen ovat avainasemassa, olipa kysymys millaisesta oppimistilanteesta tahansa.



**KUVIO 10.** Soittajanoviisin kasvuprosessin tasapainoisen etenemisen versioita.

# 7 DISKUSSIO

## 7.1 Tutkimustulosten ja tutkimuksen merkityksen arviointia

Tutkimukseni päätarkoitus oli keräämällä ja jäsentämällä noviisien kokemuksia yhteistoiminnallisesta musisoinnista heterogeenisissa ryhmissä lisätä ymmärrystä heidän kehitys- ja sopeutumisprosessistaan. Noviisien sosialisatio musisoivaan joukkoon oli tutkimuksen perimmäisin kohdeilmiö, josta haluttiin tuottaa uutta tietoa.

Yksilötason kokemukset noviisin elämänkulun näkökulmasta jäsenettiin kertomusmuotoa hyväksi käyttäen, ja tätä kautta päätulokseksi saatiin yhtäältä erilaisia musisoijatyyppisiä (sosiaalinen ja omaehtoinen, yhteistoiminnallinen, tilanneorientoituva, yritteliäs, arka, suojautuva ja osallisuudesta nauttiva), joilla korostui joko sosiaalinen, ammatillinen tai tuntemusten näkökulma, ja toisaalta yleiskuva kaikille yhteisestä rohkaistumisprosessista.

Ryhmässä oppimisen näkökulmasta puolestaan päädyttiin näkemykseen yksilön oman aktiivisuuden ja ryhmän koetun vaikutuksen (yksilön *ryhmäheijaste*) suhteesta ja merkityksestä oppimisprosessille. Näiden dimensioiden suhteesta muodostuu yksilön *ryhmäkonnektion* laatu tai tila. Tämä tarkastelu tuotti myös kuvitteelliset ääriyypit sekä yksilötasolla (kuuliainen suorittaja, lukossa oleva syrjäytyjä, itsellinen sooloilija ja intoutunut ryhmätoimija) että ryhmätasolla (suorittava ryhmä, saamaton ryhmä, ristiriitainen ryhmä ja dynaaminen ryhmä). Kokonaisuudessaan ryhmässä oppimisen tarkastelu nousi käsitteellisesti tasolle, joka on jo irrotettavissa alkuperäisestä aihealueesta ja sovellettavissa yleisemminkin ryhmädynamiikkaan.

Päätuloksena kehitys- ja sopeutumisprosessin tarkastelusta puolestaan löytyi kuusi neuvottelua eli neljä "situaationeuvottelua" (neuvottelut sitoutumisen asteesta, osallistumisen asteesta, menettelytavoista sekä esillä olemisen asteesta) ja kaksi "yhteisöneuvottelua" (neuvottelut hyväksynnän asteesta suhteessa toimijoihin sekä arvostuksen asteesta suhteessa varantoon). Näiden kautta saatiin myös lisävalaistusta kysymykseen, millainen olisi tasapainoinen kehittyminen- ja sopeutumisprosessi. Tässä tarkoituksessa puhun yksilön *itseilmaisun subjektiivisesta origosta* sekä yksilön *itseilmaisun subjektiivisesta tasapainosta* suhteessa hänelle sopivaan esillä olemisen ja itseytymisen asteeseen. Myös tämän tarkastelun abstraktiotaso nousi mittaan, jossa tulokset lienevät sovel-



lettavissa musisoinnin lisäksi muuhunkin toiminnalliseen kulttuuriin ainakin taito- ja taideaineissa. Tulosteni yleistettävyyttä käsittelen enemmän luotettavuuden arvioinnin yhteydessä.

Tiedossani ei ole, että vastaavan tyyppistä tutkimusta olisi tehty aiemmin. Jos näin on, käsillä olevan tutkimuksen merkitys saa lisää painoarvoa. Samalla se tuo opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen ja sen tutkimisen kenttään, jota selvitin luvussa "Tutkimusmaasto", yksilön kasvun sosiaalisen kontekstin korostuksen. Sosiaalisen aspektin tärkeyden tunnistamista opettajaopiskelijoiden musiikkiopinnoissa ennakoin jo Anttilan (Juvonen & Anttila 2008, 266) tutkimustulos, jonka mukaan opiskelijoiden arvokäsitykset ankkuroituivat voimakkaimmin sosiaalisiin tekijöihin, mikä puolestaan ilmeni hyvien laulajien ja soittajien ihailuna sekä yhdessä musisoimisen kokemisena innostavaksi.

Nyt saaduilla tuloksilla on välitöntä ja välillistä merkitystä monella tasolla. Selkeä lähimerkitys niillä on omalle työlleni opettajankoulutuksen parissa sekä työn suunnittelun ja toteuttamisen että opiskelijoiden osallistamisen kannalta. Systemaattisesti kerätty ja rakennettu tutkimustieto auttaa luonnollisesti korjaamaan vallitsevia epäkohtia ja edelleen kehittämään opetusta, ja tutkimus antaa aina myös lisäinspiraatiota uusien pedagogisten ideoiden kehittelyyn. Yksi merkittävimmistä stimulanteista tässä suhteessa on ollut sosiaalisen aspektin oivaltaminen valtavaksi voimavaraksi, ja onkin syytä pyrkiä selvittämään, voisiko sen valjastaa myös esimerkiksi pianonsoittotaidon psykomotoriseen harjaannuttamiseen. Mitä taas tulee opiskelijoihini, aikuisten oppijoiden opettamisessa – etenkin, kun heillä on kasvatustiede pääaineena – on se etu lasten opettamiseen verrattuna, että heille voidaan aivan toisella tavalla tehdä konkreettisesti näkyväksi myös metataso, jossa koulutuksen suunnittelu ja tutkimus tapahtuu, ja sillä voi olla vieläpä motivoiva ja oppimista edistävä vaikutus. Niinpä jo pelkästään monet tämän tutkimuksen tuottamat kuviot ja samoin musisoijatyyppit auttanevat opiskelijoita ymmärtämään paremmin sekä itseään että ryhmäänsä ja sen muita jäseniä. Näin tuloksista hyötyvät noviisien lisäksi välillisesti myös musiikillisesti kokeneemmat luokanopettajaopiskelijat. Joka tapauksessa tutkimustulokseni ja niiden hyväksikäyttö opetuksessa tarjoavat opiskelijalle paremmat edellytykset osallistua oman oppimispolkunsa suunnitteluun.

Välillisempien käytännöllisten merkitysten taso löytyy puolestaan laajemmassa ammatillisessa opettajankouluttajien vuorovaikutuksessa, jossa tietoa siirretään, vaikutteita otetaan toiselta ja ideoita omaksutaan ja muokataan kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Ottaen huomioon opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen yleisen tilanteen laajat ongelmat johtuen vähentyneistä resursseista voidaan todeta, että kaikki uusi tieto uusista näkökulmista on tarpeen, sillä emme voi turvautua vain entisiin keinoihin ja suunnitella koulutusta periaatteella "tämä olisi hyvää koulutusta, jos sitä olisi tarpeeksi ja jos opiskelijat kykenisivät ottamaan sen vastaan".

Laajemmassa kulttuurisessa mielessä tutkimukseni on edistämässä musiikkikasvatustutkimuksen sosiaalista ja institutionaalista kontekstia korostavaa suuntausta. Vaikka monenlaista sillä suunnalla on jo tutkittu (ks. luku "Kurkistus musiikkikasvatustutkimuksen sosiologiseen ulottuvuuteen"), aivan tämän tyyppistä tutkimusta ja vastaavaa tutkimuskohdetta ei ole tiedossani. Siten tutkimukseni tuloksineen on osaltaan kannustamassa musiikkikasvattajia laajentamaan työnsä rajoja ja tarkastelemaan kriittisesti ammattikunnan suuntautumista (vrt. Hoffman 2009). Tutkimuksellisen puolen stimulointiin kuuluu myös tulosten herättämät ajatukset jatkotutkimusideoista. Paitsi että jatkossa on syytä ottaa tutkimuksen piiriin myös kokeneempien soittajien kokemukset, myös opiskelijoiden keskinäisen roolinoton tutkiminen olisi valaisevaa (vrt. Whiteman 2008). Edelleen tärkeää olisi laajentaa yhteistoiminnallista musiikkikasvatuskulttuuria koulujen puolelle sekä oppilaiden että opettajien keskuuteen ja etsiä myös Anttilan (Juvonen & Anttila 2008, 297) mainitsemia yhteistyömalleja musiikillisesti kokemattomampien ja osaavampien opettajien välille, ja tässä jonkinlainen tutkimusyhteistyö olisi merkittävänä apuna.

Ja viimein: tuloksillani on toivoakseni myös yleisempää merkitystä yksilön ja ryhmän suhteen ymmärtämisessä kaikessa ryhmadynamiikassa, erityisesti ajatellen yksilön oman näkökulman kunnioittamista ja hänen kuuntelemistaan (vrt. Dobbs 2008). Viimeisin käytännön johtopäätös, joka tämän tutkimuksen perusteella tulisi tehdä, olisi pakottaa kaikki opetus heterogeenisiin ryhmiin, jotka muodostettaisiin mahdollisesti täysin mielivaltaisesti, joiden toiminta-aika olisi liian lyhyt ja jotka komennettaisiin noudattamaan kehäkaaviota: nyt ensimmäinen neuvottelu, sitten toinen ja niin edelleen. Nyt löydetyillä ilmiöillä on todellakin ajallisesti epämääräinen ja piiloutuva luonne. Oppimista ja kehittymistä ei voi komentaa. Oppijaa voi ainoastaan – Juhon Hollon kuuluisin sanoin – "saattaa kasvamaan".

## *7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja menettelyt*

Luotettavuus on Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan sosiaalinen sopimus siitä, mitä pidetään tieteellisenä. Itse tarkentaisin ajatusta muotoon "luotettavana pitämiseen liittyy paljon tiedeyhteisön sosiaalisia sopimuksia". Joka tapauksessa voidaan kuitenkin sanoa, että nämä sopimukset ovat olleet voimakkaasti neuvottelun alla ja muutoksessa johtuen luonnontieteiden ja ihmistieteiden eroista (ks. Kirk & Miller 1986, 14), kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen perinteen välisistä eroista (ks. Mäkelä 1990, 42) ja sittemmin koko tieteellisen kentän heimoistumisesta ja monimuotoistumisesta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 209). Jokainen asiaan tutustunut on myös voinut helposti

tehdä omia päätelmiään erilaisten ehdotettujen mittapuiden runsaudesta, niiden osittaisesta ristiriidasta sekä samojen käsitteiden erilaisista selityksistä.

Karkeasti jakaen voidaan erottaa joitain suurempia linjoja. Käsitteiden tasolla on tarjolla perinteisiä luotettavuuskäsitteitä, uusia sisältöjä vanhoille termeille ja kokonaan uusia käsitteitä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211). Myös valittu tieteenfilosofinen perusta on suunnannut luotettavuuskäsitteiden valintaa, sillä asia on nähty myös johdonmukaisuuskysymyksenä (ks. mt. 210–233).

Tieteen kentän heimoistumiseen ja monimuotoistumiseen voi kuitenkin suhtautua useammalla tavalla. Ensinnäkin voi valita jonkin kapeamman, jopa fundamentalistisen suuntauksen ja noudattaa kyseiseen traditioon kuuluvia käytänteitä myös luotettavuuden arvioinnissa (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 62–63). Tällöin käytänteiden perusteiksi riittää vetoaminen kyseisen suunnan auktoriteetteihin. Toiseksi voi valita postmodernin eklektismin, noukkia aineksia sieltä täältä ja pyrkiä rakentamaan itse uskottavien perustelujen kokonaisuus (vrt. mt. 14, 62–63), johon osana kuuluisi myös luotettavuuden perustelut. Kolmas vaihtoehto on samantapainen kuin toinen, sillä sekin hylkää kapeiden traditioiden kapeat määritykset, mutta eklektisyyden ja subjektiivisten mieltymysten sijasta se pyrkii kohti laajempia synteesejä, monien traditioiden liittoa (vrt. mt. 14). Silloin myös luotettavuuden arvioinnin on luonnollista pyrkiä kohti synteesivaihtoehtoa. Koska omissa tieteenfilosofisissa linjauksissani olen pyrkinyt nimenomaan kolmannen vaihtoehdon mukaisiin ratkaisuihin katsoen kriittisen realismin, popperilaisen kolmen maailman filosofian ja oletuksen todellisuuden monikerroksisuudesta pystyvän sulkemaan sisäänsä useimmat vanhat karsinat, lähdän myös luotettavuuden arvioinnissa etsimään laajempaa näkemystä, johon suodattuisi se, mikä on olennaista ja yhteistä.

Lähestyn asiaa kuitenkin siinä mielessä Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) ohjeita noudattaen, että otan tarkasteluni lähtökohdaksi realismin mukaiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet. Kriittisen realismin fallibilistisen, tiedon epävarmuuden tunnustavan näkemyksen mukaisesti en kuitenkaan näe validiteettia ja reliabiliteettia suorina "ikkunoina todellisuuteen", joiden kautta voisi kurkistaa, onko tutkimuskohde todella sellainen kuin tutkimus sen esittää olevan (vrt. mt.; Grönfors 1982, 174).

### 7.2.1 Validiteetin määrittelyitä

Validiteetti on sanakirjamääritelmän mukaan pätevyyttä, paikkansapitävyyttä ja oikeellisuutta. Vapaampien kuvausten mukaan se tutkimuksessa viittaa siihen, onko tutkittu sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133) tai missä määrin mittausmenettely on antanut oikean vastauksen

(Kirk & Miller 1986, 19). Tarkemmin määriteltynä on kysymys muuttujien, mittarin tai tutkimusmenetelmän kyvystä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata (Uusitalo 1991/2001, 84; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2005, 216). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetin on myös sanottu viittaavan aineiston tulkinnan oikeellisuuden asteeseen (Kirk & Miller 1986, 20) ja analyysissä käsiteltyjen indikaattoreiden kykyyn ilmaista sitä, mitä niiden on tarkoitus ilmaista (Grönfors 1982, 173–174).

Validiteettia käsitteenä on myös jaettu alakäsitteisiin pätevyyden erilaisten näkökulmien ilmentämiseksi. Kirk ja Miller (1986) käsittelevät tutkimuksen pätevyyden arviointia kolmesta näkökulmasta jakaen sen "ilmeiseen" (*apparent*), välineelliseen (*instrumental*) ja teoreettiseen (*theoretical*) validiteettiin. Niistä ensimmäinen pitää paikkansa joskus, mutta on usein myös näennäistä. Tässä – ja samoin reliabiliteetin kohdalla – Kirkillä ja Millerillä näyttäisi olevan aloittelevaa tutkijaa varoittava näkökulma. Mittarin välineellinen pätevyys taas liittyy esimerkiksi erilaisiin valintakriteereihin (työpaikka, opiskelupaikka jne.) ja pragmaattisiin päämääriin käytännön tilanteissa. Mikäli pätevyyden näyttö saadaan vasta jälkikäteen, on puhuttava ennustevaliditeetista (*predictive validity*) (ks. myös Uusitalo 1991/2001, 85). Teoreettista pätevyyttä voidaan kutsua myös konstruoinnin pätevyudeksi (*construct validity*). Se edellyttää perusteltua näyttöä siitä, että teoria todella vastaa havaintoja. (Kirk & Miller 1986, 22–23.)

Myös Yin (1984; 2003) käyttää käsitettä *construct validity*. Sen perinteinen merkitys on ollut käsitteiden onnistunut operationalisointi, mutta tapaustutkimuksessa Yin katsoo päästävän vastavaan konstruoinnin pätevyyteen muun muassa käyttämällä useita aineistolähteitä ja osoittamalla tarkasti yhteys kysymysten, aineiston ja johtopäätösten välillä. Tämän lisäksi Yin käyttää sisäisen (*internal*) ja ulkoisen (*external*) validiteetin käsitteitä. Sisäisellä validiteetilla, jolla perinteisesti on tarkoitettu kausaalisuhteiden osoittamista, hän viittaa tapaustutkimuksessa hiukan väljemmin kaikkiin tutkijan tulkintoihin ja päätelmiin asioista, joita ei suoraan voi havainnoida. Ulkoinen validiteetti eli perinteinen yleistettävyyden alan osoittaminen ei Yinin mukaan viittaa tapaustutkimuksessa suinkaan tilastolliseen, vaan sen sijaan analyttiseen yleistettävyyteen eli yleistettävyyteen teoriatasolla: miten tutkimuksen teoreettisella ajattelulla on pätevyyttä yli tutkitun tapauksen. (Yin 1984, 36–40, 78; 2003, 34–38, 83; ks. myös Uusitalo 1991/2001, 78.)

Myös Grönforsin (1982, 174) validiteetikäsitteellä on ulkoinen ja sisäinen ulottuvuus, mutta hän määrittelee ne hiukan toisin. Hänellä sisäinen validiteetti viittaa teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden keskinäiseen loogiseen suhteeseen ja vaatii teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaista yhteensopivuutta. Eskolan ja Suorannan (1998, 213) tulkinta tästä on hiukan väljempi: teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden ja menetelmällis-

ten ratkaisujen tulee olla loogisessa sopusoinnussa. Joka tapauksessa tutkimuksen sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen tasoa (Grönfors 1982, 174; Eskola & Suoranta 1998, 213).

Ulkoisen validiteetin Grönfors (1982, 174) katsoo liittyvän teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston väliseen suhteeseen ja sen arvioinnin olevan yksinkertaisesti hypoteesien todentamista. Eskola ja Suoranta (1998, 213) muotoilevat väljästi sen tarkoittavan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Grönforsin (1982) mukaan havaintotiedolla on ulkoista validiteettia, jos havainnoidusta tilanteesta on tehty oikeita johtopäätöksiä tai kohde on onnistuttu kuvaamaan todenmukaisesti. Se siis liittyy enemmän tutkijaan itseensä kuin tutkittavien käyttäytymiseen. (Mt. 174.)

On kuitenkin huomattava, että validiteettia koskevat kuvaukset käytettyine termeineen ovat usein kontekstisidonnaisia ja tutkijoiden muuhun ajatteluun kytkettyjä. Grönforsin (1982) validiteetin kuvauksessa korostuvat päättelylogiikka ja hypoteesit. Toisaalla raportissaan hän huomauttaakin, että abduktiivisen päättelyn näkökulmasta aineisto on aina validia, ja siten ulkoisen ja sisäisen validiteetin ero häviää (mt. 37). Siten kyseinen erottelu näyttäisi liittyvän hänellä ainoastaan deduktiivisen ja induktiivisen päättelyn käyttämiseen (ks. mt. 35–37).

Toinen huomion arvoinen seikka on, että jakoa ulkoinen–sisäinen sovelletaan hiukan eri tavoin: Grönforsilla "sisäinen" näyttää viittaavan teorian sisäisiin suhteisiin ja "ulkoinen" teorian ja empirian väliseen suhteeseen. Sen sijaan Yinin "ulkoisen" validiteetin fokus suuntautuu tutkimuksesta ulospäin, sen yleistettävyyteen, "sisäisen" validiteetin viitatessa tutkimuksen sisäiseen rakentamiseen. Yin näyttäisi siis puhuvan *tutkimuksen* ulkoisesta ja sisäisestä ulottuvuudesta siinä missä Grönfors puolestaan *teorian* ulkoisesta ja sisäistä ulottuvuudesta.

## 7.2.2 Reliabiliteetin määrittelyitä

Reliabiliteetti voidaan sanakirjamääritelmän pohjalta ymmärtää luotettavuudeksi jonkin keinon käyttövarmuutena tai tulosten pysyvyydeksi. Tutkimuskirjallisuudessa se on määritelty mittaustulosten toistettavuudeksi ja mittarin kyvyksi antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2005, 216; Uusitalo 1991/2001, 84). Väljemmissä muotoiluissa on viitattu ylipäänsä tutkimustulosten toistettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133) tai tutkimusmenettelyiden, kuten aineistonkeruun toistettavuuteen ja tulosten pysyvyyteen (ks. Yin 2003, 34). Tulosten pysyvyyttä on edellytetty paitsi ajankohdasta, myös mittaustavasta riippumatta (Kirk & Miller 1986, 19). Grönfors (1982, 175) kuvaa asian ikään kuin toisesta suunnasta: aineistolla on reliabiliteettia, jos se ei sisällä ristiriitaisuuksia.

Suhteessa aineistoon voitaneen yksinkertaista sanoa, että jos validiteetti vaatii luotettavuutta aineiston käyttämisen tavassa, reliabiliteetti vaatii luotettavuutta sen keräämisen tavassa. Reliabiliteetti kuitenkin liittyy validiteetin osoittamiseen siten, että se on kyllä mahdollista ilman validiteettia, mutta täydellinen validiteetti ei ole mahdollista ilman reliabiliteettia (Grönfors 1982, 175; Kirk & Miller 1986, 20). Reliabiliteetti näyttää siis olevan tutkimuksessa validiteetin alakäsite ja ennakkoehto. Reliabiliteetin tarkemmat kuvaukset liittyvät sen osoittamisen keinoihin.

Grönforsin (1982) mukaan reliabiliteettiin kuuluu kongruenssi eli yhdenmukaisuus (miten eri indikaattorit mittaavat samaa asiaa), instrumentin tarkkuus (toistuvan ilmiön havainnointitarkkuus, sen rekisteröinnin yhtäläisyysaste), instrumentin objektiivisuus (ymmärtävätkö muut samoin) sekä ilmiön jatkuvuus (havainnon jatkuva samankaltaisuus). Yhdenmukaisuutta osoitetaan vaihtamalla indikaattoreita, eli samasta ilmiöstä pitää olla erilaisia osoituksia. Instrumentin tarkkuutta voi edistää suorittamalla havainnointia useaan otteeseen ja sen objektiivisuutta puolestaan käyttämällä useampia havainnoitsijoita. Ilmiön jatkuvuutta taas osoittaa sen havaitseminen eri aikoina. (Mt. 175–176; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 213.)

Samantapaisia asioita nostavat esiin Kirk ja Miller (1986). He kuitenkin kehottavat erottamaan toisistaan kolme reliabiliteetin lajia. Kuviteltua uskottavuutta (*quixotic reliability*; "quixotic" viittaa Don Quixote'iin) syntyy olosuhteissa, joissa jokin yksittäinen havaintomenetelmä tuottaa jatkuvasti muuttumattomia tuloksia. Vika on vain siinä, että se on triviaalia ja harhaanjohtavaa: samanlaisina toistuvat "Fine"-vastaukset kysymykseen "How are you?" eivät anna uskottavaa tulkituspohjaa päätelmille. (Mt. 41.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) selostus asiasta ei tuo lainkaan esiin Kirkin ja Millerin ironiaa aloittelevien tutkijoiden varoittelemisessa, vaan quixotic-reliabiliteettiä esitellään erityisen metodin arviointina – "missä olosuhteissa jokin metodi on luotettava ja johdonmukainen" – joka "voi olla myös ongelmallista". Kirkin ja Millerin diakroninen uskottavuus (*diachronic reliability*) viittaa havaintojen pysyvyyteen ajan kuluessa. Sen sovellettavuutta vähentää tosiasia, että sosiokulttuurisilla ilmiöillä on taipumus muuttua historian kuluessa. Synkronisessa luotettavuudessa (*synchronic reliability*) puolestaan on kysymys samaan aikaan tehtyjen erilaisten havaintojen yhtäpitävyydestä. Se on sisäistä reliabiliteettia, jota voi arvioida erilaisin vertailumenetelmin (kuten aineiston puolittaminen), ja sen puute jossain kohdassa voi pakottaa tutkijan erittäin hyödyllisiin pohdintoihin. (Kirk & Miller 1986, 42; ks. myös Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Edellä kuvatuista reliabiliteetin selityksistä yleisimmälle tasolle yltävät diakroninen ja synkroninen reliabiliteetti, jotka oikeastaan jo sinällään edustavat synteisiä. Diakroniseen ulottuvuuteen kuuluvat kaikki ajallisen pysyvyyden, toistettavuuden ja ilmiön jatkuvuuden vaatimukset. Samoin ajallisen ulottuvuuden piiriin voidaan lukea toistuvan ilmiön havainnointitarkkuus ja sen re-

kisteröinnin yhtäläisyysaste (instrumentin tarkkuus), vaikkakin asia on silloin määritelty toisesta näkökulmasta: instrumentin tarkkuus on tietyllä tavalla diakronisen reliabiliteetin toteamisen ehto. Synkroniseen reliabiliteettiin puolestaan lukeutuvat pysyvyysvaatimus mittaustavasta riippumatta, eri indikaattoreiden tuottama yhdenmukaisuus (kongruenssi) sekä yhtäpitävyys havainnoitsijasta riippumatta (instrumentin objektiivisuus). Diakronisen ja synkronisen reliabiliteetin yhteinen piirre on ristiriidattomuus – myös edellä esitellyn Grönforsin muotoilun mukaan aineistolla on reliabiliteettia, jos se ei sisällä ristiriitaisuuksia – diakronisessa reliabiliteetissa tulee vain mukaan ajallinen ulottuvuus, jota synkronisessa ei ole.

Luonnollisesti myös validiteettia voidaan tarkastella haluttaessa kokonaisuusnäkökulman (synkronia) lisäksi myös aikaulottuvuudella (diakronia). Ajallinen näkökulma tulee mukaan etenkin yleistettävyyden kohdalla. Menneiden ja nykyisten tapausten kohdalla yleistettävyyden voi ainakin periaatteessa tarkistaa, mutta tulevien tapausten kohdalla on puhuttava ennustevaliditeetista.

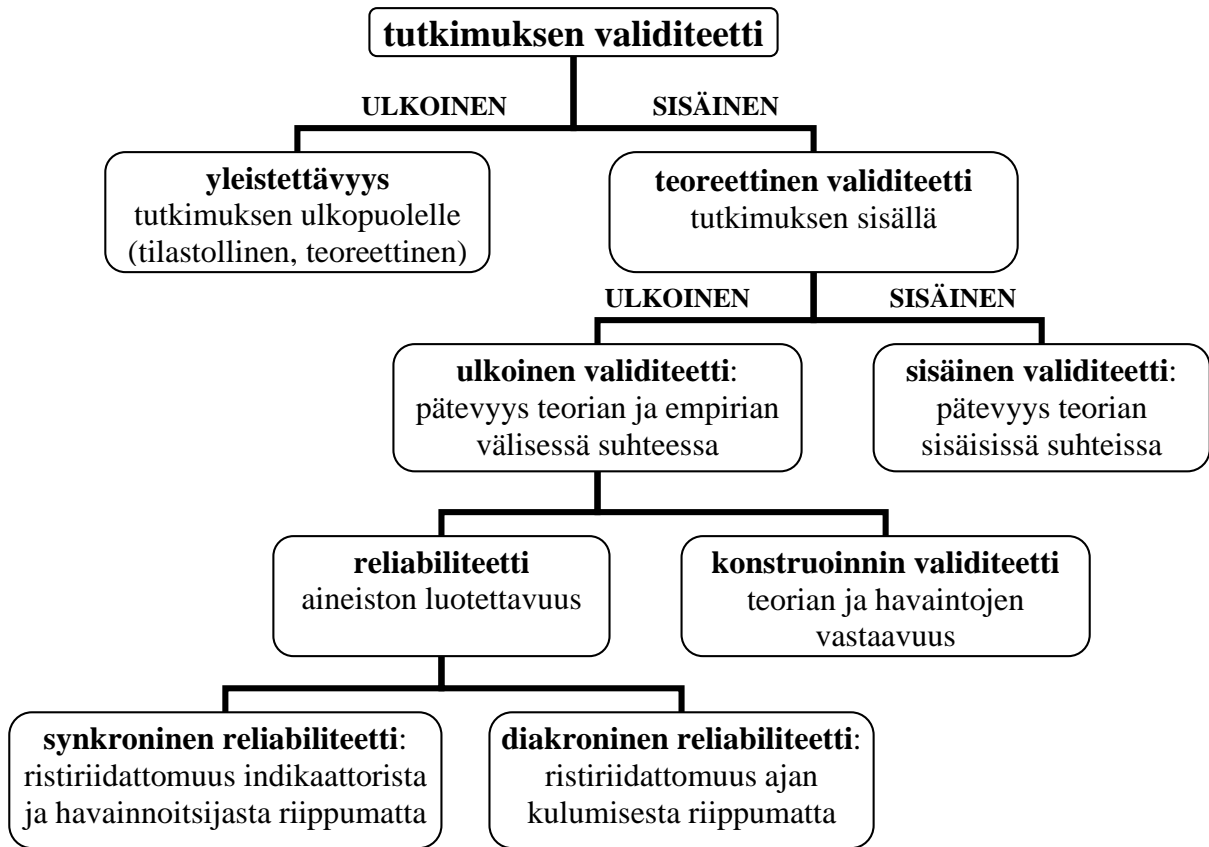
### 7.2.3 Synteesi validiteetin ja reliabiliteetin käsitteistä

Esitän syntetisoivan tulkintani validiteetti- ja reliabiliteetikäsitteistä suhteineen kuviossa 11.

Yksittäisen tutkimuksen pätevyyttä voidaan tarkastella sekä tutkimuksesta ulospäin että tutkimuksen sisällä (kuvio 11). Edellistä vaihtoehtoa edustaa yleistettävyys, joka laadullisen tutkimuksen puolella on käsitetty paljolti teoreettiseksi yleistettävyydeksi (ks. Uusitalo 1991/2001, 78; Yin 1984, 39; 2003, 37; Eskola & Suoranta 1998, 67). Jälkimmäinen vaihtoehto taas viittaa tutkimuksen teoreettiseen validiteettiin eli tutkimuksen kaikinpuoliseen loogisuuteen ja teoreettiseen ristiriidattomuuteen. Myös viimeksi mainittu voidaan haluttaessa jakaa ulkoiseen ja sisäiseen (ks. kuvio 11) suhteessa teoriaan: sisäinen validiteetti viittaa tällöin ristiriidattomuuteen tieteenfilosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määrittelyiden, taustateorian, tulkintateorian ja menetelmällisten ratkaisujen välillä ja ulkoinen validiteetti puolestaan pätevyyteen ja ristiriidattomuuteen teorian (tulkinnat, johtopäätökset) ja empirian välillä (vrt. Grönfors 1982, 174; Eskola ja Suoranta 1998, 213).

Teorian ja empirian välinen pätevä suhde (kuvio 11) puolestaan vaatii ensinnäkin konstruoinnin validiteettia (*construct validity*), näyttöä siitä, että teoria ja havainnot todella vastaavat toisiaan (Kirk & Miller 1986, 22–23). Voitaisiin puhua myös "siltavaliditeetista", sillä sillan teorian ja empirian välillä pitää olla pätevästi konstruoitu, olipa päätelmien suunta sitten teoriasta empiriaan (esimerkiksi operationalisointi) tai empiriasta teoriaan. Toiseksi teorian ja empirian välinen pätevä suhde vaatii aineiston luotettavuutta eli reliabiliteettia. Se taas voidaan jakaa diakroniseen ja

synkroniseen riippuen siitä, onko kriteerinä yhtäaikainen kokonaisuuden yhtäpitävyys vai ajallinen toistuvuus.



**KUVIO 11.** Validiteetti- ja reliabiliteettikäsitteet suhteineen.

Aikaulottuvuudella on tietenkin rajoituksensa, kuten Kirk ja Miller (1986, 42) huomauttavat: diakronisen reliabiliteetin sovellettavuutta vähentää se, että sosiokulttuurisilla ilmiöillä on taipumus muuttua historian kuluessa. Samoin on muistettava, että tulevaisuus on aina ihmiselle hämärän peitossa, ja siksi validiteetinkin kohdalla on tyydyttävä puhumaan välillä ennustevaliditeetista. Rajoitukset eivät kuitenkaan merkitse diakronisen ulottuvuuden täydellistä käyttökelvottomuutta, sillä kannattaa muistaa muutama asia.

Ensinnäkin kriittisessä realismissa todellisuuden rakenteiden muuttuvuutta ei sinänsä pidetä ongelmana, joka estäisi tutkimuksen ja päätelmien teon (ks. Niiniluoto 2006, 35). Toiseksi kriittinen realismi vastaa myös tulevaisuuden ennakoimista koskeviin ongelmiin abduktiivisella päätteyllä parhaaseen selitykseen (ks. esim. Grönfors 1982, 33–37; Niiniluoto 1980, 26; Kiikeri & Ylikoski 2004, 171–172, 228). Kolmanneksi, koska tutkimus on yleensä kiinnostunut suhteellisen vakaaista ilmiöistä, ei täydellisistä satunnaisuuksista (ks. Kiikeri & Ylikoski 2004, 38–39), ainakin jonkin asteista ajallista ulottuvuutta on perusteltua vaatia. Näistä syistä en näe diakronisen reliabiliteetin käyttöä luotettavuuden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa aivan niin ratkaisevana ongel-



mana, että näin toimiessa esimerkiksi kiellettäisiin historia ja luonnolliset muutokset (vrt. Saaranen-Kauppinen 2006). Asia pitää vain ottaa huomioon esimerkiksi juuri sosiokulttuurisia ilmiöitä tutkittaessa (vrt. Kirk & Miller 1986, 42).

Ristiriidattomuuteen pyrkiminen osoittaa itsessään koherentsmin tärkeän aseman tutkimuksen arvioinnissa. Vaikka totuuden koherenssiteoriassa onkin huomattavia puutteita – myös epätosi- en väitteiden johdonmukainen kokonaisuus voi olla täysin koherentti, eikä mikään uskomusten vä- linen tasapaino takaa niiden totuutta (ks. esim. Lammenranta 1993, 158–160, 193) – se on kuitenkin yksi keskeisistä arvioinnin kriteereistä, yksi ihmisen edellyttämistä totuuden ehdoista, ja sitä voi myös käyttää monella tasolla. Tutkimuksenteossa näitä erilaisia tasoja edustavat aineisto, tutki- muksen teoreettinen kokonaisuus sekä tutkimuksen suhde maailman toimintaan. Perimmiltään ko- herenssiteoriassa on kysymys *uskomusten* tai *väitteiden* yhteensopivuudesta (mt. 136), ei ihmisten mielipiteiden yhteensopivuudesta, totuuden määrittelystä enemmistön voimalla tai konsensusteori- aa muistuttavasta periaatteesta, kuten Heikkinen (2006, 177–178; 2007, 177–178) työtovereineen esittää. Juuri siksi koherenssiteoriaa voi soveltaa myös aineistotasolla, tutkimuksen kokonaisuuden tasolla ja niin edelleen. Ristiriidattomuuden näkökulma on voimakkaasti esillä myös hermeneutti- sessä tiedon rakentamisessa. Niinpä hermeneutiikan laajenevat kehät voidaan tästä näkökulmasta tulkita myös siirtyminä koherenssin tarkastelussa yhä laajempiin kehyksiin.

Johtopäätökseni validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden analyysistä on, että käsitteinä ne ovat edelleen käyttökelpoisia sillä edellytyksellä, että niiden määrittely on riittävän syntetisoiva ja vailla liian tarkkoja, vain joihinkin tiettyihin tutkimusotteisiin liittyviä vaatimuksia. Kukapa tutki- mustyössä tavoittelisi epäpätevyyttä tai epäluotettavuutta! Toisaalta validiteettia ja reliabiliteettia käsitteinä ei ole mitenkään välttämätöntä pilkkoa hierarkkisesti kuvion 11 osoittamalla tavalla, vaan niitä voidaan lähestyä myös holistisemmin. On syytä myös huomata – kuten seuraavista lu- vuista käy ilmi – että monet uudemmat käsitteet ja näkökulmat, joilla on pyritty korvaamaan vali- diteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttämistä luotettavuuden arvioinnissa (siirrettävyys, analyys- in kattavuus, aineiston tuotantoehdot, tutkimustilanteen arviointi ja niin edelleen), asettuvat hyvin näiden vanhojenkin käsitteiden piiriin, kun vanhojen käsitteiden määrittely tapahtuu toisaalta tar- peeksi väljästi ja toisaalta riittävän korkealla käsitteellisellä tasolla.

Seuraavaksi siirryn oman tutkimukseni arviointiin.

#### 7.2.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja menettelyiden arviointi

Tiedeyhteisössä näyttää vallitsevan laaja yksimielisyys siitä, että etenkin laadullisessa tutkimuk- sessa koko tutkimusprosessi menettelyineen on tehtävä mahdollisimman näkyväksi raportissa, jotta

tutkimus olisi myös lukijoiden arvioitavissa (ks. esim. Tynjälä 1991, 395; Grönfors 1982, 178, 185–187). Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) muistuttavat asiasta erityisesti realismin kohdalla: koska pyritään kohti todellisuutta, on tärkeää yrittää rekonstruoida tutkimuskäytäntö tutkimustekstiin mahdollisimman tarkasti. Tähän olenkin pyrkinyt ennen muuta tutkimukseni menetelmällisessä reflektiossa, mutta myös muualla raportissa, muun muassa teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustulosten yhteydessä, olen monessa kohtaa tuonut esille tutkimukseni etenemistä ja siihen sisältyntä ajattelua. Samoin olen antanut lukijalle omien tulkintojeni lisäksi runsaasti aineistokatkelmia valottaen näin samalla myös tutkimuksen tulkintapohjaa (ks. Kaikkonen 1999, 433–434; Eskola & Suoranta 1998, 216). Tosin aineistokatkelmien funktiosta ollaan montaa mieltä: esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2004, 22) pitävät virhepäätelmänä ymmärtää aineistositaatit muuksi kuin esimerkeiksi ja tekstin elävöittämiseksi. On tietenkin totta, että mikään määrä aineistositaatteja ei itsessään "todista" tutkijan päätelmiä oikeiksi. Näkemykseni mukaan on kuitenkin oletettavaa, että vaikka aineistokatkelmat eivät automaattisesti nostaisi tutkimukseni luotettavuuden tasoa, silti tekstin ymmärrettävyys ja tutkijan ajattelun välittyminen lukijalle todennäköisesti paranee niiden avulla.

Seuraavassa arvioin tutkimukseni luotettavuutta validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta edeten kuvion 11 mukaisesti ja aloittaen reliabiliteetista. Käytän kuitenkin hyväkseni myös muita laadullisen tutkimuksen piirissä esitettyjä arvioinnin kriteereitä silloin, kun katson niiden soveltuvan muodostelemalleni validiteetin ja reliabiliteetin käsittekartalle (kuvio 11). Lopuksi nostan esiin vielä joitain yleisempiä näkökohtia.

#### **7.2.4.1 Tutkimuksen synkroninen reliabiliteetti**

**Useat indikaattorit.** Aineiston analyysissä havaittiin useita indikaattoreita samoista ilmiöistä (ks. Grönfors 1982, 175–176) monella tavalla. Ensinnäkin kertomuksista muodosteltujen tyyppien abstrahoinnin yksi nimenomainen periaate oli etsiä piirteitä, joista oli useita osoituksia. Esimerkiksi omaehtoisuuden korostamista osoittivat ainakin negatiivinen suhtautuminen pakotettuun, käyttäytyminen kavereitten kanssa, positiivinen suhtautuminen perhepiirissä tapahtuvaan "huomaamattomaan" musisointiin ja myös koulutuksen vapaamuotoisiin yhteistoiminnallisiin tehtäviin sekä omaehtoisuuden arvostaminen myös toisten kohdalla sekä opetusharjoittelussa että yhteistoiminnallisissa musisointitehtävissä. Samoin arkuus tuli esiin monella eri tavalla ainakin tunteina, vetäytyvänä käyttäytymisenä monessa eri kontekstissa, tietynlaisena minäkuvana, koettuna haittana sekä joihinkin ilon ja ylpeyden hetkinä silloin, kun se oli tullut voitetuksi. Listaa voisi jatkaa kaikkien tyyppi-

pien kohdalla, mutta se tuskin on tarpeen, sillä olen muodostellut tarinamallit siten, että niissä on sekä esimerkkejä eri piirteiden osoituksista että tulkinnallista metatekstiä, joissa pohditaan näitä osoituksia.

Myös luokitteluun perustuva abstrahointi aina jo itsessään käänteisesti sisältää useat indikaattorit: useat erilaiset havainnot yhdistetään luokaksi, johon ne kaikki kuuluvat. Niinpä myös päätelmät sosiaalisen, tuntemusten ja ammatillisuuden asenteiden korostumisesta sekä rohkaistumisprosessista tehtiin nimenomaan eri yhteyksissä ja eri kertomusten kohdalla toistuvien osoitusten avulla. Edelleen neuvotteluvaiheiden havaitseminen liittyi eri yhteyksissä toistuviin indikaattoreihin. Sen sijaan analyysit, joissa päädyttiin kertomusten perusteella yksilöiden ja ryhmien ääri-tyyppeihin sekä neuvotteluvaiheiden perusteella erilaisiin vaihtoehtoisiiin toteutumiin, olivat selkeästi teoreettista "jatkoanalyysia", joka perustui myös mahdollisuuksien pohdintaan. Kuitenkin nämäkin analyysit keinoineen ja tuloksineen olivat sopusoinnussa ristiriidattomuuden vaatimuksen kanssa.

**Havainnoitsijanäkökulma.** Synkronista reliabiliteettia nostaisi myös usean havainnoitsijan käyttäminen, minkä Grönfors (1982, 175–176) katsoo edistävän instrumentin objektiivisuutta. Se ei tässä tutkimuksessa toteutunut. Siitä aiheutunutta haittaa lievensi kuitenkin kaksi seikkaa: ajankäyttö ja asiantuntijuus. Tuomen ja Sarajärven (2002, 139) mukaan laadullisen tutkimuksen perusvaatimus on yhä edelleen riittävä aika tutkimuksen tekemiseen. Omassa tutkimuksessani riittävä ajankäyttö prosessin monine taukojaksoineen, joiden myönteisiä vaikutuksia muun muassa urautuneen ajattelun estämisessä olen selostanut tutkimukseni menetelmällisessä reflektiossa, oli selkeästi useamman havainnoitsijan puutetta lieventävä tekijä. Diakroninen ulottuvuus näyttäisi siis jossain määrin kompensoivan synkronista ulottuvuutta. Toista lieventävää seikkaa, havainnoitsijan asiantuntijuutta, on myös käsitelty tutkimuskirjallisuudessa. Ensinnäkin Eskola ja Suoranta (1998, 35) kehottavat aloittelevia tutkijoita keskittymään heille tuttuihin aiheisiin. Tämä todella toteutui ajatellen monikymmenvuotista soitonopettajakokemustani aluksi lasten parissa ja vuodesta 1980 opettajankoulutuksen piirissä. Grönfors (1982) puhuu laajemminkin tutkijan omasta adekvaattiuudesta eli asianmukaisuudesta ja sopivuudesta tutkimusvälineenä nostaten esiin viisi näkökulmaa: tutkijan käyttämä aika tutkittavan ryhmän parissa, maantieteellinen läheisyys tutkittaviin, tutkittavien kanssa vietettyjen tilanteiden monipuolisuus, yhteinen kieli tutkittavien kanssa sekä läheinen suhde tutkittaviin. Nämä tekijät auttavat tutkijaa saamaan monipuolisempaa, luotettavampaa ja täsmällisempää tietoa tutkittavista ja ymmärtämään paremmin tutkittavien asioille antamia merkityksiä. (Mt. 177.) Omassa tutkimuksessani olikin ennen haastatteluja taustalla puolentoista vuoden yhteinen työskentely tutkittavien kanssa musisoinnin parissa, mikä antoi hyvän pohjan monipuoliselle ja täsmälliselle ymmärtämiselle sekä yhteisen kielenkäytön että monenlaisten jaettujen koke-

musten näkökulmasta. Niinpä näyttäisi siltä, että yhdenkin havainnoitsijan tapauksissa "synkronisen" ymmärryksen laajuudessa olisi eroja.

**Aineiston riittävyys.** Synkronisen reliabiliteetin yksi ehto on aineiston riittävyys, sillä riittämättömän aineiston ongelma piilee juuri indikaattoreissa: niitä joko ei tahdo löytyä osoittamaan varmuudella juuri mitään, tai ne johtavat harhaan vääristäen tulosta. Jälkimmäinen vaara liittyy paljon pohdittuun saturaatioon – pisteeseen, jonka jälkeen uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä (ks. esim. Mäkelä 1990, 52). Kuitenkin kokemukset tästä kylläntymispisteestä vaihtelevat Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan suuresti eri tutkijoilla. He painottavatkin asian tarkastelusta teorian näkökulmasta, sillä jos ei tiedä, mitä aineistosta hakee, ei voi myöskään saavuttaa saturaatiota. Ohje on sopusoinnussa saturaation alkuperäisen idean kanssa, jonka mukaan tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, joka kohteesta on mahdollista saada, edellyttäen kuitenkin suurin piirtein samanlaista kokemus- ja kulttuuritaustaa. (Mt. 63.)

Ehkä voidaankin ajatella, että saturaatiopisteitä on kolme: Ensimmäisen pisteen saavuttaminen merkitsisi, että aineistosta pystyisi ylipäättään tekemään perusteltua analyysia ja uusia hypoteeseja, eli saataisiin aikaan "teoreettisia peruskuvioita". Toisen tason saturaatio toteutuisi pisteessä, jossa uuden aineiston kerääminen ei enää muuttaisi jo tehtyä analyysia, eli pystyttäisiin huomattavasti kohottamaan "teoreettisten peruskuvioiden" luotettavuutta. Kolmas saturaatiopiste olisi se, jonka jälkeen kohteesta ei löytyisi enää mitään uutta. Itse asiassa kolmannen pisteen saavuttaminen lienee aina epävarmaa, mikäli se on edes mahdollista.

Omassa tutkimuksessani kysymys ei kuulunut, pitäisikö aineistoa kerätä lisää, sillä keräsin noviisinäkökulmaa ajatellen kaiken aineiston, mikä tämän työn puitteissa oli mahdollista saada. On siis tyydyttävä arvioimaan sitä, mihin tämä aineisto riitti. Ensimmäinen saturaatiopiste saavutettiin yksiselitteisesti: kertomukset sisälsivät niin tiheää kokemuksellisuutta, että relevantit indikaattorit riittivät helposti kolmeen erilaiseen analyysinäkökulmaan (joista yksi jätettiin pois raportista). Sen sijaan toisen saturaatiopisteen saavuttamista voidaan vain pohtia: mikä analyysissani todennäköisimmin muuttuisi, jos aineistoa olisi mahdollista kerätä lisää? Ainakin musisoijatyyppijä löytyisi helposti lisää – vaikka mielin määrin, jos tarkastelussa edettäisiin tarpeeksi hienojakoiselle tasolle. Tässä mielessä ei oikeastaan edes tavoiteltu saturaatiota. Voi myös olla, että löytyisi tapauksia, joissa jokin uusi näkökulma korostuisi sosiaalisen, ammatillisen tai tuntemusten näkökulman rinnalla tai jotka antaisivat aihetta toisenlaiseen jaotteluun. On myös mahdollista, että tulisi tapauksia, joissa rohkaistumisen sijasta tapahtuisi päinvastainen kehitys – vaikkakaan määrällisesti tällaiset tapaukset tuskin olisivat kovin yleisiä. Sen sijaan mahdollisuuksien tarkastelu yksilöiden ja ryhmien ääriyoppien avulla sekä ylipäättään sosialisatioprosessin vaiheiden analyysi etenivät jo niin abstraktille käsitteelliselle tasolle, että liian pienen aineiston aiheuttamat vääristymät ovat niiden

kohdalla huomattavasti epätodennäköisempiä. Abstraktiotason riittävä nostaminen ikään kuin häivyttää mahdolliset pienet aineistovirheet. Niinpä voidaan sanoa, että mitä abstraktimmalle tasolle analyysini eteni, sitä perustellumpaa on ajatella myös toisen saturaatiopisteen tulleen saavutetuksi.

#### **7.2.4.2 Tutkimuksen diakroninen reliabiliteetti**

**Kertomusten taso.** Kertomusmuotoisessa aineistossa synkroninen ja diakroninen reliabiliteetti kulkevat sikäli käsi kädessä, että kertomus jo itsessään sisältää myös aikaulottuvuuden – sehän on juuri keino hahmottaa ajallisuutta. Niinpä synkronisesta näkökulmasta erilaiset indikaattorit samasta ilmiöstä antavat useimmiten tukea myös diakroniselle reliabiliteetille. Näin oli myös oman tutkimukseni kertomusten kohdalla: samoista piirteistä oli osoituksia niin lapsuudessa, nuoruudessa kuin aikuisuudessakin, ja juuri tämä ajallinen pysyvyys lisäsi niiden uskottavuutta. Toki tuli esiin myös muuttuvuutta, kuten diakroniselle ulottuvuudelle on ominaistakin: esimerkiksi suojautuvuuden ja yritteliäisyyden kohdalla havaittiin selkeitä muutosprosesseja, jotka ilmiöinä olivat myös ihmisen oman kontrollin ulottuvilla vailla determinoitumista yhteen suuntaan (vrt. Niiniluoto 2006, 38–39).

Kertomusten diakroniseen ulottuvuuteen liittyvä toisen tason kysymys kuuluu, onko haastateltavien kerrontaan uskomista historiallisessa mielessä – kuinka paljon he muistavat "oikein" ja kuinka paljon lisäävät aineksia tulkitessaan muistamaansa ja rakentaessaan minuuttaan. Lähden siitä, että kaikki ei voi olla "keksittyä", vaan aineisto tarjoaa vihjeitä muustakin kuin senhetkisestä minuuden rakentamisprosessista. Palaan tähän kysymykseen, kuten myös kysymykseen haastattelutilanteen vaikutuksesta hieman tuonnempana.

**Haastattelumenettelyt.** Diakronista reliabiliteettia edistää myös useampi havainnointikerta, ja siihen haastattelututkimuksissa päästään kysymällä samaa asiaa eri muodoissa (ks. Grönfors (1982, 176). Tämä toteutui omissa tutkimushaastatteluissani muun muassa siten, että monista aiheista puhuttiin useampaan kertaan ja hieman eri näkökulmista. Esimerkiksi näkemyksiä tulevaisuudesta houkuteltiin kertomaan sekä ensimmäisessä että viimeisessä haastatteluosiossa. Ryhmien keskinäiset asetelmat tulivat puheeksi moneen kertaan sekä suorien kysymysten että epäsuoran kertomaan houkuttelemisen myötä. Myös positiivisia ja negatiivisia kokemuksia ja tunteita saatiin esiin niin ensimmäisen haastatteluosion kysymyksellä huippuhetkistä ja pahimmista hetkistä, keskimmäisen haastatteluosion kysymyksellä eduista ja haitoista kuin haastateltavien oma-aloitteisesti kertomien muistojen kautta, joissa luonnollisesti positiivisimmat ja negatiivisimmat kokemukset ovat aina mieliin painuvimpia. Kertomaan houkuttelemisen johtikin siihen, että monet asi-

at tulivat puheeksi ensin haastateltavien omasta aloitteesta ja vähän myöhemmin vielä haastattelijan aloitteesta. Saman asian usean käsittelykerran vaikutus diakroniseen reliabiliteettiin kyseenalaistaakin neuvon, jonka mukaan suunniteltua kysymystä ei kannata esittää, jos haastateltava on jo omassa puheessaan antanut vastauksen siihen.

**Toistettavuuden näkökulma.** Perinteinen diakronisen reliabiliteetin vaatimus on ollut mitaustulosten toistettavuus ei-sattumanvaraisten tulosten välttämiseksi (ks. Uusitalo 1991/2001, 84; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2005, 216). On selvää, että haastattelumuotoinen aineiston keruu ei ole koskaan toistettavissa sellaisenaan. Luotettavuus ei kuitenkaan kaadu tähän, sillä kysymys ei olekaan välttämättä samojen havaintojen toistettavuudesta. Sitä ei Kiikerin ja Ylikosken (2004) mukaan voida täydellisesti saavuttaa edes luonnontieteiden käytännöissä. Onkin tärkeää tehdä erottelu havaintoaineiston (*data*) ja ilmiöiden (*phenomena*) välillä. Havaintoaineistot ovat aina juuri omanlaistensa monimutkaisten, erilaisia tekijöitä sisältävien prosessien ja niissä tapahtuneiden vaikutusten tulosta. Ne eivät ole koskaan toistettavissa sellaisenaan. Toistettavuuden vaatimus ei kohdistukaan tuotettuun havaintoaineistoon, joka siis on aina tietyn kausaalisen historian ei-toistettavissa olevaa tulosta, vaan ilmiötasolle, ja siksi on viisaampaa pyrkiä tuottamaan jatkossa parempaa tai vaihtoehtoista aineistoa samasta ilmiöstä. (Mt. 37–38.) Tämä näkökulma muistuttaa kuitenkin siitä, että tulosten pysyvyyttä edellytetään paitsi ajankohdasta, myös mittaustavasta riippumatta (Kirk & Miller 1986, 19). Synkroninen ja diakroninen reliabiliteetti näyttävätkin kietoutuvan monin tavoin myös yhteen. Vaikka Kiikerin ja Ylikosken esimerkit ovat fysiikasta ja kognitiivisesta psykologiasta, havaintoaineiston ja ilmiön erottelu on sovellettavissa myös laadulliseen tutkimukseen. Onkin syytä uskoa, että löytämäni ilmiöt ovat toistuvia ja siten havaittavissa myöhemminkin. Tiedeyhteisön hyväksymää näyttöä siitä saadaan kuitenkin vasta mahdollisissa uusissa tutkimuksissa.

**Aineiston tuotantoehdot.** Myös aineiston tuotantoehdoissa, joiden tarkastelun tärkeyden Mäkelä (1990, 48–49) on nostanut esiin, on perimmiltään kysymys diakronisesta reliabiliteetista ainakin siinä mielessä, että kulloinkin arvioinnin kohteena olevan aineiston tuottamista verrataan joko konkreettisesti tai piiloisesti muihin kuviteltavissa oleviin tilanteisiin eri kerroilla. Tarkastelussa asetetaan kysymys, mitkä tekijät juuri tällä kerralla vaikuttivat aineistoon. Mahdollisia tekijöitä voivat olla muun muassa tuottamistilanteen tekijät, tutkijan vaikutus ja ihmisten taipumus puhua eri tavoin eri tilanteissa (mt.). Täysin samaan näkökulmaan viittaa Tynjälän (1991, 391) esittämä kriteeri "tutkimustilanteen arviointi" (*dependability*), joka merkitsee, että tilannetekijät on pyrittävä ottamaan huomioon. Grönfors (1982, 175–176) puolestaan nimitti vastaavaa näkökulmaa instrumentin tarkkuudeksi.

Ihmisten erilaiseen puheeseen eri tilanteissa Mäkelä (1990, 49–50) kehottaa varautumaan pohtimalla, miten ihmiset saataisiin puhumaan mahdollisimman aidosti ja luonnollisesti. Omassa tutkimuksessani asiaa edistivät menestyksellisesti haastattelun kerronnallinen ote, pieni eläytymistehtävä haastattelun toisessa osiossa sekä ylipäättään kertomusten pyytäminen koko elämän ajalta, ei vain kyseessä olevan toimintakokeilun ajalta. Nämä tekijät vaikuttivat osaltaan myös haastatteluilmapiiriin (tuottamistilanteeseen) vapauttavasti, mikä puolestaan edelleen stimuloi kokemuksellista ja aitoa kerrontaa.

Tutkijan vaikutus aineistoon on sen sijaan pulmallisempi kysymys. Aineiston reliabiliteettia vähentävä tekijä saattoi olla tutkijan ja tutkittavien opettaja–oppilas-suhde. Vaikka ulkoiset merkit osoittivat pikemminkin vapautuneisuutta, avoimuutta ja joissain tapauksissa jopa viihtymistä haastattelutilanteessa, emme voi varmuudella tietää, olisivatko haastateltavien kokemusten korostukset olleet ratkaisevasti erilaisia jollain toisella kerralla, jossa haastattelijana olisi toiminut joku muu henkilö. Tässä suhteessa voidaan eritellä kaksi vaaraa: haastateltava voisi kohteliaisuusyistyistä tai koettujen odotusten vuoksi joko pimitää jotain (erityisesti negatiivisia asioita) tai sitten kertoa jotain vääristellen tai kaunistellen asioita. Tällaisesta ei kuitenkaan saatu vihjeitä. Päinvastoin haastateltavat puhuivat avoimesti myös negatiivisista puolista koskien sekä opiskelijoiden keskinäistä kanssakäymistä että opetusta ja sen järjestelyitä. Eräs haastateltava nimenomaan valitteli, että hänestä olisi ollut mukavampi puhua enemmän positiivista, mutta negatiiviset kokemukset, jotka hän oli saanut viimeisestä projektista, olivat niin kovin pinnalla. Eräessä haastattelussa oli lieviä ristiriitaisuuksia, mutta ne liittyivät pikemminkin näkemykseen itsestä eli kerronnallisen identiteetin etsimiseen, eivät tutkimuksen varsinaisiin kohdeilmiöihin, ja lisäksi kyseisessä haastattelussa oli tyypittelyn ainekset selvästi ja johdonmukaisesti nähtävillä. Lisäksi on otettava huomioon, että haastattelijalla voi olla myös luonnollista kerrontaa edistäviä positiivisia vaikutuksia: empaattinen kuunteleminen ja kertomaan houkutteleminen sekä mahdollinen yhteinen kokemustausta kohdealueesta haastateltavien kanssa. Jälkimmäinen toteutui sopivassa määrin (puolentoista vuoden yhteinen työskentely), edellisestä voin tehdä vain epäsuoria päätelmiä siltä osin, että ainakin kertoamaan houkutteleminen onnistui.

Sitä paitsi tutkijan vaikutusta tuloksiinsa kannattaa tarkastella myös edellä selostetun havaintoaineiston (*data*) ja ilmiöiden (*phenomena*) erottelun valossa. Erottelu auttaa jäsentämään erilleen kumpaankin liittyvät omat teoriansa: "havaintoaineiston tuottamisen teoriassa" eli oletuksissa havaintoaineiston tuottamiseen vaikuttavista tekijöistä on kysymys aivan eri asiasta kuin ilmiöön liittyvässä teoriassa, ja yleensä edellinen on riippumaton jälkimmäisestä (Kiikeri & Ylikoski 2004, 38–40). Niinpä oman aineistoni tuottamisen ehdot ja olosuhteet olivat täysin riippumattomia niistä teorioista, joita analyysissäni myöhemmin kehitelmin (aineistolähtöiset omat teoriat) ja käytin

(Harréltä muokattu viitekehys). En edes itse aineistoa kerätessäni ollut niistä tietoinen! Havaintojeni teoriapitoisuus tässä mielessä (ks. Kiikeri & Ylikoski 2004, 30–33) tai niiden tuottamisen ohjailu ovat siis täysin pois suljettuja.

Voidaankin todeta olevan melko vahvaa näyttöä sen puolesta, että tutkimuksen suorittaminen pysyi reliabiliteetin vaatimissa rajoissa vähintäänkin kohtuullisesti sekä synkronisesta että diakronisesta näkökulmasta.

### 7.2.4.3 Tutkimuksen ulkoinen validiteetti

Ulkoisella validiteetilla viitataan pätevyyteen teorian ja empirian välisissä suhteissa. Koska tutkimus ei ylipäätään voi olla pätevä, jos sen aineisto on epäluotettavaa, edellisissä luvuissa jo arvioitu reliabiliteetti on ulkoisen validiteetin yksi ennakkoehto. Toinen ehto on teorian ja havaintojen vastaavuus eli **konstruoinnin validiteetti** (*construct validity*): sillan teorian ja empirian välillä tulee olla pätevästi ja johdonmukaisesti rakennettu, olipa päätelmien suunta sitten teoriasta empiriaan, kuten operationalisoinnissa, tai empiriasta teoriaan.

**Analyysin arvioitavuus.** Jotta konstruoinnin pätevyyden, loogisuuden, ristiriidattomuuden ja oikeellisuuden arviointi olisi tutkimuksessa ylipäätään mahdollista, analyysi on tehtävä kaikkine vaiheineen ja tulkintaportaineen näkyväksi. Arvioitavuuden vaatimus fokuoitetu siten kaikkein ratkaisevimmin juuri analyysiin (ks. esim. Mäkelä 1990, 53–55, 57–59). Tässä tutkimuksessa on noudatettu tätä vaatimusta kirjaimellisesti, mikä näkyy sekä metodologisessa reflektiossa että tuloksia koskeissa luvuissa. En käsittele tässä asiaa enää uudelleen.

**Analyysin kattavuus.** Konstruoinnin validiteettia edistää myös analyysin kattavuus, millä Mäkelä (mt. 48, 53) tarkoittaa, ettei tulkintoja tule perustaa satunnaisiin aineistopointeihin. Käsiällä olevassa tutkimuksessa aineistoa työstettiin järjestelmällisesti ja useaan kertaan, mitä myös olen kuvannut raportin menetelmällisessä reflektiossa. Toisaalta asialla on kääntöpuoli, josta Eskola ja Suoranta (1998, 18) muistuttavat: onnistunut aineiston rajaus on aineistolähtöisessä analyysissä jo sinällään mielekkään ja järkevän analyysin ennakkoehto. Tämän tutkimuksen seitsemän haastattelua täyttivät hyvin tämän ehdon, ja aineiston hyvää hallintaa kuvasin jo luvussa "Tutkimusprosessista ja ulkoisista menettelyistä".

Lisäksi analyysin kattavuuden tavoitteen toteutumista huomattavasti edisti harjoitettu *teoria-triangulaatio* (ks. Eskola & Suoranta 1998, 69): aineistolle suoritettiin itse asiassa kolme erilaista analyysia erilaisista näkökulmista. Ensimmäinen analyysi oli aineistolähtöinen ja johti tuloksiin, joita esittelin tulososioissa "Noviisin elämäkulun näkökulma" ja "Ryhmässä oppimisen näkökul-



ma". Se johti omaan teoretisointiin, jossa yksilötasolta edettiin myös ryhmätason tarkasteluihin. Sen jälkeen oli toisen, jossain määrin teoriaohjaavan analyysin vuoro, jossa näkökulmana oli toimintamuoto (musisointi heterogeenisissa ryhmissä) ja jossa jonkin verran myötäiltiin yhteistoiminnallisen oppimisen teorioita, mutta jossa oli myös merkittävää aineistolähtöisyyttä mukana. Tämä näkökulma ei tuottanut etenemistä kovinkaan pitkälle teoreettisiin jäsennyksiin, ja lopulta se jätettiinkin raportista pois, mutta läpinäkyvyyden lisäämiseksi tämän analyysivaiheen tuottama kokokuva kuvio on liitetty raporttiin (liite 3). Kolmas analyysi tehtiin kehitys- ja sosialisointiprosessin näkökulmasta teorialähtöisesti – kuitenkin niin, että olin itse muokannut teorian omaan tutkimukseeni soveltuvaan muotoon. Koska eri näkökulmilla on kyky valaista asian eri puolia ja tarttua osin erilaiseen ainekseen aineistossa, teoriatriangulaatio paitsi lisäsi analyysin kattavuutta entisestään, myös laajensi sitä kuvaa, mikä raportin kautta lukijalle voidaan tutkimuskohteesta antaa.

Pätevää analyysia voivat edistää Tynjälän (1991, 394) mukaan myös kilpailevat selitykset ja negatiivisten tapausten pohtiminen, mitkä molemmat voivat johtaa analyysin muuttamiseen tai sellittävän "säännön" laajentamiseen. Omassa työskentelytavassani oli niin paljon näkökulman vaihtamista hermeneuttisella kehällä ja sivupolkujen ja umpiperien kokeilua, että se itsessään edusti kilpailevien selitysten kokeilemistä. Niiden kaikkien selostaminen lukijalle ei olisi tarkoituksenmukaista. Hedelmällistä negatiivisten tapausten pohdintaa puolestaan tapahtui esimerkiksi kertomusten sisällä (mitkä tekijät saivat aran tai suojautuvan välillä rohkaistumaan, mitkä taas sosiaalisen vetäytymään ja niin edelleen), kertomusten kesken (miksi yksi noviiseista ei kertonut minkäänlaisesta arkuuden tai pelästymisen vaiheesta kuten muut) sekä sosialisointiprosessin analyysissä (millaisia tekijöitä löytyi, jos jokin neuvottelu ei tuottanutkaan toivottua tulosta). Noviisien kertomusten eri näkökulmien korostumisessa tuntemusten näkökulma jo itsessään sisälsi sekä positiiviseen että negatiiviseen suuntaan vaikuttavia tekijöitä. Myös kehityksen vääristymien pohdinta edusti tietyllä tavalla negatiivisten tapausten tarkastelua.

Analyysini kattavuutta kuvaa kuitenkin parhaiten se, että seitsemän haastattelun aineistosta saatiin esiin useita erilaisia teoreettisia näkökulmia ja että mitä abstraktimmalle tasolle analyysi eteni, sitä relevantimpiin hypoteeseihin ylettiin. Viittaa tässä erityisesti sosialisointiprosessin näkökulmaan neuvotteluineen sekä analyysiin, joka johti näkemykseen ryhmäkonnektion laadusta. Sen sijaan en menisi kovin helposti vakuuttamaan, että jossain tutkimuksessa, omassa tai jonkun toisen, on saatu esiin kaikki se teoreettinen, mikä kohteesta on mahdollista saada (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 63). Todellisuus on niin monimuotoinen ja monikerroksinen, että sitä voi erilaisilla tarkasteluilla "viipaloida" kovin monella tavalla, myös teoreettiselta kannalta (vrt. Niiniluoto 2006, 32). Aivan samassa mielessä Eskola ja Suoranta (1998, 215) muistuttavat, ettei ole välttämättä

mahdollista ja aina edes tarkoitukseen selittää aineistoa tyhjentävästi, vaan antaa aineiston palvella idealähteenä ja teoreettisen pohdinnan katalysaattorina (ks. myös Palonen 1987, 203).

**Analyysin toistettavuuden vaatimuksesta.** On myös esitetty, että laadullisessa tutkimuksessa pätevä ja pikkutarkasti kuvattu analyysi (aineiston luettelointi, tulkintaoperaatioiden pilkkominen vaiheisiin, tulkintasääntöjen nimenomaistaminen) pitäisi olla toisen tutkijan toistettavissa (Mäkelä 1990, 57). Kyseenalaistan tämän vaatimuksen vedoten samaan maailman monimuotoisuuden ja monikerroksisuuden argumenttiin kuin teoreettisen "tyhjentävyyden" kohdalla edellisessä kappaleessa: eri tutkijat voivat korostaa ajattelussaan eri asioita ja löytää sitä kautta eri tasoja ja eri "viipaleita" samasta todellisuudesta. Katsonkin, että vaikka analyysin sääntöinen kuvaisi miten tarkasti tahansa, aina jää "väleihin" vielä tilaa herkkyyteen ja elämäkokemukseen perustuville heuristisille oivalluksille: ihmisen tieteellisenkään ajattelu ei ole lainkaan niin järjestelmällistä kuin perinteisen idealistisesti on totuttu ajattelemaan tai toivomaan (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lippinen 1999, 42–44; ks. myös 2004, 41–42). Ei ole selvää, voisiko toinen tutkija pelkkien tarkasti selostettujen periaatteiden nojalla löytää vaikkapa samat nelikentät ja oivaltaa niiden relevanttiuden – hän saattaisi löytää pikemminkin jotain muuta mielenkiintoista. Tässä suhteessa uskon enemmän Eskolan ja Suorannan (1998, 20, 62) peräänkuuluttamaan tutkimukselliseen mielikuvitukseen ja teoreettiseen herkkyyteen, jotka kuuluvat nimenomaan yksilön kykyvarantoon (ks. myös Strauss & Corbin 1990, 41).

**Havainnoista teoriaan johdonmukaisesti?** Koska kerronnallisuus yleensä liitetään konstruktivismiin, voidaan esittää kysymys, miten voin edetä kerronnallisista haastatteluista päätelmiin mistään muusta kuin sosiaalisesti rakennetusta todellisuuden tasosta ja havaittavan kielen mekanismeista. Eikö siinä ole huutava teoreettinen ristiriita, joka uhkaa tutkimukseni ulkoista validiteettia? Puolustan menettelyäni tieteenfilosofisten perustelujeni kokonaisuudella, joista erityisesti nostan esiin seuraavat kaksi näkökohtaa.

Ensiksikin katson, että myös sosiaalis-kulttuurisella maailmalla on Bhaskarin (1975/1978, 13) jaottelun mukaisesti todellinen, aktuaalinen ja empiirinen alueensa. Niinpä en katso sosiaalisen todellisuuden mekanismien sijoittuvan vain havaittavan kielen tasolle, vaan että esimerkiksi mallitarinoilla, joiden katsotaan muiden kertomusten tapaan "toimivan" sosiaalisessa todellisuudessa (ks. esim. Hyvärinen 2006, 1; Ylijoki 1998, 145–154), on samoin todellinen tasonsa (ominaisuudet, taipumukset, generoiva mekanismi), aktuaalinen tasonsa (mekanismin toteutuminen tietyissä olosuhteissa) ja empiirinen tasonsa (mekanismin havaitseminen esimerkiksi kielessä). Siksi katson niitä koskevien väitteiden vaativan epäsuoria päätelmiä myös ei-havaittavasta todellisuudesta. Ei siis edes pitäytyminen ainoastaan sosiaalis-kulttuurisen maailman sisällä säästä tutkimusta tarpeelta tehdä hypoteettisia ja teoreettisia oletuksia ei-havaittavasta todellisuudesta. Niinpä kertomusten

vihjeet sosiaalisestakaan todellisuudesta eivät ole suoria, vaan epäsuoria: vaikka havaittavassa kielessä olisi mallitarinoiden osoituksia, mallitarinat itsessään eivät ole yhtä kuin osoituksensa.

Toiseksi katson, ettei sosiaalis-kulttuurinen maailma ole eristyksissä mentaalista ja fyysisestä maailmasta, mikä käy erittäin hyvin ilmi juuri mallitarinoiden kiertokulusta ihmismielien ja ihmisten elämänkulun kautta. Siten kertomusten epäsuorat vihjeet voivat viitata sosiaalisen todellisuuden lisäksi myös fyysiseen ja psyykkiseen. En näekään minkäänlaisia periaatteellisia esteitä edetä tutkimuspäätelmissä kerronnallisista haastatteluista muuhunkin kuin vain ihmisten yhteisesti jakamaan kielellis-sosiaaliseen tasoon. On muistettava, että pätevä tutkimusenteko on aina vaikeaa "tiedollisten vastuksien" vuoksi. Siksi on usein tyydyttävä – etenkin aiemmin tutkimattomien ilmiöiden yhteydessä – alustaviin hypoteeseihin. Ajattelen myös, että mitä enemmän aineistoa on ja mitä abstraktimmalle ja pätevämmälle teorian tasolle analyysi etenee, sitä vähemmän mahdolliset pienet tutkimuksen häiriöt haittaavat lopputulosta.

#### **7.2.4.4 Tutkimuksen teoreettinen validiteetti kokonaisuutena**

Teoreettiseen validiteettiin, jolla viitataan kaikkeen validiteettiin tutkimuksen sisällä koskien sekä teoriaa että sen empiriasuhdetta (ks. kuvio 11), kuuluu jo edellä käsitellyn ulkoisen validiteetin (pätevyys teorian ja empirian välillä) lisäksi sisäinen ulottuvuus eli pätevyys teorian sisäisissä suhteissa.

**Sisäisen validiteetin** saavuttamiseksi käytettiin tutkimuksessani suhteellisesti tavanomaista enemmän aikaa, mikä näkyy muun muassa ontologiaa ja epistemologiaa koskevien lukujen pituutena ja perusteellisuutena. Ristiriidattomuuden saavuttamiseksi jouduin vaihtamaan joitakin ennako-oletuksia koskien nimenomaan kerronnallisuutta. Vaivannäkö tässä suhteessa heijastui myös ulkoisen validiteetin puolelle johtaen loogisen "särön" korjaamiseen kerronnallisen suuntauksen identiteetikäsitteen ja omien tyypittelyideni välillä, mitä prosessia ratkaisuihneen olen selostanut etenkin luvussa "Kerronnallisuudesta kohti kertomuksia – paikantuminen tutkimuksen kentällä".

Niinpä tutkimukseni teoreettinen validiteetti myös kokonaisuutena on hyvin puolustettavissa. Teorian ja empirian välille ei usein uhkana olevaa kuilua käsittääkseni jäänyt, vaan päinvastoin eteneminen teoriasta empiriaan ja empiriasta teoriaan – teoria sekä keinona että päämääränä (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 80–81) – tuntui ylipäätään luontevalta, ja lopputuloksena nähdäkseni saavutettiin sopusointu taustateorioiden (tieteenfilosofiset oletukset, oletukset kerronnallisuudesta), tulkintateorian (Harréltä johdettu ja muokattu viitekehys), empirian, oman teorianmuodostuksen ja johtopäätösten välillä.

### 7.2.4.5 Tutkimuksen yleistettävyys

Tutkimuksen pätevyyden eli validiteetin piiriin luetaan myös sen yleistettävyys (ks. kuvio 11). Laadullisen tutkimuksen puolella käytän – erotuksena tilastollisesta yleistettävydestä – yleisnimeä teoreettinen yleistettävyys, jolla viitataan niin Yinin (1984, 39; 2003, 37–38) analyyttiseen yleistettyyteen kuin Eskolan ja Suorannan (1998, 67) olemukselliseen yleistettyyteen. Myös siirrettävyys (mt. 68; Tynjälä 1991, 390–391) sopii paljolti saman käsitteen sisään.

Eskola ja Suoranta (1998, 67) katsovat laadullisen tutkimuksen yleistettyyden vaativan tulkintojen kestävyyttä ja syvyyttä. Jos kestävyydellä tarkoitetaan koeteltavuutta, se merkitsee samalla yleistettyyden testaamista, ja se taas saavuttaa täyden mittansa vasta ajan myötä ja lisätutkimuksen avulla. Tulkintojen syvyys taas voidaan ymmärtää niin, että siihen kuuluu yhtenä olennaisena osana riittävä abstraktiotaso, ja sitä puolestaan voidaan arvioida tässä ja nyt ilman ajallista viivettä. Omassa tutkimuksessani analyysin eteneminen riittävän teoreettiselle käsitteelliselle tasolle olikin se tekijä, joka huomattavasti lisäsi tutkimustulosteni yleistettyyttä.

**Teorian siirrettävyys.** Yksi yleistettyyden muoto on tutkimuksen tuottaman teorian, toisin sanoen syntyneen uuden teoreettisen ajatusrakennelman, soveltuminen siirrettäväksi toisiin tutkimuskohteisiin ja osaksi laajempia teorioita. Tätä ymmärrän Yinin (1984, 39; 2003, 37–38) tarkoittaneen analyyttisellä yleistettyydeillä. Omassa tutkimuksessani tällaisia teoreettisia rakennelmia ovat selvimmin ryhmässä oppimiseen liittyvät tulokseni (ryhmäkonnektio ulottuvuuksineen, kuvat 5 ja 6) sekä tulokseni kehitys- ja sosialisatioprosessista erityisesti toiminnallis-aidollisella alueella (varantokierto kulkuneuvon neuvotteluineen, itseilmaisun subjektiivinen origo ja tasapaino, kuvat 7–10). Edellisiä pidän relevantteina yleistettäväksi yleisemminkin ryhmädynamiikkaan ja jälkimmäisiä samoin vartenotettavina sovellettavaksi muuhunkin toiminnalliseen kulttuuriin ainakin taito- ja taideaineissa. Niitä voidaan pitää hyvinä alustavina hypoteeseina edelleen testattavaksi.

**Teoreettisten käsitteiden siirrettävyys.** Yleistettyyys on käsitetty myös teoreettisten käsitteiden siirrettävyydeksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 68). Näkökulma on osittain päällekkäinen edellisen kanssa, sillä teoriarakennelmaan liittyy aina omia käsitteitään, mutta toisaalta voi olla kysymys myös käyttökelpoisen käsitteen siirtämisestä ilman, että koko teoriarakennelmaa sovelletaan sellaisenaan. Yksittäisiä käsitteitä, joilla on relevanttia sovellettavuutta muihinkin tarkasteluihin, edustanevat omassa tutkimuksessani ainakin toiminnallis-aidollinen maailma, situaationeuvottelut ja yhteisöneuvottelut, itseilmaisun subjektiivinen origo/tasapaino sekä ryhmäkonnektio ja ryhmäheijaste. Myös epistemologiaosuudessa esittelemilläni totuudenkaltaisuuden modaliteeteilla lienee käyttöä myös tutkimukseni ulkopuolella.

**Ilmiöiden havaittavuus toisessa toimintaympäristössä.** Eskola ja Suoranta (1998, 68) puhuvat siirrettävyydestä myös havaintojen soveltumisena toisiin toimintaympäristöihin ja tapauksiin, jolloin "yleistettävyys syntyy lukijan toimesta". Heidän esimerkkinsä, jossa he pitävät mahdollisena, että hyvä tutkimus vaikkapa toimintakulttuurin muutoksesta jossakin koulussa toimisi vastaavan muutoksen lähteenä jossakin toisessa ympäristössä, osoittaa kuitenkin, että heidän ajatuksensa liikkuu vähintään osittain jo yhteiskunnallisen vaikuttavuuden puolella. En kuitenkaan pidä tätä enää validiteetin piiriin kuuluvana yleistettävytenä, vaikka se tärkeä asia onkin – itsekin toivon, että tutkimuksellani olisi myös vaikuttavuutta myönteisiin muutoksiin. Sen sijaan, jos havaintojen soveltuminen toisiin ympäristöihin ymmärretään siten, että samanlaisia havaintoja voi tehdä muuallakin, silloin pysytään vielä tutkimuksen validiteetin arvioimisen puolella. Havaintojen ja ilmiöiden erottelu, jota jo aiemmin käsittelin, osoitti kuitenkin, ettei samoja havaintoja voi toistaa, mutta saman ilmiön voi havaita toistuvasti. Siksi on täsmällisyyden vuoksi on puhuttava havaintojen siirrettävyyden sijasta ilmiöiden havaittavuudesta toisissa ympäristöissä. Onkin erittäin todennäköistä, että omassa tutkimuksessani havaittuja ilmiöitä voi havaita muuallakin. Tällaisia ilmiöitä ovat esimerkiksi noviisin suojautuminen, osallisuudesta nauttiminen ja muut tyyppiominaisuudet, noviisin rohkaistumisprosessi, sosiaalinen, ammatillinen tai tuntemusten näkökulma sekä yksittäiset neuvottelut toiminnallis-taidollisessa maailmassa. Samoin yksilön kiinnittymisestä ryhmäoppimiseen (ryhmäkonnektio) tai yksilön tasapainoista kehitystä uhkaavista ilmiöistä voidaan varmaankin tehdä vastaavia havaintoja muuallakin.

**Aineiston merkittävyys.** Mäkelä (1990, 48–49) kehottaa pohtimaan myös aineiston merkittävyyttä, sillä yhdestä näkökulmasta triviaali voi olla toisesta näkökulmasta ilmaisuvoimaista ja päinvastoin, ja aineiston edustavuus voi olla väestöllisen sijasta myös kulttuurista. Näkemykseni mukaan tämä näkökulma liittyy myös yleistettävyteen siten, että se on yksi yleistettävyteen vaikuttava tekijä. Omien tutkimustulosteni yleistettävyys selittyikin osin sillä, että aineistoni – siitä huolimatta, että kysymys oli hyvin pienestä marginaaliryhmästä – oli tutkimuksellisesti edustava: tutkimuskohteessa oli äärimmäisyyksiä, jotka tekivät siitä tietyssä mielessä "elävän kokeen". Äärimmäisyyksiä oli useita. Ensiksikin noviisit eivät olleet ketä tahansa aloittelijasoittajia, vaan nimenomaan aikuisia aloittelijoita. Toiseksi ryhmien heterogeenisuus ei ollut tavanomaista koululuokalle tyypillistä heterogeenisuutta, vaan sekin oli äärimmäistä: vasta-alkajien kanssa teki yhteistyötä joukko, josta osalla oli jo keskiasteen koulutusta musiikissa. Kolmas tekijä oli aikajana: nyt ei tarkasteltu nuoren soittajan luonnollista ja vuosia kestävästä kehitysprosessista, vaan – taustalla olevista elämäkertomuksista huolimatta – sopeutumisprosessin tarkastelun polttopisteessä oli rajattu, puolentoista vuoden aika, jonka puitteissa yksittäisen musisointiprojektin kesto oli viikoissa laskettava. Ääritapauksilla ääriolosuhteissa on taipumus tuoda esiin ilmiöitä, jotka eivät välttämättä

muutoin olisi kovin näkyviä. Niinpä nyt saatiin tuloksia, jotka antavat lisävalaistusta ymmärrykseen sekä ylipäättään ryhmadynamiikasta että toiminnallis- taidollisen varannon kiertokulusta ja yksilöiden kehitys- ja sosialisatioprosesseista tuon varannon omaksumisessa.

#### 7.2.4.6 Muita näkökulmia

Lopuksi käsittelen lyhyesti tutkimuksen etiikkaa ja puolustan joustavaa tapaa viedä tutkimusprosessia eteenpäin.

**Tutkimuksen eettinen näkökulma.** Tutkimuskohteeseeni ei liittynyt mitään erityisen arkaluontoisia asioita, vaan siinä liikuttiin pääosin tavallisen arkielämän tasolla. Niinpä mitään varsinaisia eettisiä ongelmia ei tullut vastaan. Haastatteluun tuleminen oli vapaaehtoista. Olen liittänyt raporttiin sekä haastattelupyynnön (liite 4) että saadut vastaukset (liite 5). Luonnollisesti tutkittavien yksityisyyttä kunnioitettiin, ja kaikilta erikseen varmistettiin heidän haluamansa anonymiteetin taso: haluavatko he tavanomaiset menettelyt, kuten nimien ja paikkakuntien häivyttämisen, vai haluavatko he esimerkiksi niin tiukan anonymiteetin, etteivät edes heidän omat opiskelutoverinsa tunnista heitä. Kaikille riitti tavanomainen taso, eivätkä he katsoneet puhuneensa mitään sellaista, jota ei voisi julkistaa. Moni erikseen toisti, ettei yhtään haittaa, jos opiskelutoverit tunnistavat. Tästä voidaan edelleen päätellä, etteivät he ole myöskään puheessaan käsitelleet mitään sellaisia arkaluontoisia asioita, joiden kertomiseen he olisivat kokeneet olevansa painostettuja välillämme vallitsevan opettaja–oppilas-suhteen vuoksi (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 55).

**Tutkimusprosessin laveus ja joustavuus.** Tutkimukseni antoisuutta ja tuottavuutta lisäsi myös prosessin laveus ja joustavuus. Esimerkiksi Palonen (1987) on puolustanut kvalitatiivisessa tutkimuksessa työskentelytapaa, jossa ei edetä suoraviivaisesti ennakkosuunnitelman mukaan etukäteen lukkoon lyötyjen tutkimuskysymysten suuntaan, vaan annetaan tilaa niin aineiston vastarinnalle kuin uusille ideoille jättäen tarvittaessa rohkeasti myös jotain etukäteen suunniteltua pois. Analyysin ei Palosen mukaan pidäkään loppua luokitteluun vaan vasta alkaa silloin: vasta kun tutkijalle alkaa hahmottua, mitä hänen aineistostaan on saatavissa irti, hän voi päättää, millaisia kysymyksiä sille asettaa (mt. 194–205; ks. myös Mäki-Kulmala 1995, 160). Honkonen (1995, 182) puolestaan pitää juuri elämäkerrallista lähestymistapaa metodisesti joustavana. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 19–20) muistuttavat, että tutkijan pitää voida lukkoon lyötyjen ennako-oletusten sijasta myös yllättyä ja oppia, vaikka katsovatkin oppimisen ehdoksi esioletusten tunnistamisen. Aineiston tehtävä on siis vauhdittaa ajattelua, ei latistaa sitä, (mt. 20; Eskola 2001, 136). Juuri tiheästi kerronnallinen ja pelkkiin teemoihin sitoutumaton aineisto, tutkimustehtävän joustavuus, ana-

lyyttisesti, mutta vapaasti ja luovasti etenevä analyysitapa, perusteellinen paneutuminen tieteenfilosofisiin ennako-oletuksiin, sitoutumattomuus yksiiin tutkimuskysymyksiin ja kaiken kaikkiaan riittävä kypsytelyaika osoittautuivat tutkimuksessani vahvuuksiksi. Luovaan ja kokeilevaan puoleen lukeutuivat myös haastattelukuvan käyttö, tarinamallien poikkeava kirjoitustapa (jonka hyväksyttävyyttä pitkään aprikoin) sekä "oman" viitekehysten kehittäminen harrélaisen perinteen pohjalta.

Tutkimuksellista mielikuvitusta ja teoreettista herkkyyttä onkin puolustettu tarpeellisina "tutkimusvälineinä" (Eskola & Suoranta 1998, 20, 62). Erityisesti aineistopohjaisen analyysin onnistumisessa teoreettinen herkkyys on nähty ratkaisevaksi onnistumisen ehdoksi yksittäisten operaatioiden pätevyyden sijasta (Mäki-Kulmala 1995, 164). Toisaalta sitä pidetään tutkijan luontaisena kykyominaisuutena, johon kuuluu muun muassa näkemyksellisyys, herkkyys aineiston merkityksille, kyky ymmärtää ja erottaa olennainen epäolennaisesta, mutta toisaalta sitä kehoitetaan myös ylläpitämään ja kehittämään eritoten kirjallisuuden, ammatillisen kokemuksen ja henkilökohtaisten kokemusten avulla sekä itse analyttisen prosessin yhteydessä (Strauss & Corbin 1990, 41–43; Mäki-Kulmala 1995, 164). Kehittämisohteet ovat suurelta osin kovin ympäröityjä ja itsestään selviä ja toisaalta myös ongelmallisia tietoisesti tavoiteltaviksi yhden tutkimusprosessin puitteissa. Sitä paitsi puhe teoreettisesta herkkyydestä ja sen kehittämisestä muistuttaa kovasti perinteistä puhetta älykkyydestä: jotkut älykkyyden lajit paranevat koulutuksen ja kokemuksen myötä, toiset eivät (ks. esim. Tennant & Pogson 1995, 11–17). Uskon kuitenkin, että oman tutkimukseni tapauksessa sain etua paitsi ammatillisesta kokemuksesta, myös tavastani harjoittaa rakenteellista ajattelua kuvioina, asetelminä ja liikkeinä, jotka ovat kielelliseen ajatteluun nähden ensisijaisempia ja joilla monesti on vain löyhä sidos kielellisyyteen – "konkreettinen" esikäsitteellisyys näyttäisi olevan abstraktin ajattelun perustana.

### *7.3 Johtopäätöksiä*

Johtopäätökseni tutkijana ja pedagogina liittyvät toistensa kanssa läheisesti tekemisissä oleviin sektoreihin: oppijan näkökulmaan, opetusjärjestelyiden sosiaaliseen ulottuvuuteen sekä kulttuurin muutokseen koskien yhtäältä oppijan päätösvaltaa, toisaalta "hyvien" ja "huonojen" välistä juopaa musiikkiaktiiviteeteissa ja kolmanneksi niitä odotuksia, jotka koskevat luokanopettajan musiikkitaiteja ja muutoinkin musiikinopetuksen toimintakulttuuria.

Kouluttajan roolissa on usein ajateltava koulutettavia suurempana massana. Pedagogin rooli on sen sijaan erilainen: jokaisen aidon pedagogin sydäntä lähellä on nimenomaan yksilö, hänen op-

pimisensa ja hänen asemansa yhteisössä. Tämän tutkimuksen perusteella käsitykseni siitä, että yksilön näkökulma tulee aina ottaa huomioon, vahvistui. Ajan henki korostaa yhteistyötä ja verkottumista. Koulutuksessa se näkyy ylenmääräisenä ryhmätoiminnan yksioikoisena parempana pitämisenä verrattuna yksilölliseen työskentelyyn ja monesti myös silmien sulkemisena ryhmätoimintamuotojen heikoilta kohdilta. Kuitenkin teen tutkimukseni perusteella sen johtopäätöksen, että paradoksaalisesti ryhmätoiminnan edut eivät pääse toteutumaan, mikäli yksilöiden näkökulmia ei oteta huomioon. Siksi pahimmin epäonnistutaan silloin, kun ryhmätoiminnan toteuttamiseen hiipivät vieraksi mielivaltaisesti pakotetut ryhmäkokoontamukset, jäykät toimintakaavat, erilaisuuden näkeminen epäsosiaalisuutena ja liian kiireinen aikataulu, joka korostaa mainittuja muita huonoja puolia.

"Itseilmaisun yksilöllinen origo" suhteessa siihen, miten paljon yksilö haluaa omaa rauhaa ja omaa päätösvaltaa ja missä vaiheessa ja missä laajuudessa hän on valmis tuomaan oman panoksensa julkisesti esiin, vaihtelee kaikessa ryhmätoiminnassa – ei vain musiikin parissa. Elävässä elämässä on tunnistettavissa ryhmätilanteita, joissa yksilö joko arvioidaan ulkopuolelta tai hän jopa itse tuntee itsensä epäsosiaalisiksi, vaikka kysymys voi hyvinkin olla siitä, että hänen subjektiivinen origonsa on kovin eri kohdassa kuin muiden ryhmän jäsenten ja siksi hän ei esimerkiksi sopeudu ryhmän menettelyihin ja niiden tempoon, vaan haluaisi tehdä omalla tavallaan ja ehkä kypsyttellä asioita pitempään omassa rauhassaan. Yksilöllisten erojen aiheuttamat vaikeudet jäävät helposti piiloon – etenkin jos ryhmätoiminta on pakollista jonkin kurssin suorittamiseksi – ja sen seurauksena ryhmätoimintaa saatetaan pyörittää näennäisesti.

Tulosteni perusteella toisaalta painotan toinen toistaan kuuntelevaa ja kunnioittavaa ryhmähenkeä ja toisaalta peräänkuulutan joustoja opetusjärjestelyihin – sulkematta pois omaa opetustani. Mikään opetusjärjestelyjä koskeva päätös ei saisi olla niin kiveen kirjoitettu, että kaikki oppijat pakotetaan jossain asiassa samaan muottiin tai ettei heidän näkökulmiaan kuunnella. Dobbsin (2008, 155) johtopäätös, että kaikilla oppilailta on tarve tulla kuulluksi kanssakäymisessä opettajan ja vertaistensa kanssa, on samaa sukua kuin omani.

Toiseksi tutkimukseni perusteella vahvistuu päätelmä, että sosiaalinen aspekti on kuitenkin valtava voimavara oppimisessa ja välttämätön ulottuvuus ihmisen kasvussa. Tutkimukseni valossa allekirjoitankin Bergin (2008, 51–59) ajatukset siitä, että sosiaalinen konteksti toimii monin tavoin motivaattorina ja antaa ylipäättään musiikin opettelulle monenlaisia tarkoituksia. Vaikka tulokseni eivät ratkaisekaan kaikkia ongelmia esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksessa, ne viitoittavat suuntaa pyrkimyksille. On erittäin tärkeää selvittää, missä määrin ja missä muodossa sosiaalista aspektia korostavia opetusmuotoja voitaisiin soveltaa myös puhtaaseen instrumenttiopetukseen. Optimaalinen olisi sellainen ryhmätoimintamuoto tai eri toimintamuotojen yhdistelmä, jo-



ka tarjoaisi sekä aidon sosiaalisen toimintakontekstin että riittävästi tukea taidon opettelulle. Ryhmäopetuksessakin lienee mahdollista luoda malleja, joissa toteutuisi sekä riittävä "suoja" että riittävä tuki ja neuvonta.

Pohdittavaa kuitenkin riittää vielä jatkossakin. Muun muassa ryhmäkokoonten homogeenisuuden tai heterogeenisuuden optimaalinen aste on monimutkainen ja hienojakoinen kysymys. Yhteistoiminnallisen oppimisen puolesta puhujat kannattavat yleensä heterogeenisiä ryhmiä, mutta saattavat nähdä homogeeniset ryhmät tarpeelliseksi silloin, kun halutaan eriyttää opiskelua tai kun asioiden syventäminen edellyttää oppilaiden olevan käsitteellisesti samassa vaiheessa (ks. esim. Sahlberg & Leppilampi 1994, 94). Sen sijaan monet musiikkikasvatustutkijat ovat suosineet homogeenisuutta ja tasoryhmiä ja jotkut myös erikseen painottaneet taitotason oikein arvioimista (Juvonen & Anttila 2008, 142, 295–296; Numminen 2005, 249; Oksanen 2003, 164; Viljanen 2003). Kuitenkin sekä Whitemanin (2008) johtopäätökset eri ikäisten lasten vuorovaikutuksen luonnollista oppimista edistävästä vaikutuksesta että omat tulokset heterogeenisten ryhmien käytöstä antavat aihetta olettaa, että myös musiikinopetuksessa olisi jossain määrin syytä hyödyntää heterogeenisiä ryhmiä.

Uusien mahdollisuuksien etsimisen ja oivaltamisen lisäksi pitää kuitenkin olla myös realisti kuvittelematta, että sosiaalinen ulottuvuus ratkaisisi ihan kaikkia ongelmia. Esimerkiksi Numminen (2005, 254) huomasi jälkeenpäin, että ryhtyessään tutkimaan laulutaidottomia hän oli yliarvioinut ryhmäopetuksen mahdollisuudet ja pitänyt laulutaidottomuutta lähinnä tunnetason ongelmana sekä aliarvioinut fysiologisia ja kognitiivisia vaikeuksia. Toisaalta realismi ei kuitenkaan estä uuden etsimistä. Oman tutkimukseni ja kokemusteni perusteella uskon pitävän paikkansa sekä taitokysymyksessä että heterogeenisuus–homogeenisuus-kysymyksessä, että hyvä kokonaisuus ei synny ainoastaan hyvistä osista, vaan myös niiden optimaalisesta balanssista: jokin sopiva kombinaatio, jossa käytettäisiin hyödyksi sekä homogeenisuutta että heterogeenisuutta ja jossa myös taito- ja rohkeusaspektit olisivat tasapainossa, olisi paras ratkaisu.

Muut johtopäätökseni liittyvät kulttuurinmuutokseen kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen vahvistui käsitys, jonka mukaan myös musisoinnin opettamisessa on tarpeellista antaa oppijalle enemmän valtuutusta omaan oppimiseensa eli kehittää ja tukea toimintamuotoja, joissa oppijoiden omalle panokselle ja päätösvalle jää tilaa. Tämä johtopäätös on sopusoinnussa nykyään paljon esillä olevan näkemyksen kanssa, jonka mukaan nykyaikaiseen taide-, taito- ja mediakasvatukseen tulee kuulua osallisuuden kulttuuri (ks. esim. Sintonen 2009). En käsitä tätä musisoinnin opettamisessa kuitenkaan siten, ettei tarkemmille ulkoapäin tarjotuille struktuureille olisi lainkaan tarvetta opiskelijoiden oppimispoluilla. Pikemminkin on niin, että strukturoitujen mallien suhteen ja niiden sisällä oppijalle pitäisi jäädä riittävästi valinnan varaa.

Toinen kulttuurinen muutos, jonka tarvetta ja mielekkääksi näkemistä tutkimukseni vahvisti, on kaikenlaisen ja kaiken tasoisen musisoinnin ja sitä harjoittavien toimijoiden arvostamisen lisääntyminen sosiaalisessa kentässä – myös siten, että tasoeroja ei nähtäisi yhteistoiminnan esteinä. Se juopa, joka on "hyvien" ja "huonojen" välillä musiikissa, pitäisi ainakin koulumaailmassa saada edes joiltain osin häivytytyksi. Tässä mielessä tulevat luokanopettajat ovat avainasemassa. Ei pidä kuitenkaan olettaa, että yhteistyötä kokeneiden ja kokemattomien välille syntyisi itsestään ilman aktiivista tukea siihen suuntaan. Oma tutkimukseni osoitti heterogeenisten ryhmien käytön opettajaopiskelijoiden musisointikoulutuksessa osaltaan madaltavan noviisien kynnystä olla yhteistyössä heitä osaavampien ja kokeneempien kanssa.

Kumpikaan edellä mainitsemani kulttuurin muutoksen tarve ei ole uusi oivallus, mutta tutkimukseni perusteella näkemys niistä vahvistui. Toisaalta johtopäätöksissä on luonnollisesti myös kehässä kiertämisen vaara: jos mainittujen muutosten tarve on ennako-oletuksena kokeiluun ja tutkimukseen ryhdyttäessä, päätelmiäkin voi tulla tehneeksi näitä asioita korostavien linssien läpi. Silti voidaan pitää oikeutettuna sanoa ainakin niin, että tutkimukseni antoi varovaisen toiveikkaita viitteitä siitä, että kulttuurinmuutos olisi mahdollinen ainakin luokanopettajakoulutuksen musiikkikasvatuksen puitteissa ja sitä kautta viiveellä ehkä myös laajemmin: tuloksia tuottavia keinoja on olemassa ja niitä voidaan edelleen kehittää.

Kolmanneksi kulttuurin muutosta voidaan pohtia myös sen suhteen, millaisia ja minkä tasoisia taitoja luokanopettajalta musiikinopetuksessa edellytetään, sillä siihen liittyy aikojen kuluessa sosiaalisesti vahvistettuja odotuksia. On vaikeaa arvioida, missä määrin opiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien voimakkaat riittämättömyyden kokemukset taitojensa suhteen (ks. Juvonen & Anttila 2008; Vesioja 2006; Tereska 2003) liittyvät näihin kulttuurisiin odotuksiin. On mahdollista, että yksittäinen opettaja kokee riittämättömyyttä, kun ei osaa tehdä asioita samalla tavoin, kuin ne vallitsevien mallien mukaan on tehty, eikä siksi arvosta omaa panostaan eikä myöskään oivalla toisin tekemisen mahdollisuuksia. Perusopetuksen musiikinopetuksen toimintakulttuuria voitaisiin pohtia myös laajemmin ainakin niiden yhteistyömallien suhteen, jotka Anttila (Juvonen & Anttila 2008, 297) yhtenä vaihtoehtona nosti esiin: siltäkin alueelta löytyisi paljon toisin tekemisen mahdollisuuksia. Johtopäätökseni on, että keskustelun ja tutkimuksen tulee jatkua ja että luokanopettajaopiskelijoiden musiikinopinnoissa on pidettävä riittävästi esillä monenlaisia yhteistoiminnallisia malleja myönteisen kulttuurinmuutoksen edistämiseksi.

Lopetan siteeraamalla Juvosta: "Musiikkikasvatuksen opettajankoulutuksessa ei siis ole tarkoitus olla ainoastaan musikaalisille tarkoitettua erikoiskoulutusta, vaan yleisluonteista ja kaikki huomioon ottavaa rakentavassa hengessä tapahtuvaa musiikkikasvatustyötä, jonka tavoitteena on antaa tulevaisuuden opettajille *usko* ja *kyky* toteuttaa opetussuunnitelmassa edellytettyä musiikki-

kasvatusta suoraselkäisesti ja ammattitaidostaan ylpeinä" (Juvonen & Anttila 2008, 142; kursivoin-  
ti lisätty).

Tähän tavoitteeseen on myös käsillä olevan tutkimuksen näkökulmasta hyvä yhtyä kuitenkin todeten, että tavoitteena olevan *kyvyn* saavuttaminen voi vaatia pitempää tietä, jota opiskelijoiden on monesti kuljettava vielä opintojen jälkeenkin, mutta sen sijaan tavoitteena oleva *usko* on ensimmäinen edellytys sille, että opiskelija voi nähdä kykyjen kehittämisen ylipäättään mielekkäänä ja motivoitua siihen. Kysymys on oikeastaan samasta asiasta, joka oli esillä jo aiemmin: positiivinen musiikillinen yleisorientaatio on musiikillisen aktivoitumisen edellytys (mt. 137). Yhteistoiminnallinen musisointi heterogeenisissä ryhmissä saattaa olla yksi ratkaisun avaimista. Se voisi olla keino, jonka avulla voitaisiin parantaa luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista yleisorientaatiota.

## 8 LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 58. Väitöskirja.
- Bhaskar, R. 1975/1978. A Realist Theory of Science. [First published in 1975 by Leeds Books, Leeds.] Hemel Hempstead: Harvester Press 1978.
- Berg, M. H. 2008. "Getting the Minutes in". A Case Study of Beginning Instrumentalists' Music Practice. Teoksessa L. K. Thompson & M. R. Campbell (toim.) *Diverse Methodologies in the Study of Music Teaching and Learning*. Charlotte, North Carolina: Information Age, 45–65.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as Narrative. *Social Research* 54, 11–32.
- Dobbs, T. L. 2008. Discourse in the Band Room. The Role of Talk in an Instrumental Music Classroom. Teoksessa L. K. Thompson & M. R. Campbell (toim.) *Diverse Methodologies in the Study of Music Teaching and Learning*. Charlotte, North Carolina: Information Age, 137–160.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, K, Lonka, K. ja Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.

- Hakkarainen, K, Lonka, K. ja Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. 1997/2006. The social psychology of music. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) The Social Psychology of Music. Oxford University Press, 1–21.
- Harré R. 1983. Personal Being. A Theory for Individual Psychology. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré R. 1985. The Philosophies of Science. 2. painos. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–131.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2006. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–202.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2007. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. tark. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–202.
- Helsingin Sanomat 12.1.2009. Äidillä ja sikiöllä on oma "äänikoti". A6.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997/2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoffman, A. 2009. Review-katsaus teoksesta Thompson, L. K. & Campbell, M. K. (toim.) *Diverse Methodologies in the Study of Music Teaching and Learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008. Tulostettu 29.3.2009 <http://edrev.asu.edu/reviews/rev779.htm>.
- Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, 167–191.
- Hyvärinen, M. 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. Sosiologia 4/2004, 297–309.

- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Kotisivut [www.hyvarinen.info](http://www.hyvarinen.info) helmikuu 2006. Tulostettu 9.2.2009 [http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf).
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Juvonen, A. & Anttila, M. 2008. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta, osa 4. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 4. Tulostettu 11.11.2008 [http://joypub.joensuu.fi/publications/other\\_publications/juvonen\\_anttila\\_musiikkikasvatusta/juvonen.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/juvonen_anttila_musiikkikasvatusta/juvonen.pdf).
- Järvinen P. & Järvinen A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinajan kirja.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5) 427–435.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986: Reliability and validity in qualitative research. Qualitative research methods, Volume 1. Beverly Hills: SAGE.
- Kuusela, P. 2006. Realismi, kriittinen realismi ja sosiaalitieteet. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Unipress, 9–21.
- Lammenranta M. 1993. Tietoteoria. Helsinki: Gaudeamus.
- MacIntyre, Alasdair 2004. Hyveiden jäljillä. Suom. N. Nojonen. Helsinki: Gaudeamus. Alkuperäisjulkaisu 1981/1985.
- McWhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J. & Abrami P. C. 2003. From co-operation to collaboration. Helping students become collaborative learners. Teoksessa R. M. Gillies & A. F. Ashman (toim.) Co-operative Learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups. Lontoo: RoutledgeFalmer, 69–86.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä K. (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäki-Kulmala, A. 1995. Grounded theory nuorisotutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, 153–166.
- Määttänen, P. 1995. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. Helsinki: Gaudeamus.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.

- Niiniluoto, I. 1990. *Maailma, minä ja kulttuuri. Emergentin materialismin näkökulma*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2006. Kriittinen tieteellinen realismi. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) *Realismin haaste sosiaalitieteissä*. Kuopio: Unipress, 23–44.
- Numminen, A. 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. *Sudia Musica* 25. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.
- Oesch, E. 1996. Hermeneutiikka – tietoteoriaa vai ymmärtämisen ontologiaa? *Niin & Näin* 3 (2) 14–17.
- Oksanen, A. 2003. *Digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 244. Väitöskirja. Tulostettu 30.10.2005 <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/oksanen/digitaal.pdf>.
- Olsson, B. 1997/2006. The social psychology of music education. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) *The Social Psychology of Music*. Oxford University Press, 290–305.
- Palonen, K. 1987. *Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon*. Jyväskylän yliopiston Valtio-opin laitoksen julkaisuja 54.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 39–61.
- Radnitzky, G. 1970. *Contemporary schools of metascience. Anglo-Saxon schools of metascience. Continental schools of metascience. Volume I–II*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and Narrative I*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 27.4.2009 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.
- Sahlberg, P & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. 2. painos. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Siljander, P. 1987. *Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey – Herman Nohl – Theodor Litt. Introduction to hermeneutic pedagogy*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium*, No. 5.
- Siljander, P. 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Main orientations in hermeneutic pedagogics*. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Sintonen, S. 2009. *Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus*. Teoksessa *Taide ja taito – kiinni elämässä! Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009*. Opetushallitus: Moniste 2/2009.

- Smith J. & Deemer, D. 2000. The problem of criteria in the age of relativism. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Second Edition. London: Sage, 877–896.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage Publishers.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Tennant, M. & Pogson, P. 1995. Learning and change in the adult years. A developmental perspective. San Francisco : Jossey-Bass.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajaksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243. Väitöskirja. Tulostettu 24.11.2006 <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0464-9>.
- Thompson, L. K. & Campbell, M. R. 2008. Esipuhe teokseen L. K. Thompson & M. R. Campbell (toim.) Diverse Methodologies in the Study of Music Teaching and Learning. Charlotte, North Carolina: Information Age, ix–xxi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Töttö, P. 2006. Kriittinen realismi ja sosiaalitieteiden menetelmät. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Unipress, 45–75.
- Uljens, M. 1993. The essence and existence of phenomenography. Nordisk Pedagogik 3/1993, 134–147.
- Uusitalo, H. 1991/2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä: Helsinki.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 113. Väitöskirja. Tulostettu 23.6.2006 [URN:ISBN:952-458-810-2](http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-810-2).
- Whiteman, P. 2008. Young Children's Constructions of the Musical Knowledgeable Other. Teoksessa L. K. Thompson & M. R. Campbell (toim.) Diverse Methodologies in the Study of Music Teaching and Learning. Charlotte, North Carolina: Information Age, 25–43.
- Viljanen, P. 2003. Tietokonerikasteinen musiikin oppimisympäristö laaja-alaisen soiton oppimisen apuna. Oppimaan oppimisen periaatteille rakentuvan opetuksen laadun arviointia Turun



opettajankoulutuslaitoksessa. Turun yliopisto, Kasvatustiede. Licensiaatintutkielma.

Tulostettu 22.8.2007 <http://www.movenet.fi/images/stories/liitteet/aineistot/viljanen.pdf>.

Yin, R. K. 1984. Case Study Research. Design and Methods. Beverly Hills: SAGE Publications.

Yin, R. K. 2003. Case Study Research. Design and Methods. Kolmas painos. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.

Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

## Haastattelurunko

### Vaihe 1: Kertomus

#### a) Oma-aloitteinen kertomus

- Haastattelukuva 1 instruktioineen.

#### b) Kertomusta jatkavat kysymykset

Lisäkysymyksiä, jos kerronta ei luista

- Voitko kertoa lisää... (haastateltavan mainitsemasta henkilöstä, tilanteesta, tapahtumasta, tunteksesta jne.)?
- (haastattelukuvan vihreä alue) Millainen lapsi ja nuori olit, ja millaisena pidit itseäsi musiikin suhteen? Muistatko mitään tilannetta, jossa se on tullut hyvin ilmi?
- (haastattelukuvan keltainen alue) Onko tällainen käsitys itsestäsi musiikin suhteen vahvistunut täällä OKL:ssä, vai onko se jollain tavoin muuttunut? Voitko kertoa mitään tilannetta tai tapausta, jossa tämä ilmenee?
- (haastattelukuvan sininen alue) Millainen suhde sinulla jatkossa tulee olemaan musiikkiin – miten tarina jatkuu? Ammatin kannalta? Koko elämän kannalta?

Lisäkysymyksiä kaikilta

- Mitkä ovat olleet huippuhetkiä tai pahimpia hetkiä?
- Voitko havaita musiikillisessa elämäntarinassasi jotain muutoksia, joko vähittäisiä tai nopeampia tai suorastaan jotain käännteitä? Mistä ne mielestäsi johtuvat?

### Vaihe 2: Käsitteet toteutetusta ryhmämusisoinnista

- Haastattelukuva 2 instruktioineen.

Kysymyksiä

- Yleiskuvausta eläytymistehtävän avulla (ks. haastattelukuva 2): Millaista siellä on? Kuvaa sitä.
- Asema ryhmässä: Millainen on jäsenten keskinäinen asetelma? Millaiseksi itse koet asemasi ryhmässä?
- Oppimisilmapiiri: Millainen ilmapiiri siellä on? Millaista siellä on oppia?
- Oppimisen laadulliset tulokset: Millaisia asioita aloittelija oppii tällaisessa ryhmämusisoinnissa, tai miten ryhmämusisointi muuttaa häntä prosessin aikana?
- Edut ja haitat: Mitä hyötyä ja mitä haittaa aloittelijalle on tällaisesta yhteismusisoinnista heterogeenisissa ryhmissä?
- Erityispiirteet: Eroaako bändiryhmien yhteistoiminnallisuus jollakin tavalla muusta yhteistoiminnallisuudesta, jota olet kokenut?
- Haastateltavan omat kokemukset: Jos palataan vähän konkreettisemmin sinun omaan elämäntarinaasi, mitä kertoisit tästä ryhmämusisointien ajasta? Millainen tarinan katkelma siitä on muodostunut?

### Vaihe 3: Merkitykset ja identiteetin kehkeytyminen

- Haastattelukuva 3 instruktioineen.

Kysymyksiä:

- Tarinan jatkuminen: Miten musiikillinen elämäntarinasi jatkuu tästä eteenpäin lähitulevaisuudessa ja kauempana?
- Merkitykset ja identiteetti: Jättikö osallistuminen heterogeenisiin musisointiryhmiin sinuun ihmisenä tai opettajana jonkinlaisen jäljen? Miten ajattelet sen ilmenevän elämässäsi?

## Haastattelukuvat

Haastattelukuva 1: haastattelun ensimmäinen vaihe eli "Kertomus".

(Liite 2, sivu 2)

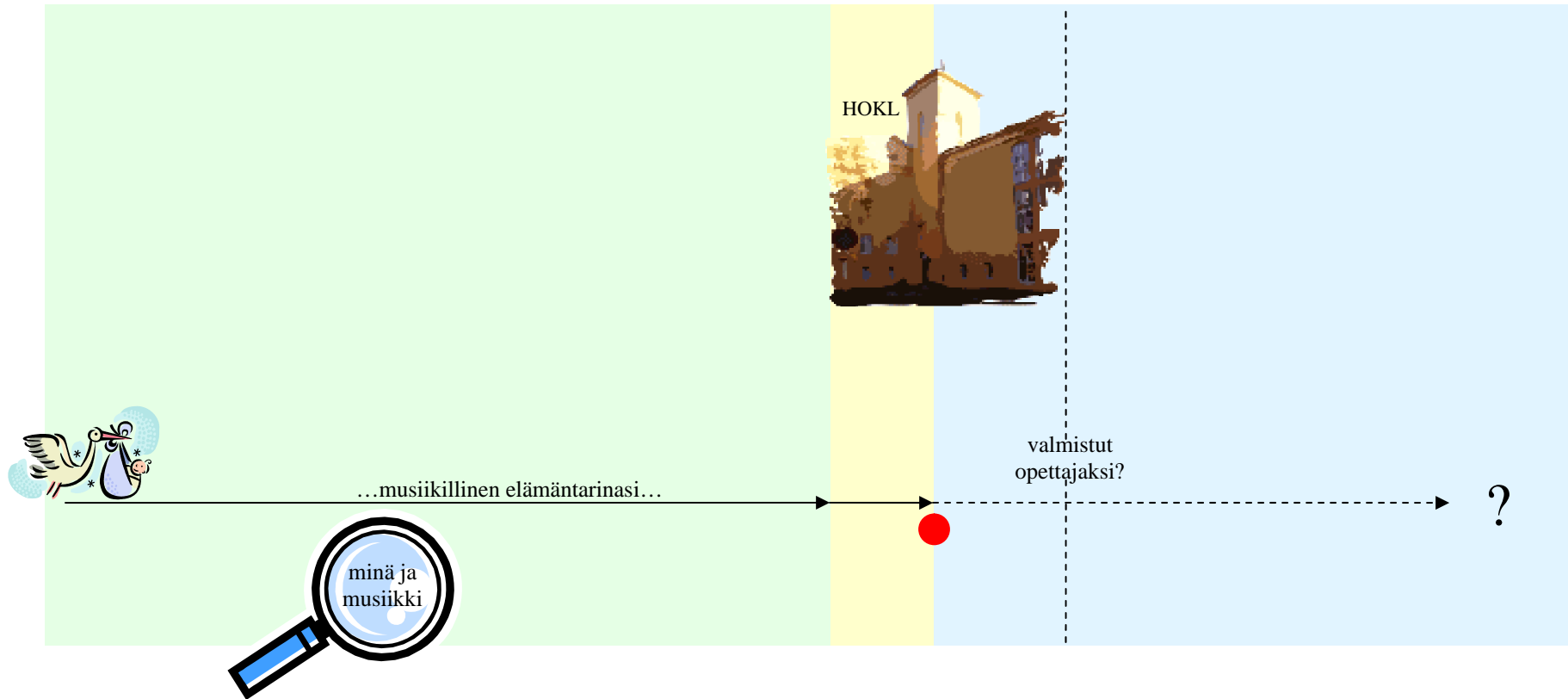
Haastattelukuva 2: haastattelun toinen vaihe eli "Käsitykset toteutetusta ryhmämuisoinnista".

(Liite 2, sivu 3)

Haastattelukuva 3: haastattelun kolmas vaihe eli "Merkitykset ja identiteetin kehkeytyminen".

(Liite 2, sivu 4)

## Haastattelukuva 1



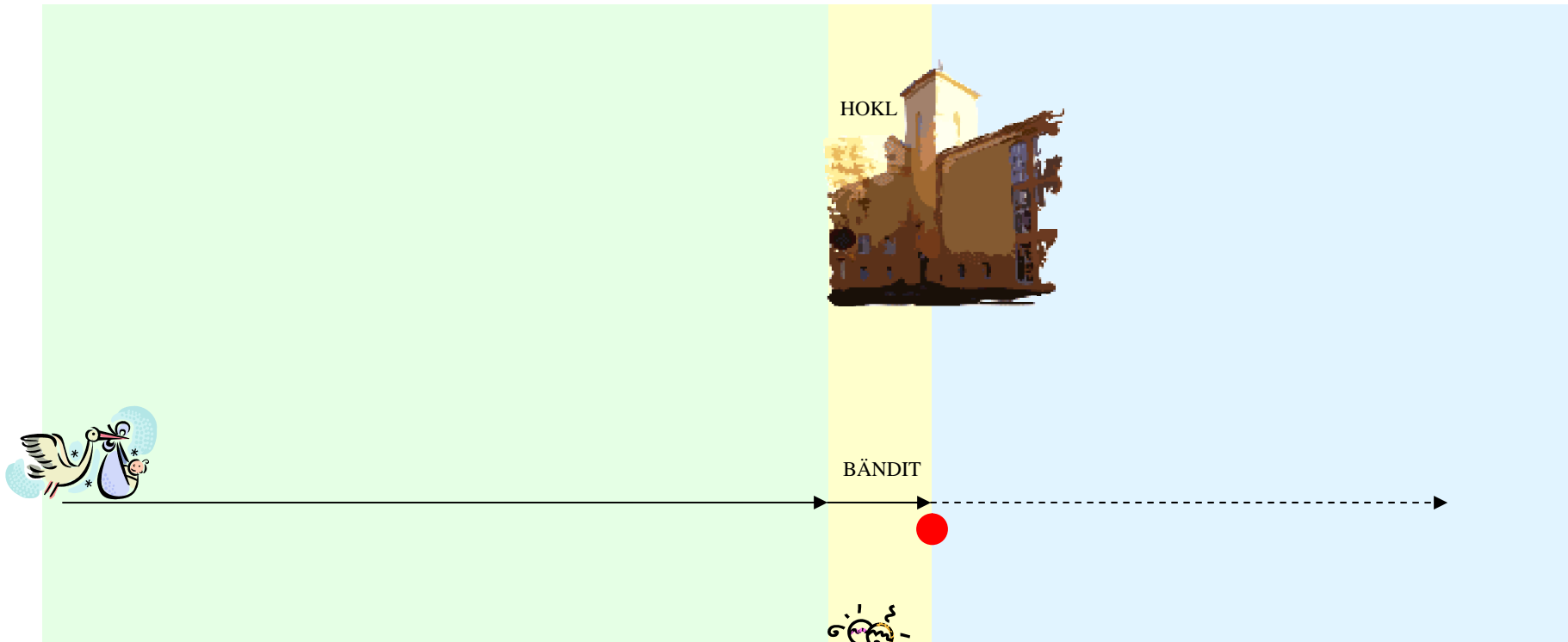
### ● OLET TÄSSÄ.

Tämä on haastattelukuva. Nuoli vasemmalta oikealle symbolisoi ajan kulumista. Keltaisen taustan alue merkitsee täällä luokanopettajakoulutuksessa elettyä aikaa, vihreä alue aikaa ennen sitä ja sininen alue tulevaisuutta. Nyt olet punaisessa pisteessä. Musisointikurssi on lopuillaan, ja sen ryhmämusisoinnit ovat ohi.

Nyt pyydän sinua kertomaan MUSIIKILLISEN ELÄMÄNTARINASI. Sillä tarkoitan elämäsi sitä juonetta, joka jollain lailla koskee suhdettasi musiikkiin. Se kattaa periaatteessa ajan syntymästäsi tähän hetkeen ja jatkuu tulevaisuuteen, toisin sanoen tämän hetken ajatuksiin tulevaisuudesta.

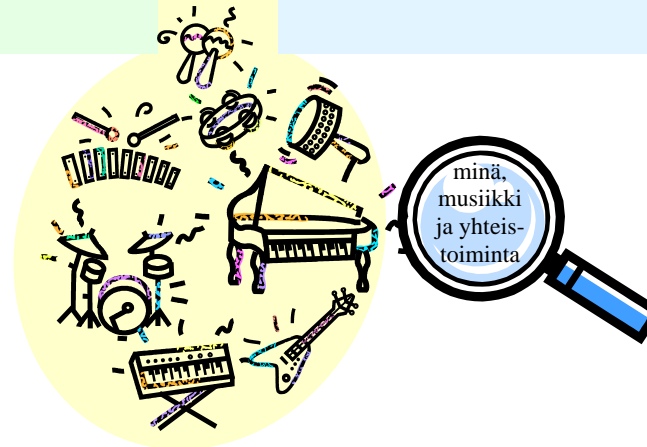
Voit miettiä aivan rauhassa, ennen kuin aloitat, ja käyttää kertomiseen aikaa vapaasti.

## Haastattelukuva 2

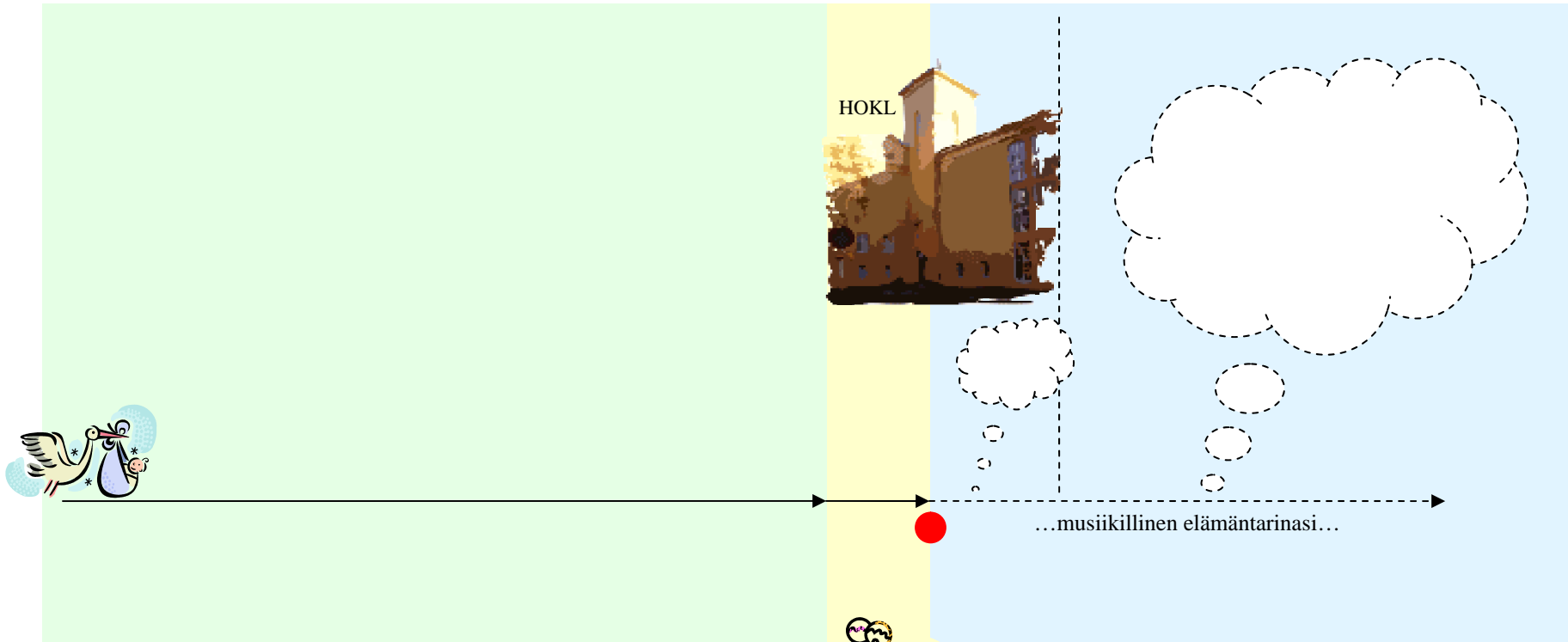


### ● OLET TÄSSÄ.

Kuvittele, että tuossa on nyt menossa musisointikurssin bändiharjoitukset. Bändiryhmä on heterogeeninen. Sinäkin olet siellä.



Haastattelukuva 3

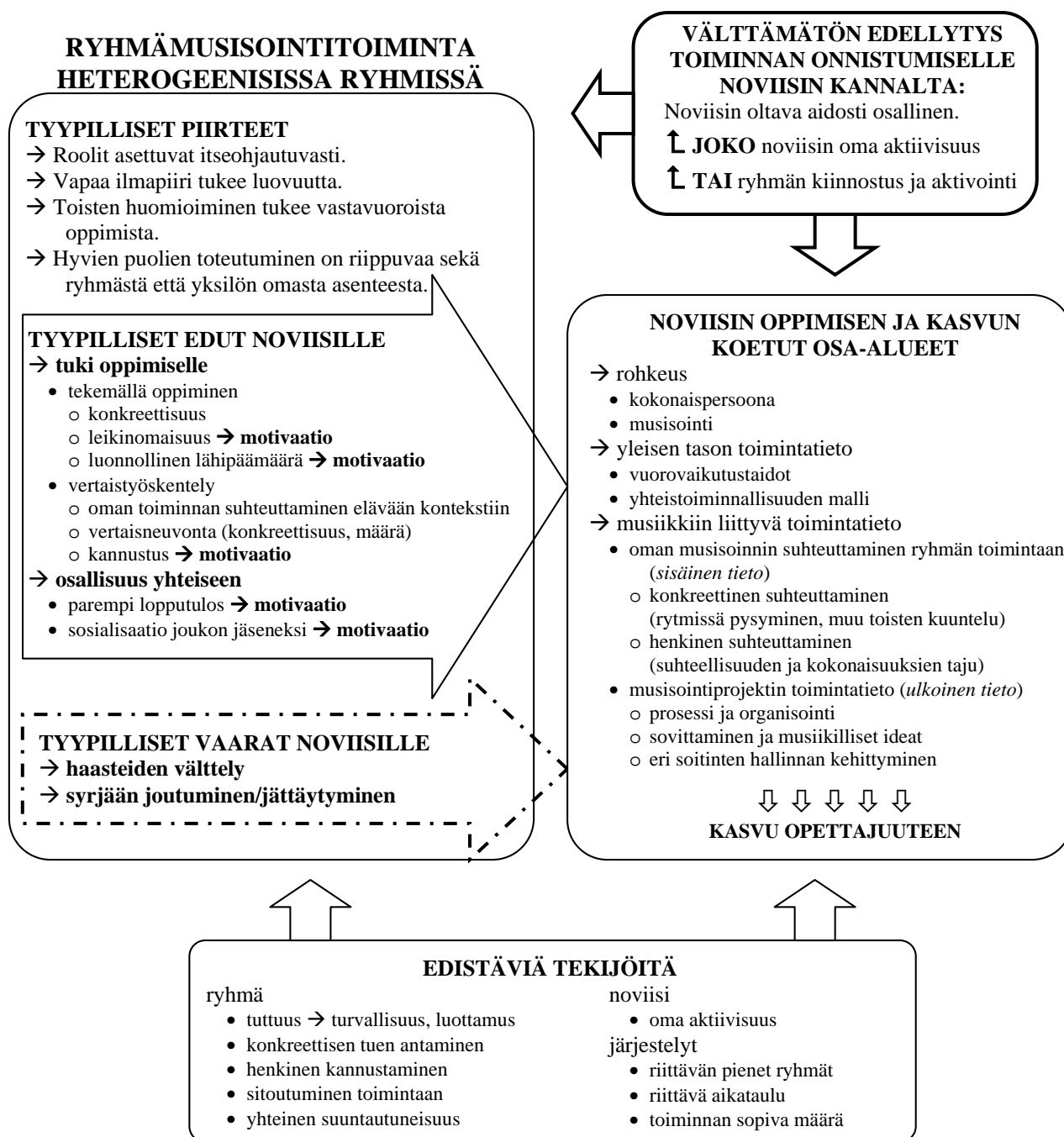


● OLET TÄSSÄ.

Voisimme ajatella tässä yhteydessä, että elät nyt "bändiryhmien jälkeistä aikaa".



## Musisointiyhteistoiminta heterogeenisissä ryhmissä noviisinäkökulmasta



## Sähköpostitse lähetetty haastattelupyyntö

Hei (etunimi)!

Suostuisitko haastateltavaksi tutkimukseeni?

Kuten olen musisointikurssilla kertonut, teen tutkimusta heterogeenisista musisointiryhmistä luokanopettajakoulutuksessa. Nyt päämielenkiinto on rajattu aikuisena soitto-opintonsa aloittaneisiin, ja siksi haluaisin haastatella tarkemmin nimenomaan A-ryhmissä olleita.

Olen kiinnostunut paitsi siitä, miten A-ryhmäläiset kokivat yhteistoiminnallisuuden, myös heidän koko musiikillisesta elämäntarinastaan, ts. siitä elämäntarinansa juonteesta, joka koskettaa jollain tavoin musiikkia. Merkityksellistä on se, miten te itse näette tarinanne, miten kerrotte siitä ja miten ajattelette sen jatkuvan. Haastattelussa puhuttu on tietenkin luottamuksellista, ja haastateltavan anonymiteetti säilytetään tutkimuksessa siihen mittaani, kuin hän itse haluaa.

Suoraa hyötyä tällaisesta ei voi luvata. Päinvastoin haastateltavan on annettava omaa aikaansa (keskimäärin noin tunnin verran). Silti haastateltava saattaa saada hyvän mielen siitä, että on edistänyt tutkimusta. Lisäksi tutkimushaastattelu monesti nähdään sekä yhteiskunnallisena että inhimillisenä kanavana: haastateltava saa näkemyksensä laajempaan yhteiskunnan tietoisuuteen kuin muutoin tapahtuisi, ja lisäksi hän saa kerrankin puhua omista tärkeistä kokemuksistaan ja ajatuksistaan, joista voi olla myös hyötyä toisille samassa tilanteessa eläville.

Toivon, että saisin vastauksen kohtuullisen nopeasti, jotta voisin joko sopia kanssasi haastatteluajan tai sitten tehdä tarvittavat suunnitelman muutokset lähiviikkojen aikana.

terv. Marja V.

--

Marja Vanhatalo  
soiton lehtori  
(yhteystiedot)



## Vastaukset haastattelupyyntöihin

Hei

Toki suostun!

T: (etunimi)

\*\*\*\*\*

Moi!

Kyllä se varmaan sopii.

Ilmoita vaan aika, koska se haastattelu voitaisiin pitää.

T: (etunimi)

\*\*\*\*\*

Terve!

Kyllä se sopii.

t. (etunimi)

\*\*\*\*\*

Hei!

Osallistun mielelläni tutkimukseesi. On mukava päästä kertomaan omista kokemuksista ja kerrottavaa löytyy varmasti.

T: (etunimi)

\*\*\*\*\*

Hei!

Voin aivan hyvin osallistua haastatteluun. Olen pois viikon (x), joten silloin en pääse haastatteluun.

terveisin (etunimi)

\*\*\*\*\*

Hei Marja!

Suostun mielelläni haastateltavaksi. Sovitaanko ajankohdasta kasvotusten vai näin sähköpostin välityksellä? Voin tulla vaikka maanantaina käymään työhuoneessasi.

Hauskaa viikonloppua!

(etunimi)

\*\*\*\*\*

Hei!

Osallistun mielelläni tutkimukseen. Tulen poikkeamaan ensi viikon alussa työhuoneessasi, niin voidaan sopia ajasta sitten paremmin.

(etunimi ja sukunimi)

\*\*\*\*\*

Hei!

Minulle käy hyvin jos haastattelet minua. Sovitaan ajankohdasta luultavasti myöhemmin.

Terveisin (etunimi)

\*\*\*\*\*

Yksi lisäkysymysten kera annettu myöntävä vastaus suullisena.