

Esimerkki, innoittaja, peili

**Kuoronjohtajien käsityksiä johtajuudesta aikuisten
alkeisoppijoiden kuororyhmissä**

Tutkielma (Maisteri)

Syksy 2022

Heidi Kiviharju

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Esimerkki, innoittaja, peili: Kuoronjohtajien käsityksiä johtajuudesta aikuisten alkeisoppijoiden kuororyhmissä	[105+3]
Tekijän nimi	Lukukausi
Heidi Kiviharju	Syksy 2022
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkimukseni tavoitteena on analysoida aikuisten laulutraumaisten ja kehittyvien laulajien kuoropedagogiikkaa opettajan näkökulmasta. Tarkastelen neljän kuoronjohtajan kokemuksia ja pedagogisia keinoja luoda oppiva ja yhdessä laulava ryhmä aikuisista vasta-alkajista ja kehittyvistä laulajista. Tutkimukseni pohjaa sosiokonstruktivistiseen oppimisfilosofiaan ja oppijakeskeiseen laulupedagogiseen lähestymistapaan ja sen tehtävä on selvittää, miten kuoronjohtaja voi tukea aikuisen alkeisoppijan oppimisprosessia kuorokontekstissa. Tämän lisäksi tarkastelen toimijuuden merkitystä transformatiivisessa oppimisessä, analysoidessani tutkimukseeni osallistuneiden johtajien määritelmää oppimista mahdollistavasta johtajuudesta.</p> <p>Tutkimuskysymykseni on:</p> <p>Millä tavoin kuoronjohtaja voi rakentaa oppivaa ryhmää aikuisista (laulutraumaisista) kuoroalkeisoppijoista transformatiivisuuden näkökulmasta?</p> <p>Tutkimustuloksissa korostuu vahvasti kuorolaulamisen sosiaalisen ulottuvuuden voimavara, vertaistuki sekä dialogisuuden tärkeys opettajan ja oppilaan välillä. Tulokset osoittavat, miten johtajan kannustava rehellisyys sekä asiantuntijuus ovat merkittäviä luottamuksen saavuttamisessa ja miten huumori ja hyväksyminen mahdollistavat osallistujien omatoimisuutta ja uskaltamista. Tulokset tukevat inklusiivisen musiikkikasvatuksen filosofiaa ja yhteistoiminnallista oppimiskäsitystä, ja osoittavat miten ryhmässä tekeminen ja kokeminen voi turvallisella pedagogisella ohjeistuksella olla vapauttavaa ja rohkaisevaa, kaiken ikäisille ja tasoisille laulajille. Esitän, että alkeistason aikuisoppijaryhmässä on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia ryhmätyöskentelystä ja kuorossa toimimisesta, kun sallivuuden, turvallisuuden ja yhteisöllisyyden periaatteet toteutuvat, ja että nämä onnistumiset tukevat musiikillisen toimijuuden rakentumista ja musiikillisen identiteetin myönteistä muutosta.</p>	
Hakusanat	
aikuisopetus, kuoronjohto, kuoropedagogiikka, laulutaidottomuus, musiikkikasvatus	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
7.12.2022	

Sisällys

Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	2
Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Aikuisiän musiikkikasvatus	9
2.1 Alkeisopetusta aikuisille.....	9
2.2 Musiikillinen identiteetti ja aikuisuus	11
2.3 Laulutaidottomuus ja laulutrauma	16
2.4 Toimiminen aikuisiän musiikillisessa yhteisössä – psykologinen vaikutus ja transformatiivisuus	20
3 Oppiva ryhmä - musiikillinen yhteisö.....	24
3.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	24
3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallisuuden merkitys kuorotilanteessa ..	26
3.3 Turvallisuuden merkitys ryhmän oppimisprosessissa.....	29
3.4 Oppijakeskeinen kuoronjohto.....	32
4 Tutkimusasetelma	36
4.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen	36
4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	36
4.3 Aineistonkeruu	37
4.4 Aineiston analyysi	40
4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu	43
5 Tulokset.....	46
5.1 Oppiva ryhmä - aikuinen alkeiskuoro	46
5.1.1 Yhteisöllisyys - sosiaalinen ulottuvuus ja musiikillinen identiteetti	54
5.1.2 Tavoitteellisuus ja mahdollistava palaute.....	61
5.1.3 Turvallisuus	69

5.2 Johtajuus ja oppijakeskeinen pedagogiikka	78
5.2.1 Usko prosessiin ja muutoksellisuuteen.....	84
6 Päätelemät ja pohdinta	91
6.1 Johtopäätökset	91
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	94
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	96
Lähteet.....	98
Liite 1	106
Liite 2	107

1 Johdanto

Suomalaiset ovat laulukansaa. Kuorokulttuuri on elinvoimaista ja viisi prosenttia Suomen väestöstä harrastaa kuorolaulua (Brink 2019). Sulasoliin (Suomen Laulajain ja Soittajan Liitto ry) kuuluu yli 350 kuoroa ja orkesteria, ja kuoronjohtajakoulutusta järjestetään laajalti sekä ammattiin valmistavana että kurssimuotoisena opetuksena (emt.).

Musiikkipedagoginen ajattelu on viime vuosikymmeninä ottanut askeleen suuntaan, jossa on siirrytty lahjakkuuden painottamisen sijasta käsitykseen koko elämän mittaisesta oppimisesta. Varsinkin laulunopetuksessa, jossa soitin on oma keho ja kaikilla ihmisillä yksilöllinen ääni, painotuksen siirtyminen "synnynnäisen" taidon korostamisesta kohti harjoitusmentaliteettia on mahdollistanut monelle entuudestaan laulamattomalle aikuiselle rohkeuden hakeutua tunneille ja löytää oma äänensä. Väestön ikärakenne vanhenee, ja opetukseen hakeutuu nykyään kasvava määrä aikuisia alkeistason harrastajia. Tänä päivänä puhutaan "elinikäisestä oppimisesta", ja yläikärajattomat koulutuslinjat antavat mahdollisuuden oppia ja omaksua tietoa ja taitoja myös nuoruusvuosien jälkeen (Laes 2013a, 6–7).

Kiinnostus yhteisökuoroja kohtaan on kasvamassa (esim. operaatio Pirkanmaa 2022, 40 uutta yhteisökuoroa), mutta tällaisten kuorojen johtamiseen erikoistuneet ohjaajat ovat vielä harvassa, eikä systemaattista koulutusta ole tarjolla. Kokemukseni mukaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen kuoronjohtokurssilla ei 2019–2020 käsitelty tätä aihetta ollenkaan, ja vuonna 2018–2019 rytmimusiikin laulupedagogiikan opetuksessa vain yksi opetuskerta sivusi pedagogisia keinoja, jotka soveltuvat alkeistason laulajien opetukseen. Kansainvälisen tutkimuksen mukaan kuoronjohtokoulutuksessa painotetaan edelleen johtamistekniikkaa, verrattuna musiikillista toimijuutta edesauttavaan oppijakeskeisyyteen, ja perusoletuksena on, että kuoroon pyrkivät omaavat hyvän laulutaidon jo entuudestaan (Abrahams 2017; Kerchner & Abril 2012). Vastavalmistuneet musiikkipedagogit kohtaavat kuitenkin tulevassa työssään innokkaita musiikin harrastajia, jotka voivat olla hyvinkin alussa musiikillisten taitojen ja hahmottamisen suhteen. Musiikkikasvatuksen tarjoama koulutus ei vielä valmista tulevaa kuoronjohtajaa tähän tilanteeseen. Lähin vaihtoehto löytyy Sibelius-Akatemian Global Music osastolta, jossa esimerkiksi Merzi Rajala on tehnyt urauurtavaa työtä, jotta

inklusiivisuuteen keskittyvää kuoronjohtokoulutusta olisi tarjolla. Työni tavoitteena on tuoda esiin, että musiikkikasvatuksen ja kuoronjohdon koulutuksessa tulisi aiempaa enemmän huomioida aikuisten alkeis- ja harrastajatason opetusta, sen vaatimuksia ja erityispiirteitä. Kokemukseni mukaan työkentällä on valtava tilaus hyvälle, yhteisömusiikillisia taitoja omaaville, ja kaiken tasoisia oppijoita huomioiville pedagogoille.

Avainsanoilla "laulunopetusta laulutaidottomille", verkon hakukone tarjoaa päälle 800 osumaa: sekä yksityis- että ryhmäopetusta laulamisen alkeista kaiken tasoisille ja -ikäisille oppijoille. Aikuisille tarkoitettua, inklusiivista laulunopetusta ja laulavaa yhteisöä tarjoavat tavoitteelliset kuorot, joissa ei vaadita minkäänlaista musiikillista taitoa tai kokemusta, ovat siitä huolimatta edelleen harvalukuisia. Tässä yhteydessä inklusiivisuudella tarkoitan opetusta joka "tähtää yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja siihen, että kaikki oppilaat ovat tasavertaisia jokainen omine tarpeineen ja tukimuotoineen" (Saviluoto & Toropainen 2017). Viime vuosina on ilmestynyt uusia toimijoita yksityiseltä puolelta ja työväenopistojen tarjonnasta, mutta kuorot, joita markkinoidaan "matalan kynnyksen" ryhminä ovat enimmäkseen seurakuntien ylläpitämiä (Pohjannoro 2010, 7) tai kaupunginosakuoroja. On epäselvää, miten hyvin nämä kaikille avoimet kuorot loppujen lopuksi seuraavat oppimisyhteisöperiaatetta (*learning ensemble*, Henley 2017), jossa musiikilliset taidot eivät ole edellytys osallistumiselle, vaan niiden oppiminen on sisällytetty osaksi yhteisön toimintaa (vrt. esim. nuotinlukutaito, säveltarkkuus). Seurakuntien aikuiskuorotyössä oletuksena on usein nuotinlukutaito sekä ankkuroituminen kristillisiin arvoihin ja hengelliseen musiikkiin (Hyvönen 2019).

Kuorolaulamisen psykologisia vaikutuksia sekä aloittelevien laulajien vireen kehittymistä on tutkittu laajalti (esim. Freeman 2022; Siljamäki 2021; Knight 2016; Numminen 2005). Laulaminen ja oman äänen harjaannuttaminen on parhaimmillaan terapeutista ja voimaannuttavaa toimintaa. Kuorossa laulaminen edistää henkistä ja fyysistä terveyttä (Pulkkinen 2022; Brink 2019; Avery 2017, 350–351), ja edesauttaa uusien sosiaalisten suhteiden luomista. Laulaminen on kanava tunteiden käsittelemiseen ja ryhmässä oppiminen vähentää alkeisoppijan suorituspainetta yksilötasolta. Muusikkojen liiton "Kulttuuriharrastamisen koetut vaikutukset"-selvityksessä (Pulkkinen 2022) korostui harrastusyhteisön valtava merkitys henkisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä, ja miten turvallinen ja yhteisöllinen ilmapiiri edistää tavoitteellista oppimista ja uusien taitojen rakentumista.

Olen toiminut yli kymmenen vuotta laulutraumaisten ja aikuisten alkeisoppijoiden lauluryhmien ja kuorojen vetäjänä. Musiikkipedagogina minua kiinnostaa, millaisia haasteita aikuisten kuorolaulun alkeisopetuksessa esiintyy ja millä keinoin niitä voidaan ratkaista. Tutkimukseni tarkastelee laulamattomuutta ja aikuisten alkeislaulajien lauluryhmien johtamista, ja toivon että se voi osaltaan muistuttaa oppijakeskeisen ja osallistavan opetuksen tarpeesta ja tärkeydestä, sekä miten musiikin ja itseilmaisun tulisi kuulua kaikille. Haastattelen aikuisille suunnattujen alkeiskuorojen johtajia, ja tutkin millaisia keinoja he käyttävät saavuttaakseen soivan ja kehittyvän kuoron, jossa oppiminen on tavoitteellista ja laulajilla on turvallinen ja motivoitunut olo. Erityisen kiinnostavaa tutkimuksestani tekee sen, että osa haastattelemiani kuoronjohtajien lauluryhmien jäsenistä ei välttämättä hahmota sävelkorkeuksia, rytmiiikkaa tai juurikaan hallitse omaa ääntään liittyessään kuoroon. Miten tällaisesta erittäin heterogeenisestä ryhmästä voidaan muokata soiva ja kehittyvä kuoro? Pyrkimykseni on analysoida eri kuoronjohtajien kokemuksia ja hyväksi havaittuja keinoja luoda oppiva ja laulava ryhmä aikuisista vasta-alkajista ja kehittyvistä laulajista, ja esitän että tämä on musiikkikasvatuksen tutkimusalueen kannalta tärkeä ja ajankohtainen aihe.

Tutkimukseni pohjaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, ja tarkastelee toimijuutta ja voimaantumista aikuisen oppijan musiikillisen pystyvyyksikäsityksen muutoksessa laulamattomuudesta kohti myönteisempää laulullista minäkuvaa. Tutkin erityisesti oppijakeskeisyyttä sekä johtamistyylin merkitystä henkisen turvallisuuden ja yhteisöllisyyden rakentumisessa kuorotilanteessa. Työni käsitteellinen viitekehys jakaantuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa, luku kaksi, keskityn kartoittamaan aikuisille suunnatun musiikkikasvatuksen erityispiirteitä, selvitän musiikin vaikutusta identiteetin rakentumisessa, ja tarkastelen laulamattomuuden ja laulutrauman käsitteitä. Lopuksi tutkin transformatiivista, eli muutoksellista, oppimista (Laes 2013a), ja miten toimijuutta korostava pedagogiikka soveltuu aikuisille suunnattuun musiikkikasvatukseen. Toinen osa, luku kolme, käsittelee ryhmäopetusta ja jakaantuu neljään alalukuun. Aluksi tarkastelen sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä ja jatkan tutkimalla millaisia ryhmässä toimimisen taitoja pedagogin tulisi painottaa mahdollistaakseen yhteisöllisyyden rakentumista. Kolmannessa alaluvussa selvitän miten henkisesti turvallinen ympäristö vaikuttaa ryhmän oppimisprosessiin ja lopuksi keskityn oppijakeskeisen kuoronjohdon mahdollisuuksiin edistää kuorojäsenten musiikillista toimijuutta, ja siten syvempää oppimista (Freeman 2022; Siljamäki 2021; Abrahams 2017;

Davidson & Faulkner 2016). Tutkimusasetelmaluvussa, luku neljä, esitän lyhyesti miten toteutin tutkimukseni, selostan tutkimusprosessini, ja selvitän esiin tulleet tutkimuseettiset kysymykset. Luvussa viisi yhdistän toisessa ja kolmannessa luvussa esittelemani käsitteellisen viitekehyksen omaan tutkimusaineistooni ja analysoin haasteltavieni käsityksiä oppimista mahdollistavasta johtajuudesta. Luku jakaantuu kahden osaan, josta ensimmäinen osa käsittelee johtajan mahdollisuuksia vaikuttaa yhteistoiminnallisuuden rakentumiseen kuororyhmässä varmistamalla yhteisöllinen ja turvallinen oppimisympäristö, ja selvittää millainen merkitys johtajan kuorolle antamalla palautteella on tässä prosessissa. Toinen osio analysoi oppijakeskeisen johtamistyylin hyötyä alkeiskuorotilanteissa ja tutkii miten johtajan usko kuoron oppimispotentiaaliin voi vaikuttaa myönteisesti oppimista mahdollistavan tilan muodostumiseen ja osallistujien minäpystyvyyteen. Luvussa kuusi esitän tutkimukseni johtopäätökset, pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja esitän lyhyesti tulevia tutkimusaiheita.

2 Aikuisiän musiikkikasvatus

Tässä luvussa tarkastelen aikuisiän alkeisopetusta musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Luku etenee kartoittamaan mitä musiikillinen identiteetti merkitsee aikuisiällä, ja tutkimuksessani siihen kytköksissä olevan laulutaidottomuuden ja laulutraumaisuuden määrittelyyn. Lopuksi täsmennän transformatiivisen, eli muutoksellisen, pedagogiikan mahdollisuuksia aikuisalkeiskuorojen ja -musiikillisten yhteisöjen oppimisprosesseissa.

2.1 Alkeisopetusta aikuisille

Aikuisille suunnattu musiikkipedagogiikka on laaja ja monimuotoinen kenttä, jonka Myers (2012, 226) määrittelee kaikkena yli 18-vuotiaille suunnattuna opetuksena, olkoon esittämiseen, luovuuteen tai kuuntelemiseen liittyvää toimintaa. Suomen kansalliskirjaston ylläpitämän musiikin asiansanaston verkkopalvelun mukaan, musiikkikasvatus on musiikin opettamista ja siihen liittyvää toimintaa, kaikissa koulutusmuodoissa (MUSA 2022b). Määrittelen näin ollen aikuisiän musiikkikasvatuksen kaikkena yli 18-vuotiaille tarkoitettuna, ohjattuna musiikkipedagogisena toimintana.

Laesin (2013a, 7) mukaan Suomessa aikuisille suunnatun musiikkikasvatuksen saralla ei ole vielä käytössä vakiintunutta termistöä, ja Huhtinen-Hildén (2012, 33) esittää että totut musiikkipedagogiikan alkeisopetuksen (ks. varhaiskasvatuksen) käsitteet eivät istu aikuisopetukseen. Averyn tutkimuksessa (2017, 352) avataan Knowlesin (1984) lanseeraaman andragogiikka-käsitteen erityispiirteitä (*aikuisopetus*, vrt. pedagogiikka *lasten opetus*), mutta myöhemmin on kyseenalaistettu miten paljon aikuisopetus loppujen lopuksi eroaa muusta opetuksesta, ja onko andragogiikka itse asiassa käsite, metodi, vai ainoastaan joukko oletuksia (emt., 352). Aikuiset ovat kuitenkin lapsiin verrattuna eri kognitiivisella kehitystasolla, ja aikuisiällä hakeudutaan useimmiten toimijuutta huomioiviin oppimistilanteisiin, jotka ovat voimaannuttavia, sosiaalisesti antoisia ja älyllisesti haastavia (Kerchner & Abril 2012, 265; Dabback 2010, 61). Laes (2013a, 6–7) ehdottaa näin ollen, että alkeisopetuksen vakiintunutta termiä *varhaisiän musiikkikasvatus* korvattaisiin vanhemmalle väestölle, eli 55–75-vuotiaille, suunnatussa opetuksessa vastaavalla neutraalilla termillä *myöhäsiän musiikkikasvatus*. Oman tutkimukseni kuorot ovat kuitenkin avoimia kaiken ikäisille aikuisille, eivät ainoastaan

55–75-vuotiaille, ja tästä syystä Laesin (emt., 6–7) lanseeraama "kolmatta ikää" kuvaava käsite ei ongelmitta sovi omaan työhöni.

Vaikka harrastajakuorot määritellään Freemanin (2022, 11) väitöskirjassa tutkimukseeni istuvalla termillä "avocational, community-based choral settings" (harrastajata-son yhteisölliset kuoropuitteet), Freemanin käsite "avocational adult singer" (aikuinen harrastajalaulaja) pitää sisällään taitotasojen koko kirjon eikä erottele edeltävää koke-
musta. Tässä tutkimuksessa termi kuvailee itse asiassa ainoastaan laulajien itse mää-
rittelemää ei-ammattilaisuutta, ja heiltä edellytettiin yli vuoden mittaista edeltävää ko-
kemusta kuorossa laulamista (Freeman 2022, 11). Tutkimukseni johtajien lauluryh-
mien kirjo sisältää sekä aiemmin täysin laulamattomia, että henkilöitä, joilla on laulu-
ja/tai kuorotaustaa, joten "harrastajalaulaja" ei mielestäni käsitteenä tarpeeksi huomioi
osallistujien taitotasojen eroa tai mahdollisesta laulutraumasta aiheutunutta itsensä hil-
jentämistä ja tästä johtunutta laulurekisterin supistumista. Huhtinen-Hildén (2012, 33)
toteaa että "(a)lkeisopetukseen terminä voi sijoittaa, varhaisiän musiikinopetuksesta
poiketen, kaiken ikäisten aloittelijoiden opettamisen". Hän kuitenkin samalla kritisoi
"alkeis"-sanon vakiintuneisuudesta huolimatta sen miellelyhtymää jostain "alkeelli-
sestä", vaikka kyse on pedagogiikasta, joka on perusta kaikelle tulevalle oppimiselle
(emt., 33). Päädyin lopulta käyttämään määritelmiä *aikuisalkeisoppija* ja *aikuisalkeis-
kuoro* kuvatakseni oman tutkimukseni kuorolaulajien ja kuorojen ikää sekä eritelläk-
seni osallistujien keskimääräistä taitotasoa ja kokemuspohjaa.

Luovuuden merkityksen korostaminen muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa ja teknolo-
gian edesauttama musiikin saavutettavuus ovat osaltaan myötävaikuttaneet aikuisten
hakeutumiseen ohjattuun musiikkitoimintaan (Myers 2012, 226). Aikuisille suunnattu
ohjattu musiikinopetus tavoittaa kuitenkin länsimaissa valitettavan usein ainoastaan
keski- ja yläluokkaiset, joilla on vapaa-aikaa ja taloudelliset edellytykset osallistumi-
seen (emt., 227; Kerchner & Abril 2012, 262; Rathunde & Isabella 2017, 141). Suo-
messä on laajat mahdollisuudet ja valtion tukemaa opiskelutarjontaa, mutta valtaosa
rytmimusiikin alkeisopetusta tarjoavista toimijoista löytyvät vapaan sivistyksen ja yk-
sityisten toimijoiden kentältä (Väkevä & Westerlund 2010, 152, 154). Tutkintoon joh-
tamaton, aikuisille suunnattua musiikkiopetusta – johon lasken aikuisille suunnatun
alkeisopetuksen – järjestettiin ennen pandemiaa vuonna 2019 tilastojen mukaan yh-
teensä 455 956 tuntia, eli noin 34 % kaikesta tutkintoon johtamattomasta taidekoulu-
tuksesta (SVT 2022). Tämän tilaston ulkopuolelle jäävät monet yksityiset toimijat

musiikin saralla, joita tilastokeskuksen on mahdotonta huomioida raportissaan. Todellisen opetuksen luku on siis tätä vielä suurempi, ja kertoo omaa tarinaansa musiikkikasvatuksen alkeisopetuksen merkityksestä ja tilauksesta aikuisiällä. Yksityisellä puolella tosin toimitaan markkinatalouden periaatteilla, mikä puolestaan näkyy opetuksen hinnassa ja mahdollisesti sulkee pois osallistumista (vrt. Myers 2012, aikuisopetukseen osallistuvien elintasollinen homogeenisuus). Väkevä ja Westerlund (2010, 156) kyseenalaistavat musiikkikasvatuksen demokratiaa esittäessään, miten "(k)apea, ammattisuuntautunut malli" ei voi toimia tasavertaisen musiikkipedagogiikan lähtökohdina. He peräänkuuluttavat, että musiikkiopistot huomioisivat rytmimusiikin opetus- tarjonnassaan, vaativat tilaisuuksia oppimiseen institutionaalisen opetuksen ulkopuolelle jääville nuorille ja aikuisille, sekä painottavat ettei ammatillinen ura saa olla musiikkiopiskelun ainoa päämäärä (emt., 155–156). Dabback (2010, 66–67) ja Knight (2016, 642–643) puolestaan esittävät, että musiikinopetuksen rajoittaminen koulumaailmaan ei hyödynnä, vaan marginalisoi taidekasvatuksen potentiaalia. Musiikki ja musisointi edistävät myönteistä ikääntymistä, joten aikuisille tulisi taata mahdollisuus kaiken tasoiseen opetukseen, eri elämänvaiheissa (Dabback 2010, 67; Kerchner & Abril 2012, 269; Knight 2016, 642–643). Suomessa Opetus- ja kulttuuriministeriö kirjasi vuonna 2012 elinikäisen oppimisen strategian valtion tavoitteeksi, ja sittemmin OKM on käynnistänyt jatkuvan oppimisen uudistamisen hankkeen (2019–2024) jonka päämääränä on entistä paremmin mahdollistaa tasavertaiset koulutusmahdollisuudet läpi elämän (OKM 2022; Laes 2013a, 6). Haasteena on toteuttaa tämä pyrkimys myös taide- ja musiikkikasvatuksen kentällä, laajentaa painotusta varhaiskasvatuksesta kaikenikäisten opettamiseen, ja siten valmistaa tulevat musiikkikasvattajat vastaamaan elinikäisen oppimisen koulutustavoitteeseen ja -tilaukseen yhteiskunnassa.

Tutkimukseni käsittelee aikuisalkeiskuorojen johtajuutta, ja esitän että haastattelemiini kuoronjohtajien ryhmät ovat osa toimijuutta korostavaa, alkeisopetuksen aikuisille mahdollistavaa musiikkikasvatusta, iästä ja taitotasosta riippumatta. Seuraavassa luvussa tarkastelen musiikin ja musiikillisen identiteetin merkitystä aikuisiällä.

2.2 Musiikillinen identiteetti ja aikuisuus

Myersin (2012, 225) mukaan aikuisuutta pidettiin pitkään opintojen jälkeisenä suvan- tokautena (relative stasis), jossa uraportaita edeten siirryttiin hiljalleen kohti

eläköitymistä. Laes (2013a, 7) esittää, miten musiikkikasvatuksessa sekä opetuksen että tutkimuksen fokus on perinteisesti keskittynyt lapsiin ja nuoriin, "eikä elinikäisen oppimisen moniin mahdollisuuksiin ole juurikaan kiinnitetty laajemmin huomiota". Tämä voi olla syy siihen, että suuri osa tutkimuksesta, joka liittyy aikuisten musiikkisuhteeseen, on perinteisesti tehty musiikin kulutustottumusten, eikä aktiivisen osallistumisen näkökulmasta (Avery 2017, 3; Dabback 2010, 66). Elinajanodote ja ihmisten keskimääräinen terveydentila on kuitenkin noussut ratkaisevasti Suomessa viimeisen sadan vuoden aikana (Duodecim 2022). Musiikkikasvatuksella on siis aiempaa merkittävästi laajempi asiakaskunta, koska eri aikuisiän vaiheissa ja eläköitymisen jälkeen vanheneva, hyväkuntoinen väestö hakee aktiivisesti merkitystä ja sisältöä omaan elämäänsä, esimerkiksi harrastustoiminnan kautta (Kerchner & Abril 2012, 258; Laes 2013b, 310–311).

Identiteetti ymmärretään nykytutkimuksen valossa muuttumattoman ytimen ympärille rakentuvan minuuden sijaan joustavana ja häilyvänä rakenteena, eräänlaisena henkilökohtaisena ja aktiivisena itsemäärittelyn projektina. Minuus rekonstruoidaan ja neuvotellaan jatkuvasti uudelleen, vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin, arjen kokemuksiin ja tilanteisiin, ja musiikillisen identiteetin rakentuminen noudattaa samaa kaavaa (Dabback 2010, 62; Garnett 2017, 129; MacDonald ym. 2002, 2). Musiikki on läsnä läpi koko ihmiselämän ja musikaalisuus on meille lajina ominaista. Jopa ensimmäinen, ääntelyjen kautta tapahtuva kommunikointi vanhemman ja lapsen välillä on itsessään eräänlaista musiikkia (Hargreaves ym. 2019, 129). Musiikki on ennen kaikkea vuorovaikutteista sosiaalista toimintaa: yhdessä ja toisille luomista, esittämistä ja kuuntelemista. Nuoruudessa musiikillisen identiteetin rakentuminen painottuu ryhmään kuulumisena, ja miten sosiaalinen samastuminen musiikin kautta edesauttaa henkilökohtaisen identiteetin muodostumista. Aikuisiällä musiikin harrastaminen toimii usein vastapainona työuran haasteille ja itseilmaisun kanavana, ja ikääntyneenä musiikillinen yhteisö voi edesauttaa sosiaalisen elämän ylläpitämistä tai mahdollistaa toteutumatta jäänyt haave soitto- tai laulutaidosta (Dabback 2010, 63–64; Kerchner & Abril 2012, 261).

Musiikin sosiaalinen funktio yksilötasolla sisältää sosiaalisten suhteiden ja identiteetin määrittelyn musiikin avulla, ja Särkämö ja Huotilainen (2012, 1337) esittävät miten aikuisiällä, vanhetessa, musiikki on yhteydessä "emootioiden, minäkuvan ja identiteetin käsittelyyn, sekä aiempien kokemusten ja muistojen läpikäymiseen". Musiikin

kuuntelu ja harrastaminen voi parhaimmillaan "edistää positiivista ikääntymistä, ylläpitää itsetuntoa ja pystyvyyden kokemusta sekä ehkäistä yksinäisyyttä" (emt., 1337). Mieluisan musiikin kuuntelu ja tuottaminen puolestaan todistettavasti vaikuttaa myönteisesti tunnetilaan sekä edesauttaa yhteenkuuluvuuden rakentumista (Huotilainen 2004, 9; MacDonald ym. 2002, 5; Numminen ym. 2009, 12). Tämä huomio heijastuu myös DeNoran (2013) teoriassa *musiikillisista turvapaikoista* (musical asylums). Musiikkia voidaan käyttää joko oman todellisuuden aktiiviseen muuttamiseen (refurnish) tai itsensä ulkoistamiseen tilanteesta (removal) (emt., 55–57). Ulkoistaminen voi olla esimerkiksi hetken huojennus uppoutumalla ruuhkabussissa kuulokkeiden kautta omaan mielimusiikkiin, eli tilanteesta pakenemista ja itsensä siirtämistä omavalintaiseen äänimaisemaan. Ulkoistaminen (removal) ei lisää toimijuutta, kun taas musiikin avulla tapahtuva oman tilan uudelleen järjestäminen (refurnish) on aktiivista, yhteistyöllistä ja sosiaalista toimintaa, jossa omaa todellisuutta muokataan itselleen suotuisemmaksi (Denora 2013, 55). Tämä voi esimerkiksi tarkoittaa omien henkisten voimavarojen vahvistamista kuoro- tai orkesteriharrastuksen kautta.

Vanheneminen tuo vääjäämättä mukanaan muutosta, mutta ikädiskursseissa ja gerontologisessa tutkimuksessa ennen esiintyvä stereotypia ikääntymisestä "rappeutumisena" (decline mentality) on nykyään todistettu puuttelliseksi malliksi, ja painotus on siirtynyt kohti toimijuutta korostavaa, "tuotteliaan" ikääntymisen (productive ageing) käsitettä (Dabback 2010, 60; Kerchner & Abril 2012, 258; Laes 2013a, 6; Myers 2012, 224). Tasavertainen oppiminen koetaan tärkeäksi ja Unescon yleiskokous suositteli jo vuonna 1976 että kaikenikäisille tulisi turvata elinikäisen oppimisen mahdollistama oman persoonan kehitys (Laes 2013a, 7; Myers 2012, 224). Musiikkipedagogiikan puolella tämä päämäärä nostettiin esille 1974 Music Educators National Conferencen kannanotossa, jossa listattiin aikuismusiikkiopetuksen tavoitteiksi itsensä toteuttaminen, sosiaaliset suhteet, perhe-elämän rikastuttaminen, terveyden edistäminen ja ammattitaidon ylläpitäminen (Myers 2012, 224). Laes (2013a, 6–7) esittää, että vanhene-
misen käsitteistön stigma tulisi poistaa kasvatustyöstä, kuten aikuisiän fyysistä tai henkistä heikkenemistä mahdollisesti implikoiva *eläkeläinen* tai *ikäihminen*, ja tämän sijaan korostaa aktiivisen osallistumisen ja toimijuuden merkitystä alkeistoiminnassa, koska ikä "ei sulje pois ihmisen luontaista oppimishalua" (emt., 7). Musiikillisten taitojen, eikä vain musiikillisen osallistumisen, merkitystä aikuisille on tästä huolimatta Myersin mukaan (2012, 224) painotettu vasta viimeiset kolme vuosikymmentä, ja

Freeman (2022, 242) puoltaa tätä näkemystä esittäessään, miten Zimmermanin (2002) ja Weimerin (2013) tutkimusten mukaan valtaosa aikuiskasvatuksen oppimistilanteista eivät korosta toimijuutta, vaikka oppijakeskeisen pedagogiikan hyödyt ovat hyvin todennettuja.

Laes (2013a, 14) alleviivaa, niin ikään, miten aikuisille suunnattu tavoitteellinen musiikkitoiminta vaikuttaa myönteisesti osallistujien toimijuuteen. Hän lainaa Newmania (2012) esittäessään miten, iästä riippumatta, oppimisen rakenne seuraa samaa kaavaa: "toiminnan alussa tyypillinen epävarmuus hälvenee oppijan saavuttaessa uusia tietoja ja taitoja, ja oppimisesta seuraava muutos näkyy itsevarmuuden ja itsetunnon kasvuna" (Laes, 2013a, 15). Musiikki voi edesauttaa tunteiden kanavoitinta, rakentaa yhteisöllisyyttä ja minäkuva, sekä parantaa keskittymiskykyä ja muistamista, iästä ja taitotasosta riippumatta (Daback 2010, 61; Kerchner & Abril 2012, 261; Numminen ym. 2009, 10; Särkämö & Huotilainen 2012, 1337). Toisto, mielekäs tekeminen ja pitkäjänteisyys luovat uusia hermoyhteyksiä iästä huolimatta, ja musiikin hahmotusta ja esittämistä voi harjaannuttaa läpi elämän (Huotilainen & Putkinen 2008, 208; Kerchner & Abril 2012, 263). Avainasemassa on Nummisen ym. (2009, 14) mukaan johdonmukainen kertaus ja turvallinen sekä innostava oppimistilanne, ja Huotilainen (2004, 14) huomauttaa niin ikään, että vaikka "mikä tahansa aivojen mekanismi vaatii kehittyäkseen stimulaatiota", sen "laatu ja määrä vaikuttavat aivojen kehitykseen". Kun musiikilliset taidot kasvavat, myös musiikillinen identiteetti ja toimijuus tarkentuu ja vahvistuu.

Daback (2010, 61) lainaa Sidelnickia (1993) esittäessään, miten vanhetessa jatkuvan henkisen kasvun edellytys on kytköksissä *neoteniaan*, eli lastenomaisten piirteiden säilyttämiseen aikuisiällä, kuten kyky leikkiä, kuvitella, luoda ja oppia. Vaikka lapsille ja nuorille soveltuva pedagogiikka pitkälti toimii myös aikuisten kanssa työskennellessä, Myers (2012, 227) esittää, että onnistuneiden opetustilanteiden takaamiseksi tulee huomioida yhteistyöllisen (collaborative) opetuksen merkitys aikuiselle, sekä aikuisiän tuomat työn ja perheen asettamat haasteet, jotka mahdollisesti vaikeuttavat sitoutumista opetukseen. Laes (2013a, 14) huomioi, miten opettajan tehtävä aikuisille suunnatussa musiikkikasvatuksessa on asettaa tavoitteet, sitouttaa niihin ja "toimia samalla dialogisuuden hengessä, oppijan omaehtoisuutta kunnioittaen". Verrattuna varhaiskasvatukseen ja nuorisotyöhön, aikuisoppijaa on useimmiten itsenäisempi,

omatoimisempi, käytännöllisempi sekä tavoitteellisempi (Kerchner & Abril 2012, 265). Hän omaa elämäkokemusta, on harjoitellut oppimistaitoja entuudestaan, ja hakeutuu opetukseen oman luovuuden ja itseilmaisun kanavana ja kehittääkseen taitojaan sekä edistääkseen sosiaalista toimintaa (emt., 261, 265; Rathunde & Isabella 2017, 146). Aikuisopetuksessa on hyvä huomioida vanhenemisen aiheuttama oppimisen mahdollinen hidastuminen sekä motoriikan ja aistien asteittainen heikentyminen, mutta muistaa, että opetustilanteissa on aina kyse kahden tasavertaisen aikuisten yhteistyöstä, jossa oppijan tulee saada määritellä omat kiinnostuksenkohteensa ja osallistumisensa rajat (Laes 2013b, 313; Avery 2017, 346–347).

Motivaatio hakeutua aikuisiällä ohjattuun musiikkitoimintaan pohjaa Dabbackin (2010, 63–64) mukaan pyrkimykseen joko uudelleen herättää (reclaim), muuttaa (revise), tai luoda (construct) musiikillinen identiteetti (vrt. myös Creech ym. 2014, 39 *rekindle, redefine, develop*). Nuoruudessaan soittanut voi aikuisiällä jälleen hakeutua orkesteriin (reclaim), saksofonisti voi päättää haluavansa oppia huilunsoittoa (revise), tai ennestään musiikkia harrastamaton voi aloittaa soittamisen (construct). Keskityn omassa tutkimuksessani viimeksi mainittuun, eli musiikillisen identiteetin luomisprosessiin aikuisiällä ja miten ennestään laulamattomat ovat kuorojäsenyyden kautta uudelleen määritelleet musiikillista minäkuvaansa. Tässä uuden, musiikillisesti pystyvän, identiteetin rakentumisessa, avainasemassa on luopuminen ennakkokäsityksistä oman oppimisen suhteen. Vallalla oleva lahjakkuuskäsitys musikaalisuuden suhteen johtaa helposti *muuttumattomuuden* asenteen omaksumiseen ja ennaltaehkäisee siten oppimista (vrt. fixed/growth mindset, Woody ym. 2019). Itseluottamus ja usko omiin kykyihin on oppimisen kannalta ratkaisevaa ja synnyttää positiivisen, itseään vahvistavan kehän. Myönteinen kuva omasta potentiaalista edesauttaa sinnikkyyttä ja pitkäjänteistä harjoittelua sekä ylläpitää motivaatiota haasteita ja vaikeuksia kohdatessa (Hargreaves ym. 2019, 132; Knight 2016, 641; Richards & Durrant 2003, 86; Woody ym. 2019, 316). Nuoruudessa omaksuttu käsitys omasta potentiaalista ja pystyvyydestä kantaa läpi elämän, joten on tärkeää, ettei ketään lannistettaisi, koska vaikutus musiikillisen minäkuvan rakentumiseen voi olla tuhoisa. Lapsuudessa lahjattomaksi leimattu henkilö useimmiten hyväksyy näkemyksen lopullisena arviona kyvyistään, ja voi sulkea itsensä musiikillisten yhteisöjen ulkopuolelle loppuelämäksi (Knight 2016, 628; Turton & Durrant 2002, 45; MacDonald ym. 2002, 8, 14; Woody ym. 2019, 316).

Seuraavassa luvussa tutkin muuttumattomuuden asenteen vaikutusta laulutaitoon liittyen, sekä Nummisen (2005) tutkimuksessa esiintyvää *laulutrauman* käsitettä. Tarkastelen, miten henkilö päätyy omaksumaan laulamattoman identiteetin ja selostan tutkimuksessa esitettyjä keinoja siitä, kuinka laulupedagogi voi edesauttaa aikuisen kielteisen laullisen minäkuvan muutosta kohti musiikillista pystyvyyskäsitystä.

2.3 Laulutaidottomuus ja laulutrauma

Länsimaissa vallitsee edelleen uskomus siitä, että laulutaito on synnynnäinen lahja ja laulutaidottomuus on pysyvä, geneettinen ominaisuus. Knight (2016, 627–628) ja Numminen ym. (2015, 1661) puhuvat tästä käsityksestä kansanuskomuksena tai kulttuurillisena oletuksena, ja Pascale (2005, 170) esittää, että sitä on vahvistanut länsimaissa historiallisesti tapahtunut klassisen opetustradition vauhdittama laulukulttuurillinen siirtymä, jossa hyvä laulutaito määritellään virtuositeetin, esiintymisen ja musiikillisen täydellisyyden kautta. Lukemani laulutaidottomuutta käsitellyt tutkimus todistaa yllämainitun dualistisen laululahjakkuusnäkökulman harhaluuloksi, peräänkuuluttaa vahvasti asenteiden muutosta, ja esittää sekä laulutaidon että musikaalisuuden olevan yleisinhimillisiä ominaisuuksia joita kaikki voivat kehittää harjoittelun kautta (esim. Abril 2007, 13; Creech ym. 2014, 33; Einarsdottir & Gudmundsdottir 2016, 43; Knight 2016, 634; Numminen ym. 2015, 1667; Pascale 2005, 166; Richards & Durrant 2003, 78; Whidden 2015, 40; Woody ym. 2019, 315). Viimeaikaisen tutkimuksen valossa, Numminen ym. (2015, 1662–1663) kyseenalaistaa jopa amusia-diagnoosin (neurologinen musiikin havaitsemisen häiriö) lopullisuuden, ja esittää, miten myös amusiapotilaat pystyivät parantamaan musiikillista hahmotuskykyään systemaattisen harjoittelun kautta.

Abril (2007, 1–2) esittää miten laulaminen olennaisesti kuulu musiikillisten taitojen opetukseen varhaiskasvatuksessa. Harvoilla musiikinopettajilla on kuitenkaan ollut työkaluja opastaa laullista kehitystä ja dualistisen lahjakkuusnäkökulman omaksunut musiikkikasvattaja on määritellellään lahjakkuutta tai lahjattomuutta toiminut portinvartijana musiikin maailmaan (Pascale 2005, 166; Abril 2007, 2; Numminen ym. 2015, 1661; Woody ym. 2019, 315; Salminen 2021, 60). Richards ja Durrant (2003, 79) laajentavat tämän ajatuksen kuorotoimintaan, esittäessään miten koelaulukäytäntö ja johtajien oletus pyrkijöiden valmiiksi hyvästä laulutaidosta usein toimii liian suurena

kynnyksenä lauluyhteisöön pääsulle. Hyvät ja huonot kokemukset määrittelevät musiikillisen identiteetin muodostumista, ja laulutaidottomiksi leimattujen tarinoita yhdistää kokemus musiikkitilanteissa tapahtuneesta julkisesta nöyryytyksestä (Abril 2007, 6–11; Numminen ym. 2015, 1663, 1667; Whidden 2015, 38).

Jos yksilö määrittelee itsensä ei-laulajaksi (non-singer), tämä tarkoittaa Knightin (2016, 622) mukaan joko uskomusta synnynnäisestä lahjattomuudesta ja oppimisen mahdottomuudesta, tai neutraalimmin pelkästään oman vaillinaiseksi koetun kyvyn vertaamista ammattilaulajiin. Suomessa yleisesti käytetty termi on *laulutaidoton*, eli määritelmä, joka juontaa juurensa dualistiseen uskomukseen musikaalisuudesta geneettisenä ominaisuutena: joko osaat laulaa tai sitten et. Englanninkielinen termi on suomenkielistä laajempi merkitykseltään, koska *non-singer*-käsitettä käytetään myös joissain tapauksissa erottelemaan ammattilaiset ja maallikot (Knight 2016, 622). Numminen ym. (2015, 1662) painottaa, miten laulaminen on kontekstiin sidottua, sosiaalista toimintaa, ja miten eritasoisen pätevyyden tulisi olla suotavaa, koska esimerkiksi kansallishymniin tai syntymäpäivälauluun liittyminen ei vaadi koulutettua äänenhallintaa. Laulutaidottomaksi – ja kehityskelvottomaksi – määritelty henkilö sulkee itsensä laulutilanteiden ulkopuolelle, joka johtaa tietynasteiseen sosiaaliseen syrjäytymiseen (emt., 1663). Knight (2016, 635) esittää, miten moni laulamattoman identiteetin omaksunut aikuinen hakeutuu myöhemmin laulunopetukseen, menneistä yhteislauluun liittyneistä kielteisistä kokemuksista huolimatta, koska lauluyhteisöön liittyminen ja sosiaalisen osallistumisen toive on niin suuri.

Minäkuva laulutaidottomuudesta, ja siitä johtuva itsensä hiljentäminen, syntyy laulutrauman takia: pelon, häpeän ja ahdistuksen tunteista, jotka aiheutuvat koetun nöyryytyksen tai yhteisön torjunnan seuraamuksena laullisessa tilanteessa (Abril 2007, 1–3; Adams 2019, 22; Creech ym. 2014, 41; Einarsdottir & Gudmundsdottir 2016, 43; Numminen 2005, 209, 213–214; Numminen ym. 2015, 1667; MacDonald ym. 2002, 8; Turton & Durrant 2002, 41, 45). Tutkimuksessaan Siljamäki (2021, 94) määrittelee esiintymisjännityksen *opituksi* peloksi, joka on voimistunut kielteisten kokemusten ja jopa suoranaisten kiusaamisen summana. Tämä on rinnastettavissa laulutaidon kielteisen itsemäärittelyn polkuun, joka pahimmillaan johtaa sisäistettyyn kuvaan laulutaidottomuudesta pysyvänä luonteenpiirteenä (Whidden 2015, 39–40; Numminen ym. 2015, 1663). Laulutrauma ei yleensä tapahdu kumulatiivisesti ajan myötä, vaan on useimmiten johdettavissa yksittäiseen kommenttiin tai tapahtumaan, jossa

auktoriteettihahmo tai läheinen on sosiaalisessa tilanteessa määritellyt yksilön laulutaidottomaksi tai epämusikaaliseksi (Abril 2007, 3; Numminen ym. 2015, 1671; Knight 2016, 624–625, 630–631, Pascale 2005, 165; Whidden 2015, 38). Yhteiskunnassa vallitsevan laululahjakkuususkomuksen sekä arviota antavan tahon läheisyydestä tai auktoriteettiasemasta johtuen, tämä kielteinen leima lähes poikkeuksetta hyväksytään kyseenalaistamatta, ja laulutaidottomuus sulautuu osaksi omaa identiteettiä (Knight 2016, 627–628; Numminen ym. 2015, 1663). Koska laulutaidottomiksi määritellyille ei ole lahjakkuususkomuksen takia tarjottu arvioinnin jälkeen pedagogista tukea taitojen kehittämiseen, tämä käytäntö on arvioituille henkilöille entuudestaan korostanut laulutaidottomuutta muuttumattomana piirteenä (Knight 2016, 628; Numminen ym. 2015, 1667). Jos laulutaito ja musikaalisuus ymmärretään harvoille suotuna ominaisuutena, sitä on lahjattomille turha opettaa, saatikka heidän yrittää harjoitella. Noidankehä on valmis. Laulua ei ole järjestelmällisesti opetettu, ja samalla laulutaidottomiksi leimatut on lannistettu. On parempi tyytyä kohtaloonsa, eikä edes yrittää, koska edistyminen on mahdotonta (Numminen 2005, 48–51, 209–210; Richards & Durrant 2003, 78).

Laulutaitoon kohdistuva arvostelu ymmärretään varsinkin lapsuudessa omaan persoonaan kohdistuvana kritiikkinä (Whidden 2015, 39). Ääni on minuuden jatke, joten laulutaidottomaksi leimaaminen tarkoittaa pahimmillaan henkilön itsensä hiljentämistä. Abril (2007, 12) esittää miten menneiden kielteisten kokemusten synnyttämä arvostelun pelko ja oman lauluäänen koettu riittämättömyys aiheuttaa sosiaalista ahdistusta. Tämä heikko laulullinen minäkuva voi johtaa totaaliseen laulamattomuuteen tai laulamiseen ainoastaan yksin ollessa sekä sellaisten sosiaalisten tilanteiden välttämiseen, joissa on yhteislaulua (Knight 2016, 633; Numminen ym. 2015, 1671). Henkilö voi teeskennellä osallistumista (esimerkiksi vain avaamalla suutaan laulamisen sijaan), pyrkiä ennaltaehkäisemään mahdollista kritiikkiä valmiiksi vähättelemällä omaa lauluaan, tai jopa tukeutua alkoholinkäyttöön vahvistaakseen sosiaalista rohkeuttaan (Knight 2016, 633).

Miksi sitten jotkut hahmottavat musiikkia jo lapsuudessa paremmin kuin toiset? Knight (2016, 629) esittää, että laulutaidottomiksi leimatuilla ei ole ollut arjessaan laulutaidon kehitystä edistäviä olosuhteita: kotona ei ole laulettu tai kuunneltu musiikkia (exposure), eikä laulamiseen olla kannustettu (encouragement) tai sitä opetettu

(instruction). Mahdollisuus laululliseen osallistumiseen (involvement), ja sitä kautta kokemuksen kehittymiseen (experience), on myös ollut rajoitettua (emt., 629). Harjoittelun puutteesta johtuen ääniala hiljalleen lukkiutuu puherekisterin tasolle, ja sekä äänialan että musiikillisten hahmotustaitojen kehitys pysähtyy (arrested development) (Numminen ym. 2015, 1667–1668; Knight 2016, 635; Whidden 2015, 40–41). Väitöskirjassaan, Numminen (2005, 5) hylkää termin *laulutaidoton* virheellisenä ja kielteis-sävytteisenä käsitteenä, ja puhuu sen sijaan laulutraumaisista neutraalimmin *kehittyvinä* laulajina. Tällaisten alkeislaulajien äänenkäytölliset haasteet voidaan jaotella kolmen "laululukon" alle (emt., 155). Nämä tekijät vaikeuttavat vapaata äänenkäyttöä ja vireessä pysymistä, ja koostuvat *tuottamislukoista*, *hahmottamislukoista* sekä *tunne- ja uskomuslukoista*. Äänielimistön tasolla olevat jännitykset ja käytön puutteesta johtuva lihastyön epäergonomisuus vaikeuttavat äänen vapaata tuottamista, kun taas musiikin hahmottamislukoissa on kyse kognitiivisista haasteista, kuten esimerkiksi harjoituksen puutteesta johtuvasta vaikeudesta havaita säveleroja tai muistaa melodiakulkuja (emt., 155). Tunne- ja uskomuslukot ilmenevät eritasoisena ahdistuksena sekä kielteisenä käsityksenä omasta oppimismahdollisuudesta, ja koska kyseessä ovat minäkuvaan syvästi juurtuneet käsitykset, niihin voi olla hyvinkin hankala vaikuttaa aikuisiällä (Abril 2007, 13; Numminen 2005, 155; Knight 2016, 635; Whidden 2015, 38; Woody ym. 2019, 316–317).

Miten laulutraumaa sitten voi käsitellä aikuisiällä ja miten heikkoa musiikillista minäkuvaa voi vahvistaa? Knightin (2016, 634–636) tutkimuksen mukaan laulutraumatisoituneen hakeutuminen aikuisiällä opetukseen vaatii suurta rohkeutta ja uskallusta, koska kielteiset kokemukset laulamisesta ovat johtaneet itseluottamuksen puutteeseen ja sisäistettyyn epävarmuuteen omasta kehityskyvystä. Pascale (2005, 167) esittää, niin ikään, miten pelkkä pedagoginen rohkaisu ja oppimispotentiaalin sanallistaminen ("kaikki oppivat!") ei riitä, vaan oppilas on johdateltava *itse* uskomaan omaan oppimiskykyynsä. Knight (2016, 635) huomioi, miten turvallisessa, empaattisessa, ja toimijuutta korostavassa oppimisympäristössä oppilaiden on mahdollista työstää ja jakaa omia menneitä kokemuksiaan, ja tällä tapaa käsitellä laulutrauman aiheuttanutta tapahtumaa ja siitä johtunutta ajatusvinoutumaa. Aikuisiällä oppiminen on hitaampaa ja vanhojen uskomusten romuttaminen edellyttää oppilaalta vaivannäköä, sitkeyttä, kärsivällisyyttä, sekä ymmärrystä siitä että kehittyminen vaatii aikaa ja toistoa (emt., 635). Pedagogilta vaaditaan taitoa, tietoa ja kokemusta siitä, miten rakentaa yhteisöllinen,

keskinäistä oppimista tukeva yhteisö, ja kykyä luoda turvallinen, luottamukseen rohkaiseva ilmapiiri (Knight 2016, 635–636; Stothert 2012, 23). Myöhempi tutkimus ja vallitseva musiikkikasvatuksellinen opetuskäsitys painottaa inklusiivisuutta, ja Pascalle (2005, 171) esittää, että pedagogisen painotuksen siirtäminen täydellisyyteen pyrkivästä musiikillisesta suorituksesta kohti yhteisöllisyyttä ja hauskanpitoa, mahdollistaa koko opetusryhmän osallistumisen ja oppimisen. Ajattelutavat ja kulttuuriin juurtuneet käsitykset musikaalisuudesta kuitenkin muuttuvat hitaasti, kuten on havaittavissa siitä, että Siljamäki (2021, 86) ja Woody ym. (2019, 316–317) edelleen toivovat, että kaikkia oppijoita kohdeltaisiin tasavertaisina musiikilliselta potentiaaliltaan, ja Averyn (2017, 359) sekä Whiddenin (2015, 41) kehotuksesta paremmin kuunnella ja osallistaa kaiken tasoisia laulajia kuorotoimintaan.

Whidden (2015, 40–41) ja Numminen ym. (2015, 1671) alleviivaavat, että laulamaan yksinkertaisesti oppii laulamalla, ja että kuorossa toimiminen kehittää valtaosaa musiikillisista taidoista kuten vireen, rytmin ja harmonian hahmottamista, kunhan ilmapiiri on kannustava. Knight (2016, 636) lisää, miten laulunopetukseen aikuisiällä haakeutuvien laulutraumat tulee huomioida ja tunnustaa opetuksessa, ja pyrkiä tukemaan oppilaita muodostamaan uusi, myönteinen laullinen identiteetti toimijuutta korostavien musiikillisten onnistumisten kautta. Seuraavassa luvussa jatkan tutkimalla, miten toimijuutta, ja sen kautta myönteisempää minäkuvaa, voi edistää aikuisalkeisoppijoiden musiikillisissa yhteisöissä.

2.4 Toimiminen aikuisiän musiikillisessa yhteisössä – psykologinen vaikutus ja transformatiivisuus

Toimijuus voidaan määritellä sekä yksilön itse kokemana että todellisena mahdollisuutena asettaa omia tavoitteita ja toteuttaa niitä sosiaalisessa interaktiossa (Ibrahim & Alkire 2007, 9–10; Karlsen & Westerlund 2010, 230). Voimaantuminen tulkitaan *laajentuneena* toimijuutena, ja toteutuu, jos yksilöllä on mahdollisuus toimia arvostamansa asian puolesta sellaisessa ympäristössä, jossa toimiminen on tuloksekasta (Ibrahim & Alkire 2007, 8). Toimijuus ja voimaantuminen on aina tilannekohtaista ja -sidonnaista, ja on kytköksissä myönteiseen muutokseen sekä kasvavaan autonomiaan, itseohjautuvuuteen, vapautumiseen, osallistumiseen, kollektiivisen toimintaan ja itseluottamukseen (emt., 5–6, 9–10). Creech ym. (2014) ja Henley (2017) esittävät, miten

tähän prosessiin vaikuttaa uuden "mahdollisen/potentiaalisen minän" (possible self) hahmottaminen, ja miten tämä uuden identiteetin tavoittelu puolestaan kannustaa oppimiseen.

Rowlands (1997, 13–14) puhuu voimaantumisen suhteesta valtaan ja määrittelee voimaantumisen prosessina, joka saa ihmiset kokemaan itsensä kykeneviksi ja oikeuteiksi päätöksentekoon. Henkilökohtaisella tasolla, tämä prosessi merkitsee itsetunnon ja -luottamuksen vahvistumista, lisääntyvää uskoa omiin kykyihin ja sisäistettyjen kielteisten uskomusten asteittaista purkamista (emt., 15). Rowlands (1997, 13) esittää, että yhteiskunnassa toimii neljä voiman tai vallan muotoa: hallitseva valta (*power over*), tuottoisa valta (*power to*), yhteisön voima (*power with*) ja sisäinen voima (*power from within*). Oman tutkimukseni puitteissa erityisen kiinnostavia ovat kaksi viimeksi mainittua. Richardsin ja Durrantin (2003, 80) tutkimuksessa, kuoroyhteisössä toimimisella todettiin olevan potentiaali edesauttaa aikuisia osallistujia minäkuvan uudelleen määrittämisessä. Kuoron käsitys yksittäisestä laulajasta, sekä sosiaaliselta että musiikilliselta kannalta, voi johtaa laulajan minäkuvan muutosprosessiin (emt., 80). Oman musiikillisen toimijuuden vahvistuminen yhteisössä ja yhteisön vahvistama havainto omasta laulutaidosta johti tutkimuksessa joillakin osallistujilla elämää mullistavaan itsekäsityksen muutokseen, kun taas toisten oli vaikeampaa päästää irti juurtuneista uskomuksista oman kyvykkyyden suhteen. Valtaosa kuitenkin luopui musiikillisesta lahjakkuuskäsityksestä ja ymmärsivät pitkäjänteisyyden ja harjoittelun merkityksen taitojen rakentumisessa (emt., 85). Tässä esimerkissä näkyy Rowlandsin (1997, 13) esittämän yhteisön voiman (*power with*) ja sisäisen voiman (*power from within*) merkitys minäkuvan muutoksessa. Hänen mukaansa yhteisön voima ilmenee tunteena siitä, että kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa, varsinkin kun yhteisö kollektiivisesti pystyy ratkaisemaan ongelman, ja sisäinen voima puolestaan ilmenee itsensä kunnioittamisena ja hyväksymisenä, ulottuen kanssaihmiesten kunnioitukseen tasavertaisina yksilöinä (Rowlands 1997, 13).

Aikuisiällä harrastustoimintaan osallistuminen on omiaan minäkuvan räätälöintiin (tailoring identity), koska itse valitussa toiminnassa korostuu vapaaehtoisuus ja omat kiinnostuksenkohteet (Isabella ja Rathunde 2017, 146–147). Hyväksyvässä ja kannustavassa yhteisössä toimiminen ja tästä voimaantuminen, mahdollistaa minäkuvan myönteistä muutosta, eli *transformatiivisen* kokemuksen (Laes 2013a, 7–8). Tällä ei tarkoiteta ainoastaan musiikillisten taitojen karttumista, vaan musiikillisen toiminnan

kautta muodostuvaa "laajempaa ja syvempää muutosta musiikin käytössä yksilöllisellä ja sosiaalisella tasolla", joka edesauttaa oman minäkuvan ja pystyvyyden kriittistä tarkastelua ja antaa tukea henkilölle "omin voimin toteuttaa muutoksia elämässään" (emt., 8). Karlsten ja Westerlund (2010, 232) nostavat Laesin (2013a) lailla esiin toimijuuden sosiaalisen ulottuvuuden, ja miten toimijuuteen olennaisesti kuuluu *pystyvyys*, joka käy ilmi sekä henkilökohtaisena voimaantumisenä että sosiaalisena interaktion ja osallisuutena. Pyrkimys itsemääräämiseen, pätevyyteen, ja jäsenyyteen yhteisössä ovat yleisinhimillisiä myönteistä osallistumista tukevia tekijöitä (Davidson & Faulkner 2016, 838). Tavoitteellinen opetus, oman pystyvyyden kasvu ja sen mukana laajennettu toimijuus, haastaa Laesin (2013a, 13–14) mukaan "uusiin tilanteisiin ja itsensä ylittämiseen", eli edesauttaa omien asenteiden ja toimintatapojen kriittistä tarkastelua ja voi johtaa transformatiiviseen, muutokselliseen oppimiseen (Creech ym. 2014, 39–40, Davidson & Faulkner 2016, 845–846; Repo-Kaarento 2007, 16). Kaikki oppiminen kartuttaa tietoa ja taitoja ja mahdollistaa ajattelutavan muutosta, mutta Laes (2013a) ja Salminen (2021) erittelevät transformatiivisen oppimisen muusta oppimisesta sen toimijuutta ja osallisuutta korostavan luonteen vuoksi, ja näin ollen tulkitsevat heidän tarkoittavan että sen vaikutus voi olla merkityksellisempää yksilön elämässä ja yhteiskunnallisella tasolla (esim. torjuu syrjäytymistä, johtaa laajaan myönteiseen muutokseen henkilön pystyvyyskäsityksessä ja identiteetissä). Oman tutkimukseni puitteissa, haastateltujen johtajien ryhmissä on kuorolaisia joita on kielletty nuoruudessaan laulamasta, ja jotka ovat ympäristön vaikutuksesta muodostaneet käsityksen omasta musiikillisesta kyvyttömyydestä. Oppiminen on heille transformatiivista, eli purkaa kielteistä pystyvyyskäsitystä, laajentaa toimijuutta ja osallistaa musiikilliseen yhteisöön, ja voi mahdollistaa minäkuvan kriittistä tarkastelua (jos pystyin vaikuttamaan tähän, mihin muuhun voin vaikuttaa elämässäni?).

Ryhmämusisointiin osallistuminen voi puolestaan edesauttaa *yhteisöllisen* tai *kollektiivisen* toimijuuden rakentumista, osallistujien ottaessa henkilökohtaista vastuuta harjoituksissa sekä toimien musiikillisesti ja sosiaalisesti vastaanottavaisesti (Karlsten & Westerlund 2010, 234; Laes 2013a, 12, Daback 2010, 64; Repo-Kaarento 2007, 25, 37). Kuoroyhteisössä tämä voi tarkoittaa tietyn identiteettikoodin (identity script) muodostumista, eli miten kuoron luonne ja ominaispiirteet määrittyvät suhteessa jäseniin ja muihin kuoroihin, miten onnistuneet esiintymistilanteet vaikuttavat yhteisöllisyyteen, ja miten oma minuus laajentuu osaksi kuorokollektiivia. Parhaimmillaan

kuorossa laulaminen aiheuttaa tunnetasolla voimakasta yhteyden kokemusta (Davidson & Faulkner 2016, 840–842; Durrant 2005, 92–93). Kuoroidentiteetin rakentumiseen vaaditaan sekä taidokasta ohjausta että kuorolaisten aktiivista osallistumista. Harjoituksissa omaksutaan sekä musiikillisia taitoja että osallistutaan siihen itsemäärittelyn prosessiin, joka johtaa sekä laulullisen että kuoroidentiteetin sisäistämiseen osaksi omaa minäkuvaa (Garnett 2017, 143; Dabback 2010, 61). Keskustelu, omien kokemusten sanallistaminen ja avoin ilmapiiri edesauttaa omalta osaltaan tätä prosessia (Repo-Kaarento 2007, 24).

Miten musiikkikasvattaja pystyy tukemaan aikuisen alkeisoppijan musiikillisen toimijuuden rakentumista, ja mahdollistaa transformatiivista oppimista? Laes (2013b, 313) huomauttaa, miten myös epäonnistuminen kuuluu oppimiseen ja toimijuuden rakentumiseen, ja miten alkeisopetuksessa pedagogin tuki on keskeisessä roolissa. Davidson ja Faulkner (2016, 843–846) lisäävät, miten kuorotilanteessa selkeästi määritelty sosiaalinen ja kulttuurillinen päämäärä sekä ohjaajan hyvät ryhmänjohtamistaidot vaikuttavat suotuisasti osallistujien kokemukseen kuorossa laulamista. Johtamissuunnitelma, joka huomioi ja tukee kuorolaisten itsemääräämisoikeutta, pystyvyyttä ja yhteisöllisyyden rakentumista, edesauttaa myönteisen minäkuvan kehittymistä, varsinkin ennen kuorossa laulamattomille (emt., 845; Durrant 2005, 88, 90). Onnistuneiden esiintymistilanteiden varmistaminen, ryhmälle sopivan ohjelmiston valitseminen, ja eteneminen ryhmälle sopivassa tahdissa ovat avainasemassa transformatiivisen ja voimauttavan musiikkisuhteen rakentumisessa, varsinkin aikuisalkeisoppijoiden ryhmäopetuksessa (Laes 2013a, 12; Davidson & Faulkner 2016, 845–846, 848; Knight 2016, 636; Dabback 2010, 65).

Seuraavassa luvussa tarkastelen yksityiskohtaisemmin kollektiivisen identiteetin merkitystä ja oppivan yhteisön rakentumista aikuisalkeisopetuksessa sekä oppijakeskeisen johtajuustyylin merkitystä kuorotoiminnassa.

3 Oppiva ryhmä - musiikillinen yhteisö

Tässä luvussa tarkastelen oppivan ryhmän käsitettä tutkimukseni kontekstissa, yhteisöllisyyden ja turvallisen oppimistilan merkitystä, sekä kartoitan oppijakeskeisen, toimijuutta korostavan kuoronjohtamisen erityispiirteitä ja mahdollisuuksia aikuisopetuksessa.

3.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Sosiokonstruktivismi perustuu Huhtinen-Hildénin (2012, 27) mukaan käsitykseen tiedosta ei ainoastaan toistettavana informaationa, vaan oppijan aktiivisesti ja itseohjautuvasti jäsentäminä uusina käsityksinä todellisuudesta, joka puolestaan mahdollistaa syvempää oppimista. Laes (2013a,) lainaa Newmania (2012) esittäessään, miten tällaista, transformatiivisuutta edistävää oppimista, voisi kutsua "yksinkertaisesti 'hyväksi oppimiseksi'". Sosiokonstruktivistisessa pedagogiikassa huomioidaan oppijan aikaisempi tieto, johdatetaan oppimistaitojen kehittämiseen, korostetaan ryhmän vaikutusta oppimiseen, painotetaan tiedon soveltamista ja keskitytään pelkän arvioinnin sijaan oppimisprosessiin (Huhtinen-Hildén 2012, 27). Verrattuna muihin konstruktivistisiin teorioihin, tämä oppimisenäkemyks korostaa oppimisen "sosiaalista ja toimintaan sijoittuvaa ulottuvuutta" (emt., 26), ja uuden tiedon ymmärretään rakentuvan keskustelun ja pohtimisen kautta yhteisössä (Abrahams 2017, 110). Ryhmällä on näin ollen suuri vaikutus oppimiseen, ja Henley (2017, 206) esittää että ryhmän sisäisillä säännöillä ja työnjaolla on suuri merkitys. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat aktiivisesti saavuttaakseen yhteisen tavoitteen, ja vahvistamalla myönteistä keskinäisriippuvuutta minimoidaan kilpailuhenkisyys (Repo-Kaarento 2007, 33). Opettajan rooli on arvioida, miten hänen toimintansa parhaiten edesauttaa oppimista ryhmässä, ja varmistaa, että oppijalle annetaan työkaluja, jotta hän pystyisi myös omatoimisesti omaksumaan tietoa (emt., 29, 26, vrt. oppimaan oppiminen). Näin ollen ymmärrys oppimisen mahdollisuudesta (growth mindset), eli miten sitoutumisella ja harjoittelulla on suurempi merkitys taitojen omaksumisessa kuin luontaisilla kyvyillä tai lahjakkuudella, tulee juurruttaa sekä ryhmän jäsenille, että ohjaajalle (Adams 2019, 22).

Sosiokonstruktivistisen ja yhteistoiminnallisen määritelmän mukaan, oppiva ryhmä on yhteisö, joka edistää jäsentensä oppimista. Repo-Kaarento (2007, 24–26) kartoittaa oppimisyhteisön vaikutusta oppimiseen seuraavasti:

1. oppimisyhteisöt tarjoavat tilanteita, joissa ilmenee sosiokognitiivisia ristiriitoja
2. ryhmä vahvistaa opiskelumotivaatiota ja kannattelee oppimisprosessia
3. oppimisprosessilla on emotionaalinen ulottuvuus

Ryhmän jäsenet tuovat ryhmään omat kokemuksensa ja maailmankatsomuksensa. Työskennellessä yhdessä voi ilmetä "ajattelun tai käsitysten välisiä ristiriitoja" (emt., 24), jotka parhaimmillaan laajentavat yhteisön jäsenten ymmärrystä ja edistävät uuden oppimista. Yhteiset tavoitteet ja vastuuvollisuus ryhmän jäsenenä motivoi työskentelemään, jotta tavoitteet toteutuisivat, ja myönteisen yhteistoiminnallisuuden kautta, työskentelystä tulee koko ryhmän tehtävä, joka tukee yksittäisen jäsenen kehityshalua. Vertaiskeskustelu sekä omien kokemusten ja haasteiden jakaminen ryhmässä, paljastaa miten "ongelmat eivät ole vain yksilöllisiä, vaan ne kuuluvat olennaisesti oppimisprosessiin" (Repo-Kaarento 2007, 25). Ryhmän ja opettajan tuki oppimisprosessissa varmistaa, ettei yksittäinen oppija jää kiinni omiin ongelma-kohtiinsa (emt., 25). Siljamäen (2021, 206) tutkimuksesta löytyi niin ikään sosiokonstruktivistisia ja yhteistoiminnallisuutta korostavia teemoja. Kuoroyhteisössä toimiminen nosti esiin yhteisöllisyyteen liittyviä huomioita jäsenissä, kuten kokemuksen ryhmään kuulumisesta ja vertaistuesta, miten itsestään oppii muiden kautta, miten virheet eivät määritä ketään ja miten turvallisessa yhteisössä voi kokeilla omien koettujen rajojen murtamista (emt.).

Seuraavaksi tarkastelen yksityiskohtaisemmin oppivan ryhmän rakentumista ja oman tutkimukseni puitteissa, yhteistoiminnallista oppimista ja osallisuutta kuorokontekstissa.

3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallisuuden merkitys kuorotilanteessa

Musiikin asiasanastosivuilla, kuoron laajaksi määritelmäksi annetaan "(k)ymmenen tai useamman laulajan muodostama esityskokoonpano" (MUSA 2022a). Kuoroa luonnehtii siis sekä koko että tavoitteellisuus. Einarsdottirin ja Gudmundsdottirin (2016, 40) tutkimuksessa, kuoron määritelmä tarkennetaan ryhmäksi, joka laulaa yksinäisesti ja harmoniassa, jolla on selkeä johtaja ja määrätty, pysyvä jäsenyys. Harjoitusten tulee poiketa esitystilanteista ja kuoron musiikillinen ohjelmisto suunnitellaan etukäteen. Amatöörikuoro eroaa ammattikuorosta ainoastaan siltä kohdalta, että jäsenyys on osallistujille harrastus, jota ei tehdä ammatillisesti (emt., 40). Oletus hyvästä laulutaidosta on tutkimuksessa implisiittistä, ja on mielenkiintoista, miten jopa harrastajakuoron otaksutaan yksiselitteisesti omaavan laajat musiikilliset taidot. Knightin mukaan (2016, 629–631), moni laulutaidottomaksi määritelty on leimattu juuri kuorotilanteessa, josta on puuttunut pedagoginen tuki kehittyvän lauluäänien opastukseen.

Kuoronjohdossa on nykyisin havaittavissa pyrkimystä kohti oppijakeskeisyyttä ja kuoron hahmottamista sekä esiintyvänä että *oppivana* yhteisönä, joten Freeman (2022, 6–7) esittää, että kysymykseksi muodostuu millainen oppimisympäristö mahdollistaa oppimisen. Huhtinen-Hildén (2012, 26) väittää, että konstruktivistisille oppimisteorioille on yhteistä "oppijan aktiivisuuden ja uteliaisuuden merkitys oppimisessa sekä opettajan näkeminen *ohjaajana* tiedon siirtäjän sijaan" (korostus minun). Toisaalta Henley (2017, 215) muistuttaa, miten kaikille avoimissa musiikillisissa yhteisöissä tulisi painottaa oppimista osana yhteisössä toimimista (learning *within* an ensemble, korostus minun) eikä edellyttää musiikillista toimijuutta pääsyoikeutena ryhmään. Oppimista tapahtuu parhaiten ryhmässä, jossa osallistujat kokevat, että heillä on vapaus jakaa tuntemuksiaan ja ideoitaan, kysyä ja kyseenalaistaa (Freeman 2022, 6; Abrahams 2017, 110, Repo-Kaarento 2007, 25). Tästä kuoronjohtajan roolin muutoksesta johtajasta *fasilitaattoriksi*, on Freemanin (2022, 28–29) mukaan apua työskennellessä varsinkin aikuisten kanssa, jotka ovat tottuneet itsemääräämiseen.

Abrahams (2017, 108) painottaa johtajan pedagogista vastuuta käyttäessään termiä *opettava johtaja* (teacher-conductor), ja miten dialogisuus ja pohdiskelu edistää ryhmän toimijuuden vahvistumista. Freeman (2022, 7) puoltaa tätä näkemystä

esittäessään, miten oppijakeskeisyyttä, toimijuutta ja demokratiaa vaalivassa yhteisössä, oppimista tulee tapahtua molempiin suuntiin, ohjaajalta oppilaille ja päinvastoin. Davidson ja Faulkner (2016, 844–845) sekä Creech ym. (2014, 40) lisäävät miten varsinkin alkeiskuoroissa johtamisstrategiat, jotka edesauttavat ryhmän yhteistoiminnallisuutta ja vaikuttavat suotuisasti jäsenten kokemukseen autonomiasta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä, ovat tehokkaita. Näihin kuuluvat esimerkiksi dialogisuus ja kuoron mukaan ottaminen päätöksentekoon, ohjelmisto, joka tuottaa onnistumisen kokemuksia, ja hyvin suunnitellut, etenevät harjoitukset. Varsinkin kuorossa ennen laulamattomille, myönteinen vaikutus minäkuvaan voi olla syvällinen (Davidson & Faulkner, 2016, 845.)

Dabbackin (2010, 61) mukaan, aktiivinen yhteistoiminnallisuus vahvistaa musiikillisen yhteisön yhteenkuuluvuutta ja ryhmäidentiteettiä. Koska identiteetti muotoutuu suhteessa muihin ihmisiin, hyväksyvässä ryhmässä toimiminen voi vaikuttaa myönteisesti jäsenten käsitykseen itsestään musiikillisesti pystyvinä (emt., 62–63), ja Durrant (2005, 92) muistuttaa miten kuorossa laulaminen on aina luonteeltaan ja rakenteeltaan sosiaalista. Woody ym. (2019, 315) ja Dabback (2010, 64) huomioivat kuitenkin, että monet aikuiset, jotka harrastavat musiikkia eivät näe itseään muusikkoina. Identiteetin muutosprosessissa ratkaisevaa on aktiivinen musiikillinen toimijuus, muiden käsitykset yksilön musiikkitoiminnasta ja itse toimintaan liittyvät sosiaaliset konventiot (emt.). Laulaminen itsessään tuottaa mielihyvää, kuten myös sosiaalinen hyväksyntä kuororyhmässä, joten kuorotoiminnan musiikillinen ja sosiaalinen puoli koetaan yhtä tärkeinä (Durrant 2005, 92; Avery 2017, 349). Ympäröivän yhteisön vaikutus, kuten tunne ryhmään kuulumisesta, esiintymisistä saatu myönteinen palaute ja kannustava yleisö, ovat avain musiikillisen identiteetin rakentumiseen (Dabback 2010, 64–64; Kenny 2016, 21; Creech ym. 2014, 42).

Oma tutkimukseni käsittelee aikuisille suunnattuja, matalan kynnyksen alkeiskuoroja. Laes (2013a, 9) ja Huhtinen-Hildén (2012, 33) käyttävät anglosaksisessa musiikkikasvatuksessa tunnettua termiä *community music*, yhteisömusiikki, erotellakseen aikuisille suunnattua musiikillista toimintaa, jossa tavoitteellisuus ei välttämättä ole etusijalla. Avery (2017, 346) kuitenkin huomauttaa, että käsite *community choir* (yhteisökuoro) sisältää niin suuren kirjon eritasoista tavoitetta ja toimintaa, ettei nykyisessä tutkimuksessa ole pystytty yksimielisesti määrittelemään kyseessä olevaa termiä.

Salminen (2021, 57) esittää, että vakiintuneeksi käytännöksi on muodostunut eritellä ammattikuorot ja yhteisökuorot perustuen kuorojen koettuun painotukseen. Ammattikuorojen oletetaan pyrkivän taiteellisesti korkealaatuisen ohjelmiston hallintaan, käyttäen jopa kovia keinoja, kun taas yhteisökuorojen mielletään keskittyvän toiminnan hyvinvointia edistävään vaikutukseen (emt.). Salminen (2021, 57) kritisoi tätä kah-tiajakoa, todetessaan, miten hän itse ei "osaa asemoida taiteellista tasoa ja hyvinvointia toisistaan erillisinä tai jopa vastakkaisina tavoitteina". Kuorotoiminnassa tulisi olla mahdollista yhdistää molempia pyrkimyksiä (emt.).

Toisiaan tukeva oppiva yhteisö ja luottamuksellisen ilmapiirin ylläpitäminen on Knightin (2016, 635–636) mukaan ratkaisevaa ohjatessa laulutraumaisia takaisin musiikilliseen toimintaan. Salminen (2021, 59) lisää miten "osallisuus ja musiikillinen toimijuus voidaan kumpikin käsittää sekä tavoitteena että keinona lisätä hyvinvointia". Sosiaaliset verkostot, yhteisyys ja sosiaalinen pääoma ehkäisevät syrjäytymistä ja kasvattavat luottamusta ja hyväksyntää (emt., 67). Repo-Kaarennon (2007, 19) mukaan yhdessä oppimisen prosessia voi kuvailla Lavenin ja Wengerin (1991) sekä Wengerin (1998) kehittämän käsitteen kautta, eli *käytäntöyhteisöjen* muodostumisena (communities of practice). Näitä yhteisöjä luonnehtii yhdessä tekeminen ja toiminnan kehittäminen sekä hiljaisen tiedon ja osallistujien kokemuksen hyödyntäminen ja sanallistaminen (emt., 20). Ryhmän jäsenten keskustelu ja kokemusten ynnä ajattelumallien jakaminen, havainnollistaa jäsenten omaa tietoa ja valottaa yhteisöllisen oppimisen prosessia (emt., 20–21). Kenny (2016, 11) esittää, että käytäntöyhteisöt ovat Wengerin (2015) nykyisen määritelmän mukaan ryhmiä, jonka jäsenet ovat kiinnostuneita tai suhtautuvat intohimoisesti jonkun asian tekemiseen, ja jotka oppivat tekemään sitä pa-remmin säännöllisessä vuorovaikutuksessa toisiinsa. Repo-Kaarento (2007, 24) muistuttaa tässä yhteydessä lähikehityksen vyöhykkeestä, eli Vygotskin (1982) kehittä-mästä oppimisteoriasta, jonka mukaan ryhmässä oppimisen tuki edesauttaa yksilön ajattelun tai toiminnan kehittymistä uudelle tasolle, ja Kenny (2016, 21–22) lainaa Bit-helliä (2014) esittäessään miten etenkin osallistavilla ja inklusiivisilla yhteisökuoroilla on valtava muutoksellinen potentiaali, sekä yksilö-, yhteisö- että laajemmalla yhteis-kunnallisella tasolla.

Kenny (2016) on laajentanut Wengerin (1998) teoriaa käytäntöyhteisöistä (CoP), kar-toittaessaan *musiikillisten* käytäntöyhteisöjen toimintaa (communities of *musical*

practice, CoMP). Wengerin (1998) mukainen oppimisen ja osallistumisen välinen yhteys, sitoutuminen, yhteistoiminnallisuus ja jaettu ohjelmisto, ulottuu näin ollen Kennyn (2016, 11–13) tutkimuksessa musiikillisen osallistumisen ja vertaisoppimisen tarkasteluun, sekä valottaa miten oppimisprosessi risteilee muodollisen oppimisen ja vertais-/tekemällä oppimisen välillä.

Oman tutkimukseni kannalta, tarkastelen Kennyn (2016, 13) erittelemää yhteisömusiikillista (community music) oppimista, joka näkee oppimisen prosessina jossa vertaisoppimista tuetaan mutta yhteisöllä on selkeä ohjaaja. Yhteisö ja sen toimintatavat synnyttävät musiikillisen käytäntöyhteisön, painottamalla oppimisprosessia ja hyviksi havaittuja käytäntöjä enemmän kuin pelkkää musiikillista lopputulosta (emt., 15; Siljamäki 2021, 209). Osallistuminen musiikkiyhteisöön on osa sosiokulttuurista prosessia (kuten esimerkiksi kuorokäytäntöjen oppiminen) ja yhteisössä muodostuneet sosiaaliset suhteet, yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteistyö ovat tärkeitä osallistujien musiikillisten kokemusten kannalta, ja vaikuttavat musiikillisen identiteetin muodostumiseen tai muutokseen (Kenny 2016, 29; Creech ym. 2014, 39–40, 45). Tässä prosessissa ratkaisevassa asemassa on Siljamäen (2021, 210) mukaan kokemus ryhmän sosiaalisesta hyväksynnästä ilman arvioinnin tai tuomitsemisen pelkoa.

Seuraavassa luvussa tutkin yksityiskohtaisemmin turvallisen henkisen ilmapiirin vaikutusta ryhmän oppimisen mahdollistajana.

3.3 Turvallisuuden merkitys ryhmän oppimisprosessissa

Turvallisuudentunne ryhmässä tarkoittaa, että yhteisön jäsenillä on luottamus siihen, että kaikki ovat arvostettuja yhteisön jäseniä ja kukaan ei nolaa, torju tai rankaise ketään siitä, että hän tekee virheitä tai tuo mielipiteensä esiin (Edmondson 1999, 354–355; Numminen 2005, 253). Jos yhteisön johtaja on kannustava ja suhtautuu kysymyksiin ja haasteisiin varauksettomasti, yhteisön jäsenet todennäköisesti kokevat yhteisön turvalliseksi. Omien mielipiteiden ilmaiseminen helpottuu, jos uskotaan ettei niitä torjuta vaan että yhteisö pystyy hyödyntämään jäsenten tietoa saavuttaakseen parempia tuloksia (Edmondson 1999, 356). Kim ym. (2020, 9–10) esittävät, että turvallisuuden tunne tukee yhteisön oppimista ja näin ollen parantaa sekä yhteisön tehokkuutta että suorituskykyä. Hyvä suoritus edellyttää ilmapiiriä, jossa yksilö ja yhteisö

tuntevat olevansa turvassa ja jos yksilö kokee, että hänen ideoitaan ja toimintaansa arvostetaan yhteisössä, hän kykenee suoriutumaan myös haastavista tehtävistä (emt., 9–10). Siljamäki (2021, 38–39) laajentaa ajatuksen kuorotilanteisiin ehdottaen miten omaan ääneen ja sen käyttöön liittyvää häpeää tai ahdistusta voi vähentää ja ehkäistä ryhmässä, jos oppimisyhteisössä hyödynnetään improvisaatioteatterissa käytettyjä periaatteita. Näitä ovat esimerkiksi fokuksen siirtäminen itsestä toisten tukemiseen, turvallisen, luottamuksellisen ja virheitä hyväksyvän tilan muodostaminen, sekä rohkaiseminen yhteistyöhön, välittömyyteen ja leikkisyyteen (emt., 38).

Aivot vastaanottavat paremmin informaatiota myönteisessä ympäristössä kuin paineen alla ja turvallinen oppimisympäristö sekä kannustava palaute edesauttaa sisäisen oppimismotivaation rakentumista (Numminen ym. 2009, 13; Numminen 2005, 223). Koska oppiminen on interaktiota, joka mahdollistuu henkisesti turvallisessa ympäristössä, Siljamäki (2021, 53) esittää, että musiikin merkitys tässä prosessissa ei itsessään ole sidottua musiikkiteoksiin, vaan musiikkitapahtuman eko-sosiaalisen systeemin kokonaisuuteen, jossa *kokemus* on keskiössä (korostus minun). Tutkimukseni raameissa tämä eko-sosiaalinen systeemi tarkoittaa, että alkeiskuorotoiminnassa musiikki ja yhdessä laulaminen ovat portteja, jotka mahdollistavat hyväksyvää suhtautumista omaan ja toisten ääniin, turvallisen ja yhteisöllisen tilan yhdessä luomista, jakamista ja uuden minäpystyvyyden asteittaista rakentumista. Richards ja Durrant (2003, 85–86) käyttävät tästä prosessista termiä *ihmisille yhteensopiva oppiminen* (human-compatible learning), tarkoittaen opetustyyliä, jolla pyritään edistämään todellista, syvää oppimista luomalla turvallinen, myönteinen ja kannustava ympäristö. Tämä johtaa tehtävistä nauttimiseen, mahdollistaa niistä suoriutumisen ja johtaa itsetunnon kasvuun (emt., 85–86). Avery (2017, 356) puolestaan soveltaa Maslow'n tarvehierarkiaa kuorotilanteeseen, esittäessään miten varsinkin viihtyisä sosiaalinen ympäristö, luottamuksellinen suhde johtajaan (yhteenkuuluvuus) sekä yhteisön koettu myönteinen vaikutus yksilön itseluottamukseen sekä yhteisesti saavutetut tavoitteet (arvostus), vahvistavat motivaatiota osallistua kuoron toimintaan.

Toisaalta yhteisöt siirtyvät “oppimisen alueelle” (*learning zone*) Kimin ym. (2020, 10) mukaan vasta kun henkinen turvallisuus ja suoritusvastuu ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Numminen (2005, 232) tähdentää, miten suoritettavan tehtävän kuitenkin tulee olla sopiva laulajan osaamistasoon nähden, jotta pystytään "keskittymään toimintaan minän suojelemisen asemesta". Richards ja Durrant (2003, 85–86) esittävät, että

suurin kynnys aikuisalkeislaulajille on häpeä ja virheiden tekemisen pelko, koska sellaisen asian yrittäminen, jossa he kokevat aiemmin epäonnistuneensa, on ahdistavaa, ja usein tämä pelko estää laulamista. Kun kuoronjohtajan tehtävänä ei ole pelkästään virheiden vahtiminen ja niistä huomauttaminen, vaan pikemminkin myönteisen ja rohkaisevan oppimisympäristön mahdollistaminen, oppimista tulee tapahtumaan, koska turvallinen ilmapiiri edesauttaa musiikillisten ja laullisten tavoitteiden saavuttamista (Richards & Durrant, 2003, 83). Näin ollen johtajien tulisi kiinnittää huomiota sellaisiin toiminnallisiin oppimisprosesseihin, jotka edesauttavat henkistä turvallisuutta ja huomioida opittavan materiaalin sopivuus, koska tällä on suora vaikutus yhteisön suoritukseen. Stothertin (2012, 21) ja Siljamäen (2021, 17–18) mukaan oppimisprosesseja kuorotilanteiden pelkotilojen ennaltaehkäisemiseen ja purkamiseen ovat fyysisten jännitysoireiden käsitteleminen, laulajien tarkoituksenmukainen ja riittävä valmennus esiintymisiä varten sekä luottavaisen, keskusteleavan suhteen rakentaminen kuoron ja johtajan välille.

Numminen (2005, 83) lainaa Anttilan (2000) ja Varilan (1999) tutkimusta esittäessään, että harjoitusten tunneilmapiirillä ja opettajan ja oppilaan välisellä hyvällä suhteella on vahva yhteys ryhmän harjoitusmotivaatioon. Hyvässä oppimistilanteessa "kuoronjohtaja antaa rytmin, tekemisen ilo vallitsee, ilmapiiri on avoin ja erilaisuus koetaan rikkautena" (emt.). Siljamäki (2021, 56–58) puoltaa tätä näkemystä esittäessään, miten turvallinen ryhmä rakentuu yhteistyön tuloksena, painottamalla sosiaalisia taitoja, kommunikaatiota ja ryhmän jäsenten myönteistä suhtautumista toisiinsa. Kaikki laulaminen kannattaa siis pitää mahdollisimman yhteistoiminnallisena ja välttää yksilöllistä arviointia (emt., 17). Tämän lisäksi Siljamäki (2021, 17–18) huomauttaa, että turvallisen ilmapiirin takaamiseksi on hyvä antaa jäsenille mahdollisuus vetäytyä harjoituksista tai esityksestä jopa viime hetkellä, jos he niin haluavat, ja korostaa harjoituksissa vapaaehtoisuutta ja keskustelevaa ilmapiiriä (emt.).

Edmondson (1999, 350) väittää, että piilevät kielteiset uskomukset sosiaalisten riskien ottamisesta yhteisössä hidastavat ja jopa estävät oppimista. Yhteisön jäsenten tulkinta toisten tarkoituksesta vaikuttaa merkittävästi siihen, miten se pystyy ottamaan vastaan palautetta. Jos muiden toiminta tai palaute tulkitaan myönteisellä tavalla, yhteisö mitä suurimmalla todennäköisyydellä myös tulkitsee korjaavan tai kriittisen palautteen kannustavana eikä kielteisenä (emt., 371). Valmius pyytää palautetta myös vahvistuu yhteisön sisällä, kun jäsenet uskovat, että yhteisö ottaa kollektiivisen vastuun tehtävän

suorittamisesta eikä keskity toisten syyllistämiseen virheiden tapahtuessa (Edmondson 199, 371). Alkeiskuurotilanteissa tämä luottamuksen prosessi voi menneiden kielteisten kokemusten takia kehittyä hitaasti ja Richardsin ja Durrantin (2003) sekä Laesin (2013a) tutkimuksessa paljastui, miten aikuisten alkeisryhmissä jäsenet alussa tukeutuivat johtajaansa voimakkaasti. Kielteiset uskomukset omista kyvyistä voivat olla erittäin sitkeitä, todistettavasta edistymisestä huolimatta, joten yhteisö voi olla vahvasti riippuvainen ohjaajan kannustuksesta ja myönteisestä palautteesta (Richards & Durrant 2003; Numminen 2005; Knight 2016). Toisto ja pitkäjänteisyys todistavat oppimisen mahdollisuuden, joka vuorostaan poistaa laulutaidottomuuden häpeää, ja ohjaajan kannustava palaute mahdollistaa itsetunnon ja itsevarmuuden kasvua, joka puolestaan lisää laulamisen motivaatiota ja uuden oppimista myönteisessä kehässä (Richards & Durrant 2003, 83).

Kuoronjohtaja on avainasemassa luodessa harjoitusten ja esitysten ilmapiiriä, ja luotatussa yhteisöä kohti myönteistä keskinäisriippuvuutta ja yhteistoiminnallista työtappaa. Seuraavassa luvussa tarkastelen johtajan mahdollisuuksia vaikuttaa suotuisasti oppimisprosessiin sekä oppijakeskeisen johtamistyylin mahdollisuuksiin alkeiskuoropetuksessa verrattuna perinteiseen kuoronjohtoon.

3.4 Oppijakeskeinen kuoronjohto

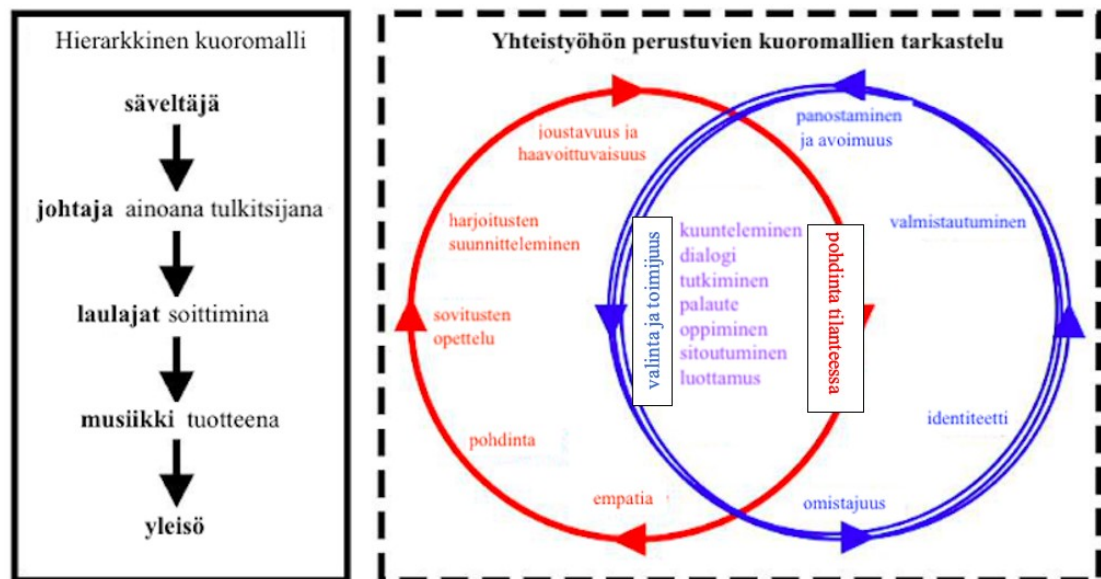
Oppijakeskeinen pedagogiikka pyrkii luomaan olosuhteet, jossa oppijaa aktivoidaan omatoimiseen tiedon ja merkitysten rakentamiseen ja opettajan rooli muuttuu fasilitaattoriksi (Freeman 2022, 28; Abrahams 2017, 124; Huhtinen-Hildén 2012, 26–27). Keskittyminen pelkkään musiikilliseen lopputulokseen voi syrjäyttää johtajuuden muut tärkeät arvot ihmisten kanssa työskennellessä, kuten empaattisuuden ja eettisyyden, joten fokuksena tulisi pikemmin olla kuoron *oma* kokemus musiikillisesta yhteistyöstä, kuin pelkkä soiva lopputulos (Freeman 2022, 28; Salminen 2021, 60; Abrahams 2017, 124). Durrant (2005, 93) lisää, miten johtajan hyvät sosiaaliset taidot edesauttavat kuoron henkisen turvallisuuden rakentumista ja vapauttaa täten soinnin. Hän painottaa miten kuoroharjoituksissa näin ollen tulisi vallita "demokraattinen, dynaaminen suhde kuoronjohtajan ja kuoron välillä", joka mahdollistaa keskustelun musiikillisesta prosessista ja vahvistaa yhteisöllistä ilmapiiriä (emt., 93), ja Freeman (2022, 28) väittää, että musiikillisen vastuun siirtäminen ainakin osittain kuorolle edesauttaa

musiikillisen toimijuuden rakentumista. Salmisen (2021, 80) tutkimuksessa, tämä toimijuuden painottaminen merkitsee esimerkiksi sitä, että ohjelmisto suunnitellaan yhteisesti, kuorolaisille jaetaan kuorotoimintaan kuuluvia henkilökohtaisia vastuutehtäviä ja jäseniä houkutellaan esimerkiksi tekemään omia sanoituksia ja sävellyksiä ryhmälle.

Laesin (2013a) tutkimustulosten mukaan toimijuus edistää oppimista aikuisryhmissä, ja Freeman (2022) tutkii väitöskirjassaan tapoja purkaa perinteisen kuoromallin hierarkkista rakennetta ja laajentaa kuorojäsenten toimijuutta. Hän on kehittänyt oman kuoronjohtomallin, perustuen bell hooksin "back talk"-käsitteeseen, jonka Laes (2013a, 15) on kääntänyt suomeksi termillä "vastaanpuhuminen taito". Freemanin (2022, 220) kehittämä Back Talk Choral Pedagogy (BTCP) perustuu johtajan vallan jakamiseen kuorolaisille ja avoimen dialogin mahdollistamiseen jossa kuorolaisilla on tilaisuutta kyseenalaistaa, tehdä ehdotuksia ja tarjota omia havaintojaan. Tämän mallin pohjana toimii Freemanin (2022, 221) mukaan sekä kuoronjohtajaa että kuorolaisia koskeva keskinäinen vastuullisuus (relational accountability), vastavuoroinen asiantuntijuuden tunnustaminen (mutual recognition of knowledge), panostaminen keskustelun mahdollistavaan ympäristöön (cultivation of a public square) ja vastaanottavainen suhtautuminen palautteeseen (responsiveness to input). Keskinäinen vastuullisuus ilmenee kuorotilanteessa kunnioittavana suhtautumisena toisiin ja panostamisena yhteistoiminnallisuuteen, ja vastavuoroinen asiantuntijuuden tunnustaminen tarkoittaa, että vaikka ohjaajalla on kuorolaisia laajempi kokemus ja ammattitaito kuoronjohtamisessa, hän on myös tarvittaessa valmis hyödyntämään kuorolaisten omien alojen asiantuntemusta (Freeman 2022, 222). Dialogin tukeminen ja keskusteleva ilmapiiri mahdollistaa "vastaanpuhuminen", eli kuorolaisilla on tilaisuus laajentaa toimijuuttaan jakamalla ideoita ja ehdottamalla ratkaisuja ryhmälle ja johtajalle (emt., 222). Freemanin (2022, 223) mukaan tämä toimintamalli on vaihtoehto perinteiselle länsimaisen musiikin johtaja-keskeiselle kuororakenteelle ja pyrkii luomaan olosuhteet, jotka vapauttaisivat kollektiivista taiteellista työskentelyä ja oppimista. Davidsonin ja Faulknerin (2016, 844–845) suositus johtajuudesta, joka edesauttaa ja vaikuttaa kuoron toimijuuteen sekä osaamisen ja yhteisöllisyyden rakentumiseen, tukevat Freemanin (2022, 222–223) väitteitä. Toisaalta, kuten Durrant (2005, 95) huomauttaa, kuorot edelleen olettavat johtajan ottavan vastuun musiikillisesta lopputuloksesta, ja Freemanin (2022, 29) mukaan varsinkin ensembleopetus on ollut vastahakoista jakamaan

johtajan valtaa ja omaksumaan oppijakeskeistä pedagogiikka, osoitetuista hyödyistä huolimatta. Davidsonin ja Faulknerin (2016) tutkimuksen mukaan yhteisökuoroissa ja aikuisille suunnatussa alkeiskuorotoiminnassa, toimijuutta ja yhteistoiminnallisuutta kuitenkin painotetaan vahvasti.

Freeman (2022, 10) erittelee kaksi kuoronjohtamisen mallia: alla olevassa kuviossa (kuvio 1), vasemmalle puolelle on sijoitettu länsimaisen musiikkiperinteen hierarkkinen kuromalli, ja oikealla puolella on Freemanin (2022) ehdottama, laulajien toimijuutta korostava, kuoron ja johtajan yhteistyöhön perustuva kuromalli.



Kuvio 1. Perinteinen kuromalli verrattuna käsitteelliseen viitekehykseen (Inherited Choral Model Versus Conceptual Framework), Freeman 2022, 10. Käännös minun.

Hierarkkisessa, perinteisessä kuororakenteessa, kuoro hahmotetaan säveltäjän ja johtajan musiikillisen tulkinnan mahdollistajina, ja kuoron jäsenillä on vähän, jos ollenkaan, musiikillista toimijuutta (Freeman, 2022, 10). Yhteistyöllisessä kuororakenteessa punainen ympyrä kuvaa johtajaa ja sininen kuoroa, ja violetilla kirjoitettu teksti ilmentää yhteistyöllisessä oppimisympäristössä tapahtuvaa toimintaa. Hierarkian sijaan, kuoron ja johtajan työskentely on kytköksissä toisiinsa sosiaalisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen sykleissä, johon kaikki osapuolet osallistuvat ja joka on muutoksellista, ainakin osittain (emt.). Averyn (2017) tutkimuksessa Freemanin (2022, 10) kuvion teemat ovat niin ikään havaittavissa. Avery (2017, 353–354) soveltaa Wlodowskin (2008) viittä motivoivan opetuksen tukipilaria yhteisökuorojen johtamiseen,

eli asiantuntijuutta, empatiaa, innostusta, selkeyttä ja sosiaalista herkkyyttä (expertise, empathy, enthusiasm, clarity, cultural responsiveness). On huomioitavaa, miten Averyn (emt., 353) mukaan Wlodowski painottaa opettajan asiantuntijuutta valmiutena välittää tai rakentaa tietoa toisten aikuisten *kanssa* (korostus minun.) Tämä yhteistyöllinen ote on havaittavissa myös siinä, miten Wlodowskin (2008) sosiaalinen herkkyyss-käsite sisältää turvallisen, osallistavan ja kunnioittavan oppimisilmapiirin luomisen, oppijaa motivoivan opetuksen, sekä opetussisällön ja oppimisen kytkemisen oppijoiden sosiaalisiin tarpeisiin ja laajemmin, yhteiskunnan tarpeisiin (Avery 2017, 353–354). Abrahams (2017, 124–125) esittää miten toimijuus rakentuu kuoron oppimiskokemukseen pohjaten, ja peräänkuuluttaa näin ollen reflektoivaa, osallistavaa ja oppijakeskeistä johtajatyötä, joka huomioi oppilaiden musiikillisia tarpeita. Johtaminen on Abrahamsin (emt., 124) mukaan musiikillisten mahdollisuuksien näkemistä, ja kasvamista ohjaajaksi, joka edesauttaa laulajia kyseenalaistamaan aikaisempaa tietämystään, pohtimaan oppimisprosessia ja ratkaisemaan musiikillisiä ongelmia. Omassa tutkimuksessani Averyn (2017) ja Abrahamsin (2017) esittämät väittämät näkyvät pyrkimyksenä vahvistaa aikuisalkeiskuorolaisten toimijuutta, joka puolestaan vaikuttaa transformatiivisesti heidän käsitykseen itsestään pystyvinä laulajina, joka voi puolestaan johtaa myönteisiin muutoksiin heidän elämässään. Samalla tällainen aikuistoimijuutta painottava opetustapa puoltaa oikeutta elinikäiseen oppimiseen sekä murtaa laulaidottomuuden myyttiä, ja näin ollen muokkaa yhteiskunnallista käsitystä sekä musikaalisuudesta että vanhenemisesta.

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni ja avaan tutkimukseni menetelmällisiä ratkaisuja. Perustelen, miksi laadullinen tapaustutkimus on tutkimukseni kannalta soveltuvin tutkimusmenetelmä sekä kuvailen aineistonkeruun ja -analyysin prosesseja. Lopuksi käsittelen tutkimuseettisiä periaatteita ja pohdin, miten nämä toteutuivat omassa työssäni.

4.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen

Tutkimukseni aiheena on aikuisiän musiikkikasvatus ja eritoten aikuisten alkeisoppijoiden kuororyhmät. Tutkimukseni tavoitteena on analysoida aikuisten laulutraumaisien ja kehittyvien laulajien kuoropedagogiikkaa opettajan näkökulmasta. Tarkastelen neljän kuoronjohtajan kokemuksia ja pedagogisia keinoja luoda oppiva ja laulava ryhmä aikuisista vasta-alkajista ja kehittyvistä laulajista. Tutkimukseni perustuu oppijakeskeiseen laulupedagogiseen lähestymistapaan (Numminen 2005; Siljamäki 2021; Freeman 2022) ja sen tehtävä on selvittää miten aikuisen alkeisoppijan oppimisprosessia voidaan tukea ja kannustaa kuorokontekstissa. Tämän lisäksi analysoin tutkimukseeni osallistuneiden johtajien näkemyksiä oppimista mahdollistavasta johtajuudesta.

Tutkimuskysymykseni on:

Millä tavoin kuoronjohtaja voi rakentaa oppivaa ryhmää aikuisista (laulutraumaisista) kuoroalkeisoppijoista transformatiivisuuden näkökulmasta?

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on empiirinen ja laadullinen tapaustutkimus (Leavy 2017). Tuomen ja Sarajärven (2018, 19) mukaan laadullinen tutkimus on laaja ja kattava termi tutkimukselle, jonka lopputulosta voi Rosenbergiä siteeraten kuvailla ihmisläheiseksi ja kvalitatiiviseksi "ongelmanratkaisuesseeksi". Tutkija kyseenalaistaa ja tutkii jotain, hän hahmottelee ja selkeyttää termejä ja paljastaa mahdolliset ennakkokäsitykset tai -

luulot, sekä argumentoi lopuksi johtopäätöksensä oikeellisuudesta (emt., 19). Fokuksena on dialogi käsitteellisen viitekehyksen ja yleensä ei-numeerisen aineiston välillä.

Juhila (2021, kappale 14) puoltaa tätä näkemystä kirjoittaessaan miten kvalitatiivinen tutkimus keskittyy havainnoimiseen eikä tilastoihin, tutkimus on vuorovaikutuksellista ja tutkimus "ei tavoittele ensisijaisesti pysäytettyä kuvaa kohteestaan, vaan pyrkii osoittamaan, kuinka erilaiset merkitykset ja järjestykset ovat ihmisten aktiivisen toiminnan tulosta". Juhilan (2021) mukaan tutkimus on empiiristä ja toteutetaan toimintaan keskittyen, esimerkiksi observointina, haastatteluna tai keskusteluna, jossa tutkija on suorassa yhteydessä tutkittaviinsa. Metsämuuronen (2008, 17) lainaa Stakea määritellään laadullisen tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa ollaan kiinnostuneempia yksittäisestä tapahtumasta ja sen ymmärtämisestä kuin siitä miten yleistettävissä tulokset ovat. Metsämuuronen myös kokoo Cohenin ja Manion esimerkit tapaustutkimuksen eduista tutkimuksena, joka on lähtökohtaisesti toiminnallista ja sovellettavissa käytäntöön ja joka perustuu tutkimuskohteen kokemuksiin (emt., 17). Juhila jatkaa alleviivaamalla subjektiivisuuden arvostamisen merkitystä (2021, kappale 17), joka tarkoittaa, että laadullisessa tutkimuksessa haastateltavia kohdellaan omien kokemustensa asiantuntijoina ja huomioidaan aktiivisina merkitysten tuottajina. Tutkija myös näkee ja ymmärtää omat ennakkokäsityksensä ja osallisuutensa tutkimustulosten muotoutumiseen (emt., kappale 17).

Tutkimukseni, joka keräsi kehittyviin laulajiin erikoistuneiden laulopedagogien kokemuksia kuoronjohtamisesta, täyttää laadullisen tapaustutkimuksen kriteerit. Pyrkimykseni oli haastatteleamalla selvittää, miten eri kuoronjohtajat ovat aktiivisen toimijuutensa ja kokemustensa kautta rakentaneet hyväksi havaittuja opetusmenetelmiä.

4.3 Aineistonkeruu

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 63) määrittelevät haastattelun yhdeksi yleisimmäksi aineistonkeruumetodiksi laadullisessa tutkimuksessa. Haastattelututkimuksen myönteisiä puolia ovat mahdollisuudet keskustella vapaasti ja joustavasti kysymyksien ja teemojen ympäriltä, pyytää selvennyksiä tai tarkennuksia ja kuulla sekä *mitä* että *miten* haastateltava vastaa (emt., 63.) Jos haastattelija onnistuu luomaan turvallisen ja myönteisen ilmapiirin, keskustelusta on mahdollista tulla antoisa ja haastateltava ehkä avaa

kokemuksiaan yksityiskohtaisemmin kuin jos hän vastaisi kirjallisesti. Hurme ja Hirsjärvi (2001, 48) määrittelevät tällaisen teemahaastattelun keskusteluksi jossa ”ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa”. Haastattelija tietää jo aiheesta, hän on kiinnostunut siitä ja pystyy keskustelemaan informoidusti haastateltavansa kanssa. Tämä johtaa parhaimmillaan yhteisiin oivalluksiin, syvällisempään ymmärrykseen ja avaa haastateltavien kokemuksen kautta kertynyttä hiljaista tietoa. Routio (2005, teemahaastattelu kappale 5) mukaan teemahaastattelu sopii hyvin tapaustutkimukseen koska se antaa ”haastateltavien elämäntilanteen kokonaisuudesta monipuolisen ja syvän kuvan.” Tutkijan omien asenteiden vaikutus jää mahdollisesti pienemmäksi puolistrukturoidussa, keskustelelevassa haastattelutapahtumassa, jossa annetaan haastateltavan viedä keskustelua tutkimusteeman ympärillä ja käytetään avoimia kysymyksiä (Routio 2005, kappale 4).

Koska tarkoitukseni on kartoittaa ohjaajien kokemuksia aikuisten alkeisoppijoiden kuoronjohtamisesta koen, että yllä mainitun avoimen ja dialogisen prosessin avulla on mahdollista kerätä rikasta aineistoa. Kuten Anttila (2014, 9.1.4 kappale 1) kirjoittaa, haastattelu eri muodoissaan soveltuu hyvin tutkittaessa haastateltavan ”asenteita, mielipiteitä, kokemuksia, havaintoja” sekä muita tuntemuksia liittyen tutkittavaan aiheeseen. Päädyin yksilöhaastatteluihin koska halusin varmistaa, että jokainen haastateltava pääsee yksin ääneen kertomaan omista kokemuksistaan ja opetustavastaan. Yksilöhaastatteluissa kaikki saivat tasapuolisesti tilaisuuden puhua, eikä kukaan vaikuttuisi toisten mielipiteistä tai henkilökohtaisesta opetusfilosofiasta. Valitsin keskustelevan ja puolistrukturoidun haastattelumuodon, jolle on ominaista keskittyminen ennalta määriteltyihin teemoihin mutta joka sallii poikkeamisen haastattelurungosta, jos keskustelussa nousee esille mielenkiintoisia sivuaiheita, joihin halutaan syventyä (Metsämuuronen 2008, 41).

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella opetuskäytäntöjä aikuisten alkeisoppijoiden ja laulamattomien kuoronopetuksessa, joten aineistoni keräys rajautui luontaisesti tällaisten kuororyhmien ohjaajiin. Kriteereinä pidin monivuotista kokemusta inklusiivisesta laulopedagogiikasta sekä erilaisten ja eritasoisten kuorojen johtamisesta. Halusin tarkastella, miten ihmiset, jotka tuntevat käytännöt syvällisesti ovat lähteneet sovelta-
maan niitä oman persoonansa, kokemuksensa ja eri ryhmien tarpeiden mukaan.

Opiskellessani laulua ja kuoronjohtoa Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla vuonna 2017–2022, vain yksi opetuskerta sivusi pedagogisia keinoja, jotka soveltuvat kehittyvien laulajien opetukseen. Haastateltavat löysin ottamalla yhteyttä kyseistä opetuskertaa ohjanneeseen vierailevaan pedagogiin ja kysymällä häneltä suosituksia muista haastateltavista. Tällä tapaa tutkimukseen valikoitui neljä laulupedagogia. Leavy (2017, 149) avaa tätä ilmiötä termillä "snowball sampling" tai "lumivyöryilmiö", kun yksi asiantuntija tai hyvin verkostoitunut tutkittava suosittelee muita tutkimukseen parhaiten soveltuvia henkilöitä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeintä on löytää ja haastatella ihmisiä, jotka ovat alansa aktiivisia osaajia ja soveltuvat tutkimuksen tarkoitukseen, ei varsinaisesti haastattelujen määrä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73; Leavy 2017, 148). Kaikki haastateltaviksi valikoituneet ovat oman alansa erikoisosaajia, kehittyvien laulajien kuoronjohtajia, joilla on pohjalla laulupedagogin koulutus. Kolme haastateltavaa ovat tämän lisäksi musiikkikasvattajia, joista kaksi ovat erikoistuneet varhaisiän musiikkikasvatukseen ja myös työskennelleet sen parissa. Kolme haastateltavista ovat opiskelleet musiikkia sekä Suomessa että ulkomailla ja kaikilla on yli kymmenen vuoden kokemus aikuisten alkeislaulajien yksilö- ja kuoronopetuksesta, eri toimipaikoissa.

Sovin haastattelut mahdollisimman lähelle toisiaan, jotta ymmärrykseni aiheesta syvenisi kerta kerralta ja jotta voisin haastattelujen aikana nopeasti hahmottaa potentiaallisia teemoja ja esittää informoituja jatkokysymyksiä. Juhilan mukaan "haastattelu ymmärretään vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelijan merkitystä aineiston muotoutumiseen ei voi kokonaan koskaan poistaa." (Juhila, 2021). Mitä paremmin itse hahmottaisin prosessin aikana esille tulleita teemoja, sen paremmin tekisin seuraavan haastattelun. Mäkinen (2006, 96) puolestaan huomauttaa, että vaikka haastattelutilanne olisi avoin tai puolistrukturoitu, haastattelijan vastuulla on pitää keskustelu kiinni tutkittavassa aiheessa, kuitenkin välttämällä liiallista johdattelemista tai pakottamista. Haastateltavaa tulee kuunnella ja toimia neutraalina kyselijänä, joka parhaimmillaan mahdollistaa sen, että puhuja pystyy kirkastamaan ja sanallistamaan oman kantansa (emt., 96).

Pidin kaikki haastattelut kesäkuussa 2019, kaksi haastattelua haastateltavien työpaikalla, yhden kirjaston varattavissa olevassa työtilassa ja yhden, haastateltavan pyynnöstä, kahvilassa. Kaikki haastattelut olivat suunnilleen tunnin mittaisia ja äänitin

materiaalin tietokoneelleni litterointia varten. Osallistujat allekirjoittivat suostumuslomakkeen antaen minulle oikeuden käyttää haastatteluja tutkimuksessani. Haastattelukysymykset ja Taideyliopiston muotoilema suostumuslomake löytyvät tämän tutkielman liitteistä (Liite 1 ja Liite 2).

Tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaan tutkimusaineisto tulee säilyttää huolellisesti ja tietoturvallisesti. Tallensin haastattelut oman yksityisen tietokoneeni kovalevyille, salasanan taakse. Valitettavasti litterointi- ja analyysivaiheen aikainen syksyn 2019 työtilanteeni hidasti prosessia ja alkukevästä 2020 iski koronapandemia, omine haasteineen. Hirsjärven ja Hurmeen perusteluiden mukaan "(k)oska puhtaaksikirjoitus on niitä harvoja teemahaastattelun vaiheita, joissa työ voi olla paikoin rutiininomaista...ei tutkijan tai haastattelijan tarvitse tätä vaihetta tehdä yksin" (2001, 140). Ulkoistin yhden haastattelun litteroinnin, mutta tein parhaani pysyäkseen kiinni eettisessä ohjeuorassa varmistamalla haastateltavani anonymiteetin siten, ettei nauhoituksella olevan henkilön nimi esiintynyt lähettämässäni materiaalissa ja ettei litteroijalla ollut mitään kytköstä materiaaliin tai siinä esiintyviin tapahtumiin tai henkilöihin.

4.4 Aineiston analyysi

Analysointi alkoi jo haastattelu- ja litterointivaiheessa, koska tutkija vääjäämättä tekee omia rajauksia ja tulkintoja ja hahmottelee temaattisia kokonaisuuksia materiaalista tutkimuksen aikana (Hurme & Hirsjärvi 2001, 136.) Analyysivaiheessa hyödynsin laadullista sisältöanalyysiä, eli aineistolähtöisyyttä vuorovaikutuksessa teoreettiseen kirjallisuuteen ja edeltävään tutkimukseen. Hurme ja Hirsjärvi (2001, 137) käyttävät Kvalen mallia havainnollistaakseen miten tavallisin työjärjestys materiaalin kokoamisen jälkeen on litterointi ja litterointimetodin valinta. Päätin tutkimuksessani keskittyä aineiston sisältöön, en siihen *miten* haastateltavat vastasivat kysymyksiin, joten purin äänitykset tekstiksi huomioimatta esimerkiksi puhujan eleitä tai puheen tauoituksia. Yleislitterointi oli soveltuvin metodi tutkimuskysymykseeni nähden mutta lihavin painotettuja sanoja ja kirjoitin esille naurahdukset kun se selkeästi vaikutti tekstin tulkintaan. Seuraava vaihe on Kvalen mallin mukaan aineiston selventäminen eli turhien toistojen ja täytesanojen poistaminen tekstistä. Vasta tämän jälkeen päästään varsinaiseen analyysivaiheeseen (Hurme & Hirsjärvi 2001, 137). Tekstistä tuli luettavampaa ja sujuvampaa poistaessani keskusteluissa vilisevät puhekielen ilmaukset kuten "niinku"

ja "tota". Anonymiteettisuoja vuoksi valitsin muokata tekstiä paikoitellen yleiskieliseksi, jottei haastateltavia voisi tunnistaa esimerkiksi murteesta. Haastatteluista kertyi 57 sivua litteroitua tekstiä, 12–17 sivua per haastattelu (Calibri, kirjasinkoko 11, riviväli 1,15). Helpottaakseni analyysiä purin kaikki haastattelut koneelleni samalla tekstinkäsittelyohjelmalla, jolla kirjoitin maisterintutkielmani (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 139–140).

Laadullinen sisältöanalyysi on metodina hyvin vapaa ja työni seurasi parhaiten Eskolan ja Suorannan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136) luonnehdintaa prosessista jossa "aineisto puretaan, ja edetään analyysiin enemmän tai vähemmän tutkijan intuitioon luottaen." Laadullinen analyysi voidaan jakaa *induktiiviseen* analyysiin, joka on aineistopohjaista, ja *abduktiiviseen*, jossa tutkija on jo valmiiksi valinnut teoreettisia käsitteitä, joita hän pyrkii todentamaan tutkimusmateriaalinsa avulla (emt., 136). Omassa työssäni käytin hyväkseni tutkimuksia ryhmäoppimisen prosessista laatiessani haastattelukehikkoa, eli abduktiivista analyysia. Kantavaksi teemaksi muodostui varsinkin turvallisuuden merkitys oppimistapahtuman mahdollistajana. Tutkimuskysymykseni oli kuitenkin melko avoin, mikä mahdollisti sen, että analysoidessani litteroitua tekstiä aineistosta hahmottui uusia teemoja, joista rakensin kokonaisuuksia ja jotka pyrin kytkeämään niihin soveltuvaan teoreettiseen kirjallisuuteen (induktiivinen analyysi). Näitä olivat esimerkiksi ryhmätoiminnan mahdollistama suotuista vertaistuki musiikillisen identiteetin muutoksessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 78) muistuttavat aloittelevaa tutkijaa tiukasti rajaamaan tutkimuskohteensa, koska laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista, että aineistoista löytyy valtavasti teemoja ja odottamattomia kiinnostavia aiheita. Tämä helposti paisuttaa työn liian valtavaksi yhtä tutkimusta varten, joten kirjoittajaa neuvotaan kaiken huomioimisen sijaan valitsemaan tarkasti, mikä on juuri tämän tutkimuksen kohde ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkia vain sitä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 78) esittelevät Laineen pelkistetyn nelivaiheisen analyysirungon, josta muokkasin omaa prosessiani kuvailevan listan:

1. Päätä kiinnostuksenkohteesi
2. Analysoi aineisto, huomioi ja erittele ainoastaan se, joka koskettaa tutkimusaihettasi
3. Luokittele, teemoita ja tyyppittele
4. Jäsennä tulokset ja kirjoita auki

Hurme ja Hirsjärvi (2001, 144–145) käyttävät Deyn mallia samasta prosessista, termin *kuvailu, luokittelu, yhdistely ja tulkinta*.

Jotta haastateltavien sitaatit erottuisivat muusta tekstistä, sisensin ne tulosluvussa. Hakusulkeissa oleva materiaali on joko omia lisäyksiäni tekstin ymmärrettävyyden lisäämistä varten tai poistettuja tunnistetietoja, kuten ryhmien nimet, jotta haastateltavien anonymiteettisuoja olisi turvattu. Siivosin kauttaaltaan pois kertauksia ja yksittäisiä täytesanoja ja muokkasin tunnistettavuutta silmällä pitäen haastattelujen murteita samantyyllisiksi (kaikissa sitaateissa käytössä "mä", ei esimerkiksi mie tai mää). Käytin lihavointia kun halusin tuoda esille painotettuja sanoja ja kirjoitin myös naurahdukset esiin kun väittäjä oli selkeästi tarkoitettu huumoriksi. Kolme pistettä tekstissä tarkoittaa, että sitaatti alkaa lauseen keskeltä, tai että olen jättänyt pois pidemmän osion puhetta kuin yksittäisen sanan. Näissä tapauksissa kyse on ajatuksen hahmottumisesta puhuessa, esimerkiksi "*niin tota se oli sit semmonen, sellainen et olis*", eli poisto ei vaikuta haastattelun tulkintaan vaan pyrkii selkeyttämään ja helpottamaan lukemista. Jos kyseessä on pidempi poisto tekstin keskellä, kuten kappale, olen merkinnyt sen kolmena pisteenä sulkeissa. Kun olen sisällyttänyt oman kysymykseni tai kommenttini lainaukseen, olen merkinnyt sen kirjaimella H (haastattelija) ja käyttämällä kursivointia.

Hankalin vaihe analyysiprosessissa oli tutkimuskohteeni tiukka rajausta ja aineistosta nousevien päällekkäisyyksien järjestäminen ja jäsentäminen. Analyysin lähtökohtana tulee pitää tarkkuutta, rajausta ja perusteellisuutta, ja vasta tämän vaiheen jälkeen on mahdollista aloittaa itse teemojen analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78; Hurme & Hirsjärvi 2001, 145). Rajasin aineiston analyysia maisterintutkielmani tutkimuskysymyksen mukaiseksi ja pyrin välttämään liiallista yksityiskohtaisuutta, kuten esimerkiksi tarkkojen äänenavausten listaamista, ja tämän sijaan tarkastella laajempia pedagogisia teemoja. Seuraava vaihe oli tutkia samankaltaisuuksia ja millaisten eri teemojen alle aineistossa esiintyvät näkemykset voisi järjestää (teemoittelu/ yhdistely), ja tyypittelyvaiheessa luoda yleisesimerkkejä näiden teemojen perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79; Hurme & Hirsjärvi 2001, 149–151.) Pelkän raportoinnin sijaan "(t)ulkinnat ohjaavat näkemään asioita kokonaisvaltaisemmin, ja ne myös rikastuttavat tutkimuskohteesta saatavaa kuvaa" (Hurme & Hirsjärvi 2001, 152). Tämän prosessin

lopputulos on nähtävissä tutkimukseni luvussa viisi, jossa jäsenmän ja esitän tutkimukseni tulokset.

4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu

Jokaisessa eettisesti kestävässä tieteellisessä tutkimustyössä on noudatettava hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012, 4–5) ohjeissa tutkimusetiikka tarkoittaa "eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista ja edistämistä tutkimustoiminnassa sekä tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyiden tunnistamista ja torjumista kaikilla tieteenaloilla." Kaikissa tutkimuksen vaiheissa tulee seurata tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. On huolehdittava siitä, että tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat eettisesti kestäväällä pohjalla ja tutkielmassa huomioidaan ja viitataan asianmukaisesti edeltäviin tutkimuksiin ja lähdemateriaaliin (emt., 6; Hurme & Hirsjärvi 2001, 19–20; Mäkinen 2006, 123–124). Hyvä tieteellinen käytäntö muistetaan myös tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa, koska "(t)ieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla" (TENK 2012, 6).

Tutkimukseni toteutui kapean sektorin toimintatapoja kartoittavana haastattelututkimuksena. Tämän takia käytin yleisten ohjeiden lisäksi neuvottelukunnan humanistisille aloille ja haastatteluihin sovellettavissa olevaa ohjetta. Tämän ohjeistuksen mukaan "(i)hmiseen kohdistuvan tutkimuksen peruslähtökohta on tutkittavien henkilöiden luottamus tutkijoihin ja tieteeseen" (TENK 2019, 3.2 kappale 1). Tutkijan on toisinsanoen pystyttävä toteuttamaan tutkimuksensa aiheuttamatta haittaa tutkimuksen osallistujille ja kunnioittaen heidän oikeuksiaan. Tämän ohella kaikilla tutkittavilla pitää olla oikeus informoituun suostumukseen, eli siihen että ymmärtävät mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa, mitä tutkitaan ja miten tutkimus toteutetaan (emt., kappale 9–10; Mäkinen 2006, 115–116).

Esittelen seuraavaksi tiivistetyn ohjeen tutkimukseen osallistujien oikeuksista, Tieteellisen neuvottelukunnan ja henkilötietolain mukaan (TENK 2019, 3.2 kappale 6–11; laki siteerattu Mäkinen 2006, 95, 147):

1. Oikeus osallistua tutkimukseen tai jättää osallistumatta.
2. Oikeus keskeyttää tai peruuttaa osallistuminen koska tahansa.
3. Oikeus tietoon tutkimuksen sisällöstä, sen toteutuksesta ja tutkimusaineiston käytöstä ja säilyttämisestä.
4. Oikeus realistiseen kuvaan tutkimuksen vaikutuksesta ja mahdollisista hyödyistä tai haitoista.
5. Oikeus tietää olevansa tutkittavana varsinkin tilanteissa, jossa tutkijalla on mahdollinen eturistiriita, esimerkiksi ollessaan tutkittavan opettaja tai esimies.

Omassa työssäni yllä mainitut kriteerit toteutuivat seuraavalla tavalla:

Ennen tapaamistamme sain suullisen suostumuksen jokaiselta haastateltavaltani toteuttaa tutkimukseni heidän avullaan ja selvensin tutkimukseni pyrkimykset ja tutkimuskysymyksen (kohta 1). Haastattelujen aluksi pyysin osallistujia lukemaan läpi ja allekirjoittamaan Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston "tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta" -lomakkeen (Liite 2). Tarkensin että kyse oli maisterintutkielmasta ja että tulisin anonymisoimaan kaikki tiedot parhaani mukaan. Kerroin että tutkimukseni kohde oli kartoittaa pedagogisia käytäntöjä, ei keskittyä yksilöihin, ja että suostumuslomakkeen sisällön mukaan tutkimusaineisto hävitettäisiin kuuden kuukauden sisällä tutkimuksen valmistumisesta (kohta 3). Kaikki osallistujat suostuivat haastatteluihin ja allekirjoittivat lomakkeen.

Opettajan työ voi olla melko yksinäistä, joten esitin tutkimukseni mahdollisena hyödynä, että sen avulla kokoaisin ja vertailisin saman alan ammattilaisten hyväksi havaittuja pedagogisia käytäntöjä. Työ olisi tulevaisuudessa luettavissa ja voisi mahdollistaa vertailua ja antaa vahvistusta omille käytännöille. Tutkimuksen mahdolliset haitat kohdistuivat tunnistettavuuteen. Aiheeni oli hieman arkaluontoinen koska kyse oli kehittyvien laulajien ja jopa laulutraumaisten opetuksesta ja jokaisen kuoronjohtajan henkilökohtaisista pedagogisista mielipiteistä, periaatteista ja kokemuksista (kohta 4). Päädyin pseudonymisoimaan kaikki vastaajat käyttämällä sukupuolineutraaleja nimiä (Ruska, Kuura, Laine, Kuisma) ja tein parhaani varmistaakseni, että vastauksissa mahdollisesti esille nousevia ryhmiä tai työpaikkoja ei voisi tunnistaa. Tunnistettavuuden minimoimisen lisäksi oletin, että haastateltavien olisi tällä tapaa helpompi puhua myös mahdollisista kielteisistä kokemuksista, turhautumisista tai kantapäähän kautta opituista

asioista. Mäkisen (2006, 114) mukaan anonymiteetti "rohkaisee ihmisiä puhumaan rehellisesti ja suoraan ja helpottaa näin tutkimuksen kannalta olennaisten tietojen keräämistä." Se suojaa tämän lisäksi henkilöitä tutkimuksen ulkopuolelta. Poistin myös tästä syystä kaikki haastatteluissa mainittujen kuorojen tiedot koska osallistujilla ei ollut mitään yhteyttä tutkimusprojektiin eikä heiltä oltu kysytty suostumusta osallistua siihen (emt., 114). Tieteellisen neuvottelukunnan ohjeen kohta viisi ei varsinaisesti sivunnut työtäni, koska en ollut valta-asemassa verrattuna tutkittaviini ja he ymmärsivät haastattelutilanteen olevan osa julkaistavaa tutkimusta.

Henkilötietolain 2: 6-9 § mukaan tutkimuksessa tulee kerätä vain tutkimuksen kannalta välttämättömät henkilötiedot ja etukäteen laatia tarkka suunnitelma tietojen käytöstä, tallentamisesta ja tuhoamisesta (Mäkinen 2006, 147). Omassa tutkimuksessani ainoa välttämätön henkilötieto haastateltavien äänten lisäksi oli suostumuslomakkeiden allekirjoitus ja nimenselvennys. Suostumuslomakkeet ja äänitteet tuhoaan puolen vuoden sisällä tutkimuksen valmistumisesta.

Suostumuslomakkeen ja arkistointisuunnitelman mukaan tutkimusaineisto (haastatteluuäänitykset, suostumuslomakkeet ja litteroinnit) tuhoaan puolen vuoden sisällä tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tällä tapaa tutkimushenkilöiden anonymiteetti toteutuu ja maisterintutkielmani arvioijilla on vielä mahdollisuus tutustua materiaaliin (Mäkinen 2006, 81, 120; TENK 2019, 3.7.).

5 Tulokset

Tässä luvussa avaan tutkimukseni tuloksia ja vastaan tutkimuskysymykseeni. Selitän mitkä strategiat haastatellut kuoronjohtajat ovat havainneet toimiviksi ohjatessaan aikuisia alkeiskuoroja ja millaisen johtamistyylin on koettu vaikuttavan ryhmän kehitykseen suotuisasti. Tämän lisäksi tarkastelen Kennyn (2016) CoMP-mallia suhteessa tutkimustuloksiini ja analysoin miten sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sekä oppijakeskeisyys näkyvät tutkimusmateriaalissa. Hahmotellut alaluvut sisältävät laajoja ja osittain limittyviä kokonaisuuksia.

5.1 Oppiva ryhmä - aikuinen alkeiskuoro

Tässä alaluvussa käsittelen mitä kuoronjohtajan tulee huomioida rakentaessaan oppivaa ryhmää aikuisista kuoroalkeisoppijoista ja tarkastelen haastateltavien kokemuksia ryhmäopetuksen voimasta aikuisille suunnatussa musiikkikasvatuksessa, sekä näkökulmia kuorolaisten laulullisen identiteetin rakentumisesta ja mahdollisesta muutoksesta aikuisiällä. Hyödynnän Kennyn (2016) *Communities of Musical Practice* -mallia, CoMP (ks. luku 3), eli teoriaa, joka tutkii musiikillisen käytäntöyhteisöjen rakentumista. Tämän lisäksi sovellan Siljamäen (2021) käsitteellistä lähestymistapaa koskien kuoroyhteisön sosio-ekologista rakennetta, DeNoran (2013) konseptia musiikillisista turvapaikoista ja transformatiivisuudesta, ja Nummisen (2005) tutkimusta minäkuvan siirtymästä laulutaidottomuudesta kohti voimaantumista laulajana.

Nummisen (2005) ja Siljamäen (2021) väitöskirjoissa tutkitaan laulu- tai esiintymistraumatisoituneista ihmisistä koostuvien kuororyhmien toimintaa ja vaikutusta jäsentensä minäpystyvyyteen ja itsemäärittelyyn. Molemmissa tutkimuksissa tuodaan esille miten toistuvasti lannistetut ihmiset vapaaehtoisesti hakeutuvat tavoitteelliseen toimintaan koska lannistamisesta huolimatta he haluavat apua äänenhallintaan ja esiintymiseen sekä osalliseksi musiikillista yhteisöä. Nummisen (2005, 210–212) tutkimuksessa osallistujat määrittelivät tavoitteikseen paremman laulullisen itsetunnon ja -ilmaisun, toiveen päästä osaksi lauluyhteisöä ja musiikillisten hahmotustaitojen kehittämisen. Siljamäen (2021, 97, 209) tutkimuksessa osallistujat kamppailivat lammauttavan esiintymisjännityksen kanssa. Toiveena oli saada apua selviytyä sosiaalisista tilanteista ja toisten edessä puhumisesta ja esiintymisestä. Siljamäki (2021, 94)

määrittelee tutkimuksessaan esiintymisjännityksen opituksi peloksi, joka on voimistunut kielteisten kokemusten ja jopa suoranaisen kiusaamisen summana. Adams (2019, 21), Numminen (2005, 251) ja Siljamäki (2021, 48) puolestaan esittävät, että oppimista mahdollistava ilmapiiri ja luottamus kasvuun ovat suoraan yhteydessä oppimistuloksiin. Luottamus kasvuun tarkoittaa tässä yhteydessä oppilaan positiivisen minäpystyvyyden rakentumista ja varmuutta siitä, että taitoja ja kykyjä voi kehittää läpi elämän. Jotta yksilöllä olisi hyvät olosuhteet oppimiseen ryhmätilanteessa, on luotava sosiaalinen tila, joka on turvallinen, vuorovaikutusta mahdollistava ja yksilön luontaiseen uteliaisuuteen vetoava (Adams 2019, 22, 24). Oppivassa ryhmässä tulisi näin ollen korostaa turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta, yhteisöllisyyttä ja itseohjautuvuutta, jotka yhdessä muodostavat positiivisen pedagogisen kehän joka kannustaa uteliaisuuteen ja sisäisen motivaation rakentumiseen. Kehittyvien laulajien ja laulutraumaisten kuoroissa osallistujien yhdistävä piirre on aluksi Kuuran ja Ruskan mukaan kuitenkin yleensä kokemus laulutaidottomuudesta tai elämän aikana tapahtuneesta musiikillisesta lannistamisesta.

...et sitten monesti ihmiset kertoo vaikkapa sen et on aina halunnut laulaa mutta että koulussa opettaja sano tai että perheessä on sanottu että älä **sinä** vaan laula (...) Niin tota, se on aika paljon sitä vielä taustalla... nuoremmal polvel ei ehkä oo sellaista, saattanut kyllä ollu laulukokeita vielä ja niistä saatu kans semmoisii...että pyydetään jotain mitä ei oo opetettu...(Kuura)

...ne on varmasti elämänsä aikana saanu enemmän sitä lunta tupaan...että jollakin tavalla rankaistaan yrittämisestä, että ei pelkästään osaamattomuudesta, vaan se **yrittäminen** on ollu jotenki väärin että se on mun mielestä ekstra tärkeätä kattoo et mihin niitä viedään esiintymään...tai sitä että ne laulaa tässä yhdessä että nyt se ei ehkä onnistu mutta **on** oikeesti onnistunu ja sitä pitää siitä yrittämisestä tukea... (Ruska)

Nummisen (2005, 48–51, 209–210) mukaan kouluissa ja musiikkilaitoksissa ainakin ennen vallinnut lahjakkuuskäsitys laulutaidon suhteen, on luonut käytännön, jossa taitoa ei ole opetettu vaan ainoastaan mitattu, esimerkiksi laulukokeiden kautta. Kuuran mainitsema systemaattisen opetuksen puute on tuottanut tilanteen, jossa laulutaito usein mielletään synnynnäiseksi taidoksi, jonka joko hallitsee tai ei, ja jota ei voi harjaannuttaa samalla tavalla kuin esimerkiksi lukemista tai laskemista. Tämä

laululahjakkuuden illuusio on erittäin levittäytynyt, vaikka tutkimustulokset ovat osoittaneet laulutaidon ja musikaalisuuden olevan väestössä yhtä yleistä kuin puhetaidon (Creech ym. 2014, 33; Einarsdottir & Gudmundsdottir 2016, 43). Laulussa soittimena on oma ääni, persoonan jatke, joka helposti heijastaa osaamattomuuden tunteen koko minäkuvaan. Vaikka kiinnostusta musiikkia kohtaan on ollut, musikaalisuuden hahmottaminen synnynnäisenä kykynä eikä opittavana taitona, sekä toistuvat lannistamisen kokemukset joko oman perheen sisällä tai koulun musiikkitunneilla, ovat tuottaneet monelle henkilölle kielteisen itsemäärittelyn kehän, varsinaisesta musiikillisesta potentiaalista piittaamatta (Abril 2007, 1–3; Adams 2019, 22; Creech ym. 2014, 41; Einarsdottir & Gudmundsdottir 2016, 43; Numminen 2005, 209, 213–214; Turton & Durrant 2002, 41, 45; MacDonald ym. 2002, 8). Tämä kielteinen itsemääritys ja minäkuva on Laineen mukaan se kokoava piirre, jonka alle useimmat alkeislaulajat voi ryhmittää, ei osallistujien faktinen taitotaso.

Näistä alottelevista laulajista...taitotaso on ihmisillä mitä tahansa nollassa sataan, vaikka kaikki ajattelee et "mä en osaa". On ihmisiä, joill' on valtavan pieni ääniala, esimerkiksi ei päärekisterialuetta löydy ollenkaan(...)tai sit on sellasia, jotka vetäsee yli kaks oktaavia ihan puhtaasti ja pystyy laulaan mitä vaan...ja sitte se vaan on se fiilis heillä itsellä, että he ei osaa, syystä tai toisesta. Siinä mielessä henkisesti ihmiset on usein aika samalla tasolla... (Laine)

Siljamäen (2021, 194) tutkimuksessa kuorolaulamisen vaikutuksesta sosiaalisen jännityksen hallintaan, oppiminen mielletään nykyään prosessiksi, joka on sosiaalinen, vuorovaikutteinen ja osallistava. Oppimistapahtumalla on mahdollisuus muuttaa yksilön minäkäsitystä, joko kielteisesti tai myönteisesti, joten tunne-elämysten ja ryhmän sisäisen kommunikoinnin huomiointi pedagogisessa suunnittelussa on ensiarvoista (emt., 195). Siljamäki (2021, 195–196) ja Turton ja Durrant (2002, 45) nostavat esille häpeän ja onnistumisen kokemukset esimerkeiksi ryhmätilanteissa tapahtuvista sosiaalisista prosesseista, jotka mahdollistavat tai rajoittavat oppimista. Häpeän tunteen välttäminen johtaa oman toiminnan rajaamiseen, se passivoi ja hiljentää ja yksilö vetäytyy tilanteista, joissa uskoo tulevansa kokemaan häpeää. Kuten Kuisma toteaa, useilla alkeiskuorolaisilla on elämänsä aikana saadusta kielteisestä palautteesta muodostunut vahvoja häpeän tunteita suhteessa omaan ääneensä, mutta vasta uskaltaminen ja häpeän voittaminen mahdollistaa muutoksen.

...tää ehkä tulee joka ryhmässä jossain vaiheessa vastaan, että syy miksi ihmiset ei laula auki, on se, että ne ei halua kuulla omaa ääntään. Eli ihan pelkästään se auki puhuminen, mitä se tarkoittaa sitä, et sä et tuomitse sun omaa ääntä, koska...jos sä et halua kuulla sitä ni sit sä et uskalla laulaa auki sitä ja silloin se ääni ei koskaan kehity, joten se on pakko, se oman äänen hyväksyminen, ja sen hyvän laulusuhteen luominen on niin tärkeätä, että mitään muuta edes tulee pysytyn tapahtumaan sen jälkeen. (Kuisma)

Siljamäen (2021, 196) mukaan myönteisen oppimissuhteen luominen on olennaista koska positiiviset tunteet ja ylpeys omasta onnistumisesta tukevat oppimispotentiaalia, hyvinvointia, sosiaalisten taitojen kehittymistä ja henkilökohtaisten voimavarojen kasvamista. Mitä enemmän kannustavia kokemuksia oppilaalle tarjotaan, sen innostavampana opettaja nähdään (emt., 196). Tällainen pedagoginen viihtyminen alkeiskuorotilanteissa fokusoi kuororyhmän keskinäisen kommunikaation ja hyväksymisen vahvistamiseen sekä mahdollisten häpeätilanteiden ennalta-ehkäisemiseen. Kun musiikillisessa yhteisössä muodostetaan uutta suhdetta laulamiseen, tulisi Siljamäen (2021, 197) mukaan pelkkien musiikillisten ansioiden sijaan fokuksen sijaita rakentavassa vuorovaikutteisuuudessa sekä lämmittely- että lauluharjoitteissa, hyväksyvän ilmapiirin luomisessa ja ryhmän sisäisen kannustamisen rohkaisussa. Einarsdottirin ja Gudmundsdottirin (2016, 52–53) tutkimuksessa todetaan kuorolaulun olevan yhtä nautinnollista osallistujille riippumatta musiikillisesta harjaantumisesta, mutta myönteiset vaikutukset itsetuntoon olivat suuremmat ennen laulamattomille. Aktiivinen osallisuus ja toimijuuden kokemus musiikillisessa yhteisössä koettiin tärkeäksi oppijan itsemäärityksen kannalta (emt., 52). Numminen (2005, 49–51) puoltaa käsitystä valtaväestön musikaalisuudesta erityislahjakkuuden sijaan ja Siljamäki (2021, 86) toivoo, että musiikinopetuksessa voisi inklusiivisesti "lähteä siitä oletuksesta, että kaikki ovat muusikoja ja laulajia," jotta vältetään turhia rajanvetoja, jotka estävät tai vaikeuttavat osallistumista musiikintekemiseen.

Kennyn (2016, 11) CoMP-mallin mukaan *yhtäläinen sitoutuminen, jaetut tavoitteet* sekä *jaetut toimintatavat* edistävät musiikillisen yhteisön rakentumista. Aivan kaikille avoimissa, taitotasosta piittaamattomissa kuoroissa, erot osallistujien musiikillisen harjaantumisen tasossa luovat ajoittain haasteita, koska ryhmän oppimista tukeva pysyvyys (yhtäläinen sitoutuminen) edellyttää että tekeminen ja harjoitteet ovat kaikille mielekkäitä. Kaikki haastateltavieni kuorot omaavat prosessifunktion: niissä

valmistellaan lyhyt ulkoa opeteltava ohjelmisto, jolla esiinnyttään kauden lopuksi (jaetut tavoitteet). Kuuran mukaan kuoroalkeisoppijoiden heterogeenisyys, esimerkiksi nuotinlukutaidossa tai omaksumisnopeudessa, ovat asioita, joissa korostuu sekä opettajan kekseliäisyys yhdenvertaisen oppimisen turvaamiseksi että kotiharjoittelun merkitys (harjoitusnauhat, opetusvideot). Musiikkilaitoksissa vakiintuneiden kuoronjohtollisten käytäntöjen rinnalle luodaan näin ollen oppimisen mahdollistamiseksi ryhmän tarpeita vastaavia opetus- ja johtamiskäytäntöjä, kuten esimerkiksi nuoteista lukemisen korvaaminen korvakuulolta oppimisella sekä erilaiset johtajan tukimerkit sävelkulkujen vakiinnuttamiseen (jaetut toimintatavat).

Ryhmän jäsenillä on hyvä olla mahdollisuus omalla aktiivisuudellaan pyrkiä kohti pedagogisesti luotsattua ryhmän keskiverto-osaamista, jotta kaikki osallistujat kokevat ryhmässä pysymisen mielekkäänä: ei liian haasteellisena eikä myöskään turhauttavan helppona. Koska oppimista ja sosiaalista interaktiota tapahtuu sekä oppilaan ja opettajan välillä että ryhmän sisällä, on hyvä huomioida mahdolliset jännitteet ja turhautumat, joita voi näissä tilanteissa muodostua. Siljamäki (2021, 210) painottaa miten tällaisessa vuorovaikutteisessa oppimisessä vuorovaikutuksen *laatu* korostuu. Yhteiskuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunteen vahvistaminen ja keskinäisen kannustamisen korostaminen ehkäisevät eriarvoisuuden kokemuksia kuororyhmissä. Numminen (2005, 248) alleviivaa miten tärkeää on, että kuorojäsenillä on tunne siitä että "opettaja ja koko yhteisö kannustavat ja tukevat oppimisessa". Jos kaikki tuntevat olonsa tarpeellisiksi kuorossa, he myös sitoutuvat kuoron toimintaan ja käytäntöihin (Kenny 2016, 21). Tämä voi Einarsdottirin ja Gudmundsdottirin (2016, 44) mukaan synnyttää tietynlaisen "kuoroidentiteetin", kokemuksen osallisuudesta yhteisössä, joka edellyttää kollektiivista toimintaa ja yhteistyötaitoja. MacDonald ym. (2002, 5) esittää että musiikki on perimmältään sosiaalista toimintaa, ryhmään kuulumista ja itsensä määrittelemistä vuorovaikutuksessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Tutkimukseeni viitaten, tämä merkitsee, että lupa osallisuudesta musiikilliseen yhteisöön, josta on ennen suljettu ulos (laulu, musisointi) ja uuden yhteisön vertaistoiminta sekä keskinäinen kannustaminen, synnyttää sitoutumista ja mahdollistaa uuden "kuorolaulajaidentiteetin" rakentumisen ennestään laulamattomille aikuisille.

Yleinen mielikuva kuorosta on isosta ryhmästä, joka laulaa moniäänisesti (vrt. luku 3). Alkeiskuorossa huomioidaan osallistujien taitotaso ja edetään yhteislaulamisen totutteluun askel askeleelta. Ruskan mukaan kuoroa ei tarvitse määritellä lauluharmonian

olemassaolon perusteella: riittää yksinkertaisesti että "on iso porukka laulamassa". Alkeiskuoroissa on havaittavissa, miten ryhmän koko vaikuttaa laululliseen tukeen. Ryhmien heterogeenisyys takaa sen, että löytyy jäseniä, jotka ovat varmempia äänensä suhteen ja näin ollen auttavat kuoroa vireen, uskaltamisen ja musiikillisen hahmotuksen kanssa. Laineen mukaan ryhmässä laulaminen paradoksaalisesti vapauttaa osallistujia keskittymään "omaan tuottamiseen" koska ympäriltä kuuluva verrokkiäänäni jatkuvasti tukee musiikillisen hahmottamisen opettelua. Seuraavassa sitaatissa Kuisma muistuttaa alkeiskuorojen haasteista. On hyvä huomioida kehittyvistä laulajista koostuvan kuoron pedagogiset erityispiirteet ja rakentaa polku kohti moniäänisyyttä johdonmukaisesti, ajan kanssa ja onnistumisen kokemuksia tarjoten.

...nyt tää kuulostaa hirveeltä, mutta tiedät mitä tarkoitan, niin kun "rajallisten" mahdollisuuksien oppilaiden kanssa, joilla on hahmotusongelmia, montaa, saattaa olla henkistä blokkia, fyysisiä blokkeja, jo se on erittäin suuri haaste, ja sitten hypätään kaksäänisyyteen, ni aika paljon asioita täytyy tapahtua, jotta nää kaks lähtee toimimaan hyvin. (Kuisma)

Henkisiä ja fyysisiä "laululukkoja" ja laulamattomuudesta johtuvia äänellisiä haasteita (vrt. Numminen 2005, luku 2) voi kohdata vähentämällä osallistujien kielteisen itsemäärityksen painoa ja fokuoimalla Siljamäen (2021, 211), Kennyn (2016, 130) ja Nummisen (2005, 253) mukaan yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tuntemusten rakentamiseen turvallisessa ympäristössä, jotta oppimistapahtuma luo positiivisia kokemuksia pystyvyydestä ja vahvistaa osallistujien itsetuntoa ja oppimista mahdollistavaa hyvää sosiaalista ryhmävuorovaikutusta. Einarsdottirin ja Gudmundsdottirin (2016, 50) tutkimuksen mukaan valtaosa kuorolaisista jopa kokee kuorojen yhteisöllisyyden tärkeämmäksi syyksi jatkaa harrastusta kuin kuoronjohtajan taitavuuden tai kuoro-ohjelmiston innostavuuden, joten hyvää kuoroilmapiiriä tulee aktiivisesti tukea.

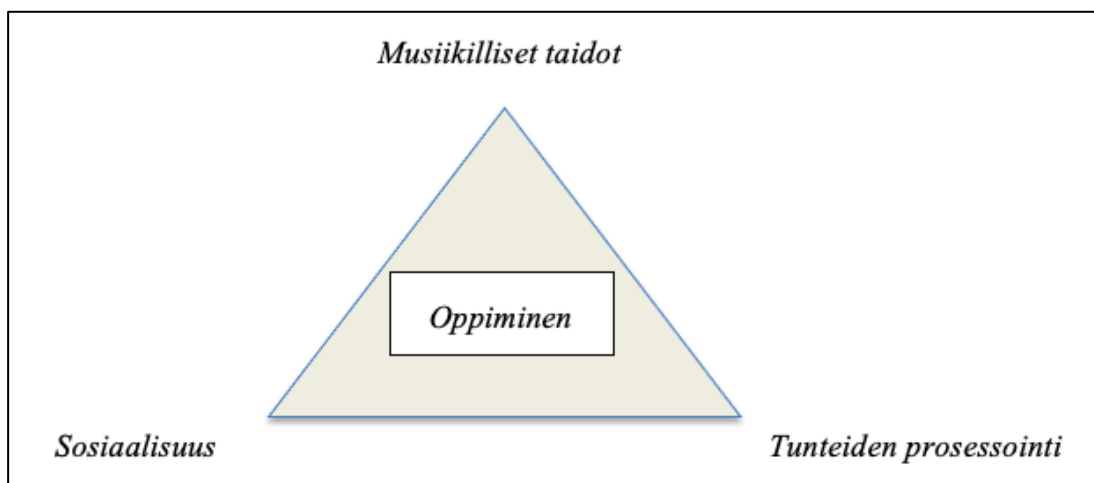
Ruska on pannut merkille, että alkeisryhmissä monet vertaavat tekemistään omiin mielikuviinsa "oikeasta" kuorolaulamisesta, johon kuuluisi laskevia tai nousevia melodisia äänenavauksia ja jossa laulutekniikka ja vire olisi tärkein harjoiteltava asia. Hyvän laulusuhteen rakentaminen on kuitenkin tätä arvokkaampaa koska se tuottaa pedagogista viihtymistä, korvaa vanhoja vahingollisia ajatusmalleja pystyvyydestä, motivoi oppimista ja lopulta mahdollistaa sekä laulutekniikan että vireen toteutumista. Sävelpuhtauteen keskittymisen sijaan kannattaa Nummisen (2005, 252) mukaan antaa tilaa

harjoitteille, joissa ei ole "oikein tai väärin -ulottuvuutta", vaan kokeilla esimerkiksi miltä rennon äänen tuottaminen tuntuu omassa kehossa. Haastatteluvastauksissa korostui, miten alkeiskuoroissa opetellaan samoja asioita kuin ammattikuoroissa – yhdessä laulamista, äänten virittämistä, laulutekniikkaa ja ohjelmiston opettelua – mutta turvataan ensimmäiseksi oppimisen mahdollistama myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiiri, muu on toissijaista. Kennyn (2016) mallia hyödyntäen väitän, että kyseessä olevissa kuoroissa rakennetaan ryhmälle *jaettuja tavoitteita ja toimintatapoja*, joiden ydin ei ainakaan aluksi sijaitse *musiikillisten* taitojen harjaantumisessa. Kuorossa laulamisen ensisijainen tavoite on tässä koulukunnassa luoda turvallinen ja hyvä oppimisympäristö, jossa ryhmä voi yhdessä uskaltaa käyttää ääntään, yrittää, erehtyä ilman häpeää ja kehittyä.

Haastattelun aikana Laine hahmotteli alkeiskuoro-opetuksessa käytettävän pedagogisen tavoitekolmion, jonka kärjet edustavat *musiikillisia taitoja, sosiaalisuutta ja tunteiden prosessointia*. Pysyvyys ja pitkäjänteinen yhdessä harjoittelu tukevat kaikkia tavoitealueita. Jos vertaa näitä Kennyn (2016, 11) kolmikärkeen, *yhtäläinen sitoutuminen, jaetut tavoitteet, jaetut toimintatavat*, Laine painottaa edellä mainittujen lisäksi tunnetilan ja sisäisen kokemuksen merkitystä alkeislaulajista koostuvan musiikillisen yhteisön rakentumisessa.

Jos ajatellaan et siinä on niin kun musiikilliset elementit, sosiaaliset elementit ja tämmöset tunne-elementit, niin mä pitäisin tätä viimeistä merkittävimpänä, koska jos meillä on se sosiaalinen hyvä toiminta siinä, puhalletaan yhteen hiileen, musiikillisesti onnistu mutta jostain syystä se tunnetila olis ahdistunu tai epäonnistunu tai pettyny, niin must se olis kaikkien niiden tavoitteiden vastasta, se ei olis silloin onnistunu esiintymiskokemus. Mä sanoisin siitä triangelistä se henkilökohtainen tunnekokemus mun laulajilla on tärkein (...) Harjoituksissa mä ajattelen et nää kaikki kolme kyllä korostuu. Ja pitäääki korostua. Pitää olla sitä sosiaalista tilaa ihmisille (...) Ihmiset voi olla niin haavottuvaisii jotenki sen laulutaidottomuuden tunteensa kanssa, vaikka laulaisivat kuinka hyvin (...) Et siis ikään kuin tunteen kautta käsitellään näitä kahta muuta kolmion reunaa siinä ja sitten ne toivottavasti toisiaan tukee koko ajan. (Laine)

Seuraavassa kuviossa esittelen Laineen aikuisalkeisopetuksen pedagogisen tavoitekolmion.



Kuvio 2. Laineen pedagoginen tavoitekolmio.

Vaikka kolmion osat ovat suhteessa toisiinsa, ilman minäpystyvyyden ja turvallisuuden kokemusta (tunne-elementit) kolmio ei pääse rakentumaan eivätkä muut kärjet vahvistu. Tunnekokemuksen merkitys korostuu koska sen kautta osallistuja suodattaa kaikki muut tavoitteet. DeNora (2013, 141) esittää miten osallistuminen musiikkiin aktiivisena tekijänä voi potentiaalisesti johtaa itsemäärityksen murrokseen, transformatiiviseen kokemukseen, jossa yhteistyössä tuotetun musiikin nostattamalla tunnekokemuksilla on valta uudelleenmäärittää henkilökohtainen mielikuva pystyvyydestä. Sekä Einarsdottir ja Gudmundsdottir (2016), Kenny (2016), Creech ym. (2014), ja Numminen (2005) puoltavat tätä laulamisen ja kuoroidentiteetin mahdollisuutta muokata yksilön minäkuvaa myönteisesti. Yhteislaulu on parhaimmillaan sosiaalista, voimaannuttavaa, toimijuutta vahvistavaa ja tuottaa hyvänolon tunteita. Yllä olevat teemat toistuivat kaikissa haastatteluissa. Laineen tapaan, Kuisma korostaa yhteisöllisyyttä ja viihtymistä ja näiden suotuisaa vaikutusta musiikkisuhteen rakentumiseen. Musiikilliset tavoitteet ovat toisarvoisia.

Niin, tota, ne on mun mielestä ehkä kyl kaikkein tärkeimpiä kyllä, se ilmapiiri ja se että miltä se musiikkisuhte ja laulusuhde muuttuu sen prosessin aikana tai muuttuiks se ollenkaan tai miten se muotoutuu, ni se on tärkeempää tiettenkin kuin se että me saadaan tää kymmenen laulun ohjelmisto kasaan...se musiikki, se laulamis, se ohjelmisto on **väline** siihen, että sä viihdyt, sä opit itsestäs, sä opit äänestäs, sä opit yhteistyötä... (Kuisma)

Ryhmän pysyvyys vaikuttaa prosessiin koska vakiintuneessa yhteisössä voi pitkäjänteisesti rakentaa luottamuksellista ilmapiiriä ja asettaa yhteisiä tavoitteita, joka kannustaa oppimisessa ja rohkaisee ryhmän jäseniä ylittämään mukavuusalueensa (Kenny

2016, 130–131; Siljamäki 2021, 231). Koska oppimista mahdollistavalle yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden muodostumiselle on annettu aikaa ja tilaa, pidemmän aikavälin harjoittelu samassa yhteisössä mahdollistaa suuremman kehittymisen kuin ryhmässä, jossa osallistujat vaihtuvat jatkuvasti. Tuttu yhteisö ja yhdessä sovitut toimintatavat luovat myös turvallisen ilmapiirin, joka madaltaa kynnystä laulaa vapaasti. Siljamäen (2021, 209) kuorotutkimuksen osallistujat kertoivat harjoitusten säännöllisyyden tukevan hyvinvointia, ja kuten Numminen (2005, 245) muistuttaa, laulaminen on luonteeltaan *proseduraalista*, eli tekemällä opittava taito, joka vaatii pitkäjänteisyyttä.

Aikuisille alkeisoppijoille suunnatuissa kuororyhmissä on oppimisen kannalta ratkaisevaa, rakentaa vuorovaikutteisesti ja määrätietoisesti myönteistä suhtautumista pystyvyyteen ja omaan lauluääneen. Osallistujat ovat useimmiten omaksuneet kielteisen kuvan omasta osaamisestaan ja häpeän kokemus rajoittaa uskallusta poistua mukavuusalueelta. Pelkkien musiikillisten ansioiden sijaan, pedagogisen fokuksen tulisi olla kannustamisessa, hyväksymisessä, turvallisen tilan luomisessa ja rakentavassa vuorovaikutuksessa sekä opettajan ja ryhmän välillä että ryhmän sisällä. Tällaisen positiivisen oppimiskehän luominen ja pedagoginen viihtyminen voi parhaimmillaan johtaa transformatiivisiin kokemuksiin, jossa vanha kuva omasta pystyvyydestä korvaantuu uudella, myönteisemmällä versiolla. Seuraavaksi käsittelemme yksityiskohtaisemmin analyysissä korostuvia teemoja: yhteisöllisyyden, tavoitteellisuuden ja turvallisuuden merkitystä muodostettaessa pedagogisesti viihtyvää ja näin ollen oppivaa ja motivoituvaa aikuisalkeiskuororyhmää.

5.1.1 Yhteisöllisyys - sosiaalinen ulottuvuus ja musiikillinen identiteetti

Vaikka alkeiskuoroissa suurella osalla kuorojäsenistä on ennestään kielteinen laulusuhde, halu laulaa ja kuulua laululliseen yhteisöön on niin suuri, että se on voittanut mahdolliset häpeän tai osaamattomuuden tunteet ja henkilö on näistä huolimatta haakeutunut harrastuksen pariin. Kaikille oikeasti avoimet ryhmät (ei vaatimusta minikäänlaisesta laulu- tai nuotinlukutaidosta) ovat erittäin matalan kynnyksen periaatteella toimivia yhteisöjä, ja koska haastattelemani kuoronjohtajat ovat onnistuneet tekemään vuosia täysipäiväisesti töitä tällaisten ryhmien vetäjinä, väitän että niille on tilausta ja asiakaskuntaa. Tässä on kyse Kennyn (2016, 111) tutkimuksesta löydettävästä ilmiöstä, jossa vaihtoehtoiset oppimispolut heijastavat siirtymistä oppilaitoksista

kohti toimijuutta rakentavaa yhteisöllistä CoMP-oppimista. Aikuisalkeisoppijalle perinteiset oppimispolut (musiikkiopistot, konservatoriot) ovat usein saavuttamattomissa pääsykoevaatimuksista tai ikärajoituksista johtuen, joten tietoa ja oppiaineistoa on haettava muista instansseista (aikuisille suunnattu harrastetoiminta yksityisellä puolella, internet, omat yhteisöt). Oma heikko musiikillinen itsetunto ja mahdollinen koulussa tai opistossa tapahtunut musiikillinen lannistaminen voi puolestaan vaikeuttaa hakeutumista aikuisiällä samankaltaisiin opetusympäristöihin.

Tutkimuksissa jotka käsitelivät kuorolaulajien syitä valita lauluharrastus, yhteisöllisyys ja kokemus ryhmään kuulumisesta nousivat esille tärkeimmiksi kannustimiksi: Siljamäen (2021, 83) kuorotutkimuksessa positiiviset tunnekokemukset ryhmäjäsennydestä ja yhteenkuuluvuudesta tulkittiin sosiaalisen kanssakäymisen, paremman itsetunnon ja vertaisoppimisen mahdollistajina, ja Durrant (2005, 92–93) puolestaan esittää, että kuoroon kuulumisen sosiaalinen ulottuvuus on yhtä tärkeä kuin musiikillinen. Kuorolaulun luonne ja rakenne on itsessään yhteisöllistä: musiikillinen osallisuus yhdistää erilaiset ihmiset tekemään töitä jaettujen tavoitteiden eteen, hyväksyvässä ja sosiaalisesti turvallisessa tilassa (emt., 92). Kuten Laine tämän sanoittaa: "Ryhmälaulaminen on siit ihanaa, et se tukee niitä heikompia. Mun mielestä oikeestaan poikkeuksetta ihmiset laulaa paremmin muiden kanssa, ku yksin."

Creechin ym. (2014, 40) mukaan "subjektiivinen hyvinvointi" voidaan hahmotella yksinkertaistetusti seuraavista tekijöistä: tavoitteesta, autonomian/kontrollin tunteesta ja sosiaalisesta hyväksynnästä. Artikkelissa esitetään että "musiikin vaikutus sosiaalisten suhteiden luomiseen voi selittää miten ryhmämusisointiin sitoutuminen kytkeytyy kohentuneeseen itsetuntoon ja musiikillisen minäkuvan määrittelyyn" (emt., 45). Tulkitsen Creechin ym. tarkoittavan, että onnistuneessa ryhmämusisoinnissa subjektiivisen hyvinvoinnin määreet yhdistyvät: tavoitteellisuus, kontrollin tunne ja sosiaalisuus. Abril (2007, 3) puolestaan huomioi laulamisen sosiaalisen ulottuvuuden kielteiset puolet kehittyvien laulajien minäkuvan määrittelyssä, koska monet ovat menneiden kokemusten vuoksi hiljentäneet itsensä. Palaute oman laulutaidon puutteellisuudesta, tästä johtuva torjunnan pelko laulutilanteissa ja koettu oman äänenhallinnan vaikeus (vrt. Creech ym. 2014 *sosiaalinen hyväksyntä, autonomia/kontrolli*) ovat merkittävässä roolissa, kun henkilö omaksuu laulamattomuuden identiteetin (Adams 2019, 22–23; Abril 2007, 3). Haastateltavieni alkeiskuoroissa Creechin ym. subjektiivisen hyvinvoinnin positiiviset määreet vaikuttavat toteutuvan. Kuoronjohtajalla on pedagoginen

tavoite ja kuorolla ohjelmistoa ja äänenhallintaa opittavanaan (*tavoite*), kuoronjäsen voi itse päättää osallistumisensa rajat ja hän on vapaa-ehtoisesti ja omasta aloitteestaan liittynyt ryhmään oppiakseen ja muuttaakseen suhdetta omaan ääneensä (*autonomia/kontrolli*) ja ryhmän jäsenenä hän saa *sosiaalista hyväksyntää* ja vertaistukea kuoroyhteisöstään. Sitoutuminen alkeiskuorotoimintaan on sitoutumista uudelleenlaiseen, sallivaan musiikilliseen yhteisöön (vrt. Kennyn CoMP-malli, luku 3), joka parhaimmillaan johtaa onnistumisen kokemuksiin ja laululliseen toimijuuteen. Haastatteluissa korostui alkeiskuorojen yhteisöllisyydestä kumpuavaa voima laulullisen identiteetin uudelleenmäärittämisessä sekä sosiaalisten taitojen ja yhteistyön harjoittelu ja vahvistaminen osana tätä prosessia.

...ja sitten siinä on ainakin niinku pyrkimys...laulaa, ottaa stemmoja, mutta enemmän tavallaan minusta kuoro on **yhteisöpaikka**, vähän kuin "meidän jalkapallojoukkue, meidän kuoro" (Ruska)

...mutta se on jännä siel on syntynyt kuitenkin semmoinen tosi vahva ryhmähenki niille, jotka on niinku, he kokevat olevansa se kuoro, et se, että se ei ole vaan joku ryhmä, josta valmistaudutaan johonkin, vaan että se on niinkun **heidän**, heillä on se identiteetti olla tää kuoro. (Kuura)

Ja kuorossa korostuu mun mielestä semmonen sosiaalinen puoli...harjotellaan yhdessä tekemistä, niin ku erityisesti. Esimerkiks mä teen paljon sellasia harjoituksii...että harjotellaan ihan vaan alottamaan yhtä aikaa, kuuntelemaan toisia, löytämään jonkunlainen...lauletaan vaikka samalla voimakkuudella ku kaikki, koitetaan laulaa vähän kun oltais yks ihminen, tai koitetaan ääntää samaan aikaan. Kaikenlaisia harjoituksia, mitkä ei suoranaisesti välttämättä oo laulamista. (Laine)

Kennyn (2016, 1), Durrantin (2005, 96) ja MacDonaldin ym. (2002, 8) tutkimuksissa identiteetin rakentuminen ymmärretään aktiivisena prosessina, jossa minäkuva muodostuu vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenten kanssa (vrt. luku 2). Musiikillista toimijuutta edistävissä ryhmissä "oppiminen on pyrkimys rakentaa tietoa, jakamista ja neuvottelua, jossa merkitysten luominen on sekä yhteisöllistä että 'tilannekohtaista'" (Kenny 2016, 132). Koska jokainen ryhmä rakentuu erilaisista yksilöistä, myös jokaisessa ryhmässä on oma yksilöllinen toimintakulttuuri, harjoitusrutiinit sekä jaettu historia (tilannekohtaisuus). Kenny (2016, 111) esittää, miten näiden kautta,

vuorovaikutuksellisessa prosessissa, määrittyy ryhmälle ominainen näkökulma, osallisuus, jäsenyys ja suhde toisiinsa. Jos pyrkimyksenä on rakentaa toimiva musiikillinen yhteisö, olisi näin ollen hyvä arvostaa ja edistää niitä "sosio-musiikillisia suhteita ja interaktioita, jotka vaalivat kollektiivisen ja yksilöllisen identiteetin muodostumista" (emt., 132). Näitä ovat esimerkiksi Laineen yllä olevat kuoron sosiaalisten taitojen, kuuntelemisen ja yhteistyön opettelu. Hän muistuttaa miten kaikkia näitä taitoja voi avata, konkretisoida ja harjoitella askel askeleelta, jotta yhdessä laulaminen helpottuu ja osallistujat saavat työkaluja hahmottaa itsensä osana suurempaa yhteisöä. Kuoro on aina enemmän kuin osiensa summa (vrt. luku 2.4).

Yhteisöllisyyden suotuisa vaikutus uskaltamiseen ja äänen vapauttamiseen on niin isoa, että sen rakentamiseen tulee varata aikaa, koska oppiminen on "tapauskohtaista ja sidottua ympäristöön, tilanteisiin ja elettyihin kokemuksiin", joten musisointiakaan ei voi, Kennyn mukaan, irrottaa kontekstistaan (2016, 11). Hyväksyvässä ilmapiirissä on helpompaa laulaa ja oppia kuin kriittisen katseen alla, sekä kehittää uusia taitoja ja kyseenalaistaa vanhoja opittuja ajatusmalleja. Abril (2007, 12) suosittelee kuoronjohtajia hyödyntämään ryhmätyön vahvuutta ja turvaa ja siirtämään huomiota ja palautetta yksilöistä kohti kollektiivista tekemistä. Sekä Numminen (2005, 247) että Adams (2019, 26) peräänkuuluttavat niin ikään siirtymistä virheiden vahtimisesta kohti mahdollisuuksia korostavaa ilmapiiriä. Ruskan mukaan alkeiskuoroissa kielteinen itsemäärittely ja kritiikin pelko nopeasti hiljentää ryhmän, mutta jos onnistutaan pedagogisesti houkuttelemaan osallistumista ja uskaltamista, ryhmässä vapaudutaan. Joskus tähän tarvitaan vain yksi, rohkeampi kuorolainen, joka mahdollistaa uskaltamisen myös muille.

No siellä on muutama semmoinen niin kuin henkisesti rohkee, mikä uskaltaa vaan lähteä... juttuihin mukaan ja sitten on semmoisia että [ne] tukee laulullisesti. Yleensä näissä ryhmissä se ei haittaa vaikka se [tukija] ei musiikillisesti ole niin pitkällä mutta että se on henkisesti rohkee kokeilemaan ja se että joku yksilö ei pelkää mitään ja se joku yksilö ottaa tai rohkaistuu siitä minun [ohjauksestani], että "tärkeintä että laulaa ja vaikkei laulakaan niin se käy hyvin". Että riittää kun on tullut. Se saattaa rohkaista niitä muita että "jos tuokin tossa noin", kun ne on ihan sikakriittisiä...vaikka ne ei ite tuota semmoista "oikeeta", et **kuulee** aika hyvin. Ja sitten kun ne kuulee, erottaa että meneekö, niin ne on sitten vielä

ekstrakriittisiä ja sitten ne on hyvin kriittisiä myös siinä mielessä kun ne toisiaan...että vaikka ne sitä **toista** tavallaan arvostelee, mutta sitähan samantien tukkii omat suut. Että "enhän mä sitten uskallakaan heti niin helposti yrittää", et sen takia ryhmässä aina...että kun rohkea yksilö rohkaistuu, ja se on parasta jos se ei ole laulullisesti pitkällä, että se yleensä rohkaisee sitä jengii sen takia että "jos tuokin tuolla porskuttaa niin minäkin ehkä". (Ruska)

CoMP-yhteisöjen rakentumiseen, johon miellän alkeiskuorot, tarvitaan mahdollisuuksia "inklusiiviseen ryhmämusisointiin, jossa tuetaan osallistumista ja jäsenyyttä" (Kenny 2016, 132). Kuisman mukaan on tärkeää, että alkeiskuoron jäsenet saavat tulla omana itsenään, määritellä osallistumisensa rajat, ja että kuoroissa panostetaan yhteenkuuluvuuteen (jäsenyys).

Perusturvallisuuden luominen ryhmässä, ryhmäytyminen...et saa niin kun sitä toisten kokemuksia ja vertaistukea siihen laulamiseen muilta, eikä vaan et opettaja sanoo että kaikki pystyy kehittymään laulamissa. ”Niin niin, mutta en minä”, mut sitte jos joku toinen vieruskaveri siinä kertoo ihan samanlaisen elämäntarinan, niin se luo uskoa siihen että, ”no mut jos tuokin on täällä, ni kyllä mäki, mullon oikeus olla täällä”. Eli semmonen tunne siitä, että ne oppilaat tuntee et ne saa olla siellä ja ne on hyviä juuri sellasena kun ne on(...)oman äänen hyväksyminen just sellasena kun se on sillon. (Kuisma)

Tämän vertaistuen ja narratiivisuuden, eli dialogin sekä jaettujen tarinoiden kautta, luodaan yhteisöä, yhteistä kokemuspohjaa ja uskoa muutoksen ja oppimisen mahdollisuuteen. Representaatio ja tunne siitä, ettei ole yksin omien kokemustensa kanssa on henkisesti tärkeää pyrittäessä muutokseen. Durrantin (2005, 97) tutkimuksessa tämä yhteenkuuluvuuden teema tuli esille suosituksena kuoronjohtajille viedä harjoituksissa painopiste kohti laulajien henkilökohtaista ja kollektiivista kehittymistä. Johtajan ei tule keskittyä pelkästään virheiden korjaamiseen, vaan tukea yhteisöllisyyttä ja siitä kumpuavaa hyvää oloa koska yhteislaululla on voima vaikuttaa itsemäärittelyyn "henkilökohtaisesti, kulttuurisesti ja kansallisesti" (emt., 97).

Siljamäen (2021, 46) mukaan ryhmäopetuksen sosio-ekologinen kehys rakentuu filosofiasta, joka näkee oppimisen "haluna muuttua (Mezirow 1997) (luku 2.1), tulla joksin (van Manen 2012), ja lopuksi, kasvaa...fokus on täten yhteistyön ja sosiaalisen

interaktion laadussa, sekä identiteetissä (Wenger 1998) ja toimijuudessa". Äänentuottamisen ja laulun opetus voi aloittaa muutoksen alkeiskuorolaisen ajattelutavassa ja parhaimmillaan aiheuttaa identiteetin pysyvän muutoksen laulutaidottomasta oppivaksi laulajaksi. Ohjatun ryhmätoiminnan hyvin suunniteltu pedagoginen rakenne ja suotuista vertaistuki mahdollistaa tällaista *transformatiivisuutta*, halua muuttua, tulla joksikin ja kasvaa, musiikillisen identiteetin muutoksessa. Laes (2013a, 14) kytkee tähän prosessiin vahvasti toimijuuden ja, kuten Kuura toteaa:

...aika harvalla on käsitystä instrumentista, niinku lauluäänestä. Että sitten kun pikkasen antaa välineitä siihen, niin [osallistujat] huomaa että "aijaa, että mä osaankin, että mä voinkin laulaa". (Kuura)

DeNora (2013, 141) esittää että musiikki on viestivää toimintaa, saman ajan ja tilanteen jakamista ja itsessään transformatiivista koska musisoidessamme "meistä tulee sitä mitä me teemme". Aktiivinen toimijuus musiikin tuottamisessa muuttaa toimijan *osaksi* musiikkia, ja samalla tavalla aktiivinen kuorotaitojen opettelu ja laulaminen muuttaa ennestään laulamattoman osaksi musiikillista yhteisöä. Kuura toivoo, että stemmalaulamisesta poistettaisiin lahjakkuuden korostaminen ja osoitetaan sen olevan opittava taito. Siksi hän mahdollisimman nopeasti madaltaa uskaltamiskynnystä ja lähtee tutustumaan moniäänisyyteen, yksinkertaisten harjoitteiden avulla, aktiivista toimijuutta rohkaisten heti ensimmäisissä harjoituksissa. Peruseriaatteena on todistaa, että laulamisen ja lauluharmonian opettelu ei ole sen kummempaa kuin minkä tahansa muun taidon omaksuminen ja kaikille osallistujille mahdollista. Ruska puolestaan huomasi ruvetessaan luotsaamaan jo vakiintunutta ryhmää, miten osallistujien musiikillinen haastaminen on mahdollista nopeammin kun ryhmä on jo laulanut pitkään yhdessä ja sille on kehittynyt turvallinen ilmapiiri. Välillä moniäänisyyteen heti sukeltamalla voi poistaa ennakkoluuloja ja häpeän tunteita omasta osaamisesta ja tarjota voimaantumista laulajana, kunhan oppiminen on pedagogisesti suunniteltua ja tuottaa onnistumisen kokemuksia. Kenny (2016, 132) ja Creech ym. (2014, 42) puoltavat näkemystä musiikkiryhmien transformatiivisuudesta esittäessään miten pohtiva työskentely sekä yksilö- että ryhmätasolla vakiinnuttaa ryhmää ja edistää musiikillisen toimijuuden kehittymistä. Kuisman mukaan parhaita hetkiä on, kun saa dialogisuuden kautta uusia ajatusmalleja juurtumaan vertaiskeskusteluissa. Kun oppija sanoittaa kielteisiä

kokemuksiaan ja haasteitaan, on mahdollista ratkoa niitä yhdessä johtajan ja kuoron kanssa ja huomata etteivät ne ole yksilöllisiä vaan jaettuja ja autettavissa olevia asioita.

...niitten oppilaidenkin feedback siitä omasta oppimisestaan, ei vaan että mä annan nille feedbackia, vaan että ne antaa feedbackia omasta oppimisestaan ja miten he on kokenu jonkun asian, koska siitä kans syntyy se keskustelu, et "ni joo multaki tuntuu tästä", ja tulee se **vertaistuki** siitä...nii sit huomaa että, että ei oo yksin sen [ongelman] kanssa, et on muitaki ihmisii jollon ihan se sama ongelma, se ei oo sen takii et sä oot **huonompi** kuin muu, vaan siihen on syy, siihen on aina syy, miks joku asia on vaikeempi ku toinen ihmiselle ja et siit ei tehdä sellainen subjektiivinen asia et "tää on mun ongelma, ja mä en tuu koskaan oppiin tätä koska mä en osaa ja mullon aina ollu tämmönen ongelma". Kunnes se opettaja tai siinä ryhmässä oleva vertaisihminen sanoo, et "hei, mullakin on sama" ja sit opettaja voi sanoo "niin, mut se johtuu tästä" ja sit mä pystyn puhumaan sen asian auki... (Kuisma)

Creech ym. (2014, 39–40, 46) esittää että osallisuus musiikillisessa yhteisössä tukee ja vahvistaa musiikillisen "mahdollisen/potentiaalisen minän" (*possible selves*) kehittymistä. Siljamäki (2021, 51–52) lainaa Borgoa esittäessään että "oppimista ei mitata tiedon määrässä vaan henkilön muutoksessa" (learning is not a matter of what one knows, but who one becomes). Tällainen transformatiivisuus kytkeytyy suoraan subjektiivista hyvinvointia mahdollistavaan tavoitteellisuuteen, autonomian/kontrollin tunteeseen ja kokemukseen sosiaalisesta hyväksynnästä (Creech ym. 2014, 42). Tutkimuksessani paljastui samoja tuloksia kuin Creechin ym. (2014) artikkelissa: kuorojäsenyyden kautta ennestään laulamattomat ovat päässeet osalliseksi tavoitteellista laulunopiskelua, ja ryhmissä tapahtuva vertaisoppiminen ja -keskustelu on avannut mahdollisuuksia uudelleenmäärittää ja kyseenalaistaa omaa musiikillista identiteettiä sallivassa ympäristössä. Yllä olevassa Kuisman esimerkissä näkyy myös alkeiskuo-royhteisöissä hierarkkisen mallin sijaan toteutuvaa *horisontaalista* kuororakennetta, jossa vertaisoppimista tuetaan (Kenny 2016, 113) ja opettaja luo "keskinäisen vastuun" toimintakulttuurista (emt., 119–120). Durrant (2005, 93) kutsuu tätä keskinäistä vastuuta "demokraattiseksi dynaamiseksi suhteeksi" kuoronjohtajan ja laulajien välillä, jossa säännöllisesti rohkaistaan laulajia antamaan palautetta harjoituksista. Kuoronjohtajan pyrkimyksenä on tällaisessa toimintakulttuurissa yhdenvertaistaa kuoron hierarkiaa,

jotta tapahtuisi musiikillista toimijuutta edistävää vertaisoppimista ja -keskustelua. Samalla johtaja kerää arvokasta tietoa kuorolaisten senhetkisestä kehityksestä ja mahdollisista huolista, sekä pystyy suunnittelemaan yksilöllistä pedagogista suunnitelmaa ja tavoitekehikkoa ryhmälle ja ryhmän kanssa tämän pohjalta. Laine kertoo, miten hän aina suunnittelee ohjelmistot ryhmäkohtaisesti ottaen huomioon osallistujien toiveita ja Kuura muistuttaa, että koska kyseessä on vapaaehtoinen harrastus, johon saavutaan siksi, että halutaan viihtyä musiikin parissa: "Jos ei me ryhmä edellä niin koht ei oo ryhmää".

Analyysini perusteella esitän, että johtajan tärkeimpiä työkaluja muokata kuoroyhteisön jäsenten kielteistä laulullista itsemäärättelyä on vahvistaa sekä yhteisöllisyyttä että kokemusta ryhmään kuulumisesta. Usko laulutaidottomuudesta pohjaa vieläkin vallitsevaan käsitykseen musikaalisuudesta synnynnäisenä kykynä, sen sijaan että ymmärrettäisiin se opittavana taitona, jota voi parantaa harjoittelemalla. Rakennettaessa uutta musiikkisuhdetta, laulamisen sosiaalinen ulottuvuus koettiin johtajien mukaan alkeiskuoroissa jopa tärkeämmäksi kuin musiikillinen. Yhteisöllisyydellä, vertaistuella, narratiivisuudella sekä horisontaalisella kuororakenteella on iso merkitys uuden identiteetin ja ryhmähengen luomisessa ja laulullisen toimijuuden kehittymisessä, koska musiikillinen identiteetti muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämän takia haastateltavat johtajat fokusoivat alkeiskuoroissa jäsenyyden ja osallisuuden tukemiseen. Tällä tapaa mahdollistetaan, että kuorolaulajat kohdistavat huomionsa yhteiseen tekemiseen ja ryhmän tukemiseen, sen sijaan että keskittyisivät omien virheiden pelkäämiseen.

5.1.2 Tavoitteellisuus ja mahdollistava palaute

Aikuisille suunnatut alkeiskuorot löytyvät ohjatun harrastustoiminnan piiristä, kuten suuri osa aikuisille suunnatusta alkeisopetuksesta, joka ei tähtää tutkintoon. Koska haastateltavieni ryhmien toiminta ei ole kytketty virallisiin valtakunnallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin, minua kiinnosti miten haastatellut ohjaajat huomioivat tavoitteellisuuden merkityksen alkeiskuorotoiminnassa, pitäen mielessä osallistujien mahdolliset edeltävät kielteiset kokemukset ohjatusta musisoinnista.

Kennyn (2016, 132) mukaan kuoron musiikillinen haastaminen kytkeytyy tavoitteellisuuteen ja pysyvään osallistumiseen ja kaikkia pedagogisia tasoja (*formal, informal,*

nonformal) tulisi hyödyntää musiikillisten taitojen opetuksessa ja oppimisessa. Tällä tarkoitetaan institutionaalista opetusta (*formal*), käytännön- ja vertaisoppimista (*informal*) sekä harrastetoiminnassa tapahtuvaa opetusta (*nonformal*). Kenny toisin sanoen esittää, että haastavuus ja yhteiset tavoitteet luovat koheesiota sekä sitouttavat ryhmän jäseniä ryhmän toimintaan ja että CoMP-yhteisöissä on hyvä huomioida jäsenten erilaiset oppimispolut. Tämä nivoutuu edellisen alaluvun käsitykseen horisontaalisesta kuororakenteesta, jossa oppimista tapahtuu monella eri tasolla, ja jossa pyritään osallistavaan ja jäseniä aktivoivaan oppimiseen. Pedagogisesti rakennettu tavoitteellisuus taas kytkeytyy motivaation ja merkityksen luomiseen ja ylläpitämiseen, esimerkiksi selittämällä auki kuorolaisille mitä äänen lämmittelyharjoituksilla ajetaan takaa ja valitsemalla kuorolle sopiva ohjelmisto. Laineen mukaan aikuiskuorojen vetäjän kannattaa rohkaista keskustelun ja kyselemisen kulttuuriin, koska syvempi tieto opittavasta motivoi oppimaan ja kannustaa itseohjautuvuuteen. Siljamäki (2021, 47) puoltaa tätä horisontaalista oppimusrakennetta määritellessään oppimisen prosessiksi, jossa uutta tietoa omaksutaan nykyiseen viitekehykseen keskustelun ja palautteen kautta.

...mä avaan aina mist on kysymys, et miks me tehdään sitä. Lasten kansahan tämmöst ei tarvii tehä juuri lainkaan, kouluikästen kanssa kannattaa jo jonkun verran tehdä, tää on siis mun kokemus, ja aikuisten kans **aina**. Ihan ajattelen itsekin, jos olen jossain kurssilla opettelemassa jotain asiaa, niin mä koen, ku mä ajattelen itseäni oppijana, tärkeenä et mä ymmärrän mistä on kyse. Mihin mun pitää kiinnittää huomiota tässä, mihin asiaan mä niin kun oon perehtymässä? Ja mitä tällä ajetaan takaa? (Laine)

Verrattaessa levyttäviin ja kilpaileviin ammattilaiskuoroihin, alkeiskuorojen tavoitteet ovat erilaisia. Alkeiskuoroissa, jossa osallistujilla saattaa olla laulutraumoja, Laine kokee, että tavoitteissa ja harjoittelemisessa on hyvä ylläpitää rauhallinen pohjavire jottei niistä tule osallistujille kuormittavia. Kuisma muistuttaa, että hyvän ilmapiirin luominen harjoituksissa on pedagogiselta kannalta edelleen tärkeintä, koska "mistäänhän ei tuu mitään jos se ilmapiiri on huono tai jos sä et koe oppivas...kyllä se ilmapiiri ja se laulun ilo ja kaikki, onhan se lähtökohta sille oppimiselle." Samalla Kuisma toteaa miten tärkeää osallistujien motivaation ja minäpystyvyyden ylläpitämiseksi heidän on saatava onnistumisen kokemuksia ja koettava edistyvänsä. Bonshorin tutkimuksessa (2017, 155–156) esitetään, miten kyseiset positiivisen pedagogiikan ja motivaation

säilyttämisen periaatteet olisi hyvä pitää ohjenuorana aivan kaikessa kuorotoiminnassa, ammattilaisuusasteesta riippumatta. Vaikka alkeiskuorojen harjoitukset pyritään pitämään paineettomina, kaikissa haastateltavieni ryhmissä on prosessifunktio, eli kauden aikana valmistellaan ohjelmisto joka kauden lopuksi esitetään julkisesti. Laulajat sitoutuvat kuoron toimintaan tietäen tulevat musiikilliset tavoitteet: ohjelmiston ulkoa opetteleminen ja esittäminen. Alkeiskuoroissa huomioidaan ryhmän jäsenten heterogeenisyys, mutta päämääränä on, kuten Laine esittää, kehittyä yhdessä ja todistaa että kehitys on kaikille harjoituksen kautta mahdollista. Kuura näkee alkeiskuoron porttina musiikin maailmaan ja laajempaan tavoitteelliseen kuorotoimintaan. Kun alkeiskuorossa on tutustuttu kuorolaulun eri osa-alueisiin, on matalampi kynnyks laulaa myös muissa kuoroissa. Kuisma puolestaan alleviivaa, miten tärkeää on sekä johtajan että kuorolaulajan motivaation kannalta, että jaetaan yhteinen tavoite, jota kohti kauden aikana yhdessä kuljetaan.

...pyrin tuomaan esiin sitä et on tärkeää kuunnella koko ajan toisia, kuunnella itseään, kuunnella sitä kokonaisuutta ja tehdään paljon siihen liittyviä asioita. Ja että me ollaan kaikki kehittymässä ja me mennään näitä musiikillisen osaamisen taitotikapuita koko ajan eteenpäin (...) jokainen tässä nyt kehittyy ja me yhdessä autetaan toisiamme ja sit ku on joku joka on siellä ehkä vähän alemmalla portaalla niin myöski sit häntä kannustaen ja rohkasten siinä että...yhdessä me mennään eteenpäin ja sinä opit myös ja me tehään tätä yhdessä (Laine)

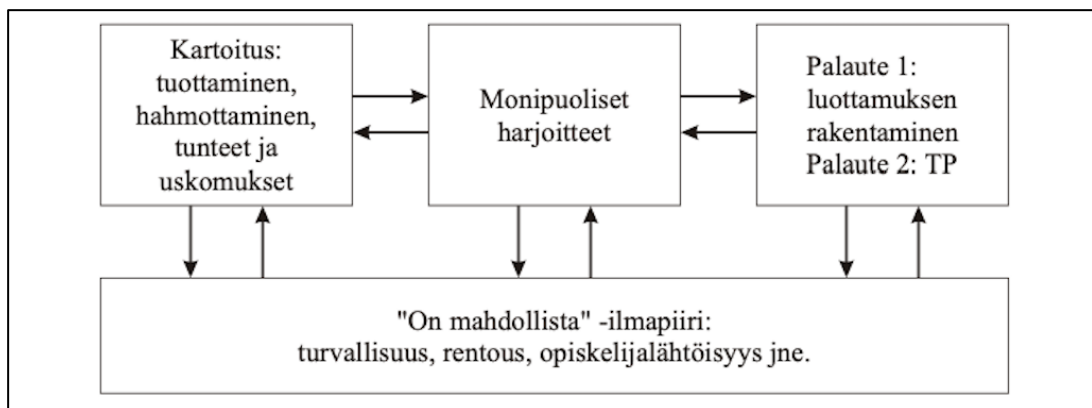
...se tavoite tosiaan on siinä et siinä vaiheessa kun he kokee et kun on treenannu tuolla tarpeeks, niin he voi sit pyrkii johonki kuoroon, ja et sielt ei tuu nyt niinku ihan, et silleen niinku et mitä voi odottaa et sielt tulee. Et sillä tavalla et sulla on niinku kokemus siihen et sä voit päästä eteenpäin. (Kuura)

...tavoitteisiin on aina mentävä, mut se tie sinne saattaa olla erilainen. Ettei siitä voi niin ku mitään varmuutta et miten se menee, mutta kyllä se tavote on oltava, koska ethän sä muuten tiedä mitä, miks sä teet asioita siellä. (Kuisma)

Tutkimuksessaan Siljamäki (2021, 209) esittää miten improvisaatiota hyödyntävässä kuoroprojektissa rakennettiin yhteinen tila, jossa virheiden tekeminen oli sallittua ja tavoitteet eivät olleet musiikillisessa lopputuloksessa vaan prosessissa ja itsensä hyväksymisessä. Yhdessä oppiminen ja kasvaminen olivat yhtä tärkeä tavoite kuin

musiikillisten taitojen ja äänenhallinnan kartuttaminen. Esitän, että aikuisten alkeiskuoroissa on musiikillisten tavoitteiden saavuttamisen ja ohjelmiston oppimisen lisäksi monta muuta tavoiteulottuvuutta: sosiaalinen interaktio ja yhteistyö, turvallisen tilan luominen, sallivuus, hyväksyminen, musiikista nauttiminen, sekä uuden suhteen luominen laulamiseen ja esiintymiseen. Tämä johtaa parhaimmillaan osallistujan ymmärrykseen laulutaidosta kehitettävänä ja opittavana *taitona* ja määrittää uudelleen hänen käsityksensä omasta pystyvyydestään. Adams (2019, 22), lainaa Dweckia muistuttaessaan, miten kriittisyyden sijaan opettajan tulisi omaksua ja jakaa kasvun mahdollistavaa asennetta, *growth mindset*. Tämä tarkoittaa että älykkyys, taidot ja kyvyt nähdään muokattavissa olevina eikä synnynnäisinä ominaisuuksina, ja että niihin voidaan vaikuttaa määrätietoisella harjoittelulla (emt., 22). Muutos on Adamsin (2019, 22) mukaan kuitenkin mahdollista vasta silloin kun oppija itse uskoo oppimisen mahdollisuuteen, joten pedagogin vastuulla on edesauttaa tätä prosessia arvostamalla yrittämistä saavutusten sijaan, tunnistamalla virheet neutraalilla tavalla ja tarjoamalla työkaluja, jotka mahdollistavat itsenäistä oppimista. Alkeiskuoroissa tämä toteutuu esimerkiksi fokusoimalla ryhmän voimaan vertaisoppimisen tukijana, pohjustamalla osallistujien usko opetukseen antamalla rehellistä, kannustavaa, sekä aiheellista palautetta ja luottamalla opettajana siihen että harjoittelu kantaa hedelmää.

Seuraava kuvio on Nummisen (2005) väitöskirjasta lainattu pedagoginen malli, joka on kehitetty alkeislaulajia ja laulutraumaisia varten.



Kuvio 3. Malli "Laulutaidon tukitikkaat", Numminen 2005, 247.

On huomioitavaa, miten kaikki osiot – mahdollistava ilmapiiri (vrt. Adams 2019 *growth mindset*), luottamuksen rakentaminen ja TP (yksilöllinen Tarkka Palaute), haasteiden kartoitus sekä monipuoliset harjoitteet – ovat yhdenvertaisessa asemassa ja

kytkettyinä toisiinsa. Numminen (2005, 247) muistuttaa että yksilöllisempi, ohjaava palautteenanto (TP), joka helposti johtaa vertailuun, soveltuu enemmän yksilötunneille kuin ryhmätilanteisiin. Toisaalta Numminen laskee apumerkit, jotka edesauttavat sävelkorkeuden löytämistä ohjaavaan palautteenantoon (emt., 251) mutta kaikki haastatellut johtajat kokevat näiden käytön turvalliseksi kuorotilanteissa, koska ohjaava palaute tällöin kohdistuu kaikkiin laulajiin, jos esimerkiksi harjoitellaan yhdessä melodian sävelkulkua. Nummisen lailla, Bonshor toteaa tutkimuksessaan (2017, 155) miten valtava potentiaali johtajan kuorolle antamalla palautteella on heikentää tai vahvistaa laulajien itseluottamusta. Hän muistuttaa miten yksilöiden esille nostaminen kriittisessä palautteenannossa koetaan ryhmän sisällä erittäin vahingolliseksi, sekä kuoron yhteishengelle että palautetta saavan henkilön minäpystyvyydelle (emt., 155). Laine esittää, miten alkeiskuorojen palautteenannossa aina kannattaa välttää yksilölistämistä ja puhua yleisemmin koko ryhmälle, olkoon kyse kehuista tai kritiikistä.

...en koskaan missään ryhmässä henkilökohtaista palautetta anna yhdellekään laulajalle muiden kuullen. Koskaan. Eli kaikki tää tämmönen rohkasu tulee myös yleisestä puheesta. En anna myöskään superpositiivista palautetta yksittäisille ihmisille ihan sen takii ettei kelleen tulis sellast oloo että esimerkiks noita neljää kehuttiin mut meitä kahta ei. Ihmiset voi olla niin haavottuvaisii jotenki sen laulutaidottomuuden tunteensa kanssa vaikka laulasivat kuinka hyvin että pelkäs-tään se, että ei mainita sua voi jo olla kauheeta. (Laine)

Kuuran mukaan kannattaa yleistää palaute koko ryhmälle ja teetättää harjoituksia yhteisesti yksilöinnin sijaan. Hän esittää miten tällä on yleensä suotuista vaikutus koko ryhmän tekemiseen koska välillä opettaja ei ehdi erottamaan kuinka moni osallistujista itse asiassa tarvitsisi kertausta tai tukea. Yhteisharjoittelu ja -tekeminen tuottaa näin ollen parempaa lopputulosta kuin yksilöihin fokuoiminen ja vahvistaa pedagogisella suunnittelulla yhteishenkeä. Sekä Kuura että Laine kuvaavat tämän lisäksi, miten alkeiskuorojen heterogeenisyys voi vaikuttaa oppijoiden minäpystyvyyden rakentumiseen. Johtajan on hyvä jatkuvasti muistuttaa, miten kaikilla on oma lähtötaso ja miten harjoittelu tuottaa tuloksia, koska vertailu on vääjäämätöntä, varsinkin matalan laululisen itsetunnon omaavilla.

et sitten joku, joka saattaa olla että "vitsi mä oon huono, enhän mä osaa, en mä pysty", se on se syksyn haaste siinä et sitten ei menis niin niitten edistyneempien

mukaan...ja sit kun ne tiedostaa niin sit mä yritän aina niinku muistaa sanoa sen että "nääh jotka nyt nappaa tän on harjoitellu tätä pitkään", et se tulee **harjoituksen** myötä (Kuura)

...pitää olla aina sen tasosta ohjelmistoa että se heikoinkin lenkki suoriutuu tavalla tai toisella siitä ja hänellä on sellanen olo et hän pystyy tähän. Toisaalta sen pitää olla sen laulettavan ohjelmiston sen verran vaativaa ja etenevää et sillä, joka on siellä vahvimpia lenkkejä, on sellanen olo et hänkin menee eteenpäin ja oppii ja kehittyy. (Laine)

Koska musiikillinen toimijuus rakentuu läpi elämän, väitän että sanallisen palautteen laadulla on merkitystä laulajalle riippumatta iästä, kokemuspohjasta tai ammattilaisuuden asteesta. Luottamus ohjaajaan kumpuaa Bonshorin (2017, 156) mukaan asiantuntijuudesta, rehellisyydestä sekä annetun palautteen määrästä, sisällöstä ja tyylistä (*amount, content, style*). Palautteen on hyvä olla kuoron tasoon räätälöityä, tarkkaa ja sisältää totuudenmukainen sekoitus kehua ja rakentavaa kritiikkiä (emt., 150–153). Antaessaan palautetta, Laine huomioi, että se on "aina vain siitä asiasta, mitä me ollaan sillä hetkellä harjoteltu", välttämällä yleistävää ja tyhjää "valheellista kannustusta". Jos kuoronjohtaja ei tarkenna parannettavia osioita ja pelkästään kehuu, kuoronjäsenien luottamus johtajan kehujen totuudenmukaisuuteen hiipuu (Bonshor 2017, 151–152; Adams 2019, 25; Numminen 2005, 224). Laineen mukaan onkin parempi rakentaa luottamusta aina tarkalla palautteella: *mikä* oli hyvää, mitä voisi vielä työstää. Tutkimustulokseni osoittavat miten hyväntahtoinen huumori, sosiaalinen kyvykkyys ja kunnioitus kuorolaisia kohtaan tasavertaisina aikuisina vie pitkälle. Adams (2019, 24) ja Bonshor (2017, 147) esittävät että palaute koetaan rakentavaksi – ja haluan lisätä mahdollistavaksi – kun se viestitetään kannustavalla tavalla, tasapainotetaan muistamalla kehua onnistumisista, ja tarjoamalla työkaluja ongelman ratkaisemiseen. Tärkeintä on luottaa prosessiin ja harjoitteluun (vrt. Adams 2019 *growth mindset*, Numminen 2005 "on mahdollista" -ilmapiiri) ja että tavoitteet asetetaan ryhmän mukaisiksi, jotta osallistujat säännöllisesti kokevat onnistumisia. Pedagoginen haaste on käyttää harjoitteita monipuolisesti ja vaihtelevasti, jotta esimerkiksi pidemmällä olevat laulajat eivät turhaudu. Bonshorin (2017) ja Adamsin (2019) tulokset palautteen laadun merkityksestä heijastuivat tutkimushaastattelujeni vastauksissa. Kuisma peräänkuuluttaa tämän lisäksi pedagogista joustavuutta ja armollisuutta opettajan omien tavoitteiden ja

toteutuneen kehityksen välillä, varsinkin kun opetus ei ole kytkettynä viralliseen opetussuunnitelmaan.

...mä oon itte huomannu sen ku mä oon puhunu kollegoitten kanssa, että mä **itte** stressaan niistä tavoitteista enemmän kun ne oppilaat. Että mä ehkä luulen et oppilaat haluaa ns. "vastinetta" siitä opetuksesta, et kyllähän täs nyt olis jo tässä vaiheessa pitänyt tuo homma saada kondikseen, tai jotain sellasta, mutta sitte ku mä oon puhunu kollegoitten kanssa ja sitte tietenki kysyny palautetta oppilailta, ni nää on aina ollu vaa niitä mun omia haasteita mitä mä tsemppailen opetuksen kanssa, että mullon tietyt selkeet tavoitteet, aina realistiset, mut ei nekään aina mee...se on kumminki ryhmä etkä sä voi omaa opettajuutta siin kyseenalaistaa joka kerta, ku joku tavote ei mennykään niin ku sä ajattelit. (Kuisma)

Tavoitteellisuus on tärkeää osallistujille motivaation ja kehittymisen kannalta, ja olennaisinta tavoitteellisen toiminnan rakentamisessa on osoittaa alkeiskuorolle kehittymisen mahdollisuus suunnitelmallisen ja pitkäjänteisen harjoittelun kautta. Johtajalle tämä tarkoittaa jokaiselle ryhmälle yksilöllisen ja joustavan opetuskehikon suunnitelmista, joka myös edesauttaa opettajan motivaation ylläpitämistä välillä haastavissa pedagogisissa tilanteissa (vrt. Kuisman yllä oleva sitaatti). Kuoronjohtajalla on näin ollen omat ryhmäkohtaiset tavoitteensa, esimerkiksi moniäänisyyteen tutustuminen, sekä ryhmän kanssa yhteisesti sovitut tavoitteet, kuten lauluohjelmisto ja esityskappaleet. Adams (2019, 22) esittää miten uuden musiikkisuhteen rakentamiseen pelkkä kannustaminen ja kehu ei riitä, vaan opettajan tulisi ohjata oppilasta myös tunnistamaan virheet ja tarjota hänelle työkaluja omaan harjoitteluun. Parhaimmillaan ohjaaja saa näin luotua tilanteita, jotka edesauttavat itseohjautumista, kuten Kuisma toteaa.

...Se auttas mitään, että mä lähen sanomaa että tossa teit väärin, jos hän ei itte huomaa että mikä se toinen mahdollisuus siitä on koska muutenhan sä vaan jatkat sitä samaa mihin sä oot tottunut...mut et hän itse alkaa korjailemaan itseään, ettei aina opettajan tarvii joka kerta...että he **itse** alkaa opettaa itseään siinä niin ku samalla(...)mun toive henkilökohtasesti on, että ne alkais itte huomaamaan asioita, mitkä toimii ja mitkä ei, ja sitte käyttään niitä jotka toimii, niitä asioita. (Kuisma)

Nummisen (2005, 247–248), Bonshorin (2017, 144–145) ja Adamsin (2019, 23) mukaan elimellistä tavoitteellisuuden mahdollistamisessa ja kuoron minäpystyvyyden ja toimijuuden rakentumisessa on kasvattaa luottamus ohjaajan palautteeseen, joten ohjaajan tulee myös itse pystyä luottamaan prosessiin ja muutoksen mahdollisuuteen. Pedagogin on mahdotonta aikaansaada syvää oppimista ja luottavaista oppimisilma-
piiriä jos hän ei itse usko oppilaan potentiaaliin (Numminen 2005, 248; Adams 2019, 23). Palaute koetaan merkitykselliseksi, jos palautteen antajaa kunnioitetaan ja hänellä on asiantuntijuuden suomaa auktoriteettia. Tämän lisäksi kuoronjohtajan palaute miellettiin Bonshorin (2017, 145) tutkimuksen mukaan yleensä rehelliseksi ja puolueettomaksi, verraten esimerkiksi perheenjäsenten palautteisiin. Toisaalta kuoronjohtaja saattaa olla ainoa ihminen, joka kommentoi osallistujan laulamista ja näistä syistä johtajan palautteella voi olla ratkaiseva vaikutus kuorojäsenen oppimispolkuun. Mahdollistava palaute on rehellistä mutta kannustavaa, ei yksilöi tai erottele kuoron jäseniä, ja harjoituksissa säilyy leikillinen ote musiikin tekemiseen, vaikka pyritään kohti kuorolle asetettuja tavoitteita. Ruska lunastaa kuoron luottamuksen ylläpitämällä hyvää tasapainoa musiikillisen tarkkuuden, kauden tavoitteiden ja musiikillisen ilonpidon välillä. Päämääränä ei ole hioa kappaletta niin pitkään että jokainen laulaa täydellisesti, vaan siihen pisteeseen että laulajien motivaatio säilyy, ja voi aistia osallistujien tuntevan että on turvallista esittää se.

...jos tähdätään esittämiseen, että se tehdään sen verran tutuksi että on turvallista mennä esittämään. Mutta että ei ole pakko joka tahtia käydä läpi, vaan että se on kokonaisuutena, mä pidän isoista raameista huolta...totta kai että sen ryhmän pitää **uskoa** mua, että näyttää ettei tää hiominen vie taaksepäin sitä musiikin iloa tai sellaista juttua, että sitten sen pitää antaa olla... (Ruska)

Aikuisille suunnatuissa alkeiskuoroissa, joissa usein on osallistujia, joilla on matala laulullinen itsetunto, palautteella on valtava potentiaali mahdollistaa itsemäärittelyn muutos laulamattomuudesta kohti kehittyvää laulutaitoa. Yhteiset, ryhmälle räätälöidyt tavoitteet luovat koheesiota ja merkitystä harjoituksiin, ja mahdollistava palaute tarjoaa työkaluja itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja uuden lauluidentiteetin rakentamiseen. Esitän, että pedagoginen johdonmukaisuus, tarpeen mukainen toisto, hyväntahtoinen huumori ja integriteetti palautteenannossa ovat hyviä ohjenuoria riippumatta kuoron tasosta tai ammattilaisuusasteesta. Verrattuna edeltävän luvun (5.1)

selontekoon lahjakkuuskäsitykseen pohjautuvasta pedagogiikasta haluan myös huomioida, miten aikuisalkeiskuorossa oppijan tulee saada vastakkainen kokemus: pitkäjänteisellä ja johdonmukaisella harjoittelulla on suora vaikutus laulutaitoon ja johtajan on hyvä pyytää tai kommentoida rakentavasti ainoastaan sitä mitä juuri harjoiteltiin. Harjoitteiden merkitystä ja äänen fysiologiaa kannattaa avata niiltä osin, kun se auttaa kuoron jäseniä itseohjautuvuuteen. Palautteen tason ja laadun sekä tavoitteellisuuden huomioiminen mahdollistaa osallistujalle vapaan laulamisen ja musiikista nauttimisen, osana jäseniään kannustavaa kuoroyhteisöä.

5.1.3 Turvallisuus

Keskityn tässä luvussa tarkastelemaan tutkimustuloksiani verraten DeNoran (2013) käsitteeseen musiikillisista turva- tai suojapaikoista (*musical asylums*), koskien yhteisön voimaa muokata sosiaalisia tiloja itselleen suotuisemmaksi. Hyödynnän myös psykologisen turvan määritelmää (Edmondson, 1999; Kim ym. 2020; Maunu 2019; Stothert 2012), sekä Kennyn (2016) CoMP-mallin käytännön suosituksia siitä miten musiikillisia yhteisöjä vaalitaan.

Edmondson (1999, 350) määrittelee psykologisen turvallisuuden yhteisön jaettuna uskomuksena siitä, että yhteisössä on turvallista ottaa riskejä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (*interpersonal risk taking*). Tulkitsen tämän siten, että yksilön ei tarvitse suojata persoonaansa vaan voi olla avoin ja haavoittuvainen muiden edessä. Maunu (2019, 64) täsmentää haavoittuvaisuuden ja alttiina olemisen kuorossa johtajan ja kuorolaisten mahdollisuutena tuntea ja päästää tunteet esille sekä tehdä virheitä ja myöntää ne. Kuten edellisissä luvuissa on todettu, mahdollistava ilmapiiri on elimellistä minäpystyvyyden tukemiseksi ja jotta voidaan haastaa yksilön aikaisempia kielteisiä uskomuksia omasta musikaalisuudestaan. Väitän, että tämän mahdollistavan ilmapiirin taakamiseksi on ensin varmistettava turvallisuuden tunne ja itsensä hyväksytyksi kokeminen kuoroharjoituksissa. Tämän jälkeen myös yhteisöllisyys ja tavoitteellinen oppiminen (vrt. luku 5.1) voivat rakentua. Laineen mukaan alkeiskuorotilanteissa kuorolaisten turvallisen olon varmistaminen on peräti tärkeämpää kuin musiikilliset oppimistavoitteet, koska ilman henkisesti turvallista ympäristöä, oppimista ei tule tapahtumaan.

Ihan kaikkein tärkein asia mikä tulee ennen kaikkea muuta on turvallisuus(...)ihmiset on hirvittävän taitavia peittämään tunteitaan ja tunnelmiaan ja oman äänen käyttö on niin henkilökohtanen ja arka asia ja vielä jos siihen sisältyy näitä lauluhaavoja että se ei tuu se ääni, se ei voi tulla ulos rennosti ja helposti jos sillon turvaton olo. Sä et opi mitään, jos sä pelkää, sä et voi edistyä, sun aivot ei pysty säilömään ja analysoimaan uutta tietoa ja osaamisia ja taitoja, jos sillon semmoinen olo, että sä oot ahdistunut ja pelokas ja epävarma ja turvaton siin tilanteessa. Se on kaikkein tärkeintä. Kaikessa. Se mitä lopulta tehdään musiikillisesti on sit niin ku tällä tasolla aika toissijaista. (Laine)

Kim ym. (2020, 9–10) ja Siljamäki (2021, 97) esittävät, että turvallinen ympäristö edistää tavoitteellista oppimista mahdollistamalla sen, että yhteisön jäsenet uskaltavat oppia myös epäonnistumisen kautta. Tärkeintä on lieventää virheiden tekemiseen liittyvää pelkoa tai ahdistusta, koska tämä luo Siljamäen (2021, 39), Adamsin (2019, 26) ja Nummisen (2005, 247–248, 250–251) mukaan sallivan ympäristön, jossa oppilaan on henkisesti helpompaa poistua omalta mukavuusalueeltaan ja laajentaa omaa osaamistaan. Edmondson (1999, 371) tarkentaa tätä sallivaa ympäristöä jaetuksi uskemukseksi siitä, että yhteisön jäsenet eivät tule syyllistämään tai rankaisemaan toisiaan mahdollisista virheistä, vaan tekevät yhteistyötä, jotta selviävät haasteista. Hänen tutkimustuloksensa osoittavat, että ihmisten halukkuus ottaa riskejä sosiaalisissa tilanteissa on kytköksissä siihen millainen oletus heillä on muiden reaktioista (emt., 376–378). Yhteisön jaettu turvallisuudentunne ja luottamus siihen, että yhteisön jäsenet eivät torju tai nöyryytä yksilöä, mahdollistaa tehokkaan ryhmässä oppimisen koska jäsenet uskaltavat poistua mukavuusalueeltaan. Ruskan sanoin "se on yllättävän iso se osaaminen kun uskaltaa kokeilemaan". Turvallisuuden tunne mahdollistaa näin ollen sekä positiivista yhteisöllisyyttä ja tavoitteellista opetusta, jossa fokus voi siirtyä kohti itseohjautuvuutta ja syvää oppimista (vrt. edeltävä luku).

Luottamus on luonteeltaan vastavuoroista, joten Stothert (2012, 23) painottaa miten kuoron tulee pystyä luottamaan johtajaansa ja miten johtajien tulee osaltaan myös luottaa ja osoittaa luottamuksensa kuoronsa laulajien osaamiseen ja oppimispotentiaaliin. Luottamusta voi rakentaa kunnioittamalla kuorolaisia sekä ryhmänä että yksilöinä, olemalla rehellinen ja osoittamalla ammattitaitonsa (emt., 23). Maunun (2019, 65–66) ja Nummisen (2005, 223) mukaan vertaiskeskustelu johtajan ja kuorolaisten välillä sekä yksilöiden omien pelkojen sanallistaminen johtaa parhaimmillaan

ymmärrykseen, miten pelot ja huolenaiheet voivat olla jaettuja ja edesauttaa sellaisen tilan luomista, jossa on helpompi olla oma itsensä. Ruska aloittaa jokaisen uuden kuororyhmän varmistamalla, että kaikki osallistujat tulevat "nähdyksi" ja kokevat olevansa tasavertaisia ryhmän jäseniä ja Kuisma on puolestaan kokenut kuorojäsenten vertaiskeskustelun ja yhteispohdinnan kuoroa voimaannuttavaksi toimintatavaksi. Sekä Laine, Kuisma ja Ruska puoltavat dialogin merkitystä ja "demokraattista", horisontaalisempaa kuororakennetta, mutta tähdentävät että turvallisuus rakentuu myös siitä, että harjoitustilanteessa on selkeä ja ammattitaitoinen johtaja, joka pitää huolen tavoitteita kohti etenemisestä.

...mutta mulla täytyy kuitenkin olla se viimeinen sana siitä miten ne asiat tehdään, jotta se on turvallista myöskin. (Laine)

Sitä ryhmää pitää pystyä kuuntelemaan mut, silti se on musta tosi tärkeää...et siin säilyy semmoinen hyvä terve raja. (Ruska)

Eli se demokratia siis joo, todellakin on demokraattinen, mutta kumminki se vahva tunne siitä että minähän johdan tätä ryhmää. (Kuisma)

Siljamäki (2021, 39) ja Maunu (2016, 65–66) esittävät, että tavoitteellisuus on hyvästä mutta liiallinen johtajasta peräisin oleva paine synnyttää virheiden tekemisen, kritiikin ja torjunnan pelkoa kuorossa. Väitän, että Kimin ym. (2020, 11) "oppimisen alueelle" siirryttäessä (vrt. luku 3.3) turvallisuuden tunteen ylläpitäminen on näin ollen tärkeämpää kuin tavoitteellisuuden korostaminen. Suurin osa aikuisten alkeislaulajien opetuksesta järjestetään ryhmissä koska henkinen paine laulamisen suhteen vähenee, kun osallistujan ääni ei erotu vaan sulautuu osaksi ryhmän sointia. Kuisman mukaan uskaltaminen laulaa helpottuu osana isoa ryhmää, ja sekä Kuura että Laine esittävät, miten ryhmässä osallistujat aina ovat eritasoisia, joten pidemmällä olevat laulajat voivat tukea muiden tekemistä. Verrattuna Nummisen (2005, 249) suositukseen aloittelevan lauluryhmän taitotason homogeenisuudesta, alkeiskuoroissa nähdään taitotasojen manipuloisuus myönteisenä asiana. Ruska on kokenut, miten ryhmässä uskaltaminen helpottuu huomattavasti, jos laulajissa on mukana pidemmällä olevia ja varsinkin "hengenluojia kelle ei aina mene mutta vain rohkeesti tekee" ja Kuisma on ratkaissut esityspaineet ja pienryhmässä laulamisen pelon yhdistelemällä kaikki ryhmänsä suurkuoroksi konserttitilanteissa. Stemmakavereita vaihdetaan usein, jotta opitaan laulamaan kaikkien kanssa ja totutaan sopeuttamaan oma ääni muiden ääniin ja moninaiisiin

taivotasoihin. Mitä isompi ryhmä, sen enemmän äänellistä tukea ja mahdollisesti vaakaampia äänenjohtajia, koska aloittelijoiden ja laulutraumaisten kuoroissa on Kuisman mukaan liian pienissä ryhmissä "ihan mahoton harjotella ilman että pitäisi puuttua siihen [sävelpuhtaus], ja tähän on [työpaikassa] tosi tärkeä asia, että ei puututa siihen yksittäiseen henkilöön, koska se voi traumatisoida enemmän."

Maunun (2019, 64) ja DeNoran (2013, 83) mukaan laulaminen asettaa meidät haavoittuvaiseen asemaan koska laulaja tuottaa äänen täysin omalla kehollaan, joten ääni on erottamattomasti yhteydessä omaan persoonaan. DeNora (2013, 83) käyttää tästä termiä äänen ja äänentuottajan ykseys (*unity of sound and sounder*). Laulaminen on aina esitys, minuuden musiikillinen presentaatio ja sen kautta automaattinen sosio-musiikillisen tilan muuttaminen (emt., 83). Tulkiten DeNoran tarkoittavan miten laulaessa laulaja altistaa itsensä ympäristön reaktioille mutta myös vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja tietoisuuteensa käyttämällä ääntään, esimerkiksi osallistumalla laulavaan yhteisöön tai aktiivisesti muuttamalla senhetkistä tunnetilaansa laulamalla. Alkeiskuoro-tilanteissa sosio-musiikillisen tilan muuttaminen voi tarkoittaa uskallusta laulaa muiden kanssa, esiintyä muiden edessä ja jopa vanhojen uskomuksien asteittaista muuttamista kohti myönteistä laulullista identiteettiä. Maunu (2019, 64), Numminen (2005, 248–249) ja Siljamäki (2021, 16) esittävät, miten tässä oppimisprosessissa laulajien täytyy ymmärtää, että vääjäämättä voi ja tulee tapahtumaan jonkinasteista epäonnistumista, ja painottavat miten lupa olla harjoituksissa ilman henkistä suojausta tukee sekä myönteistä tunneilmapiiriä että helpottaa laulamista. Tunteet ja keho ovat yhteydessä ja henkisesti vapaa laulaja saavuttaa helpommin vapaan äänenlaadun (Maunu 2019, 64; Numminen 2005, 251). Edmondson (1999, 375–376) ja Siljamäki (2021, 58) tähdentävät miten turvallinen ja kannustava ilmapiiri on tärkein osatekijä, joka mahdollistaa yhteisölle oppimisen, koska se edesauttaa virheiden hyväksymistä.

Kennyn (2016, 132) käytännön suosituksissa CoMP-yhteisöjen vaalimiseen todetaan, miten tärkeää on arvostaa eri tasoja osallistumisessa ja yhteistyössä. Haluaisin liittää tähän vapaaehtoisuuden merkityksen alkeislaulajien kuoroissa (osallistumisen/yhteistyön eri tasot vs. osallistuminen/kieltäytyminen) ja miten kaikki alkeiskuorotoiminta perustuu valinnanvapauteen. Laajennan siis Kennyn (2016, 132) suositusta eritasoisesta osallistumisesta Nummisen (2005, 251) ja Siljamäen (2021, 18) kehotukseen että aikuisen alkeisoppijan tulee *itse* saada päättää osallistumisensa rajat, ja myös kokea pystyvänsä kieltäytymään. Kuura pyrkii sanoittamaan heti lukukauden alussa miten

kehollisia tai äänellisiä lämmitysharjoituksia "ei tarvi tehdä" jos jokin niistä tuntuu pahalta. Hän puoltaa ajatusta siitä, että kuorolainen saa valita itselleen mieluisan stemman, mutta opettaa Laineen tavoin kaikki stemmat jokaiselle osallistujalle koska tämä parantaa kuorolaisten kokonaishahmotusta kappaleesta. Kun valitaan mikä kappale ohjelmistosta lopulta esitetään, laulajat saavat Kuuran mukaan itse päättää mitä stemmaa mieluiten laulaisivat. Jotta esiintymiset olisivat mahdollisimman turvallisia tilanteita ja vahvistaisivat ryhmän musiikillista itsetuntoa, Laine kertoo, että ryhmän pysyvyydellä ja ohjelmistolla on erittäin suuri merkitys. Ryhmän toiveita kunnioitetaan ja varmistetaan että esityskappale on sopiva ryhmän taitotasoon nähden, ei liian helppo tai vaikea. Laine ja Ruska madaltavat esiintymisten suorituskynnystä painottamalla vapaaehtoisuutta, huolehtimalla että kuoro on harjoitettu hyvin ja ylläpitämällä esityksissä samaa turvallista tunnelmaa kuin harjoituksissa. Ruska kertoo, miten hän ryhmästä riippuen välttää "konsertti"-sanon käyttämistä, vaihtaen sen vaikka "päättöharjoitukseen" tai "kevätarkeloon", ja kuinka hän valmentaa osallistujia siihen, että jos jännittää liikaa, on täysin hyväksyttävää hengähtää, juoda vettä ja aloittaa kappale alusta. Ruska ja Laine huomioivat että esiintymistilanteita on mahdollista harjoitella aivan samalla tavalla kuin muita laulullisia taitoja: mielikuvaharjoituksilla, jossa kuvitellaan esiintymistilanne, tutustumalla esitystilaan, tarkastelemalla kuoron kehollista viestintää ja opettelemalla tulkintaa sekä laulullista ja kehollista yhtenäisyyttä. Laine jatkaa painottamalla alkeiskuorojen esiintymisharjoitusten omalaatuisuutta, ottaen huomioon miten ketään ei pakoteta, jos esiintyminen tuntuu ylivoimaiselta.

...Sitten tietysti ihmisten preppaaminen jotenki siihen että on mahdollisuus ja mielenkiintoinen asia päästä esiintymään, se monesti jännittää, ku ei ne... ammattilaisiakin jännittää niin harrastajia sit vielä tietysti, se tuo semmosen ihan oman piirteen siihen että myös sanoo että kenenkään ei oo oikeesti pakko tulla ja sit kuitenkin pyritään harjoittelemaan niin et kaikki olis yhtä merkittäviä ja tärkeitä osasia, niin sen asian kanssa tasapainottelua. (Laine)

Siljamäki (2021, 99) esittää, että turvallinen ympäristö aina syntyy yhteistyön tuloksena: se on aktiivisesti ja passiivisesti, sosiaalisesti ja yksilöllisesti *yhdessä* rakennettu. Kennyn (2016, 132) CoMP-ryhmissä tämä turvallisuutta edistävä yhteistyö näkyy tukemalla pohtivaa työtettä ryhmä- ja yksilötasolla, sekä painottamalla että oppiminen on pyrkimystä kartuttaa tietoa, jakamista ja dialogia jossa merkitys syntyy

yhteistoiminnan tuloksena ja on sidottua ympäristöönsä. Tämä eritasoisen osallistumisen ja taitojen arvostaminen ja keskustelevan, avoimen ilmapiirin merkitys turvallisen kuorotilanteen rakentamiseen heijastuu myös DeNoran (2013, 55) käsitteessä musiikillisista turvapaikoista (vrt. luku 2). Oman tutkimukseni yhteydessä käytän sitä osaluettua DeNoran (emt., 55) määritelmästä, joka sivuaa "sosiaalisten tilojen muuttamista tai uudelleen neuvottelemista yhteistyön ja leikin tuloksena" (*collaborative play that remakes or renegotiates social worlds*). Tämä oman ympäristönsä terapeuttinen ja aktiivinen muuttaminen itselleen henkisesti suotuisemmaksi mahdollistaa DeNoran (2013, 55) mukaan ainakin osittaisen kontrollin tunteen, itsensä hyväksymistä, osallisuutta, mielihyvää ja luovuutta. Tutkimuksessani alkeiskuoroimijat, sekä johtajat että jäsenet, ovat yhteistyössä luoneet henkisesti turvallisia tiloja, jossa myönteisessä ympäristössä laulajat uskaltavat altistaa itsensä ja oman äänensä muiden kuultavaksi, sekä yhdessä harjaannuttaa taitojaan ilman pelkoa nöyryytyksestä tai torjunnasta. Kaikissa haastatteluvastauksissa korostui suhtautuminen virheisiin oppimisen mahdollistajina, ja leikkisyyden, hyvänhajuksen huumorin sekä yhdessä nauramisen merkitys turvallisen, ja DeNoraan viitaten, *terapeuttisen* tilan luomisessa. Kuten Numminen ym. (2009,13) toteaa, leikkiminen ja flow-tila on suotuisaa "autonomian, pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden" tunteille, jotka taas lisäävät halua oppia ja motivoivat harjoittelua. Haastatteluissa Ruska, Kuura ja Kuisma kokivat, että rohkea kokeileminen, virheiden hyväksyminen ja suorituspaineton yrittäminen vapauttaa kuoron ja siten mahdollistaa oppimisen.

...se porukka pitää tavallaan saada rentoutumaan ja vaikka ne olis ne stemmat sitten ihan niin kuin olis, niin se olis tärkeintä että ne [laulajat] tarjoo sinne jotain, että melkein niinku räiskii ja roiskii, kuin että ne olis kahlittu pidättelemään itseään. (Ruska)

...huumorilla ja sillä...että jos meni joku moka niin mitä siitä, se meni jo...ja muutenki sit sillai että mä en nyt ehkä sano sitä mutta että "moka on lahja"- tyyppinen [ajattelu] että jos ei koskaan yritä niin ethän sä pääse kattomaan sitten että mitä on aidan toisella puolella (...) sellaista mikä tekee sen että tää on leikkiä...äänellä leikkimistä. (Kuura)

Tulee niin ku vähän kaupan päälle sitte se oppiminen, et sitte ku on mahdollisuus mokata, kokeilla, tehdä asioita jotka on sun oman mukavuusalueen ulkopuolella,

nii sitte siinä "vahingossa" oppiikin...Vahinkojahan tää aina [on] ennen kun sen huomaa että pystyy tehdä sen ihan käskystäkin. Eli kyllä sen täytyy olla se ”hällä väliä” -elementti, silleen **ohjatusti** hällä väliä. Eihä siitä tuu mitään jos ei kukaan tiiä minne me ollaan menossa, mutta niitten täytyy saada se tunne siitä [hällä välistä]. Että jos mä täs stressaan ja kiristän ja oon tosi epävarma koko ajan, nii tota eihän siit tuu sit mitään (...) Huumori on tosi tärkeä. (Kuisma)

Laine korostaa tämän lisäksi kuinka hyväntahtoinen huumori ja leikillisuus (vrt. Durrant 2005, 90; Bonshor 2017, 152, Numminen 2005, 223) fasiltoi kuoro- ja muissa pedagogisissa tilanteissa tavoitteellisuutta, antaa aivoille virikkeitä, palauttaa tarkkaavaisuuden ja herättää osallistujat hetkeen: "Mitä tasasempaa ja tylsempää on, nii sitä helpommin ihmisten keskittyminen myös herpaantuu". Ehdotan, että tällä tapaa myös luodaan ennestään laulamattomille uusia myönteisempiä tunne- ja kehollisia kokemuksia laulamisesta, ja aloitetaan prosessi, jossa nämä kokemukset korvaavat mahdolliset edeltävät kielteiset muistot. Laulamisesta poistetaan ahdistavuus ja siitä tehdään yksinkertaisesti hauskaa.

Edmondsonin (1999, 354) mukaan henkinen turvallisuus ryhmätilanteissa toteutuu kun ryhmän jäsenillä on luottamus siihen että yhteisö ei nolaa, torju tai rankaise ketään siitä että hän tuo mielipiteensä esiin. On ehdottoman tärkeää, ettei kukaan tunne itseään nöyryytetyksi. Kuisma painottaa miten kenestäkään ei saa tehdä "silmätikkua" ja Bonshor (2017, 145–146) rinnastaa yksilöivän kritiikin, jonka johtaja esittää kuoron edessä kiusaamiseen ja pahimmillaan musertavaksi kokemukseksi kuorolaiselle. DeNora (2013, 96) painottaa, miten terapoivassa yhteydessä, johon luen laulutraumaisten tai ennestään laulamattomien kuorotilanteet, musiikintekemiseen tulisi suhtautua ylistävästi (*encomiastic*). Esitystä arvioidessa ei tule huomioida ainoastaan musiikillinen laatu vaan esityksen konteksti ja esittäjän edeltävä historia, ja kuinka yhteistyön tuloksena syntynyt minuuden rakentaminen musiikin ja keskinäisen kunnioituksen, välittämisen ja hyväntahtoisuuden kautta limittyy musiikillisten taitojen ja nautintojen jaettuun saavuttamiseen (emt., 96). Tutkimukseni kuoronjohtajat pitivät kauttaaltaan kiinni kyseisten arvojen tärkeydestä opetus- ja esitystilanteissa. Ruska tarkoittaa, että hän pyrkii takaamaan turvallisuuden esitystilanteissa kutsumalla ainoastaan kannustavaa yleisöä, Laine muistuttaa, miten tärkeää alkeislaulajien minäpystyvyyden vahvistamiseksi on luoda onnistumisen ja yhteisöllisyyden kokemuksia laulutilanteissa ja Kuura huomauttaa, miten välillä joutuu muistuttamaan keskinäisestä

kunnioituksesta ja palautteen laadusta myös kuoron keskuudessa. Johtajan tulee olla ainoa, joka kommentoi muiden laulamista, koska hän pystyy pukemaan palautteensa pedagogisesti kehittävään muotoon. Kuuran sanoin "että tajuu että ainoa, joka täällä nyt antaa [palautetta ja] on opettajana on sitten minä". Vaikka rohkaistaan vertaiskeskusteluun ja jakamisen ilmapiiriin, on hyvä huomioida miten turvallisen laulupalautteen tulee olla johtajan vastuulla (vrt. edeltävä luku).

...jos tähdätään esittämiseen, että se tehdään sen verran turvalliseksi, sen verran tutuksi että on turvallista mennä esittämään (...) että semmoinen yleisö on vain tervetullu mikä on niinku pyyteettömästi tän jengin puolella, sitten menkää muualle sinne [keikoille] jos tarviitte vähän kritisoida. Että semmoisen yleisön saa tuoda paikalle joka lupaa ylämummoa heittää. (Ruska)

Tän tekee niin ku spesiaaliks näiden ihmisten kanssa työskentelyn se, että jokaisella on lähtökohtana se, että on laulutaidoton, mikä itsessään jo usein, tai yleensä, aina sisältää semmosen elementin, että en voi esiintyä laulaen. Kun en kerran osaa. Niin sitten kun minä vetäjänä ja opettajana järjestän esiintymistilanteen, niin kaikin mahdollisin tavoin se tavote on se, että jokaisella olis hyvä fiilis, pystyin siihen. Ja vielä sellanen jos mahdollista et pystyimme siihen **yhdessä**. Musiikillisia tavoitteita en laita esiintymisille, se on niin suuri asia henkisesti näille ihmisille että me ollaan siellä paikalla, [se] on itsessään jo sen prosessiin päätösvoitto siltä erää. (Laine)

Joo, kyllä joo...että myöskin kun aikuisten kanssa tekee niin mun ei tarvi olla kasvattaja (...) kunnioitetaan toisia ihmisiä ja jos tulee semmost niinku... hihittelyä tiiäkkö, tai semmosta toisten toisille...*H: kommentointii?* joo, niin...heti jos mä huomaan sen, niin sanon että täällä on kaikki oppimassa, että nyt semmonen mitä ei itseä kohtaan halua niin ei kannata ehkä toisillekaan tehdä. (Kuura)

Turvallinen tila syntyy edeltävien osatekijöiden lisäksi mahdollisuudesta ryhmän jäsenenä kysyä, kyseenalaistaa ja vaikuttaa ryhmän toimintaan. Edmondson (1999, 353) esittää, miten turvallinen oppiminen ryhmässä on jatkuva prosessi pohdintaa ja toimintaa, jolle on ominaista kyseleminen, avun pyytäminen, kokeiluhalukkuus, tulosten tarkastelu, ja keskustelu virheistä tai odottamattomista lopputuloksista. Ruska on huomannut, miten kuoro "syttyy" kun se saa vaikuttaa kappalevalintoihin ja kuinka tämä herättää kuorolaisissa motivaatiota kuunnella musiikkia vapaa-ajallaan ja etsiä uutta

ehdotettavaa ohjelmistoa. Kappaleita jaksetaan myös paremmin harjoitella pitkäjänteisesti kun niiden valintaan on voitu vaikuttaa. Edmondson (1999, 354) perustelee, miten keskustelemalla avoimesti yhteisön sisällä oletuksista ja eriävistä mielipiteistä, oppiminen toteutuu ryhmätasolla ja vältetään ryhmäkoheesio, jonka hän määrittelee yhdenmukaisuuteen pyrkimisenä ja joka puolestaan voi vähentää halukkuutta tuoda esiin eriäviä mielipiteitä ja uusia ideoita (emt., 354). Kenny (2016, 132) tukee tätä huomiota suositellessaan musiikillisiin yhteisöihin pohdiskelevaa ja keskustelevaa otetta ryhmätilanteissa ja yksilöiden välillä. Kuisma ja Laine esittävät, miten alkeiskuoroissa tämä turvallinen ryhmäoppiminen toteutuu siten, että vaikka johtaja on ammattitaitonsa puolesta vastuussa harjoitusten ja lukukauden rakentumisesta ja ohjauksesta, on mahdollista koska tahansa kysyä johtajalta apua tai selvennystä. On tärkeää, että kuoronjäsenet tuntevat että heidän mielipiteensä otetaan huomioon (esimerkiksi äänestettäessä esitettävää ohjelmistoa) ja että oma lauluääni kelpaa sellaisena kuin se tällä hetkellä on.

...jotta ne tuntee että ne on turvassa, ne pystyy sanomaan mielipiteensä, ja kokea et ne on osa ryhmää ja tärkeä osa ryhmää (...) aina otan vastaan ehdotuksia jotka mä huomaan et nää tulee toimimaan ryhmän kanssa (...) Joo, se on ehkä kaikkein tärkeintä...että aina voi kysyä mistä tahansa niin ku laulamiseen liittyvästä (...) se on parempi se et ne kysyy, ku se et ne miettii [koko kauden] aikana jotain yhtä asiaa, johon ois kahen lauseen vastaus valmiina. (Kuisma)

...jokaisella pitäis olla sellanen olo siellä ryhmässä että minäkin saan avata suuni ja kysyä ja ihmetellä ja analysoida ja miettiä. Se ois mun mielestä semmonen optimaali tilanne (...) Semmosta avointa ilmapiiriä jossa jokainen saisi ikään ku olla tietämätön ja kysyä, semmonen rohkasevan kannustava, ystävällinen, suorituspaineton ilmapiiri. (Laine)

Tutkimustulosteni mukaan henkinen turvallisuus rakentuu alkeiskuorotilanteissa huomioimalla osallistujien riittävä määrä, varmistamalla että kaikkia taitotasoja kannustetaan ja että ryhmän ilmapiiri rakennetaan luottamukselliseksi ja virheitä hyväksyväksi. Säännöllinen yhdessä harjoittelu, ryhmän pysyvyys, toisto ja sopiva ohjelmisto vaikuttaa tuttavallisen ja leikkisän tunnelman vakiinnuttamiseen, joka osaltaan edesauttaa osallistujia siirtymään itsensä suojaamisesta kohti tavoitteellisesti yhdessä oppivaa ryhmää. Vapaa-ehtoisuuden korostaminen sekä harjoitus- että esitystilanteissa

helpottaa osallistujien henkistä painetta jännittävässä tilanteissa ja mahdollisuus avoimesti kysellä johtajalta tarkennusta tai neuvoa sekä vaikuttaa kuoron toimintaan ja ohjelmistoon välttää kuoron hierarkkisen luonteen kielteisiä puolia. Huolehtimalla siitä, että yhdessä laulaminen ja esiintyminen on turvallista ja tuottaa onnistumisen kokemuksia, johtaja voi vaikuttaa osallistujien myönteisen laulullisen minäpystyvyyden vahvistumiseen ja uudelleen rakentumiseen.

5.2 Johtajuus ja oppijakeskeinen pedagogiikka

Tässä luvussa kartoitan mitä ohjaajan tulee huomioida omassa johtajuudessaan rakentaessaan oppivaa alkeisryhmää. Analysoin haastateltavieni oppimiskäsityksiä ja näkökulmia johtajuudesta, ja vertaan niitä Nummisen (2005), MacDonaldin ja Miellin (2002), Siljamäen (2021), Laesin (2013a, 2013b) sekä DeNoran (2013) tutkimuksiin opettajuudesta, toimijuudesta, osallisuuden voimasta itsemäärittelyn muutoksessa (transformatiivisuus) ja vaihtoehtoisista poluista musiikillisen identiteetin luomiseen. Käytän tämän lisäksi Freemanin (2022) väitöskirjaa oppijakeskeisen kuoronjohtajuuden merkityksestä ja hänen kehittämänsä BTCP-malliaan (Back Talk Choral Pedagogy), sekä Huhtinen-Hildénin (2012) tutkimusta konstruktivistisen opetusfilosofian murroksesta musiikkipedagogiikassa ja jatkuvan oppimisen ja uteliaisuuden merkityksestä pedagogisten taitojen kehittäjänä.

Huhtinen-Hildénin (2012, 29–30) mukaan musiikkikoulutuksessa historiallisesti vaikuttanut ja vielä käytössä oleva behavioristinen oppimiskäsitys – eli pelkistäen systeemi, jossa opettajan rooli on asiantuntijana jakaa tietoa oppilaalle – voi konstruktivistiseen filosofiaan peilaten johtaa suorituskeskeisyyteen, passivoida oppilasta ja sivuttaa yhteisön merkityksen oppimisprosessissa. Vaikka Huhtinen-Hildénin tutkimus on jo kymmenen vuotta vanha, sen väittämät ovat olleet ajankohtaisia haastateltujeni omien opintojen aikaan ja on informoinut sekä heidän käsitystään opettajuudesta että myöhemmin toiminut vertailukohteena oman pedagogisen tyylin löytämiseen. Kaikki haastatellut johtajat kertoivat oman opettajuuden kehityksestä aikuisalkeisopetuksen parissa ja miten he ovat tunnistaneeet omat pedagogiset vahvuutensa, ja samalla kyseenalaistaneet oman koulutuksensa arvoja ja vallitsevaa lahjakkuuspainotukseen perustuvaa musikaalisuuskäsitystä tämän kehityksen aikana (vrt. edeltävät alaluvut). Freeman (2022, 9–10) vertaa puolestaan kuorokontekstissa perinteistä autokraattista

johtajuusmallia oppijakeskeiseen vaihtoehtoon (vrt. luku 3.4) ja esittää Huhtinen-Hildénin (2012, 26) tapaan että musiikkipedagogiikan koulutuksessa tulisi hyödyntää sosiokonstruktivistisia, oppilaslähtöisiä oppimiskäsityksiä, koska oppimisen pitäisi olla aktiivista, sosiaalista ja kuoronjäsenen/oppilaan toimijuutta painottavaa. Johtajan ja laulajien yhteistyöhön perustuva kuromalli, jossa fokus on toisten kuulemisessa ja keskinäisessä kasvussa, mahdollistaa kuorolaisten itseohjautuvuuden ja toimijuuden vahvistumisen, esimerkiksi panostamalla dialogiin, kuuntelemiseen, keskinäiseen sitoutumiseen ja luottamukseen (Freeman 2022, 10, 28–29).

Sosiokonstruktivistinen pedagogiikka keskittyy tekemiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja aktivoi vertaisoppimista (Huhtinen-Hildén 2012, 30; Henley 2017, 206), ja Freemanin (2022, 31) mukaan oppijakeskeisyys luontaisesti kasvattaa oppijan motivaatiota siirtämällä hänelle vastuun oppimisesta. Jos oppija kokee voivansa vaikuttaa oppimissisältöön ja hänelle suodaan toimijuutta oppimisympäristössä, oppimistilanteesta tulee nautittavampi ja kannustavampi (emt., 31). Nämä pedagogiset näkemykset toistuiivat tutkimushaastattelujeni vastauksissa (vrt. edeltävät luvut), ja esitän että haastattelemani johtajat hahmottavat tehokkaan aikuisalkeisopetuksen ja omat pedagogiset pyrkimyksensä enemmän sosiokonstruktivistisen ja oppijakeskeisen kuin behavioristisen oppimiskäsityksen kautta, koska kuorojen tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti jäsentensä minäpystyvyyteen ja identiteettiin kehittyvinä laulajina.

Kuuran mukaan moniäänisyyttä, joka yleensä stereotyyppisesti määrittelee kuorolaulua, ei painoteta ainakaan aluksi, tärkeämpää on laulamiseen rohkaiseminen ja oppimismotivaatiota tukevien onnistumisen kokemuksien varmistaminen (vrt. oppimistaitojen kehittäminen). Kuisma painottaa tämän lisäksi itse-ohjautumisen kehittymistä ja kuorojäsenten oman toimijuuden kannustamista.

...et kyllä mä uskon kovasti siihen itseoppimiseen että ne oppilaat ittekin alkaa huomaamaan, mikä toimii ja mikä ei, ja sitte käyttää niitä, mut et mun ei tarvii...no, joka tapauksessa mun täytyy aina muistuttaa ja koko ajan kerrata asioita, sehän on ihan selvä asia, mutta mun toive henkilökohtasesti on, että ne alkais itte huomaamaan asioita, mitkä toimii ja mitkä ei, ja sitte käyttään niitä jotka toimii, niitä asioita. (Kuisma)

Kuisma esittää miten oppimista parhaiten tapahtuu mukauttamalla tavoitteellisuus ryhmän taitotasoon ja ennen kaikkea ylläpitämällä hyvää ilmapiiriä harjoituksissa

kannustavan palautteen, dialogin ja vertaistuen avulla. Kuoronjohtaja johtaa, mutta keskustelee kuoronsa kanssa ja tässä diplomatia ja tunneherkkyys ovat hyviä keinoja ihmisten kohtaamiseen. Kaikki harjoitukset kannattaa selittää auki ja käyttää liioiteltuja esimerkkejä, jotta oppilaiden hahmotus ääni-instrumentista syvenee ja monipuolistuu ja heille rakentuu hiljalleen mahdollisuutta itseohjautuvuuteen. Laineen, Ruskan ja Kuisman mukaan realistiset tavoitteet, joustavuus, armollisuus ja ilo pienistäkin edistysaskeleista ovat osa oppijakeskeistä kuoronjohtamista, ja Kuura lisää miten on ratkaisevaa, että johtajalla on itsellään tahto nähdä kuorolaistensa potentiaali. Kaikki ryhmät ovat erilaisia, joten miten nopeasti edetään haastavampaan materiaaliin tai moniäänisyyteen riippuu Kuisman mukaan opettajan harkinnasta ja hänen käsityksestään siitä, mihin ryhmä on valmis. Kuura ja Laine korostavat miten opetuksen tulee olla johdonmukaista, jotta voi saada hyviä tuloksia: on huomioitava osallistujien taitotasoa ja ettei johtajana vaadi sellaista mihin ei ole vielä annettu työkaluja tai tarpeeksi harjoittelemisen mahdollisuutta (vrt. oppijan aikaisempi tieto, fokuksen pitäminen oppimisprosessissa suorituskeskeisyyden sijaan). Aikuisille suunnatuissa ryhmissä korostetaan vapaaehtoisuutta ja itsemäärättelyn mahdollisuutta (vrt. toimijuus) ja kaikki johtajat esittivät miten ryhmän vaikutusta oppimiseen huomioidaan painottamalla vuorovaikutustaitoja ja turvallista oppimisympäristöä sekä tutustumalla moniäänisyyteen asteittain ja räätälöimällä ohjelmisto, joka korostaa ryhmän vahvuuksia.

Laineen mukaan päämääränä on että jokaisella jäsenellä on tunne siitä että ovat tasa-vertainen osa ryhmää. Kuoro ei kuitenkaan toimi täydellisenä demokratiana vaan johtajan luotsaamana yhteisönä, jossa kuitenkin vallitsee avoin, rohkeaseva ja suorituspainneeton ilmapiiri sekä pyrkimys siihen että harjoituksissa olisi hauskaa. Johtajan omien virheiden myöntäminen, oman musiikillisen ambition lempeä madaltaminen ja selkeät, johdonmukaiset, ja tarpeeksi pieniksi osatekijöiksi pilkotut tavoitteet edesauttavat oppimista. Laine esittää, miten kaikkia kuorotaitoja, olkoon sosiaalisia, tulkintatai esiintymistaitoja, on mahdollista harjoitella systemaattisesti ja monipuolisesti, jotta yhteislaulaminen tuottaa onnistumisen kokemuksia. Samankaltaiset sosiokonstruktivistiset näkemykset ovat löydettävissä Siljamäen (2021, 83–84) tutkimuksessa, jossa hän esittää miten säännöllinen harjoittelu, vertaistuki ja turvallinen ympäristö, missä on vapaus yrittää ja erehtyä, vaikuttaa suotuisasti minäpystyvyyden kasvuun. Freeman (2022, 38–39) puolestaan esittelee Leitheadin kehittämän oppijakeskeisen Ubuntu-kuoromallin, jossa pääpaino on luoda myönteinen ja vastaanottavainen

harjoitusilmapiiri, tarjota mahdollisuutta tasavertaiseen oppimiseen, ja perustaa kuorokulttuuri, joka mieltää virheiden tekemisen kasvua mahdollistavaksi. Laulajien osallistaminen päätöksentekoon ja älyllisesti piristävät harjoitukset ovat osa tätä prosessia (emt., 39). Tulokseni ovat samansuuntaisia kuin Siljamäen (2021) ja Freemanin (2022) tutkimuksissa. Haastateltujen johtajien mukaan ryhmän pysyvyydellä ja ryhmän taitotasoon valitulla sopivilla harjoituksilla ja ohjelmistolla on suuri vaikutus siihen, että yhteislaulu ja esiintymiset ovat mahdollisimman turvallisia ja onnistuneita tilanteita, vahvistaen ryhmän jäsenten musiikillista itsetuntoa ja johtaen myönteisen musiikillisen yhteisön muodostumiseen. Alkeisopetuksessa on hyvä käyttää tiettyjä behavioristisia lähestymistapoja koska toiston suurehko määrä ja johtajan esilaulu ja -soitto sekä kaikulaulu edesauttaa osallistujien melodisen ja harmonisen hahmottumisen rakentamista. Haastateltavieni mukaan on tosin tärkeää siirtyä suorituskeskeisyydestä kohti koko oppimisprosessin huomioivaa, onnistumisia korostavaa oppilaslähtöistä pedagogiikka (vrt. *encomiastic space*, DeNora 2013, 96). Alkeisopetuksessa, kuten kaikessa pedagogiikassa, on vääjäämättä turhauttavia hetkiä mutta Laineen mukaan luottamus, rehellisyys ja kokemuksen kautta saavutettu varmuus siitä, että omat pedagogiset toimintatavat ovat tehokkaita, antavat kärsivällisyyttä ja valavat uskoa omaan johtajuuteen.

...opettajana sanoisin opettajan työskentelystä että tilannetaju on tosi merkittävää. Ja se että on itse aivan auki ja avoin ja oma itsensä siinä tilanteessa. Koska toiset kyllä aistii sen, jos on tekopyhä tai ei tarkota mitä sanoo, tai on ajatukset muualla. Tai että jos mä en oikeesti...uskois ihmisten kehittyvän ja oppivan, niin se varmasti näkys musta läpi. Niin... semmonen sisäinen rauha itsensä ja tekemisen kanssa on mun mielestä tärkeätä, ettei oo ite millään lailla paniikissa, jos vaikka viis harjotusta putkeen menee jotenki kuusen alle. Koska se kuuluu siihen alkuprosessiin, että ei voi tietää mitä on tulossa, ku ihmiset ei vielä osaa. Pitää vaan luottaa siihen et se prosessi kantaa ja ne kaikki kyllä oppii. Vähitellen kaikki oppii. Näin on käynyt aina. Ja niin käy varmasti vastaki. (Laine)

Ruska on puolestaan käynyt läpi prosessin, jossa hän on aktiivisesti irtautunut omista opiskeluaikana rakennetuista behavioristisista opetus- ja oppimismalleistaan, ja huomannut, että siirtyminen suorituskeskeisestä arvioinnista kohti oppilaslähtöisyyttä ja itseohjautuvuutta on tuottanut hyviä oppimistuloksia, vaikka aikuisalkeisopetus

vaatiikin enemmän aikaa ja toistoa. Ruskan mukaan kuoro voi toimia yhteisöpaikkana, jossa harjoitussuunnitelmaa muutetaan aina ryhmän ja tilanteen mukaan ja hetkessä toimiminen on suositeltavaa (vrt. joustavuus). Rentous ja energia tarttuvat, joten johtaja johtaa omalla esimerkillään. Pyrkimyksenä on että edetään mahdollisimman nopeasti yhdessä tekemiseen (vrt. konstruktivistinen pedagogiikka) ja tällä tapaa madalletaan muiden edessä laulamisen kynnystä. Äänelliset lämmittelyt ja laulutekniset asiat kytetään käytäntöön ja niitä sovelletaan laulettavissa kappaleissa ja liike ja kehoisuus vapauttaa kuorojäseniä käyttämään ääntään rohkeammin. Johtaja pyrkii huomiomaan kaikki jäsenet harjoitusten aikana, ja Ruska tukee osallistuvuutta antaen kuorolaisten vaikuttaa ohjelmistoon, sekä esityksissä että harjoituksissa, ja turvaamalla keskustelemaan ilmapiiriin. Johtajalta saa kysyä, hän osallistuu harjoituksiin ryhmän kanssa ja kuuntele heidän toiveitaan ja mielipiteitään, mutta pitää omista rajoistaan kiinni ja tarttuu epäkohtiin. Opetustyyli, jossa ensisijalla eivät ole pelkät musiikilliset ansiot, tuottaa oppimista joka edesauttaa ihmisten sosiaalista kanssakäymistä, itseohjautuvuutta ja toisten kuuntelemista, ja kasvattaa näin ollen kuoron keskinäistä musiikillista ja henkistä tukea. Ryhmän sosiaalista interaktiota kannustamalla luodaan alkeistasolla oppimisen mahdollistava hyvä ja turvallinen ilmapiiriä, joka edesauttaa itseohjautuvuuden kehittymistä.

Mulla on mennyt aikaa siihen että mä oikeesti luotan siihen prosessiin...että se pelko mikä mulla on ite ollu omassa päässä, et jos mä otan vaan rennosti, niin sieltä pikkusen tuo vanha Suomen musiikkioppilaitoskouluperinne tavallaan pukkaa läpi... et tavallaan pointattiin ne virheet läpi...mä olen **erittäin** tietäväinen mun puutteista, mutta missä ne vahvuudet, eipä niitä paljon koskaan, ei avauduttu niistä. Tavallaan tästä semmoinen tuli vähän opettajana että olenko minä tällainen "hällä väliä-opettaja" että maksetaanko minulle turhasta...mutta eihän se sitä tarkoita(...)jos se ei sitten just se ääni tule mikä siinä musiikissa on niin se ei tarkoita että se on tehty hukkaan työtä...et sit se vaan ottaa enemmän aikaa ja saattaa puhjeta kukkaan mutta jos porukka tulee sinne viimeistään ajallaan ja ne juttelee toisilleen...et voi hyvällä omatunnolla [opettajana] vähän vetäytyä siitä, niin se on mun mielest silloin kaiken hyvän merkki että ne uskaltaa myös ryhmässä alkaa kuulumaan toisilleen. (Ruska)

Kuura esittää niin ikään, miten toimijuutta ja itseohjautuvuutta kannustetaan madaltamalla kuorossa laulamisen kynnystä. Hän suosittelee konkreettisuutta: mahdollisimman nopeasti yhdessä tekemistä ja lauluharmoniaan siirtymistä peruspedagogisella asenteella, arvottomamatta harjoitusten helppous- tai vaikeustasoa. Kun osallistuja saa välineitä, miten käyttää ääntään se edesauttaa onnistumista, edistystä ja näin ollen motivaation rakentumista (vrt. vastuu omasta oppimisesta). Kuura alleviivaa miten opettajan vastuu on vapauttaa kuoron sointi ja muistuttaa että laulutraumoja pitää kunnioittaa, koska osa prosessista on käydä niitä läpi, jotta uutta itsemäärittelyä, ja siten oppimista, voi tapahtua. Esiintymiset ovat hyvä apu selkeän tavoitteen hahmottamiseksi kuorolaisille, ja onnistuneen esiintymisen tuottama eteenpäin ajava motivaatio on "mieletön voima". Tämä myös paljastaa miten paljon työtä yhdessä laulaminen vaatii ja miten harjoittelu aina tuottaa tuloksia. Harjoitukset ja lämmittelyt ovat vapaaehtoisia (vrt. toimijuus ja itsemäärääminen) ja Kuura haluaa hälventää yhdenmukaisuutta painottamalla miten kaikkien tulee kuunnella omaa kehoaan ja itse kokeilla mikä tuntuu hyvältä. Virheisiin suhtaudutaan hyväksyvästi (vrt. oppimista mahdollistavat), ja huumori sekä kannustaminen uskaltamiseen on tärkeää. Selkeä johtajuus on turvallista ja harjoituksissa ja esityksissä korostetaan keskinäistä kunnioittamista. Johtajan tulisi neutraalisti kohdata kuorolaisensa tasavertaisina oppijoina, joten palaute saa olla kannustavaa ja ennen kaikkea rehellistä, sekä mielellään kohdistua koko ryhmälle, jotta vältetään kuoron sisälle mahdollisesti syntyvää hierarkiaa.

Analyysini perusteella haastateltavani painottavat opetuksessaan oppijakeskeisyyttä ja tasavertaisuutta. Opettajan integriteetti, rehellisyys, hyväntahtoisen keventävän huumorin käyttö, kannustava pedagogiikka ja usko oppimiseen koettiin ensiarvoisiksi. Harjoitukset ja ohjelmisto räätälöidään aina ryhmän ehdoilla ja ryhmän parhaita puolia korostaen. Tavoitteellista oppimista mahdollistetaan toistolla, selkeydellä ja konkretisoimalla, teettämällä harjoitukset yksi pedagoginen fokus kerrallaan ja joustamalla tilannekohtaisesti opetussuunnitelmasta. Kaikki johtajat alleviivasivat luottamusta omaan opetustyyliin, sisäisen rauhan ja oppimisoptimismien tärkeyttä ja oppijakeskeisen pedagogiikan myönteistä vaikutusta oppimistuloksiin.

5.2.1 Usko prosessiin ja muutoksellisuuteen

Kantava teema tutkimushaastatteluissani oli johtajien usko oppimiseen ja siihen että toisto, turvallisuus ja yhteisöllisyys kasvattaa myönteistä suhtautumista minäpystyvyyteen, ja siten mahdollistaa oppimisen. Väitän että nämä sosiokonstruktivistiset ja yhteisölliset aspektit (vrt. luku 3 ja 5.1.1) haastateltavieni aikuisalkeiskuorojen pedagogiikassa ovat ne, jotka mahdollistavat *transformatiivisuutta*, eli tässä yhteydessä osallistujien identiteetin muutosta kohti myönteisempää suhtautumista itseensä oppivina laulajina. DeNora (2015, 89) ja Numminen (2005, 230) esittävät, että minuus rakentuu sosiaalisesti, suhteessa ympäröivään todellisuuteen, peilaten omiin ja toisten käsityksiin itsestä henkilönä. Sekä Nummisen (2005), Siljamäen (2021) että DeNoran (2012) tutkimuksissa käy ilmi kuinka suotuisassa yhteisössä toimiminen, jossa on turvallista kokeilla uuden suhteen rakentumista musiikilliseen osaamiseen, on myönteinen vaikutus osallistujien minäpystyvyyteen. DeNoran (emt., 90) mukaan musiikki voi olla työkalu tietoisessa pyrkimyksessä muokata omaa identiteettiä ja esittää että onnistunut musiikkiesitys on mahdollisuus tuottaa henkisiä resursseja (*resource generation*) myönteisen minäpystyvyyden ylläpitämiseen.

Musiikillinen onnistuminen voi kohentaa itsetuntoa, ja laajemmin nähtynä oman kompetenssin osoittaminen ja näin ollen musiikillisen identiteetin rakentuminen on osa yleisempää myönteisen, pystyvän minäkuvan ylläpitämistä (DeNora, 2012, 90). MacDonald ja Miell (2002, 165) esittävät niin ikään, miten identiteetit rakentuvat ja muuttuvat neuvotteluiden ja yhteistyön tuloksena, aina suhteessa ympäröivään maailmaan. Musiikki on ensisijaisesti sosiaalista toimintaa (emt., 164) ja musiikillisten-, kommunikointi- ja sosiaalisten taitojen kehittyminen osana ryhmässä oppimisen prosessia vaikuttaa myönteisesti yhteisön jäsenten itsetuntoon ja vuorovaikutustaitoihin. MacDonaldin ja Miellin (2002, 167) ja DeNoran (2012, 90) mukaan toimijuus musiikillisessa yhteisössä voi näin ollen vaikuttaa muutoksellisesti yksilön koko itsemäärittelyyn, ei ainoastaan musiikilliseen minäkuvaan (vrt. luku 2). Laes (2013a, 8) puolestaan korostaa elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia tässä prosessissa, esittäessään miten "transformatiivisuuteen tähtäävässä myöhäisiän musiikkikasvatuksessa keskeisessä asemassa tulisi olla sosiokulttuuriselle ihmiskäsitykselle perustuva musiikillisen toimijuuden vahvistaminen." Väitän, että sama periaate koskee kaikkea aikuisalkeisopetusta, ei ainoastaan myöhäisiän pedagogiikkaa. Huhtinen-Hildén (2012, 178) lainaa Skinnaria esittäessään, miten opetus "on aina kohtaamista. Tuossa kohtaamisessa

opettaja ei ainoastaan siirrä kasvaviin jotakin, vaan hän herättää. Ihminen - oli hän lapsi tai aikuinen - tulee tietoiseksi siitä, mitä hän voisi olla.” Siljamäki (2021, 48) puolestaan lainaa Mezirovia esittäessään, miten tällaisia opetustilanteita, jossa herätetään oppija tarkastelemaan omia ja toisten oletuksia, voidaan luoda varmistamalla, että oppimisympäristössä on turvallista tunnistaa ajatusmalleja ja kuvitella tai harjoitella uusia näkökulmia. Tämä ympäröivän maailman ja sosiaalisen interaktion huomioiminen osana minuuden rakentamista on löydettävissä omista tutkimustuloksistani. Yhteisön tuki vaikuttaa laulusuhteen uudelleen määrittämiseen ja Kuisman mukaan oppiminen laajenee isommaksi kuin pelkästään musiikillisten taitojen kehittymiseksi.

...se että miltä se musiikkisuhde ja laulusuhde muuttuu sen prosessin aikana tai muuttuuko se ollenkaan tai miten se muotoutuu, ni se on tärkeempää tietenkään kuin se että me saadaan tää kymmenen laulun ohjelmisto kasaan...se musiikki, se laulamis, se ohjelmisto on väline siihen että sä viihdyt, sä opit itsestäs, sä opit äänestäs, sä opit yhteistyötä. (Kuisma)

Laesin (2013a, 8) mukaan tällainen vuorovaikutuksessa oppiminen, uusien musiikkisuhteiden omaksuminen ja siten minäpystyvyyden tukeminen voi johtaa voimaantumiseen ja on transformatiivista, eli edistää myönteisellä tavalla yksilön toimijuutta, voi mahdollistaa muutoksia hänen itsemäärittelyssään ja näin ollen myös hänen elämässään. Kun yksilö huomaa, että asia, jonka hän on uskonut olevan luonteenpiirre (musikaalisuus) onkin opittava taito, hän voi alkaa kriittisesti tarkastelemaan muita elämänsä puolia, joita hän ei ole kokenut mahdollisena muuttaa. Tutkimukseni alkeiskuo-roissa tämä toteutuu prosessina, jossa jäsenet kehittyessään kuorolaisina ja onnistuessaan esiintymisissä, vähitellen kyseenalaistavat omia edeltäviä kielteisiä kokemuksi-aan laulutaidottomuudesta ja omaksuvat uuden laulutaitoisen identiteetin. Laine esittää, miten tämä omien ennakko-oletusten ja näkökulmien kriittinen tarkastelu koskee myös johtajaa, ja miten usko pedagogiseen prosessiin on osoittautunut kantavan he-delmää oppijan lähtötasosta huolimatta.

Mut se mitä oon huomannu siis vuosien aikana...on se että itseä helpottaa ihan hirveesti se, että jatkuvasti vuosi toisensa jälkeen näkee miten ihmiset kehittyä ja oppii. Niin se todella paljon tuo itselle varmuutta siihen omaan tekemiseen, kaikista niistä aina kuitenkin välillä tulevista takapakeista huolimatta. Ja aina kerta toisensa jälkeen, kun ihmiset pääsee sitte esiintymään ja se onnistuu ja se on kivaa...sitte laulajat oikeen hehkuu siellä. (Laine)

Pedagoginen haaste tässä oppijan itsemäärittelyn muutosprosessissa on kohdata kaikki oppijat ja hyväksyä erilaiset lähtökohdat mutta samalla luoda turvallinen ja kannustava yhteisö, jossa opetellaan kuorossa tarvittavia vuorovaikutustaitoja (vrt. luku 3 *learning ensemble*, Henley 2017). Laes (2013a, 14) huomauttaa tutkimuksessaan, miten itsemäärittelyn muutos ei ole kivuton, ja kuinka alkeisryhmät usein ensin tukeutuvat täysin johtajaansa, sivuttaen monta mahdollisuutta laajentaa omaa toimijuuttansa. Aikuisalkeisryhmissä keskinäinen vertailu ja hidas oppimisprosessi voi johtaa sosiaalisiin ristiriitatilanteisiin, joten vuorovaikutustaitojen painottamisen merkitys korostuu (emt., 14). Ruska on huomannut, miten passiivisen ja pedagogiin täysin tukeutuvan ryhmän luotsaus vaati opettajalta selvästi enemmän energiaa kuin johtaa toisiaan jo alussa kannustavaa ryhmää, jossa jäsenten vuorovaikutustaidot ovat pidemmällä. Kuten Siljamäki (2021, 95) huomauttaa, kaikki oppijat eivät ole samalla sosiaalisen taidon tasolla johtuen menneistä kokemuksista, kielteisistä tunteista tai muistoista. Turvallisen, virheitä hyväksyvän tilan luominen onkin ratkaisevaa, jotta osallistujat voivat harjaannuttaa ryhmässä toimimisen taitoja (emt., 95). Omassa tutkimuksessani Laesin sosiaaliset ristiriitatilanteet (2013a, 14) ja Siljamäen (emt., 95) mainitsema ryhmätaitojen puutteellisuus ilmenivät haastateltujeni kuoroissa passiivisuutena, kielteisinä ajatusmalleina, kriittisyytenä, ja pahimmillaan, kuten Kuura kertoo muistellen pedagogista alkutaipalettaan, johtajaa kohti kohdistuvana torjumisena.

...että on ollu semmosta myöskin että mentiin ihan [työnantaja] kans keskustelemaan tämmösestä, pari ihmistä kuorossa jotka muut koki ihan kiusaamisena heidän arvostelunsa ja heidän jatkuva kritiikki kun mä olin just hypänny isoihin saappaisiin ja oli tulossa [tapahtuma] kuorolla, niin heillä ei ollut luottamusta muhun niin sitten...siinä pikkuhiljaa kans oppi ottamaan sitä et, "ihan hyvä idea mutta mä päätän näin" ...mut et oikeestaan ne palautteet on haastavimpia silleen et jos joku on tosi kriittinen niin sitten millä tavalla...koska hänkin sitten loppujen lopuksi, hän kaipaa sitä positiivista palautetta...*H: eli miten saa sen käännettyä, et se on rehellistä mutta kuitenkin kannustavaa?* joo, kyllä, ja niin että jos joku on vaikka tosi kriittinen muille niin...hän siis on luultavasti itse todella kriittinen itselleen ja epävarma omasta tekemisestä, mut jos mä rupeen sitä puolta hänessä et "hyvin tehty" niin se on ikäänkuin mä antaisin siitä hänen antamastaan kritiikistä hänelle palkinnon...et jotenkin se... *H: psykologinen silmä?* juu...voi olla et osittain saattaa viedä aikaa myöskin...että tajuu että ainoa joka täällä nyt

antaa [palautetta ja] on opettajana on sitten **minä** ja sitten taas on siinä tiukka et...muistaa myöskin sen että hän ei ole mitenkään huono tai paha tai mitään vaan pyrkii sitten samalla tavalla tsemppaamaan [häntä] kuin muitakin. (Kuura)

Oppijoiden myönteinen kohtaaminen, johtajan auktoriteetin pohjustaminen ja lempeä rajanveto, sekä kuoron ryhmätaitojen rakentumisen edesauttaminen ovat jokaisen uuden ryhmän kohdalla toistuva pedagoginen prosessi. Esitän Kuuran tavoin, että johtajan on oltava puolueeton, pyrittävä oppimisoptimismiin ja uskottava oppimisen mahdollisuuteen koska tämä luottamus itsessään mahdollistaa oppimista. Siljamäki (2021, 49) käyttää van Manenin käsitettä oppimisen hetkestä (*pedagogical moment*), joka rakentuu ohjaajan läsnäolosta, kontaktista ja välittämisestä. Johtaja voi siis viestinnällään, myös sanattomalla, ilmaista omaa uskoa oppimisprosessin tehokkuuteen ja siten myös osallistujien oppimispotentiaalia kohtaan, joka lopuksi vaikuttaa oppijan itsemääritykseen ja uskoon omista kyvyistään. Kuura ja Kuisma alleviivaavat, miten opettajan usko oppimiseen ja myönteinen suhtautuminen epäonnistumisiin osana oppimista, edesauttaa turvallisen ja tehokkaan oppimistilanteen rakentumista. Ruska puolestaan painottaa, miten rehellisyys ja omien virheiden tunnustaminen johtajana vaikuttaa myönteisesti turvallisen oppimisympäristön muodostumiseen.

Ja siis tottakai sitä että jos se kuulostaa suoraan sanottuna ammattilaisen korviin ihan "karmeelta", niin silti on että "allright, täs on jo hyviä alkuja", et nyt vaan...jos on vaik moniäänist laulua et jokainen vahvistaa sitä omaa ja täällä me treenataan näitä, et "älkääs nyt"(...)et aina "joo, tästähän me vaan mennään eteenpäin", niin...musta se on **totta**, koska se on se mihin mä oon pyrkimässä et se vaatii tietysti itseltä sitä että täytyy olla tahtoa nähdä asiat niin päin et se on osana oppimisprosessia. (Kuura)

Et tosi tärkeätä miten sä muotoilet tiettyjä asioita, mitä tapahtuu kun mikään ei mee, siis huomaat et kaikki on jossain ihan että stemmat ei kulje ollenkaan ja melodiaa on vaikeeta hahmottaa, niin miten, mitä sä siinä tilanteessa...et sen kumminkin näkee siitä habituksesta että mikä on, miten sä reagoit siinä vaiheessa, et "okei, nyt ei mikään mee", mut nyt mä en voi antaa sellasta kuvaa et "hei nyt **mikään** ei toimi", vaan tietenki täytyy uskoo siihen prosessiin. (Kuisma)

ja sitten pitää aina katsoa että oonko mä opettamassa tässä oikein, että mistä se johtuu että oonko **minä** se, joka on laittanu liikkeelle väärää infoo, vai onks tässä joku ymmärrysjuttu. (Ruska)

Yllä olevien sitaattien kehoitus kannustavuuteen ja myönteisyyteen heijastuu Freemanin (2022, 251–253) bell hooksilta kuorokontekstiin laajentamassa käsitteessä rakkautellisen suhtautumisen (love ethic) tärkeydestä kuoroyhteisössä. Se on tietoinen tapa olla ja toimia, joka pohjaa eettiseen ajatteluun, kuinka toimintamme vaikuttaa elämäsämme oleviin ihmisiin (emt., 251). Kuten Laine esittää: "mulla on niin vahva luottamus siihen että tää homma kyllä toimii, että me ei voida olla liian kriittisiä, kuunnella niin ku liian tarkalla korvalla, et kuunnellaan mieluummin meidän sydämillä sitä tunnetilaa, mikä me jaetaan täällä ympärille. Se on paljon merkittävämpää." Sitoutuminen, kannustaminen, keskinäinen kunnioittaminen ja arvostaminen, sekä vastuunottaminen ja sovittelu ovat Freemanin (2022, 251–253) mukaan tämän suhtautumistavan kulmakiviä, ja johtavat kannustavan yhteisön muodostumiseen. Väitän että tällainen yhteisö edistää jäsentensä muutoksellisuutta, ja että haastateltavani ovat tietoisesti valinneet painottaa sen rakentumista edistäviä osatekijöitä.

Laesin (2013a, 14) mukaan transformatiivisia periaatteita edistetään, kun johtaja asettaa tavoitteita, sitouttaa toimintaan ja toimii "dialogisuuden hengessä, oppijan omaehtoisuutta kunnioittaen". Huhtinen-Hildén (2012, 103) sanoittaa tämän opetustavoitteen "kohtaamisen ja osallisuuden musiikkipedagogiikaksi". Freeman (2022, 220) on puolestaan kehittänyt kuoronjohtomallin (*Back Talk Choral Pedagogy*) jossa painotetaan kuorolaisten mielipiteitä ja aktiivista osallistumista päätöksentekoon (vrt. luku 3.4). Tämä johtaa kuorolaisten toimijuuden ja musiikillisen omistajuuden vahvistumiseen ja johtaja laajentaa samalla omaa osaamistaan (emt., 223). Tutkimuksessani paljastui niin ikään johtajan roolin jatkuva risteily eri hierarkkisten tasojen välillä. Haastateltujeni ryhmissä painotetaan dialogin tärkeyttä ohjaajan ja kuoron välillä, pyrkimystä horisontaaliseen kuorohierarkiaan, kysymysten ja kyseenalaistamisen tärkeyttä sekä kuoron mahdollisuutta vaikuttaa kauden tavoitteisiin ja ohjelmistoon, mutta samalla ratkotaan mahdolliset konfliktitilanteet ja pidetään huoli siitä että harjoitukset etenevät ottamalla tarvittaessa selkeä ja turvallinen johtajuusrooli. Samat suositukset löytyvät Davidsonin ja Faulknerin (2016) tutkimuksessa sosiaalisen identiteetin rakentumisesta lauluryhmissä. Freeman (2022, 262–263) esittää että kuoron on haastava toimia täydellisenä demokratiana ja ehdottaa autokraattisen johtajuuden

tilalle tämän sijaan johtajuutta, joka on läsnä olevaa ja reagoivaa (present and responsive). Johtajan tulee tunnustaa oma ammattitaitonsa ja toimia asiantuntijana, mutta samalla kuitenkin huomioida laulajat aktiivisina toimijoina (emt., 262). Tutkimuksessani oppijan omaehtoisuus otetaan huomioon ymmärtämällä, että kaikki ryhmät ovat yksilöllisiä ja rakentamalla jokaiselle kuorolle oma kausitavoite ja ohjelmisto. Kuuran mukaan johtajana yksi alkeiskuorojen ehdottomista tavoitteista on auttaa kuorojäsentä "demystifioimaan" laulaminen ja hahmottaa yhteislaulu opittavana, toistoa vaativana *taitona*, jossa voi kehittyä. Musiikillisen lahjakkuuskäsityksen kriittinen tarkastelu ja pedagogisesti luotsatut onnistumisen kokemukset vahvistavat itsetuntoa, kannustavat, sekä mahdollistavat kokemuksen osallisuudesta musiikillisessa yhteisössä. Kuisma muistuttaa miten johtajan aina tulee kohdata ryhmä sellaisena kuin se on, vahvuksiin ja heikkouksiin, koska avoin ja hyväksyvä pedagoginen ote helpottaa pedagogista keksimistä ja ryhmän kasvun luotsaamista. Hän esittää, että johtaja saa olla erheytväinen, ja miten jokainen ryhmä oppiessaan samalla opettaa johtajaansa (vrt. Freeman, relational accountability, luku 3).

Etä täytyy olla kyl tosi armollinen itteään kohtaan, ettei kun hirveesti koko ajan korostetaan että se on opettajan vastuulla, niin kun et jos opetus ei toimi, nii se on opettajan vastuulla muuttaa sitä opetusta ja se on ihan totta, mut sun täytyy tietää minkälaisen ryhmän kanssa sä teet töitä ja sä et voi odottaa nii tähtiä taivaalta tietyn ryhmän kanssa (...) mutta jos mulla on selkee tavote siinä, tai selkee ajatus siitä, mihin mä haluan viedä tämän ryhmän, ni se tulee kyllä, vaikka se tie on kimurantti niin me ollaan kumminki menossa sinne päin koko ajan ja se tekee sen työn mulle mielenkiintoseks ja myös oppilaille, koska ne oikeesti kans kokee et ne menee eteenpäin. (Kuisma)

Luottamus omaan opetukseen, pyrkimys kohdata jokainen oppija, kannustaminen ja konfliktitilanteiden ennaltaehkäisy panostamalla kuoron vuorovaikutustaitojen rakentamiseen, edesauttavat sitä, että johtaja koetaan lähestyttävänä ja että harjoituksiin rakentuu avoin ilmapiiri. Johtajalla tulee olla realistinen näkemys kuoron tämänhetkisestä taitotasosta mutta uskoa muutoksen mahdollisuuteen ja ryhmän potentiaaliin. Hyväntahtoinen huumori, joustavuus ja tilanteisiin mukautuminen sekä harjoituksissa tietoinen valinta, mitä aluetta painottaa (vuorovaikutus/musiikillinen edistyminen/läsnäolo ja reagointi) kuuluvat johtajan vahvuuksiin. Diplomaattinen ote, tilanneherkkyys ja psykologinen silmä ovat olennaisia taitoja rakentaessa itsemäärittelyn

muutokseen suotuisaa tilaa, jossa johtaja toimii kuorolaisilleen esimerkkinä, innoittajana ja peilinä.

6 Päätelemät ja pohdinta

Tutkimukseni aiheena oli aikuisiän musiikkikasvatus ja eritoten aikuisten alkeisoppijoiden kuororyhmät. Tutkimukseni tavoitteena oli analysoida aikuisten laulutraumaisien ja kehittyvien laulajien kuoropedagogiikkaa opettajan näkökulmasta, ja tarkastelin neljän kuoronjohtajan kokemuksia ja pedagogisia keinoja luoda oppiva ja laulava ryhmä aikuisista vasta-alkajista ja kehittyvistä laulajista. Tutkimukseni pohjasi oppijakeskeiseen laulopedagogiseen lähestymistapaan (esim. Numminen 2005; Siljamäki 2021; Freeman 2022) ja sen tehtävä oli selvittää miten aikuisen alkeisoppijan muutoksellista oppimisprosessia, voidaan johtajan puolesta tukea ja kannustaa kuorokontekstissa. Tämän lisäksi halusin analysoida miten tutkimukseeni osallistuneet johtajat hahmottavat oppimista mahdollistavan johtajuuden.

Tutkimuskysymykseni oli:

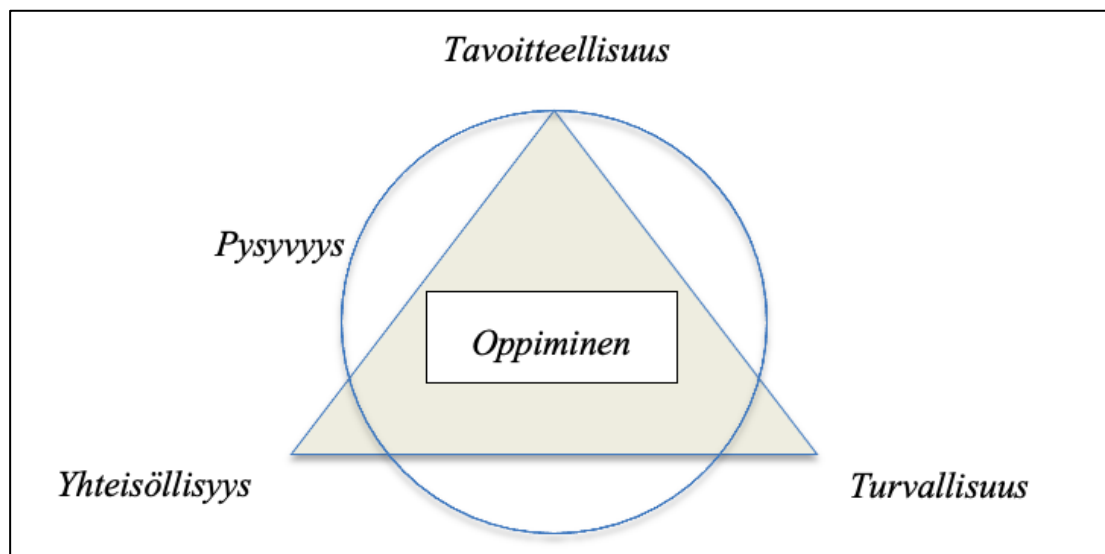
Millä tavoin kuoronjohtaja voi rakentaa oppivaa ryhmää aikuisista (laulutraumaisista) kuoroalkeisoppijoista transformatiivisuuden näkökulmasta?

Seuraavissa alaluvuissa tiivistän analyysissa ja teorialuvuissa esittämiäni väitteitä ja teen yhteenvedon tutkimukseni keskeisistä tuloksista, selvitän lyhyesti, miten tutkimukseni onnistui tutkimuseettiseltä näkökannalta, ja esitän tulevia tutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimustuloksissa korostui vahvasti kuorolaulamisen sosiaalisen ulottuvuuden voimavara, vertaistuki sekä dialogisuuden ja keskustelevaisuuden tärkeys. Muita johtoteemoja olivat johtajan kannustavan rehellisyyden sekä asiantuntijuuden merkitys luottamuksen saavuttamisessa ja huumorin ja hyväksymisen vaikutus osallistujien omatoimisuuden ja uskaltamisen mahdollistajina. Tulokset tukevat sosiokonstruktivistista ja yhteistoiminnallista oppimiskäsitystä, ja osoittavat miten ryhmässä tekeminen ja kokeminen voi turvallisella pedagogisella ohjeistuksella olla vapauttavaa ja rohkaisevaa. Esitän, että alkeistason aikuisoppijaryhmässä on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia ryhmätyöskentelystä ja kuorossa toimimisesta, kun pedagoginen painotus varmistaa sallivan, turvallisen ja yhteisöllisen tilan rakentumisen.

Esittelen seuraavaksi muokatun version Laineen alkeiskoorotoiminnan tavoitekolmiomallista (vrt. luku 5.1), ja erittelen omassa tutkimuksessani paljastuneet oppivan ryhmän rakentumisen mahdollistavat osatekijät. Väitän että aikuisalkeiskoorot ovat verrattavissa Kennyn (2016) tutkimuksen musiikillisiin käytäntöyhteisöihin (CoMP), koska ne ovat usein musiikkilaitosten toiminnan ulkopuolelle jääneiden yhteisöjä, vahvan yhteishengen ja vertaistuen ryhmiä ja fokus on myönteisen musiikkisuhteen rakentamisessa, yhteistoiminnallisesti. Kenny (2016, 11) lainaa Wengerin (2015) mallia eritellessään käytäntöyhteisöjen kolme mahdollistavaa osatekijää, eli jaetut tavoitteet, jaetut toimintatavat ja yhtäläinen sitoutuminen.



Kuvio 4. Aikuisalkeiskoorotoiminnan pedagoginen tavoitekolmio.

Tutkimukseni tuloksena hahmottuneen pedagogisen tavoitekolmion kärkinä ovat tavoitteellisuus, yhteisöllisyys ja turvallisuus. Tavoitteellisuuden sakaran alle sijoitan musiikillisten taitojen karttumisen pedagogisen johdonmukaisuuden kautta. Tähän kuuluu muun muassa kuorotaitojen opettelu, kuten äänenhallinta, yhteislaulaminen ja kuunteleminen, esiintymisten valmistelu sekä laulettavan ohjelmiston valinta ja omaksuminen, ja on verrattavissa Kennyn (2016, 11) CoMP-mallin *jaettuihin tavoitteisiin*. Yhteisöllisyyden sakaran alle jäsenän haastatteluvastauksissa korostuneen vertaistuen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden merkityksen minäpystyvyyden rakentumisessa, joka vastaa Kennyn (emt., 11) mallin *yhtäläistä sitoutumista*. Kolmion viimeinen kärki edustaa turvallisuutta, eli Laineen analyysiluvussa mainitsemaa henkilökohtaista tunnekokemusta tilanteesta. Sallivuu, hyväntahtoisen huumorin merkitys, vaikuttamisen mahdollisuus ja johtajan rehellisen mutta kannustavan palautteen arvo, hahmottuvat

kokonaisuudessaan turvallisuusteeman alle. Vapaaehtoisuuden korostaminen ja yksilön mahdollisuus vetäytyä harjoituksista tai esityksistä (Siljamäki 2021, 17–18) varmistaa turvallisen ilmapiirin. Kennyn (2016, 11) CoMP-mallissa tätä kärkeä edustaisi *jaetut toimintatavat*, eli yhteistoimintaa säätelevät, toimiviksi havaitut rutiinit ja säännöt. Kun yllämainitut kolmion kulmat ovat tasapainoisessa suhteessa toisiinsa, on oppimiselle luotu mielekkäät olosuhteet. Ryhmän pysyvyys (osa *yhtäläistä sitoutumista*) tukee kaikkia osa-alueita, ja koska aikuisiällä oppiminen vaatii enemmän toistoja kuin lapsuudessa (Knight 2016, 635), on hyvä huomioida miten myönteinen kuoroilmapiiri kannustaa pitkäjänteisyyteen ja vaivannäköön, sekä motivoi kuorolaisia saapumaan harjoituksiin. Näillä keinoin pystytään vaikuttamaan osallistujien mahdollisiin äänen vapaata sointia estäviin tuottamis-, hahmottamis-, tunne- ja uskomuslukkoihin (Numminen 2005, 155), ja yhdessä aloittaa niiden purkaminen.

Koska minus ja musiikillinen identiteetti luodaan aina suhteessa toisiin (Dabback 2010, 62; Garnett 2017, 129; MacDonald ym. 2002, 2), fokus kuorotilanteissa tulisi näin ollen siirtää ryhmässä toimimisen taitoihin (sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys) kilpailuhenkisyiden tai keskinäisen vertailun sijaan, koska yhteistoiminnallisuudella ja jaetuilla onnistumisilla on valtava potentiaali vaikuttaa yksilön myönteisen musiikillisen minäkuvan rakentumiseen. Ehdotan, että alkeiskuoroissa on havaittavissa DeNoran (2013, 55) tutkimuksen mukaista sosiaalisen tilan muuttamista yhteistyön ja leikin tuloksena ryhmälle suotuisemmaksi, eli laulamattomien kuoroidentiteetin ja yhteisöllisyyden asteittaista rakentumista. Tämä transformatiivista oppimista, eli toimijuutta ja voimaantumista, edesauttava tila voi Laesin (2013a, 14) mukaan hyvällä pedagogisella tuella jopa toteuttaa yhteiskunnallista tehtävää, joka omassa tutkimuksessa hahmottuu laulutaidottomuuskäsitteen purkamisena. Väitän näin ollen, että alkeiskuoroissa fokuksen siirtäminen musiikillisesta suorituksesta kohti sallivan, yhteisöllisen ja turvallisen ilmapiirin tukemista, voi paradoksaalisesti mahdollistaa suurempaa musiikillista oppimista ja iloa, sekä musiikillisen identiteetin muutosta. Vertaiskeskustelu ja pedagogisesti rakennetut musiikilliset onnistumiset vaikuttavat parhaiten oppijan uskoon omista kehitysmahdollisuuksista. Myönteinen kuva omasta oppimis-potentiaalista ruokkii uuden tiedon omaksumista (Hargreaves ym. 2019, 132; Knight 2016, 641; Richards & Durrant 2003, 86; Woody ym. 2019, 316), joten esitän, että johtajien luopuminen ennakkokäsityksistä musiikillisen oppimisen suhteen ja laulutaidottomuuskäsitteen aktiivinen purkaminen on elimellistä, jotta turvataan hyvän

musiikkisuhteen rakentuminen kaikille oppijoille. Freemanin (2022, 10) ehdottama perinteisen kuorohierarkian kyseenalaistaminen ja johtajan ja kuoron välisen musiikillisen vuorovaikutuksen korostaminen on osa tätä jatkumoa. Johtajan oma vankka usko oppimispotentiaaliin voi olla keskeinen keino turvata kuoron kehitys ja pysyvyys, ja ehdotan että jokaisen musiikkipedagogin on hyvä jatkuvasti tarkastella omaa toimintaansa oppimisyhteisössä ja rehellisesti arvioida onko se oppimista mahdollistavaa.

DeNora (2013, 51) ja Myers (2012, 227) muistuttavat, että musiikillisten yhteisöjen muodostaminen on usein riippuvaista sekä yksilöiden taloudellisista resursseista että mahdollisuudesta vapaa-aikaan. Aikuisille ennestään laulamattomille suunnattu tavoitteellinen ja pedagogisesti rakennettu kuoroalkeisopetus löytyy usein yksityiseltä puolelta, joka edellyttää rahallista mahdollisuutta kurssimaksuihin, kuororyhmän aktiivista etsimistä, uskallusta ilmoittautua, sekä tilaa ryhmissä. Haastateltavieni kuoroissa pysyvyysaste oli korkea joten kaikki halukkaatkaan eivät päässeet tunneille.

Haluan liittyä tällä tutkimuksella sen tutkimuksen traditioon, joka haastaa yhteiskunnassa vallitsevaa uskomusta laulutaidottomuudesta pysyvänä ominaisuutena (vrt. Knight 2016; Numminen 2005), todistaa omalta osaltani miten pitkäjänteinen ja tavoitteellinen opetus tuottaa tuloksia iästä riippumatta ja toivottavasti edesauttaa tulevia musiikkipedagogeja rohkeasti kohtaamaan aikuisia laulun alkeisoppilaita tasavertaisina kuorolaisina

6.2 Luotettavuustarkastelu

Haastattelututkimusten yleisimmät tutkimusetiikkaa sivuavat kysymykset koskevat tutkimuksen toistettavuutta ja luotettavuutta (Mäkinen 2006, 93; Hirsjärvi & Hurme 2001, 185–186). Leavy (2017, 154) muistuttaa miten täsmällisyys, perusteellisuus ja yhteneväisyys takaavat tutkimuksen laadun ja reliabiliteetin. Täsmällisyydellä tarkoitetaan metodologian ja tutkijaposition selkeää esittämistä, ja perusteellisuudella ja yhteneväisyydellä miten hyvin työ on vastannut esittämiinsä kysymyksiin ja miten hyvin käsitteellinen viitekehys ja tutkimusmateriaali sopivat yhteen (emt.). Mäkisen mukaan (2006, 93–94) kysymyksenasetteluun kannattaa panostaa, jotta haastattelukysymykset ovat mahdollisimman selkeitä ja pyritään välttämään kaikenlainen ristiriitaisuus tai johdattelu. Jos haastattelu nauhoitetaan, siihen pitää saada suostumus ja on erikseen

sovittavissa, jos vastaaja saa jälkeensä editoida vastauksiaan (emt., 93–94). Haastateltavat suhtautuivat avoimesti ja innostuneesti mahdollisuuteen kertoa kokemuksistaan ja haastatteluissa oli kauttaaltaan hyvä henki. Haastattelijana koin, että sain luotua keskustelemaan ilmapiirin ja että aiheen tiimoilta olisi voinut puhua pidempään kuin asettamani noin tunnin aikaraja salli. Leavy (2017, 140) esittää että haastattelijan "aktiivinen kuunteleminen" varmistaa onnistuneen haastattelun, ja tämä toteutui hyvin omassa tutkimuksessani. Osallistujien pitkä kokemuspohja kuului vastausten polveilevuudessa ja miten uusia keskustelupolkuja luontevasti avautui haastattelujen aikana. Pedagogisen pohjansa ansiosta kaikki vastaajat pystyivät verbalisoimaan ja erittelemään itselleen tärkeitä opetuksia ja ohjenuoria, hyväksyen tai tarkentaen niitä yhteenvedoja, joita tein keskustelujen lomassa. Huomasin litterointivaiheessa, miten helposti annoin omien mielipiteideni välillä johdatella haastattelua, ja omat kokemukseni ja käsitykseni tutkittavasta aiheesta värittivät paikoitellen keskustelua. Onneksi kaikki haastateltavani olivat selkeitä omista mielipiteissään eivätkä arkailleet kyseenalaistaa, selventää tai olla esittämieni väitteiden kanssa eri mieltä.

Tutkimuksessa, jossa tutkija vääjäämättömästi vaikuttaa tutkimusaineistoonsa ja tulkitsee sitä jo sen keräysvaiheessa, kuten haastatteluissa, on pystyttävä selventämään "*miten* hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt" (Hurme & Hirsjärvi 2001, 189.) Haastattelu on aina haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tulosta mutta olisi tärkeää, että analyysi heijastaisi tutkittavien ajatusmaailmaa. Vahvistusta ja luotettavuutta tehdyille tutkimukselle voi saada vertailun (triangulaatio) ja Janesickin kehittämän "member check", eli "osallistujatarkistuksen" kautta (Hurme & Hirsjärvi 2001, 189). Osallistujatarkistus tarkoittaa, että tutkittavat saavat tarkastaa tutkimustulokset ennen niiden julkaisua, ja triangulaatio että tutkimuksessa esiin nousseet tiedot vahvistetaan vertailemalla niitä muista lähteistä saatuihin samankaltaisiin tuloksiin (emt.; Leavy 2017, 153). Varmistaakseni tutkimukseni reliabiliteetin ja laadun, tarjosin haastateltavilleni mahdollisuuden lukea läpi oman aineistonsa analyysiosasta sen valmistuttua ja kaksi viikkoa aikaa kommentoida sitä. Koska haastatteluista oli kulunut jo jonkin verran aikaa ennen analysointivaihetta, halusin varmistaa, että olin ymmärtänyt tutkittavani oikein. Olin valmis poistamaan haastattelumateriaalia toiveiden mukaan tai tarkentamaan sitä (reliabiliteetti, "member check"), mutta päädyin haastateltavieni pyynnöstä loppujen lopuksi

tarkentamaan ainoastaan kahden sitaatin tulkintaa. Esitän näin ollen, että onnistuin tuomaan esille haastateltavieni mielipiteet ja suositukset heidän tarkoittamallaan tavalla.

Tutkimusaineistoa analysoidessani erottelin ja koodasin haastatteluissa esiin nousseita teemoja ja rakensin samankaltaisista kokonaisuuksista analyysiosion kehikon ja alaotsikot, sekä vertasin näitä teemoja mahdollisimman ajan tasalla olevaan ja laajaan tutkimuskirjallisuuteen (triangulaatio, vrt. Leavy 2017, 152–153). Onnistuin hyvin löytämään aineistoa joka käsitteli tutkimukseni teemoja, ja oli innostavaa huomata analyysin ja kirjoitusprosessin aikana miten valitsemani käsitteellinen viitekehys ja tutkimuskirjallisuus syvensi ja laajensi omaa analyysiani. Kytkin käsitteellisen viitekehysten huolellisesti analyysiosioon, joten tulosluvusta tuli melko pitkä, koska tutkimuskysymykseni oli suhteellisen avoin. Työni pysyi kuitenkin tiukasti tutkimuksen asettamisessa raameissa, ja onnistuin mielestäni rakentamaan täsmällisen, perusteellisen ja yhtenevän työn, näin varmistaen tutkimukseni laadun ja reliabiliteetin (vrt. Leavy 2017, 156).

Tutkimuksen edistyessä oma ymmärrykseni aiheesta syveni ja monipuolistui ja oli lohdullista huomata, miten paljon tutkimusta viime vuosina on tehty sekä laulutaidottomuskäsityksen purkamiseksi että todistamaan elinikäisen oppimisen mahdollisuutta. Vaikka tutkimuskysymykseni asetteluun takia työni painottaa mahdollisuuksia ja on siten paikoitellen hieman idealistinen, en kuitenkaan ohittanut aikuisopetuksen realiteettien haasteita ja turhautumista tuottavia seikkoja. Toivon, että oma työni voi olla osa inklusiivisuutta korostavaa tutkimusperinnettä, valottaa haastateltujen johtajien kerrottavaa hiljaista tietoa ja näin ollen toimia eräänlaisena kollegiaalisena tukena usein hyvin yksinäisessä kuoronjohtajan työssä.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkimukseni oli rajattu melko suppeaan otantaan, koska halusin kerätä alalla pitkään työskennelleiden johtajien havaintoja ja suosituksia aikuisalkeisryhmien ohjauksesta, ja laulutraumaisten kuoronopetukseen erikoistuneita pedagogeja on vielä rajallinen määrä. Tutkimuskysymyksen takia työ painotti pelkästään johtajan näkökulmaa oppimisprosessin mahdollisuuksista. Tulevaa tutkimusta varten olisi mielenkiintoista

tarkastella myös kuoron subjektiivisia kokemuksia turvallisen ilmapiirin vaikutuksesta oppimiseen ja musiikilliseen identiteettiin. Pidemmän aikavälin opetuskokeilu uusien laulajien kanssa voisi myös kartoittaa miten musiikkikasvattajana toimiva, yhteistoiminnallisuutta edistävä, kuoronjohtaja pystyisi tukemaan aikuisoppijan musiikillisen toimijuuden rakentumista, sekä johtajan että kuoron näkökulmasta. Yhteisökuorojen suosio todistaa, että musiikilliselle yhteistoiminnalle on tilausta, joten jatkotutkimus, joka selvittää miten Henleyn (2017) esittämä oppimisyhteisö, eli "learning by doing"-periaate, Freemanin (2022) toimijuutta edistävä vuorovaikutteisuus, ja Siljamäen (2021) esittämä turvallisen tilan varmistaminen toteutuu matalan kynnyksen kuororyhmissä, myös laulajien näkökulmasta, olisi arvokasta tietoa. Lukemani tutkimuskirjallisuuden perusteella ehdotan, että tätä tietoa voisi niin ikään soveltaa ammattikuorojen toimintaan, muistutuksena siitä miten empaattisuus ja eettisyys kuuluvat johtajuustaitoihin.

Lähteet

- Abril, C. R. (2007). "I Have a Voice but I Just Can't Sing": A Narrative Investigation of Singing and Social Anxiety. *Music Education Research*, 9(1), 1–15.
- Abrahams, D. (2017). Fostering Musical and Personal Agency: Considering the Conductor. Teoksessa Frank Abrahams, Paul D. Head (toim.), *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy* (s. 107–128). Oxford: Oxford University Press.
- Adams, K. (2019). Developing Growth Mindset in the Ensemble Rehearsal. *Music Educators Journal*, 105(4), 21–27.
- Anttila, P. (1998) Haastatteluaineiston kokoaminen. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Metodix – menetelmäosaamista kaikille. Haettu 5.1.2022 osoitteesta <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#9.1.4.1%20Avoin%20haastattelu>
- Avery, S. (2017). Adult Community Choruses: A Lifespan Perspective. Teoksessa Frank Abrahams, Paul D. Head (toim.), *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy* (s. 345–359). Oxford: Oxford University Press.
- Bonshor, M. (2017). Conductor feedback and the amateur singer: The role of criticism and praise in building choral confidence. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 139–160.
- Brink, P. (2019). Suomen kuorokulttuuri on elävää. [Blogikirjoitus]. Haettu 14.11.2022 osoitteesta <https://www.teosto.fi/teostory/suomen-kuorokulttuuri-on-elavaa/>
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., Gaunt, H., McQueen, H. & Pincas, A. (2014). The role of musical possible selves in supporting subjective well-being in later life. *Music Education Research*, 16(1), 32–49.
- Dabback, W. M. (2010). Music and Identity Formation in Older Adults. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 9(2), 60–69. Haettu 1.11.2022 osoitteesta http://act.maydaygroup.org//articles/Dabback9_2.pdf

- Davidson, J. W. & Faulkner, R. (2016). Group Singing and Social Identity. Teoksessa Graham F. Welch, David M. Howard & John Nix (toim.), *The Oxford Handbook of Singing* (s. 837–850). Oxford: Oxford University Press. Haettu 14.11.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199660773.001.0001>
- DeNora, T. (2013). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. Farnham: Ashgate.
- Duodecim: Terveyskirjasto. Elinajan kehitys Suomessa. Haettu 1.11.2022 osoitteesta <https://www.terveys-kirjasto.fi/dlk01025>
- Durrant, C. (2005). Shaping Identity Through Choral Activity: Singers' and Conductors' Perceptions. *Research Studies in Music Education*, 24(1), 88–98.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Einarsdottir, S. & Gudmundsdottir, H. (2016). The Role of Choral Singing in the Lives of Amateur Choral Singers in Iceland. *Music Education Research*, 18(1), 39–56.
- Freeman, R. J. (2022). *Learning to Listen: Collaborative Approaches to Choral Musicking*. Columbia University. Teachers College. Väitöskirja. Haettu 23.10.2022 osoitteesta <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/vw6f-ew05>
- Garnett, L. (2017). Choral Pedagogy and the Construction of Identity. Teoksessa Frank Abrahams, Paul D. Head (toim.), *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy* (s. 129–148). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. & Miell, D. (2019). Musical Identities Mediate Musical Development. Teoksessa Gary E. McPherson & Graham F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education Vol. 1* (s. 125–142). Oxford: Oxford University Press.
- Henley, J. (2017). The Musical Lives of Self-Confessed Nonmusicians. Teoksessa Roger Mantie & Gareth Dylan Smith (toim.), *The Oxford Handbook of Music*

- Making and Leisure* (s. 203–222). Haettu 13.11.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190244705.001.0001>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities. Väitöskirja.
- Huotilainen, M. (2004). Sikiöaikainen oppiminen valmistaa tien syntymän jälkeiseen elämään. *Tieteessä tapahtuu* (4) 3.artikkeli. Haettu 10.6.2019 osoitteesta <https://journal.fi/tt/article/download/56975/19053/>
- Huotilainen, M. & Putkinen, V. (2008). Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. *Musiikki*, 38(3–4), 204–217.
- Hyvönen, S. (2019). *Musiikkikasvatuksen rooli aikuiskuorotyössä: Kanttoreiden näkemyksiä ja kokemuksia*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Kirkkomusiikki ja urut -aineryhmä. Seminaarityö.
- Ibrahim, S. & Alkire, S. (2007). *Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators*. Oxford Poverty & Human Development Initiative. Haettu 14.11.2022 osoitteesta <https://gsdrc.org/document-library/agency-and-empowerment-a-proposal-for-internationally-comparable-indicators/>
- Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietokanto. Haettu 6.1.2022 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Karlsen, S. & Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225–239.

- Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Oxford: Routledge.
- Kerchner, J. L. & Abril, C. R. (2012). Music Teacher Education: Crossing Generational Borders. Teoksessa Gary E. McPherson & Graham F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (s. 257–272). Oxford: Oxford University Press.
- Kim, S., Lee, H. & Connerton T. P. (2020). How Psychological Safety Affects Team Performance: Mediating Role of Efficacy and Learning Behavior. *Frontiers in Psychology* 11, article 1581, 1–15. Haettu 5.9.2022 osoitteesta <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01581/full>
- Knight, S. (2016). Addressing the Needs of the Adult "Non-Singer" ("NS"). Teoksessa Graham F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Singing* (s. 621–650). Oxford: Oxford University Press.
- Laes, T. (2013a). Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäisiän musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmä-yhtyeestä. *Musiikkikasvatus*, 16(1), 6–17.
- Laes, T. (2013b). Myöhäisiän musiikkikasvatus myönteisen ikääntymisen tukijana. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti refleksiivistä käytäntöä* (s. 310–320). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lauluavain.fi. (2018). Haettu 1.5.2018 osoitteesta <http://lauluavain.fi/?page=2>
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim.), (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

- MacDonald, R., Miell, D. (2002). Music for Individuals With Special Needs: A Catalyst for Developments in Identity, Communication, and Musical Ability. Teoksessa Raymond MacDonald, David Hargreaves & Dorothy Miell (toim.), *Musical Identities* (s. 163–178). Oxford: Oxford University Press.
- Maunu, C. (2019). Let's Get Real: Creating a Culture of Vulnerability in Choir. *The Choral Journal*, 60(1), 63–67.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Myers, D. E. (2012). Commentary: Adult Learning in a Lifespan Context. Teoksessa Gary E. McPherson, Graham F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (s. 223–228). Oxford: Oxford University Press.
- MUSA, Musiikin asiansasto (2022a). Kuorot. Haettu 20.11.2022 osoitteesta <https://finto.fi/musa/fi/page/p400>
- MUSA, Musiikin asiansasto (2022b). Musiikkikasvatus. Haettu 31.10.2022 osoitteesta <https://finto.fi/musa/fi/page/p280>
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 25. Väitöskirja.
- Numminen, A., Erkkilä, J., Huotilainen, M. & Lonka, K. (2009). Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu*, 27(6), 10–15.
- Numminen, A., Lonka, K., Rainio A. P. & Ruismäki, H. (2015). "Singing is no longer forbidden to me – it's like part of my human dignity has been restored." Adult non-singers learning to sing: An explorative intervention study. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences EJSBS*, 12(1), 1660–1674.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). Hankkeet ja säädösvalmistelu: Jatkuva oppiminen. Haettu 30.10.2022 osoitteesta <https://okm.fi/jatkuva-oppiminen>

- Operaatio Pirkanmaa, Pirkanmaan kuorokeskus (2022). Haettu 18.11.2022 osoitteesta <https://www.operaatiopirkanmaa.fi/projektit/pirkanmaan-kuorokeskus-40-yhteisokuoroa/>
- Pascale, L. M. (2005). Dispelling the Myth of the Non-Singer. Embracing two aesthetics for singing. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 165–175.
- Pohjannoro, U. (2010). Näkökulmia seurakuntien musiikkitoimintaan: Kanttorien kokemuksia ja tulevaisuusnäkyä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 9. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 2010:9. Haettu 31.10.2022 osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/33741201.pdf>
- Pulkkinen, H. (2022). Kooste kulttuuriharrastamisen koetut vaikutukset -selvityksestä. Haettu 20.11.2022 osoitteesta <https://www.muusikkojenliitto.fi/musiikkiharrastuksen-positiiviset-vaikutukset-nakyviksi/>
- Rathunde, K. & Isabella, R. (2017). Playing Music and Identity Development in Middle Adulthood: A Theoretical and Autoethnographic Account. Teoksessa Roger Mantie & Gareth Dylan Smith (toim.), *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure* (s. 131–150). Oxford: Oxford University Press.
- Repo-Kaarento, S. (2007). *Innostu ryhmästä: Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Vantaa: Kansanvalistusseura, Dark Oy.
- Richards, H. & Durrant, C. (2003). To Sing or Not to Sing: A study on the development of "non-singers" in choral activity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 78–89.
- Routio, P. Teemahaastattelu. Tuotetiede. Taideteollisen korkeakoulun virtuaaliyliopisto. Haettu 5.1.2022 osoitteesta http://www2.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/1364_empiir.html#teemahaas
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*. Oxford: Oxfam.
- Salminen, S. (2021) Kuoropedagogiikka uusin silmin: tavoitteena osallisuus ja taiteellinen taso. *Musiikkikasvatus*, 24(1), 57–88.
- Saviluoto, A. & Toropainen, K. (2017). Inklusiivinen arvopohja läpäisee koko työyhteisön: kaikkien on sitouduttava toimintamalliin. [Blogikirjoitus]. Haettu

12.1.2022 osoitteesta <https://hundred.org/en/innovations/inklusiivinen-opetus#178c7bd2>

Siljamäki, E. (2021). *Plural possibilities of improvisation in music education. An ecological perspective on choral improvisation and wellbeing*. The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. *Studia Musica* 86. Väitöskirja.

Stohtert, W. N. (2012). Music Performance Anxiety in Choral Singers. *Canadian Music Educator*, 54(1), 21–23.

Tilastokeskus. (SVT) (2022). Oppilaitosten tutkintoon johtamattomien aikuiskoulutuksen opetustunnit koulutuksen sisällön mukaan (opetushallinnon luokitus), 2019–2021. Haettu 31.10.2022 osoitteesta https://pxweb2.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_oaiop/statfin_oaiop_pxt_12yf.px/table/tableViewLayout1/

Särkämö, T. & Huotilainen, M. (2012). Musiikkia aivoille läpi elämän. *Suomen Lääkärilehti* 67(17), 1334–1339.

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö. Haettu 8.1.2022 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Haettu 8.1.2022 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Sivuviittaukset e-kirjan mukaisesti.

Turton, A. & Durrant, C. (2002). A Study of Adults' Attitudes, Perceptions and Reflections on Their Singing Experience in Secondary School: Some Implications for Music Education. *British Journal of Music Education*, 19(1), 31–48.

Väkevä, L. & Westerlund, H. (2010). Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen, Reetta Sariola (toim.), *Taidekasvatuksen Helsinki* (s. 150–157). Helsingin kaupungin tietokeskus. Espoo: Multiprint.

Whidden, C. (2015). The Creation of Singing Identity in Our Music Classrooms. *Canadian Music Educator*, 57(1), 38–41.

Woody, R. H., Fraser, A., Nannen, B. & Yukevich, P. (2019). Musical identities of older adults are not easily changed: an exploratory study. *Music Education Research*, 21 (3), 315-330.

Liite 1

Haastattelukysymykset teemoittain:

1. Koulutus, opetus- ja kokemustausta
2. Millaisia ryhmiä johdat, miten määrittelet kuoron, miten hahmotat oman johtajuutesi?
3. Mikä on sinun määritelmäsi hyvin toimivasta/oppivasta kuorosta? Miten olet lähtenyt rakentamaan tällaista ryhmää?
4. Miten hahmotat tavoitteellisuuden ja tasavertaisuuden aikuisalkeisryhmissä? Millaisia mahdollisuuksia kuorojäsenillä on vaikuttaa toimintaan?

Liite 2

Suostumuslomake



Tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta
("tutkimus")
Taideyliopisto

Tutkimus

Opiskelija

..... (nimi)

on tekemässä laadullista tutkimusta:

..... (työnimi)

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta

..... ("tutkimus").

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla (keitä? esim. opettajia).

Haastattelut toteutetaan (missä? milloin?).

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista.

Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteen:

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteen luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. "ikä: 20-30 v.", "työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa", "työkokemus alle 5 v.", "työkokemus yli 5 v."

Tutkimushaastatteluisissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluisista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti **(kerro kenelle)**:

..... **(nimi, sähköposti)**.

Kaikkea ennen vetäytymistä anonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite:

Antti Orava, tietuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Tutkimuksesta: **(Opiskelijan yhteystiedot)**

Tietuoja: tietuoja@uniarts.fi

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Suostun osallistumaan tutkimukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

..... (paikka ja aika)

..... (allekirjoitus ja nimenselvitys)