



**Musiikkiesitykset ja juhlat
koulun toiminta-
kulttuurin rakentajina**

HANNA M. NIKKANEN

60

STUDIA
MUSICA

SIBELIUS-AKATEMIA 2014

Musiikkiesitykset ja
juhlat koulun
toimintakulttuurin
rakentajina

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
MuTri-tohtorikoulu
Studia Musica 60

© 2014 Hanna Nikkanen

Kannen kuva: Lissu Lehtimaja

Taitto: Jaakko Salminen

Kuvien käsittely: Hans Andersson, LemonWorks

sekä Tiina Nevanlinna

Painopaikka: Unigrafia Oy, Helsinki

ISBN: 978-952-5959-70-3 (PAINETTU)

ISBN: 978-952-5959-78-9 (PDF)

ISSN 0788-3757

Hanna M. Nikkanen

Studia Musica 60

Musiikkiesitykset ja
juhlat koulun
toimintakulttuurin
rakentajina



Tiivistelmä

Nikkanen, Hanna M. 2014. **Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina**. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Helsinki. *Studia Musica* 60. Väitöskirja. 370 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan musiikkiesityksiä ja juhlia osana peruskoulun toimintakulttuurin rakentamista ja kasvatustehtävän toteuttamista. Tutkimus on etnografinen tapaustutkimus yhden eteläsuomalaisen alakoulun esitysten ja juhlien valmistamisen kulttuurista. Tapaustutkimusta käytetään instrumentaalisesti: tutkimalla yhden koulun musiikkiesityksille ja juhlille annettuja merkityksiä ja tehtäviä pyritään ymmärtämään ja käsitteellistämään musiikkiesitysten ja juhlien merkitystä ja mahdollista tehtävää kouluympäristössä yleisesti.

Tutkimus sijoittuu pragmatistiseen viitekehykseen, jonka keskeisiä elementtejä ovat kokemuksen jatkuvuus sekä yksilön, yhteisön ja ympäristön vuorovaikutus. Musiikkiesitystilanteita tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta rituaaleina, joissa musiikillisten suhteiden lisäksi käsitellään sosiaalisia suhteita sekä fyysisten rakenteiden luomia suhteita.

Tutkimuksessa on kaksi pääaineistoa. Työyhteisön keskusteluaineisto kerättiin vuonna 2007 muistelumenetelmää soveltaen kolmessa ryhmähaastattelutilanteessa, joihin osallistui koulun koko opetushenkilöstö (13 opettajaa ja koulunkäyntiavustajaa). Musiikkiesityksen valmistamisprosessia havainnoitiin vuonna 2008 yhden koululuokan (17 oppilasta 2. vuosiluokalta) kevätjuhlaesityksen valmistamisen yhteydessä. Lisäksi haastateltiin esityksen valmistamista ohjaavaa opettajaa sekä oppilaita pienryhmissä. Pääaineistoja täydentävänä aineistona ovat kenttämuistiinpanot, oppilaiden vanhemmille lähetettyyn kyselyyn saadut vastaukset, keskustelut opetushenkilökunnan kanssa aineiston tulkinnasta

sekä havainnointimateriaali niin koulun arjesta kuin pääsiäis- ja kevätjuhlista valmisteluineen.

Analyysitapojen lähtökohtana on narratiivinen analyysi. Yhtäältä tutkitaan opettajien ja avustajien kollaboratiivisesti kertomaa tarinaa. Opetushenkilöstön kertomasta rakennetaan kollektiivinen narratiivi, jossa juhlille ja niiden valmistamiselle hahmottuu koulussa kolme tehtävää: koulun arvojen ilmentäminen, yhteisöllisten toiminnan tapojen tukeminen sekä koulun arvioinnin ja kehittämisen rikastaminen. Toisaalta tutkitaan musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa elämisen tarinallisuutta. Musiikkiesityksen valmistamisen prosessi näyttäytyy koulussa oppimisympäristönä, jossa neuvotellaan positioitumisesta ja yhteisön moraalisesta järjestyksestä.

Tutkimuksessa esitetään, kuinka koulun musiikkiesitystilannetta voidaan lukea performatiivisena tarinana, joka ilmentää koulun arvoja ja sosiaalisia suhteita. Musiikkiesityksen ja juhlan valmistamisen prosessia käsitteellistetään tarinallisena oppimisympäristönä, joka luo puitteet kerrottujen, elettyjen ja sisäisten tarinoiden rakentamiselle (Hänninen 1999; 2004) sekä musiikilliselle toimijuudelle ja yhteisöllisyydelle. Tutkimuksen perusteella ehdotetaan myös, että musiikkiesitysten ja juhlien tarjoamaa performatiivista tarinaa käytettäisiin koulun toimintakulttuurin arvioinnin ja kehittämisen välineenä hyödyntäen kolmen funktion sykliä (1) arvojen ja käytäntöjen ilmentämisestä (2) niiden arvioimiseen ja (3) mahdollisen muutostarpeen toteuttamiseen koulun toiminnan tavoissa.

Asiasanat: Musiikkikasvatus, esitykset, juhlat, peruskoulu, toimintakulttuuri, rituaalit, tarinallisuus, oppimisympäristö, musiikillinen toimijuus.

Abstract

Nikkanen, Hanna M. 2014. **Musical performances and school celebrations constructing the educational culture of the school.** Sibelius Academy of the University of Arts, Helsinki, Finland. *Studia Musica* 60. Doctoral Dissertation. 370 pages.

In this ethnographic case study, musical performances and school celebrations are considered as part of the operational culture and educational task of schooling. Through analysing the meanings and purposes connected to school performances and celebrations in one Finnish primary school, the possible meanings and purposes of musical performances and celebrations are conceptualized in the broader context of comprehensive schooling.

The research adopts a Deweyan pragmatist approach which, in particular, relies upon the notions of continuity of experience and the interaction between individual, community and environment. Combined with a sociocultural perspective, the events of musical performances are considered as rituals, in which musical, social and physical relations are explored.

The study is based on two primary data sets. The first, collected in 2007, consists of three group interviews, in which the whole educational staff (13 teachers and school assistants) of the school participated. The second was collected in 2008 by observing the process of composing a musical performance for the summer celebration and interviewing the participants (a second grade class of 17 pupils and their classroom teacher). In addition, observations on everyday school life and on preparing for Easter celebrations, the researcher's field notes, and a questionnaire distributed to parents, were also analysed as part of this research.

The research method is based on narrative analysis. A collaborative narrative by the school staff, based on the first set of data, was created and analyzed. In this narrative, three emergent themes are defined that describe the purpose of the school performances and celebrations and the process of preparing them. Firstly, they express the values of the school; secondly, they support collaborative habits of action in the learning environment; and thirdly, they enrich the methods of evaluation and development of the school culture. In the analysis of the second data set, the process of preparing for a musical stage performance is regarded as a narrative learning environment which especially enhances negotiation on positioning and the moral order of the community.

In conclusion, the event of a musical performance in the school is suggested to be read as a performative narrative, which reveals the values and social relationships of school community. The narrative learning environment created by music and performance is examined as a framework for told, lived inner stories and, from a pragmatist point of view, as a learning environment for musical agency, collaboration and the sense of community. It is also suggested that the performative narrative emerging through musical performances and school celebrations should be utilized as a tool for evaluating and developing school culture by a three-function circle of (1) expressing the values and practices, (2) evaluating them and (3) transferring the possible need for change into habits of actions.

Keywords: music education; musical performances; school rituals; comprehensive school; learning environment; narrative approach; musical agency.

Esipuhe

”Äkkiäkös sitä yhden väitöskirjan vääntää”, ajattelin syksyllä 2002, kun mieles-
säni alkoi kyteä ajatus jatko-opinnoista. Vääntäminen ei tapahtunut ihan äkkiä.
Tie on ollut pitkä, mutta ei kuitenkaan mutkainen. Päämäärä on ollut näkyvissä
kaiken aikaa, vaikka eteneminen on ollut hidasta. Vaikka matkan teko on välillä
tuskastuttanut, on se täyttänyt tarkoituksensa: ymmärrän nyt opettajan työtäni
syvemmin ja minulla on ainakin yksi mahdollinen vastaus siihen, mitä musiikki-
esitystä valmistamistettaessa oikein tapahtuu. Erilaisten perheen, työn ja opiske-
lun yhdistämisen muunnelmien jälkeen tutkintoni on vihdoin 12 vuotta myö-
hemmin valmis. Näiden vuosien aikana on moni läheinen osallistunut tutkimuk-
seni tekoon, samoin monista tutkimuskumppaneista on tullut läheisiä. On aika
kiittää teitä kaikkia!

Ennen kaikkea kiitän työni vastuullista ohjaajaa, musiikkikasvatuksen pro-
fessori Heidi Westerlundia johdattamisesta tutkimuksen ja musiikkikasvatuksen
filosofian maailmaan. Olet haastanut kyseenalaistamaan ilmeisimmät oletukset
ja helpot ratkaisut mutta samalla valanut uskoa omiin taitoihin ja oppimisen
kykyyn. Kun oma uskoni horjunut, olet tarjonnut aikaasi ja asiantuntemustasi
yhdessä työskentelyyn ja rinnalla kulkemiseen. Olet minulle esimerkkinä myös
oman työn ja siihen liittyvien toiminnan tapojen jatkuvassa arvioinnissa ja kehit-
tämässä. Olet näyttänyt, kuinka työtään ja sen puitteita voi kehittää omiin kas-
vatuksellisiin unelmiin pohjautuen mutta tutkimusperustaisesti ja tutkimusta
tuottaen.

Kiitokset opiskeluni ympäristöstä kuuluvat myös musiikkikasvatuksen pro-
fessori Lauri Väkevälle. Erityisen arvokasta minulle on ollut Heidin ja Laurin
yhteistyö jatko-opiskelun yhteisöllisyyden hyväksi. Olette kehittäneet yhteisölli-
siä työtapoja jotka tukevat myös yksilöllisiä oppimisen polkuja, ja samalla osal-

listaneet meidät väitöstyön tekijät rakentamaan toimintakulttuuria, jossa keskinäisen kilpailun sijaan yhdessä pystymme enempään kuin yksin.

Päätoimisten opiskeluvuosieni aikana meille syntyikin vahva musiikkikasvatuksen jatko-opiskelijoiden yhteisö. Kuten tutkimuksessanikin totean, yhteisöllisyys ei synny ylhäältä päin. Sille voi antaa puitteet, mutta oppilaiden, opiskelijoiden tai työyhteisön on rakennettava yhteisöllisyytensä itse. Kiitos teille, Inga Rikandi, Anna Kuoppamäki, Heidi Partti, Sari Muhonen, Olli-Taavetti Kankkunen, Alekski Ojala, Laura Miettinen, Timo Pihkanen, Tuulikki Laes, Alexis Kallio, Albi Odendaal ja Guillermo Rosabal-Coto, jaetusta innostuksesta musiikkikasvatuksen tutkimiseen, kehittämiseen ja juhlistamiseen. Toivon ja uskon, että yhteistyömme tutkijoina jatkuu.

Jatko-opintojeni alkuvaiheita ohjasivat musiikkikasvatuksen professori Marjut Laitinen, musiikin tohtori Sara Sintonen sekä kasvatustieteen professori Kari Uusikylä. Kiitokset teille siitä, että perustitte erityisesti käytännön työssä oleville musiikin opettajille suunnatun jatko-opintoseminaarin, jossa käyty keskustelut työnsä kehittämisestä yhtä innostuneiden kollegojen kanssa sitouttivat minut tutkimuksen tekoon. Tärkeä merkitys on ollut myös silloisilla musiikkikasvatuksen osaston assistenteilla kasvatustieteen tohtori Eija Kauppisella ja musiikin tohtori Minna Muukkosella; kiitos teille yhä jatkuvasta yhteistyöstä!

I am also grateful to Prof. Sidsel Karlsen, Prof. Roberta Lamb, Prof. Liora Bresler, Prof. Philip Alperson, and Prof. Randall Allsup for discussing and commenting on my work several times over the years. In addition to the most valuable scholarly points of discussion, you have helped me recognize features special to the Finnish education system that I had been taking for granted.

Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan Elävä kertomus -ryhmä on ollut työni tarinallisen näkökulman rakentamisen kannalta olennaisen tärkeä. Kiitän etenkin professori Leena Syrjälää ja professori Eila Estolaa sekä tutkijatohtori Minna Uittoja siitä, että otitte ryhmänne jäseneksi tullista tulleen ja Oulussa outona olleen aloittelevan jatko-opiskelijan.

Kiitokset työtäni ohjanneille musiikin tohtori Marja-Liisa Saarilammille ja taiteen tohtori Tarja Kankkuselle paneutumisesta aiheeseeni sekä kannustuksesta ja rohkaisusta edetä valitsemallani tiellä. Kiitos myös työni esitarkastajille tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilalle ja kasvatustieteen professori Eero Rovolle kysymyksistä ja kommentaista, jotka ohjasivat työni viimeistelyä.

Ilman ”Naapurilan koulun” väkeä tätä tutkimusta ei olisi. Kiitokset entisille työtovereilleni suostumisesta tutkijan katseen kohteeksi. Vähintään yhtä tärkeitä tähän tutkimukseen johtaneella tiellä ovat kuitenkin kanssanne viettämäni työvuodet. Sain kasvaa kanssanne opettajaksi ilmapiirissä, jossa vallitsi kiinnostus ja innostus oman työn arviointiin ja kehittämiseen, rohkeus uusien ratkaisujen kokeilemiseen sekä lupa yrittää ja erehtyä.

Nykyisiä lähiesimiehiäni, Martinlaakson koulun rehtoreita Sari Laurivuori-Toivolaa ja Ursula Snellmania kiitän avoimuudesta ajatukselleni kehittää tutkija-opettajan toimenkuvaa sekä konkreettisista toimenpiteistä, joilla olette mahdollistaneet alun tämän toimenkuvan kokeilemiselle ja siten samalla väitöstyöni loppuun saattamiselle.

Väitötutkimuksen vuosina erityisen tärkeitä ovat olleet kolme ystäväryhmää. Kiitos myötäelämisestä, GOB ja BOG, luotettavampia ystäviä ei ihmisellä voisi olla! Yhteys entisiin koulukavereihini on Oulun vuosien aikana tiivistynyt uudestaan ja tullut tärkeäksi oman tarinan peiliksi. Kiitos, Martsarin likat, tilaisuuksista nauraa ja itkeä niin kuin vain teiniaikaisten kavereiden kanssa voi! Kiitos myös naapuriperheillemme Oulussa arjen ja juhlan jakamisesta uudisasukkaiden kanssa.

Vanhempiani Eeva ja Matti Rissasta kiitän kasvuympäristöstä, jossa vallitsi kiinnostus ihmisiin ja heidän tarinoihinsa sekä uteliaisuus kulttuurin, taiteen ja elämän erilaisten ilmiöiden ja näkökulmien suhteen. Kiitos siitä, että lapsuuden kotini ovet ovat olleet aina avoinna, kun olen Ouluun muutettuani tarvinnut tukikohtaa pääkaupunkiseudulla. Kiitos myös konkreettisesta avusta kielellisissä asioissa niin suomeksi kuin englanniksi sekä monenlaisissa tutkijan toimenkuvaan liittyvissä kysymyksissä. Vanhempieni lisäksi kiitän anoppiani Liisa Aar-

nia opiskeluni mahdollistaneesta hoitoavusta silloin, kun lapsemme vielä olivat lapsia.

Kiitän miestäni Kari Nikkasta siitä, että olet opiskeluni aikana kantanut tavallista suuremman vastuun sekä perheen raha- että kotitaloudesta. Kiitos myös toimimisesta henkilökohtaisena teknisenä tukihenkilönäni erilaisten tietokoneiden, videokameroiden, tallentimien ja viestiyhteyksien kanssa. Ennen kaikkea kiitos kannustuksestasi viedä tämä epätoivoiseltakin tuntuviin mittoihin venynyt projekti päätökseen.

Tutkimustyölleni olen saanut rahoitusta Koulutusrahastosta, Suomalaisen tiedeakatemian Eino Jutikkalan rahastosta, Alfred Kordelinin säätiöltä sekä Emil Aaltosen säätiöltä. Tästä lämmin kiitokseni, ilman tätä tukea ei jatko-opiskelu olisi ollut mahdollista. Sibelius-Akatemiaa ja sen tukisäätiötä kiitän osallistumisesta lukuisten konferenssimatkojen sekä väitöskirjan painatuksen kuluihin.

Tämän väitöstutkimuksen myötä olen kertonut oman ”sisäisen tarinani” taas kerran uudelleen. Päätoiminen jatko-opiskelu mullisti monella tavalla käsityksen itsestäni ja muutti myös tapaan ymmärtää maailmaa ympärilläni. Yksi asia ei muuttunut: kaipasin kovasti tietokoneen äärestä ihmisten ja musiikin pariin. Siksi halusin palata koulutyöhön ja etsiä tapaa toteuttaa tutkijuutta siinä kontekstissa. Tämän kirjan valmistuessa tarinani kuuluu: olen tutkijaopettaja, ja näin on hyvä!

Oulussa lokakuussa 2014

Hanna Nikkanen

Sisällys

| | |
|---|----|
| Tiivistelmä..... | 5 |
| Abstract | 7 |
| Esipuhe | 9 |
| Sisällys | 13 |
| 1 Johdanto | 17 |
| 1.1 Tutkimustehtävä | 19 |
| 1.2 Tutkimuskohde ja tutkijan positio | 22 |
| 1.3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys | 24 |
| 2 Musiikkiesitys kouluympäristössä | 29 |
| 2.1 Pedagogisesta paradoksista laboratoriokouluun | 30 |
| 2.2 Pragmatismi ja suomalainen opetussuunnitelma | 35 |
| 2.3 Pragmatistinen näkökulma koulun musiikkiesityksiin ja juhliin | 38 |
| 2.3.1 Musiikkiesitys kasvatuksellisenä käytäntönä..... | 38 |
| 2.3.2 Toiminnan tavat ja koulun toimintakulttuuri..... | 40 |
| 2.3.3 Oppija yhteisönsä toimijana | 43 |
| 2.3.4 Kokemuksen jatkuvuuden periaate | 47 |
| 2.4 Musiikkiesitys ja juhla kouluyhteisön rituaaleina..... | 49 |
| 3 Tarinallinen lähestymistapa musiikkiesityksen tutkimiseen | 57 |
| 3.1 Kerronnallinen käänne..... | 57 |
| 3.2 Tarinallisuus ontologisenä ja epistemologisena lähtö-kohtana..... | 59 |
| 3.3 Tarinallisuus tutkimusotteena | 63 |
| 3.4 Musiikillisista teksteistä musiikillisen käytännön tarinallisuuteen..... | 67 |
| 3.5 Tarinallisen viitekehyyksen rakentaminen koulun musiikkiesityksen tutkimiseen..... | 74 |
| 3.5.1 Tarinallisen kiertokulun malli | 74 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.5.2 | Positiointiteoria | 80 |
| 3.5.3 | Musiikkikasvatuskäytäntö tarinallisena käytäntönä | 83 |
| 4 | Aineiston hankinta ja analyysi | 87 |
| 4.1 | Etnografinen tapaustutkimus | 87 |
| 4.2 | Naapurilan koulun kuvaus | 91 |
| 4.3 | Tutkimusaineiston hankinnan eettiset haasteet | 92 |
| 4.3.1 | Koulutyö tutkimuksen kohteena..... | 93 |
| 4.3.2 | Oma työyhteisö tutkimuskohteena | 94 |
| 4.3.3 | Neuvottelu kentälle pääsystä..... | 95 |
| 4.4 | Aineiston hankinta | 97 |
| 4.4.1 | Työyhteisön keskusteluaineisto..... | 101 |
| 4.4.2 | Musiikkiesityksen valmistamisprosessin havainnointi..... | 108 |
| 4.5 | Tutkimustehtävän täsmentyminen | 111 |
| 4.6 | Aineiston analyysi ja tulkinta | 113 |
| 5 | Kerrottuja merkityksiä. Naapurilan koulun työyhteisön kertomus esitysten ja juhlien valmistamisen käytännöstä..... | 121 |
| 5.1 | Juhlat arvojen ilmentäjinä: ”Kyllä toi on mun mielestäni itseisarvo, että jokainen on osa sitä esitystä.” | 122 |
| 5.1.1 | Lapsikeskeisyydestä yhteisöllisyyteen | 122 |
| 5.1.2 | Juhlaperinteeseen liittyminen ja sen jatkuva kyseenalaistaminen | 125 |
| 5.1.3 | Juhlat kasvatuksellisen ajattelun muutoksen heijastajina..... | 130 |
| 5.2 | Juhlat yhteisöllisten ja tasa-arvoisten toiminnan-tapojen rakentajina: ”Kyllä se edesauttaa sitä yhteen hiileen puhaltamista.” | 134 |
| 5.2.1 | Esityksen valmistamisen prosessi oppimisympäristönä | 135 |
| 5.2.2 | Esityksen valmistaminen luokan yhteisöllisten toiminnantapojen rakentumisen tukena..... | 147 |
| 5.2.3 | Juhlat koulun aikuisten yhteisöllisyyden rakentajana | 150 |
| 5.2.4 | Juhlat vanhempien kohtaamispaikkana | 157 |
| 5.3 | Juhlat koulun toimintakulttuurin arvioinnin välineenä: ”Tekeeks se kaikille oppilaille hyvää?” | 159 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.3.1 | Pakko vai mahdollisuus?..... | 160 |
| 5.3.2 | Kilpailua vai kilvoittelua? | 164 |
| 5.3.3 | Luovuuden areena vai taantumuksen linnake?..... | 168 |
| 5.3.4 | Musiikkikasvatuksen edistäjä vai este? | 171 |
| 5.3.5 | Sanallistamisesta reflektioon..... | 172 |
| 5.4 | Musiikkiesityksen valmistamista ohjaavan tarinamallin rakentuminen ... | 175 |
| 5.4.1 | Musiikin esittämisen valta-, vasta- ja variaatiotarinamalli..... | 176 |
| 5.4.2 | Tarinamalli moraalikoodina | 181 |
| 6 | Neuvoteltuja positioita. Opettaja ja oppilaat moraalijärjestyksen rakentajina .. | 185 |
| 6.1 | Musiikkiesityksen valmistamisen suunnittelu | 186 |
| 6.1.1 | Tarinamalli ohjaa tavoitteiden asettelua..... | 187 |
| 6.1.2 | Resurssit vaikuttavat suunnitteluun..... | 187 |
| 6.2 | Yhdessä tekemisen rakenne toimijuuden tukena ja rajoitteena | 189 |
| 6.2.1 | Osallisuus: ”Niin niin mutta kun me keksittiin ne.” | 190 |
| 6.2.2 | Yhteinen omistajuus: ”Ei se noin menny!” | 194 |
| 6.2.3 | Yhdessä tekemisen rajat: ”Kaikkee ei voida päättää yhdessä.” | 197 |
| 6.3 | Toimijan positiosta neuvottelu..... | 204 |
| 6.3.1 | Ääni neuvottelun kohteena ja välineenä..... | 205 |
| 6.3.2 | Ääni neuvottelun pääomana | 210 |
| 6.3.3 | Äänenkäyttö kansalaistaitona | 215 |
| 6.4 | Opettaja toimijana tarinamallien ristivedossa | 219 |
| 6.4.1 | Musiikillinen ja kasvatuksellinen laatu | 220 |
| 6.4.2 | Musiikkiesitys ja musiikin opetussuunnitelma..... | 224 |
| 6.4.3 | Epävarmuuteen uskaltautuminen | 226 |
| 6.5 | Kaaoksesta järjestykseen | 230 |
| 6.5.1 | Rivi moraalijärjestyksenä: ”Nyt sun täytyy olla valmis vähän joustamaan meidän yhteisen esityksen eteen.” | 234 |
| 6.5.2 | Riville rakentuvat merkitykset | 237 |
| 6.5.3 | Musiikkiesitys näyttäytymisenä: Ylpeys, nolous ja onnistuminen.... | 243 |
| 6.6 | Yhteenveto..... | 251 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 7 | Musiikkiesitys koulu yhteisön toimintakulttuurin rakentajana | 255 |
| 7.1 | Musiikkiesitys performatiivisena tarinana | 256 |
| 7.2 | Musiikkiesityksen valmistaminen oppimisympäristönä | 263 |
| 7.2.1 | Musiikkiesitys tarinallisena oppimisympäristönä | 263 |
| 7.2.2 | Musiikkiesityksen valmistaminen opettajan sosiaalisena tekona | 270 |
| 7.2.3 | Positioitumisen pakko ja mahdollisuus musiikkiesityksessä | 273 |
| 7.3 | Musiikillisesta taitavuudesta musiikilliseen toimijuuteen | 276 |
| 7.3.1 | Musiikillinen toimijuus kasvatuksellisenä ihanteena | 278 |
| 7.3.2 | Opettaja toimijuuteen ohjaajana | 284 |
| 7.4 | Musiikkiesitys koulun kehittämisen välineenä | 291 |
| 7.5 | Yhteenveto | 297 |
| 7.5.1 | Musiikkiesitys ja musiikkikasvatuksen tehtävä | 298 |
| 7.5.2 | Musiikkiesitys koulun opetussuunnitelman toteuttajana ja rakentajana | 307 |
| 8 | Diskussio | 311 |
| | LÄHTEET | 325 |
| | LIITTEET | 351 |
| | Liite 1: Litterointimerkinnot | 351 |
| | Liite 2: Esikysely henkilöstölle | 353 |
| | Liite 3: Kysely vanhemmille | 355 |
| | Liite 4: Nuotinnos Keltaisesta varpusesta | 357 |
| | Liite 5: Tutkimuslupapyyntö | 359 |
| | Liite 6: Esimerkki litteroidusta aineistosta | 363 |

1 Johdanto

Uusi lukukausi on alkanut. Opettajien viikoittaisella kokousajalla suunnitellaan lukukauden kalenteria, joka loman jälkeisen innostuksen vallassa alkaa täyttyä erilaisista juhlista ja tapahtumista. Minulle tällainen juhlapainotteinen työsuunnitelma sopii oikein hyvin, mutta kysyn kuitenkin muilta opettajilta, ehtivätköhän meidän oppilaat varmasti oppia lukemaan ja laskemaan kun meillä aina juhlitaan. Koulun johtaja keskeyttää kalenterityön ja pyytää opettajia ja avustajia pohtimaan asiaa hetken pienryhmissä. Pohdinnan tuloksena opettajat ovat sitä mieltä, että lukeminen ja laskeminen saavat aina aikansa ja että juhlien ja esitysten valmistamisen kautta opitaan jotakin, mitä ei muussa koulutyössä opita. Opettajien on äkkiseltään vaikea määritellä, mitä se jokin on, mutta se tuntuu sopivan hyvin koulun pyrkimyksiin edistää erityisoppilaiden integraatiota ja yhteisöllisyyttä. Johtaja kiteyttää keskustelun kysymällä, voitaisiinko sopia, että juhlit ja esitykset ovat meidän koululle ominainen tapa kasvattaa. Yhdessä nauretaan, että meilläpä kasvatetaan juhlien.

Tämä muisto vuosituhannen vaihteesta on yksi urani tärkeimmistä. Alakoulun musiikin aineenopettajana pidin esitysten valmistamisesta, sillä se toi työskentelyyn selkeän motivaation ja kehyksen. Edellä kuvattu kollegoiden kanssa käyty keskustelu antoi minulle luvan painottaa jatkossakin tätä työtapaa, joka vaikutti koko koulun työskentelyyn ja ajankäyttöön. Hyväksynnän lisäksi sain myös oikeutuksen: juhlien ja esitysten valmistaminen ei ole yksinomaan mukavaa vaan myös koulutyön kannalta mielekästä. Keskustelun kautta oli tultu ääneen lausuttuun johtopäätökseen, että niiden avulla opitaan jotakin erityistä ja tärkeää. Juhlat ja esitykset oli näin koulussamme *puhuttu tärkeiksi* (Tuovinen 2010).

Kun juhlit nähtiin tärkeänä osana koulutyötä, ne saivat myös yhä enemmän huomiota. Niitä suunniteltiin ja valmisteltiin huolella ja lisäksi niiden arviointiin paneuduttiin. Osasimme käyttää juhlia ja esityksiä osana koulutyötä niin, että se

mielestämme tuki erityisopetuksen inklusiota ja yhteisöllisyyttä. Tämä taito oli kuitenkin suurelta osin niin sanottua hiljaista tietoa (Hakkarainen & Paavola 2008, 59). Se oli merkityksellistä ja käytäntöihin valautunutta (emt., 59), mutta opettajien oli vaikea hahmottaa ja pukea sanoiksi käytäntömme perusteita. Itse pohdin muun muassa, oliko oma tapani ohjata musiikkiesitysten valmistamista yhteisöllinen vai sittenkin yksilöllinen. Toimintani liittyi vahvasti koulussa omaksuttuun yhteisölliseen lähestymistapaan, mutta pyrkimyksenäni oli kuitenkin tukea kunkin oppilaan yksilöllistä kasvua. Ajatus juhlista ja musiikkiesityksistä tapana kasvattaa alkoi kiinnostaa oman työni ja kouluni lisäksi yleisemmällä tasolla, ja aloittaessani jatko-opinnot musiikkiesitysten valmistamisesta muodostuikin luonteva tutkimuskohde.

Juhlat rytmittävät suomalaista kouluvuotta, ja musiikkiesityksillä on niissä ollut perinteisesti keskeinen sijansa. Opettajien kesken juhlien ja esitysten ideoita vaihdetaan vilkkaasti, mutta opetussuunnitelmassa, kurssikirjoissa ja tutkimuksessa juhlat ja musiikkiesitykset ovat silti jääneet yllättävän vähälle huomiolle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) koulun juhlat mainitaan vain yhden kerran määriteltäessä koulun toimintakulttuuria, johon ”kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat” (POPS 2004, 19). Vain äidinkielenä opiskeltavan saamen kielen tavoitteissa mainitaan harjaantuminen esiintymään koulun erilaisissa juhlatilaisuuksissa. Romanikielen, ruotsin kielen ja suomen toisena kielenä sekä uskonnon ja kotitalouden tavoitteissa mainitaan kulttuurin juhlatapoihin tutustuminen, mutta ei erityisesti koulun omia juhlatilaisuuksia. Musiikkiesityksiä nimenomaisesti ei mainita lainkaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (emt.) eikä myöskään suomenkielisissä musiikin didaktiikan oppikirjoissa.

Yleisessä keskustelussa musiikilla nähdään olevan tärkeä tehtävä juhlien tunnelman luojana ja koulun juhlilla taas nähdään olevan tärkeä tehtävä yhteisön musiikillisen kulttuurin välittäjänä. Musiikinopettajana koin kuitenkin musiikkiesityksillä olevan vielä syvempiä ja laajempia merkityksiä niin yksittäisille oppi-

laille kuin koko kouluyhteisölle. Musiikin tuominen yleisön eteen tuntui luovan musisoinnille puitteet, joissa pääsimme oppilaiden kanssa työskentelemään niin yksilöllisten, yhteisöllisten kuin musiikillisten seikkojen suhteen intensiivisemmin kuin tavallisessa luokkatyöskentelyssä. Minua askarrutti kuitenkin edelleen, millaiset nämä puitteet ovat. Ryhdyin tutkivaksi opettajaksi (Ojanen 1993) tarkastellakseni lähemmin, miten musiikkiesitys voi toimia osana koulun kasvatustyötä.

1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni on etnografinen tapaustutkimus ”Naapurilan koulun”¹ musiikkiesitysten ja juhlien valmistamisen käytännöstä. Tutkimustehtävänä on kuvata ja analysoida musiikkiesityksen valmistamista osana koulun toimintakulttuurin rakentumista sekä käsitteellistää musiikkiesitysten ja juhlien merkitystä osana koulun kasvatustyötä. Kyseessä on siis kouluetnografia (Spindler 1982; Bresler 1994; Lappalainen & al. 2007), jossa kohdennan huomion erityisesti musiikkiesityksen valmistamiseen. Liitän yksittäisen musiikkiesityksen valmistamisen tarkastelun tässä työssä laajempaan koulun juhlien merkityksen tarkasteluun osana koulun toimintakulttuuria.

Käytän *esityksen* käsitettä lähellä sen arkikielistä merkitystä, joka on tuttu erityisesti taiteen yhteydessä esimerkiksi konserteista sekä teatteri- ja elokuvaesityksistä: esitys on ajallisesti ja tilallisesti rajattu tapahtuma, jossa on erotettavissa esiintyjän asemassa ja yleisön asemassa olevia henkilöitä. Esiintyjien osuus tai osa siitä voi olla tallennettukin, mutta yleisö seuraa esitystä paikan päällä. Tämän tutkimuksen kontekstissa esitys on aina jollakin tavoin valmistettu ja arkikommunikaatiosta poikkeava vuorovaikutustilanne (ks. esim. Pfister

¹ Käytän tutkimukseen osallistuneesta koulusta peitenimeä ”Naapurilan koulu”. Tästä eteenpäin kirjoitan sen ilman lainausmerkkejä.

1993, 11–12).² *Käytännöllä* tarkoitan jossakin yhteisössä vakiintunutta toiminnan tapaa sekä siihen liittyviä ja sitä ohjaavia arvoja ja uskomuksia (Regelski 2009b, vi; Kilpinen 2002, 287–290).³

Tarkastelen musiikkiesityksiä ja juhlia yhden alakoulun, niin kutsutun Naapurilan koulun toimintakulttuurissa ensin opetushenkilöstön keskinäisen keskustelun ja sitten yhden luokan kevätjuhlaesityksen valmistamisprosessin kautta. Opetushenkilöstön keskustelun myötä tutkimukseni sanallistaa koulun yhteisillä pelisäännöillä rakennettua kasvatuskulttuuria (Bruner 1996) ja sitä tietoista mutta osin hiljaista tietoa (Hakkarainen & Paavola 2008, 59; Spindler 1982, 7), jota Naapurilan koulun opetushenkilöstöllä on juhlien ja esitysten valmistamisesta kouluyhteisössä. Tutkimus kuvaa myös tämän tiedon kriittisen reflektion merkitystä koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Kevätjuhlaesityksen valmistamisen havainnoinnin avulla tutkimukseni valottaa musiikkiesityksen valmistamista koulukontekstissa, mutta ennen kaikkea myös esitysten valmistamisen yhteydessä tapahtuvaa oppilaiden ja opettajan keskinäistä neuvottelua kouluyhteisön arvoista ja sosiaalisista suhteista.

Tutkimukseni on instrumentaalinen tapaustutkimus (Stake 2005, 445; Grandy 2010; Reilly 2009). Toisin sanoen tutkimuksen päämääränä ei ole yksinomaan kuvata Naapurilan koulun toimintakulttuuria, vaan etnografista tapaustutkimusta käytetään instrumentaalisesti apuna pyrittäessä ymmärtämään koulun musiikkiesitystä yleisempänä ilmiönä (Orum, Feagin & Sjoberg 1991, 13, 16). Naapurilan koulun tapauksen ja sen analyysin avulla hahmottelen musiikkiesi-

² Esityksen (engl. performance) käsite voidaan ymmärtää myös eri tavoin. Erityisesti sosiaalitieissä on 1900-luvun puolivälistä lähtien yleistynyt tapa käyttää teatteria metaforana ja tarkastella ihmisten toimintaa ja sosiaalista vuorovaikutusta esityksinä, ns. arjen performansseina (Schechner 2013, 28). Joissakin musiikkiesityksen määritelmissä yleisön voidaan ajatella olevan myös sama henkilö kuin esittäjän (esim. Small 1999, 16) tai yleisö voi olla kuviteltu, kuten tilanteessa, jossa henkilö laulaa suihkussa ollen mielikuvissaan konserttisalin lavalla.

³ Kun kyse on kasvatuksellisesta käytännöstä, siihen voidaan liittää myös praxis-käsitteeseen liitetty pyrkimys eettisesti kestävään toimintaan ja yleiseen (ei vain oman tai lähipiirin vaan myös toisen henkilön ja koko yhteisön) hyvän elämän edistämiseen (Regelski 2009b, vii-viii).

tyksen paikkaa suomalaisen peruskoulun toimintakulttuurissa teoreettisella tasolla ja pohdin mahdollisuuksia käyttää musiikkiesityksiä tietoisesti osana koulukasvatusta. Tutkimukseni tuo tätä kautta myös uuden näkökulman musiikkikasvatuksen yleiseen määrittelyyn ja sen merkityksen teoretisointiin.

Koulujen juhlia tai musiikkiesityksiä ei Suomessa ole maisterin tutkielmia lukuun ottamatta aiemmin juurikaan tutkittu. Tuoreessa väitöskirjassaan Leena Pääkkönen (2013) kuitenkin tutkii musiikkiluokan oppilaiden kertomuksia yhdessä tekemisestä konserttiprojektin aikana. Tässä tutkimuksessa musisointitilannetta kuvataan eräänlaisena sosiaalisen pelin näyttämönä, jolla jokainen esittää itseään. Muutoin esityksen valmistamisesta on suomalaisia tutkimuksia pääasiassa draamakasvatuksessa. Tapio Toivasen (2002) ja Soile Rusasen (2002) tutkimukset kohdistuvat koulun valinnaisina opintoina toteutettavaan draamakasvatukseen. Toivanen tutkii viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia ja roolinrakentamisen prosessia yhden lukuvuoden kestäneen vapaavalintaisen teatterijakson aikana. Rusanen taas tarkastelee ilmaisutaidon opetusta yläasteen valinnaisen kurssin puitteissa ja oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Näiden tutkimusten näkökulma on oppilaan yksilöllisessä kokemuksessa ja kasvamisessa. Sekä Toivasen että Rusasen tutkimuksessa oppilaat kertovat oppineensa draaman kautta myös itsetuntemusta, itseluottamusta ja sosiaalisia taitoja. Pääkkösen, Toivasen ja Rusasen tutkimuksista poiketen tutkimukseni aineisto käsittelee juhlien ja esitysten valmistamista osana kaikille oppilaille yhteistä koulutyötä: oppilaat eivät ole erikoisluokalla, he eivät ole erikseen ilmoittautuneet esitysten valmistamiseen eikä heitä ole siihen valikoitu.

Työssäni olen kiinnostunut esitysten valmistamisesta koulun toimintakulttuurin rakentajana. Vastaava näkökulma ilmenee Riikka Hohdin ja Liisa Karlssonin (2012) tutkimuksessa, jossa he kuvaavat laajan kouluetnografisen tutkimuksen osana myös kevätjuhlaan valmistautumista ja sen yhteydessä välittyvää toimijuuden ihannetta. Tutkimukseni sivuaa myös Eeva Anttilan (2003, 2013) tutkimuksia, joissa hän tarkastelee tanssikasvatusta ja tanssiesityksen valmistamista koulussa dialogisuuden mahdollistajana ja rakentajana (2003) sekä kehollisen

oppimisen ja yhteisöllisyyden tukena (2013). Suomalaisista koulun taidekasvatuksen tutkimuksista työni lähenee myös Hannu M. Heikkisen (2002) draamakasvatuksen filosofista näkökulmaa. Heikkinen toteaa, että draamakasvatus on enemmänkin teatteria tietämisen vuoksi kuin jäljittelevää teatteria. Heikkinen näkee draamakasvatuksen uutena mahdollisuuksien tilana taiteen ja kasvatuksen välillä: tilana, joka sallii maailman tutkimisen ”vakavan leikillisesti”. Näissä edellä mainituissa draamakasvatuksen ja tanssikasvatuksen tutkimuksissa rakentuu käsitys esityksen valmistamisesta kouluympäristössä erityislaatuisena vuorovaikutuksen mahdollistajana sekä oman itsen ja maailman tutkimisen tapana. Pyrin omalla tutkimuksellani viemään näitä ajatuksia eteenpäin pohtien esityksen valmistamiselle ominaisen vuorovaikutuksen avaamia mahdollisuuksia koko koulun toimintakulttuurin rakentamisessa.

1.2 Tutkimuskohde ja tutkijan positio

Naapurilan koulu on edellä kuvaamani pienehkö alakoulu eteläsuomalaisessa lähiössä. Oppilaita on vuosittain yleensä alle 200 ja opetusta on tarjolla esiluokasta enimmillään 6. luokkaan, useimpina vuosina kuitenkin vain 4. tai 5. luokkaan asti. Naapurilan koulussa on pyritty jo 1980-luvulta lähtien kehittämään erilaisia tapoja toteuttaa erityisopetuksen inklusiota sekä 1990-luvun alusta lähtien yhteisöllistä lähestymistapaa niin opetuksessa kuin kasvatuksessa. Työskentelin Naapurilan koulun musiikin opettajana 12 vuotta. Tutkin siis kulttuuria, jota olen itse ollut rakentamassa, ja siten tunnen tutkittavan kulttuurin myös sisältä päin. Tutkimusaineiston hankinnan alkaessa olin jo jäänyt toimestani virkavapaalle, joten osallistun tutkimukseen yhtä aikaa työyhteisön jäsenenä ja päivittäisestä opettajan roolistani jo etäännyneenä tutkijana.

Etnografiselle tutkimukselle ominaista on pyrkiä ymmärtämään tutkittavan yhteisön kulttuuria, ajattelu- ja toimintatapoja sekä jaettuja arvoja ja käytäntöjä (Bresler, 1994, 7; Eskola & Suoranta 2001, 105). Etnografinen ote tutkimukseni tarkoittaa, etten ole kiinnostunut ensisijaisesti siitä, millaisia musiikkiesi-

tyksiä Naapurilan koulussa valmistetaan, vaan mitä merkityksiä musiikkiesityksen valmistamiseen tässä kouluyhteisössä liittyy sekä miten näitä merkityksiä rakennetaan ja välitetään. Tämän tutkimuksen kohteena Naapurilan koulu on erityisen mielenkiintoinen siksi, että sekä juhlien ja esitysten valmistamiseen että niiden arviointiin on käytetty paljon aikaa; esitykset ja juhlat on siten paitsi puhuttu myös toimittu tärkeiksi.

Tutkivan opettajan roolini on ohjannut tämän tutkimuksen näkökulmien valintaa niin aiheen, menetelmien kuin teoreettisen viitekehyksen suhteen. Tutkimuksen liikkeelle paneva voima on ollut oma kokemukseni opettajana siitä, että musiikkiesitys koulussa toimii toisin perustein kuin musiikin ammattilaisten tai aktiiviharrastajien piireissä. Tätä toisin toimimista on kuitenkin ollut vaikea jäsentää ja sanallistaa. Päästäkseni ilmiön jäljille olen pitänyt tärkeänä tutkimuksen välineenä omaa opettajaymmärrystäni. Olen etsinyt tutkimusmenetelmiä ja käsitteellisiä välineitä, jotka resonoivat omassa opettaja-ajattelussani. Tutkimuksen viitekehyksen rakentuminen kertoo osaltaan näkemyksestäni musiikkiesityksen luonteesta koulun toimintakulttuurissa: yhteistä tutkimukseeni valikoituille lähestymistavoille on kokonaisvaltaisuus, situationaalisuus, jatkuvuus sekä yksilön ja yhteisön toisiaan muovaava vuorovaikutus.

Tutun ja emotionaalisesti läheisen aiheen tarkastelu ja raportointi tutkijan näkökulmasta on tuonut työhön sekä mahdollisuuksia että rajoituksia. Osallisuus tutkimuksen kohteena olevaan Naapurilan kouluyhteisöön on tarjonnut mahdollisuuden kerätä aineistoa, jonka äärelle koulun ulkopuolisen tutkijan olisi voinut olla mahdotonta päästä. Oma kokemukseni koulun juhlien ja musiikkiesitysten valmistamisesta tässä koulussa on myös osa tutkimusaineistoni tulkintaa: katson aineistoani osin sisältäpäin niin koulun työyhteisön jäsenen kuin esityksen valmistamista ohjaavan opettajan näkökulmista. Osallisuus on kuitenkin myös haaste tutkittavan käytännön kriittiselle tarkastelulle, sillä liiallinen emotionaalinen läheisyys voi estää tutkittavan kohteen ymmärtämistä (Wolcott 1997, 331; Bresler 2006, 58). Tutkimusaineistoni käsittelee yhteisöä ja käytäntöä, jota olen vuosien ajan itse pyrkinyt kehittämään parhaaksi katsomaani suuntaan. Oman

työyhteisön tutkimiseen liittyvät eettiset seikat ovat myös osaltaan vaikuttaneet tutkimuksen toteuttamiseen. Näitä haasteita käsittelemme tarkemmin luvussa 4.

Taidekasvatuksen tutkija Liora Breslerin (2006, 58) mukaan tutkijan on tärkeää löytää sopiva emotionaalinen tarkasteluetäisyys kohteeseensa. Hän soveltaa alun perin taiteen tarkasteluun liittyvää esteettisen etäisyyden käsitettä (Bulough 1912), joka kuvaa henkilökohtaista emotionaalista sitoutuneisuutta tarkastelun kohteeseen. Taiteen yhteydessä se kuvaa näkökulmaa, josta tarkastelemme sekä taideobjektia että sen synnyttämiä tunteita ja ajatuksia. Breslerin näkemyksen mukaan oikea esteettinen etäisyys on tärkeää yhtä lailla laadullisen tutkimuksen kuin taiteen tekemisessä. Liiallinen etäisyys estää aidon kiinnostuksen, mutta toisaalta myös liiallinen läheisyys voi estää tarkastelun kohteen syvemmän ymmärtämisen. Tutkimuksessani pyrin siihen, että yhtäältä opettajuuteni ja tutkijuuteni, toisaalta jäsenyyteni yhteisössä ja siitä virkavapaalle etääntyminen tutkimusaineiston keruun aikana auttaisivat löytämään sopivan tarkasteluetäisyyden koulun musiikkiesitysten valmistamiseen.

1.3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Työni taustalla vaikuttava ajatus kasvun ja kasvatuksen luonteesta sekä koulun kasvatustehtävästä yksilön ja yhteiskunnan suhteen kiinnittyy teoreettisessa tarkastelussa John Deweyn pragmatistiseen kasvatustieteeseen (erityisesti *Democracy and Education* 1916, MW9; *Art as Experience* 1936, LW10)⁴. Deweyn näkemys kokonaisvaltaisuudesta, situationaalisuudesta, vuorovaikutteisuudesta

⁴ Käytän Deweyn teoksiin viitattaessani lähdeoteoksena elektronista versiota kokoelmasta *The Collected Works of John Dewey 1882-1953*. Kokoelmassa Deweyn julkaisut on jaettu kolmeen kauteen: varhaiseen (Early Works), keskikauteen (Middle Works) ja myöhäiskauteen (Late Works). Kokoelman on toimittanut Jo Ann Boydston ja kokoelmasta tehdyn elektronisen version toimittaja on Larry Hickman. Teokseen viitattaessa on kuitenkin vakiintunut käytäntö käyttää viitteessä Deweyn eikä toimittajien nimeä sekä viitata teokseen julkaisuvuoden sijaan luettelomerkinä, joka koostuu kausimerkinästä (EW, MW tai LW) ja teoksen järjestysnumerosta tällä kaudella (esim. *Democracy and Education*, jonka alkuperäisteos on julkaistu ns. keskikaudella vuonna 1916, merkitään Dewey MW9).

ja jatkuvuudesta niin kokemuksen, yksilön identiteetin kuin yhteisön kulttuurin rakentumisessa tukee omaa ymmärrystä ja antaa välineitä käsitteellistää koulun toimintakulttuurin merkitystä ei vain yksilön vaan myös laajemmin kouluyhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Vaikka koulun ja kasvatuksen päämääränä on yksilön optimaalisen kasvun tukeminen, yksilö kasvaa aina yhteisössään ja yhteisönsä vuorovaikutuksen kautta (Dewey MW9, 8). Oppiminen ja kasvaminen on yksilön aktiivista toimintaa, ja siksi opettaja ei voi opettaa tai kasvattaa suoraan, vaan kasvattaminen tapahtuu rakentamalla suotuisaa ympäristöä oppimiselle ja kasvamiselle (emt., 23). Lisäksi Deweyn pragmatistisen kasvatustilafilosofian valossa koulukasvatus näyttäytyy vuorovaikutuksena paitsi yksilön ja yhteisön välillä, myös perinteen säilyttämisen ja uudistamisen välillä (emt., 5–6). Juhlat taas ovat ”enemmän kuin vain taidetta”, kuten Dewey (LW10, 331) kirjoittaa: ne ovat osa yhteisön vuorovaikutusta.

Juhlia ja niihin liittyvää musiikkia on antropologiassa ja etnomusikologiassa tarkasteltu rituaaleina (esim. Blacking 1973; Nettl 1989; Frith 1996; Moisala 1996; Dissanayake 2009). Vaikka arkikielenkäytössä rituaalilla usein tarkoitetaan perinteitä uskollisesti toistavaa tapahtumaa, tutkimuskirjallisuudessa rituaalit nähdään sekä yksilön identiteettiä että yhteisön kulttuuria ilmentävinä, rakentavina ja muuttavinakin (Wulf 2002, 100; Iltis 2012, 21; Engelhardt 2012, 29). Esimerkiksi musiikkifilosofi Christopher Small (1998) tarkastelee kaikkia musiikkiesityksiä rituaaleina, oli kyse sitten sinfoniaorkesterin konsertista tai yleisön laulamasta kannustuslaulusta jalkapallo-ottelussa. Smallin (1999, 14) mukaan musiikkiesityksirituaalien kautta *tutkitaan, vakiinnutetaan ja juhlistetaan* ihmisen elämässä tärkeitä suhteita. Kasvatustutkija Christoph Wulf (2001, 2008a, 2008b, 2010) ryhtyneen on tutkinut rituaalien merkitystä osana lasten ja nuorten kasvua kotona, koulussa, kaveripiirissä ja median parissa. Wulf (2001) analysoi teini-ikäisten kynnöksellä olevien tyttöjen koulun juhlaan valmistamaa tanssiesitystä tarkastellen musiikin valintaa, koreografian suunnittelua, esitettäväksi hyväksymistä ja yleisön eteen tulemistä neuvotteluna koulun arvoista ja oppilaan paikasta kouluyhteisössä. Wulfin (emt., 328–329) mukaan tanssiesityksen

kautta ilmennetään myös sitä, millaisena esiintyjät haluavat näyttäytyä yhteisönsään, millaisena koulu haluaa nähdä oppilaan, ja millaisena koulu haluaa näyttäytyä vanhemmille.

Musiikkikasvatuksessa tällainen rituaalinäkökulma, jossa koulun juhlien ja esitysten nähtäisiin Wulfin tavoin ilmentävän, rakentavan ja muuttavan *koulun* kulttuuria, on harvinainen. Muutamissa ulkomaisissa tutkimuksissa tarkastellaan rituaalien merkitystä koulussa (mm. Mullis & Fincher 1996; Garrison & Rud 2009; Quantz, O'Connor & Magolda 2011), mutta ei musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen yhteydessä rituaaleilla viitataan yleensä koulun ulkopuolisiin rituaaleihin, kuten uskonnollisiin tilaisuuksiin tai vakiintuneisiin konserttikäytäntöihin. Koulukasvatusta on totuttu ajattelemaan oppisisältöjen kautta, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), joissa mainitaan ”juhlatapoihin tutustuminen” mutta ei juhliin osallistumista. Tässä tutkimuksessa vaikuttaa olennaisesti Deweyn (EW5, 87; LW11, 193) ajatus siitä, että koulussa ei opiskella vain tulevaisuutta varten, vaan koulunkäynnin tulisi olla jo itsessään mielekästä yhteisöllistä elämää. Tästä näkökulmasta musisointi koulussa ei ole vain musiikkiin tutustumista tai opiskelua koulun ulkopuolista musisointia varten vaan osa koulun yhteisöllistä elämää. Deweyn pragmatistista kasvatustilfilosofiaa sekä rituaalinäkökulmaa käsitellään tarkemmin luvussa 2.

Tutkimusaineistoni hankinta, tulkinta ja ymmärtäminen kiinnittyvät tarinalliseen lähestymistapaan. Opettajatutkijat Jean Clandinin ja F. Michael Connelly (2000, 49) mainitsevat Deweyn keskeisenä tarinallisen tutkimuksen kehittymisen taustavaikuttajana ja rakentavat oman narratiivisen lähestymistapansa Deweyn kokemukäsitykselle. Tässä lähestymistavassa olennaista on situaatio, jatkuvuus ja vuorovaikutus. Tarinallinen lähestymistapa onkin tarjonnut työlleni hedelmällisen viitekehysten. Työni teoreettinen pohja rakentuu erityisesti Vilma Hännisen (1999, 2004) tarinallisen kiertokulun mallin sekä Rom Harrén, Luk van Langenhoven ja Fathali Moghaddamin (Harré & Langenhove 1999; Harré &

Moghaddam 2003) kehittämän positiointiteorian pohjalle. Näitä teoreettisia näkökulmia käsittelemme luvussa 3.

2 Musiikkiesitys kouluympäristössä

Koulu on musiikkiesitykselle erityinen ympäristö. Koulun ulkopuolella musiikkiesitysten pariin kokoontuu tavallisesti yhteisö, joka on kiinnostunut tietynlaisesta musiikista tai tietystä esiintyjästä. Koulussa sen sijaan musiikki tulee osaksi elämää yhteisössä, joka ei ole välttämättä koolla musiikillisen kiinnostuksen vuoksi tai edes omasta halustaan. Koulun tullaan suorittamaan oppivelvollisuutta, ja Suomessa koulu valitaan vain harvoin musiikillisin perustein. Koulussa musiikkiesitystilanteisiin osallistuminen on useimmiten osa kaikille pakollista koulutyötä, toisinaan taas osallistuminen voi olla mahdollista vain osalle oppilaista.⁵ Vaikka koulussa pyrittäisiin jäljittelemään kulttuurimme yleistä konserttikäytäntöä, on syytä kysyä, miten näin erityiset puitteet vaikuttavat musiikkiesitykseen liittyvien arvojen ja merkitysten välittymiseen. Voiko kouluympäristö osallistumispakkoineen olla musiikkiin liitettyjen hyvien ominaisuuksien välittymisen kannalta jopa haitallinen?

Tässä työssä musiikkiesityksiä tarkastellaan pragmatistisessa, sosiokulttuurisessa viitekehysessä (Westerlund 2002; Väkevä 2004; Bowman 2002). Musiikkia ei nähdä autonomisena, ulkopuolisesta maailmasta riippumattomana tai universaalina, kuten on ollut ominaista etenkin 1700-luvulta juontuvassa modernistisessa länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa (Mantere 2008, 131; Leppänen & Rojola 2004, 73–74). Sen sijaan musiikin ajatellaan olevan osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Viime vuosikymmenten aikana teoskeskeisen autonomiaesteettisen ajattelun rinnalle onkin musiikkikasvatuksessa noussut käsitys musiikista ensisijaisesti musiikillisenä toimintana. David Elliott asettui teoksessaan *Music Matters* (1995) esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaperinnettä (esim. Reimer 1989) vastaan argumentoiden musiikissa olevan olennaista musiikin

⁵ Esimerkiksi koulussa, jossa tätä kirjoittaessa työskentelen, opettaja päättää viekö hän kyseisellä tunnilla valvomansa ryhmän koulupäivän aikana tarjolla olevaan musiikkitahtumaan vai pidetäänkö normaali oppitunti. Joulun- ja kevätkuuhliin puolestaan osallistuu kerrallaan puolet oppilaista.

tekemisen, musiikillisen toiminnan (ks. myös Elliott 1996; Regelski 1996, 2009b; Bowman 2002, 2005). Lucy Greenin (2003, 15; 2010, 25) näkemyksen mukaan musiikissa yhdistyvät sekä itse musiikilliseen materiaaliin liittyvät että sen ulkopuoliset, esimerkiksi musiikin tuottamiseen, välittämiseen ja vastaanottamiseen liittyvän sosiaalisen kontekstin tuottamat merkitykset. Musiikkiesityksiä rituaaleina tarkasteleva Small (1999) puolestaan katsoo musiikin arvon ja merkityksen olevan nimenomaan musiikkiin liittyvässä toiminnassa ja sen yhteydessä rakennetuissa sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa (Odendaal, Kankkunen, Nikkanen & Väkevä 2013).

Sosiokulttuurisen, musiikkia osana ihmisen sosiaalista vuorovaikutusta korostavan näkökulman pohjalta musiikkiesityksen merkitys ei määrity vain musiikillisen sisällön vaan myös musiikillisen toiminnan ja musiikkiesityksen kontekstin mukaan. Kun autonomiseen musiikkikäsitykseen liittyy usein ajatus siitä, että musiikki itsessään on kasvattavaa ja hyvinvointia lisäävää (Sevänen 1998, 383), sosiokulttuurinen näkökulma on nostanut esiin myös huomioita siitä, etteivät musiikkikasvatuksen yhteydessä rakentuvat merkitykset ja suhteet ole aina positiivisia (Small 1987, 71; Lehtonen 2004, 2005; Westerlund 2008; Karlsen & Westerlund 2010, 237; Quantz & al. 2011, 1–2). Kun tutkitaan musiikkiesityksiä kouluympäristössä sen kulttuurisen kokonaisuuden näkökulmasta, onkin tarkasteltava musiikillisen materiaalin lisäksi sekä kouluinstituutiota yleensä elämäntilanteena että musiikkiesityksen valmistamisen luomia mahdollisuuksia ja rajoituksia myönteiselle suhteiden ja merkitysten rakentamiselle yksittäisen kouluyhteisön sisällä (Westerlund 2002; Westerlund & Väkevä 2011).

2.1 Pedagogisesta paradoksista laboratorikouluun

Kouluinstituutiossa kohtaavat yksilö ja yhteisö sekä perinne ja uudistuminen. Ensinnäkin koulun tulee sekä tukea jokaisen yksilön hyvinvointia ja kykyjen kehittämistä että taata riittävän osaava työvoima yhteiskunnan ylläpitämiseen. Toisaalta koululaitoksen tehtävänä on huolehtia sekä yhteisön kulttuuriperinnön

säilyttämisestä että sen uudistumisesta ja elävänä pitämisestä (Kivelä 2004, 238). Koulujen toiminnan määrittämisessä joudutaan näin ollen ottamaan kantaa yksilön ja yhteisön sekä kulttuurin säilyttämisen ja uudistamisen väliseen suhteeseen. Tämä kaksitahoinen tehtävä on ilmaistu myös *Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa* (POPS 2004, 14):

[Perusopetuksen] tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. [– –] Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.

Eri yhteiskunnissa ihanne yksilön ja yhteisön sekä perinteen säilyttämisen ja uudistamisen suhteesta vaihtelee. Modernissa länsimaisessa kulttuurissa on korostettu yksilönäkökulmaa sekä itsenäistä, kehitystä eteenpäin vievää toimintaa. Tästä juontuvaa ristiriitaa on tutkittu *pedagogisena paradoksina* (Kivelä 2004, 29), jonka ensimmäisenä kiteytyksenä pidetään Immanuel Kantin kysymystä siitä, kuinka vapautta voi kultivoida pakolla. Kasvatuksen tavoitteena on vapaa, itsenäinen ja vastuullisesti toimiva yhteiskunnan jäsen, mutta paradoksaalisesti kasvattaminen merkitsee puuttumista kasvatettavan toimintaan, toisin sanoen jonkinasteista pakottamista. Vapauteen puuttumisen tarkoitus on kuitenkin lisätä kasvatettavan vapautta eli kykyä itsenäiseen toimintaan (emt., 29). Paradoksaalisesti kasvattaminen merkitsee siis vallan käyttöä, jonka tavoitteena on kasvatettavan valtautuminen itsenäiseksi ja vastuulliseksi toimijaksi.

Toinen pedagogiselle paradoksille ominainen ristiriita ilmenee kasvatustieteilijä Ari Kivelän (2004, 29) mukaan yhteisön kulttuurin säilyttämisen ja uudistamisen välillä. Oppiminen tapahtuu aina tietyssä kulttuurisessa kontekstissa, ja kasvatuksen on pyrittävä välittämään sen keskeisiä sisältöjä ja toiminnan tapoja, jotta kulttuuri säilyisi ja jotta kasvatettavat oppisivat toimimaan ja selviytymään

yhteiskunnassa. Koulukasvatuksen yhtenä tehtävänä onkin *sosialisaatio*, jonka tavoitteena on liittää uusi sukupolvi olemassa olevaan kulttuuriin eli välittää yhteisön arvoja ja käytäntöjä sellaisina kuin ne on hyviksi havaittu. Toisaalta kasvatuksellisen ajattelun taustalla on myös ajatus yhteiskunnan ja kulttuurin jatkuvasta muutoksesta ja pyrkimyksestä parempaan tulevaisuuteen. Kasvatuksen tulisi aina ennakoida parempaa yhteiskuntaa, jolloin muuttuvien olosuhteiden myötä myös kasvuympäristöä tulee jatkuvasti kehittää. Koska emme voi tietää, millaiseen maailmaan uutta sukupolvea kasvatamme, kasvatuksen tarkoitus ei ole vain siirtää olemassa olevia tietoja ja taitoja, vaan sen tulee myös valmistaa kasvavia kohtaamaan ja edistämään muutosta. Lisäksi yksilön on vapautensa vuoksi mahdollista tulkita kulttuurinsa perintöä aina uudelleen. Siksi on sekä lyhytnäköistä että mahdotonta yrittää siirtää kulttuuria sellaisenaan seuraavalle sukupolvelle (Kivelä 1997; 2000; 2004, 29, 236). Kivelän mukaan sosiaalisuus ja kulttuurin kriittiseen uudistamiseen pyrkivä kasvatusta eivät ole kuitenkaan toisensa poissulkevia vaan saman jatkumon ääripäitä: pedagogisessa toiminnassa tarvitaan kumpaakin.⁶

Pedagogisen paradoksin keskeiset elementit – yksilön ja yhteisön sekä tradition ja uudistamisen kohtaaminen koulun kasvatuskontekstissa – ovat myös Deweyn pragmatistisen kasvatustieteen ydin. Deweyn teksteissä ei kuitenkaan korostu näiden elementtien paradoksaalisuus vaan rinnakkaisuus. Pragmatismi pyrkii kaiken kaikkiaan rakentamaan siltoja käsitteellisten dikotomioiden ja vastakkaisasettelujen välille (Pihlström 2007; Westerlund 2002). Erojen korostamisen sijaan myös yksilön ja yhteisön tai tradition ja uudistamisen näkökulmat nähdään toisiaan täydentävinä ja toisiinsa integroituneina.

Deweyn mukaan informaalit oppimisympäristöt – kuten kotikasvatusta – painottuvat luonnostaan sosiaalisuuden puolelle. Koulun formaalina ja ammatillisena

⁶ Kivelälle sosiaalisuus ja kasvatusta ovat pedagogisen toiminnan osa-alueita, joiden raja on liukuva. Kivelän terminologiassa kasvatusta on tietoista kasvun ja oppimisen olosuhteiden muokkaamista, siis eri asia kuin sosiaalisuus, joka pyrkii siirtämään olemassa olevaa kulttuuria sellaisenaan (Kivelä 1997, 2000). Deweylle taas sosiaalisuus on kasvatukseen väistämättä sisältyvä elementti (MW9, 88).

kasvatusinstituutina tulee sen sijaan tietoisesti pyrkiä kehittämään kasvuympäristöä paremmaksi (Dewey MW9, 22–23). Toisaalta Dewey kuitenkin varoittaa kouluja vieraantumasta käytännön elämästä. Opiskelun tulee säilyttää yhteytensä yhteisön todelliseen elämään ja uusien toiminnantapojen kehittämisen tulee tapahtua vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Dewey (MW9, 24) antaakin koululle kolme tehtävää verrattuna informaaleihin oppimisympäristöihin. Ensimmäkin koulussa tulee rajata opiskelun kohteeksi valittavia ilmiötä ja järjestää niitä helpommin omaksuttavaksi. Toiseksi koulussa tulee pyrkiä vahvistamaan niitä yhteisön kulttuurin piirteitä, jotka nähdään kasvulle suotuisina, ja vaimentamaan epäsuotuisia piirteitä. Näkemys suotuisasta ja epäsuotuisasta kuitenkin vaihtelee eri yhteisöissä ja eri aikoina, siksi koulun käytäntöjen arvioinnin on oltava jatkuvaa. Kolmanneksi kouluympäristön tulee tasapainottaa oppilaiden taustasta juontuvia eroja. Koulun tulee auttaa oppilaita ylittämään sosiaalisen ympäristön asettamia rajoituksia ja siten edistää tasa-arvoa yhteisössä (Dewey MW9, 24–26).

Dewey painottaa läpi tuotantonsa käytäntöjen jatkuvan reflektoinnin ja uudelleen arvioinnin merkitystä. Hänen näkemyksensä mukaan yhteisö, joka ei kyseenalaista käytäntöjään, ei kehity:

Edistykselliset yhteiskunnat pyrkivät vaikuttamaan nuorten kokemuksiin siten, että olemassa olevien tapojen toistamisen sijaan käytäntöjä muokataan yhä paremmiksi, ja näin tulevaisuuden aikuisten yhteiskunta tulee olemaan nykyistäkin parempi.⁷ (Dewey MW9, 85. Käännös H.N.)

Reflektiivisen ihanteen mukaisessa koulussa toimitaan kuin laboratoriossa. Laboratoriovertaukselle hahmottuu Deweyn kirjoituksissa kaksi merkitystasoa.

⁷ “For purposes of simplification we have spoken in the earlier chapters somewhat as if the education of the immature which fills them with the spirit of the social group to which they belong, were a sort of catching up of the child with the aptitudes and resources of the adult group. In static societies, societies which make the maintenance of established custom their measure of value, this conception applies in the main. But not in progressive communities. They endeavor to shape the experiences of the young so that instead of reproducing current habits, better habits shall be formed, and thus the future adult society be an improvement on their own.” (Dewey MW9, 85)

Ensinnäkin oppilaat työskentelevät ikään kuin laboratorioissa: he tutustuvat opiskeltaviin aiheisiin omin silmin, korvin ja käsin, ja opiskelu on ilmiöitä tutkivaa ja kokeilevaa (Dewey MW9, 245). Mutta koulu on myös kasvattajien laboratorio, jossa he tutkivat kasvatukseen liittyviä teorioita ja käytäntöjä ja kehittävät niitä edelleen (Dewey EW5, 437; LW11, 195–196). Juuri kouluissa tulisi aktiivisesti kehittää uusia toiminnan tapoja, joilla pyritään kohti parempaa, demokraattisempaa maailmaa ja kohti hyvää elämää (Dewey MW9, 24).

Työni taustalla vaikuttaa opettajana omaksumani ihanne koulusta todellisena yhteisönä. Koulun tehtävä ei ole simuloida oikeaa elämää ja tähdätä pelkästään tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin, vaan olla osa kouluyhteisön jäsenten ”oikeaa elämää”. Myös Dewey (LW11, 194) kirjoittaa koulusta ihanteellisimmillaan pienen yhteiskuntana. Oleellista sekä kasvatustavoitteiden saavuttamisen että kouluyhteisön jäsenten päivittäisen hyvän elämän kannalta on, että koulun yhteisölliset kasvatuseritykset konkretisoituvat jo koulun yhteisöllisessä elämässä.

Miten sitten koulun musiikkiesitykset ja juhlat osallistuvat tähän yksilön ja yhteisön sekä perinteen ja uudistamisen kohtaamiseen? Koulun juhlien kasvatuksellisesta merkityksestä on Suomessa kirjoitettu jo 1940-luvulla. Muun muassa kasvatustieteen professori Matti Koskenniemi (1944) piti juhlia tärkeänä osana koulujen yhteiselämää. Opettaja Elma Nallinmaa (1948) puolestaan pohti juhlaa nimenomaan kodin ja koulun yhteistyön edistäjänä sekä siihen vaikuttavia onnistumisen tekijöitä. Samalla kun juhlien ja esitysten käsittely ja käsitteellistäminen on jäänyt pois tämänhetkisestä opetussuunnitelma- ja kurssikirjallisuudesta, on oman kokemukseni mukaan myös monien opettajien juhlia koskeva puhe kaventunut sosialisointinäkökulmaan. Juhlien kasvatuksellista vaikutusta perustellaan yleissivistyksenä ja tapakasvatuksena, opetussuunnitelmatekstin (POPS 2004) tavoin ”juhlatapoihin tutustumisena”. Juhlien ja musiikkiesitysten kautta nähdään tutustuttavan kulttuuriin ja opittavan käyttäytymään yleisönä. Opettajien puheissa juhlat kerrotaan usein myös työläiksi toteuttaa ja niitä saatetaan ajatella muun koulutyön päälle tulevana ylimääräisenä tehtävänä. Monissa

kouluissa, joihin olen tutustunut joko vanhempana tai kouluttajana, vietetäänkin enää vuosittain vain joko joulu- tai kevätkuuhlaa.

Deweylaiseen pragmatistiseen näkökulmaan tukeutuen olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut siitä, millä ehdoin juhlat ja erityisesti musiikkiesitykset voivat olla mielekkäällä tavalla osa koulun kasvatustehtävää ja yhteisöllistä elämää sekä liittyä tämän yhteisöllisen elämän kriittiseen kehittämiseen. Voisiko musiikkiesitysten valmistaminen jopa tarjota puitteet kasvatukselliselle laboratoriolle, jossa aitoja sosiaalisen elämän ilmiöitä opiskellaan omin silmin, korvin ja käsin, ja jossa kasvatuksellisia teorioita ja käytäntöjä tutkitaan ja kehitetään?

2.2 Pragmatismi ja suomalainen opetussuunnitelma

Dewey rakensi jo 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa filosofista pohjaa nykyiselle oppimiskäsitykselle, jossa pyritään kohti kokonaisvaltaista opiskelua ja oppimista. Tämän käsityksen mukaan oppijalla on aktiivinen rooli oppimisprosessissa, jossa opittu pyritään liittämään kontekstiinsa ja aiemmin opittuun (Dewey MW9, 43; Opetushallitus 2012). Olennaista Deweyn oppimiskäsityksessä on oppimisen sosiaalisen ja yhteisöllisen puolen korostaminen (EW5, 86–88; MW9). Esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista kehittäneet Pasi Sahlberg ja Shlomo Sharan (2002, 10) mainitsevat Deweyn yhteisöllisyyden ja tekemällä oppimisen periaatteet esikuvinaan.

Deweylaisen pragmatismien juonne on tunnistettavissa myös suomalaisessa koululaitoksessa. Deweyn edustama progressiivinen kasvatusajattelu antoi aineksia eurooppalaiseen reformipedagogiikkaan, joka tunnettiin Suomessa hyvin jo heti 1900-luvun alussa (Iisalo 1988, 233). Reformipedagogiikka kritisoi herbartilaista kasvatussuuntausta sen opettajakeskeisyydestä ja pyrki uudistamaan koulua painottamalla oppilaiden aktiivisuutta ja opettajan roolia ennemminkin opiskelun ohjaajana kuin määrittäjänä. 1900-luvun alkupuolella Suomessa oli useita reformipedagogisen mallin mukaiseen ”työkouluun” liittyviä kokeiluja, joissa opiskelu tapahtui käytännöllisessä yhteydessään. Kaiken kaikkiaan erilai-

set ryhmätyöt ja omatoimisuuteen perustuvat työtavat yleistyivät aiemman opettajajohtoisen ja jäljittelyyn perustuvan opetuksen sijaan (emt., 233).

Suomalaisen kansakoulun ja peruskoulun kehittämiseen voimakkaasti vaikuttanut kasvatustieteen professori Matti Koskenniemi tunsi hyvin sekä saksalaisen että anglosaksisen opetusopin perinteen ja pyrki luomaan synteesiä näistä. Kansakoulun opetusopissaan (1944) hänen tavoitteenaan oli reformipedagogiikan keskeisten periaatteiden soveltaminen suomalaiseen opetukseen. Kun herbartilaisessa suuntauksessa korostettiin oppitunteihin sisältyvää opetusta koulukasvatuksen tärkeimpänä muotona, Koskenniemi avasi koulukasvatuksen käsittämään koko kouluelämän. Koskenniemelle tärkeä esikuva oli saksalainen Jenan koulu, jota pidetään reformipedagogiikan edelläkävijänä. Jenan koulun mallin mukaisesti Koskenniemi piti myös juhlia tärkeinä, hän mainitsee ne yhtenä koulun yhteiselämän perusmuodoista. Herbartilaisuudessa pidettiin opetustapahtumassa tärkeimpänä opettajan toimintaa ja oppilas nähtiin opettajan toimien kohteena kun taas Koskenniemen opetusopissa opettaja ja oppilas nähtiin yhteistyökumppaneina. Kun herbartilaisessa ajattelussa lapsia opetettiin yksilöinä, ilman keskinäistä yhteistyötä, Koskenniemi piti sosiaalista kasvatusta kaiken koulukasvatuksen perustana. Hän jakoi näin Deweyn ajatuksen koulusta pienoisyhteiskuntana, jossa lasten tulisi päivittäin saada kokea omakohtaisesti yhteiselämän yksilölle ja yhteisölle asettamat vaatimukset (Iisalo 1988, 227, 236–238).

Miksi sitten suomalaista peruskouluopetusta varsinkin sen ylemmillä luokilla moititaan yhä 2000-luvullakin liiasta oppiaine-, opettaja- ja pulpettikeskeisyydestä? Reformipedagogiikkaan pohjautuvat uudistukset koskivat 1900-luvun alkupuolella pääosin kansakoulua. Oppikoulut jäivät ulkopuolelle ja jatkoivat usein herbartilaista, opettajajohtoista ja oppiainekeskeistä perinnettä (Iisalo 1988, 238). Peruskoulua valmisteltaessa pyrittiin oppilaspainotteiseen, oppilaan yksilöllistä kehittymistä edistävään opetussuunnitelmaan. Yhteiskuntarakenteen muutos vaikutti kuitenkin siihen, että peruskoulua alettiin pitää enemmänkin ylempiin oppilaitoksiin valmistavana kouluna kuin tietynikäisten lasten kasvatamisen instituutina. Vuoden 1970 opetussuunnitelman oppiainekohtaisia ope-

tussuunnitelmia laadittaessa tiedonalapainotteisuus korostui vahvasti. Kasvatustieteen professori Taimo Iisalo kirjoittaaakin 1980-luvun lopussa, että peruskoulusta näyttää tulleen ”huomattavasti vanhanaikaisempi kuin mitä sen opetussuunnitelmaakomitean periaatemietintö edellytti” (Iisalo 1988, 258–259).

Vuosituhanneen vaihteen opetussuunnitelmauudistuksissa on tätä suuntaa pyritty korjaamaan. Näen opetussuunnitelmatekstin heijastavan reformipedagogiikan deweylaisia ihanteita opettajajohtoisuuden vähentämisestä, oppilaiden toiminnallisuuden ja yhteistyön tukemisesta sekä koulutyön ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutuksen lisäämisestä. Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa haluttiin lisätä opetuksen kontekstuaalisuutta antamalla kouluille tilaa rakentaa opetussuunnitelmansa paikalliset ja koulukohtaiset ominaispiirteet huomioon ottaen. Opetussuunnitelmien todetaan pohjautuvan konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle (Lindström 2004, 8). Vuoden 2004 perusteissa opetusta pyritään eheyttämään koko opetuksen kattavilla aihekokonaisuuksilla, joista ensimmäinen on täysin perinteisen oppisisältöajattelun ohittava *Ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuus* (POPS 2004, 38). Perusopetuksen tehtävässä ja arvopohjassa korostetaan yhteisöllisyyttä yksilöllisen oppimisen rinnalla (emt., 14).

Suomalaisella perusopetuksella on siis reformipedagogiikan kautta historiallinen yhteys Deweyn pragmatistisen kasvatustieteen filosofian keskeisiin ajatuksiin. Erityisesti nykyisen opetussuunnitelman perusteiden kuvaus oppimisen luonteesta, vuorovaikutuksesta yksilön ja yhteisön välillä, perinteen arvostamisesta ja sen uudistamisesta sekä demokratiasta ja tasa-arvosta opetuksen arvopohjana (POPS 2004, 14, 18–19) vastaa tulkintani mukaan deweylaista pragmatistista kasvatustieteen ajattelua. Tutkivana opettajana näenkin pragmatistisen, holistisen lähestymistavan sopivan hyvin suomalaisen perusopetuksen arvopohjaan ja siten suomalaisen koulun tutkimisen ja kehittämisen taustaksi.

2.3 Pragmatistinen näkökulma koulun musiikkiesityksiin ja juhliin

2.3.1 Musiikkiesitys kasvatuksellisenä käytäntönä

Käsitys ihmisestä käytäntöjensä kautta todellisuuteen kiinnittyvänä ”kulttuuriolentona” luo pohjan pragmatistisen ontologisille ja epistemologisille lähtöoletuksille. Käytännöt ovat pragmatistisesti nähtyinä enemmän kuin teknisiä toiminnan tapoja. Käytäntöjen kautta olemassaoloon rakentava ihminen nähdään lähtökohtaisesti vuorovaikutteisena toimijana. Yksilö kasvaa, elää, toimii ja rakentaa identiteettiään aina suhteessa ympäristöönsä ja sosiaaliseen yhteisöönsä (Pihlström 2001, 14; Pihlström n.d.; Westerlund 2002, 33–34). Myös pragmatistinen käsitys siitä mitä ja miten voimme tietää, pohjautuu käytäntöjen ensisijaisuuteen: oppiminen ja tietäminen ovat toimintaa ja tieto on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruointia (Pihlström 2001, 68; 2007, 153; Westerlund 2002, 33). Vastaavasti musiikkia ja musiikkikasvatusta voidaan tarkastella toimintana ja toiminnasta muodostuvien käytäntöjen kautta.

Pragmatistisesta näkökulmasta taideteoksella, esimerkiksi musiikkikappaleella, ei ole itsenäistä taiteellista arvoa erillään niiden käyttöarvosta (Shusterman 2004, 37).⁸ Musiikin nähdään toimivan osana ihmisten elämää ja yhteisön käytäntönä, ja musiikkikappaleen arvo syntyy siitä, millaista toimintaa, millaisia merkityksiä ja millaisia ihmisten välisiä suhteita tähän musiikkikappaleeseen liitetään (Määttänen & Westerlund 1999; Määttänen 2002; Westerlund 2002). Musiikin tai muunkaan taiteen läsnäolo ei välttämättä tee toiminnasta tai kokemuksesta arvokasta. Mitä tahansa taitoja ja tietoja voidaan käyttää hyvin tai

⁸ Pragmatistisesta näkökulmasta esteettinen laatu ei ole taide-esineen, esimerkiksi musiikkikappaleen, itsenäinen ominaisuus. Deweyn käyttää termiä taide-esine (art product) ja erottaa sen taideteoksesta (work of art). Musiikkikappale on taide-esine, taideteos on vasta sen innoittama esteettinen kokemus. Musiikkikappale muuttuu arvokkaaksi vasta osana ihmisen elämää ja kokemusmaailmaa (Dewey LW10, 9, 60; Väkevä 2004, 88; Määttänen 2012, 156-160).

huonosti (Pihlström 2007, 154), niin myös musiikkia. Mutta mikä sitten on hyvin tai huonosti? Pragmatismien käytännöllisen ja toiminnallisen peruslähtökohdan mukaan hyvin ja oikein on se, mikä toimii. Käytännön toimivuuden mittana on kuitenkin pyrkimys hyvään elämään, joten arvot eivät ole relativistisia. Pragmatismien perusoletuksen mukaan ihminen on arvosidonnainen (Pihlström 2001, 14), mutta arvoja ei nähdä universaaleina ja pysyvinä vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tilannekohtaisesti neuvoteltavina ja rakennettavina. Pragmatistisesta näkökulmasta musiikin arvo liittyy siis siihen, millaisia toimintoja, arvoja ja elämisen laatua musiikki tuo ihmisten ja yhteisöjen elämään.

Musiikkiesityksen valmistamisen prosessin kannalta on kiinnostava kysymys, miten musiikillinen ja kasvatuksellinen käytäntö kohtaavat koulun musiikkikasvatuksen käytännössä. Käytännöissä, jotka määrittyvät ensisijaisesti musiikillisiksi, on mahdollista ajatella musiikkiesityksen laadun perustuvan musiikki-teoksen ja sen soivan ilmiön laatuun. Jos musiikin ajatellaan luovan hyvää elämää nimenomaan esteettisen laatunsa ansiosta, musiikkiesityksissä saatetaan keskittyä musiikin laadun kohottamiseen joskus jopa osallistujien muun hyvinvoinnin kustannuksella (Westerlund 2008; Lehtonen 2005). Koulun tehtävänä taas on tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja hyvää elämää. Kun musiikkiesitystä tarkastellaan koulun kasvatuksellisenä käytäntönä, kapeasti ymmärretty musiikin laadun arvioiminen ei riitä, vaan on arvioitava myös sitä, miten ne toimivat osana koulun kasvatustehtävää (Shusterman 2004, 37).

Käytännön merkityksen korostamisesta huolimatta pragmatistinen näkökulma ei latista musiikkia pelkäsi tekniseksi välineeksi. Musiikki nähdään arvokkaana siksi, että se tarjoaa erityisiä, juuri musiikille ominaisia toiminnan tapoja ja kokemuksen mahdollisuuksia (Westerlund 2005, 258). Vaikka musiikin on todettu edistävän esimerkiksi kuulotiedon käsittelykykyä (Putkinen 2014), tarkkaavuutta, kielellisiä ja motorisia taitoja (Huotilainen 2012) sekä tunnetaitoja (Saarikallio 2010), pragmatistisesta näkökulmasta musiikkia ei opeteta koulussa näiden taitojen saavuttamisen vuoksi. Musiikki ei ole työkalun kaltainen väline jonkin muun päämäärän saavuttamiseen, vaan musiikillinen toimiminen on ar-

vokasta, jos se tarjoaa kokemuksellisesti hyvää elämää. Siten myös musiikkiesitykseen liittyvien toiminnan tapojen ja niiden kasvatuksellisen laadun arvioinnissa tulisi ottaa huomioon oppijoille tarjoutuvat kokemukset. Kuten Wayne Bowman (2002, 64) ehdottaa, musiikkikasvatuksellisen ajattelun tulisi painottua musiikillisen harjaannuttamisen (musical training) sijaan *musiikilliseen kasvatamiseen* (educating musically).

2.3.2 Toiminnan tavat ja koulun toimintakulttuuri

Yhteisön käytäntöjen taustalla vaikuttavat arvot ja uskomukset konkretisoituvat *toiminnan tavoissa* (*habits of action*, Dewey MW 9, 51–54; Pihlström 2007, 151). Tarvitsemme vakiintuneita toiminnan tapoja, sillä kaikkea toimintaa ei voi koko ajan tarkkailla ja reflektoida. Toiminnan tavat ovat yhteisössä valikoituneita, jossakin suhteessa hyväksi havaittuja. Ne perustuvat oletuksille ja uskomuksille siitä, mikä toimii käytännössä ja mikä on hyväksi ihmiselle. Toiminnan tavat eivät ole siis vain teknisiä, vaan ne kantavat myös yhteisön arvoja (Pihlström 2007, 151; Määttänen 2012, 166).

Deweyn pragmatismissa toiminnan tavat ja rutiinit kuitenkin erotetaan toisistaan. Tavat liittyvät elävään käytäntöön, ne palvelevat mielekästä elämää. Rutiineja taas toistetaan kyseenalaistamatta, vaikka ne jo vieraantuisivat alkuperäisestä tarkoituksestaan (Dewey MW9, 53–54). Mielekkääksi arvioidut toiminnan tavat ovat jatkuvasti vaarassa muuttua refleктоimattomiksi rutiineiksi. Jotta toiminnan tavat palvelisivat hyvää elämää myös muuttuvissa olosuhteissa, edellyttävät ne tietynlaista valppautta: kun vakiintuneet tavat toimivat jollakin tavoin odotuksia ja uskomuksia vastaan, niitä tulee tutkia ja tarkastella ja tarvittaessa muuttaa (Pihlström n.d.).

Toiminnan tapojen sosiaalinen jakaminen on kulttuurien muodostumisen perusta. Koulun toiminnan tavat ja niiden taustalla olevat arvot ja uskomukset muodostavat näin ollen koulun *toimintakulttuurin*, kuten myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 19) määritellään:

Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu.

Juuri yhteisön toiminnan tapojen omaksumisen kautta uutta sukupolvea sosiaalistetaan yhteisön arvoihin. Small (2010, 285) kirjoittaa:

[V]aikka oppilaat eivät oppisi koulussa käsiteltäviä sisältöjä, he oppivat sen, millaisena koulu haluaa heidät nähdä ja millaisia kansalaisia yhteiskunta heistä haluaa. Vaikka he vastustaisivat näitä arvoja, he ovat varmasti oppineet, mitä ne ovat [– –], mikä on ollut koulun piilo-opetussuunnitelma. (Käännös H.N.)⁹

Small siis jakaa Deweyn kanssa näkemyksen siitä, että oppimisen kannalta tärkeämpää kuin opetettava sisältö ovat opiskeluun liittyvät toiminnan tavat ja asenteet sekä se, miten niiden yhteydessä onnistutaan tukemaan oppilaalle mielekkäiden merkitysten rakentumista. Perinteisen oppisisältöpainotteisen koulun puitteissa tällaista oppimista on ajateltu yllättäen ilmenevänä piilo-opetussuunnitelmana. Deweyn pragmatistinen ajattelu nostaa tämän koulun käytäntöjen kautta oppimisen huomion keskipisteeksi tarjoten siten mielestäni hedelmällisen näkökulman koulukasvatuksen arvioinnille ja kehittämiselle tilanteessa, jossa Opetushallituskin edellyttää, että ”koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa” (Opetushallitus 2004, 19).

Mitä tällainen pragmatistinen näkökulma sitten tarjoaa koulujen musiikkiesitysten tarkastelulle? Pragmatistisesta näkökulmasta musiikkiesitys osana koulun musiikkikasvatusta ei ole vain opittava sisältö tai edes ulkokohtaisesti opiskeltava käytäntö. Musiikkiesitykseen ja sen valmistamiseen osallistuminen on toi-

⁹ “However, no matter how well or badly they [pupils] have learnt what the school expects them to learn, every one of them does learn well what it expects of them – those industrial virtues of punctuality, obedience, toleration of boredom and standardization that are necessary to fit into and work in the (post-)industrial state. We know that many pupils will have utterly rejected those values, but we may be sure that they will have thoroughly learnt what they are --- what has been the Hidden Curriculum.” (Small 2010, 285.)

mintaa kouluyhteisössä, parhaimmillaan kouluyhteisön elämään osallistumista ja siihen vaikuttamista. Kun musiikkia ajatellaan käytäntönä, ihmisen tapana toimia, musiikin käsite laajenee kattamaan myös musiikkiin liittyvän vuorovaikutuksen ja toiminnan. Tällöin esimerkiksi oppiminen tai sosiaalisten suhteiden rakentuminen eivät ole ”ulkomusiikillisia” vaan nimenomaan musiikilliselle käytännölle ominaisia seikkoja (Westerlund 2002; 2008). Siten koulun musiikkiesitysten yhteydessä käsitellään musiikkiteosten, musiikin teorian ja tekniikoiden lisäksi myös yhteisöllistä elämää ja sosiaalisia suhteita.

Käytäntöjä tulee jatkuvasti arvioida, sillä käytännöt ja toiminnan tavat, jotka ovat joskus aiemmin tai jossakin toisessa yhteydessä edistäneet ihmisten hyvää elämää, eivät välttämättä toimi samoin toiseen kontekstiin tuotuna. Koulun musiikkiesityksissä pyritään usein imitoimaan musiikin ammattilaisten ja aktiiviharrastajien toiminnan tapoja. Tämä on sinänsä perusteltua, jos tavoitteeksi ajatellaan tutustua kulttuurillemme ominaiseen konserttikäytäntöön. Silloin kun musiikkiesitystä ajatellaan osana koulun juhlaa eli osana koulun yhteisöllistä elämää, tulee mukaan myös toinen näkökulma: palvelevatko musiikin ammattilaisten ja aktiiviharrastajien toiminnan tavat koulun yhteisöllistä elämää ja oppilaiden kasvua? Musiikin ammattilaisten ja tavoitteellisten harrastajien kulttuuri perustuu yleensä valikointiin: vain lahjakkaiksi ja taitaviksi todetut etenevät urallaan ja pääsevät esiintymään. Peruskoulun musiikinopetus sen sijaan on kaikille yhteistä, eli sen tulisi edistää jokaisen oppilaan kasvua. Onkin aiheellista kysyä, onko kaikille yhteisessä musiikinopetuksessa mielekästä noudattaa valikointiin perustuvaa kulttuuria.

Kaiken kaikkiaan pragmatistisesta näkökulmasta yhteisön sosiaaliset rakenteet eivät ole luonnollisia tai annettuja, vaan ne rakennetaan yhteisön vuorovaikutuksessa ja niitä pidetään yllä toiminnan tavoilla. Tällöin myös musiikkiesityksen valmistamiseen liittyvillä toiminnan tavoilla on yhteys kouluyhteisön sosiaalisiin rakenteisiin, esimerkiksi tasa-arvon ja demokratian toteutumiseen koulussa. Toiminnan tavat voivat joko kantaa opetussuunnitelman määrittämiä ja opettajien tärkeiksi näkemiä koulun yleisiä arvoja tai toimia jonkin toisen

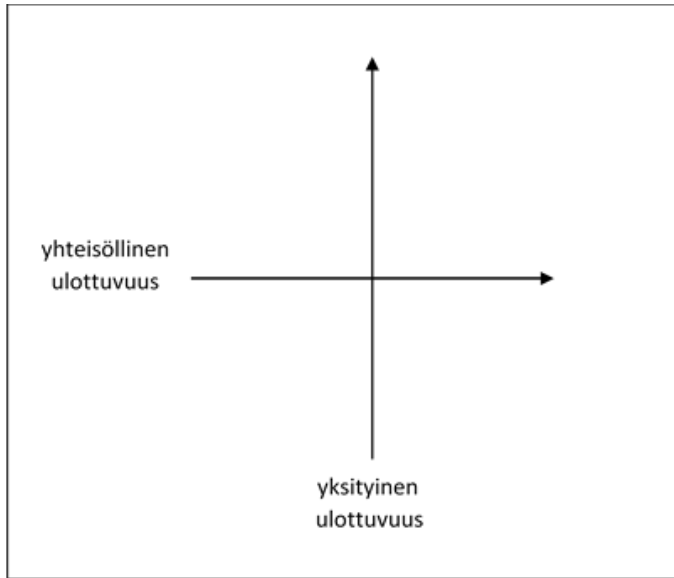
kontekstin arvojen mukaisesti. Tässä työssä lähtökohtani on, että koulu on erityislaatuinen konteksti musiikkiesityksille, ja siksi koulun musiikkiesitysten valmistamisen toiminnan tavat tulisi valita juuri koulukontekstin ominaispiirteet huomioon ottaen.

2.3.3 Oppija yhteisönsä toimijana

Työskennellessäni Naapurilan koulun musiikinopettajana pohdin, onko musiikkiesitysten valmistamisen käytäntöni yhteisöllinen vai sittenkin yksilöpainotteinen. Olin osaltani rakentanut käytäntöä osana koulun yleistä yhteisöllistä lähestymistapaa, mutta samalla ajattelin työni peruslähtökohdan olevan jokaisen oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen. Olin omaksunut ajattelutavan, jossa yksilöllisyys ja yhteisöllisyys nähdään saman jatkumon ääripäinä, toistensa vastakohtina. Tällaisesta vastakkainasettelusta seurasi ajatus, että mitä yhteisöllisempää toiminta on, sitä vähemmän siinä pystytään huomioimaan oppilaita yksilöllisesti. En kuitenkaan pystynyt sijoittamaan omaa käytäntöäni tällaiselle jatkumolle, sillä opettaja-ajattelussani yksilön kasvun tukeminen tapahtui parhaiten yhteisön kautta; yhdessä pystytään enempään kuin kukin yksin, ja hyvinvoivassa yhteisössä on enemmän tilaa ja suvaitsevaisuutta yksilöllisille eroille. Tutkimusta aloittaessani löysin Deweyn (MW9) sekä pragmatististen musiikkikasvatusnäkökulmien (Westerlund 2002; Bowman 2002; Väkevä 2004) kautta välineitä käsitellä tätä opettajantyössäni esiin noussutta ongelmaa.

Deweylle yksilön kasvu on aina sidoksissa yhteisöön ja ympäristöön. Kasvu ei ole vain biologista, yksilön sisäistä tai yksityistä, vaan vuorovaikutteista: yksilö kasvaa aina paitsi yhteisössään myös yhteisönsä kautta (Dewey MW 9, 5–6). Westerlund (2002, 18) on kuvannut tätä näkemystä asettamalla kokemuksen yksilöllisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden yhden jatkumon ääripäiden sijaan toisiaan risteäviksi (ks. kuvio 1, s. 44). Yhtäältä yksilö kokee, oppii ja kasvaa sosiaalisten suhteittensa ja ympäristönsä kautta. Toisaalta kunkin yksilön kokemusta voi tarkastella sen ainutlaatuisen jatkuvuuden (tai jatkuvuuteen liittyvien ristirii-

tojen) kautta. Yksilöllinen ja yhteisöllinen ovat ennemminkin näkökulmia kuin vastakohtia (Westerlund 2002; 2003; Westerlund & Väkevä, 2011, 38–42).



Kuvio 1 Musiikillisen kokemuksen kaksi ulottuvuutta (Westerlund 2002, 18).

Näin ollen kunkin yksilön kasvu on aina ainutkertaista, vaikka kasvu tapahtuu aina yhteisössä jaettujen tapojen ja käytäntöjen muodostamassa kontekstissa. Tätä näkökulmaa soveltaen musiikkikasvatuksen tavoitteena on tukea jokaisen oppijan yksilöllistä kasvua ja musiikillista toimijuutta siten, että tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteisön ja sen kulttuurin kanssa. Ihanteellisessa tilanteessa oppija on tässä vuorovaikutuksessa aktiivinen toimija (Westerlund 2002, 16–19; Karlsen & Westerlund 2010).

Dewey (MW9, 43) kirjoitti jo vuonna 1916 ilmestyneessä kirjassaan *Democracy and Education* oppimisesta konstruktivisena toimintana:

Periaatetta siitä, että oppiminen ei ole vain kerrottujen asioiden vastaanottamista vaan aktiivinen ja konstruktiiivinen prosessi, laiminlyödään käytännössä lähes yhtä usein kuin sitä teoriassa ylistetään. (Käännös H.N.)

Dewey kritisoi ”tiedon katseluteoriaa”, jossa ihanteena on kyetä ymmärtämään asioita abstrakteina, irrallaan käytännöllisestä yhteydestään ja niihin vaikuttamatta. Sen sijaan pragmatistisessa näkökulmassa olennaista on ihmisen mahdollisuus ottaa todellisuus passiivisen katselemisen sijaan aktiivisesti haltuun. Myös nykyisten sosiokulttuuristen teorioiden oppimiskäsityksen valossa kasvu ja oppiminen tapahtuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ovat oppijan aktiivista toimintaa (Bruner 1996; Tynjälä 1999; Hakkarainen & al. 2004; Barrett 2011b). Oppilas ei ole vain kasvatuksen ja opetuksen vastaanottaja, vaan niiden pohjalta itse kasvuaan ja oppimistaan rakentava (Hakkarainen & al. 2004, 15–16). Pragmatistisesta näkökulmasta tämä oppimista ja kasvua rakentava toiminta ymmärretään holistisesti siten, että se kattaa oppimisen ja tiedon rakentamisen lisäksi myös käytäntöjen ja sitä kautta yhteisön rakentamisen. Se on siis sekä konstruktiiivista (aiemmille kokemuksille pohjautuvaa aktiivista ymmärryksen rakentamista) että sosiaalisia käytäntöjä konstruoivaa.

Dewey oli aikaansa edellä korostaessaan oppimisen aktiivisuutta ja jatkuvuutta sekä oppimisen luonnetta yksilön ja yhteisön toisiaan muotoavana vuorovaikutuksena. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa korostetaan yksilön aktiivisen tiedonkäsittelyn sekä aiemmin opitun merkitystä oppimisessa, yleistyi kognitiivisen psykologian myötä vasta 1950-luvulta lähtien ja tuli Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjaksi vuonna 1994 (Lindström 2004, 8). Vaikka konstruktivismi myös korostaa kontekstin ja sosiaalisten suhteiden merkitystä oppimisessa, se keskittyy kuitenkin yksilöön oppijana ja tiedon käsittelijänä. Myöhemmät sosiokulttuuriset teoriat (esim. Wenger 1998) näkevät oppimisen vaikuttavan usealla taholla niin oppijaan, opiskeltavaan sisältöön kuin yhteisöönkin. Ensinnäkin oppiminen muokkaa oppijaa tietäjänä ja taitajana. Toiseksi myös opiskeltavaa aihetta muokataan tiedon kohteena, siitä rakennetaan itselle ymmärrettävä mielikuva. Kolmanneksi kunkin yksilön oppi-

minen sekä opittujen tietojen ja taitojen käyttö muuttaa osaltaan yhteisön tietovarantoa (Pihlström 2007, 154). Esimerkiksi yhteistoiminnallisella oppimisella (co-operative learning) tarkoitetaan vuorovaikutteista opiskelua, jonka puitteissa neuvotellaan ja rakennetaan yhteisiä merkityksiä (Sahlberg & Sharan 2002, 11). Jaettu ja verkostoitunut asiantuntijuus (shared expertise, distributed expertise) mahdollistaa myös sellaisten tiedollisten tuotosten syntymisen, joiden tuottaminen ei olisi mahdollista yksilölle (Hakkarainen & al. 2004, 190–192). Näissä sosiokulttuurisissa näkökulmissa korostetaan oppimisyhteisön syntymistä ja siinä toimimisen oppimista (Hakkarainen & al. 2004; Paavola & Hakkarainen 2005).

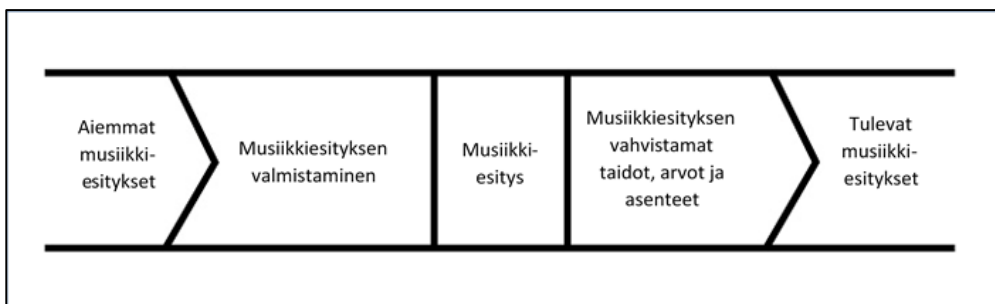
Edellä mainitut näkökulmat ovat vieneet eteenpäin sitä holistista näkökulmaa, jota jo Dewey pyrki rakentamaan. Deweylaisessa pragmatismissa yhteisöllisyys saa kuitenkin jopa näitä näkökulmia laajemman merkityksen. Pragmatismi painottaa erityisesti käytäntöjen ja toiminnan tapojen merkitystä tiedon hankinnassa (Pihlström 2007, 149). Oppiminen on toimintaa yhteisössä, osa yhteisön vuorovaikutusta myös varsinaisen oppimistilanteen ja oppimisyhteisön ulkopuolella. Tässä valossa Deweyn kuuluisa tekemällä oppimisen ihanne (*learning by doing*) (MW8, 227, 261–262) on ymmärrettävissä syvemmin kuin pyrkimyksenä tehostaa oppimista. Tekemällä oppiessaan lapsi tutustuu yhteisönsä käytäntöihin, toiminnan tapoihin ja uskomuksiin, oppii tietämään ja ymmärtämään niitä ja toimimaan niiden mukaisesti (eli edellä luokiteltujen merkitysten mukaisesti *muokkaa itseään*). Samalla lapsi osallistuu käytäntöihin aktiivisena toimijana, hän osaltaan ylläpitää käytäntöjä ja siirtää niitä edelleen (eli *vaikuttaa oppimisen kohteeseen ja yhteisön tietovarantoon*). Lapsen nähdään lisäksi vaikuttavan toiminnallaan yhteisön käytäntöihin joko vahvistaen niiden olemassa olevaa muotoa tai varioiden tai kyseenalaistaen niitä. Samalla hän oppii myös omasta asemastaan yhteisön jäsenenä ja tiedon tuottajana. Ihmisen ajatellaan siis jo lapsuusiässä olevan myös yhteisönsä kulttuuria tuottava ja rakentava aktiivinen toimija, ei ainoastaan sen vastaanottaja (Westerlund 2002, 16).

Tässä työssä toimijuus ja yhteisöllisyys nähdään keskeisinä arvoina toimintakulttuurin rakentamisessa. Tarkastelen toimijuutta taitona saada omalla toiminnallaan asioita tapahtumaan (Bandura 2001, 2) sekä musiikkiesityksen valmistamisen prosessin tarjoamaa oppimisympäristöä rakenteina, jotka sekä tukevat että rajoittavat yksilön toiminnan mahdollisuuksia (Giddens 1984, 97). Musiikillisen toimijuuden käsitettä pohdin erityisesti Sidsel Karlsenin ja Heidi Westlundin (2010) jäsentelyn pohjalta.

2.3.4 Kokemuksen jatkuvuuden periaate

Deweyn pragmatismissa jatkuvuuden periaate on tärkeä niin yksilön kokemuksen ja kasvun tasolla, toiminnan prosessien tasolla kuin kokonaisten yhteisön käytäntöjen tasolla. Kokemukset, asiat, arvot ja käytännöt eivät synny tyhjästä, vaan ne pohjautuvat aiempaan ja vaikuttavat tulevaan (Dewey MW9, 84; Westlund & Väkevä 2011) Kuvaan jatkuvuuden periaatteen ilmenemistä musiikkiesityksen valmistamisessa kuviossa 2. Kokemus ei ole vain passiivisesti vastaanotettu vaan aktiivista toimintaa. Havaitsemisessa on kaksi puolta: havaintokohteen vaikutus kokijaan ja kokijan aktiivinen ja konstruktiiivinen panos kokemuksen syntymisessä (ks. myös Määttänen 2012, 159). Ihmisen kokemus rakentuu esimerkiksi musiikin tuottaman havainnon pohjalta vertautuen henkilön aiempiin kokemuksiin yhteisössä rakentuneista merkityksistä, traditioista ja tavoista sekä suhteessa senhetkiseen kontekstiin. Siten jokainen kokemus pohjautuu aiemmille kokemuksille ja vaikuttaa taas osaltaan seuraaviin kokemuksiin (Dewey MW9, 84; Alhanen 2013, 66).

Kokemuksen jatkuvuudesta juontuu jatkuvuus prosessin ja tuotoksen välillä (Dewey MW9, 84). Esimerkiksi tutkittaessa musiikkiesitystä osana koulun musiikkikasvatusta pragmatistisesti orientoitunut tutkija ei voi tarkastella vain varsinaista musiikkiesitystä tuotoksena, sillä jokainen tuotos kantaa mukanaan myös siihen johtaneen prosessin aikana siihen liitettyjä merkityksiä. Siksi koulun musiikkiesityksen yhteydessä on otettava huomioon myös se, millaisen prosessin kautta siihen on tultu ja miten se vaikuttaa kouluyhteisössä esityksen jäl-



Kuvio 2 Musiikkiesitys kokemuksellisessa jatkumossa

keen. Saman musiikkiesityksen merkitykset rakentuvat erilailla niille, jotka ovat olleet sitä valmistamassa, kuin niille, joiden valmistautumisprosessi on ollut kävellä koulun käytävää pitkin jonossa saliin esitystä kuuntelemaan. Jokaisella musiikkiesitystilanteeseen osallistuvalla on myös erilainen kokemustausta muista musiikkiesityksistä. Siten, vaikka kokemus musiikkiesityksestä rakentuu suhteessa kyseiseen sosiaaliseen tilanteeseen ja kyseisessä yhteisössä rakentuneisiin arvoihin, se on jokaiselle erilainen.

Musiikkiesitys ei kokemuksen näkökulmasta myöskään lakkaa olemasta kun musiikki on lakannut soimasta vaan musiikkiesitys vaikuttaa siihen osallistuvien elämään vielä esityksen jälkeenkin. Tästä juontuu jatkuvuuden periaatteen kolmas tärkeä näkökulma, jota Dewey kutsuu keinojen ja päämäärien yhdyntymiseksi (Dewey MW9, 113; Westerlund 2003, 12–16). Musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä rakentuvat uudet taidot, arvot ja asenteet tarjoavat keinoja ja välineitä seuraavien päämäärien saavuttamiseen. Esimerkiksi musiikilliset taidot ovat sekä musiikkiesityksen valmistamisen keinoja että päämääriä. Musiikkiesityksen valmistamiseen tarvitaan musiikillisia taitoja, jolloin ne näyttävät keinoja yhtäältä musiikkiesityksen tekniseen tuottamiseen mutta mahdollisesti myös musiikillisen esteettisen kokemuksen saavuttamiseen. Koulussa musiikkiesityksen valmistamisen yhtenä päämääränä on usein oppia uusia mu-

siikillisiä taitoja. Kun nämä uudet taidot on saavutettu, ne muodostuvat puolestaan keinoiksi tavoitella uusia päämääriä.

Jatkuvuuden periaatteen sisältämä ajatus prosessin ja lopputuloksen sekä keinojen ja päämäärien saumattomasta yhteenkuulumisesta valottaa pragmatistista näkökulmaa musiikkiin käytäntönä. Vaikka pragmatisti ajattelee musiikkia myös keinona päämäärien saavuttamiseen, musiikki ei ole *vain* väline. Musiikki on olennainen osa musiikillista käytäntöä, sekä keinona että esteettisenäkin päämääränä, eikä sitä tai sen laatua voida erottaa toissijaiseksi (Westerlund 2003; Shusterman 2004, 29–55).

2.4 Musiikkiesitys ja juhla koulu yhteisön rituaaleina

Tämän tutkimuksen olennaisena lähtökohtana on ajatus musiikkiesityksestä sosiaalisena vuorovaikutuksena. Tällaisesta sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin koulun musiikkiesitystilanteita voidaan tarkastella myös koulu yhteisön rituaaleina. Rituaalinäkökulman käyttö tarkoittaa sitä, että musiikkiesityksillä ja niihin osallistumisella nähdään olevan merkitys yhteisön sosiaalisessa elämässä (Wulf 2008b, 55). Small (1999, 19) kuvaa tätä näkökulmaa kirjoittamalla:

Jos haluamme tarkastella musiikin merkitystä, on kysymyksen ”Mitä tämä musiikkiteos merkitsee?” sijaan syytä kysyä: ”Mitä merkitsee, kun tämä esitys tapahtuu tässä paikassa ja tähän aikaan näiden henkilöiden osallistuessa siihen esiintyjinä ja yleisönä?” (Käännös H.N.)¹⁰

Rituaalin käsitettä käytetään monissa eri merkityksissä. Rituaaleja voidaan luokitella esimerkiksi niiden mittakaavan mukaan mikrorituaaleihin (esim. kädenpuristus tervehdittäessä) ja makrorituaaleihin (esim. tohtoripromootio; Alasuutari 2007, 138–139). Sekä Wulf (2008b) että kriittisen pedagogiikan tutkija Peter

¹⁰ [I]f we would look for the meaning of music we should ask, not "What does this musical work mean?" but rather "What does it mean when this performance takes place at this location, at this time, with these people taking part, both as performers and as listeners?". (Small 1999, 19)

McLaren (1986) kirjoittavat koulukasvatuksesta yhteiskunnan rituaalisena toimintana. Mikrorituaaleina he tarkastelevat niitä arjen vuorovaikutustilanteita, joilla pyritään edistämään koulukasvatuksen arvojen välittymistä, kuten esimerkiksi aamunavausta tai opettajan toistuvia ohjaavia lausahduksia (McLaren 1986, 100–106; Wulf 2008b, 55). Makrorituaalina McLaren ymmärtää koko koulunkäynnin prosessin, jossa siirretään nuorta ”kadunkulmatilasta” (streetcorner state) opiskelijatilaan ja sen kautta itsenäiseksi kansalaiseksi. Wulfille makrorituaaleja taas ovat kouluvuoden tapahtumat ja juhlat kuten lukuvuoden aloitus ja lopetus (Wulf & Zirfas 2001, 345; Wulf 2008b, 55). Tässä tutkimuksessa käytän rituaali-käsitettä Wulfin kuvaaman makrorituaalin merkityksessä. Ymmärrän rituaalina esimerkiksi koulun kevätjuhlan mutta myös salipäivänavauksen tai yksittäisen musiikkiesitystilanteen järjestelyineen.

Small (1987, 75) näkee jokaisen musiikkiesitystilanteen rituaalina, mutta sisällyttää musiikkiesityksen käsitteeseen myös tapahtumapaikan ja -ajan, osallistujat (ja ei-osallistujat) sekä merkitykset, jotka ilmenevät näiden välille rakentuvissa suhteissa. Musiikkiesityksen käsite kattaa siis koko musiikkiesitystilanteen ja kontekstin. Esimerkiksi sinfoniaorkesterin konsertissa, jota Small (1998; 1999, 16–17) käyttää usein esimerkkinä, rituaalin muodostaa koko konserttitahtuma: rakennus, jossa konsertti pidetään, sen arkkitehtuuri arvojen välittäjänä ja toiminnan tapojen osoittajana, saapuminen konserttitaloon sekä toiminta konsertin alkua odottaessa, konsertin aikana, väliajalla ja konsertin jälkeen.

Musiikkiesitys koulun rituaalina viittaa tässä työssä Smallin näkökulmaa soveltaen koko tapahtumaan, jossa musiikki esitetään. Koulussa musiikkiesityksen tilanne ja konteksti on yleensä juhla tai muu järjestetty makrorituaali. Esimerkiksi Naapurilan koulun tapauksessa vakiintuneita musiikkiesitystapahtumia ovat juhlat, viikoittainen salipäivänavaus, vanhempainyhdistyksen kanssa järjestetyt tapahtumat sekä alueen koulujen yhteinen konsertti.

Koulun musiikkiesitysten ja juhlien tarkasteleminen rituaaleina korostaa niiden merkitystä koulun kasvatustyössä. Kun Dewey (LW10, 330–331) kirjoittaa, että yhteisön riitit ja seremoniat ovat enemmän kuin vain taidetta, hän jatkaa,

että niissä välittyvät yhteisölle tärkeät käytännölliset, sosiaaliset ja kasvatukselliset seikat esteettisessä muodossa mitä tehokkaimmalla ja mieleenjäävimmällä tavalla.¹¹ Juhlarituaalit tarjoavat irtioton arjesta, mutta nykykäsityksen mukaan ne ovat samalla keskeinen yhteisöllisen elämän muoto, joiden kautta yhteisöjä rakennetaan, ylläpidetään ja myös muutetaan (Wulf 2002, 97, 100; 2008b, 53–54; Iltis 2012, 17; Engelhardt 2012, 29).

Rituaalin performatiivisuus

Rituaaliin kuuluu olennaisesti ajatus performatiivisuudesta. Omassa tutkimuksessani käytän performatiivisuuden käsitettä avaamaan erityisesti sanattoman ja kehollisen kommunikaation merkitystä koulun musiikkiesityksissä ja juhlissa.¹² Kun Austin (1978) kuvaa performatiivin käsitteellään sitä, miten sanoilla tehdään asioita, tässä tutkimuksessa tarkastelen performatiivisuuden käsitteen avulla sitä, miten teoilla ”sanotaan” asioita (samoin kuin Wulf tutkimusryhmineen 2010, 40). Wulf (2008b, 53) kirjoittaa:

Koska rituaalit ovat kehon näyttämöllisiä esityksiä, niillä vaikuttaa olevan suurempi sosiaalinen painoarvo kuin pelkillä keskusteluilla. Kehollisella läsnäolollaan rituaalin osallistujat panostavat sosiaaliseen tilanteeseen ”jotakin

¹¹ “Each of these communal modes of activity united the practical, the social, and the educative in an integrated whole having esthetic form. They introduced social values into experience in the way that was most impressive. They connected things that were overtly important and overtly done with the substantial life of the community. Art was *in* them, for these activities conformed to the needs and conditions of the most intense, most readily grasped and longest remembered experience. But they were more than just art, although the esthetic strand was ubiquitous.” (LW10, 330-331.)

¹² Performatiivisuuden käsite voidaan kuitenkin ymmärtää monella eri tavalla. Kuten luvussa 1.1 todettiin, performanssin käsite on lähtöisin teatteritaiteen parista, mutta teatteria käytetään myös metaforana arjen toiminnoille (esim. Turnerin 1974 käsite sosiaalinen draama) tai yhteiskunnallisten rakenteiden tuottamiselle ja ylläpidolle (Butler 1988). Performatiivisuutta on tarkasteltu paitsi performanssitaiteena (Goldberg 2011), myös esimerkiksi lausumien performatiivisuutena eli *performatiivieina* (Austin 1978), sukupuolen performatiivisuutena (Butler 1988; Saarikoski 2009), verkkoblogin pitämisen kontekstissa (Östman 2008) ja sosiaalitieteen ja psykologian tutkimustulosten esittämisen tapana (Gergen & Gergen 2011). Englannin kielen termit performance ja performativity voivat viitata myös suoriutumiseen ja suorittamiseen (ks. esim. Ball 2010).

ekstraa” puhuttujen sanojen lisäksi. (Käännös H.N., lainausmerkit alkuperäiset.)

Myös Smallin rituaalikäsityksessä korostuu kehollisuus ja läsnäolo. Smallin mukaan musiikkiesityksen merkityksellisyys perustuu sen aikana rakentuviin suhteisiin, joita on kolmenlaisia: sävelten välisiä, ihmisten välisiä ja fyysisten rakenteiden suhteita. Nämä suhteet tuovat musiikkiesityksen ajaksi näkyville ihanteen yhteisön sosiaalisesta järjestyksestä (Small 1987, 62; 1998, 13; 1999, 16).¹³

Wulf (2002, 100) toteaaakin, että rituaalit tekevät ”näkymättömän näkyväksi”. Samaan viittaavat myös muut kirjoittajat. Rituaalien todetaan tuovan näkyville yhteisön toiminnan tapoja (Garrison & Rud, 2009; Iltis 2012, 18). Niillä osoitetaan myös arvostusta ihmisiä, asioita ja ajattelutapoja kohtaan (Garrison & Rud 2009). Rituaalit toimivat siten ikään kuin ikkunoina kulttuurin yhteisölliseen elämään ja arvoihin (Wulf 2002, 97; 2008b, 61). Kuten jo opettaja Elma Nallinmaa (1948, 63) kirjoitti teoksessa Kansakoulun työtapoja:

Koulun suuret juhlat, joulujuhla ja kevätlukukauden päättäjäiset, ovat vanhaan eräänlaisia katselmuksia, joissa koulu näyttää parhaitaan.

Tekemällä ”näkymättömän näkyväksi” rituaalit tuovat esille myös arjessa piiloon jääviä uskomuksia ja arvoja (Wulf 2002, 97, 100–101; 2008b, 61). Rituaalit ilmentävät muun muassa yhteisön olemassa olevia hierarkioita (Dewey LW7, 55–56; Wulf 2002, 99; 2008b, 63–64; Alasuutari 2007, 146; Dissanayake 1988, 81). Usein juhlarituaaleissa osallistujat asetetaan ”järjestykseen”: esiintyjillä ja yleisöllä on omat paikkansa ja arvovieraille varataan paikka eturivistä (Alasuutari 2007, 146). Esimerkiksi koulun juhlissa oppilaat asetetaan istumaan luokit-

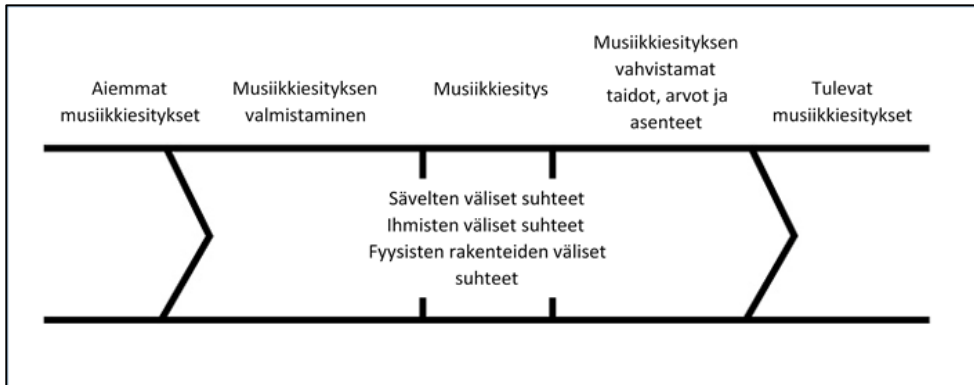
¹³ Small kehittää ajatusta musiikkiesityksen aikana rakentuvista suhteista teos teokselta. Vuonna 1987 ilmestyneessä *Music of the common tongue* –teoksessa hän mainitsee kahdenlaiset suhteet: suhteet sävelten välillä ja osallistujien välillä. Vuoden 1998 Music-sicking-kirjassa musisointi vakiinnuttaa *tapahtumapaikallaan* suhteita, joita on löydettävissä järjestettyjen äänten lisäksi tilanteeseen osallistuvien ihmisten välillä. Vuonna 1999 julkaistussa artikkelissa Small jakaa musiikkiesityksen aikana rakentuvat suhteet kolmeen luokkaan: esityksen fyysisen tapahtumapaikan luomat suhteet, osallistujien väliset suhteet ja sävelten väliset suhteet.

tain, ja jos oppilaat istuvat lattialla, on opettajille varattu penkki tai he seisovat. Kun juhlat osana koulun toimintakulttuuria tulisi rakentaa ”johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista” (POPS 2004, 19), voidaan kysyä, sopiiko tällainen juhliin kuuluva hierarkian manifestoiminen yhteen koulun tasa-arvon ja demokratian edistämisen tavoitteen kanssa. Voivatko koulun juhlat toimia jopa tasa-arvon toteutumista vastaan?

Olemassa olevan järjestyksen lisäksi rituaalien kautta voidaan ilmentää kuitenkin myös yhteisön arvojen ja rakenteiden muutosta, toteaa Wulf (2002, 100, 102). Myös Small (1987, 74, 77) kirjoittaa, että musiikkiesityksen aikana ilmenettävät suhteet eivät ole olemassa valmiina vaan ne rakennetaan esityksen aikana. Musiikkiesityksen ajaksi tuodaan hetkeksi esille yhteisön suhteet sellaisina, kuin niiden haluttaisiin olevan. Tämä esillepano voi edustaa yleistä konsensusta ihanteesta, tai esittää ihannekuvan, jollaista ei ole vielä todellisuudessa koettu. Musiikkiesitys luo kestopa ajaksi tilanteen, joissa nämä ihanteelliset suhteet voidaan hetken ajan kokea todellisina ja siten tutkia niitä.

Rituaalinäkökulman ja jatkuvuuden periaatteen yhdistäminen

Small kohdentaa teoksissaan huomionsa musiikkiesityksen toteutumisen hetkeen. Hän avaa näkökulmia siihen, miten musiikkiesitystilanne heijastaa yhteisössä vallitsevia suhteita ja niitä koskevia ihanteita sekä miten musiikkiesitys luo mahdollisuuksia *tutkia, vakiinnuttaa ja juhlistaa* näitä suhteita ja ihanteita (engl. *explore, affirm, celebrate*; Small 1998, 183–184). Omassa tutkimuksessa ni olen kiinnostunut erityisesti myös musiikkiesityksen valmistamisen prosessista ja siitä, miten musiikkiesitys tutkimisineen, vakiinnuttamisineen ja juhlistamisineen vaikuttaa koulun toimintakulttuurissa.



Kuvio 3 Musiikkiesityksrituaalissa rakentuvat suhteet

Kuviossa 3 Smallin näkemys musiikkiesityksen aikana rakentuvista kolmenlaisista suhteista on yhdistetty Deweyn kokemuksellista jatkuvuutta kuvaavaan kuvioon (kuvio 2, s. 48). Kokemus musiikkiesityksen valmistamisen prosessista pohjautuu aiemmille kokemuksille musiikkiesityksistä ja vaikuttaa edelleen seuraaviin musiikkiesityskokemuksiin. Nämä musiikkiesityskokemukset voivat olla joko sellaisia, joihin on itse osallistunut esiintyjänä tai yleisönä, tai muuten muodostuneita käsityksiä musiikin esittämisestä. Musiikkiesityksen valmistamisen prosessin aikana rakentuu merkityksiä, jotka koskevat sekä sävelten välisiä, fyysisten rakenteiden välisiä että ihmisten välisiä suhteita. Nämä merkitykset kiteytyvät musiikkiesitystilanteessa. Ne vaikuttavat kokemukseen itse musiikkiesityksestä, mutta musiikkiesitystilanne antaa myös uuden näkökulman näiden merkitysten tulkintaan. Musiikkiesityksen ja sen valmistamisen aikana rakentuu musiikillisia, fyysisiä rakenteita koskevia ja sosiaalisia taitoja, arvoja ja asenteita, jotka vaikuttavat edelleen niin yksilöiden kuin yhteisön toimintaan ja elämän laatuun.

Mitä tämä käytännön koulutyössä tarkoittaa? Miten musiikkiesityksen valmistamisen moniäänistä, usein kakofoniselta kuulostavaa ja vaikeasti sanallistuvaa prosessia voisi ymmärtää paremmin? Tarkastelemalla, mitä ajatus juhlista ja esityksistä *tapana kasvattaa* tarkoittaa Naapurilan koulussa, pyrin ymmärtä-

mään, miten musiikkiesitys ”toimii” kouluyhteisön käytäntönä. Käsitteellistääk-
seni musiikkiesityksrituaalin merkitystä koulun toimintakulttuurissa käytän tari-
nallista lähestymistapaa.

3 Tarinallinen lähestymistapa musiikkiesityksen tutkimiseen

Tarinallisuutta eli narratiivisuutta voidaan tutkimuksessa tarkastella kahdella eri ulottuvuudella: ontologisena lähtöoletuksena ja menetelmällisenä ratkaisuna. Käytän termiä *tarinallinen* termin *narratiivinen* suomenkielisenä synonyymina samoin kuin Vilma Hänninen (1999, 15). Tällöin *tarinallisella tutkimuksella* ymmärretään tutkimusta, jossa tarinan, kertomuksen tai narratiivin käsitettä käytetään menetelmällisesti ymmärtämisen välineenä. *Tarinallinen lähestymistapa* taas sisältää ontologisen käsityksen tarinasta keskeisenä ajattelun ja elämän jäsentämisen tapana (emt., 15). Tässä työssä sekä musiikkiesityksen ja juhlien merkityksen käsitteellistäminen että metodologiset ratkaisut tukeutuvat tarinallisuuteen.¹⁴

3.1 Kerronnallinen käänne

Tarinallisten käsitteiden, aineistojen ja analyysimenetelmien käyttö on 1980-luvulta lähtien yleistynyt nopeasti sosiokulttuurista lähestymistapaa noudattavassa tutkimuksessa eri tieteenaloilla. Puhutaan jopa tutkimuksen *narratiivisesta* tai *kerronnallisesta käänneestä* (Andrews & al. 2008, 1; Hyvärinen 2004, 297; Heikkinen H.L.T. 2002, 14). Tarinallisessa lähestymistavassa ajatus kulttuurin ja identiteetin rakentumisesta yksilön ja sosiaalisen yhteisön vuorovaikutuksessa saa metaforisen vastineensa kertomusten ja tarinoiden rakentamisesta, välittämisestä ja jakamisesta. Narratiivinen tutkimus onkin tullut erityisen suosituksi

¹⁴ Tarinallisesta lähestymistavasta ks. Clandinin & Connelly 2000; Hänninen 1999; Riessman 2008; Andrews & al. 2008.

opettajatutkimuksessa¹⁵, sillä tarinallisen tutkimuksen moniulotteisuus sopii hyvin yhteen opettajan työn kokonaisvaltaisuuden ja monitahoisuuden kanssa. Kertomusten avulla voidaan tavoittaa kasvatustyön ja opettajien kokemusten monet nyanssit ja merkitysten muodostumisen rikkaus (Carter 1993, 6; Moilanen 2002, 91). Näen tarinallisen lähestymistavan sopivan luontevasti yhteen myös etnografisen tutkimusotteen kanssa: etnografit pyrkivät tavoittamaan, kuvaamaan ja ymmärtämään ympäröivää maailmaa, ja erilaisten narratiivien avulla voidaan tutkia, tulkita ja kuvata, miten ihmiset rakentavat ja hahmottavat sosiaalista ympäristöään (Bold 2012, 13, 26–27).

Kasvatustieteilijä Hannu L.T. Heikkisen (2002, 16) mukaan narratiivisuuden käsitettä käytetään tieteellisessä keskustelussa ainakin neljässä merkityksessä. Sillä voidaan viitata (1) tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, (2) tutkimusmateriaalin luonteeseen tai (3) analyysimenetelmään. Narratiivisuus voi liittyä myös (4) tarinallisuuden merkitykseen ammatillisissa käytännöissä: tarinallista lähestymistapaa ja tarinallisia menetelmiä käytetään niin kasvatuksen, sosiaalityön ja lääketieteen kuin liikkeenjohdon ja markkinoinnin aloilla työväliseinä.¹⁶ Tässä tutkimuksessa narratiivisuus (tarinallisuus) ilmenee kaikissa näissä neljässä yhteydessä. Ensiksikin tarinan ja kertomisen käsitteitä käytetään selittämään tutkimukseni taustalla olevaa ontologista ja epistemologista käsitystä yksilön identiteetin ja yhteisön käytäntöjen rakentumisesta. Toiseksi tutkimukseni materiaali on osin tarinallista: ensimmäisen tutkimusvaiheen aineisto koostuu Naapurilan koulun opettajien keskustelussa yhteisesti rakentuvasta kertomuksesta koulun juhlien ja esitysten käytännön muotoutumisesta. Kolmanneksi olen aineistojeni analyysissa hahmotellut yhteisöllistä narratiivista ja yhteisössä merkityksellisiä tarinamalleja. Myös esityksen valmistamisen havainnoinnista kertyvää aineistoa tulkiten tarinallisten teorioiden avulla. Neljänneksi pyrin selittämään

¹⁵ Mm. Connelly & Clandinin, 1988; Gudmundsdottir 2001; Heikkinen & Syrjälä, 2002; Elbaz-Luwisch 2005; Uitto 2011; Huhtinen-Hildén 2012.

¹⁶ Termin *narrative* monista merkityksistä ks. myös Barrett ja Stauffer (2009, 7) ja Riessman (2008, 6).

tarinallisuuden ilmenemistä musiikkiesitysten ja juhlien valmistamisen prosessissa ja sen merkitystä osana koulun ammatillista kasvatuskäytäntöä. Seuraavat alaluvut tarkentavat edellä esitettyjä tarinallisuuden merkityksiä tässä työssä.

3.2 Tarinallisuus ontologisena ja epistemologisena lähtökohtana

Tarinallisuuden ontologinen perusoletus on sekä yksilön identiteetin että yhteisön kulttuurin historiallisuus. Asiat eivät synny tyhjästä tai valmiina, vaan pohjautuvat aiemmille asiantiloille ja vaikuttavat seuraaviin (Hänninen 1999, 23; MacIntyre (2004/1981, 252). Heikkisen (2002, 14–16) mukaan tarinallisen lähestymistavan yleistymisen tutkimustyössä liittyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksumiseen ja siten kokonaiseen tiedonkäsityksen muutokseen. Konstruktivistisen todellisuuden ja tiedonkäsityksen mukaan tieto ei ole tietäjäs- tä riippumatonta vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaa ja kunkin yksilön itselleen tulkitsemaa (Tynjälä 1999, 37–38).

Tarinallisesta näkökulmasta sosiaalisen todellisuuden katsotaan rakentuvan analogisesti samoin kuin yhteisön tarinavarannon, eli aiemmin kuultua toistamalla, varioimalla, kommentoimalla ja kertomalla toisin. Narratiiviset tutkijat jakautuvat kuitenkin sen suhteen, miten he näkevät tarinoiden heijastavan maailmaa ja kokemusta ennen tarinan kertomista: luodaanko tarinoiden kertomisella järjestystä muutoin kaoottiseen maailmaan, vai onko maailmassa ja yksilön kokemuksessa jo itsessään narratiivinen rakenne (Hänninen 2004, 72; Hyvärinen 2004). Esimerkiksi Hannah Arendt (2002/1958) kirjoittaa elämäkulusta kertomuksena, joka etenee omia latujaan. MacIntyre (2004/1981) taas näkee meidän elävän kertomuksia, sillä kulttuuriset tarinamallit ohjaavat tavoitteiden asettelua ja siten kaikkea toimintaamme. Louis Mink (1987) puolestaan kirjoittaa, että tarinoita ei eletä vaan ne kerrotaan. Niin Minkin kuin Paul Ricoeurin (1991) näkemysten mukaan elämä ei ole lähtökohtaisesti kerronnallinen vaan kertomuksen muodolla selitetään elämää ja rakennetaan mielekkyyttä kokemukseen.

Ricoeurin (1984) mukaan elämän ja kertomuksen suhde on myös kehämäinen: toiminnasta kertova tarina tulee malliksi kertomusta seuraavalle toiminnalle. (Näitä näkökulmia on käsitelty tarkemmin Hyvärinen 2004.)

Tämä tutkimus pohjautuu käsitykseen, jonka mukaan sekä yhteisön kulttuuri että yksilön identiteetti rakentuvat tarinallisesti. Tarinallisuus ei ole maailmassa tai kokemuksessa itsessään, vaan se on ihmiselle ominainen tapa jäsentää kokemustaan ja luoda niin yksilöllisiä kuin kulttuurisia merkityksiä. Kertominen on tapa selittää syitä, seurauksia ja suhteita ja siten rakentaa mielekkyyttä tapahtumiin, hahmottaa itseään ja suhdettaan maailmaan ja muihin ihmisiin (Bruner 1990, 35; Polkinghorne 1988, 11; Heikkinen H.L.T. 2002, 14–16; Ropo 2009, 11). Kertomisen ymmärrän kuitenkin laajasti, se voi olla osin tai kokonaankin sanatonta (samoin kuin Hänninen 2004, 70; Wertsch 2002).

Narratiivinen ajattelu ei liity yksilön kasvussa vain sosiaalistumiseen ja ympäristön vaikutteiden passiiviseen omaksumiseen, vaan myös aktiiviseen oppimiseen, ajatteluun ja toimintaan. Psykologi ja kasvatustieteilijä Jerome Bruner (1985, 100; 1986, 11–13) hahmottaa kaksi ajattelun tapaa, jotka hän on nimenyt paradigmaattiseksi ja narratiiviseksi. Paradigmaattinen eli loogis-tieteellinen ajattelu pyrkii luonnontieteelle ominaisen ihanteen mukaisesti tarkkoihin kuvauksiin, luokituksiin ja syy-seuraus -suhteiden selityksiin ja siten kohti yleistä ja abstraktia tietämisen tapaa. Narratiivinen ajattelu taas pyrkii kuvaamaan ihmisen toimintaa ja pyrkimyksiä, rakentamaan suhteita ihmisen kokemusten välille ja näin kohti yksilöllisten ja paikallisten merkitysten ymmärtämistä. Nämä ajattelun tavat eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä. Kokemusten käsittelyssä ja arkielämän tilanteissa järjestelmät toimivat toisiaan tukien (Bruner 1986, 11–13; Ropo 2009, 12). Kasvatustieteilijä Eero Ropo (2009, 9–10) hahmottaa kertomusten funktiota yksilön oppimisessa kolmenlaisena prosessina: ensinnäkin yksilö muodostaa käsitystä opetettavina olevista asioista suhteessa omiin kokemuksiinsa ja elämänhistoriaan, toiseksi hän muodostaa käsitystä itsestään ja muovaa omaa identiteettiään, ja kolmanneksi yhteisten kertomusten kautta liiyytään yhteisöihin ja ollaan niiden jäseniä. Rovon mu-

kaan yhteiset kertomukset ovat yhteisöjen välttämättömiä edellytyksiä ja niiden kautta muodostuvat myös kulttuurit. Näin ymmärrettynä narratiivisen ajattelun avulla voidaan tavoittaa myös Westerlundin (2002, 18; ks. kuvio 1, s. 44) kuvaama kokemuksen yksilöllisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden samanaikaisuus.

Monet tutkijat pitävät identiteettiä narratiivisen ajattelun tuottamana. MacIntyre (2004/1981, 241–242) näkee identiteetin elämäntarinana, joka linkittää syntymän, elämän ja kuoleman yhdeksi koherentiksi tarinaksi. Elämäntarina kiinnittää yksilön myös yhteisöönsä (emt., 251):

Ainoastaan fantasioissamme voimme elää niin kuin haluamme [– –], tosielämässä meillä on rajoitteita. Tulemme näyttämölle, jota emme ole itse muotoilleet, ja löydämme itsemme osana juonta, jota emme ole itse muotoilleet. Vaikka jokainen meistä onkin päähenkilö omassa näytelmässään, niin jokainen myös esittää pienempiä osia muiden näytelmissä, ja jokainen näytelmä asettaa rajoituksia toisille. (Käännös N. Noponen.)

MacIntyre (2004/1981, 253) näkee tarinan kertomisen kyvyn eettisen elämäntarinan edellytyksenä, sillä jotta tietäisi, mitä tulisi tehdä seuraavaksi, on kyettävä hahmottamaan, mihin tarinoihin kuuluu. Ricoeurin käsityksessä narratiivisesta identiteetistä korostuu puolestaan identiteetin tasapainoilu samuuden ja muuttumisen välillä sekä narratiivisuuden välittävä tehtävä tässä tasapainoilussa: narratiivisesti ymmärrettynä identiteetin rakentumisessa voi yhdistyä mm. harmonia ja dissonanssi, eletty ja kerrottu, uudistava ja uusintava, fakta ja fiktio, mitä on ja mitä pitäisi olla sekä kertoja ja kuulija (Laitinen 2002, 57–58). Ropo (2009, 5) ymmärtää identiteetin ”elämäntarinallisena: kertomuksena siitä, mistä tullen ja kuka olen. Se muodostuu oman elämän tapahtumien ja tilanteiden kokemuksista ja niistä tehdyistä tulkinnoista.” Bruner (2004, 694) korostaa myös elämäntarinan ja sen kertomisen tavan merkitystä identiteetin rakentumisessa edelleen: ”lopulta tulemme niiksi kertomuksiksi, joita itsestämme kerromme”.

Tässä tutkimuksessa käsitteellistän tarinallisuuden ja identiteetin suhteen Hännisen (2004) tavoin *sisäisen tarinan* käsitteen avulla. Hänninen mainitsee sisäiselle tarinalle seuraavia tehtäviä: se luo mielekkyyttä menneisyyteen, tarjoaa visioita tulevaisuuteen, määrittelee yksilön narratiivista identiteettiä, ilmentää

arvoja ja moraalistandardeja sekä auttaa säätämään tunteita. Sisäisen tarinan keskeinen tehtävä on luoda järjestystä kokemuksen ja toiminnan pohjalta (emt., 74–75; ks. tarkemmin myös luku 3.5.1).

Tarinallisesta näkökulmasta yhteisön kulttuuri välittyy tarinoina ja *tarinamalleina* (MacIntyre 2004/1981; Hänninen 1999, 2004; Harré ja Moghaddam 2003). Harrén ja Moghaddamin (2003, 6) mukaan tarinamallilla¹⁷ tarkoitetaan kulttuurissa vakiintuneita malleja erilaisten tarinoiden juonen kulusta. Tarinamallia voidaan ajatella yhteisön konventioiden tiivistäjinä: miten millaisessakin roolissa tai tilanteessa tulee toimia, milloin asiat menevät oikein tai mitä ei saa tehdä. Näin ollen tarinamallit kiteyttävät ja välittävät yhteisön arvoja ja normeja. Tarinamallit voivat saada sanallisen muodon – etenkin sadut (MacIntyre 2004/1981, 254) ja sananlaskut (Lauhakangas 2004; Grahnbohm-Herranen 2008) kiteyttävät tarinamalleja – mutta ne välittyvät myös sanattomasti. Tarinamallit vaikuttavat kaiken toimintamme ja ajattelumme taustalla. Toiminnassamme otamme tarinamalleihin kantaa joko toimimalla niiden mukaisesti ja siten niitä vahvistaen tai tekemällä toisin eli tarinamallia kyseenalaistaen. Tarinallisen lähestymistavan näkökulmasta *kerromme* siis sekä sanallisesti että muulla toiminnalla (Hänninen 1999; Halverson & al. 2011).

Yksilön ja yhteisön suhde nähdään tarinallisessa lähestymistavassa vahvasti vuorovaikutteisena. Samalla kun toimimalla muokkaamme yhteisöämme ja sen tarinallista ympäristöä, yhteisön tarinat muokkaavat meitä. Bruner (2004, 694) jatkaa aiemmin esittämäänsä ajatusta tulemisesta kertomustemme kaltaisiksi todeten kulttuurimme muovaavan meitä niin, että tulemme myös muunnelmiksi kulttuurimme kanonisoituneista tarinallisista malleista. Clandinin (2009, 204) puolestaan kirjoittaa herkistyneensä tarkkailemaan, kuinka yhteisön kielen käyttö muovaa sosiaalisia, kulttuurisia ja institutionaalisia narratiiveja ja kuinka nämä narratiivit puolestaan muovaavat yhteisön jäseniä henkilöinä. Kun koulun tehtävänä on tukea lapsen ja nuoren kaikinpuolista kasvua, käsitys narratiivisesta

¹⁷ Tarinamallista käytetään myös termiä mallitarina, esim. Ylijoki 1998. Näiden termien välillä valitsemisesta ks. myös Saarilampi 2007.

ajattelusta, tietämisestä ja identiteetin rakentamisesta pakottaa kysymään, millaisen tarinallisen ympäristön koulu tarjoaa. Millaisia tarinoita ja tarinan kertomisen mahdollisuuksia tarjotaan sen pohjaksi, että oppilas voi muodostaa käsitystä itsestään ja muovata omaa identiteettiään? Tarjoaako koulu tilaa yhteisille kertomuksille ja sitä kautta kouluyhteisön muodostumiselle ja yhteisöön liittymiselle (ks. Ropo 2009, 9–10)?

3.3 Tarinallisuus tutkimusotteena

Tarinallisen lähestymistavan yleistymisen kasvatuksen tutkimuksessa näkyy myös musiikkikasvatuksen alalla (Barrett & Stauffer 2009, 1). Musiikkikasvatuksen tutkijat Margaret Barrett ja Sandra Stauffer (emt.) pitävät tärkeänä, että narratiivinen tutkimus ei jää vain tarinoiden kertomisen tasolle tai kuvittamaan muunlaisilla tutkimusotteilla saatuja tutkimustuloksia. Narratiivisella tutkimuksella tulisi pyrkiä tuomaan muiden tutkimussuuntausten rinnalle sitä, mitä juuri narratiivisen tietämisen, ajattelun ja ymmärtämisen avulla voidaan tavoittaa. Parhaimmillaan tarinallisella tutkimuksella voidaan avata uusia näkökulmia ja käsitteellistää uudella tavalla sitä, miten ymmärrämme musiikin harrastamisen, musiikkikasvatuksen ja musiikkikasvatuksen tutkimuksen (Barrett & Stauffer 2009, 1–3). Narratiivinen näkökulma on antoisa erityisesti silloin, kun musiikkikasvatusta ei tarkastella vain yksittäisinä oppimistilanteina tai oppimisen tuloksina vaan yksilöiden ja yhteisöjen elämässä merkityksellisenä toimintana.

Laadullisen tutkimuksen osa-alueena tarinallinen tutkimus tarjoaa vaihtoehdon erityisesti lähestymistavoille, jossa tutkimusaineistoa hankitaan erilaisten mitattavien määreiden avulla (Clandinin ja Connelly 2000, xxiv–xxv). Opettajan ammatillista ajattelua tutkivat Clandinin ja Connelly (2000, 2) rakentavat narratiivista lähestymistapaansa Deweyn kokemuksen käsitteen ja siihen liittyvien kontekstuaalisuuden, vuorovaikutuksen ja jatkuvuuden periaatteiden pohjalta. He hahmottavat narratiivisen lähestymistavan avaruutena, jolla on kolme ulottuvuutta: aika, vuorovaikutus ja paikka. Ajallisella ulottuvuudella tarkastelu laaje-

nee ”taaksepäin ja eteenpäin” kattamaan menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden. Vuorovaikutuksen ulottuvuudella kurotetaan ”sisäänpäin ja ulospäin”, niin henkilökohtaisiin kuin sosiaalisiin merkityksiin. Paikan ulottuvuus taas tuo mukanaan fyysisen paikan ja sosiaalisen kontekstin luomat mahdollisuudet ja rajoitukset (emt., 49–51). Näin määriteltynä narratiivisen lähestymistavan yleistyminen kasvatuksen tutkimuksessa löytää selkeän perustelun. Kun koulukasvatuksen tehtävänä on erityisessä oppivelvollisuuden kontekstissa ensinnäkin tukea oppilaan kasvua sekä yksilönä että yhteisönsä jäsenenä ja toiseksi auttaa häntä sekä liittymään yhteisönsä kulttuuriin että kehittämään sitä osaltaan edelleen (POPS 2004, 14; Kivelä 2004, 29; Dewey MW9, 85), voi narratiivisen lähestymistavan erityislaatu parhaimmillaan tavoittaa kasvatuksellisen toiminnan erityislaadun hedelmällisellä tavalla.

Erityisen tärkeänä narratiivisen tutkimuksen mahdollisuutena Barrett ja Stauffer (2009, 2–3) pitävät kulttuurissa itsestäänselvyyksiksi muodostuneiden käsitysten tai yhden totuuden tavoittelun kyseenalaistamista. Kun positivistiseen paradigmaan nojautuva tutkimus pyrkii selvittämään, kuinka asiat ovat, laadullisen tutkimuksen alueella erityisesti narratiivinen tutkimus voi auttaa ymmärtämään, kuinka asiat näyttävät erilaisina eri ihmisille. Musiikkikasvatuksen tarinallinen tutkimus voi esimerkiksi tarjota erilaisia näkökulmia siihen, miksi, missä, milloin ja miten ihmiset toimivat musiikin parissa, ja siten auttaa musiikkikasvattajia kehittämään uusia tapoja saattaa ihmiset kohtaamaan musiikki ja sen myötä toisensa.

Tarinallisessa tutkimustekstissä käytettävät käsitteet ovat arkikielenkäytössäkin tavallisia kertomisen ja tarinan käsitteitä. Tämä on sekä etu että haitta. Yhtäältä käsitteistö mahdollistaa arkeen kiinnittyvien analogioiden rakentamisen, ja tutkimuskieli voidaan pitää myös tutkimusyhteisön ulkopuoliselle lukijalle ymmärrettävänä. Toisaalta käsitteiden ymmärtämistä voivat häiritä niiden arkikielissä saamat merkitykset (Uitto 2011, 37). Tässä tutkimuksessa toimin samoin kuin Clandinin ja Connelly (1994, 416) ja käytän käsitettä *kertomus* (story) tarkoittamaan alkuperäisiä puhuttuja tai kirjoitettuja tekstejä. Käsitettä *narratiivi*,

narratiivinen tai *tarinallinen* käytän sen sijaan tutkimuksellisen näkökulman yhteydessä (samoin kuin Uitto 2011, 37). Esimerkiksi tämän tutkimuksen luvussa 5 kuvatussa aineistossa opettajien alkuperäinen keskustelu muodostaa *kertomuksen*, mutta sen pohjalta muotoilemani juonellinen tiivistelmä on *narratiivi*.

Englannin kielen sanat *story* ja *narrative* voidaan kääntää joko kertomukseksi tai tarinaksi¹⁸. Kun tässä tutkimuksessa *kertomus* tarkoittaa sanallistettua tekstiä, *tarinalla* tarkoitan kertomisen tai muun toiminnan kautta muodostuvaa merkitysten verkostoa. Tarina kattaa siis myös merkityksiä, jotka eivät sanallistu.¹⁹ Analyysissa tarinan irrottaminen kertomuksesta on päättelyn ja tulkinnan tulos, tarina ei tarjoa itseään analysoitavaksi sellaisenaan, kirjoittavat Aaltonen ja Leimumäki (2010, 123). Tarina voi muodostua suhteista ja jatkumoista. Musiikkitieteilijä Anne Sivuoja-Gunaratnam (1997, 239) kuvaa nähdäkseni tällaista tarinaa kirjoittaessaan Einojuhani Rautavaaran tuotannon muodostavan kokonaisuutena eräänlaisen ”makrotekstin”, jota värittävät myös teosten väliset viittaukset ja joka on siten enemmän kuin osiensa summa. Koulussa esimerkiksi oppilaan kuvataideteiden tai oppilaasta otettujen valokuvien sarja voi muodostaa tarinan. Samoin luokan musiikkiesitysten jatkumo tai juhlan esitysten kokonaisuus voi kertoa tarinan, joka ei välity mistään yksittäisestä esityksestä ja jota kukaan ei ole edes tarkoittanut kerrottavaksi. Tämänkaltaisen erottelun kertomuksen (*story*) ja tarinan tai narratiivin (*narrative*) välillä tekee myös Riessman (2008, 6) todetessaan, että kertomus on yksi narratiivin tyyppi, mutta on myös muunlaisia (kuten habituaalinen ja hypoteettinen narratiivi), joilla on erilaisia tyylejä ja rakenteita.

¹⁸ Esimerkiksi Hyvärinen (2004, 297) kääntää termin *narrative* kertomukseksi ja termin *story* tarinaksi. Omassa tutkimuksessani siis poikkeen tästä kääntäen esim. Barrettin ja Staufferin käyttämän käsitteen *story* kertomukseksi.

¹⁹ Vastaavaan ilmiöön viittaa Tuovinen (2010, 123) Foucault’n käsitteellä diskursiivinen tila: ”Diskursiivinen tila täytyy ymmärtää siten, että se ei ole ainoastaan jo sanotun summa, vaan niiden tapojen ja asennoitumisien kokonaisuus, joiden mukaan kaikki uudet lausumat voivat sulautua jo sanottuun.”

Tässä luvussa esitellyissä näkökulmissa painottuu käsitys, että tarinallinen tutkimus edellyttää myös tarinallista lähestymistapaa. Connelly ja Clandinin (2006, 375) kirjoittavat:

Narratiivinen tutkimus – kokemuksen tarkastelu tarinana – on ensisijassa tapa ymmärtää kokemusta. Narratiivinen tutkimus metodina edellyttää näkemystä tästä ilmiöstä. Narratiivisen tutkimuksen käyttö menetelmänä tarkoittaa sitä, että omaksutaan tämä erityinen näkökulma kokemukseen ilmiönä. (Käännös H.N.)

Barrett ja Stauffer (2009, 1–3) taas näkevät tärkeänä narratiivisen lähestymistavan kokonaisvaltaisen hyödyntämisen, jotta narratiivinen tutkimus lunastaisi paikkansa omana tutkimusotteenaan muiden tutkimusotteiden rinnalla. Näistä näkökulmista esimerkiksi haastattelujen käyttö tutkimusmateriaalina ei tee tutkimuksesta tarinallista, jollei aineiston tulkintaan liity tarinallista lähestymistapaa. Omaan tutkimukseeni tarinallinen lähestymistapa valikoitui sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Paradoksaalisesti juuri tarinallisuus tuntui avaavan näkökulmia siihen, mitä musiikkiesitystä valmistettaessa tapahtuu sanojen takana. Tutkimuksessani on käyttöä kaikille edellä esitellyille tarinallisille käsitteille. Opettajien keskusteluista kerätyn aineiston pohjalta opettajien *kertomasta* rakentuu *narratiivi* ja etsin sen takaa *tarinaa* Naapurilan koulun juhlista osana toimintakulttuurin rakentumista. Toisesta aineistosta, jossa havainnoidaan esityksen valmistamista, hahmotan musiikkiesityksen valmistamisen *eletystä kertomuksesta* sitä, kuinka toimintakulttuuriin sisältyviä arvoja *kerrotaan toiminnallisesti*. Näitä aineistoja vertaamalla pohdin musiikkiesityksen valmistamista *tarinallisena oppimisympäristönä* sekä osana kouluyhteisön *toimintakulttuurin tarinallista rakentumista*.

3.4 Musiikillisista teksteistä musiikillisen käytännön tarinallisuuteen

Perinteisesti musiikin alan tutkimuksessa on käytetty kertomisen käsitettä erityisesti kahdessa erilaisessa yhteydessä. Ensimmäinen näistä on *elämäkertatutkimus*. Suurten säveltäjien ja muusikoiden elämäkertoja on kirjoitettu ja tutkittu jo kauan ensisijaisesti historiallisina dokumentteina (kuten Mainwearingin *Memoirs of the Life of the late George Frederic Handel* vuodelta 1760) ja musiikkikasvatuksellisina oppikirjoina (esim. Neuhausin *Pianon soiton taide*, 1986). Toiseksi on pohdittu *musiikkiteosten kertomuksellisuutta*, toisin sanoen musiikkiteosta on tarkasteltu eräänlaisena tekstinä. Barokin aikaan oli käytössä affektioppi ja kuvio-oppi, joissa tiettyjen rytmi- tai melodiakuvioiden ajateltiin vastaavan tiettyjä tunteita. Ihanteena oli, että kuulija voisi hahmottaa musiikkiteokseen sisältyvän tarinan säveltäjän tarkoittamalla tavalla pelkästään musiikillisten vihjeiden avulla. Esimerkiksi alaspäinen melodiakulku kuvasi surua ja neljäsosanuotti, jota seuraa kahdeksasosanuottien kuvio, puolestaan iloa (Benestad 1978, 116–117). Sittenmin narratiivisuutta on haettu enemmänkin teosten rakenteista (esim. Tarasti 1988; Sivuoja-Gunaratnam 1997; McClary, 1994). Ajatus musiikkiteoksesta narratiivina, jonka tutkimiseen voidaan soveltaa kirjallisuuden tutkimuksesta lainattuja käsitteitä, on kuitenkin ollut kiistanalainen. Yksi musiikkifilosofian peruskysymyksistä onkin, miten musiikilliset merkitykset välittyvät ja voiko musiikkiteos itsessään kertoa minkäänlaista tarinaa. Mm. Hanslick (1986/1854), Langer (1963) ja Kivy (2007, 2009) ovat pohtineet, onko musiikki kieli vai muunlainen symbolijärjestelmä, ja Kivy (2009) on päätenyt ehdottamaan, ettei ns. absoluuttisen musiikin merkitystä tulisi lainkaan pohtia narratiivisen sisällön kautta.

Kerronnalliseksi käänneeksi kutsuttu narratiivisen tutkimuksen uusi aalto ja sen taustalla oleva laajempi paradigmanmuutos on monipuolistanut narratiivista musiikin ja musiikkikasvatuksen tutkimusta kahdelta taholta. Ensinnäkin sosiaalisten ja kulttuuristen tutkimusnäkökulmien yleistymisen myötä musiikin käsite

on laajentunut musiikkiteoksista musisointiin ja sen merkitykseen ihmisten elämässä. Esimerkiksi musiikkitieteilijä Nicholas Cook (2003, 212–213) kuvaa, kuinka musiikkiesityksiä koskeva ajattelu on laajentunut musiikkiteoksen kuuluville saattamisesta esittämiseen sosiaalisena vuorovaikutuksena ja identiteetin rakentamisen tapana. Cookin mukaan käsitys musiikin ja esittämisen suhteesta on kulttuuristen näkökulmien myötä muuttunut *musiikin* esittämisestä (performance of music) musiikkiin *esittämisenä ja esiintymisenä* eli keskeisesti vuorovaikutteisena toimintana (music as performance) ja edelleen viime vuosikymmeninä musiikkiin sosiaalisten merkitysten rakentajana ja *välittäjänä* (performing social meaning through music). Smallin voidaan nähdä tuoneen tähän kehityslinjaan vielä uuden ulottuvuuden ehdottaessaan musisoinnin olevan *tapa tutkia ja ymmärtää* yksilön ja yhteisön elämässä vaikuttavia suhteita (Small 1987, 1998, 1999).

Vastaavasti narratiivisen tutkimuksen alalla on edetty kirjallisuuden tutkimukselle ominaisesta narratologiasta eli kertomuksen rakenteiden tutkimuksesta kohti tarinallisuuden (kertomuksellisuuden) tutkimusta. Narratiivisuuden käsite ja narratiivinen tutkimus on laajentunut kertomuksista kertomiseen toimintana ja sen merkitykseen yksilöiden ja yhteisöjen elämässä (Barrett & Stauffer 2009, 7; Uitto 2011, 39–40). Pohdintaa on jatkettu edelleen käytäntöjen tarinallisuuteen, jopa sanallistumatta välittyviin tarinoihin, tarinamalleihin ja metanarratiiveihin (Bowman 2006; Halverson, Goodall & Corman, 2011). Kirjallisuustieteilijä James Phelan (1996, 8) kirjoittaa, että narratiivi on tarinan lisäksi myös toimintaa: tarinan kertomista jonkun toimesta jollekulle jossakin tilanteessa ja jossakin tarkoituksessa. Sosiologi Matti Hyvärinen (2004, 306) puolestaan pitää yhtenä kerronnallisen tutkimuksen tärkeimmistä tuloksista, että kerrotuilla tarinoilla on seurauksia.

Kasvatusalan tarinallisessa tutkimuksessa on luotu mm. sellaisia käsitteitä kuin tarinallinen tietäminen (Bruner 1995), tarinallinen ympäristö (Cross 2006), tarinallinen oppiminen (Goodson & al. 2010), narratiivinen opetus (verkkosivusto Narratiivinen opetus) ja narratiivinen opetussuunnitelma (Conle, 2003). Tau-

lukossa 1 esitän nämä kehityslinjat pelkistettyinä valottaakseni niiden samankaltaisuutta ja vuorovaikutteisuuutta.

| Musiikin esittämisen tutkimus | Narratiivinen tutkimus |
|---|---|
| Musiikkiesitys <i>musiikin</i> esittämisenä (performance of music) <ul style="list-style-type: none"> • musiikki teoksina ja teksteinä | Narratiivi <i>tekstinä</i> <ul style="list-style-type: none"> • tekstien tutkimus |
| Musiikki <i>esittämisenä</i> (music as performance) <ul style="list-style-type: none"> • musiikki sosiaalisena toimintana, käytäntönä, sosiaalisten suhteiden mahdollistajana | Narratiivi <i>kertomuksena</i> <ul style="list-style-type: none"> • kertomus yksilön näkemysten ja kokemusten ilmentäjänä • narratiivien sosiaalinen rakentuminen |
| Musiikki ja musisointi <i>merkitysten välittäjänä</i> (performing social meaning through music) <ul style="list-style-type: none"> • musiikki sosiaalisten merkitysten ilmentäjänä ja rakentajana | Narratiivi <i>merkitysten rakentajana ja välittäjänä</i> <ul style="list-style-type: none"> • kertomisen merkitys yksilön identiteetin sekä yhteisöjen ja kulttuurien rakentumisessa |
| Musiikki yhteisön <i>ymmärtämisen resurssina</i> <ul style="list-style-type: none"> • musiikki sosiaalisten suhteiden tutkimisen ja ymmärtämisen tilana | Tarinallisuus yksilön kasvun ja yhteisön kulttuurin <i>ymmärtämisen resurssina</i> <ul style="list-style-type: none"> • tarinallinen tietäminen • tarinalliset ympäristöt • tarinallinen oppiminen, opettaminen, opetussuunnitelma |

Taulukko 1 Sosiaalisten ja kulttuuristen näkökulmien kehittyminen musiikin esittämisen tutkimuksessa ja narratiivisessa tutkimuksessa

Andrews, Squire ja Tamboukou (2008) hahmottavat narratiivisen tutkimuksen eri suuntauksia mm. sen perusteella, ollaanko niissä kiinnostuneita (1) yksilön näkemyksistä ja kokemuksista, (2) narratiivien sosiaalisesta rakentumisesta ja tehtävistä yhteisössä vai (3) teoreettisesta näkökulmasta siihen, mistä tarinallisuus muodostuu. Humanistinen perinne korostaa yksilönäkökulmaa ja suosii

esimerkiksi elämäkertoja yksilön näkemysten ja kokemusten julkituojina. Toinen, mm. strukturalistiseen, psykoanalyttiseen ja postmoderniin lähestymistapaan pohjautuva perinne korostaa näkemystä narratiivien vuorovaikutteisesta rakentumisesta ja tulkinnasta; samalla kun kertoja muotoilee tarinaa, tarina muokkaa kertojaa. Tässä perinteessä kiinnitetään huomiota erityisesti vastakainasetteluihin sekä kerrontaan vaikuttaviin valtasuhteisiin. Nykytutkimuksessa nämä perinteet usein yhdistyvät. Voidaan tutkia esimerkiksi yksilön kertomusta valtarakenteiden vastustamisen muotona. Voidaan myös yhdistää näkemys kertojan yksilöllisyydestä ja kertomuksen vuorovaikutteisesta moniulotteisuudesta (kuten tässä tutkimuksessa sovelletussa tarinallisen kiertokulun mallissa) tarkastelemalla kertomusta yhtäältä sosiaalisesti rakennettuna ja rakentavana sekä toisaalta tulkittuna ja uudelleen tulkittavissa olevana (Andrews & al. 2008, 4). Kolmas keskeinen näkökulma on *narratiivisuuskäsitys* eli käsitys siitä, *mistä tarinallisuus muodostuu*. Tämän jaottelun pohjalta esittelen aiemmin musiikin alalla tehtyä narratiivista tutkimusta ja kartoitan oman tutkimukseni paikkaa tässä kentässä.

Yksilöllistä näkökulmaa heijastaen kerronnallista käännettä on kutsuttu myös elämäkerralliseksi käännteeksi (Syrjälä 2001, 203). Elämäkertatutkimusta on tehty musiikin alalla aiemminkin, mutta niin sanotun narratiivisen käänteen myötä on kiinnostuttu myös pienistä ”tavallisen ihmisen” kertomuksista, esimerkiksi rivimuusikon, musiikin opiskelijan tai musiikin opettajan kokemuksista. Suomessa on musiikkikasvatuksen alallakin tehty jo useita elämäkerrallista lähestymistapaa soveltavia väitöskirjoja. Barrettin ja Staufferin (2009, 2–3) mainitseman ihanteen mukaisesti monet näistä kyseenalaistavat kulttuurisia itsensänselvyyksiä tai mallitarinoita taiteilijan elämästä hohdokkaana menestystarina tai siitä, että musiikki on lähtökohtaisesti hyväksi ihmiselle. Esimerkiksi pianisti ja kasvatustieteilijä Airi Hirvonen (2003) on tutkinut omaa elämää kuvaavien kertomusten avulla, miten solistisen osaston soitonopiskelijat rakentavat identiteettiään ja millaisia merkityksiä he antavat opettajille, opiskelulle ja kilpailuille opintojensa edistymisessä. Opiskelijoilla on tähtäimessä pianistin ura,

mutta he pohtivat suhtautumistaan myös siihen, että työskentelevät tulevaisuudessa ehkä pääosin soitonopettajina. Pianisti ja tutkija Kaija Huhtasen (2004) tutkimuksessa kuvataan pianistiksi koulutettujen naisten kokemuksia soitonopettajaksi tulemisestaan sekä kertomista tämän kokemuksen merkityksellistäjänä, kun taas musiikkikasvatuksen tutkija Ulla-Britta Broman-Kanasen (2005) tutkimuksessa musiikinopettajien ristiriitaisia kokemuksia musiikkioppilaitoskulttuurin murroksessa. Musiikkikasvattaja Eija Kauppinen (2010) on tutkinut musiikin ja matematiikan opettajien elämäntarinoita tunteiden näkökulmasta. Yhteistä elämäntarinoiden käännekohtien ja muutosten hetkissä on niiden emotionaalisuus. Musiikkikasvattaja Laura Huhtinen-Hildén (2012) selvittää puolestaan musiikkipedagogeiksi opiskelevien asiantuntijuuden rakentumista ja opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä muusikkoidentiteetin rinnalle. Tämän tutkimuksen mukaan refleктоivaan kertomiseen kannustaminen osana opintoja tukee musiikkikasvattajan identiteetin rakentumista jo opintojen aikana.

Ulkomaisissa musiikkikasvatuksen alan tutkimuksissa ruotsalainen Eva Georgii-Hemming (2005) on tarkastellut musiikin opettajien elämäntarinoiden kautta opettajien omien musiikillisten kokemusten suhdetta heidän opettajuuteensa sekä musiikin opettajan työn suhdetta laajempaan yhteiskunnalliseen kasvatustieteen diskurssiin. Australialainen Margaret Barrett (2011a) puolestaan on tutkinut musisoinnin merkitystä identiteetin rakentamisessa varhaislapsuudessa ja toteaa, että musisointi tarjoaa musiikillisen vuorovaikutuksen kokemuksia ja narratiivisia rakenteita, joita jo pienet lapset osaavat käyttää sosiaalisen olemisen puitteina.

Kun elämäntarinat avaavat musiikin ja siihen liittyvän kertomisen merkityksiä ihmisen elämässä yksilön näkökulmasta, Andrews ja kumppaneiden (2008, 5) luokiteleva toinen narratiivisen tutkimuksen näkökulma sen sijaan tarkastelee *narratiiveja sosiaalisina, yhteisössä rakentuneina ja yhteisöä rakentavina*. Esimerkiksi käytäntöyhteisöjä tutkinut Etienne Wenger työryhmineen (2011) on esittänyt mallin siitä, kuinka työyhteisö kertoo arvoja osaksi käytäntöjään. Musiikkikasvatuksen alalla tällainen näkökulma on muun muassa Eeva Kaisa Hy-

ryllä (2007), joka kuvaa tutkimuksessaan, kuinka pianonsoiton opettaja kertoo opetustarinoiden avulla opiskelijaa osaksi muusikkoyhteisöä ja soittajasukupolvien ketjua. Minna Muukkonen (2010) on tutkinut, kuinka musiikin aineenopettajat artikuloivat työnsä käytäntöjä ja siten rakentavat ammattikunnan identiteettiä, oppiaineen oikeutusta ja musiikin opetussuunnitelmaa. Musiikin tutkija Marja-Liisa Saarilampi (2007) puolestaan tarkastelee musiikkilehden taiteilijahaastatteluja sosiaalisina tekoina, jotka rakentavat, uusintavat ja uudistavat kulttuurisia tarinamalleja ja vaikuttavat siten käsityksiin muusikkoudesta. Nämä tutkimukset kohdistuvat musiikin ja musiikkikasvatuksen käytännöissä rakentuvaan sosiaaliseen tarinavarantoon, mikä on tärkeä näkökulma myös omassa tutkimuksessani.

Andrewsin, Squiren ja Tamboukoun (2008, 10) mainitsema kolmas näkökulma liittyy siihen, *miten narratiiveissa ymmärretään, mikä on narratiivin ”kieli”*. Tästä näkökulmasta voi tutkia esimerkiksi, mitä ovat narratiivin sanattomat elementit ja mistä nämä sanattomat narratiivit kertovat. Westerlund ja Juntunen (2010, 2011) tuutkivat musiikkikasvatuksen pedagogiikkametodeja, esimerkiksi Suzuki-, Kodaly- ja Dalcroze-metodia, eräänlaisina metanarratiiveina, jotka välittävät tarinamalleja ihanteellisena pidetystä kasvun suunnasta ja siihen johtavista käytännöistä. Wertsch (2002) tarkastelee Vygotskyn kulttuurihistoriallista näkökulmaa soveltaen kertomusta kulttuurisena välineenä, joka mahdollistaa kertomisen välittyneenä toimintana. Samalla tavoin myös musiikin alalla on yleistynyt ajatus siitä, että musiikkiteos ei olekaan musiikin ydin vaan väline, joka mahdollistaa musiikissa olennaisimman: musiikillisen toiminnan (mm. Elliott 1995; Small 1998; Laes 2014). Mukaellen Phelanin (1996, 8) aiemmin mainittua näkemystä narratiivin olemuksesta voidaan ajatella, että musiikkiesitys ei ole vain musiikkikappale vaan toimintaa: joku musisoi jotakin jollekulle jossakin tilanteessa ja jossakin tarkoituksessa. Oma tutkimukseni käsittelee tällaisen musiikillisen toiminnan tarinallisuutta; tarkastelen musisointia ja musiikkiesityksen valmistamisen käytäntöä yksilöä ja yhteisöä rakentavana

kertomisena. Tällainen näkökulma on toistaiseksi musiikkikasvatuksessa harvinaisen.

Narratiivisen lähestymistavan kehittämisenä on emansipatorinen lähtökohta. Arvostamalla pieniä, paikallisia ja henkilökohtaisia tarinoita tavoitteena on ollut esittää vastatarina hegemonisille valta-rakenteille, nostaa esiin valtavirrasta poikkeavia näkökulmia ja antaa ääni niille, joilta se on puuttunut (Bowman 2006, 11–12, 14; Gubrium & Holstein 2008, 244). Wayne Bowman (2006, 12) kuitenkin toteaa, etteivät narratiivit sinänsä ole emansipatorisia. Päinvastoin, kertomukset usein vahvistavat ja vakiinnuttavat olemassa olevia valta-asetelmia ja diskursseja. Hän näkee narratiivisen tutkimuksen mahdollisuutena mutta ei takeena vakiintuneiden käytäntöjen kyseenalaistamiseen. Myös Czarniawska (1998) toteaa, että erilaiset instituutiot ohjaavat jäsentensä muistamisen ja kertomisen tapoja vastaamaan niiden edustamia arvoja. Hyvärinen (2004, 304) varoittaa:

Kertomus voi siis olla este kokemuksen tiellä, ja se voi olla osa teknologisen maailman järjestystä. [– –] [V]oi kysyä, sisältyykö kerronnallisen tutkimuksen ohjelmaan ajatus elämästä yhtenäisyyttä tavoittelevana projektina, teknologisenä keinojen ja päämäärien kilvoituksena?

Onkin tärkeää kehittää kriittisiä tarinallisia näkökulmia ja kysyä, millaisia tarinoita kerromme, kenen tarinoita kuunnellaan, mitä tarinat meistä kertovat ja millaisia arvoja ne tuovat yhteisöön, toteaa Bowman (2006, 12).

Tässä tutkimuksessa en tarkastele musiikillista teosta narratiivina vaan musiikkiesitykseen liittyvän toiminnan narratiivisuutta ja musiikkiesityksen valmistamisen muodostamaa oppimisympäristöä tarinallisena ympäristönä. Koulun toimintakulttuuri rakentuu näkemykseni mukaan toiminnan ja siitä puhumisen vuorovaikutuksessa. Ricoeurin (1991) tavoin ajattelen, että toiminnasta kertova tarina tulee malliksi kertomusta seuraavalle toiminnalle. Tarinallinen näkökulma auttaa näkemään toiminnan lisäksi sen taustalla vaikuttavia arvoja ja oletuksia. Pidän kuitenkin tärkeänä näkökulmana sitä, että tarinat eivät vain totea ja vahvista olemassa olevaa tilaa, vaan kertomalla voidaan kulttuuria myös muuttaa.

Tarinan reflektoinnin kautta sitä voidaan alkaa kertoa toisin. Siten tarinallinen lähestymistapa voi tukea myös aktiivista, muutoshakuista toimintaa Deweyn laboratoriokoulun ihanteen mukaisesti.

3.5 Tarinallisen viitekehyksen rakentaminen koulun musiikkiesityksen tutkimiseen

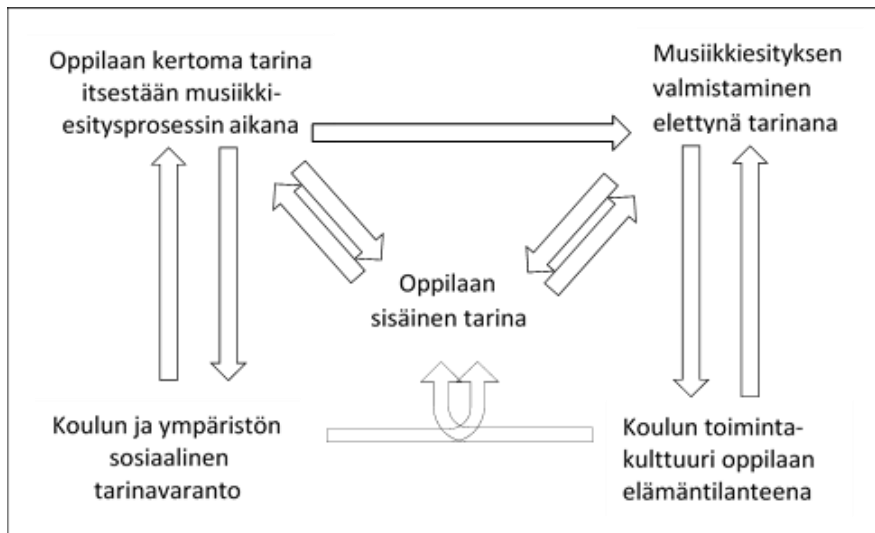
Rakennan tämän tutkimuksen tarinallista lähestymistapaa koulun musiikkiesitysten valmistamiseen Vilma Hännisen (1999, 2004) tarinallisen kiertokulun mallin sekä Rom Harrén ja kumppaneiden (Harré & Langenhove 1999; Harré & Moghaddam 2003) positiontiteorian avulla.

3.5.1 Tarinallisen kiertokulun malli

Hänninen (1999, 2004) kuvaa tarinallisen kiertokulun mallillaan (kuvio 4, s. 75) narratiivisuuden erilaisia ilmenemismuotoja ihmiselämässä. Näinä muotoina hän erottaa toisistaan *sisäisen, kerrotun* ja *eletyn tarinan*, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Hänninen kirjoittaa pyrkivänsä tarjoamaan mallillaan heuristisen välineen, jonka avulla erityyppisiä narratiivisia tutkimuksia voidaan luokitella ja suhteuttaa toisiinsa. Mallin tavoitteena on myös auttaa hahmottamaan narratiiviselle tutkimukselle ominaisia teoreettisia ja metodologisia kysymyksiä ja vastakkainasetteluja (Hänninen 2004, 70). Tarinallisen kiertokulun malli tuo samaan kuvioon narratiivisen tutkimuksen keskeiset käsitteet ja ehdotuksen niiden suhteista ja tarjoaa siten välineen tarkastella sekä musiikkiesitystä osana koulun tarinallista ympäristöä että oman tutkimukseni sijoittumista narratiivisen tutkimuksen kentälle.

Sisäinen tarina on Hännisen näkemyksen mukaan ihmisen identiteetin ydin, tarina, jonka ihminen kertoo itselleen. Sisäinen tarina rakentuu ihmisen jäsentäessä kokemuksiaan tarinalliseen muotoon, eikä se välttämättä sanallistu kenellekään, ei edes itselle. Hiljaisenakin se sisältää kuitenkin käsityksen omasta toimi-

ristiriidaton kokonaisuus vaan jatkuva reflektiivinen prosessi, jossa ristiriitaisuuksia selitetään. Sisäisen tarinan käsite heijastaa sekä Deweyn jatkuvuuden periaatetta että Clandininin ja Connellyn (2000, 49–51) ajatusta tarinallisuuden avaruudesta, jolla on historiallinen, sosiaalinen ja kontekstuaalinen ulottuvuus. Identiteetti näyttäytyy erilaisena erilaisissa sosiaalisissa ja fyysisissä konteksteissa.



Kuvio 5 Tarinallisen kiertokulun malli (Hänninen 1999) tähän tutkimukseen sovellettuna

Tarinallisen kiertokulun mallin dynamiikan lähtökohtana on **elämäntilanne**, joka tarkoittaa niiden seikkojen kokonaisuutta, joihin ihminen on suhteessa (Hänninen 1999, 20–21; 2004, 74). Elämäntilanne viittaa ihmisen elämisen ehtoihin, niihin mahdollisuuksiin, resursseihin ja rajoituksiin, jotka ihmisen sen hetkessä tilanteessa vaikuttavat. Tällaisia ovat esimerkiksi työ, perhe ja terveys sekä sosiaaliset normit. Osaan näistä voi itse vaikuttaa, toisiin ei. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulun toimintakulttuuria osana oppilaan elämäntilannetta.

Kerrottu tarina kerrotaan jollekulle, jonkinlaisena ja jossakin tarkoituksessa. Kerrottu tarina voi olla sanallinen tai sanaton. Vaikka kerrottu ja sisäinen tarina ovat läheisessä suhteessa, ne eivät kuitenkaan vastaa toisiaan yksi yhteen, sillä yksilön sisäisen ja julkisen maailman välillä on kynnys (Hänninen 2004, 77). Kerrotulla tarinalla on monia tehtäviä. Sillä voidaan kuvata maailmaa ja se voi olla itsereflektion väline, mutta sillä on myös sosiaalisia funktioita. Tarinan kertomisella voidaan pyrkiä antamaan tietynlainen mielikuva itsestä, kertomalla voidaan myös jakaa kokemuksia ja luoda läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hänninen 1999, 56). Tarinan kertomisen tapaan vaikuttavat oletukset kertomistilanteessa läsnä olevien odotuksista. Hännisen mukaan sosiaalisissa tarinankerrontatilanteissa pyritään kertomaan tarinoita, jotka ovat dramaattisia ja koherentteja ja joiden kautta kertoja näyttäytyy myönteisessä valossa (Hänninen 2004, 78).

Tämän tutkimuksen kontekstissa kerrottuja tarinoita ovat ne teot, joiden kautta oppilas pyrkii (tai joutuu) näyttäytymään tietynlaisena musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä. Opettajien keskinäisessä keskustelussaan kertomat tarinat sen sijaan sijoittuvat tässä Hännisen kuvion sovelluksessa osaksi koulun toimintakulttuuria ja tarinavarantoa. Keskustelut ja niissä jaetut tarinat ovat aikuisten keskinäinen työtapana, jossa koulun esitysten valmistamisen kulttuuria reflektoidaan ja kehitetään, ja niissä rakentuva kollektiivinen ymmärrys liittyy osaksi koulun sosiaalista tarinavarantoa.

Elettyä tarinaa Hänninen kuvaa myös elämän draamaksi. Eletty tarina syntyy vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön kanssa. Kerrottu tarina tuodaan kertomalla osaksi yhteisön vuorovaikutusta eli elettyä tarinaa. Eletty tarina vastaa kerrottuun tarinaan ja antaa aineksia sisäiselle tarinalle ja kulttuurisen tarinavarannon rakentamiselle. Tämän tutkimuksen ontologisessa kehyksessä eletty tarina ei vielä ole jäsentynyt tarina vaan sitä vuorovaikutusta, jossa neuvotellaan kertomisten ja kommenttien painoarvosta ja jonka pohjalta henkilökohtaisia ja kulttuurisia merkityksiä rakennetaan. Hänninen (2004, 72) kuvaa elettyä tarinaa ”aktuaaliseksi elämäksi”, kun taas sisäinen tarina viittaa

”kokemuksen tarinalliseen jäsentymiseen” (emt., 70). Tässä tutkimuksessa elettyä tarinaa on se, miten musiikkiesityksen valmistaminen toteutuu käytännössä, kaikki musiikkiesityksen yhteydessä tapahtuva vuorovaikutus sekä sen herättämät ajatukset ja tunteet.

Yhteisön sosiaalinen tarinavaranto on kuin tarinoiden arkku, josta lainataan tarinoita omaan käyttöön. Hänninen jakaakin tarinavarannon kahteen kategoriaan: sosiaaliseen ja henkilökohtaiseen tarinavarantoon. Yksilön henkilökohtaiset kerrotut, eletyt ja sisäiset tarinat eivät synny kerralla. Niiden pohjana ovat aiemmin kerrotut, kuullut ja koetut tarinat, jotka muodostavat niin sanotun *sosiaalisen tarinavarannon*. Omalla toiminnalla tarinat "kerrotaan" uudelleen joko samanlaisina niitä vahvistaen, tai erilaisina horjuttaen niiden luomia käyttäytymismalleja. Nämä uudelleen kerrotut tarinat sitten palautuvat tarinoiden arkkuun muiden yhteisön jäsenten lainattaviksi.²⁰

Sosiaalinen tarinavaranto on kaikkien niiden kulttuuristen tarinoiden kokonaisuus, joita ihminen elinympäristössään kohtaa. Tähän kuuluvat niin kirjoitetut ja kerrotut tarinat kuin myös esimerkiksi mainosten tai tosielämän tapahtumien muodostamat tarinalliset mielikuvat. Musiikkiesityksiä ajatellen tänne siirtyvät sekä musiikkiteosten tarinat että musiikin esittämistilanteiden tarinat. Jotkin tarinat ovat kulttuurisesti toisia vahvempia (hegemonisia tai valttarinoita), joita haastamaan saatetaan kertoa vastatarinoita. *Henkilökohtainen tarinavaranto* puolestaan sisältää ne tarinat, jotka henkilö varastoi muistiinsa. Osa näistä on muiden kertomia, osa itse muiden kertomien tarinoiden pohjalta tai muistoista ja elämäkokemuksista muodostettuja (Hänninen 1999, 21; 2004, 73–74).

Hännisen tarinallisen kiertokulun mallin keskipisteenä ja tarkastelun näkökulmana on yksilön sisäisen tarinan rakentuminen. Sisäisen tarinan katsotaan kuitenkin rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja kulttuurin tarjoamien merkitysten kanssa (Hänninen 1999, 22). Hännisen tutkimus kuuluu sosiaalipsykologian alaan, ja hänen mukaansa yksi sosiaalipsykologian keskeisistä

²⁰ Tällainen ajatus tarinoiden arkusta on myös MacIntyrella (2004/1981).

kysymyksistä on, miten yksilö voi olla sekä kulttuurin tuottaja että tuottaja. Hän siteeraa Brunerin (1991) kuuluisaa ajatusta siitä, että taide jäljittelee elämää ja elämä jäljittelee taidetta todeten, että sosiaalipsykologian alalla ”tehtävämme on tarkastella, miten tämä jäljittely toteutuu” (Hänninen 1999, 15). Hänninen (1999, 19) kirjoittaa tutkimuksensa sijoittuvan narratiivisen minäpsykologian alueelle, ja siten tarinallisen kiertokulun mallissakin korostuu yksilönäkökulma.

Oman tutkimukseni kohteena on musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä tapahtuva vuorovaikutus, jossa sisäistä tarinaa rakennetaan. Tutkimukseni kiinnittyy deweylaiseen pragmatistiseen kasvatustilafilosofiaan, ja peilaten Hännisen esittämään sosiaalipsykologian kysymykseen olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten kulttuuri ”tuottaa” yksilöitä ja miten yksilöt ”tuottavat” kulttuuria, siis vuorovaikutuksesta yksilön ja yhteisön välillä ja sen yhteydestä yksilön kasvuun ja yhteisön kulttuurin muotoutumiseen.

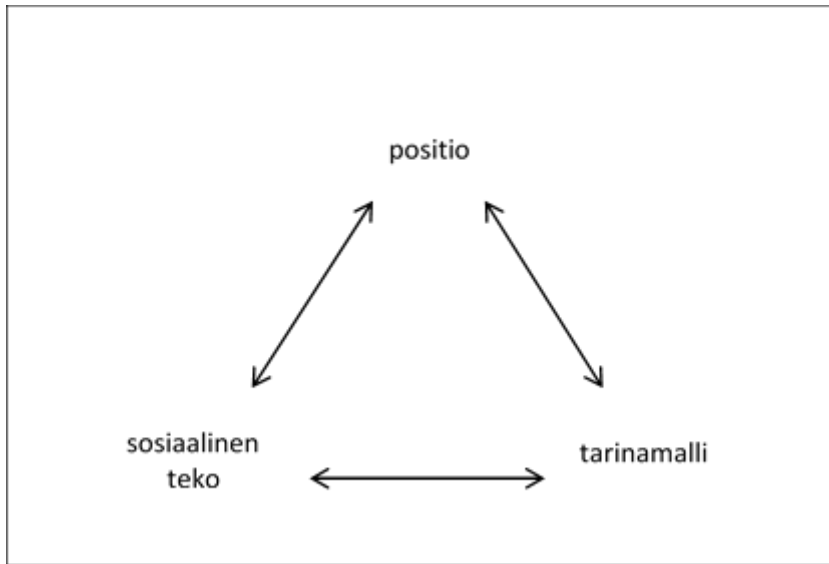
Ymmärrys yksilön sisäisen tarinan rakentumisesta on myös deweylaisesta pragmatistisesta näkökulmasta olennaisen tärkeä, sillä koulun perustehtäväksi nähdään tukea oppilaan yksilöllistä kasvua. Tämä voi kuitenkin tapahtua vain pyrkimällä rakentamaan kyllin hyvä kasvuympäristö, joka tukee oppilaan vuorovaikutusta yhteisön ja ympäristönsä kanssa (Dewey MW9, 22–23). Siksi tarkastelen tutkimuksessani, miten musiikkiesityksen valmistamisen tarjoama oppimisympäristö voi tukea oppilaan sisäisen tarinan rakentumista. En kuitenkaan tarkastele suoraan oppilaiden kertomia tarinoita tai henkilökohtaista tarinavarantoa, vaan tarkasteluni kohdentuu oppimisympäristön muodostaviin Hännisen kuvion reuna-alueisiin: sosiaaliseen tarinavarantoon, koulu yhteisön tarjoamaan elämäntilanteeseen sekä musiikkiesitykseen osana elettyä tarinaa.

Koulussa kollektiivinen ja yksilöllinen kertominen ovat jatkuvassa jännitteessä. Koulussa toimitaan paljolti ryhmän ja opettajan ehdoilla, ja oppilaan mahdollisuudet päättää kertomisestaan ja sen puitteista ovat rajatut. Se, millaisina nämä ehdot koulun käytännössä näyttäytyvät, on osa koulun toimintakulttuuria. Oppilaan tarinallisen toimijuuden mahdollisuudet ja rajat määräytyvät koulun toimintakulttuurin muodostaman elämäntilanteen kautta.

Myös Hännisen mallissa vuorovaikutus toisten ihmisten ja kulttuurin tarjoamien merkitysten kanssa on keskeinen tekijä: vuorovaikutus on osa *elettyä tarinaa*, elämän ”draamaa”. Kerrotuilla tarinoilla pyritään vaikuttamaan elettyyn tarinaan, mutta muiden ihmisten reaktiot tarinaan voivat antaa eletylle tarinalle yllättävän suunnan (Hänninen 2004, 81). Toiset ihmiset ja sosiaalinen vuorovaikutus jäävät Hännisen laatimassa kuviossa kuitenkin miltei näkymättömiin. Tarkastellakseni sitä, miten toimijuuden, eletyn tarinan ja merkitysten muodostumisesta neuvotellaan sosiaalisessa kontekstissa, tuon Hännisen tarinallisen kierto-kulun mallin rinnalle toisen sosiaalipsykologin, Rom Harrén kumppaneineen kehittämän positiointiteorian (Harré & Langenhove 1999; Harré & Moghaddam 2003).

3.5.2 Positiointiteoria

Positiointiteoria (Harré & Langenhove 1999, Harré & Moghaddam 2003) kohdentaa huomion ihmisten jokapäiväisen elämän vuorovaikutukseen ja siihen sisältyviin sosiaalisiin tekoihin (kuviokuva 6, s. 81). *Sosiaalinen teko* on yhteisössä sosiaalisesti merkityksellistä toimintaa, joka tuottaa neuvottelua *positioista* eli kunkin yksilön asemasta kyseisessä vuorovaikutustilanteessa ja yhteisössä yleensä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen musiikkiesityksen valmistamista sosiaalisena tekona. Niin sosiaaliset teot kuin positiot pohjautuvat *kulttuurisiin tarinamalleihin* (story lines, jotka vastaavat Hännisen mallin sosiaalista tarinavarantoa). Musiikkiesityksen valmistamisen taustalla vaikuttavat kulttuuriset tarinamallit mm. musiikkiesityksen valmistamisesta, koulun juhlista, sekä oppilaiden esiintymisen edellytyksistä. Sosiaalisten tekojen yhteydessä kukin osapuoli pyrkii sijoittamaan sekä itseään että toisia johonkin tarinamallin tarjoamaan asemaan niin, että toiminta näyttäytyisi mielekkäänä. Tätä vuorovaikutusta kutsutaan *positiointineuvotteluksi*.



Kuvio 6 Positiointikolmio (Langenhoven ja Harrén 1999a sekä Harrén ja Moghaddamin 2003 pohjalta)

Positiointineuvottelu on merkittävä sosiaalisen todellisuuden rakentaja, sillä sen kautta luodaan yhteisössä kulttuurisia merkityksiä. Olennaista Harrén positiointiteoriassa on se, että positiointineuvottelu sekä heijastaa että rakentaa yhteisön *moraalista järjestystä* (moral order, Harré 1983; Langenhove & Harré 1999a). Moraalinen järjestys tarkoittaa yhteisön käsitystä oikeasta ja väärästä, hyveistä ja paheista, sekä siitä millaisella toiminnalla juuri tässä yhteisössä saadaan hyväksyntää ja kunnioitusta tai toisaalta hylkäämistä ja halveksuntaa (Harré 1983, 245; Ylijoki 1998, 138). Moraalijärjestys voi tulla sanallisesti julkilausutuksi esimerkiksi lakeina tai säännösteinä, mutta usein se ilmenee, välittyä ja omaksumaan toiminnan tavoissa (Ylijoki 1998, 139). Moraalijärjestyksen omaksuminen on olennaisen tärkeää yhteisön jäsenyyden tai siitä irtautumisen kannalta. Kouluyhteisössä moraalinen järjestys sisältyy koulun toimintakulttuuriin. Se ilmenee normeina siitä, mikä kouluyhteisössä on sen jäsenille sallittua, suotavaa ja mahdollista tai millainen on tavoiteltava ihanneyhteisö.

Positiointi voi olla van Langenhoven ja Harrén (1999a, 22) mukaan tietoista tai tiedostamatonta. Monia tarinamallien kulttuurisesti välittämiä positioita ja toimintamalleja toteutamme itsestään selvinä niitä tiedostamatta tai kyseenalaisittamatta. Usein kuitenkin myös pyrimme tietoisesti ottamaan jonkin position tai muuttamaan olemassa olevaa positiota. Positiointi koskee paitsi itseä myös toisia; samalla kun pyrimme positioitumaan itse, osoitamme myös toiselle käsityksemme hänen positiostaan suhteessa itseemme. Positioituminen voi olla joko pakotettua tai itse valittua. Positiot ovat siten kontekstuaalisia ja dynaamisia: yhden positioituminen vaikuttaa myös toisten positioitumiseen, ja positioista niiden tuottamine oikeuksineen ja velvollisuuksineen käydään jatkuvaa neuvottelua. Musiikkiesitysten yhteydessä koulussa neuvotellaan oppilaiden kanssa positioitumisesta esimerkiksi hyväksymällä jokin ohjelma esitettäväksi (Wulf 2001). Musiikkiesityksen valmistamiseen koulussa positiointiteoria tuo tärkeän näkökulman: esityksen valmistamisen musiikkikasvatuksellista merkitystä ei voi arvioida vain esiintyvien oppilaiden näkökulmasta, vaan on otettava huomioon kaikki kouluyhteisön jäsenet. Toisin sanoen samalla, kun jotkut positioituvat lavalle esiintyjiksi, toiset positioituvat suhteessa näihin "ei lavalle", esimerkiksi yleisöksi tai avustajiksi. Samoin kuin musiikkiesityksen yhteydessä pohditaan kasvatuksellista mielekkyyttä esiintyjien kannalta, tulisi pohtia kasvatuksellista mielekkyyttä myös niiden suhteen, jotka eivät ole lavalla.

Hänninen kirjoittaa tarinallisen kiertokulun mallinsa painottuvan yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa *yksilöllis-yksityiseen* alueeseen (Hänninen 1999, 14; Harré 1983, 113). Yksilö nähdään aktiivisena toimijana niin identiteettinsä kuin kulttuurinsa rakentajana. Yksilö tuo tarinoita yhteisön elettyyn kertomukseen ja sosiaaliseen tarinavarantoon ja toisaalta rakentaa sisäistä tarinaansa näiden pohjalta vuorovaikutuksessa yhteisönsä kanssa. Kertominen on aktiivista pyrkimystä vuorovaikutukseen: kertoja kertoo tarinan jollekulle jossakin tarkoituksessa. Varsinainen vuorovaikutus, eletyn kertomuksen suunnasta neuvottelu, jää kuitenkin tarinallisen kiertokulun mallissa katveeseen. Positiointiteoria puolestaan tarjoaa välineen tarkastella juuri tätä elettyyn tarinaan kuuluvaa vuoro-

vaikutusta ja sitä kautta tapahtuvaa yhteisön kulttuurin rakentumista narratiivisena käytäntönä, siis yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen *julkis-kollektiivista* puolta (Hänninen 1999, 14; Harré 1983, 113). Vaikka positiointiteoriaan sisältyy ajatus yksilön identiteetin rakentumisesta vuorovaikutuksessa muiden kanssa positiointineuvottelun kautta, varsinainen kuvaus siitä, miten positiointineuvottelu edelleen rakentaa yksilön identiteettiä, jää kuitenkin teorian ulkopuolelle.

Tutkimukseni pragmatistinen lähtökohta, jossa yksilöllinen ja yhteisöllinen puoli pyritään näkemään yhtä aikaa, edellyttää näiden näkökulmien yhdistämistä. Ajatuksellisesti tarinallinen näkökulma yhdistää ne: yksilö kasvaa yhteisönsä vuorovaikutuksen keskellä, suhteessa kulttuuriinsa ja muihin ihmisiin, ja omalla toiminnallaan myös vaikuttaa siihen. Mutta miten tarkastella sitä, millaista yhteisöä rakennamme ja miten tämä tapahtuu? Millaisen kasvuympäristön yhteisö tarjoaa ja onko yhteisö todellinen yhteisö eli verkosto, jossa ihmiset ovat suhteessa toisiinsa, vai kokoelma ihmisiä jotka välttävät vuorovaikutusta ja suhteita toisiinsa? Tässä työssä pyrin laajentamaan tarinallisen kiertokulun näkökulmaa arvojen ja käytäntöjen yhteisölliseen rakentamiseen. Liitän Hännisen malliin, joka sisältää tilan tällaiselle sosiaaliselle vuorovaikutukselle vaikka ei vielä avaa sitä, Harrén käsityksen tarinallisuuteen pohjautuvasta toiminnallisesta neuvottelusta.

3.5.3 Musiikkikasvatuskäytäntö tarinallisena käytäntönä

Hänninen varoittaa käyttämästä narratiivisuutta minkä tahansa seikan tai ilmiön kuvaamiseen, sillä tällöin sen ilmaisuvoima häviää. Myös Riessman (2008, 4) muistuttaa, että vaikka narratiivinen tutkimus on suosittua ja sana narratiivi tuntuu tulevan vastaan kaikkialla, kaikki ei ole narratiivista. Onkin aiheellista kysyä, kuinka mielekästä on tarkastella musiikkiesityksen valmistamista juuri narratiivisena käytäntönä.

Ajatus koulussa tapahtuvasta musiikkiesityksestä narratiivina musiikkiteoksen tasolla on ongelmallinen. Sivuoja-Gunaratnamin (1997) mukaan narratiivisuus on asenteemme ympäröivää maailmaa kohtaan: hahmotamme ja selitämme

maailmaa tarinoiden kautta. Musiikkiteoksen tasolla narratiivisuus näkyy musiikillisen materiaalin järjestämisessä ja sitä kautta musiikillisen energian säätelyssä ja kanavoinnissa (emt., 135–136). Kun esimerkiksi koululuokka laulaa koulun juhlassa opettajan valitsemaa kappaletta yhdessä harjoitellulla tavalla, on yksittäisellä oppilaalla yleensä varsin vähän mahdollisuuksia järjestää musiikillista materiaalia ja säädellä sen energioita. Jollei kyse ole oppilaan itse säveltämästä teoksesta, musiikkiteosta ei voi ajatella oppilaan kertomuksena samassa mielessä kuin yleensä narratiivisessa tutkimuksessa, jolloin kertomuksen katsotaan edustavan kertojan näkemystä esimerkiksi ajallisista ja kausaalisista suhteista. Kertojalla tulee olla auktoriteettia kertomuksensa muotoilussa, mutta missä on oppilaan toimijuuden mahdollisuus tällaisessa musiikkiesityksen mahdollisesti muodostamassa tarinassa? Toisaalta juuri tästä toimijuuden mahdollisuuksien kysymyksestä juontuu tämän tutkimuksen tarinallinen näkökulma: voiko ja millä tavoin voisi musiikkiesityksen valmistaminen mahdollistaa tarinallisuutta kouluympäristössä? Kenen tarinoita koulun musiikkiesityksen yhteydessä kerrotaan, miten ja mistä ne kertovat?

Kun kouluopetusta on haluttu kehittää narratiivista näkökulmaa hyödyntäen, keskusteluun on noussut narratiivisen opetussuunnitelman käsitteen (mm. Lauritzen & Jaeger 1997) lisäksi narratiivisen oppimisen (mm. Goodson & al. 2010) ja narratiivisen opetuksen (mm. Lyons & LaBoskey 2002) käsite. Suomalaiseen narratiivista opetusta kehittäväan tutkimushankkeeseen²¹ liittyen Ropo (2009, 5) kysyy, millä tavalla koulu ja koulutus eri muodoissaan edistävät identiteetin kehitystä: ”Vallitsevan, oppiainekeskeisen opetussuunnitelmäkäsityksen puutteena on, ettei identiteetin kehittämiseksi ole selvää asemaa.” Ropo jatkaa (2009, 10):

²¹ Tampereen yliopistossa toteutetun Know-Id –hankkeen (<https://www12.uta.fi/blogs/know-id/>) yhteydessä on tutkittu myös narratiivista opetusta. Myös Helsingin ja Oulun yliopistojen Tellis-hankkeessa (<http://tellisoulu.wordpress.com/>) on selvitetty, miten kerronnalliset käytännöt kotona, päiväkodissa ja koulussa edistävät lasten hyvinvointia ja osallisuutta.

Kertomuksellisen lähestymistavan tietoisemman käytön etuna opetuksessa voisi olla huomion kiinnittyminen toisaalta merkitysten muodostuksen subjektiivisuuteen ja yksilön identiteetin muodostumiseen liittyvien prosessien keskeisyyteen oppimisessa. Toiseksi tällä lähestymistavalla voidaan tehdä paremmin tietoiseksi myös niitä prosesseja, joiden kautta yhteisöt ja kulttuurit muodostuvat ja vakiintuvat. Kertomukselliseen oppimiseen liittyy sekä oman kertomuksen rakentamista ja muovaamista että toisten kertomusten kuuntelua, ymmärtämistä ja yhteisen kertomuksen muokkaamista. Näin kehityksen kohteena ovat sekä yksilöllinen että yhteisöllinen identiteetti. Yhteisölliseen identiteettiin liittyy myös yhteisöllinen moraalinen (ks. Taylor 1995).

Narratiiviseen oppimiseen, opetukseen ja opetussuunnitelmaan suhteutettuna tarkastelen tutkimuksessani tarinallista oppimisympäristöä: miten musiikkiesitysten ja juhlien valmistaminen voisi rikastaa koulun tarinallista ympäristöä ja siten tukea tarinallista oppimista ja narratiivisena ymmärretyn yksilöllisen ja yhteisöllisen identiteetin sekä yhteisöllisen moraalin rakentumista.

Narratiiviset tutkimukset ovat useimmiten kohdentuneet siihen, miten yksilöt kertovat sanallisesti itsestään ja suhteestaan ihmisiin ja asioihin. Tuomalla narratiivisen kiertokulun mallin ja positiointiteorian samaan keskusteluun pyrin laajentamaan tarinallisen kiertokulun tarkastelua kattamaan sekä yksilön että yhteisön tason. Tutkimuksessani pyrin erityisesti laajentamaan narratiivisen tutkimuksen näkökulmaa kolmella taholla, joiden suuntaan on tehty avauksia, mutta jotka ovat vielä vähän tutkittuja alueita. Ensinnäkin tavoitteeni on avata eikielellistä, kehollisesti välittyvää tarinallisuutta koulutyössä. Toiseksi tarkastelen, miten musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä luodaan oppilasta koskevia tarinoita ja tuodaan niitä oppilaan henkilökohtaiseen tarinavarantoon. Kouluinstituutiolla, niin kuin yleensäkin kasvattajilla, on asemansa suoma erityinen oikeus kertoa tarinoita kasvatettavasta. Tämä tapahtuu näkyvimmin arvioinnin kautta (Pryor & Crossouard 2008), mutta myös opiskelun arjessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ”kerrotaan” oppilasta ja opiskelijaa jonkinlaiseksi. Tätä ei ilmaista välttämättä kertomuksen muodossa, vaan se voi tapahtua esimerkiksi positiointineuvottelun kautta. Kolmanneksi pyrin valottamaan kollek-

tiivista tarinankerrontaa. Kerrotut tarinat näyttäytyvät tutkimuksissa usein kokonaisina ennen kuin ne tuodaan *eletyn tarinan* vuorovaikutukseen. Tutkimuksesani tarkastelen kuitenkin neuvottelua tarinoiden rakentumisesta. Kiinnostuksen kohteena ovat varsinkin tarinat, joita kerrotaan kollaboratiivisesti ja vuorovai-
kutteisesti, toinen toistaan täydentäen (Eder 1988). Huomion kohteena on erityisesti, miten koulun toimintakulttuuria kerrotaan kollektiivisesti niin opettajien sanallisen kertomuksen kautta kuin musiikkiesityksen valmistamiseen liittyvän monitahoisien positiointineuvottelun yhteydessä.

4 Aineiston hankinta ja analyysi

4.1 Etnografinen tapaustutkimus

Tämän etnografisen tapaustutkimuksen aineisto on kerätty Naapurilan kouluksi kutsutusta alakoulusta pääosin kahdessa jaksossa: vuonna 2007 keskustelemalla koulun henkilökunnan kanssa esitysten valmistamisen käytännön rakentumisesta, tehtävistä ja merkityksistä sekä vuonna 2008 havainnoimalla yhden koululuokan kevätjuhlaesityksen valmistamisen prosessia. Henkilökunnan keskustelujen pääaineisto koostuu kolmesta ryhmähaastattelusta, joihin osallistui koulun koko opetushenkilöstö (13 opettajaa ja koulunkäyntiavustajaa). Tätä aineistoa täydentää kirjallinen esikysely sekä keskustelut aineiston tulkinnasta vuosina 2008 ja 2010. Kevätjuhlan musiikkiesityksen valmistamiseen osallistui yksi luokallinen (17 oppilasta 2. vuosiluokalta) noin 8-vuotiaita oppilaita luokanopettajansa kanssa. Havainnoinnin lisäksi haastattelin esityksen valmistamista ohjaavaa opettajaa sekä oppilaita pienryhmissä. Näiden pääaineistojen lisäksi täydentävänä aineistona ovat omat muistiinpanoni, oppilaiden vanhemmille lähetettyyn kyselyyn saadut vastaukset sekä havainnointimateriaalia niin koulun arjesta kuin pääsiäisjuhlasta ja kevätjuhlasta valmisteluineen. Aineiston laatu ja määrä on esitetty taulukossa 2. Omaa opettajakokemustani Naapurilan koulun musiikin opettajana ja työyhteisön jäsenenä olen käyttänyt täydentävänä aineistona esimerkiksi koulun historiallisen kontekstin kuvauksessa.

Nimeän tutkimukseni *tapaustutkimukseksi* selventääkseni tutkimuskohteen rajausta musiikkiesitysten ja juhlien valmistamisen käytäntöön. Etnografian käsite itsessään riittäisi osoittamaan tutkimukselleni keskeiset piirteet: aineistoa on kerätty aidossa ympäristössä tarkastellen yhden yhteisön toiminnan tapaa ja siihen liittyviä arvoja ja merkityksiä (Bresler 1994, 7; Wolcott 1997, 330–331; Eskola & Suoranta 2001, 105–106). Etnografiassa tutkittaviin asioihin kuuluvat

| | AINEISTO | AIKA | OSALLISTUJAT | AINEISTON LAATU | AINEISTON MÄÄRÄ |
|-----------------------|---|-------------------------------|---|--|--|
| PÄÄAINEISTOT | Opetushenkilöstön keskusteluaineisto (A I–A III) | kevät 2007 | 13 opettajaa ja koulunkäynti-avustajaa | videoituja ryhmäkeskusteluja | 3 kokoontumiskertaa, kesto yhteensä 4:52 |
| | Musiikkiesityksen valmistamisen havainnointi (K I–K XV) | kevät 2008 | Kevätjuhlaesityksen valmistaminen, 17 oppilasta, 1 opettaja | videoituja opetustilanteita | 15 tilannetta, kesto yhteensä 12:09 |
| | Oppilaiden ryhmäkeskustelut (SR2a1–3, SR2b1–4) | huhti – touko 2008 | 7 ryhmää, joissa 2–6 oppilasta, kaikkiaan 33 oppilasta | videoituja pienryhmäkeskusteluja | 7 tilannetta, n. 30 min./ryhmä |
| | Musiikkiesityksen valmistamista ohjaavan opettajan haastattelu (H II) | touko 2008 | 1 opettaja | videoitu haastattelu | 52 minuuttia |
| TÄYDENTÄVÄT AINEISTOT | Esikysely henkilöstölle | helmi 2007 | 7 opettajaa | kyselylomake avokysymyksin (liite 2) | 7 vastausta |
| | Keskusteluja henkilöstön kanssa aineiston tulkinnasta (A IV – A VI) | touko 2008, helmi, huhti 2010 | 9 opettajaa ja koulunkäynti-avustajaa | videoituja ryhmäkeskusteluja | 3 kokoontumiskertaa, kesto yhteensä 2:51 |
| | Muita videoituja tilanteita aikuisten kesken (H I, H III, K III, K V) | huhti – touko 2008 | opettajia ja koulunkäynti-avustajia | Välituntikeskusteluja, kevätjuhlan suunnittelua, valmistelua ja arviointia | 4 tilannetta |
| | Pääsiäisjuhlan valmistamisen havainnointi (P I – P IX) | kevät 2008 | 33 oppilasta, 2 opettajaa | videoituja opetus- ja esitystilanteita | 9 tilannetta, kesto yhteensä 6:50 |
| | Kysely oppilaiden huoltajille | touko 2008 | Kaikkien oppilaiden huoltajat | kyselylomake avokysymyksin (liite 3) | 137 lähetettyä, 42 palautettua (31 %) |
| | Muita videoituja tilanteita oppilaiden kanssa | touko 2008 | 1) koko koulu 2) 4. luokka | 1) videoitu kirkkoharjoitus 2) harjoitusten ja esitysten arviointia | 1) 30 min. 2) 34 min. |
| | Tutkijan päiväkirja kenttäjakson ajalta (T I – T XXI) | tammi 2007– touko 2008 | | kirjallisia muistiinpanoja | 24 sivua |

Taulukko 2 Tutkimusaineisto

tyypillisesti mm. ryhmän ja sen jäsenten väliset suhteet ja vuorovaikutus, kulttuurin sisäiset toimintatavat ja normit sekä ryhmän jäsenten tietämys ja taidot (Wolcott 1997, 330; Vuorinen 2005, 63–64). Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan pyri kuvaamaan Naapurilan koulu yhteisön jäsenten välisiä suhteita ja vuorovaikutusta sinänsä. Sen sijaan kuvaan ja analysoin, miten musiikkiesitysten ja juhlien valmistamisen ymmärretään Naapurilan koulussa vaikuttavan yhteisön vuorovaikutuksen, sosiaalisten suhteiden ja arvojen rakentumiseen.

Tapaustutkimusten joukossa tutkimukseni voi tarkentaa *instrumentaaliseksi* tapaustutkimukseksi (Stake 2005, 445), sillä käytän yhden tapauksen etnografista kuvausta välineenä ymmärtääkseni musiikkiesityksen valmistamista kouluissa yleisenä ilmiönä (emt., 445). Tutkimustulosten merkityksen pohdinta yleisemmällä tasolla on osa kaikkia etnografioita ja tapaustutkimuksia. Instrumentaalisen tapaustutkimuksen käsite korostaa kuitenkin tapauksen valitsemista sillä perusteella, että sen oletetaan erityisesti edistävän tutkittavan ilmiön ymmärtämistä (Reilly 2009). Naapurilan koulu on kiinnostava esimerkkitapaus musiikkiesityksen valmistamisesta osana koulun toimintakulttuuria siksi, että siellä esitykset ja juhlat on nimetty tärkeäksi yhteisöllisyyden ilmentäjäksi ja rakentajaksi ja niiden valmistamiseen ja arviointiin on vuosien ajan kiinnitetty paljon huomiota. Vaikka tämän yksittäisen koulun tapauksen perusteella ei voida tehdä kaikkia kouluja koskevia yleistyksiä, tutkimustulosten yleistäminen on mahdollista käyttämällä teoreettista päättelyä: käsitteellistämällä monimutkaista ilmiötä ja rakentamalla teoreettisia selityksiä, jotka liittävät käsitteet yhteen (Reilly 2009; Grandy 2010).

Etnografinen tutkimusote koulua koskevassa tutkimuksessa on yleistynyt Suomessa vuosituhannen vaihteesta lähtien. Suuntaus osoittaa kiinnostusta tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi myös koulun sosiaalisiin suhteisiin ja valtarakenteisiin oppimisympäristönä. Suomalaisen kouluetnografioiden uraa uurtava tutkimus on Eija Syrjäläisen *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä* vuodelta 1990. Se sai kuitenkin pitkään odottaa seuraajiaan. Kaarlo Laineen (1997), Ulla-Maija Salon (1999) ja Katariina Hakalan (2007)

kouluetnografiat käsittelevät vallan ja valtautumisen kysymyksiä luokkahuoneessa. Sukupuolen rakentumista peruskoulun yläasteen äidinkielen tunneilla on tutkinut Tarja Palmu (2003) ja kuvataiteen opetuksessa Tarja Kankkunen (2004). Taina Rantalan (2005) aiheena puolestaan on ollut oppimisen ilo luokkahuoneessa. Kouluetnografian ympäristö on toistaiseksi useimmissa tutkimuksissa rajautunut luokkahuoneeseen. Tuula Gordon tutkimusryhmineen (1999, 2000, 2002, 2007) on ansiokkaasti laajentanut näkökulmaa luokkahuoneesta koulun käytäville, juhliin ja vapaa-ajan tapahtumiin, kuten koulussa järjestettyyn discoon (Lahelma & Gordon 2002, 9). Omassa tutkimuksessani keskeiseksi näkökulmaksi nousee luokan sisällä käytävän neuvottelun lisäksi esityksiin ja juhliin liittyvän estradille asettumisen merkitys oikeuksien, velvollisuuksien ja osallisuuden rakentumisessa.

Tutkimuskohteen kuvaamisen ja ymmärtämisen lisäksi pyrin teoreettisen kiinnittämisen ja käsitteellistämisen avulla esittämään, miten musiikkiesityksiä ja juhlia voitaisiin käyttää tietoisemmin osana koulukasvatusta ja koulun toimintakulttuurin kehittämistä. Tutkimukseeni sisältyy siten toimintatutkimuksellinen intressi (Kiviniemi 1999, 66), vaikka siinä ei ole toimintatutkimukselle ominaista syklistä prosessia (emt., 67). Tämä intressi juontuu tutkimuskohteesta, Naapurilan koulusta, jossa on aktiivisesti pyritty arvioimaan ja kehittämään koulun toimintaa osana opettajien normaalia koulutyötä. Tutkimuksessani opettajien keskusteluaineistosta koostettu narratiivi kuvaa osaltaan tällaista koulun sisäistä kehittämistyötä: tavoitteen asettelua, suunnittelua, kokeilua ja koettelua sekä arviointia, joista muodostetaan toistuva sykli. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole toimintatutkimuksen tavoin tällaisen kehittämisprosessin liikkeelle paneva voima: siihen ei liity interventiota (Bresler 1995, 16), jolla pyrittäisiin muuttamaan Naapurilan koulun toimintakulttuuria. Sen sijaan se dokumentoi ja samalla muodostuu osaksi yhtä Naapurilan koulun sisäisen arvioinnin vaihetta, jossa pysähdytään pohtimaan juhlien ja esitysten valmistamisen käytännön kehittämistä, olemusta ja haasteita pohjaksi seuraavalle kehittämisprosessin syklille. Tapaus-tutkimuksen aikana rakentuvaa ymmärrystä siitä, miten koulun toimintakulttuuri

ilmenee, välittyä ja rakentuu esitysten ja juhlien yhteydessä, käytän pohjana ehdottaessani, miten koulun toimintakulttuuria voidaan ilmentää, välittää ja rakentaa esitysten valmistamisen avulla.

4.2 Naapurilan koulun kuvaus

Naapurilan koulu on pieni alakoulu, jota käy vuosittain n. 150–200 oppilasta 1.–5. -luokilla. Usein koulun yhteydessä toimii esiluokka, satunnaisesti myös 6. luokka. Koulun erityispiirteitä ovat olleet erityisopetuksen inkluusio 1980-luvulta lähtien ja yhteisöllinen lähestymistapa 1990-luvulta lähtien. Nämä painopisteet ovat siten olleet Naapurilan koulun toimintakulttuurissa jo paljon aiemmin kuin ne ovat tulleet osaksi valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2004). Erityisopetuspäätöksellä opiskelevia oppilaita Naapurilan koulussa oli tutkimuksen aikaan keskimääräistä runsaammin, n. 15 % oppilasmäärästä, kun keskiarvo suomalaisissa kouluissa on viime vuosina ollut n. 8 % (Tilastokeskus 2012). Kaikki koulun oppilaat opiskelivat kuitenkin pääosin yleisopetuksen oppimäärää eli esimerkiksi harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattavia oppilaita ei ollut. Naapurilan koulussa on koko sen olemassaolon ajan sekä johtajien aloitteesta että opettajien oman kiinnostuksen vuoksi panostettu poikkeuksellisen paljon erilaisten erityisopetuksen järjestämisen tapojen kehittämiseen. Tutkimuksen aikana koulussa ei ollut erillisiä erityisopetuksen ryhmiä, vaan kaikissa opetusryhmissä oli monenlaisia oppijoita.

Tämän tutkimuksen aineistoa koottaessa vuosina 2007 ja 2008 Naapurilan koulun toimintakulttuuria oli kehitetty yhteisöllisyyden suuntaan jo viitisentoista vuotta ja juhlat osana tätä projektia olivat olleet erityisen huomion kohteena jo useita vuosia. Juhliin panostaminen oli todettu koululle ominaiseksi piirteeksi, josta oltiin myös ylpeitä. Juhliin valmistautuminen ja esitysten valmistaminen nähtiin tärkeänä osana koulutyötä ja siihen varattiin myös melko paljon aikaa sekä opettajien että oppilaiden koulutyöstä. Koulun viikkokokouskäytännön

puitteissa kaikista juhlista ja tapahtumista käytiin arviointikeskustelu, josta tehtiin muistiinpanot. Monet juhlaan liittyvät toiminnan tavat olivat tutkimuksen aikaan jo hioutuneita, niistä oli vuosien varrella neuvoteltu useasti joko ääneen tai toiminnallisesti. Tutkimusjakson aikana kuitenkin monissa kohdin yhteisön käytäntöihin valautunutta hiljaista tietoa (Hakkarainen & Paavola 2008, 59) sanoitettiin ensi kertaa.

Naapurilan koulun toiminnan tapoihin on sen perustamisesta lähtien kuulunut viikoittainen, yleensä 90 minuutin mittainen kokous, johon osallistuu koko kasvatushenkilöstö. Kokouksissa sovitaan toiminnan käytännön järjestelyistä, mutta pyritään keskustelemaan myös kasvatuksellisista ja työssä jaksamista koskevista asioista. Koulu on pieni, joten kokouksissa on mahdollista säilyttää keskusteleva ilmapiiri. Tallensin opetushenkilöstön keskusteluaineiston kolmessa viikkokokouksessa keväällä 2007. Keskustelun puitteet – kokoontuminen keskustelemaan yhdessä koulun kasvatustyöstä – ovat siis osa koulun normaalia arkea.

4.3 Tutkimusaineiston hankinnan eettiset haasteet

Etnografisen tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi edellyttävät erityistä eettistä harkintaa (Bresler 1996, 134). Etnografisen tutkimuksen puitteissa tutkija on tavallisesti pitkään tekemisissä yhteisön kanssa, jopa elää yhteisön jäsenenä, ja voi siten saada tietoonsa myös asioita, joita ei pelkässä tutkijan roolissa olevalle paljastettaisi. Etnografialle ominaisia piirteitä ovat henkilökohtaisten suhteiden ja luottamuksen rakentuminen sekä kiinnostus yhteisön ja sen jäsenten toimintaan, ajatuksiin, arvoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Nämä ovat avaimia yhteisön kulttuuristen merkitysten empaattiseen ymmärtämiseen, mutta altistavat myös sille, että tutkimus saattaa loukata, satuttaa ja jopa vahingoittaa siihen osallistuvia. Mitä vahvemmin tutkija on tutkittavassa yhteisössä ”sisällä” ja siihen sitoutunut, sitä keskeisempiä ovat eettiset kysymykset niin aineistoa hankittaessa kuin tutkimusraporttia kirjoitettaessa (emt., 134).

Oman tutkimusaineistoni keräämiseen liittyi yleisten etnografisen tutkimuksen haasteiden lisäksi erityisiä eettisiä haasteita, jotka juontuivat kahdesta seikasta: koulutyöstä tutkimuksen kohteena ja oman työyhteisön tutkimisesta (ks. myös luku 1.1).

4.3.1 Koulutyö tutkimuksen kohteena

Peruskoulu on eettisesti erityisen haasteellinen tutkimusympäristö, sillä oppilaat ovat alaikäisiä ja oppivelvollisuuskoulun vahvojen valtarakenteiden vaikutuksessa. Tutkimuseettisten periaatteiden mukaan tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4–5). On kuitenkin kyseenalaista, miten paljon oppilas voi itse päättää tutkimukseen osallistumisesta tai etenkään siitä kieltäytymisestä, jos vanhemmat ja opettajat puoltavat osallistumista. Kun tutkimuksessa kuvataan koko luokan työskentelyä, on yksittäisen oppilaan myös vaikea vetäytyä tutkimuksesta sen kerran alettua.

Koulutyö on varsin tiukan vaitiolovelvollisuuden alaista, mutta tutkijan työn tulokset tulevat julkisiksi. Etnografisessa tutkimuksessa, jossa seurataan kouluelämän kokonaisuutta pitkään niin hyvinä kuin huonoina päivinä, tutkimukseen osallistuvien on vaikea rajata, millaista tietoa he haluavat itsestään tutkijalle antaa. Etenkin kun tutkimuksessa on mukana erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, tutkijan tietoon tulee mahdollisesti arkaluontoisinakin pidettäviä asioita. Siksi tutkimusasetelma on suunniteltava erityisen huolellisesti ja näkemykseni mukaan vielä tutkimusluvan saamisen jälkeenkin on tutkimusaineiston hankkimisen tapoja ja sen käyttöä jatkuvasti arvioitava. Niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempien on voitava luottaa siihen, ettei tutkimukseen osallistumisesta aiheudu heille haittaa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden (2009, 5) mukaan osana normaalia koulutyötä toteutettavat tutkimukset voidaan suorittaa ilman huoltajien erillistä suostumusta pelkästään rehtorin luvalla. Kun tutkimuksessani kuitenkin tallensin koulutyötä videoimalla, olimme yhtä mieltä koulun johtajan kanssa siitä, että opetustoimelta saadun tutkimusluvan lisäksi lupaa on syytä pyytää

kaikilta huoltajilta kirjallisesti (liite 5). Lisäksi pyysin luvan kaikilta oppilailta suullisesti. Tutkimuksen aikana tuli kuitenkin hetkiä, jolloin joku oppilas kielsi kuvaamisen. Asetin silloin kameran niin, ettei kyseinen oppilas tullut kuvaan. Välillä kuitenkin tutkijan eettinen päätöksenteko ja opettajan kasvatuksellinen päätöksenteko limittyivät. Eräällä oppitunnilla luokan oma opettaja tulkitsi joidenkin oppilaiden pelaavan kuvauslupan kanssa ja totesi, että kun lupa on kerran annettu, siitä ei joka tunti neuvotella uudestaan, vaan kuvaamisesta voi kieltäytyä vain erityisen painavasta syystä (aineisto K I). Tällöin katsoin parhaaksi luottaa opettajan oppilaantuntemukseen ja vastuuseen luokan toiminnan kokonaisuudesta, mutta pyrin erityiseen tahdikkuuteen dokumentoinnin toteutuksessa. Bresler (1996, 134) kirjoittaakin, että eettisen etnografisen tutkimuksen toteuttamisessa pelkkä tutkimuslupa ei riitä. Sopimus tutkimukseen osallistumisesta on enemmänkin henkilökohtaisen merkityksellisen ihmissuhteen kuin allekirjoitettavan sopimuksen kaltainen, se perustuu luottamukseen ja jatkuvaan tilannekohtaiseen harkintaan.

4.3.2 Oma työyhteisö tutkimuskohteena

Ilmeisin ongelma oman työyhteisön tutkimisessa on anonyymiteetin säilyttämisen mahdottomuus. Pseudonyymien käytöstä huolimatta entinen työpaikkani on kohdallaisen helppo jäljittää. Jo yleisten tutkimuseettisten periaatteiden perusteella on tutkimus suunniteltava niin, ettei siitä koidu osallistujille kohtuutonta vaivaa tai riskiä tutkimustulosten käyttämisestä heitä vastaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8; Vuorinen 2005, 70). Omaa työyhteisöä tutkiessani oli kuitenkin vielä tärkeämpää suunnitella tutkimus niin, ettei sen yhteydessä tule julki kovin henkilökohtaista tai arkaluonteista tietoa. Kiinnostukseni erityisesti yhteisölliseen näkökulmaan ja musiikkiesityksen valmistamiseen yleisenä ilmiönä tarjosi mahdollisuuksia etäännyttää tarkastelua yksilötasolta. Kollektiivisen kulttuuristen merkitysten rakentamisen näkökulman valinta oli siis sekä tutkimuksellisesti kiinnostava että eettisesti kestävä ratkaisu.

Toinen tärkeä kysymys myös aikuisten kohdalla on tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Työyhteisössä voidaan helposti tuntea velvollisuutta osallistua kollegan toteuttamaan tutkimukseen. Jos tutkimus koskee koko työyhteisöä, kuten tässä tapauksessa, voi yksittäisen työntekijän olla hankalaa tuoda esiin haluttomuuttaan olla mukana varsinkin, jos esimies on tutkimukseen osallistumisen kannalla. Henkilökunnan keskustelujen dokumentoimiseen en kysynyt lupaa jokaiselta erikseen vaan työyhteisöltä kokonaisuutena. Pyrin kuitenkin toteuttamaan tutkimuksen niin, ettei se syö kohtuuttomasti henkilökunnan aikaa, ja että tutkimus myös osaltaan palvelisi koulussa joka tapauksessa tehtävää arviointityötä. Tältä osin suunnittelu toteutui yhteistyössä koulun johtajan kanssa. Opettajakunnan keskustelut käytiin viikoittaisella kokousajalla, jolloin koko työyhteisö oli muutoinkin koolla. Juhlat ja musiikkiesitykset ovat tärkeäksi koettu osa koulun toimintaa, ja niiden arviointi ja edelleen kehittäminen kuuluu koulun käytänteisiin joka tapauksessa. Koulu hyödynsi tutkimukseeni liittyvää työskentelyä nimeämällä kyseisenä vuonna juhlat koulun kehittämiskohteeksi. Toimitin myös koonnin juhlakäytännön kehittämistarpeita koskevasta keskustelusta koulun suunnittelupäivän työskentelyn pohjaksi.

4.3.3 Neuvottelu kentälle pääsystä

Ensimmäisen tutkimusjakson alkaessa helmikuussa 2007 kävin henkilökunnan kokouksessa esittelemässä suunnitelmaani ja pyysin lupaa tulla keräämään aineistoa. Pyysin vastaamaan kuitenkin vasta viikon päästä, sillä halusin, että koulun opettajat ja avustajat voivat keskustella tutkimukseen osallistumisesta seuraavassa kokouksessa niin että en ole itse paikalla. Seuraavan viikon kokouksen jälkeen sain koulun johtajalta tekstiviestin, jossa minut toivotettiin tervetulleeksi kouluun myös tutkijana.

Luvan antaminen kolmen viikkokokouksen käyttämiseen koulun juhla-kulttuurista keskusteluun, näiden kokousten videoimiseen ja tutkimusaineistona käyttämiseen oli ainakin minulle välittyneen tiedon mukaan koululle helppoa. Suurempaa harkintaa edellytti suostuminen tutkimukseeni toisen osan eli yhden

musiikkiesityksen valmistamisprosessin havainnoinnin toteuttamiseen, koska tässä yhden opettajan työskentely joutuisi erityisen huomion kohteeksi. Etenkin etnografisen tutkimuksen kohdalla tutkijan päästäminen kouluun ja luokkaan edellyttää suurta luottamusta (Bresler 1996, 134). Esimerkiksi Salo (1999, 35–37) kertoo, kuinka jo kerran sovittu lupa tulla luokkaan peruuntui, sillä opettaja tunsu sittenkin epämieliseksi ajatuksen vieraasta henkilöstä luokassa työtään tarkkailemassa. Omassa tutkimuksessani tuttuuteni Naapurilan koulussa lienee ollut sekä etu että haitta. Yhtäältä opettajat tunsivat minut, arvomaailmani ja yleisen tapani toimia ja ymmärtääkseni enimmäkseen hyväksyivät sen. Toisaalta olin vasta jäänyt Naapurilasta opintovapaalle ja musiikin opettajana rakentamani käytännöt vaikuttivat vielä vahvasti koulussa. Jäätyäni virkavapaalle sijaiseni oli aluksi ollut toinen musiikin aineenopettaja, mutta tutkimusajankohtana koko koulun musiikinopetus oli siirtymässä kahdelle musiikkiin erikoistuneelle luokanopettajalle. Nämä opettajat totesivat suoraan, ettei ollut helppoa päästää minua, musiikin aineenopettajaa ja opettajankouluttajanakin toiminutta, kuvaamaan heidän alkuvaiheessa olevaa musiikinopetustaan.

Viimeisen yhteisen kokoontumiskerran aluksi toukokuussa 2007 ne kaksi opettajaa, jotka jatkossa vastaisivat koko Naapurilan koulun musiikin opetuksesta, kysyivät miten olin ajatellut toteuttaa toisen jakson ja mitä tutkimukseen osallistuminen merkitsisi. Olin itse ajatellut ottaa kysymyksen toisen tutkimusjakson toteuttamisesta esille vasta elokuussa, mutta pidin erittäin hyvänä keskustella asiasta jo ennen lomaa, kun se opettajia askarrutti. Kerroin, mistä olen tutkimuksessani kiinnostunut: en siitä, tuleeko juuri tästä esityksestä ”hyvä vai huono”, vaan siitä, mitä yleensä musiikkiesityksen valmistamisen aikana tapahtuu, mitä asioita käsitellään, miten niistä neuvotellaan ja minkä seikkojen suhteen opettaja tekee ratkaisuja. Kerroin myös, että olin ajatellut jakson olevan vuorovaikutteinen: en aikoisin vain seurata esityksen valmistamista kameran takaa, vaan voisimme käydä myös keskustelua musiikkiesityksen valmistamisesta ja pohtia yhdessä sen ongelmakohtia. Tarkoitukseni oli, että opettaja ei ole tutkimuksen kohde vaan ennemminkin kumppani, joka mahdollistaa musiikkiesi-

tyksen valmistamisen tutkimisen (aineisto A III). Tällaista opettajan ja tutkijan yhteistyöasetelmaa ja sen yleistymistä koulun käytäntöjen narratiivisessa tutkimuksessa kuvaa mm. Gudmundsdottir (2001, 229). Myös Bresler (1996, 134) kirjoittaa, että etnografisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkimukseen osallistuvan suhteen tulisi olla molempien osapuolten määriteltävissä. Sen lisäksi, että lupaa osallistua tutkimukseen, tulisi voida vaikuttaa osallistumisen tapaan ja vuorovaikutuksen laatuun. Tämä hyödyttää myös tutkijaa, sillä joustavuus roolien muodostumisessa tuo esiin ja lisää herkkyyttä erilaisille näkökulmille.

Painotin opettajille, että heillä ei ole velvollisuutta päästää minua kuvaamaan tuntejaan enkä missään tapauksessa tulisi luokkaan, jos se tuntuu hankalalta. Kerroin varasuunnitelmastani jatkaa tutkimusta edelleen aikuisten keskustelujen kautta, mikäli varsinaisen esityksen valmistamisen havainnointi ei toteudu. Sovimme, että opettajat hauduttelevat ajatusta kesän yli ja palaamme elokuussa asiaan. Elokuussa lähestyin näitä kahta musiikkia opettavaa opettajaa sähköpostitse. Toinen vastasi, että kyseisessä uran ja henkilökohtaisen elämän vaiheessa tutkimukseen osallistuminen tuntuisi ylimääräiseltä rasitteelta, joten hän tällä kertaa kieltäytyy. Toinen opettaja, Heli,²² oli vastikään valmistunut ja työskenteli toista vuotta luokanopettajana Naapurilan koulussa. Hän vastasi, että kyseisessä työuran vaiheessa tuntui juuri sopivalta pohtia erityisesti musiikin opetusta, joten hän osallistuisi mielellään. Asia ratkesi siis kannaltani ihanteellisesti, sillä minun ei myöskään tarvinnut valita, kumman opettajan työskentelyä seuraisin.

4.4 Aineiston hankinta

Etnografian edellytyksenä etenkin antropologian alalla on pidetty kohtalaisen pitkäkestoista yhtenäistä oleskelua tutkittavassa yhteisössä (Eskola & Suoranta 2000, 105; Lappalainen 2007, 11). Etnografisen tutkimuksen yleistyttyä myös muilla aloilla on tämän ns. kenttäjakson toteutukseen muodostunut erilaisia vari-

²² Kaikista tutkimukseen osallistuvista henkilöistä käytetään peitenimiä.

aatioita. Esimerkiksi Rantala (2005) dokumentoi opettamansa luokan elämää kahden lukuvuoden ajan, Gordon (1999) ryhmineen vietti tutkimuskouluissa muutaman päivän viikossa yhtenä lukuvuonna, ja Salo (1999) taas keräsi aineistonsa tiiviisti kahdeksan peräkkäisen päivän aikana lukuvuoden alkaessa. Olenaisena kuitenkin pidetään mahdollisuutta nähdä yhteisön kulttuuri sisältä päin, osallistua sen elämään luonnollisissa tilanteissa ja päästä *kokemaan*, millaiset suhteet, arvot ja normit yhteisössä vaikuttavat (Eskola & Suoranta 2000, 105; Gordon & al. 2007, 43). Tässä tapauksessa en nähnyt pitkää orientoitumisjaksoa tarpeelliseksi, sillä olin vuoden 2005 loppuun saakka ollut itse opettajana Naapurilän koulussa. Kentällä oloni liittyikin melko tiiviisiin aineiston keräämisen jaksoihin.

Aikuisten keskusteluaineiston keräsin kevätlukukauden 2007 aikana viettämällä koulussa yhden päivän kuukaudessa, yhteensä 4 päivää. Toinen tutkimusvaihe, musiikkiesityksen valmistamisen havainnointi, ajoittui kevätlukukaudelle 2008. Silloin vietin Naapurilän koulussa kaikkiaan 22 päivää, joista yksi oli tammikuussa ja muut kietoutuivat kahden esityksen valmistamisen prosessin ympärille. Helmi–maaliskuussa 2008 seurasin pääsiäispäivänavauksen valmistamista yhteensä 7 päivänä. Tämä jakso oli eräänlainen esitutkimusjakso, jolloin tutustuin oppilaisiin ja kokeilin erilaisia havainnoinnin ja dokumentoinnin tapoja. Toisen tutkimusvaiheen pääaineiston muodostaa keväťjuhlaesityksen valmistamiseen liittyvä materiaali, jota keräsin huhti–toukokuussa 2008 yhteensä 14 päivänä.

Etnografialle on ominaista, että tutkija ei ole vain ulkopuolisen tarkkailijan roolissa vaan osallistuu tutkimustilanteiden sosiaaliseen vuorovaikutukseen yhtenä jäsenenä. Tässä tapauksessa osallistuin tutkimukseen sekä tutkijana että kouluyhteisön todellisena jäsenenä, vaikkakin jo päivittäisestä opettajan roolistani etäänntyneenä. Yhteisön jäsenyys lienee mahdollistanut aineiston keruun, johon muutoin ei ehkä olisi ollut mahdollisuutta, sillä työyhteisön kokouksiin ulkopuolinen tutkija tuskin olisi päässyt lainkaan. Varsinkin keskusteluaineiston keruun aikaan tasapainoilin yhteisön jäsenyyden ja tutkijuuden välillä. Keskus-

teluissa toimin tutkijan roolissa moderaattorin tavoin keskustelun rakentajana, ohjailijana ja rohkaisijana (Pietilä 2010, 213). Rakensin keskusteluaiheiden rungon, viritin pienryhmäkeskustelun avulla muistelun käyntiin ja tarvittaessa jaoin puheenvuoroja. Osallistuin muisteluun omalta osaltani, olinhan osa muisteltavaa historiaa, mutta ilman tutkijan roolia olisin varmaankin osallistunut keskusteluun enemmän. Tuttujen ihmisten kanssa toimiminen tutussa tilanteessa ja yhteisössä, joka on aina ollut innokas arvioimaan ja kehittämään omia käytäntöjään, oli kuitenkin pääosin helppoa, vaikka olinkin osin uudessa roolissa.

Ennen toisen tutkimusjakson aloittamista tunsin välttämättömäksi neuvotella positionne Helin kanssa uudestaan. Olin Helille vanhempi kollega, ja rakentamani musiikinopetuksen kulttuuri vaikutti yhä Naapurilan koulussa. Olin myös musiikin aineenopettaja ja opettajankouluttaja, ja edellä kuvatussa keskustelussa oli käynyt ilmi, ettei ollut helppoa asettua kamerani eteen tuoreena luokanopettajana opettamaan musiikkia. Pidin tärkeänä puhua positionne rinnakkaisiksi: tulisin kuvaamaan Heliä arvostamanani kollegana. Kerroin arvostavani Helin asennetta siihen, että hän haluaa juuri tässä vaiheessa uraansa pohtia musiikin opetuksen toteuttamista koulutyössä. Tutkimukseni kannalta pidin tuoreen opettajan tutkivaa, pohtivaa ja etsivää asennetta jopa antoisampana kuin kokeneen opettajan jo vakiintuneiden käytäntöjen havainnointia. Ehdotin myös, että tutkimuksen teko voisi olla vuorovaikutteista; emme pitäisi tiukasti kiinni tutkijan ja tutkimuksen kohteen rooleista, vaan voisimme myös keskustella kyseisen esityksen valmistamisesta, kysellä ja vaihtaa kokemuksia ja pohtia niitä yhdessä. Tuolloin, keväällä 2007 tällaista toimintatapaa ei ollut vielä usein raportoitu, mutta se lähestyi Carola Conlen (2000; 2003; ks. myös luku 4.4.1) kuvaamaa vuorovaikutteista opettajanarratiivien tutkimusta. Tätä kirjoitettaessa vastaavasta toimintatavasta on jo esimerkkejä (mm. Hakala 2007). Anna Rastas (2010, 67) kirjoittaa jopa, että enää on vaikeaa kuvitellakaan etnografista tutkimusta, jossa tutkija menisi kentälle vain havainnoimaan tai keräämään valmiita dokumentteja, sillä tarkoituksena on tutkijan tiedon rakentuminen vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa.

Musiikkiesityksen valmistamista havainnoidessani tunsin olevani oppilaiden silmissä ulkopuolinen, luokkayhteisöön varsinaisesti kuulumaton vieras. Muutamille oppilaille olin opettanut musiikkia esikoulussa kahta vuotta aiemmin, mutta useimmat eivät tunteneet minua ennestään. Kerroimme Helin kanssa oppilaille, että olen ollut Naapurilassa töissä musiikin opettajana ja että nyt tutkin musiikkiesitysten valmistamista. Naapurilan koulun kerroimme valikoituneen tutkimukseen siksi, että siellä tehdään paljon musiikkiesityksiä, ja heidän luokansa siksi, että he ovat jo taitavia musiikkiesitysten valmistamisessa. Havainnointijakson alkaessa työskentelyyn osallistumisen määrää ja tapaa piti jonkin aikaa etsiä. Luontevimmaksi osoittautui olla enimmäkseen jonkin kameran lähellä, oli se sitten luokan takana tai edessä, ja osallistua vain jos avulleni oli tarvetta. Esimerkiksi ehdotukseni laulun sanoituksen muokkaamiseksi tyrmättiin. Sen sijaan sain auttaa mikrofoniin asettelussa tai ohjata metallofonin soittajaa seuraamaan nuotista kappaleen etenemistä. Mutta kun luokan oma opettaja Heli joutui poistumaan luokasta ja pyysi minua jatkamaan oppilaiden kanssa harjoittelua, opettajuuttani testattiin kuin satunnaisen sijaisen kanssa. Oppilaat tiesivät musiikillisen ammattitaitoni, mutta heidän luokalleen en ollut opettaja vaan tutkija.

Etnografialle tyypillisimmät aineiston keruun tavat ovat haastattelu ja havainnointi, joita voidaan täydentää monenlaisilla muilla aineistoilla (Bresler 1994,8; Wolcott 1997, 333–338; Eskola & Suoranta 2000, 106). Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa päädyin yksilöhaastattelujen sijaan keräämään aineistoa työyhteisön aikuisten yhteisistä keskusteluista, joissa sovellettiin muistelumenetelmää (Konkola 2000). Katsoin yhteisen muistelun ja keskustelun palvelevan haastatteluja paremmin tutkimani käytännön ymmärtämistä sekä yhteisön historiaan ja sen arvopohjan rakentumiseen tutustumista. Tutkimuksen toisessa vaiheessa havainnoin yhden koululuokan musiikkiesityksen valmistamista, mitä täydensin haastatteluin ja kyselyin.

4.4.1 Työyhteisön keskusteluaineisto

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa Naapurilan koulun opetushenkilöstö – opettajat ja koulunkäyntiavustajat – kokoontui kolmesti keskustelemaan koulun juhlien ja esitysten valmistamisen käytännöstä. Keskustelukokoukset ajoittuivat maaliskuu-, huhti- ja toukokuulle vuonna 2007. Keskusteluissa sovelsin yhtäältä Riitta Konkolan (2000) kuvaamaa ryhmässä muistelun menetelmää sekä toisaalta Carola Conlen (2000, 2003) kuvaamaa narratiivista menetelmää, joka kohdentuu opettajan kasvatuskäytäntöihin ja hiljaiseen tietoon. Keskustelujen pohjalta rakensin *kollektiivisen narratiivin*, joka kuvaa Naapurilan koulun juhlien ja esitysten valmistamisen käytännön kehitysvaiheita ja -haasteita vuosina 1981–2007 sekä työyhteisön siihen liittämiä arvoja, merkityksiä ja odotuksia.

Keskustelusessiot kestivät 82 minuutista 120 minuuttiin, yhteensä 4 tuntia 52 minuuttia. Litteroituna aineistoa on 62 sivua. Keskusteluihin käytettiin koulun viikoittaista kokousaikaa, joten osallistuminen mahtui henkilökunnan normaaliin työaikaan lukuun ottamatta ensimmäistä keskustelusessiota, jossa vilkasta keskustelua jatkettiin osallistujien toiveesta puoli tuntia suunniteltua pitempään.

Keskustelut pidettiin yhdessä luokkahuoneessa, kuten henkilökunnan kokoukset tavallisestikin. Osallistujat istuivat normaaliin kokoustapaansa oppilaiden pulpeteissa kääntäen niitä tarvittaessa siten, että keskustelun seuraaminen ja siihen osallistuminen oli helppoa. Videoiduissa keskusteluissa asettumista tarkistettiin vielä siten, että kaikki mahtuivat videon kuvaan. Ensimmäisen session kuvasin yhdellä kameralla, kaksi seuraavaa tallentumisen varmistamiseksi kahdella. Aineistoa purkaessa käytin kuitenkin pääsääntöisesti vain yhden kameran otoksia. Kamera oli sijoitettu luokan etunurkkaan niin, että se tallensi koko ryhmän edestä tai sivulta, kahta kameraa käytettäessä ne olivat eri puolilla luokkaa.

Ennen keskustelujen alkua helmikuussa 2007 opettajat vastasivat VESO-koulutuspäivänsä yhteydessä kirjalliseen esikyselyyn (liite 2), jonka pohjalta valmistelin yhteisten keskustelutilaisuuksien teemoja. Ensimmäisessä keskustelussa maaliskuussa 2007 muisteltiin Naapurilan koulun juhkakäytännön historiaa koulun perustamisesta eli 1980-luvun alusta tutkimusajankohtaan. Konkolan

(2000) tutkimuksessaan käyttämän muistikartan ideaa soveltaen piirsin muisteluun tueksi koko liitutaulun kokoiselle rullapaperille aikajanan. Janan yläpuolelle kirjasin keskustelun kuluessa toiminnan konkreettisia puitteita kuten henkilöstöön, fyysiseen ympäristöön ja tapahtumiin liittyviä seikkoja, alapuolelle taas niiden yhteydessä ilmi tulevia tunnelmiin ja arvomaailmaan liittyviä huomioita.

Toisessa keskustelussa huhtikuussa 2007 pohdittiin, millaisia merkityksiä juhlien ja esitysten valmistamisen käytäntöön tutkimusajankohtana Naapurilan koulussa liitettiin. Miksi juhlat ja esitykset nähtiin niin tärkeiksi, että ne saivat paljon huomiota ja resursseja, ja mitä niiden yhteydessä katsottiin opittavan? Kolmannen kokouksen pääteema toukokuussa 2007 oli juhlakäytännön tulevaisuuden haasteet: mitä perinteestä nähtiin säilyttämisen arvoiseksi ja missä kohdin oli ratkaistavia ongelmia.

Keskustelusta kollektiiviseksi narratiiviksi

Conlen (2000, 2003) kuvaama narratiivisen tutkimuksen menetelmä juontaa juurensa 1980-luvun kanadalaiseen opettajatutkimukseen, jonka kohteena oli opettajan ajattelu. Tutkija ja tutkimuksen kohteena oleva opettaja laativat narratiivisia vuorovaikutteisesti ja yhteistoiminnallisesti. Vaikka alun perin narratiivisia ajateltiin tutkimusaineiston keräämisen välineenä, tällaisen tutkijan ja opettajan yhteisen narratiivisen työskentelyn havaittiin myös tukevan opettajan reflektointia ja ammatillista kehittymistä (Conle 2000, 51; 2003, 2). Kun Conlen kuvaa-massa menetelmässä huomio on kohdistunut kerrallaan yhteen opettajaan ja hänen luokkatyöskentelyynsä, omassa tutkimuksessani puetaan sanoiksi koko työyhteisön koko kouluyhteisöä koskevaa hiljaista tietoa. Tutkimuksessani rakentuu siis *kollektiivinen narratiivi*.

Käytän termiä *kollektiivinen narratiivi* merkityksessä, joka on johdettu kollektiivisen muistin (Wertsch 2002; Salomon 2004; Onnismaa 2008) käsitteestä.²³ Onnismaa (2008, 86) kirjoittaa:

[Y]hteisöissä vallitsee enemmän tai vähemmän yhteisesti hyväksyty menneisyyden tulkinta. Muistin kollektiiviset puitteet ovat muistin väline, ei yksilöiden muistien summa. Kyse on muistista ryhmässä, ei ryhmän muistista.

Luvussa 3.2 olen eritellyt käsitteiden kertomus, tarina ja narratiivi merkityseroja tutkimuksessani. Vastaavasti Naapurilan koulun opetushenkilöstön ryhmähaastattelussa vuorovaikutteisesti kerrottu teksti on *kollektiivinen kertomus*, joka sanoittaa Naapurilan koulun työyhteisön kollektiivisia muistoja ja kollektiivista muistia. Kertomuksen ilmaisema ymmärrys yhteisön arvoista, ihanteista ja merkityksistä on *kollektiivinen tarina*. Se on muotoutunut toiminnan ja puhumisen vuorovaikutuksessa kertomusten, uskomusten, oletusten ja selitysten myötä ja sisältää sekä ääneen lausuttuja että lausumattomia oletuksia ja arvoja (Salomon 2004; Bruner 1990). *Kollektiivinen narratiivi* on puolestaan minun muodostamani tulkitseva tutkimuskertomus tästä aineistosta ja sen välittämästä tarinasta.

Tutkimukseni tuo narratiivisen tutkimuksen alueelle toistaiseksi harvinaisen työyhteisön yhteisöllisen aineiston. Kollektiivista narratiivia ei välttämättä tarvitse toteuttaa kollaboratiivisesti vaan se voi rakentua yksilöiden kertomuksista (Likavec & al. 2010, 97). Aiemmat opettajanarratiivit ovatkin yksittäisten opettajien kertomuksia (esim. Muukkonen 2010; Davis 2009) tai eri työyhteisöistä tulleiden opettajien yhteisistä keskusteluista koottuja (esim. Uitto & Estola 2009). Työyhteisönarratiivit taas on ollut tapana koota haastatteleamalla henkilöstöä yksittäin tai pienissä ryhmissä (Czarniawska 2007). Tässä tutkimuksessa rakennettavan narratiivin olennainen piirre on *kollaboratiivisuus*, sillä se on kerrottu yhdessä. Käytän kollaboratiivisen kertomisen käsitettä samankaltaisesti

²³ Kollektiivisen narratiivin käsitettä on käytetty myös merkityksessä, jossa tutkija kokoaa usean henkilön erikseen kertomien tarinoiden pohjalta yhden fiktiivisen henkilön tarinan, sekä narratiiviseen terapiaan liittyvien työtapojen nimenä (Denborough 2008).

kuin Eder (1988): läsnäolijat vaikuttavat kertomuksen muotoutumiseen toimien kulloisellekin kertojalle peilinä, kommentoiden, täydentäen ja joskus myös kyseenalaistaen kertomusta.²⁴ Lähelle omaa tutkimusasetelmaani tulee myös Johnsenin, Pachtin, van Slyckin ja Tsaon (2009) tutkimus, jossa erään toisen asteen oppilaitoksen opettajat sekä refleктоivat työtään että tutkivat sitä kollaboratiivisesti ja *kollegiaalisesti*. Johnsenin ym. tutkimukseen osallistui kuitenkin vain neljä opettajaa työyhteisöstä. Tutkimuksessani *kollektiivisen narratiivin* käsite viittaa siis sekä narratiivin sisältöön yhteisössä muodostuneena ymmärryksenä yhteisöstä ja sen jäsenten jakamasta identiteetistä (Salomon 2004, Bruner 1990) että sen sanallistamisen tapaan yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena prosessina niin työyhteisön sisällä kuin yhteisön ja tutkijan kesken.

Ryhmäkeskustelua voidaan pitää yhtenä ryhmähaastattelun muotona. Pietilä (2010, 214) kirjoittaa monien tutkijoiden nykyisin vierastavan ryhmähaastattelun käsitettä, sillä se luo mielikuvan ryhmätilanteessa tapahtuvista yksilöhaastatteluista ja tuntuu terminä korostavan haastattelijan roolia. Siksi Pietilä päätyy ryhmähaastattelun ja haastattelijan sijaan käyttämään termejä *ryhmäkeskustelu* ja *moderaattori* (emt., 213). Vaikka ryhmähaastatteluja alkujaan käytettiin nimenomaan kustannustehokkuuden vuoksi, nykyisin niillä tavoitellaan erityisesti vuorovaikutusprosessia, jossa vaihdetaan mielipiteitä, muodostetaan ryhmänä käsityksiä keskustelun aiheista ja jopa rakennetaan ryhmäidentiteettiä ja uusia merkityksiä (emt., 212–213, 216–217). Pietilän mukaan tutkijan tulisi kysymysvastaus -haastattelun sijaan ottaa moderaattorin rooli ja aktiivisesti kannustaa osallistujia keskinäiseen vuorovaikutukseen ja mielipiteiden vaihtoon. Osa tutkijoista on sitä mieltä, että ryhmähaastatteluissa tarkastelun ensisijaisena kohteena tulisikin olla nimenomaan ryhmän vuorovaikutus (emt., 216–217). Omassa tut-

²⁴ Kollaboratiivisen narratiivin käsitettä on käytetty myös tutkimuksissa, joissa tutkija ja opettaja rakentavat opettajanarratiivia yhdessä ja neuvotellen sen sijaan, että tutkija kokoaisi narratiivin yksin aineistonsa perusteella (esim. Schulz & al. 1997, Conle 2000). Kollaboratiivisen narratiivin käsitettä käytetään myös kuvaamaan tehtävätyyppejä, jossa tuotetaan yhdessä tekstiä ja tavoitteena on kehittää yhteistyön ja yhteistoiminnan taitoja.

kimuksessani olen kuitenkin ensisijaisesti kiinnostunut ryhmässä muistelun ja keskustelun kautta rakentuvasta yhteisestä kertomuksesta ja sen tulkinnasta.

Moderaattorin roolia ryhmäkeskustelussa voi pitää vähäisempänä kuin haastattelijan roolia yksilöhaastattelussa (Pietilä 2010, 215). En ohjailut keskusteluun osallistumista kovin paljon, vaan keskustelu sai pääosin edetä siten kuin se tässä työyhteisössä etenee. Jos joku oli selkeästi osallistumassa keskusteluun, muttei ollut saada ääntään kuuluviin tai kommentti jäi kesken, saatoinkin osoittaa hänelle puheenvuoron. Keskustelua hiljaa seuranneita en erityisesti patistanut osallistumaan yhteiseen keskusteluun. Sisällytin sessioihin kuitenkin erilaisia työskentelytapoja, joissa jokainen sai helpommin äänensä kuuluviin. Ennen varsinaisen tutkimusjakson alkua tutkimussuunnitelmaa esitellessäni pyysin jokaista vastaamaan kirjalliseen kyselyyn, joka antoi pohjaa tutkimusjakson suunnittelulle. Ensimmäisellä muistelukerralla keskustelu alkoi pienryhmissä samaan aikaan työyhteisöön tulleiden kanssa. Toisen kerran alussa taas pyysin jokaista laatimaan metaforan ja esittelemään sen muille.

Kun haastattelutilanteet ovat yleensä arjesta poikkeavia tapahtumia, etnografian periaatteeseen sopivasti tämän tutkimuksen keskustelut tapahtuivat mahdollisimman aidossa tilanteessa. Keskusteluihin käytettiin viikoittaista kokousaikaa, jolloin koko opetushenkilöstö on joka tapauksessa paikalla ja valmistautunut käsittelemään yhteisiä asioita. Naapurilan koulun kulttuuriin kuuluu keskustella näissä kokouksissa kalenteriasioiden lisäksi myös mm. kasvatuksellisista seikoista, arvopohjaisista valinnoista ja työssä jaksamisesta, joten keskustelun aihe, tapa ja tilanne olivat osallistujille tuttuja. Keskustelu olikin vilkasta, eikä Eskolan ja Suorannan (2000, 97) mainitsemaa ongelmaa dialogin puutteesta ryhmähaastattelussa ilmennyt. Ratkaiseva ero lienee siinä, että tutkimukseeni osallistui aito yhteisö eikä ryhmä eri koulujen opettajia, ja että tutkimuksen kohteena oli heille yhteinen todellinen käytäntö eivätkä esimerkiksi kokemukset samankaltaisista ilmiöistä eri kouluissa. Keskustelulla oli myös työyhteisölle selvä funktio: keskustelussa yhteisesti rakennettavat käsitykset esitysten ja juhlien

tehtävästä ja merkityksestä Naapurilan kouluyhteisössä toimisivat seuraavan lukuvuoden koulutyön suunnittelun ja kehittämisen pohjana.

Mistä kollektiivinen narratiivi kertoo?

Mistä tällainen yhteisöllinen tarina sitten kertoo ja miten luotettavana sitä voi pitää? Kokoamani narratiivi perustuu yhden työyhteisön muisteluun ja sen pohjalta keskusteluun. Sen kaikkia historiallisia viittauksia ei ole tarkistettu, vaan tarina on kerrottu sellaisena, millaiseksi se keskustelussa jäsentyy. Valitsin tutkimusmenetelmäksi kollektiivisen ja kollaboratiivisen yhdessä kertomisen, sillä pidän opettajakokemukseni perusteella oppilaitoksen toimintakulttuurin muotoutumisen kannalta olennaisena sitä, mitä ja miten yhteisössä puhutaan ääneen. Yhdessä kertominen poikkeaa yksin kertomisesta, ja jos olisin haastatellut opettajia erikseen, tarina voisi olla toisenlainen. Yksilöhaastattelun ja ryhmäkeskustelun vuorovaikutuskonteksti on erilainen (Pietilä 2010, 215). Kun oma puheenvuoro tuodaan osaksi yhteisön vuorovaikutusta, tilanteessa läsnä olevat vaikuttavat kertojan tapaan kertoa, kertomuksen etenemiseen ja etenkin sen tulkintaan (Hänninen 2004, 81). Ryhmäkeskustelussa osallistujat joutuvat muodostamaan kollektiivisesti jaettua ymmärrystä. Ryhmän vuorovaikutuksessa keskustelu usein kohdentuu käsittelemään sitä, mikä on ryhmän jäsenille yhteistä (Pietilä 2010, 215). Siten rakennetaan myös käsitystä keskustelijoista ryhmänä ja luodaan eroa muihin. Yksilöhaastattelussa taas kerrotaan aiheesta enemmän suhteessa omaan elämäntilanteeseen (emt., 217).

Kollektiiviset tarinat ovat tiiviisti sidoksissa historiallisiin tapahtumiin, mutta niissä korostuvat erityisesti tapahtumien tulkinnat. Siten samasta ilmiöstä voi eri yhteisöissä vallita hyvin erilaisia kollektiivisia tarinoita. Historiallisen kertomuksen voi omaksua kuka vain, mutta kollektiivisen tarinan voi tuntea omakseen vain se, joka on kokenut ilmiön (Salomon 2004, 275; Spinner-Halev 2012, 60–62). Tutkimukseni kollektiivista kertomusta rakennettaessa kaikki osallistujat tuntevat kokemuksellisesti ilmiön, josta keskustellaan. Suurin osa keskusteluun osallistuneista on ollut osallisena myös niissä historiallisissa tapahtumissa,

joista kerrotaan, rakentamassa ja todistamassa niitä. Narratiivit sitovat menneen nykyhetkeen ja katsovat samalla tulevaisuuteen (Spinner-Halev 2012, 60; Clandinin & Connelly 2000, 49–50). Keskustelujen aikana uudempia yhteisön jäseniä kerrotaan osaksi kollektiivista tarinaa, heille avataan merkityksiä ja selittämisen tapoja juhlien ja esitysten valmistamisen toiminnan tavoille, joihin he jo käytännössä ovat osallistuneet. Nuoremmat työyhteisön jäsenet kertovat siitä, miten ovat käytännön itse kokeneet, ja yhdessä pohditaan käytännön merkitystä ja haasteita tulevaisuudessa. Siten kollaboratiivisella työskentelytavalla on ollut suuri vaikutus tämän kollektiivisen kertomuksen ja narratiivin muotoutumiseen.

Varsinkin tämän tutkimuksen kaltaisessa tapauksessa, jossa keskustelijat ovat toisilleen tuttuja ja jossa ollaan heille tutussa ympäristössä ja tilanteessa, keskustelu voi olla jopa vapaampaa kuin kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa. Ryhmä voi virittyä puhumaan aiheista, joita ei yksilöhaastattelussa tulisi esiin, ja yhteinen muistelu voi myös herättää muistikuvia, jotka muuten eivät nousisi pintaan. Ryhmän sisäisellä kontrollilla on hyvät puolensa: yhdessä muistellen haetaan tulkintaa, jonka kaikki voivat hyväksyä, ja keskustelu useamman henkilön kesken saattaa vähentää tutkijan väärin ymmärtämisen vaaraa (Eskola & Suoranta 2001, 94–95). Toisaalta ryhmän sisäinen kontrolli voi estää joitakin osallistumasta keskusteluun, ja konsensukseen pyrkiminen voi jättää yksilöllisiä merkitysten tulkintoja taka-alalle (emt., 97).

Onnismaa (2008, 85) muistuttaa, että sillä mitä muistetaan ja mitä unohdetaan, mikä muuttuu julkilausutuksi ja mikä painuu äänettömäksi, on myös poliittinen ulottuvuus. Myös Bowman (2006, 10) muistuttaa narratiivisen tutkimuksen ja Bresler (1996, 141) etnografisen tutkimuksen eettisestä ja poliittisesta merkityksestä. Molemmat pitävät tässä suhteessa olennaisena kysymyksenä sitä, *kenen* kertomusta kuunnellaan ja arvostetaan. Kertominen ja kertaaminen ei ole vain toteavaa ja uusintavaa. Se, mitä puhumalla pidetään yllä ja vahvistetaan, on myös yhteistä ymmärrystä ja arvomaailmaa rakentavaa. Käsitteiden mukaan opettajien ja avustajien omat, yhteisessä keskustelussa ehkä hiljaisina pysyvät näkemykset vaikuttavat paljonkin luokkien sisällä, ja näkyvät kyllä olemassa

olevaa toimintakulttuuria vahvistavasti tai kyseenalaistavasti myös koulun yhteisessä elämässä. Niiden sosiaalinen jakaminen kuitenkin muuttaa tulkintoja tapahtumista ja auttaa kollektiivisen, yhdenmukaisen kertomuksen syntymistä (Onnismaa 2008, 86–87). Se, kenellä, mistä ja miten on lupa puhua, on osa kouluyhteisön moraalijärjestystä ja rakentaa koulun toimintakulttuuria.

Naapurilan koulun aikuisten keskusteluun pohjautuvan kollektiivisen narratiivin rakentaminen alkoi jo ensimmäisen keskustelukerran jälkeen ja toin siihen liittyviä ajatuksia refleктоitavaksi seuraavissa kokouksissa. Narratiivin luonnoksesta keskusteltiin yhteisessä kokouksessa vielä vuoden päästä toukokuussa 2008. Lisäksi toin työyhteisön keskusteltavaksi ja hyväksyttäväksi narratiivin pohjalta kirjoitetun artikkelin (Nikkanen 2010b) luonnoksen helmikuussa 2010. Yhteisen muistelun ja keskustelun pohjalta yhteistyössä kokoamamme narratiivi kertoo konsensuksesta. Se esittää Naapurilan koulun esitysten ja juhlien valmistamisen käytännön rakentumisen ja siihen liittyvät merkitykset sellaisina, kuin ne yhteisessä keskustelussa on neuvoteltu kyllin hyväksyttäväksi kaikille osallistujille. Etnografisen aineiston analyysiin ja raportointiin liittyy kuitenkin paljon tutkijan subjektiivisia valintoja: mikä näyttäytyy juuri tutkijalle tässä aineistossa merkitykselliseltä, millä perusteella hän aineistoa järjestää ja mitä painottaen siitä raportoi (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15). Esimerkiksi vaikka luvussa 5 esitettävä kollektiivinen narratiivi perustuu Naapurilan koulun kasvatushenkilöstön kertomaan, sen konkreettinen muoto on minun laatimani ja siksi siinä painottunee kiinnostukseni yhteisöllisyyteen. Toisaalta tämä kiinnostukseni on kehittynyt juuri Naapurilan koulun työyhteisön jäsenenä. Salon (2007, 242) mukaan etnografinen tutkimus kertoo aina myös meistä tutkijoista itsestämme, sillä silloinkin kun kuvaamme toisia, toisen tulkitseminen on myös itsensä näkemistä.

4.4.2 Musiikkiesityksen valmistamisprosessin havainnointi

Tutkimuksen toisessa vaiheessa havainnoin musiikkiesityksen valmistamisen prosessia käytännössä. Olin ajatellut havainnointijakson ajoittuvan jo syksyille

2007, mutta tutkimusjaksosta sopimisen jälkeen olen tutkijan päiväkirjaani kirjannut seuraavaa:

Olin alunperin ajatellut, että tutkimukseen voisi tulla jomman kumman neljännen luokan joulujuhlaesitys. Heissä kiteytyisi se esityskulttuurimme jatkumo, ja osaavat jo kertoa ajatuksistaan. Helin kanssa keskustellessa kävi kuitenkin ilmi, että musiikin opettajanvaihdokset eivät ole sujuneet ihan helposti. Yhteinen sävel on vasta hakusessa ja luokat ovat jotenkin ujoja ja arkoja musisoimaan. Tässä tilanteessa minun ei missään tapauksessa kannata mennä mukaan, koska oppilaat mahdollisesti hakisivat minusta sitä musiikin opettajaa, jonka muistavat 1.–2. -luokilta.

Päädyimme siis Helin omaan 2. luokkaan tutkimukseen osallistujina. Joulujuhlaan on tulossa perinteisesti kakkosten joulukuvaelma, joka ei minusta ole sopiva tutkimusjaksoksi. Se edustaa koulumme kulttuurissa sitä traditiota, jota vain maltillisesti uudistetaan. Aihe annetaan valmiina, laulutkin on yleensä jo päätetty, joskus myös roolijako, ennen kuin oppilaat otetaan mukaan valmisteluihin. Lisäksi kyseessä on kahden 2. luokan yhteinen esitys. Siksi sovimme tutkimusjakson sijoittuvan kevätlukukaudelle.

Kakkoset ovat vielä aika pieniä, toisaalta vielä initioitumassa kulttuuriin. Helin oma luokka on tietysti siinä hyvä, että esitysten valmistaminen liittyy Helillä kaikkeen muuhunkin kasvatukseen ja oppilaat ovat tosi tuttuja. (T 23.10.2007)

Tutkimuksen toisen vaiheen pääaineiston tallensin huhti–toukokuussa 2008 videoimalla tämän yhden luokan keväthlamusiikkiesityksen suunnittelun, harjoittelun, esityksen ja arvioinnin. Tallennetta kertyi 15 eri tilanteesta yhteensä n. 12 tuntia. Keskustelimme prosessin etenemisestä ja sen haasteista opettajan kanssa välitunneilla sekä yhdessä erillisessä haastattelussa (52 minuuttia), jossa käytin keskustelun stimulointiin myös videota esityksen soittotehtävien jaosta. Haastattelin luokan lapsia pienryhmissä videotaltiointeja reflektoiden (nk. stimulated recall -menetelmä, ks. Lyle 2003; Rowe 2009). Lähetin vanhemmille kyselyn heidän näkemyksestään juhlien ja esitysten valmistamisen merkityksestä lapsensa kohdalla (liite 3). Aineistona on myös havainnointipäiväkirjani tutki-

musjakson ajalta (21 kirjoitusjaksoa, 24 sivua). Tutkimukseen sisältyvä aineisto on tarkemmin eritelty taulukossa 2.

Ennen pääaineiston keräämistä, helmi–maaliskuussa 2008, seurasin koulun molempien 2. luokkien yhteistä pääsiäispäivänavauksen valmistamista esitutkimusjakson omaisesti 9 kertaa, yhteensä 6 tuntia 50 minuuttia. Tätä aineistoa käytän täydentävänä aineistona ja tukena tarkastellessani musiikkiesityksen valmistamisen prosessia kokonaisuutena. Esitutkimusjakson aikana stimulated recall -menetelmällä toteutettujen lasten pienryhmäkeskustelujen materiaali on kuitenkin mukana päätutkimusaineistossa.

Esitutkimusjakson aikana halusin kokeilla erityisesti videointia sekä stimulated recall -menetelmää ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä. Esitutkimusjakson ensimmäisellä kuvatulla oppitunnilla kuvasin vain yhdellä videokameralla, minkä totesin oitis riittämättömäksi. Jatkossa käytin esitutkimusjaksona toimineen pääsiäisjuhlan valmistamisen kuvaamiseen kahta videokameraa eri puolilla luokkaa niin, että toisen kuvaan mahtui myös opettaja. Pääaineiston, kevätjuhlaesityksen valmistamisen havainnoinnin aikana käytössäni oli vielä kolmaskin videokamera. Kaksi kameroista oli jalustoilla eri puolilla luokkaa, toinen asetettuna kuvaamaan etunurkasta taaksepäin ja toinen sivulta etuviisioon. Kolmas kamera oli kädessäni ja tarvittaessa liikuin sen kanssa.

Stimulated recall –menetelmässä (Lyle 2003; Rowe 2009) käytetään tutkimuksessa aiemmin videoitua materiaalia virittämään muistamista ja reflektiota haastattelu- tai keskustelutilanteessa. Käytin menetelmää ryhmähaastattelutilanteissa, joissa oli 2–6 oppilasta. Esitutkimuksen aikana haastattelin ryhmässä 2a-luokan oppilaita, jotka osallistuivat tutkimukseeni vain pääsiäispäivänavauksen yhteydessä, päätutkimusjakson aikana puolestaan ryhmähaastatteluihin osallistuivat havainnoitavaa kevätjuhlaesitystä valmistaneen 2b-luokan oppilaat. Esitutkimuksessa yritin haastatella oppilaita samalla kun he katsoivat videoita. Se osoittautui kuitenkin vaikeaksi. Oppilaista videoiden katsominen oli kyllä yleisesti ottaen hauskaa. Useimmat kommentoivat katsoessaan sitä, keitä kuvassa näkyy ja miten hassuilta he näyttävät. Eräässä ryhmässä pyydettiin, voisinko

näyttää lopuksi heille haastattelutilanteesta juuri kuvaamaani videota, jotta he voisivat katsoa videolta itseään katsomassa videota. Sen pohtiminen, miltä rivissä seisominen tuntuu tai kenen vuoksi rivissä seisotaan, ei kuitenkaan tuntunut mahtuvan samaan tilanteeseen. Päättökimujakson stimulated recall – haastatteluissa näytin videolta vain muutaman lyhyen pätkän pääsiäispäivän-avauksen harjoittelusta. Katsoimme yhden videopätkän kerrallaan ja keskustelimme videoiden välillä.

Musiikkiesitystä valmistettiin omassa luokassa, pienryhmätilassa, musiikki- luokassa ja oman koulun salissa. Kenraaliharjoitus ja kevätjuhla varsinaisine esityksineen pidettiin noin kilometrin päässä koulusta sijaitsevan monitoimitalon auditoriossa. Seurasin työskentelyä niissä tilanteissa, joissa tutkimukseen osallistuva opettaja Heli oli ilmoittanut esitystä valmisteltavan, eli pääasiassa luokan musiikin tunneilla. Esitutkimusjakson jälkeen olimme keskustelleet varsinaisen tutkimusjakson aikataulusta, ja Heli oli arvellut työskentelyn alkavan vappua edeltävällä viikolla. Valmistelu alkoi kuitenkin jo viikkoa aiemmin. Kun saavuin kuvaamaan ensimmäistä sovittua tuntia, luokassa oli jo neuvoteltu ajatuksesta tehdä tällä kertaa kevätjuhlassa esitettävä kappale itse. Luokka oli myös työskennellyt jo yhden oppitunnin jakautuneena ryhmiin siten, että osa teki sävelmää, osa sanoitusta. Siten työskentelyn aloituksen kuvaus perustuu siihen, miten oppilaat ja opettaja ovat sen minulle kertoneet.

4.5 Tutkimustehtävän täsmentyminen

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä tutkimuskysymyksien muovautuminen vielä aineiston keräämisen aikana ja jopa sen jälkeenkin (Vuorinen 2005, 65; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Tutkimusprosessin aikana voidaan erottaa ainakin kaksi kysymysten sarjaa: kysymykset, jotka ohjaavat aineiston hankintaa, ja kysymykset, jotka ohjaavat aineiston analyysia. Jälkimmäiset voidaan täsmentää yleensä vasta, kun kenttäjakson aikana on nähty, mil-

laiset seikat alkavat näyttäytyä tutkimuskohteessa merkityksellisinä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9–10, 13).

Aineiston hankintaan ryhtyessäni ajattelin aikuisten keskusteluaineiston tarjoavan tausta-aineiston, joka muodostaisi pohjan havainnointiaineiston hankinnalle ja käsittelylle. Keskusteluaineisto osoittautui kuitenkin ennakoitua rikkaammaksi ja nousi merkitykseltään vähintään tasaveroiseksi havainnointiaineiston kanssa. Keskusteluaineiston analyysi johti minut tutustumaan narratiiviseen lähestymistapaan muutoinkin kuin aineiston hankinnan osalta. Myös positiointiteoria valikoitui mukaan vasta aineiston hankinnan ollessa jo käynnissä. Narratiivisen tutkimuksen parissa puhutaankin usein *resonanssista* tutkimuspolkujen valinnan perusteena (esim. Huhtanen 2004, 55; Löyttyniemi 2004, 64). Tutkimuksen kuluessa jotkut aiheet ja näkökulmat alkavat resonoida, ”myötävä-rähdellä” tutkijan oman kokemuksen kanssa ja keskenään ja saavat toisensa soimaan mielekkäästi ja merkityksellisesti.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella musiikkiesityksen ja juhlan valmistamista osana koulun toimintakulttuurin rakentumista. Asetan tutkimustehtäväkseni kuvata ja analysoida musiikkiesityksen ja juhlan valmistamista osana koulun toimintakulttuurin rakentumista sekä käsitteellistää musiikkiesitysten ja juhlien merkitystä osana koulun kasvatustyötä. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (POPS 2004, 19) mukaan ”toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu”. Tutkimuksessani kuvaan, miten neuvottelu säännöistä, toimintamalleista, arvoista, periaatteista ja kriteereistä ilmenee yhtäältä kasvatushenkilöstön kesken musiikkiesityksistä ja juhlista keskusteltaessa ja toisaalta opettajan ja oppilaiden kesken musiikkiesitystä valmistettaessa. Tämän pohjalta käsitteellistän musiikkiesityksen rituaalia toimintakulttuurin rakentajana koulukontekstissa yleisesti.

Tarkastelen koulun toimintakulttuurin rakentamista ja välittämistä tarinallisesta näkökulmasta (Hänninen 1999; 2004) positiointiteorian (Harré & al. 1999; 2003) avulla. Tällöin näen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*

mainitut koulutyön laatua ohjaavat arvot, periaatteet ja kriteerit (POPS 2004, 19) positiointiteorian termin koulun toimintakulttuuriin sisältyvänä *moraalijärjestyksenä* (Langenhove & Harré 1999b, 133–134). Toiminta- ja käyttäytymismallit ovat puolestaan *tarinamalleja*, joista neuvotellaan sosiaalisessa toiminnassa. Koulun toimintakulttuuri kiteytyy yksilöille tarjoutuviissa *positioissa*: millaisia toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia sekä millaisia oikeuksia, velvollisuuksia ja vastuuta eri yksilöillä kouluyhteisössä on (Harré & Slocum 2003, 125–128).

Analyysivaiheessa tutkimustehtäväni täsmentyi kahdeksi alakysymykseksi sekä näiden pohjalta rakennettavaksi käsitteelliseksi tarkasteluksi:

1. Millaiseksi esitysten ja juhlien merkitys koulun toimintakulttuurin rakentamisessa kerrotaan Naapurilan koulun opetushenkilöstön keskusteluisissa?
2. Miten koulun toimintakulttuuriin sisältyvää moraalijärjestystä rakennetaan yhden musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa?
3. Miten musiikkiesityksen ja juhlan valmistamisen prosessia voidaan käsitteellistää osana koulun toimintakulttuuria tarinallista lähestymistapaa käyttäen ja mikä on musiikkiesitysten ja juhlien merkitys musiikkikasvatuksen tehtävän määrittelyssä sekä koulun opetussuunnitelman ja kasvatustehtävän toteuttamisessa?

4.6 Aineiston analyysi ja tulkinta

Etnografialle on ominaista aineistojen, menetelmien ja analyyttisten näkökulmien monipuolisuus (Lappalainen 2007, 11). Tarinallisen lähestymistavan vuoksi analyysitapojeni lähtökohtana on narratiivinen analyysi (Kvale & Brinkman 2009, 222–225; Riessman 2008; Gubrium & Holstein, 2009).

Keräämilläni aineistoilla on erilainen luonne ja erilainen tehtävä, ne täydentävät ja valottavat toisiaan (Huttunen 2010, 43). Clandinin (2009, 207) mainitsee

tarinalliselle tutkimukselle kaksi lähtökohtaa: tarinoiden kertomisen ja tarinoiden elämisen. Tässä tutkimuksessa käytän molempia lähtökohtia: tutkin yhtäältä opettajien yhdessä kertomaa tarinaa ja toisaalta musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa elämisen tarinallisuutta. Kun keskusteluaineiston analyysi kohdistuu ensisijaisesti sisältöön, havainnointiaineiston analyysin pääasiallisena kohteena on vuorovaikutus ja neuvottelu. Opettajien kertomasta rakennan *kollektiivisen narratiivin* (ks. luku 4.4.1). Tämä narratiivi ei esiinny aineistossa sellaisenaan, vaan se rakentuu eri sessioiden aikana kerrotuista ja useiden ihmisten kertomista episodeista (Kvale & Brinkman 2009, 222) sekä niiden välisistä suhteista. Kollektiivisen narratiivin kautta hahmotan *tarinaa* Naapurilan koulun juhlien ja esitysten valmistamisen käytännöstä ja siihen liittyvistä arvoista ja merkityksistä.

Musiikkiesityksen valmistamisen prosessin analyysissä taas olen Gubriummin ja Holsteinin (2009, viii) tavoin kiinnostunut niistä kommunikaation mekanismeista, olosuhteista, tarkoituksista, strategioista ja resursseista, jotka muokkaavat tarinallista ympäristöä. Musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä rakentuvaa elettyä tarinaa havainnoimalla pohdin, miten koulun toimintakulttuurin arvoja kerrotaan toiminnallisesti musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä. Näitä aineistoja vertaamalla hahmotan musiikkiesityksen valmistamista *tarinallisena oppimisympäristönä*.

Ruusuvuori, Nikander ja Huttunen (2010, 11) jakavat haastattelun analyysin karkeasti kolmeen vaiheeseen: (1) *luokittelu*, (2) *analyysi* ja (3) *tulkinta*. Nämä ovat analyttisesti erotettavissa toisistaan, vaikka käytännössä limittyvätkin toisiinsa, ja eri vaiheisiin voidaan palata uudestaan ja uudestaan (emt., 12). Luokitteluvaiheen tarkoituksena on tutustua aineistoon perin pohjin.

Kasvatushenkilöstön keskusteluaineiston analyysi pohjautuu haastattelun analyysiin. Aineiston *luokittelua* ohjasi kaksi kysymystä: *mitä opettajat kertovat* ja *mistä opettajat kertovat*. Luokittelun ensimmäisessä vaiheessa litteroin henkilökunnan yhteiset keskustelut. Keskustelutilaisuudet olivat noin kuukauden välein, joten 1. ja 2. session litterointi tapahtui keskustelukertojen välillä. Luin

litteroitua aineistoa ja poimin esiin toistuvia tai muuten huomiota herättäviä sanoja ja sanontoja. Usein toistuvia käsitteitä olivat mm. *yhteisöllisyys* ja *onnistuminen*. Harvemmin esiintyviä käsitteitä, jotka kuitenkin hahmottuivat uteliaisuutta herättäväksi käsitepariksi, olivat esimerkiksi *ilo ja ahdistus*.²⁵ Luokittelun toista vaihetta, aineiston teemoittelua ohjasi kysymys *mistä opettajat kertovat*. Nimesin keskustelujaksoja niiden keskeisen aiheen mukaan, kuten *pakko vai mahdollisuus*, ja yhdistelin ensimmäisessä vaiheessa esiin nostamiani käsitteitä kimpuiksi. Tämä aineiston luokittelun vaihe alkoi osin keskustelusessioiden välillä, ja toin hahmottuvia käsitteitä ja teemoja jo sessioiden aikana jatkokeskusteluun.

Toisessa vaiheessa, jonka Ruusuvuori ym. (2010, 11) ovat nimenneet varsinaiseksi *analyysiksi*, pyrin näkemään tekstin ”taakse”. Tätä vaihetta ohjasi kysymys, *mistä ilmiöistä nämä keskustelut kertovat*. Tämän analyysivaiheen tarkoituksena on saada aineistosta irti myös sellaista, mikä ei suorissa lainauksissa ole läsnä (emt., 19). Etsin merkityksellisiksi kerrottuja niin sanottuja kairoottisia kohtia (Czarniawska 2007, 387) eli keskustelussa esiin tulleita esitysten valmistamisen historiassa tapahtuneita käännteitä, joissa on ryhdytty *tekemään toisin*. Hahmottelin teemojen pohjalta muutoslinjoja juhlien ja esitysten valmistamiseen liittyvissä toiminnan tavoissa ja pohdin näiden heijastamaa muutosta kasvatuksellisessa ajattelussa. Tämän muutoksen ilmentämän ihanteen esityksen valmistamisen prosessista kiteytin tarinamalliksi. Pyrin myös ymmärtämään, miten Naapurilan koulun opetushenkilöstö ymmärtää juhlat ja esitykset tapana kasvatata, ja rakentamaan sen pohjalta kuvaa siitä, miten juhlien ja esitysten valmistaminen liittyy koulun kasvatustehtävään ja miten niiden kautta voidaan vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin rakentumiseen.

Musiikkiesityksen valmistamisen prosessia havainnoivan aineiston analyysille ei aiemmassa tutkimuksessa ollut suoranaisia esikuvia. Vaikka etnografian pääpaino on kuvailussa, aineistoa analysoidaan ja tulkitaan jonkin teoreetti-

²⁵ Yhteisö-alkuisia ilmauksia keskusteluaineistossa oli 47 kertaa, onnistu-alkuisia 58. Ilo esiintyi 17 kertaa ja ahdistu-alkuinen sana 6 kertaa.

sen kehityksen puitteissa (Vuorinen 2005, 69). Kehittelin havainnointiaineiston analyysin periaatteita ja tapoja keskustellen teoreettisen viitekehitykseni kanssa. Tutkimuksen myötä rakentui pyrkimys hahmottaa musiikkiesityksen valmistamista tarinallisena oppimisympäristönä.

Gordon, Lahelma, Hynninen, Metso, Palmu ja Tolonen (1999, 691) kehittävät etnografisessa tutkimuksessaan koulun kulttuuriin kolme tarkasteluserostumaa: virallisen, informaalin ja fyysisen koulun. Virallinen koulu käsittää opetuksen ympärillä tapahtuvan vuorovaikutuksen ja informaali koulu taas opetuksen ulkopuolella rakentuvat suhteet ja hierarkiat. Fyysinen koulu viittaa kouluun fyysisenä tilana sekä liikkeen, äänen, ajan ja ruumiillisuuden säätelyyn koulussa. Kerrostumat ovat toisistaan analyttisesti erotettavissa vaikka koulun käytännöissä toisiinsa kietoutuneita (emt., 691). Tällainen koulutyön käsittely kokonaisuudessaan tulee lähelle oman tutkimukseni ajattelutapaa, ja olen pohtinut sen soveltuvuutta analyysini taustaksi. Yhteisöllisessä ja tarinallista lähestymistapaa soveltavassa viitekehityksessä tarkastelukulmat luokittuivat ja nimeytyivät kuitenkin eri lailla. Tutkimukseni taustalla vaikuttava ajatus koulusta moniulotteisena narratiivisena ympäristönä on saanut innoituksensa Beth Crossilta (2006, 168), joka luokittelee koulun narratiivisen ympäristön kolmeen kommunikaatio-kerrostumaan: rakenteelliseen, keholliseen ja artikuloituun kommunikaatioon. Tätä ajatusta olen kehitellyt edelleen Hännisen tarinallisen kiertokulun mallin (1999, 2004) ja Harrén ja kumppaneiden (Harré & Langenhove 1999; Harré & Moghaddam 2003) positiointiteorian avulla. Kohdennan huomion esityksen valmistamista ohjaaviin tarinamalleihin sekä niiden tarjoamiin positiointimahdollisuuksiin ja erityisesti näistä käytävään positiointineuvotteluun. Tulkinnan taustalla on kiinnostus yhteisöllisen koulukulttuurin (Dewey MW9; Kaipio & Murto 1988; Kaipio 1999) edistämisen mahdollisuuksiin.

Musiikkiesityksen valmistamisen prosessia havainnoivan aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa kirjasin videoitujen tilanteiden ”juonen kulun”: mitä musiikkiesityksen valmistamiseen liittyvän opetustilanteen aikana tapahtuu. Merkitsin kohtia, joissa vuorovaikutus ei edennyt konsensuksen vallitessa vaan

joissa neuvoteltiin säännöistä, arvoista ja periaatteista. Litteroin nämä kohdat tarkemmin ja kiinnitin erityistä huomiota myös kehollisen kommunikaation kuvaamiseen.

Toisessa vaiheessa teemoittelin näitä moraalijärjestyksestä neuvottelun tiheyttä: mistä neuvotellaan ja miten. Toin myös oppituntien havainnointiaineiston rinnalle esitystä valmistavan luokan opettajan Helin haastattelu- ja välituntikeskusteluaineistot: miten Heli pohtii erilaisten musiikkiesityksen valmistamiseen liittyvien tarinamallien merkitystä omassa työssään. Kolmannessa vaiheessa vertasin aineistoa opettajien keskusteluaineistosta rakennettuun tarinamalliin: miten musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä heijastetaan tai kyseenalaisehdetaan koulun esityksen valmistamisen ihanteen kiteyttävää tarinamallia.

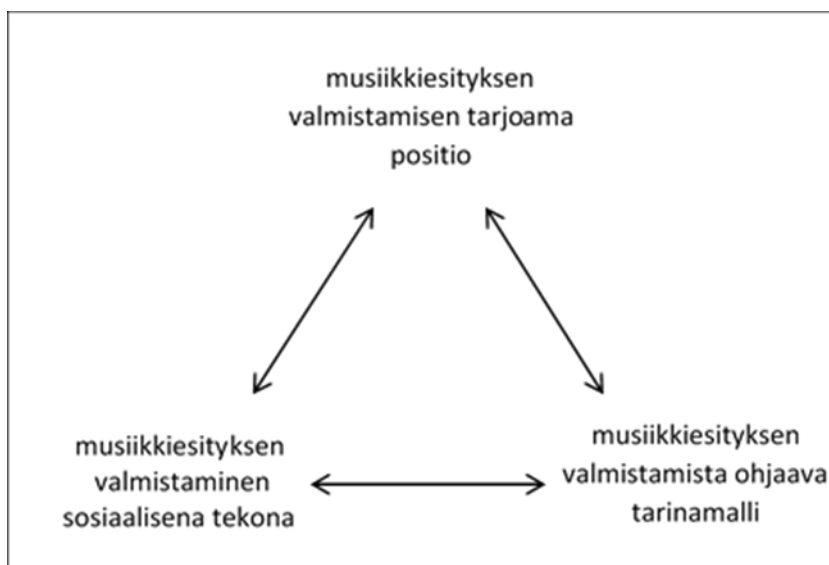
Aineistojen *tulkintavaiheessa* (Ruusuvoori ym. 2010, 11) korostui aineistojen ristiinluenta (Huttunen 2010, 42–46) sekä peilaaminen niin narratiivisiin teorioihin kuin musiikkikasvatuksen filosofiaan. Narratiivisessa tutkimuksessa viitataan usein *vertikaaliseen* ja *horisontaaliseen* lukutapaan. Tätä on käytetty kuitenkin pääasiassa samankaltaisten aineistojen, esimerkiksi useasta haastattelusta koostuvan aineiston ristiinluennassa: vertikaalisessa analyysissä analysoidaan kutakin haastattelua omana kokonaisuutenaan ja horisontaalisessa käytetään kaikkia haastatteluja hyväksi esimerkiksi jonkin teeman valottamisessa eri henkilöiden näkökulmista (esim. Partti 2012). Käsillä olevassa tutkimuksessa on kaksi erityyppistä pääaineistoa: aikuisten keskusteluaineisto ja luokkatyöskentelystä videoitu havainnointiaineisto. Pyrin saamaan nämä aineistot keskustelemaan keskenään soveltamalla ajatusta vertikaalisesta ja horisontaalisesta lukemisesta.

Yksi aineistojeni erityispiirre on, että ne ovat ajallisesti ja kokemuksellisesti peräkkäisiä myös tutkimukseen kummassakin vaiheessa osallistuvan opettajan Helin elämässä. Heli oli mukana ensimmäisen vaiheen keskusteluissa, ja nämä väistämättä vaikuttavat hänen työskentelyynsä tutkimuksen toisessa vaiheessa. Niinpä horisontaalinen lukeminen haki vastausta kysymykseen, miten aikuisten keskustelussa käsitellyt teemat ilmenevät musiikkiesityksen valmistamisen käy-

tännössä ja lasten työskentelyssä. Vasta tämän jälkeen siirryin lukemaan havainnointiaineistoa itsenään: mitä sellaista ilmenee musiikkiesityksen valmistamisen käytännössä, josta ei aikuisten keskustelussa puhuta.

Seuraavissa luvuissa pohditaan tutkimuskysymyksiä aineiston yhteydessä. Luku 5 muodostuu opetushenkilöstön keskusteluaineiston pohjalta rakennetusta narratiivista ja vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tarkastelen siinä Naapurilan koulun juhlien ja musiikkiesitysten valmistamisen käytännön rakentumista tarinamallien avulla: millaisille tarinamalleille koulun toimintakulttuuri alkuvaiheessa rakentui, miten tarinamalleja on kerrottu uudelleen ja millainen oli Naapurilan koulun esitysten ja juhlien valmistamisen ihanteet kiteyttävä tarinamalli keväällä 2007.

Luvussa 6 tarkastelen yhden keväällä 2008 toteutuneen musiikkiesityksen valmistamisen prosessia positiointiteorian mukaisena sosiaalisena tekona (kuvio 7) ja sen tarjoamia aineksia koulun toimintakulttuurin ja yksilön sisäisen tarinan rakentamiselle. Keskusteluaineiston pohjalta luvussa 5 rakennettu tarinamalli



Kuvio 7 Musiikkiesitys positiointikolmiossa

Naapurilan koulun tavasta valmistaa juhlia ja esityksiä asettuu nyt positiointikolmioon tarinamalliksi, joka ohjaa opettajan toimintaa musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa. Vastan toiseen tutkimuskysymykseen tarkastellen musiikkiesityksen valmistamisen aikana tapahtuvaa neuvottelua positioitumisesta ja kulttuurisista merkityksistä: miten oppilaat ja opettaja neuvottelevat omasta paikasta musiikkiesityksessä ja sen kautta koko yhteisössä sekä miten koulu yhteisön arvoja, periaatteita ja laadun kriteerejä ilmentetään, toteutetaan ja kyseenalaistetaan musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä.

Luvussa 7 siirryn Naapurilan koulun tapauksen pohjalta pohtimaan musiikkiesitysten ja juhlien merkitystä osana koulun kasvatustehtävän toteuttamista yleisesti. Vastan kolmanteen kysymykseen tarkastelemalla musiikkiesityksen ja juhlan valmistamisen prosesseja osana koulun tarinallista kiertokulkua (Hänninen 2004) ja pohtimalla tarinallisesta näkökulmasta, miten ne voivat osallistua oppilaan yksilöllisen kasvun tukemiseen ja yhteisön hyvinvoinnin rakentamiseen. Peilaan etnografista aineistoani musiikkikasvatusfilosofiseen kirjallisuuteen ja pohdin, miten musiikkiesitysten ja juhlien valmistamista voitaisiin käyttää aiempaa tietoisemmin koulun toimintakulttuurin rakentamisessa ja kasvatustehtävän toteuttamisessa.

5 Kerrottuja merkityksiä. Naapurilan koulun työyhteisön kertomus esitysten ja juhlien valmistamisen käytännöstä

Tämä luku pohjautuu aineistoon, joka on koottu Naapurilan koulun koko opetushenkilöstön (N=13) yhteisissä keskustelutilaisuuksissa keväällä 2007. Keskustelujen pohjalta on rakennettu kollektiivinen narratiivi eli Naapurilan koulun työyhteisön yhteinen kertomus siitä, miten koulun esitysten ja juhlien valmistamisen kulttuuri on muotoutunut nykyisenlaiseksi, mitä arvoja ja tehtäviä siihen liitetään ja mihin suuntaan sitä olisi tarvetta kehittää.

Tässä luvussa esitettävä kertomus perustuu muisteluun (vrt. Konkola 2000) ja sen pohjalta nousseeseen keskusteluun. Yhtäältä tutkimusaineistossani jaetaan muistelemalla kokemuksia ajasta, jolloin vain osa nykyisestä henkilökunnasta on ollut läsnä. Näiden kertomusten kautta rakentuu tarina esitysten ja juhlien valmistamisen historiasta ja Naapurilan koulun toimintakulttuurin muutokseen vaikuttaneista käännekohdista: tilanteista, joissa jokin toiminnan tapa ei olekaan toiminut oletusten ja uskomusten mukaisesti ja on syntynyt tarve tutkia ja muuttaa käytäntöä. Toiseksi käsitellään nykyiseen esitysten ja juhlien valmistamisen käytäntöön liittyviä merkityksiä. Paikoin merkitykset ovat jo valmiiksi jaettuina, paikoin taas ymmärtämisen ja kertomisen tavasta vielä neuvotellaan. Esiin tulee myös piirteitä, joista ollaan eri mieltä. Ne ovat osa yhteistä tarinaa: mikä esitysten ja juhlien valmistamisessa on kaikille yhteistä ja mistä on (ja saa olla) eri näkemyksiä. Kolmanneksi neuvotellaan Naapurilan koulun toimintakulttuurin perinteistä ja uudistamisesta sekä opettajan positiosta ja toimijuudesta tämän toimintakulttuurin rakentamisessa.

Neuvottelussa juhlaikäntönnön merkityksistä esityksille ja juhlille hahmottui kolme tehtävää koulun toimintakulttuurin rakentumisessa. Esitykset ja juhlat

voivat toimia (1) arvojen ilmentäjinä, (2) arjen käytäntöjen rakentajina sekä (3) koulun toimintakulttuurin arvioinnin ja kehittämisen tukena. Luvuissa 5.1, 5.2 ja 5.3 kuvaan Naapurilan koulussa esitysten ja juhlien valmistamiseen liittyviä merkityksiä ja niistä neuvottelua tämän jaottelun pohjalta. Luvussa 5.4. kohdenan huomion erityisesti musiikkiesityksiin. Kiteytän Naapurilan koulun esitysten valmistamista koskevan ihanteen tarinamalliksi ja tarkastelen tarinamallin avulla Naapurilan koulun moraalisen järjestyksen rakentumista sekä tarinamallin välittämää ihannetta oppilaan ja opettajan roolista kouluyhteisön jäsenenä.

5.1 Juhlat arvojen ilmentäjinä: ”Kyllä toi on mun mielestäni itseisarvo, että jokainen on osa sitä esitystä.”

5.1.1 Lapsikeskeisyydestä yhteisöllisyyteen

Naapurilan koulu perustettiin 1980-luvun alussa uuteen lähiöön alkuopetuksen lähikouluksi. Koulu sai nuoren johtajan ja yhtä nuoren henkilökunnan. Tavoitteeksi asetettiin luoda kaikkien lasten koulu, jossa oltaisiin pitkämielisiä myös erityisten oppimisen tai käyttäytymisen haasteiden suhteen. Tähän päämäärään pyrittiin aluksi niin sanotun lapsikeskeisen kasvatuksen periaatteilla.²⁶ Vuosi-

²⁶ Opettajien kertoman perusteella arvelen yhtenä esikuvana olleen 1970 toimintansa aloittaneen lastentarhan *Pakilan lastenpaikan*, jonka toiminta kehitettiin A.S. Neillin vapaan kasvatuksen periaatteiden pohjalta. ”Alkuaikojen Pakilan Lastenpaikan suomalaisen vapaan kasvatuksen perusajatuksena oli lapsen spontaanin luovuuden vaaliminen. Katsottiin, että aikuisten autoritaarisuuteen nojaava kasvatusta tukahduttaa luovuuden. --- Lapsi haluttiin myös nähdä tasavertaisena yhteisön jäsenenä omine oikeuksineen (lastenkokoukset, vapaaehtoinen osallistuminen oppi- ja toimintatuokioille, ei ruokailu- ja nukkumispakkoa jne.) Vapaa kasvatusta nähtiin ennen muuta kasvun itsenäisyyteen ja vastuuseen itsestä ja muista. Kieltoja ja määräyksiä oli mahdollisimman vähän, lapsille ei ”lässytetty”, tarhan arki muotoutui spontaanisti, lastentarhan ympärillä ei ollut aita jne. Myös työpaikkademokratia oli pitkälle vietyä. Lääninhallitus vahvisti lastenpaikalle v. 1972 ohjesäännön, jossa työntekijäkokous (viikottain) oli ylin asioista päättävä elin.” (Itä-Pakilan historiikki, <http://www.ita-pakila.fi/historiikki/pakilan-lastenpaikka/>, luettu 8.9.2012.)

kymmenen lopussa lapsikeskeisyyden suhteen oltiin kuitenkin joltisessakin kriisissä, jota Eeva tutkimukseni aikana kuvaa näin:

Täällä oli se filosofia, että lapset on tasa-arvoisia vanhempien kanssa ja aikuisten kanssa [– –] mutta se ei toiminut oikeella tavalla: lapset juoksi täällä ja pomppi ja kulki missä lystäs, ... että siinä ei ollut sellaista järjestystä, voi sanoa että se oli sellaista sekasortoa. (A I)²⁷

Valittu lapsikeskeinen lähestymistapa ei toiminutkaan tasa-arvoisen koulukulttuurin rakentamisessa niin kuin oli oletettu, mikä aiheutti ristiriitoja henkilökunnan kesken. Koulussa vaihtui johtaja, ja tämä osaltaan rakensi otollista tilannetta koulun toimintakulttuurin tutkimiseen ja muuttamiseen.

Samaan aikaan, 1990-luvulle siirryttäessä, koulut velvoitettiin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä pohtimaan arvopohjaansa. Naapurilan koulussa työhön ryhdyttiin perinpohjaisesti. Vuoden ajan keskusteltiin mm. suhtautumisesta erityisopetuksen integraatioon ja kristillisten arvojen asemasta koulun toimintakulttuurissa. Kunta tarjosi kouluille konsulttiapua opetussuunnitelmatyön tueksi, ja Naapurilan koulu sai konsultin, joka oli perehtynyt Kari Kaipion ja Kalevi Murron kehittämään yhteisökasvatukseen (Kaipio & Murto 1988; Kaipio 1999). Konsultin kannustamana koulun johtaja ja varajohtaja osallistuivat kaksivuotiseen yhteisökasvatuksen koulutukseen. Yhteisökasvatus tuntui yhdistävän Naapurilan koulun alkuperäisen ajatuksen jokaisen yksilön kunnioittamisesta, mutta samalla tuovan tasapainon oikeuksien ja vastuun välille. Terhi kuvaa yhteisöllisyyden merkitystä siten, että tasa-arvoihanteesta juontuvat periaatteet ja käytännöt ”järjestäytyivät huomattavasti sitten. Että paljon oli niinku hyviä aineksia, mutta alko sitte niinku jotenki sujumaan.” (A I)

²⁷ Kaikki ”lainausmerkeissä kursivoilla olevat tekstit” ovat suoria otteita opettajien keskusteluaineistosta. Otteen jälkeen oleva koodi (esim. A I) osoittaa aineistoerän, ks. taulukko 2, s. 88. Keskustelijoilla on peitenimet. Itsestäni keskusteluun osallistujana käytän kuitenkin omaa nimeäni Hanna. Joidenkin henkilöiden kohdalla on käytetty useaa eri peitenimeä, jos keskustelija on jostakin puheenvuorosta esimerkiksi muista poikkeavan toimenkuvansa vuoksi helposti tunnistettavissa.

Yhteisökasvatuksen periaatteena on, että kaikki kasvatusyhteisön jäsenet, niin lapset kuin aikuiset, ovat tasa-arvoisia yhteisön jäseniä, mutta yksilön oikeudet ja vaikuttamisen mahdollisuudet yhteisössä kasvavat samaan tahtiin kuin hänen kykynsä kantaa vastuuta toiminnastaan (Kaipio & Murto 1988, 122–123). Keskeinen oletus on, että demokratiaan täytyy kasvaa ja kasvattaa. Sosiaalisesti taitavakin lapsi toimii helposti itsekkäästi ja vahvemman oikeudella, jollei häntä ole ohjattu yhteisöllisiin toiminnan tapoihin. Siksi aikuisella on erilaiset oikeudet ja vastuut kuin lapsella. Kukaan ei kuitenkaan ole aikuisuutensa tai asemansa perusteella oikeassa. Myös aikuinen on aina oppija ja hänen tulee jatkuvasti kyseenalaistaa oman toimintansa perusteet ja oikeutus (emt., 11, 83–84, 122–123; Kaipio 1995, 44).

Kaipion ja Murron yhteisökasvatus on lähtöisin koulukotiympäristöstä (Kaipio ja Murto 1988, 33).²⁸ Onkin ehkä ollut onnekasta, että se ei tarjonnut valmista mallia suomalaisen koulutyöhön, vaan Naapurilassa oli pakko ryhtyä rakentamaan siitä omaa tulkintaa: mitä yhteisöllinen lähestymistapa tarkoittaa juuri Naapurilan koulussa. Vuosien varrella on näkemykseksi muotoutunut, että yhteisöllisyyden halutaan Naapurilassa näkyvän niin opetuksessa, kasvatuksessa kuin aikuisyhteisön kesken (Naapurilan koulun opetussuunnitelma 2000). Opetuksen järjestämisessä on käytetty osin myös yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä (Sahlberg & Sharan 2002). Useimmissa luokissa oppilaiden pulpetit on asetettu ryhmiin ja tunneilla työskennellään paljon kotiryhmittäin. Tärkeänä on pidetty kuitenkin sitä, että yhdessä työskentely ei ole vain opiskelun työtapa. Naapurilan koulun opetussuunnitelmassa vuodelta 2000 yhteisöllisyydellä ymmärretään myös ”ryhmän tietoista käyttöä kasvatuksen välineenä”, ja erityisesti mainitaan ristiriitojen ja ongelmien ratkaiseminen yhdessä vaihtoehtoisia ratkaisumalleja etsien. Yhteisöllisen lähestymistavan kirjoitetaan auttavan kasvattamaan lapsia vastuullisuuteen, työn arvostamiseen ja toisten hyväksymiseen, ja

²⁸ Kaipio (1999, 31) kertoo: ”Yhteisölliset kasvatuskäytännöt alkoivat kehittyä vuonna 1971 Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodissa. Laitos oli kuusitoistapaikkainen sosiaalisesti sopeutumattomien poikien kunnallinen suojelukasvatuslaitos.”

yhteisöllisyydellä tarkoitetaan myös kouluyhteisön sisäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä turvallisten rajojen asettamista. Näiden seikkojen työstämiseksi yhdeksi Naapurilän koulun kehittämisen painopistealueeksi kirjattiin 2000-luvun alussa työsuunnitelmaan useana vuonna ”fyysinen ja psyykinen turvallisuus ja hyvinvointi”.

Naapurilassa yhteisöllistä lähestymistapaa halutaan noudattaa myös aikuisten työyhteisön kesken. Kun aikuiset vaativat lapsilta vastuullista yhteisöllisyyttä ja kykyä työskennellä kenen kanssa hyvänsä, on aikuisten pyrittävä toteuttamaan samaa periaatetta myös omassa toiminnassaan. Edellä mainitun koulukohtaisen opetussuunnitelman mukaan viikkokokoukset toimivat yhteisöllisyyden foorumina, ja aikuisten sitoutuminen yhteisiin sääntöihin luo pohjan vastuun ottamiselle koulun oppilaista. Tutkimukseni aikana tallennetuissa keskusteluissa aikuisten yhteisöllisyyden korostettiin olevan myös tärkeä työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin tukija.

Koulun juhlia ei alun perin lähdetty tietoisesti kehittämään, vaan niiden huomattiin ensin muuttuneen koulun yleisen toimintakulttuurin muutoksen myötä ja sittemmin myös osallistuneen muutoksen rakentamiseen. ”[N]oina alkuvuosina ei sitä sellasta yhteisöllisyyttä hyvässä mielessä minusta juuri ollutkaan. Että se on sitten matkan varrella koko juhlakulttuuri ja tää yhdessä tekeminen ollut sitä yhteisöllisyyttä parhaimmillaan, tavallaan se sisältö siellä”, toteaa Marjukka (A I).

5.1.2 Juhlaperinteeseen liittyminen ja sen jatkuva kyseenalaistaminen

Uudessa Naapurilän koulussa 1980-luvulla ”juhlia pidettiin kun kuuluu olla koulussa kevätjuhla ja joulujuhla” (Marjukka, A I). Juhlakäytännössä liitettiin siis kouluissa yleisesti noudatettuun toiminnan tapaan. Juhlilla merkittiin erityisesti lukukausien päättymistä. Ohjelma koostui pienistä näytelmistä, vuoropuheiluista ja liikuntaesityksistä. Musiikkiesityksillä ei alkuvuosina ollut erityisen suurta osuutta, yhteislauluja sen sijaan laulettiin paljon. Kevät- ja joulujuhlien

lisäksi yksi opettajista alkoi järjestää kahdesti vuodessa yleisölle avoimia matineoita, joissa oppilaat esiintyivät. Lisäksi alusta lähtien koulussa on pidetty viikoittain koko koulun yhteinen salipäivänavaus.

Esityksiä valmistettiin yleensä joko kerhotyön puitteissa tai opettajat valitsivat muutamia oppilaita luokasta esitykseen. *”Koko luokka ei ollut välttämättä esityksessä mukana, että jos oli tonttuleikkiä tai jotakin musiikkiesitystä niin sellasessa”*, kertoo Terhi, *”mutta ei ollut periaatteena sellanen, että kaikki esiintyy”*, täydentää Katariina (A I). Koulussa oli aluksi vain alkuopetuksen luokkia, ja joskus pyydettiin naapurikoulusta isompia oppilaita esiintymään myös Naapurilan kouluun. Aikuisetkin saattoivat valmistaa keskenään esityksiä lapsille. Naapurilan koulussa tätä perinteistä juhlien valmistamisen tapaa toteutettaessa esityksillä oli useimmiten kahdenlaisia lähtökohtia. Tavallista oli aloittaa sisällön suunnittelusta, minkä jälkeen mietittiin, ketkä sopisivat kyseistä ohjelmaa esittämään. Toinen mahdollisuus oli käyttää hyödyksi koulun oppilaiden erityisiä kykyjä ja tuoda esille kerhoissa ja muissa harrastuksissa, esimerkiksi soittotunneilla valmistettuja esityksiä.

Naapurilan koulun alkuvuosien toiminnan tavan kautta piirtyy suomalaisille kouluille perinteinen juhlien ja esitysten valmistamista ohjaava tarinamalli. Kun koulu juhlissa *”haluaa näyttää parhaintaan”*, kuten Nallinmaa (1948, 63) jo 1940-luvulla kirjoittaa, pyritään esille tuomaan koulun piiristä erityisiä taitoja ja lahjakkuutta. Päästäkseen esiintymään täytyy osata jotakin, mitä kaikki eivät osaa. Tämä osaaminen voi olla joko sisällöllistä (esimerkiksi erityinen soitto-, laulu-, lausunta- tai liikuntataito) tai esityksen valmistamiseen liittyvää (esimerkiksi kyky kurinalaiseen harjoitteluun tai vuorosanojen ulkoa oppimiseen). Silloin kun koko luokka esiintyy, näkemys esiintyjän taidoista on usein luettavissa tehtäväjaosta: yksi valikoituu enkeliksi, toinen taas on kolmas puu vasemmalta. Esiintyjän positio on hohdokas – ainakin aikuisten silmissä. Esiintyjäksi pääseminen, varsinkin pääosan tai jonkin erityistehtävän saaminen, merkitsee sitä, että on hyvä ja taitava.

Yhteisöllisyyteen perehtymisen myötä 1990-luvun alussa osa Naapurilan koulun opettajista heräsi kuitenkin kysymään, toimivatko juhlat tällaisenaan Naapurilan koulun ihanteiden puolesta vai niitä vastaan. Vaikka periaatteessa kenellä tahansa oli mahdollisuus osoittaa kykynsä ja päästä esiintymään, käytännössä tultiin usein valinneeksi niitä oppilaita, joiden uskottiin selviävän hyvin harjoittelusta ja esiintymisestä. Samalla helposti ulkopuolelle jäivät esimerkiksi hitaat oppijat tai lapset, joiden oli vaikea hallita käyttäytymistään. Juhlat sinänsä olivat tapahtumina onnistuneita, mutta yhteisöllisyyteen pyrkivässä kontekstissa ne näyttäytyivät uudessa valossa: koulun periaatteena oli tukea erityisoppilaiden inklusiota, mutta vahvistettiin myös juhlakäytännöllä sittenkin oppilaiden erotte-
lua?

Eräänlaisen toiminnallisen vastalauseen esitti kaksi opettajaa, joiden yhdessä opettamalla luokalla oli paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Henkilökunnan keskuudessa oli jopa kyseenalaistettu, voidaanko näitä oppilaita ylipäättään opettaa Naapurilan koulun puitteissa. Joulujuhlan koittaessa nämä opettajat päättivät tuoda kaikki oppilaansa esittämään joulukuvaelmaa miettimällä jokaiselle roolin, josta tämä selviäisi. Perinteinen koulun juhlien ja esitysten valmistamisen valtatarinamalli sai demonstratiivisen vastatarinamallin. Sen sijaan, että esiintymisen oikeus olisi liittynyt yksilölliseen taitoon tai lahjakkuuteen, esiintymisen oikeus liitettiin luokan ja koulun jäsenyyteen.

Tämä vakiintuneen toiminnan tavan kyseenalaistaminen oli ensi näkemältä yllättävää, mutta se aloitti muutoksen koulun juhlauskulttuurissa. Koulussa yleistyi tapa ottaa koko luokka mukaan esitykseen. Aluksi opettajat saivat kuitenkin päättää, haluavatko yleensäkin tuoda juhlaan esitystä. Eräissä joulujuhlissa 1990-luvun lopulla sattui niin, että esiintymässä olivat kaikki luokat yhtä lukuun ottamatta. Juhlan jälkeen yksi vanhemmista soitti opettajalle ja kysyi, mitä juhlassa oikein oli tapahtunut, kun hänen poikansa luokka ei esiintynyt. Oliko juhlassa sattunut jokin erehdys tai tapaturma? Tammikuussa juhlaa arvioitaessa opettaja kertoi hieman närkästyneenä tästä puhelusta: ensimmäisenä joululomailtanakin hän oli vielä joutunut käsittelemään työasioita. Hän koki, ettei juhla

ollut ”toiminut” oletetulla tavalla. Juhlan jälkeen kaikkien kuuluisi jäädä hyvillä mielin joululomalle, mutta tämä vanhempi halusi kyseenalaistaa juhla järjestelyt. Juhlan arviointikeskustelussa puhelun sisältöä pidettiin kuitenkin kiinnostavana. Se muistutti opettajia siitä, kuinka merkityksellistä vanhemmille on nähdä oman lapsen esiintyminen. Tässä samassa kokouksessa päätettiin, että jatkossa ainakin joulu- ja kevätjuhliissa pääsääntöisesti kaikki luokat ja kaikki oppilaat osallistuvat esityksiin. 2000-luvulle tultaessa jokaisen lapsen osallistuminen esitysten valmistamiseen kirjattiin osaksi koulukohtaista opetussuunnitelmaa.

Tätä käännekohtaa muisteltaessa Pekka kertoo, että ajatus kaikkien lasten oletusarvoisesta osallistumisesta askarrutti häntä tuolloin toisestakin syystä:

Tää voi juontaa näin henkilökohtaisesta jutusta, että Heikillä [Pekan poika] oli tulossa päiväkodin juhlat, ja Heikki sanoi sillä viisiin, että ”jos se päiväkodin tati sanoo että kaikkia tarvitaan, niin sit mä meen, mutta jos sanoo että kuka tulee tai kuka haluaa, niin mä en mene”. Ja mä seurasin siinä juhlassa, ja päiväkodin tati sanoi aina ”kuka haluaa”, ja Heikki ei mennyt, se odotti vaan sitä taikasanaa, että kaikkia tarvitaan. Ja voi olla, että se kirvoitti sen, että oli kyky ja halu mennä mukaan, mutta jos kysymys asetetaan vapaaehtoisuuden puolelle, niin ei halua: on mahdollisuus olla haluamatta. (A I)

Tavoite kaikkien lasten osallistumisesta esitysten valmistamiseen rakentui 2000-luvun alkuvuosina käytännöksi, jossa kaikki oppilaat esiintyivät useita kertoja vuodessa. Pääsääntöisesti kukin luokka valmisti vuosittain neljä esitystä, joihin osallistuivat kaikki luokan oppilaat: joulu- ja kevätjuhlaesityksen sekä salissa pidettävän päivänavauksen syys- ja kevätlukukaudella.

Näen edellä kuvatun prosessin juhlakulttuurin muutoksen *ensimmäisenä vaiheena*. Tässä vaiheessa yhteisöllisyyden ja tasa-arvon ihanne tuotiin esitykseen ajatellen ensisijaisesti *lopputulosta*: kaikkien oppilaiden haluttiin näkyvän myös juhlissa esiintyjän arvostetussa asemassa.

Esitysten valmistaminen ei kuitenkaan aina ollut pelkkää juhlaa. Elina muistelee:

Mä ainakin semmosen muistan, että kun joustoluokalla²⁹ haluttiin että kaikki lapset osallistuu, että kaikilla on osa ja ettei ketään syrjitä ja ettei kellään tuu paha mieli, ja sitten kun siellä on lapsi, joka ei erota mäntyä triangelistä, ja sitten on joku toinen, joka ei puhu suomen kieltä, kolmas ei halua puhua suomen kieltä,[...] Että vaikka se oli kauheen ihana ajatus, että kaikki lapset osallistuu, kyllä se joustossa teki vähän sitä, että ei niistä harjotuksista kukaan nauttinut. Että lapset oli ihan maitohapoilla koko loppupäivän, jos aamulla mentiin saliin harjotteleen. (A I)

Tällaiset kokemukset ja niiden reflektointi käynnistivät juhlakulttuurin muutoksessa *toisen vaiheen*, jolloin esitysten ja juhlien arvioinnin myötä on suunnattu huomiota lopputuloksesta *esityksen valmistamisen prosessiin*. Kaikkien osallistuminen ei vielä tee esityksen valmistamisesta positiivista ”kasvatuksen välinettä”. Koko esityksen valmistamisen prosessin tulisi olla mielekäs jokaiselle oppilaalle. Esitysten valmistamisen tapaa edelleen kehitettäessä on pyritty huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja antamaan tilaa oppilaiden toimijuudelle ja omistajuudelle ottamalla lapsia mukaan myös suunnitteluvaiheeseen.

Naapurilan koulun esitysten ja juhlien valmistamisen toiminnan tapa on muovautunut erilaisten kohtaamisten ja kyseenalaistamisten kautta. Kouluun rakentunut käytäntö on poikkeuksellinen ensinnäkin sen suhteen, että juhlia ja tapahtumia järjestetään niin paljon. Koulussa eletään ”*juhlasta juhlaan*” (Heli, A I), jolloin juhliin valmistautuminen on osa koulun arkeakin. Juhlien valmistamiseen on vuosien varrella muodostunut rakenteita, vakiintuneita toiminnan tapoja, jotka helpottavat suunnittelu- ja valmistelutyötä. Naapurilan koulun esitysten ja juhlien valmistamisen käytännön oleelliset piirteet olen ennen tutkimukseen ryhtymistäni (syksyllä 2006) kirjannut kolmeksi periaatteeksi:

- kaikki oppilaat esiintyvät säännöllisesti
- jokainen oppilas on mukana useassa esityksessä vuosittain
- esityksen valmistamista käytetään tietoisesti kasvatuksen välineenä.

²⁹ Joustavan, vuosiluokkiin sitomattoman esi- ja alkuopetuksen ryhmä.

Toinen poikkeuksellinen piirre Naapurilän koulussa on aikuisten säännölliset viikkokokoukset, joissa on tietoisesti varattu aikaa aikatauluista ja opetuksellisista asioista sopimisen lisäksi myös kasvatuksellisista arvoista ja työyhteisön hyvinvoinnista keskusteluun. Nämä kokoukset ovat tarjonneet puitteet, joissa on mahdollistunut koulun käytäntöjen yhdessä tutkiminen, kyseenalaistaminen ja kehittäminen. Marjukka kertoo:

Minusta me ollaan nyt sitä mukaa, kun [– –] on aina arvioitu niitä juhlia, niin on tullut sitä realiteettia myöskin mukaan. Että on havaittu, että nyt mentiin niinkun yli: ihmiset oli väsyneitä, ollaan jaksamisen ylärajoilla, nyt seuraavalla kerralla on pakko helpottaa. Että se keskustelu meillä kuitenkin työyhteisössä on viimeiset 10 vuotta ollut sellasta aika tervettä. Tietysti kun tulee uusia ihmisiä, jotka huomioi eri asioita kun me vanhat, niin se on ollut minusta hyvin terveellistä kuunnella myöskin heitä. (A II)

5.1.3 Juhlat kasvatuksellisen ajattelun muutoksen heijastajina

Tutkimukseni keskusteluaineistossa juhlat nimetään myös opettajan ’ilmaisun välineeksi’. Juhlien, esitysten ja tapahtumien kautta opettaja voi tuoda esille erityisiä kiinnostuksen kohteitaan, taitojaan tai tärkeänä pitämiään arvoja. Naapurilassa opettajat ovat vuosien varrella perustaneet draama-, liikunta- ja musiikkikerhoja ja tuoneet niissä valmistettuja esityksiä juhliin. Yksi opettajista loi matineakäytännön juuri kerhotyön ja oppilaiden vapaa-ajan harrastusten tulosten esille pääsemiseksi. Toinen toi päivänavausten joukkoon tavallista juhlavimmat adventti- ja pääsiäispäivänavaukset. Myös luokkien ohjelmissa näkyvät usein opettajien erityistaidot ja painotukset. Opettajien henkilökohtaisten taitojen ja kiinnostusten tuominen juhlaan rakentaa juhlakäytäntöä kussakin koulussa oman näköiseksi.

Ajatus juhlista opettajan ilmaisun välineenä on lähellä käsitystä juhlista koulun rituaaleina. Kuten luvussa 2.4 todettiin, juhlat koulun rituaaleina ilmentävät yhteisön kulttuuria (Wulf 2002) ja rituaalit puolestaan ovat yhteisön tapa osoittaa arvostusta (Garrison & Rud 2009). Juhlarituaali erottaa pyhän arjesta (Alasuutari 2007), nostaa juhlinnan aiheen erityisen huomion ja arvostuksen koh-

teeksi (Garrison & Rud 2009) kehystämällä ja näyttämöllistämällä toiminnan (Wulf 2002). Tämä näkyy myös aineistossa: ”*No ihan niinkun arkipäivä ja pyhäpäivä, niin samalla lailla ne tuo juhlaa*”, kuvaa Eeva. Mutta mikä on juhlan välittämän arvostuksen kohde?

Naapurilan koulussa käsitys juhlien osoittaman arvostuksen kohteesta on juhlarituaalin kehittämisen myötä laajentunut. Koulun historian alkuvuosina tätä juhlarituaalien välittämää arvostusta tuotiin esille erityisesti esitysten sisällön valinnan kautta. Koulun juhlille tyypillisesti nostettiin esille etenkin taide- ja taitoaineiden arvostusta, Naapurilan koulussa painotettiin myös kristillisten arvojen ja sisältöjen välittämistä. Ajattelutavassa tapahtui merkityksellinen muutos, kun koko luokkansa joulukuvaelmaa esittämään tuoneet opettajat halusivat ilmentää jokaisen lapsen arvostusta. Tämän esityksen sisältö eli joulukuvaelman tuominen juhlaan noudatti Naapurilan koulussa samoin kuin yleisesti suomalaisissa kouluissa omaksuttua joulujuhlan valmistamisen tapaa. Sen sijaan se, että joulukuvaelmaa, juhlan harrasta ja pieteetillä toteutettavaa sisältöä tuodaan toteuttamaan oppilaat, jotka on koettu jopa häiriöksi kouluyhteisössä, oli vastatarina. Aiemminkin oli esiintymään voinut päästä opiskelun ongelmista huolimatta, jos osasi muuten jotakin esitykseen sopivaa. Nyt taitoa ja lahjakkuutta painotavasta esiintymisen valtatarinamallista poiketen mukaan otettiin ne toimijat, joita ei ennalta tiedetty hyviksi ja taitaviksi. Esityksen valmistamisen lähtökohta ei ollutkaan se, mitä esitetään, vaan se, kuka saa esittää. Tämä muutos toi näkyviin juhlarituaalin tehtävän yhteisön sosiaalisten suhteiden heijastajana (Wulf 2002; Small 1998; Alasuutari 2007). Koulun henkilökunnan yleinen pyrkimys yhteisöllisen lähestymistavan kehittämiseen on korostanut edelleen tätä näkökulmaa. Naapurilan koulussa rakentuneessa juhlien ja esitysten valmistamisen käytännössä painotetaan kaikkien osallistumista ja yhdessä tekemistä. Tutkimuksen aikana käydyssä keskustelussa käy ilmi, kuinka koulun juhlat Naapurilan koulussa ovat kehittyneet ’ilmaisun välineeksi’, jolla osoitetaan arvostusta paitsi esitysten aiheille ja esittäjille, myös yhteisöllisyydelle. Kuten Garrison ja

Rud (2009) kirjoittavat, yhteisön rituaalit ohjaavat koko yhteisöä kunnioituksessa sekä rituaalin kohdetta että toisiaan kohtaan.

Naapurilan koulun esitysten valmistamisen käytännössä välittyy yhteisökasvatuksen ihanne yksilön ja yhteisön suhteesta. Yksilöllä on velvollisuuksia yhteisöön kohtaan, mutta myös yhteisöllä on vastuu yksilöistään. Yhtäältä tässä toiminnan tavassa välittyy Naapurilan koulun nimeämä tavoite kasvattaa yhteisöllisyyden avulla lapsia vastuullisuuteen, työn arvostamiseen ja toisten hyväksymiseen (Naapurilan koulun opetussuunnitelma 2000):

Marjukka: Se, mitä Pekka sanoi, että jokaista tarvitaan, niin kuin teidän Heikin päiväkodissa, että ei oo esityksiä, jossa ei tarvita. Jokaista tarvitaan!

Pekka: Tulee se tunne. Se on se hyötytunne.

Toisaalta rakennetaan moraalijärjestystä, jossa on tärkeää konkreettisesti osoittaa jokaisen yksilön merkityksellisyys yhteisössä.

Niin, kyllä toi on mun mielestäni itseisarvo, että jokainen on osa sitä esitystä. Että ei oo semmonen olo, että mä en oo niin hyvä, että mä kelpaisin tähän, vaan ikään kuin jokainen on niin hyvä ja arvokas ja taitava, että se kelpaa siihen mukaan. (Kirsi, A II)

Tämän toiminnan tavan välittämä tarinamalli muuttaa esityksen valmistamisen päämäärän ja motiivin. Tärkeintä ei ole esityksen tuominen juhlaan, vaan onnistumisen elämysten tarjoaminen esityksen valmistamisen kautta. ”Mun mielestäni se on kanssa aika selvästi just se tärkein, että niitä onnistumisen elämyksiä just niille lapsille, joille ei perinteisissä aineissa niitä tuu”, kertoo Marjukka. Näissä kommentissa välittyy yhteisöllisen yhdessä tekemisen perimmäisenä tarkoituksena jokaisen lapsen yksilöllisen kasvun tukeminen. Tällaisen ajattelun voi nähdä vastaavan Deweyn tarkoittamaa yksilöllistymistä osallistumisen kautta (ks. luku 2.3.3).

Toiminnan tavan muutoksen kuvattiin heijastavan yhteisön arvomaailmaa myös yhteisön sosiaaliin rakenteisiin liittyvällä hyvin perustavalla tasolla.

- Pekka: Mä ajattelin, että liittykö siihen sellanen tasavertainen, tasa-arvoinen kohtelu. Siellä saa esittää niitä taitoja, ne [henkilökohtaiset erityiset] taidot tulee esiin, mutta että kaikkia kohdellaan tasavertaisesti siinä tilanteessakin, esiintyjinä ja yleisönä. Että se on itselle sellanen arvo. Että me ei jaeta lapsia niihin, jotka on ”toisella puolella”.*
- Marjukka: Jokainen kuuluu sinne joukkoon.*
- Pekka: Kaikki lapset on tärkeitä, tasa-arvoisia, juhlistakin. Eikä jaettuna. (A II)*

Naapurilan koulun juhlia ja esityksiä koskevaan kasvatusajatteluun hahmottuu henkilökunnan keskustelujen perusteella kolme muutolinjaa:

- Tuotoksesta prosessiin.
Esityksen lopputuloksen ohessa huomio on laajentunut esityksen valmistamisen prosessiin ja sen kasvatuksellisuuteen.
- Yksilösuorituksesta yhteisölliseen työskentelyyn.
Yksilösuorituksen korostamisesta on siirrytty yhteiseen, yhteisölliseen esityksen valmistamisen tapaan sekä yhteisöllisyyden ilmentäjänä että sen rakentajana.
- Yleisestä tapakasvatuksesta yksilölliseen kasvun tukeen.
Juhliin osallistumista ei ajatella vain tapakasvatuksena tai kulttuurikasvatuksena, vaan ne nähdään mahdollisuutena tukea kunkin oppilaan yksilöllistä kasvua, tulla yksilöksi osallistumisen kautta.

Naapurilan koulussa tapahtunut kasvatuksellisen ajattelun muutos on heijastunut myös käsitykseen juhlien ja esitysten kasvatuksellisesta merkityksestä. Juhlat ja esitykset nähdään yhä tärkeänä tapana osoittaa arvostusta, mutta ajatus juhlien välittämän arvostuksen kohteesta on yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentamisen myötä laajentunut siitä, mitä esitetään ja kuka esittää siihen, millaisena koulu yhteisö esitetään ja millaista yhteisöä prosessin kautta rakennetaan. Esityksen sisällön tai yksilöllisten taitojen merkityksellisyys ei ole jäänyt pois,

mutta niiden rinnalle on kasvanut käsitys juhlista ja esityksistä nimenomaan yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa ilmentävänä tapana kasvattaa.

5.2 Juhlat yhteisöllisten ja tasa-arvoisten toiminnan- tapojen rakentajina: ”Kyllä se edesauttaa sitä yhteen hiileen puhaltamista.”

Juhlakäytännön muutos alkoi opettajien tarpeesta ilmaista itselleen tärkeitä arvoja ja kasvatuseriaatteita. Opettajat pyrkivät toimimaan ihanteidensa mukaan ja saamaan koulun tärkeät arvot näkymään myös juhlissa, vaikka juhlien valmistaminen koko koulun voimin vaati paljon aikaa ja energiaa. Kouluun rakennettiin juhlakäytäntö, jossa kaikki kouluyhteisön jäsenet osallistuvat juhlien ja esitysten valmistamiseen useita kertoja vuodessa ja jonka nähtiin tärkeällä tavalla ilmentävän koulun toimintakulttuurissa keskeistä yhteisöllistä lähestymistapaa. Vuonna 2004 Naapurilan koulun opetussuunnitelmaan on kirjattu, että ”lähimmin toimintakulttuuri näkyy koulun yhteisissä tapahtumissa, juhlissa sekä teemapäivissä, joita on sekä koulupäivien sisällä että iltatapahtumina”.

Juhlakulttuurin vakiintuessa on havaittu myös juhlien ja toimintakulttuurin vastavuoroisuus. Tasa-arvon ja yhteisöllisyyden periaatteiden ilmentäminen juhlissa ja esityksissä on auttanut myös rakentamaan yhteisöllisyyttä ja inklusiota toimintakulttuurissa.

*Ja sit kun on havaittu, että yllätys yllätys, ne kykenee ne erityislapsetkin niissä juhlissa sitten tsemppaamaan ja ylittämään itsensä. Siitä on tullut tavallaan semmonen meidän palkinto, että okei, arjessa monesti tapellaan sitten ja asiat ei suju, mutta siellä juhlassa kuitenkin saadaan jotain yhteistä aikaseks, josta tulee hyvä mieli sekä oppilaille että opettajille ja josta voidaan olla yhdessä ylpeitä.
(Marjukka, A II)*

Tässä luvussa erittelen, miten juhlan ja esitysten valmistaminen rakentaa toiminnan tapoja koulun arjessa. Luvussa 5.2.1 tarkastelen prosessinomaisen työ-

kentelyn merkitystä opiskelun järjestämisessä, luvussa 5.2.2 esitysten valmistamista luokkayhteisön yhteisöllisten toiminnantapojen rakentamisen tukena, luvussa 5.2.3 juhlien merkitystä koulun aikuisten yhteisöllisyydelle, ja luvussa 5.2.4 juhlia vanhempien kohtaamisen mahdollistajana.

5.2.1 Esityksen valmistamisen prosessi oppimisympäristönä

Toisella keskustelukerralla pyysin opettajia ja avustajia laatimaan metaforan, joka alkaa ”*Esityksen valmistaminen on kuin...*”. Metaforan sai kirjoittaa tai piirtää, yhdessä tai yksin. Noin seitsemän minuuttia kestäneen työskentelyn aikana kaksi opettajista keskusteli keskenään, mutta kaikki 10 sillä kerralla paikalla ollutta henkilöä laativat oman vertauskuvansa. Kaksi oli piirrettyjä ja 8 kirjoitettuja. Kaikki kymmenen metaforaa kuvaavat jollakin tavalla prosessia, joka vaatii ponnistelua, yhdeksässä kymmenestä tuodaan esiin myös lopputulos, jonka vuoksi ponnistelu kannattaa. Heli vertaa metaforassaan esityksen valmistamista rakennusprojektiin:

Esityksen valmistaminen on kuin talon rakentamista. Ajatus siitä valmiina tuntuu ihanalta ja täydelliseltä, mutta matkalla voi tulla paljon ongelmia eteen. Usein myös tuntuu, että taidot loppuvat kesken ja apuun tarvitaan ammattimiestä. Kuitenkin, kun työn kautta tavoite on saavutettu, on tuloksesta ihana nautiskella!

Metaforien perusteella esitysten valmistamisen erityispiirteitä ovat projektinomaisuus, yhdessä tekemisen ilo ja tuska sekä tuloksen julkisuus ja juhlamiehi. Nämä piirteet tekevät esitysten valmistamisesta erityislaatuiseen oppimisympäristön muun koulutyön joukossa.

[Esitykset] on niitä harvoja paikkoja, missä tosissaan koko luokka yhdessä tekee jotain tuotosta. Liian harvoin sitä tulee arjessa muuten, että nyt tehdään joku yhteinen tuotos joka on tässä. Että yleensä se on joko pienissä ryhmissä tai pareittain, tai yleensä vielä kaiken lisäksi yksin. (Heli, A II)

Monet muut koulutyön tulokset arvioidaan yksilökohtaisesti ja ne jäävät yksityiseksi tai luokan sisäiseksi. Koulun juhlissa työskentelyn tulokset tuodaan koko

koulun, usein myös vanhempien tai jopa vieraan yleisön nähtäville. Esityksen valmistamisen prosessin ja lopputuloksen kautta arki ja juhla kohtaavat:

Esityksen valmistaminen on kuin stressi, joka laukeaa esityspäivän aattona hyvän mielen hyrinään. Esityksen valmistaminen on työtä ja tuskaa. Esitysten valmistaminen on lasten innostusta, touhua ja iloa. Esitysten valmistaminen on juhlan alkua. (Eevan metafora.)

Monet opettajien laatimat metaforat kuvaavat tasapainoilua esityksen valmistamisen tilanteessa vaikuttavien erilaisten, usein tuskastuttavan ristiriitaistenkin tekijöiden välillä. Pekan metaforassa ”*Esitysten valmistaminen on kuin tekisi kipeällä lonkalla jumppaliikettä nimeltä vaaka. Ja juhlat ovat sellaisia, että vaaka sittenkin onnistuu.*” Esityksen valmistamisessa tasapainoillaan koko ajan prosessin ja lopputuloksen laadun kanssa: milloin esitys on kyllin hyvä sekä lopputulokseltaan että työskentelyn näkökulmasta. Tärkeä tästä juontuva teema on tasapainoilu opettajan ja oppilaiden toimijuuden suhteen. Käsittelen näitä teemoja seuraavaksi tarkemmin otsikoilla *Prosessi ja lopputulos, Prosessin ahdistus ja ilo* sekä *Onnistuminen ja epäonnistuminen*.

Prosessi ja lopputulos

Esitykseen valmistautuminen on yleensä useiden viikkojen mittainen prosessi, joka tuottaa konkreettisen lopputuloksen. Se tuo helposti hahmotettavaan muotoon tavoitteellisen työskentelyn ja yhteiseen päämäärään pyrkimisen merkityksen. Juuri projektinomaisella, tavoitteeseen pyrkivällä työskentelyllä nähdään olevan tärkeä kasvatuksellinen merkitys.

Kyllä mun mielestä on tärkeitä opettaa lapsille, että pitää ponnistella jonkin asian eteen, että opitaan. Että täytyy opetella repliikkejä ulkoa tai täytyy opetella ensin jotain sointujuttuja ulkoa, ja se on vähän ankeeta ja kankeeta ja vaatii sitä sellasta mekaanista toistoa paljon. Mutta sitten se päämäärä häämöttää ja sitä kohti mennään! Jos ajattelee nykypäivän lapsia, jotka on monet just sellasia, että tässä heti mulle kaikki nyt, äkkiä! Niin niille se on äärimmäisen tärkeitä, että nähdään, että me harjoitellaan vaikka kuukausi tai puolitoista, jotakin juttua ja

sitten se ehkä valmistuu toivon mukaan kohtuukunnossa sinne kevätkuuhlaan tai joulukuuhlaan. Että semmonen jatkumo, ettei kaikki tapahdu tunnin tai päivän sisässä, vaan ollaan valmiita tekemään. Musta se on äärimmäisen tärkeätä tänä päivänä opettaa lapsille, että on sellasia prosesseja, projekteja, jotka vaatii aikaa ja vaivaa ja joita yhdessä tehdään. (Marjukka, A III)

Marjukan puheenvuorossa esityksen valmistamisen prosessi ja lopputulos ilmevät vuorovaikutteisina. Juhlassa ei esitetä vain sitä, mitä valmiiksi osataan, vaan esitys nähdään myös oppimista tukevana ja rakentavana. Yhtäältä esitys motivoi ”ankeeta ja kankeeta” opiskelua. Juhlaan ja esitykseen valmistautuminen on hyvä syy harjoitella esimerkiksi sointujen vaihtoa, vaikka se vaatisi paljon ehkä väsyttäviäkin toistoja. Toisaalta harjoitteluprosessi johtaa esityksen valmistumiseen, esityksessä tarvittavien taitojen harjaantumiseen ja niiden käyttöarvon konkretisoitumiseen. Esitystä valmistettaessa opitaan sekä itse esityksessä käytettäviä taitoja ja sisältöjä, kuten soittotaitoja tai musiikkitietoa, että projektityöskentelyn ja yhdessä tekemisen taitoja.

Se, että esityksiä on siirretty valmistamaan kaikkien oppilaiden kanssa isoissa ja taidoiltaan heterogeenisissä ryhmissä, tekee tavoitteen asettelusta ja työskentelyprosessin ohjaamisesta haastavaa. Marjukka kertoo omasta muutoksestaan:

Ja sen tavallaan hyväksyminen, että joskus se menee paremmin, joskus huonommin, mutta sitten täytyy laskea rimaa. Mäkin, jos vertaan liikkakerhoo, kun oon pitänyt iät ajat, niin mitkä oli tavoitteet sille joskus nuorena opettajana: että kaikkien piti mennä tismalleen oikein, yhtä aikaa, ja olin suunnilleen pistämässä ohjelmasta pois niitä, jotka ei oppinut. Tänä päivänä se on, että kaikki vaan, jotka pikkasenkaan rytmissä pysyy! Että tavallaan se... (punnitsee käsissään kuvitteellisia vaakakuppeja). (A III)

Ajattelutavan muutos tuotoksen ensisijaisuudesta prosessin kasvatukselliseen merkitykseen on näkyvissä kasvatusalalla yleisemminkin ja tapahtunut myös opettajakoulutuksessa. Äskettäin opettajaksi valmistunut Heli kertoo: ”Mähän oon opiskellutkin niin, että aina on painotettu prosessia. Mut on koulutettu niin, että tuloksesta viisi, prosessi on tärkeintä.” Vaikka tulkitsen Helin ennemminkin

painottavan prosessin merkitystä kuin väheksyvän tuloksen merkitystä, on välttämätöntä kysyä, mitä tapahtuu tuotokselle, kun painotutaan prosessiin. Terhi pohtii:

Mä kyllä laittaisin tuohon sen, että ehkä se todellisuus ei oo ihan noin kaunis, että me vaan aateltais, että annetaan lapsille mahdollisuus onnistua. Kyllä me vielä halutaan, että se kuulostaakin hyvältä ja että se näyttää hyvältä. Ja että siinä on niinkun kaksinkertainen paine oikeastaan: että taso ei sais kärsiä, ja kaikki ois lavalla. (A III)

Näen Terhin kommentissa kaksi puolta. Yhtäältä juhlarituaalin perusolemukseen kuuluu pyrkimys esteettiseen ilmaisuun (Dewey LW10, 330–331; Wulf 2008b) ja kuten Nallinmaa (1948, 63) kirjoitti, koulu pyrkii juhlien ja esitysten kautta näyttäytymään parhaimmillaan. Siten on ymmärrettävää, että esitysten halutaan näyttävän ja kuulostavan hyviltä, jotta ne täyttäisivät tehtävänsä juhlassa. Toisaalta, jos ajattelemme esityksen valmistamista Marjukan tavoin projektina, jossa prosessi ja tuotos ovat vuorovaikutuksessa keskenään, on valmiin esityksen laatu merkityksellinen myös prosessin laadun kannalta. Jos tuotoksen halutaan toimivan motivaationa prosessin aikaiselle ponnistelulle, on tuotoksen oltava tavoitteena mielekäs ja projektin päätöksenä palkitseva. Kun taas esityksen valmistamista ajatellaan oppimisympäristönä ja esitystä oppimisen kiteyttäjänä, on valmiin esityksen suhteen tavoiteltava korkea laatua. Esityksen valmistamisen ajattelemisen oppimisympäristönä asettaa opettajalle Terhin sanojen mukaisesti kaksinkertaisen paineen: sekä prosessin että lopputuloksen tulisi olla kasvatuksellisesti laadukas ja mielekäs.

Kasvatuksellisen huomion laajeneminen lopputuloksesta prosessiin lähenee Deweyn (LW1, 85) näkemystä siitä, että prosessi ja lopputulos muodostavat myös kokemuksellisesti kiinteän kokonaisuuden. Deweyn mukaan tuotosta ei voi ajatella ilman siihen johtanutta prosessia, sillä jokainen tuotos kantaa siihen johtaneen prosessin aikana siihen liitettyjä merkityksiä (Westerlund 2003). Esityksen ajattelu prosessin, esitystilanteen ja sen tuottamien kokemusten kokonaisuutena lisää entisestään opettajan tehtävän vaativuutta ja vastuullisuutta, sillä

Deweyn mukaan asenteet syntyvät kokemusten jatkumossa (ks. luku 2.3.4). Esityksen edellyttämien taitojen ja tavoitteellisen yhdessä työskentelyn taitojen oppiminen on vain osa juhlien ja esitysten valmistamisen kasvatuksellisuudesta. Merkityksellistä on näin ollen myös se, millaisia kokemuksia esityksen valmistamisen prosessi tarjoaa ja millaisten asenteiden syntymistä se edistää.

Prosessin ahdistus ja ilo

Voimakkaasti on tullut filis että ne juhlat rakentuu semmosena prosessina, että mennään hirveen erilaisten tunneskaalojen läpi, epätoivon ja tuskan läpi (muuta keskustelijoita naurattaa) pohjamutia kaapien, ja sitten siinä jossain vaiheessa siististi kauniisti kammatut kullannuput tulee lavalle esiintymään. (Kirsi, A I)

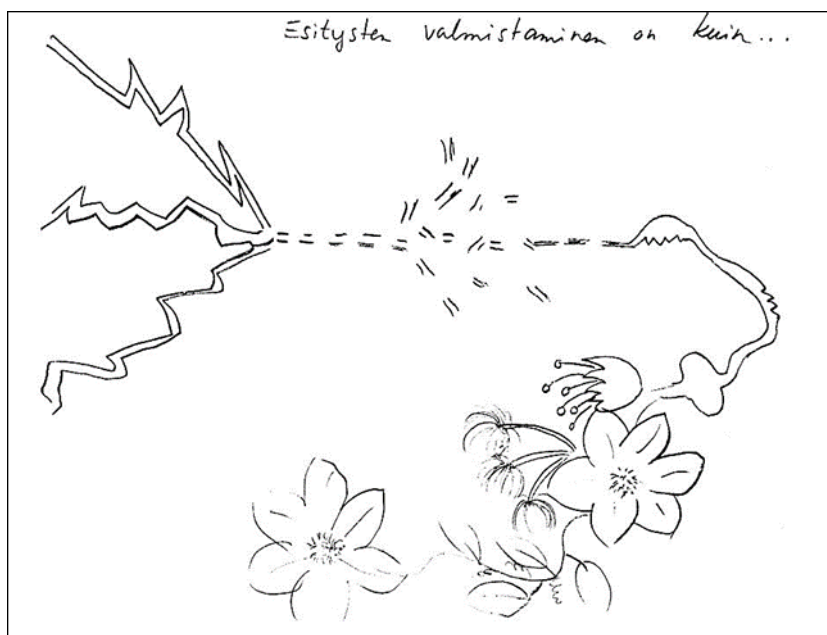
Mahdollisuus yhdessä tekemiseen ja oppilaiden erilaisten taitojen esille tuomiseen sekä projektin tuotoksena syntyvä juhla luovat puitteet sille, että juhlan ja esityksen valmistaminen voi rakentua erityisen palkitsevaksi oppimisympäristöksi. Esityksen valmistaminen ei kuitenkaan välttämättä tarjoa myönteisiä kokemuksia. Katariina kuvaa metaforassaan:

Esityksen valmistaminen on kuin leikkiä vaan! Ei todellakaan, vaan täyttä työtä, ponnistelua, puserrusta, välillä myös itkua ja hammasten kiristystä. Tosin välillä myös oivalluksia, innostusta ja ylpeyttä lapsista.

Naapurilan koulun opettajien kertomana esityksen valmistaminen on prosessi, joka ei etene valmiin reseptin mukaan. Päämääränä on esitys, mutta prosessiin lähtiessä ei vielä tiedä, millaisen muodon esitys saa. Prosessityöskentelylle on luonteenomaista myös ahdistus. Ahdistusta ei Naapurilassa nähdä vain negatiivisena ja vältettävänä piirteenä. Helin mukaan ”missä tahansa prosessissa on se sellanen tietynlainen ahdistusvaihe. Ja se tietynlainen epävarmuus ja se ahdistus se myös synnyttää jotain. Että sehän kuuluu ihan kaikenlaiseen semmoseen prosessiurakointiin.” (A III) Ahdistuksen hallinnan kokemus nähdään osaltaan kasvatuksellisesti arvokkaana. ”Niin ja mun mielestä ikään kuin se ahdistus kuuluu osana sitä... Että sekin on lapsille ihan terveellistä huomata, että se ah-

distus on yksi osa sitä touhua. Että tavallaan oppii käsittelemään sen ahdistuksen ja näkee, että sen ohikin pääsee”, toteaa Kirsi (A III).

Myös Huhtinen-Hildén (2012, 186, 192–194) kirjoittaa ahdistuksesta osaltaan myönteisenä, kasvua edistävänä voimana, tosin opettajaksi opiskelevien kontekstissa. Huhtinen-Hildénin mukaan olennaista on kuitenkin ahdistuksen käsittely opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Ahdistus luo tarpeen heränneiden tunteiden ja ajatusten läpikäymiseen. Kriittinen asenne auttaa ahdistusta herättäneen ilmiön tai tilanteen tiedostamiseen johtavaa prosessia, mutta se voi myös toimia tätä tiedostamista vastustavana voimana, estäen prosessin etenemistä ja siirtäen vastuuta pois itsestä. Parhaimmillaan kokemus ahdistuk-



Kuvio 8 Kirsin piirtämä metafora esityksen valmistamisesta: ”Ensin täältä lähtee erittäin mutkikkaita ja kulmikkaita puroja, jotka yhdistyvät tämmöiseksi sekavaksi katkoviivaksi. Ja sitten se leviää joka suuntaan, tökkii, pätkii. Sitten alkaa vähän muotoutua, mutta silti on tommosta sahalaistaa että khkhkhkh, ottaa vähän kiinni. Ja sitten täällä on vielä tällainen viimeinen ahdistava pullonkaula, missä ollaan ihan että ”huh huh”, ja sitten lopuksi: kukat loistaa ja tadaa!”

sesta, sen käsittelytavoista ja lievittymisestä voi kuitenkin auttaa opinnoista ja oppimisesta vastuun ottamisessa (emt., 192–194). Kun koulussa työskennellään lasten kanssa, on opettajan vastuu ahdistuksen rakentavasta käsittelystä entistä suurempi. Aikuisen tehtävänä onkin pyrkiä huolehtimaan siitä, että ahdistuksen ohi päästään ja että Katariinan metaforassaan kuvaama ponnistelu, puserrus, itku ja hammasten kiristys ei saa yliotetta oivalluksien, innostuksen ja ylpeyden kokemuksista. Lasten voi olla myös vaikea käsitellä ahdistusta sanallisesti. Omassa aineistossani opettajien keskustelussa piirtyy kuva siitä, kuinka esitysten valmistaminen tarjoaa toiminnallisen keinon käsitellä projektinomaiseen työskentelyyn liittyvää ahdistusta ja ponnistelua ongelmien ratkaisemiseksi.

Naapurilan kasvatushenkilöstön kertomuksissa aikuisen oma esimerkki siitä, miten ahdistusta käsitellään ja miten sen yli pääsee, on tärkeä. Esimerkkinä olo ei kuitenkaan aina ole helppoa, sillä opettaja on yhtä lailla osallisena epävarmuuden luomassa ahdistuksessa. Marjo kuvaa metaforassaan asiaa näin:

Esityksen valmistamisen alkutilanne on aina luomisen tuskaa. Usein pitäisi ottaa ideoita lapsilta itseltään. Yritäkö pureskella kaikki liian valmiiksi? Välillä harjoitukset sujuvat hyvin, välillä tuntuu, että tästä ei tule ikinä valmista esitystä. Lopputulos on ollut yleensä kuitenkin onnistunut: tyytyväisyys on ihmisen onni!

Pekka toteaa, että lasten itse perustamissa bändeissä ”*tapautuu usein niin, että bändit vaihtaa kokoonpanoja kiukuspäissään*”. Ristiriitatilanteissa todetaan, että ”*en mä sitte, mä eroon, mä en ala*”. Pekka pohtii, miten aikuiset toimivat harjoitustilanteissa:

Musta tuntuu, että me ollaan aika jääräpäisiä kyllä. Me ollaan päätetty, että tästä tulee juhlat ja piste. Nyt harjotellaan. Ja jos ei yks harjoitus mene kunnolla, niin sitten kuitenkin jaksetaan aloittaa seuraava. (A II)

Opettajat ovat kehittäneet oman ahdistuksensa sietämiseen ja lievittämiseen erilaisia strategioita. Marjukka kertoo, kuinka on vuosien varrella oppinut muokattamaan tavoitteita prosessin aikana oppilaiden mukaan. Sen sijaan, että Marjukalla ennen oli valmis tavoite, johon hän odotti oppilaiden yltävän, nykyään

esityksen valmistamisen prosessiin lähdetään väljemmällä suunnitelmalla, joka voi elää prosessin mukaan.

- Marjukka: Mutta siitä se just se kokemus tuleekin, että sen on nähnyt jo aika monta kertaa. Että kuitenkin vaikeuksien kautta mennään voittoon. Että se tavallaan kantaa sitä itseluottamusta,...*
- Marjo: Jääräpäisyyttä ja itseluottamusta.*
- Marjukka: ... että kyllä tästä vielä jotakin tulee, vaikka tää vaikuttaa katastrofilta ja kaaokselta. Että se kuitenkin selkiytyy, tai sitten joutuu laskemaan tavoitteita. Että helpottaa sitä, mitä ollaan sitten tekemässäkin.*
- Hanna: Suhteellinen jääräpäisyys! (Yhteistä naurua!)*
- Marjukka: Niin justiin!*
- Hanna: Jääräpäisesti tulokseen, mutta muutetaan sitten tulostavoitetta, jos muuten se ei onnistu.*
- Marjukka: Että niinkun terve järki sitten kuitenkin siinä mukana, että kun huomaa, että ei ne nyt tohon pystynytkään, niin nyt mun täytyykin sitten tehdä jotakin paljon simppelempää ja yksinkertaisempaa juttua... (A III)*

Esityksen tavoitteiden ja toteutustavan mukauttamisen lisäksi toinen strategia liittyy oman jaksamisen suhteuttamiseen.

- Marjo: Niin, ehkä se liittyy sitten just tommoseen väsymistilaan aikuisella. Sitä mä aina pelkään, että [- -] joskus voi tulla semmonen suorittamisen tunne. Ja se on aina mun mielestäni vaarallinen tila, että häviää semmonen ilo siitä, että siitä tulee kertakaikkiaan, että me yritetään sulloa tavallaan sitä, runnoa suorastaan sitä, että nyt se on mentävä. [- -] Että säilyis kuitenkin se hymy, niinkun kokonaisuudessaan.
(Muut räjähtävät nauramaan)*
- Marjo: Ei! Ymmärrätte, mitä tarkoitan, ettei siitä tuu suorittamista!*
- Terhi: Joo, ei me sille naurettu, vaan meidän harjoituksille!*
- Marjo: No välillähän se on ...! (A II)*

Marjukalla on strategia ilon säilyttämiseen:

[S]e kaaoksensietokyky täytyy sitten ja se kärsivällisyystaso niinkun PÄÄTTÄÄ. Että nyt tää on tätä, tästä mennään sitten, tää kestää ehkä pari viikkoa, ja sitten mennään ehkä jo eteenpäin toivon mukaan. (A III)

Ahdistus vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin vain, jos sitä pystytään tiedostamaan ja käsittelemään, kirjoittaa Huhtinen-Hildén (2012, 194). Siksi on tärkeää myöntää myös ahdistuksen tunteet ja kaaoksen sietämisen raskaus esitysten ja juhlien valmistamisen yhteydessä. Jos ahdistusta ei nähdä olennaisena ja antoisana osana oppimisprosessia, se ainoastaan vie voimia syventämättä oppimista (emt., 194). Kun esityksen valmistamisen prosesseja on useita vuodessa, kertyy sekä opettajille että oppilaille kokemuksia siitä, kuinka yhteisöllisessä prosessityöskentelyssä edetään alun kaaoksenomaisesta ideointi- ja kokeiluvaiheesta mielekkääseen lopputulokseen. Kokemus auttaa sietämään kaaoksen aiheuttamaa ahdistusta ja uskomaan siihen, että prosessi päättyy vielä yhteiseen iloon.

Onnistuminen ja epäonnistuminen

Edellä luvussa 5.1.3 kuvailtiin Naapurilan koulun juhlia koskevan kasvatuksellisen ajattelun kolmea muutoslinjaa. Lopputuloksen tärkeydestä on siirrytty korostamaan prosessin merkitystä, yksilösuorituksista kohti yhteisöllistä työskentelyä ja juhlien yleissivistävästä tehtävästä painottamaan esitysten valmistamista jokaisen oppilaan yksilöllisen kasvun tukena. Miten nämä muutokset näkyvät onnistumisen kriteereissä?

Opettajien ja avustajien laatimista metaforista kaikissa niissä yhdeksässä, jotka viittaavat myös lopputulokseen, korostuu se, että esityksen lopputulos on yleensä aina onnistunut ja palkitsee prosessin aikana koetun tuskan, vaivan ja ahdistuksen. Mirja kirjoittaa metaforassaan:

Esityksen valmistaminen on kuin ruusuilla tanssimista. Alussa se on varsiin soikeutumista ja piikkeihin astumista ja sitten kimpun kokoamista ja lopuksi auringon ja ruusujen ihailua.

Metaforaa esitellessään hän selittää: *”Elikä esityksen valmistamiseen liittyy monenlaisia tunteita, tunnelmia, tuskaakin, mutta lopputulos on aina ihailemisen arvoinen.”* (A II)

Esityksen onnistumista pyritään varmistamaan ennalta monin tavoin. Itse kuvasin tätä opettajien kanssa käytyjen keskustelujen aikana turvaverkon kutomisenä: vaikka jokin esityksessä ja sen valmistamisessa ei menisi suunnitelmien mukaan, turvaverkko varmistaa, ettei silti käy pahasti. Naapurilan koulussa jo lähtökohtaisesti esitykset pyritään suunnittelemaan niin, ettei niissä ole yksilösuorituksia, joiden varassa esitys seisoo tai kaatuu. Henkilökohtaiset tehtävät ovat oppilaiden taidot huomioon ottaen helposti hallittavia. Samassa tehtävässä voi myös olla useampi henkilö, ja joka tehtävään suunnitellaan varamiehitys, jos joku onkin estynyt saapumasta esitykseen. Toiseksi hyvään valmistautumiseen kuuluu hyvä harjoittelu. Tärkeää on harjoitella sekä esityksen sisältöä että esiintymisen taitoa. Tutkimusaineiston keräämisen aikaan Naapurilan koulun juhla-valmisteluissa oli juuri otettu käyttöön toisetkin kenraaliharjoitukset ennen joulun- ja kevätjuhliä, yhdet omalla koululla ja toiset varsinaisella juhlapaikalla. Harjoitteluun kuuluu myös esimerkiksi se, kuinka tullaan lavalle ja poistutaan sieltä. Opettajat miettivät tarkasti esityksissä tarvittavien soittimien ja muiden välineiden sijoittelun koko juhlaohjelman sujuvuuden kannalta. Etukäteen mietitään sekä aikuisten kesken että oppilaiden kanssa, mitä tehdään, jos jotakin menee pieleen. Esitysten ja juhlan valmisteluissa ollaan harjaantuneita ja juhlat sujuvat yleensä ilman suurempia kummelluksia. Elina toteaa: *”Mä en kyllä muista, että mikä esitys olis joskus mennyt penkin alle.”* (A III)

Vaikka Naapurilan koulussa rakennetun ajattelutavan mukaan jokainen on kyllin hyvä esiintymään, mikä tahansa ei kuitenkaan ole kyllin hyvää esitettäväksi. Keskustelussa muisteltiin, kuinka eräs iso luokka valmistautui kahdessa osassa ja kahdella eri esityksellä Naapurustorokkiin, kolmen koulun yhteiseen konserttiin. Toisen ryhmän valmistautuminen sujui hyvin mutta toisen niin takuisesti, että esitykseen valmistautuminen keskeytettiin.

- Pekka: Harjotukset meni niin pipariks, että sitten joutuu sanoon, että te ette sit pääse. Että toinen puoli luokasta pääsi.*
- Kirsi: Mutta toisaalta mun mielestä siinäkin just se pointti oli siinä, että ei siinä ollut kukaan tosissaan tekemässä esitystä, se vaan vedettiin ihan läskiks. Ja sit taas se motivaatio seuraavaan juhlaan valmistautua oli ihan eri. Että tietyllä tavalla musta se palveli pitkällä tähtäimellä kuitenkin sitä, että on oikeesti...*
- Pekka: ... se oli kasvatuksellinen juttu...*
- Kirsi: ...että siihen suhtaudutaan vakavuudella siihen valmistautumiseen, ettei sinne lähdetä pelleileen.*
- Pekka: [– –]Seuraavaan kevätjuhlaan oli kummasti sama porukka ihan järjestäytyneesti mukana. Että ne ei kokenut sitä niin, että ei me sit aleta kun me ei päästy. (A II)*

Vaikka Pekan ja Kirsin kertomassa tapauksessa esitystä ei sillä kertaa syntynyt-kään, esityksen valmistamisen prosessia ei silti nähty epäonnistuneena. Juhlan valmistamisen prosessien jatkumossa tämäkin prosessi täytti kasvatuksellisen tehtävänsä. Prosessin keskeyttämisellä opettajat osallistuivat neuvotteluun esityksen valmistamiseen osallistumisen merkityksistä, ja toivoivat sen vaikuttavan oppilaiden asenteisiin yhteistä työskentelyä kohtaan. He toivat oman tiukan kommenttinsa esityksen valmistamisen yhteydessä rakentuvan oppimisympäristön elettyyn tarinaan. Sen merkitystä, miten se vaikutti oppilaiden kokemuksiin ja asenteiden muodostumiseen, eivät opettajat voi kuitenkaan varmasti tietää. Se, että oppilaat ryhtyivät seuraavaan esityksen valmistamisen prosessiin ”*ihan järjestäytyneesti*”, oli opettajille monella lailla myönteinen vastaus. Opettajien kasvatuksellinen tavoite saavutettiin, seuraavaan esitykseen valmistautumiseen suhtauduttiin toivotulla ”*vakavuudella*”. Lisäksi tämä eletty tarina tulkittiin niin, että juhliin ja esityksiin osallistuminen oli oppilaista yleisesti ottaen mielekäästä ja motivoivaa. Olisihan ollut myös mahdollista, että harjoitusten ”läskiksi vetäminen” olisi todettu hyväksi keinoksi välttyä esiintymiseltä, ja sitä olisi käytetty jatkossakin.

Aikuisten artikuloimat onnistumisen kriteerit mukailevat yhteisökasvatuksen ihanteita. Esiintymisen oikeutta seuraa esiintyjän vastuu: esitykseen täytyy suh-

tautua vakavuudella ja tehdä parhaansa, näyttämölle ei lähdetä pelleilemään.
Marjukka kiteyttää:

Kun on yrittänyt parhaansa, se riittää. Että jos on harjoiteltu ja yritetty ja tehty niin paljon sen eteen, niin okei, jos siitä huolimatta tulee joku moka, sille ei voi mitään, se on inhimillistä. [– –] Että se lapsi kokee sen niin, että en mä olis enempää voinut tälle asialle tehdä. Sitten jos tulee joku sellanen ylitsepääsemätön juttu siellä, ei kertakaikkiaan osaa tai muista taikka näin, niin ei siinä, siitä yli vaan ja eteen päin. (A III)

Elävässä esitystilanteessa voi hyvästä valmistautumisesta huolimatta tapahtua monenlaista. Aikuiset katsovat yleensä esitystä kokonaisuutena, jota pienet satumukset eivät häiritse, mutta lapset kiinnittävät huomiota myös pieniin seikkoihin niin omassa kuin kavereiden suorituksissa.

Marjo: Aikuisten mielestä usein, meillähän on sellainen käsitys usein, että kaikki meni hyvin, niin kuin onkin. Mutta sitten että lastenkin kanssa, kyllä mulla on joitain tilanteita, jossa joku on viitannut ja sanonut, että mä en onnistunut siinä. Että sitten justiin niiden asioiden käsittely, että mikä siinä meni pieleen, eikä vaan sano, että ”noo, ei se mitään haittaa, kaikki meni hyvin ja hienosti”.

Terhi: Että se on lapsen kokemus, se on tärkeä, joo. (A III)

Esitysten ja niiden valmistamisen prosessin arviointiin yhdessä lasten kanssa on Naapurilassa alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota. Palautteen antaminen ja saaminen tai näiden taitojen ohjaaminen ei kuitenkaan ole helppoa.

Marjukka: Sitä mä olen kanssa joskus miettinyt, kun jotain esitystä arvioidaan sitten luokassa jälkikäteen, ja jotkut lapset sanoo aika rankastikin toiselle, kun joskus joku ihan oikeasti on mokannut. Ja opettaja koettaa pehmitellä sitä, että ei sitä varmaan niin kukaan huomannut. [– –]Että mikä tavallaan sen opettajan rooli on siinä, onko mun tehtäväni pehmittää sitä palautetta ja kritiikkiä vai onko joskus toisaalta ihan terveellistä, jotkut lapsethan kestääkin sitä kun tietää ja tuntee ne. [– –] Että kun asiastakin puhuu ihan, mutta miten sanois sen sillä lailla kauniisti, että seuraavalla kerralla se uskaltaa se sama ihminen

mennä sinne lavalle, ettei sille tuu semmosta kynnystä, että ”okei, mua haukuttiin”.

Pekka: Niin, isot psyyken hommat näkyis siinä, että seuraavaan juhlaan ei tulla.

Marjukka: Niin, siinä tavallaan kasvattajana vastuu on aika iso. (A III)

Edellisissä otteissa Naapurilan koulun opettajat pohtivat esityksen arvioinnin merkitystä lapsen kasvussa. Esitystä arvioitaessa ei katsota vain menneeseen, jo taakse jääneeseen esitykseen, vaan sillä on vaikutuksia myös tulevaisuuteen. Marjon ja Terhin keskustelussa pidetään tärkeänä, että lapsi saa arvioinnin yhteydessä käsitellä ja jäsentää niin onnistumisen kuin epäonnistumisen kokemuksiaan. Marjukka ja Pekka tuovat esiin opettajan roolin tilanteen ohjaamisessa niin, että oppilas ei lopullisesti leimaa itseään huonoksi esiintyjäksi. Naapurilan koulun opettajien keskustelussa arviointi yhdessä oppilaiden kanssa nähdään osana oppimisen ja kasvun jatkumoa. Ajatus arvioinnista osana oppimisen jatkumoa vastaa Deweyn ajatusta keinojen ja päämäärien yhdentymisestä. Onnistuminen ja epäonnistuminen eivät ole kertaluontoisia eivätkä selvärajaisia vaan opitun arviointi auttaa käsitteellistämään ja jäsentämään opittua ja siten ottamaan opitun – eli äskeisen päämäärän – seuraavassa projektissa myös oppimisen avuksi ja keinoksi.

5.2.2 Esityksen valmistaminen luokan yhteisöllisten toiminnantapojen rakentumisen tukena

Naapurilan koulussa on havaittu esitysten valmistamisen yhteydessä opittujen toiminnantapojen ulottuvan arkeenkin. Marjukka kertoo:

[K]un yhdessä tehdään, kyllä se edesauttaa sitä yhteen hiileen puhaltamista, joka siinä arjessakin näkyy. Että ollaan valmiita tekemään töitä yhdessä ja on se sitten kuka tahansa, jonka kanssa tehdään, minkälainen ryhmä vaan, niin siinä opitaan tuntemaan vähän eri lailla. Ja sitten arvostamaan toisaalta niitä vahvuuksia, joita ei ehkä matikan tunnilla näe. [– –] Siellä näytelmää harjotellessa tai esitystä harjotellessa tavallaan sitten opitaan arvostamaan sitä erilaisuutta ja niitä hyviä puolia, joita jokaisesta löytyy. Näkemään vähän eri kantilta. (A II)

Juhlan ja esityksen valmistamisen projektia voidaan ajatella Deweyn suosittelemana tekemällä oppimisena ("learning by doing", Dewey MW8, 227, 261–262). Osallistumalla juhlien valmistamiseen tutustutaan esityksen sisällön lisäksi myös yhteisön juhlaikäntöihin syvemmin. Tärkeää Deweylle oli kuitenkin se, että toimimalla osana yhteisön käytäntöä liitytään yhteisön jäseneksi ja tuodaan oma panos yhteisön kulttuuriin (MW9, 310–311, ks. tarkemmin luku 2.3.3). Esitysten valmistamisen yhteydessä opiskellaan toiminnallisesti myös elämää yhteisössä. Kun juhlien ja esitysten valmistamiseen osallistuvat kaikki kouluyhteisön jäsenet, on juhlien ja esitysten valmistaminen osa yhteisöllisen elämän ja sen toiminnan tapojen rakentamista niin luokkayhteisön kuin kouluyhteisön tasolla.

Pekan näkemyksen mukaan on tärkeää, että kaikilla on kokemuksia sekä esiintyjän että yleisön rooleista. Jo oppilaiden tasapuolisen kohtelun vuoksi on tärkeää, että kaikilla oppilailla on kokemuksia näistä hohdokkaista hetkistä.

Pekka: [S]e tunnelma olla mukana juhlassa, siis taiteilija on mukana juhlassa sillon kun se on lavalla! Se on niinkun eri soluilla mukana ja elää sitä hektistä elämää ja nimenomaan sitä ... nauttii onnistumisesta!

Heli: On se tietyllä tavalla myös vastuu... tietysti sitä harjotetaan luokassa ja näin, mutta itellä on ainakin semmonen tunne, että loppupelissä sä annat sen vastuun niille lapsille. Sä et pysty enää siinä juhlassa olemaan siinä, että sinä tossa ja sinä tossa, vaan sitten ne saa ne lapset sen vastuun ja ne tekee sen. (A II)

Esiintymisen kokemukset vaikuttavat myös yleisönä olon kokemukseen. Pekka näkee kaikkien oppilaiden osallistumisen vaikuttaneen koko koulun yhteisiin tilaisuuksiin ja sitä kautta yhteisölliseen elämään. Oppilaat tuntuvat nykyisin osaavan

ainakin arvostaa esityksiä, kun itse on ollu niissä prosesseissa mukana. Niin kun on katsojan roolissa, niin ihailtavan vähän on sitä BUU:ta, mitä joskus oli paljon. Osataan asennoitua, että mitä tarkoittaa se, että pistetään esitys toiselta puolelta. Osataan olla sit yleisönä. (Pekka, A II)

Yhdessä tekeminen sinänsä ei vielä takaa yhteisöllisten toiminnan tapojen rakentumista. Deweyn mukaan lapsi sosiaalistuu millaiseen yhteisöön hyvänsä (MW9, 25–27, 88), ja siksi ammattikasvattajien onkin jatkuvasti arvioitava toiminnan tapojaan. Myös Kaipion ja Murrin (1988; Kaipio 1999) yhteisökasvatus pohjautuu samankaltaiselle ajattelulle. Demokraattiset puitteet eivät takaa todellista tasavertaisuutta yhteisössä, sillä sosiaalisin pelisääntöin saatetaan silti toimia omien etujen mukaan moraalisesti arveluttavalla tavalla toisia ihmisiä vastaan (Kaipio 1999, 50). Käyttäytymistä ohjaavaa normistoa on jatkuvasti arvioitava, ja käyttäytymissäännösten, toiminnan periaatteiden ja käytäntöjen tulee jatkuvasti muuttua ryhmän, yhteisön ja yhteiskunnan muutoksen myötä (Kaipio 1999, 38).

Luvussa 5.1.1 kiteytyvät esityksiä ja juhlia koskevan kasvatuksellisen ajattelun kolme muutoslinjaa ovat luettavissa Naapurilan koulun esitysten valmistamisen käytännön ja toiminnan periaatteiden muutoksessa, joka on tapahtunut koulun ja yhteiskunnan muutoksen myötä. Marjukka pohtii:

Kaiken kaikkiaan, jos ajattelee siitä alkuvuosista tähän päivään, niin minusta suunnitelmallisuus on lisääntynyt koko ajan. [– –] Ja sitten tavoitteellisuus varmasti myöskin, että niinkun tietty tavoite ja sitten just mitä tässä ollaan puhuttu matkan varrella, että kaikki esiintyy. Että mitä se on, että sekin lapsi, joka jännittää eikä muuten esiintyis eikä oo kyvyiltään eikä taidoiltaan niin hyvä, niin tulee sitten mukaan ja saa niitä onnistumisen elämyksiä. Siinä on sitten monta juttua, jotka kantaa sinne arkeenkin. Että sitä ollaan painotettu aina eri asioita eri aikoina. (A I)

Pyrkimys tarjota yhteisöllisyyden ja onnistumisen kokemuksia kaikille oppilaille näkyy käytännön tasolla tutkimusaineiston perusteella kolmena muutoksena esityksen valmistamisen toiminnan tavassa. Nämä muuttuneet toiminnan tavat eivät toteudu jokaisessa prosessissa eivätkä välttämättä kaikki samassa prosessissa, mutta laajentavat opettajan käytössä olevaa keinojen valikoimaa.

Ensinnäkin esitystä suunniteltaessa ei valita esiintyjä esityksen sisällön mukaan, vaan valitaan esityksen sisältö ja työtavat esitystä valmistavan ryhmän

oppilaiden mukaan. Esitys suunnitellaan niin, että siinä pyritään tuomaan esiintyjien parhaat puolet esiin.

Toinen painotusmuutos vaikuttaa demokratian suhteen paradoksaaliselta. Esiintymisen vapaaehtoisuudesta on siirrytty oletukseen kaikkien osallistumisesta. Tehtäviä jaettaessa ei kysytä, kuka haluaa osallistua esitykseen, vaan mitä haluat tehdä tämän esityksen hyväksi. Naapurilan koulussa tämä muutos nähdään olennaisena demokratian rakentajana. Kirsin mielestä ”on siinä semmonen yhteisvastuu kumminkin, että jokainen tuo sen oman kortensa kekkoon.” (A II) Kysymyksellä pyritään myös antamaan lapselle joka kerta mahdollisuus uskaltaa jotakin uutta.

Se on musta hirmu reilua, että ei sanota niin että ope kertoo, että sinä olet kuningas ja sinä prinsessa ja sinä olet se, vaan että kaikista vaivalloisinkin lapsi voi olla mikä vaan, jos siltä tuntuu, vaikka ne harjotukset ovat sitte burn out -paikkoja. (Elina, A I)

Kolmas muutos on harjoittelemisen prosessissa. Opettajat ovat pyrkineet oppimaan joustavammiksi harjoittelun ohjaamisessa. Esimerkiksi musiikkiesitystä valmistettaessa ei kappaletta harjoiteta valmiin partituurin mukaan, vaan sitä sovitetaan prosessin aikana huomioiden samalla esiin tulevia ideoita, ongelmia ja kehittyviä taitoja. Tällaista musiikkiesityksen valmistamisen prosessia kuvataan luvussa 6 ja näiden toiminnan tapojen merkitystä käsitteellistetään luvussa 7.3.2.

5.2.3 Juhlat koulun aikuisten yhteisöllisyyden rakentajana

Esitysten ja juhlien valmistamisen päämotivaatioksi on Naapurilan koulussa kerrottu onnistumisen elämysten tarjoaminen kaikille oppilaille. Esitysten ja juhlien valmistamisella on kuitenkin Naapurilan koulun opettajien kertomana tärkeä merkitys myös aikuisille.

Terhi: Niin, kyllä se on varmaan, että vaikka lapsille, niin kyllä sillä on oma merkityksensä myös meille. Ei me sitä muuten tehtäis, jos me ei saatais siitä myös...

Hanna: Mitä siitä saa?

Terhi: No "me teimme sen!" Semmonen yhteinen selviytymisen, niin..., yhdessä tehty ja selvitty! (A II)

Jo 1980-luvun alkupuolella Naapurilan koulun opettajiksi tulleet Terhi ja Marjukka muistelevat koulun ensimmäistä vuosikymmentä:

Terhi: Kyllä niitä [juhlia] varmaan ihan tärkeinä pidettiin, mutta ylipäättänsä eihän se nyt ollu tällasta näin pedanttia. Että minä tässä kerroin sellasen muiston jota nämä ei oikein uskoneet. Samana aamuna kun oli juhlat niin [silloinen koulun johtaja] Erkki tempas sitte puhtaan kalvon ja sano "Mitäs ohjelmaa meillä on?" Kirjotti sitten kalvon ja se pantiin piirtoheittimelle ja se näky siellä koko juhlan ajan.

Marjukka: En muista juhlia juurikaan, ei niihin ainakaan panostettu tosiaan.

Terhi: Eikä ollut mitään toimikuntia. Esitettiin mitä mieleen tuli. (A I)

Muisto kirvoittaa Naapurilan koulun henkilökunnasta hersyvän naurun, niin kaukana se on nykykäytännöstä, jossa joulu- ja kevätjuhliin valmistaudutaan koko koulun voimin yli kuukauden ajan. Ensikuulemalta alkuvuosien suhtautuminen vaikuttaa rennolta ja stressittömältä, mutta keskustelussa alkaa kääntyä esiin myös kolikon toinen puoli. Kun yksillä on varaa ottaa rennosti, toiset kantavat vastuuta. Marjukkan muistoissa Naapurilan koulun alkuvuosina juhlien ja esitysten valmistaminen oli *"sellasta yksittäistä: yks teki ja sitten jos se sai idean niin sitten ehkä joku meni mukaan. Että se oli kuitenkin enemmän semmosta yksin puurtamista kuin sitä yhdessä tekemistä."* (A I)

Yksin tekemisen ja yksin pärjäämisen eetoksella on taustansa sekä opettajuuden että taiteilijuuden tarinamalleissa. Vaikka opettajat muodostavat työyhteisön, "opettajanhuoneen", varsinainen opettaminen on ammattikunnan sisälläkin perinteisesti nähty yksilösuorituksena (Sahlberg 1997, 130). Tutkimukseni yhteydessä muisteltiin, kuinka opettajille oli jopa aikoinaan ollut vaikeaa ottaa koulunkäyntiavustajaa luokkaan, sillä opettaja oli tottunut hallitsemaan yksin omaa reviiriään (A I). Esityksen valmistamisen perinteessä taas työskentelyn

malleina toimivat esimerkiksi kapellimestari tai teatteriohjaaja, jotka yksinvaltiaan oikeudella ohjaavat esiintyjiä.³⁰ Opettajan työn itsenäisyys antaa tilaa toteuttaa omia ideoita ja näkemyksiä (Huberman 1993), mutta yksin pärjäämisen vaatimus saattaa myös uuvuttaa.

Marjukka: Se jaksamisen ongelma oli, että sitten katottiin että minkä näkönen se juhlan tekijä on, että jaksako se, ja kukaan ei pystynyt niinkun auttamaan. Sitten oli itellä hirveen huono omatunto...

Terhi: Nii just, voi kauheeta!

Marjukka: Niin ja sitten nähtiin se väsyminen, ja sitten ei kuitenkaan oikeen tiedetty, kuinka siihen olis osattu oikeella tavalla puuttua. Ja sitten jos siitä sanoit, että voitais me muutkin auttaa, niin sitten hän kuitenkin halus pitää sen oman reviiirinsä niinkun niin tarkkaan [– –] ja sitten oli vähän että anteeks nyt kun mä puutuun tähän juttuun. Että se ei ollu todellakaan yhteisöllisyyttä missään mielessä! (A I)

Käsitys opettajasta yksinäisenä taiteilijana näkyi myös työyhteisön yleisissä odotuksissa ja ratkaisumalleissa. Pekka muistelee suhtautumista erääseen Naapurilan koulussa työskennelleeseen musiikin tuntiopettajaan:

Pekka: Sitten alkoi lukuvuoden jälkeen tuleen [kommentteja muilta opettajilta] että ei siitä tuu mitään ja musatunnit menee riekaleiks ja se ei oo tarpeeks hyvä musiikinopettaja, pitäis saada parempi musiikinopettaja. [– –] Siihen aikaan musiikinopettajan piti olla yksinäinen sankari, jonka täytyy huolehtia ja saada ne juhlat ja säestykset toimimaan. Yksin. Jos ei se pysty siihen niin se ei oo tarpeeks hyvä.

Marjukka: [Sen jälkeen] ruvettiin eka kertaa miettimään että voisko siihen panostaa enemmän. Että oli opettaja tai avustaja siellä yhdessä, ettei se musiikinopettaja ollutkaan siellä yksinään. Ymmärrettiin

³⁰ Opettajuuden ja taiteilijuuden yhdistävään yksinäisen sankarin tarinamalliin viittaavat mm. Michael Huberman (1993) artikkelissaan The model of independent artisan in teachers' professional relations ja Pasi Sahlberg (1997, 130) kirjoittaessaan (Hubermaniin viitaten) opettajasta yksinäisenä taitelijana.

se musiikin kasvatuksellinen puoli, että siihen kannattaa panostaa. Ja sitten erityislapsia oli paljon, jokainen tajusi, että ei todellakaan, jos ei saa sitä [oppilasta] matikan tunnilla pysymään paikallansa, niin miten se musatunnillakaan pysyy paikallaan ja kuuntelee. Että tavallaan se resurssointi siinä vaiheessa. (A I)

Tutkimuskeskustelun aikana toin Naapurilan koulun työyhteisölle erään täydennyskoulutuskurssilleni osallistuneen opettajan kysymyksen: ”Miten teidän kouluun on sitten tullut toi, että yhdessä suunnitellaan ja arvioidaan?” Vastaaminen ei ollut helppoa. Yhdessä suunnitteluun ja arviointiin on kasvettu vähitellen yhteisöllisen lähestymistavan rakentamisen myötä. Tärkeänä vaikuttajana nähtiin koulun johtajan ja varajohtajan yhteisökasvatuskoulutuksessa omaksuma review-menetelmä, jossa palataan äskeiseen toimintaan ja arvioidaan sitä seuraavan toimintakerran kehittämisen pohjaksi.³¹ Review-menetelmää sovellettiin ensin viikkokokousten käytäntöjen arvioimiseen ja kehittämiseen ja sen jälkeen viikkokokouksissa muun toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Juhlia, päivän-avauksia ja muita tapahtumia alettiin arvioida muun toiminnan tapaan. Juhlien valmistamisen arvioinnin ja kehittämisen kohteena ovat olleet juhlakäytännön rakenne, työtavat ja sisällöt.

Nykyisessä käytännössä tärkeäksi kerrottiin juhlatoimikuntien perustaminen. Lukuvuoden alussa suunnitellaan koko henkilökunnan kanssa vuoden toimintakalenteri juhlineen. Joka juhlaalle nimetään suunnittelutoimikunta, joka vastaa juhlan suunnittelun kokonaisuudesta. Isompiin tapahtumiin osallistuvat kuitenkin kaikki. Tällöin toimikunta tuo viikkokokoukseen suunnitelmansa noin kuu-kautta ennen juhlaa ja silloin jaetaan juhla valmistelujen edellyttämät tehtävät. Tehtävien jako aikuisten kesken tapahtuu samoin kuin lasten kanssa: ei kysyä kuka haluaa tehdä, vaan mitä haluat tehdä tämän juhlan toteuttamiseksi.

³¹ Review-menetelmää käytetään Naapurilan koulussa myös oppilaiden kanssa erityisesti konfliktien ratkaisussa. Rangaistusten sijaan mietitään, miten seuraavalla kerralla vastaavassa tilanteessa voi toimia toisin, jotta konflikti vältettäisiin.

Kaikkien aikuisten osallistuminen juhlien valmisteluun toteuttaa yhteisökasvatukseen kuuluvaa lasten ja aikuisten tasavertaisuuden periaatetta. Jos osallistumisen ja yhteisöllisyyden taitoa ja jaksamista edellytetään oppilailta, on aikuistenkin pystyttävä siihen. Kaikkien osallistuminen on myös työyhteisön sisäistä demokratiaa, yhteisten juhlien aiheuttaman työtaakan jakamista. Pekka toteaa:

Sit sekin, että hiljaa oleminen voi olla useimmiten näin, että luottaa toisten voimiin, että kyllä noi toiset tekee. Mutta kun tehdään tällöinen työyhteisötason ratkaisu rakenteesta, vuoden rakenteesta, niin se yhteisössä tarkoittaa, että kokee, että mä oon siinä mukana, ja mitkä mun puoleni on siinä hommassa mukana. (A III)

Juhlien valmisteleminen yhdessä on myös aikuisille tilaisuus kokea niitä samoja hyviä puolia, joita juhlien yhteisöllisen valmistelun nähdään tarjoavan lapsille. Myös aikuiset voivat juhlien valmistelussa tuoda esille erityisiä taitojaan, jopa näyttäytyä arkiroolistaan poikkeavassa valossa. Mirja nostaa esiin koulunkäyntiavustaja Elinan monipuoliset taidot ja niiden käyttämisen juhlien valmistelussa koko yhteisön hyväksi:

[T]ää avustajan rooli siellä kanssa, että kyllä se on keskeistä siinä kun niitä ohjelmia tehdään. Just tota Elinan roolia kun ajattelee, että hän tekee ne juonnot kaikki ja sitten mitä tahansa kysyy, niin kaikki onnistuu ja klaaraa ja hän tietää missä mitäkin on, ja se osuus on mun mielestä siellä merkittävä. (A I)

Aikuisetkin kertovat uskaltavansa ja pystyvänsä yhdessä enempään kuin yksin. Marjukka toteaa:

[A]ina näissä toimikunnissa tai työryhmissä sitten on sattunut olemaan jollakulla joku idean poikanen, josta se on lähtenyt liikkeelle. Että ei joka juhlassa aina mitään teemaa, voi olla yksittäisiäkin, mutta aika monessa on matkan varrella kuitenkin ollut joku yhteinen näkemys, joku teema josta on lähdetty kehittämään ja saatu siitä sitten ihan kivat juhlat aikaan. (A I)

Joskus yhdessä innostutaan niin, että projekti paisuu kuin pullataikina. Tällöin juhlan työstäminen ja muotoon saaminen vaatii suunniteltua enemmän resursse-

ja, mikä aiheuttaa väsymistä ja turhautumista. Aika ajoin Naapurilassa on julistettu ”spektaakkeli kiello”. Ensimmäisen kerran kohtasin spektaakkeli kiellon heti Naapurilan kouluun opettajaksi tultuani. Edellisenä keväänä luokkien pitämistä päivänavauksista oli opettajien kertoman mukaan tullut toinen toistaan mahtavampia. Spektaakkeli kiellon julistaminen liittyi sen vaaran tunnistamiseen, että suurista ja mahtavista esityksistä muodostuu helposti myös standardi. Joidenkin luokkien sinänsä hienojen suurimuotoisten esitysten jälkeen olivat toiset opettajat lausuneet ääneen – vaikkakin leikillisesti – että voiko tämän jälkeen itse enää esityksiä tuodakaan yleisön eteen. Myöhemmin spektaakkeli kiello on liittynyt lasten ja aikuisten jaksamisen turvaamiseen: ei tähdätä spektaakkeleihin vaan tehdään vähästä paljon ja pienestä kaunista.

Marjo: Me ollaan kyllä opittu myös se, että me käytetään valmista materiaalia. [– –] Meillä on ajatuksena matineassa ottaa niitä [päivänavauksiin valmistettuja] esityksiä, jotka ovat jo valmiita. Että tavallaan siinä tulee semmosia defenssimekanismeja sitten, että miten tästä selvitään, niin selviämme siitä niin että otetaan niitä valmiita ... Ja minusta se on ihan viisautta myös.

Marjukka: Voidaan helpottaa! [– –] Että sillon kun rupee oikeen piukuttaan niin on voinut kuka tahansa miettiä ja missä asiassa tahansa, että miten mä tekisin tän asian vähän helpommin, että siihen arkeen riittäis sitä voimaa. (A I)

Opettajien yhdessä työskentelyä koskevien toiminnan tapojen luominen on haastavaa. Kun työskentelylle luodaan sääntöjä, voi myös syntyä rakenteita, jotka enemmänkin kuluttavat energiaa kuin tukevat työskentelyä. ”Mutta sitten jos se rakenne on pielessä, niin se syö myös sen yksilön sieltä”, toteaa Pekka (A III). Tutkimuskeskustelun yhteydessä pohdittiin, miten luoda rakenne, joka tukee opettajan toimijuutta eikä rajoita sitä. Naapurilan koulussa suunnitelmallisuuden lisäämisen on koettu vähentäneen juhlien valmistamiseen liittyvää stressiä. Suunnitelmallisuuteen liittyy koko lukukauden tapahtumakalenterin suunnittelu heti lukukauden alussa, toimikunnan valitseminen joka tapahtumalle, sekä suunnitelmien seuranta viikkokokouksissa. Marjukan mielestä ”sitä mukaa, kun on

tullu vastuutus meillä, että vastuutetaan pieniä porukoita, ja yhdessä tekeminen niinkun kaiken kaikkiaan, niin se on ollut paljon parempi kuin se alkuperäinen” (A I). Vaikka juhlatoimikunnan työskentelylle täytyy varata aikaa, sen avulla vastuu juhlien kokonaisuudesta jakautuu tasaisemmin työyhteisössä. Juhlatoimikunta suunnittelee juhlan puitteet, mutta suunnitelmaa ja sen toteutumista seurataan viikkokokouksissa koko työyhteisöön kertyneen tiedon avulla. Kokouksissa ideoidaan toimikunnan ehdotuksen pohjalta yhdessä sisältöjä ja sitä, mitä kukin haluaisi näissä puitteissa tehdä. Etenemisen viikoittainen yhteinen seuranta tarjoaa myös peilin sekä kunkin omalle työskentelylle että koko projektin etenemiselle. Kun juhlavalmistelujen seuraamiselle on varattu koko työyhteisön yhteistä aikaa, on mahdollista pyytää ja saada apua ja tukea toteutukseen. Tarkoitus on, ettei kukaan jää yksin esimerkiksi askartelemaan rekvisiittaa tai varustamaan ja purkamaan esityspaikkaa.

Hanna: Musta tuntuu, että mä ainakin tunnistan jaksamisen ongelmaa jossain täällä [1990-luvun lopulla]... Kuka laittais omalle kohdalleen jaksamisen ongelmaa juhlien kohdalla?

Elina: Joskus -98 varmaan ja -99 oli välillä semmonen olo, että no joo...

Hanna: Mites nyt sitten, Marjo ja Heli ja Anna, onko jaksamisen ongelmaa?

Heli: Ei mulla ainakaan oo.

Marjo: Ei mulla musiikin niinkun, muut näkökulmat huomioiden, musiikin näkökulmasta ei missään nimessä!

Marjukka: Monista semmosista [yhteisöllisistä] käytänteistä, mitä vuosien varrellakin on ollut, niin on syystä taikka toisesta luovuttu, joko taloudellisen tilanteen takia tai jaksamisen taikka ettei oo pidetty tärkeänä. Mulla on itsellä semmonen mielikuva, että vähän meillä on niinkun supistunut ja kaventunut se koko ajan. Että tavallaan nämä esitykset on yks semmonen mikä on jäljellä vielä siitä yhteisöllisyydestä. Että moni muu asia on niinkun purkautunut, loppunut. (A III)

Naapurilan koulun kehittämä toiminnan tapa muistuttaa *kollegiaalisen* johtamisen ja koulun kehittämisen mallia (Sahlberg 1996, 118; Vulkko 2001, 47;

Brundrett 1998). Vaikka työtehtävät juhlaa valmisteltaessa ovat moninaisia ja raskaitakin, työ edistyy ja tuntuu mielekkäältä kaikkien osallistuessa sitä koskevaan päätöksentekoon ja valmisteluun. Kollegiaalinen malli voi kuitenkin käänntyä itseään vastaan, jos sitä pyritään toteuttamaan vain ulkokohtaisena rakenteena (Sahlberg 1996, 119; Brundrett 1998, 313–314), mihin Pekkakin viittaa edellä olevassa pohdinnassaan siitä, että pielessä oleva rakenne syö opettajan voimat. Toimivaan kollegiaalisuuteen nähdään liittyvän luottamuksen, tuen ja auttamisen eetoksen (Vulko 2001, 47), jotka myös Naapurilassa kerrotaan tärkeäksi jaksamisen voimavaraksi. Yhteinen ponnistelu juhlien hyväksi rakentaa myös yhteenkuuluvuuden tunnetta ja auttamisen kulttuuria.

5.2.4 Juhlat vanhempien kohtaamispaikkana

Koulun juhlien ja tapahtumien nähdään Naapurilan koulussa tukevan yhteisöllisyyden laajenemista kouluyhteisöstä ulospäin perheisiin. Kaikkien lasten esiintyminen on vanhemmille viesti siitä, että koulu arvostaa jokaista lasta. Jokaisen lapsen esille tuomisen kautta osoitetaan huomiota ja arvostusta myös jokaiselle vanhemmalle. Vanhemmille lähetetyssä kyselyssä yksi äiti vastaa:

Lapseni ei ole esiintyjätyyppiä, ei varmaankaan osallistu, vaikka äitinä haluaisi, että juuri se oma lapsi on pääroolissa. Mutta kun ei ole, ihan hyvä jos hän seisoo edes siellä takarivissä.

Vanhemmat tulevat mielellään juhlaan, kun tietävät oman lapsen esiintyvän siellä. Siten koulun juhlat kokoavat ”koko kylän” yhteen. Vanhempien kyselyyn tuli myös seuraavanlaisia vastauksia:

Olen seurannut tädin ominaisuudessa jo useamman vuoden Naapurilan koulun kevätkiuhlia mutta omien lasten juhlina ne hienolta tuntuvat.

Ehkäpä piipahdan Naapurilan koulun juhlassa vielä silloinkin, kun omat lapseni eivät siellä enää ole.

Juhlat ja tapahtumat tarjoavat vanhemmille mahdollisuuden osallistua koulun käytäntöihin, niiden arviointiin ja rakentamiseen. Vanhempien palautteeseen pyritään suhtautumaan arvostavasti ja ottamaan se osaksi juhlakäytännön arviointia ja kehittämistä. Luvussa 5.1.2 kuvattu äidin puhelinsoitto johti koulussa merkitykselliseen päätökseen siitä, että kaikki koulun oppilaat esiintyvät joulujoulu- ja kevätkuuhllissa. Toinen opettajien keskustelussa tärkeäksi kerrottu käänne sai pontta erään isän kommentista, jossa hän totesi juhlan vaikuttaneen oikein hienolta, vaikka hän valitettavasti näki lapsestaan vain pääläen. Naapurilan koulussa on pienehkö sali, jossa ei ole esiintymislavaa. Näyttämön ja katsomon asettelussa on kokeiltu monenlaisia järjestelyjä, mutta koko koulun ja vanhempien koolla ollessa näkyvyys takarivien istumapaikoilta on huono. Omassa salissa pidetyissä juhlissa suuri osa yleisöstä yleensä seisoo sekä istumapaikkojen puutteen vuoksi että parempien näköalojen toivossa. Tämän isän kommentin aikaan työskentelin itse vielä Naapurilan koulun opettajana. Juhlaa arvioitaessa päätettiin pohdinnan tuloksena kokeilla seuraavan juhlan pitämistä taajaman keskustassa monitoimitalon auditoriossa. Ratkaisu aiheutti paljon suunnittelutyötä, sillä ohjelma harjoiteltiin omalla koululla ja vietiin vasta kenraaliharjoituksissa monitoimitaloon, jonne on 1,5 km kävelymatka. Auditoriosta jouduttiin myös maksamaan jonkin verran vuokraa, mutta toisaalta käyttöön saatiin äänestä ja valoisista vastaava ammattilainen sekä niin suuri tila, että kaikki oppilaat perheineen mahtuivat samaan juhlaan. Vanhempien palaute järjestelystä oli niin myönteistä, että sittemmin kaikki Naapurilan koulun joulu- ja kevätkuuhlat on pidetty monitoimitalolla. Tutkimusaineistoni kyselyvastauksissakin vanhemmat kiittävät paikan vaihtamista: *”Kevätkuuhlat ovat aina olleet ihan kivoja ja niitä on mukava seurata, on tietysti mukavaa että pääsee istumaan, kun ne on nykyisin Monitoimitalossa.”*

Vanhempien roolia juhlien ja tapahtumien järjestämisen yhteydessä on kehitetty ja arvioitu myös tietoisesti. Naapurilan koulun syys- ja kevätkuuhlat on aina valmistettu yhdessä vanhempainyhdistyksen kanssa. Vanhempainyhdistys on järjestänyt usein kahvion ja arpajaiset sekä jakanut näiden tuottoa stipendeinä

ja retki- tai hankinta-avustuksina. 2000-luvulla on matineoita pyritty kehittämään juuri vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Syysmatinea järjestetään yleensä lauantaikoulupäivänä ja sinne kutsutaan oppilaiden perheet. Ohjelma pyritään suunnittelemaan yhdessä vanhempainyhdistyksen kanssa toiminnalliseksi ja vanhempiakin osallistavaksi. Kevätmatinea puolestaan tarjoaa yhä tilaa kerhojen ja bändien tai lasten itsenäisesti valmistamille esityksille, kun taas joulun ja kevätjuhlat keskittyvät koko luokkien esiintymiseen. Niitä vanhempia, jotka eivät halua osallistua vanhempainyhdistyksen kokouksiin, kutsutaan avuksi matineoiden toteuttamisessa, sillä monille vanhemmille sopii paremmin kertaluontoinen osallistuminen kuin jatkuvaan toimintaan sitoutuminen. Esimerkiksi vielä Naapurilan koulussa opettajana työskennellessäni toteutetun Afrikka-teemaisen matinean suunnitteluun kutsuttiin kaikkien afrikkalaistaustaisten perheiden vanhempia kertomaan, mitä he haluaisivat lähtömaastaan kertoa. Matinean jälkeen havaitsimme opettajakunnan keskuudessa, että perheiden tapaaminen vanhempainiltojen ja vanhempainvarttien lisäksi vapaamuotoisemmin juhlan valmistelun puitteissa helpotti yhteydenpitoa lukuvuoden aikana muissakin tilanteissa.

5.3 Juhlat koulun toimintakulttuurin arvioinnin

välineenä: ”*Tekeeks se kaikille oppilaille hyvää?*”

Naapurilan koulun esitysten ja juhlien valmistamisen käytäntöön on vuosien myötä rakentunut toiminnan tavat, joita yleisesti ottaen kaikki toteuttavat ja joiden avulla aina saadaan kyllin hyvät juhlat aikaan. Opetushenkilökunnan keskustelusessiot tutkimuksen aikana sujuiivat pääosin yhteisymmärryksessä. Kysymyksiä tuotiin esille ja niistä keskusteltiin enemmänkin yhteisymmärrystä sanoittaen kuin siitä neuvotellen. Kaksi aihetta tuotti kuitenkin eriäviä mielipiteitä, joissa nykyistä käytäntöä tai sen tulkintaa kyseenalaistettiin. Ensimmäinen näistä oli, miten ristiriitatilanteissa tulkitaan periaatetta kaikkien osallistumises-

ta. Toiseksi kysyttiin, edistääkö vai haittaako musiikkiesitysten runsaus koulun muuta musiikkikasvatusta.

5.3.1 Pakko vai mahdollisuus?

Kaikkien osallistuminen on Naapurilan koulussa koko juhlaikäytännön ydin. Koulussa tapahtuneen juhla kulttuurin muutoksen päämotivaationa on ollut kohdella oppilaita tasapuolisesti ja tarjota ”niitä onnistumisen elämyksiä just niille lapsille, joille ei perinteisissä aineissa niitä tuu” (Marjukka, A II). Tutkimuksen aikana myös tämä kaikkien osallistumisen periaate kyseenalaistettiin.

Tekeeks se kaikille oppilaille hyvää? Olla siellä joukon jatkeena, vaikka ei ois yhtään ees laulun sanoista mitään hölppäsen pöläystä. Että se avaa nyt suutansa siellä mutta suku on ylpee, että siellä joukossa seisoo! (Pekka, A II.)

Mitä kaikkien osallistumisella siis tarkoitetaan? Miten tiukasti tästä periaatteesta pidetään kiinni ja milloin siitä on syytä joustaa? Jos kaikkien edellytetään osallistuvan, onko kyseessä oppilaan esiintymisen oikeus vai pakko? Eeva kertoo, että yksi oppilaista oli äskettäin kevätjuhlaesityksen harjoituksissa ilmoittanut, ettei halua esiintyä. Eeva oli ehdottanut roolin vaihtoa, mutta oppilas ei silti halunnut esiintyä.

Eeva: Mä olen kyllä siihen tulokseen tullut, että ihan turha pakottaa ja laittaa. Mä olen sitä mieltä, että jos kerta ei halua niin ei tarvitse, enkä mieti mitään muitakaan ratkaisuja. Että kyllä tää riittää että jos ei halua... Se [oppilas] on kuitenkin nyt joulujuhliissa ollut, niin ei tarvitse joka juhliissa esiintyä.

Pekka: Mutta tää onkin just sitä, että pidetäänkö... toi kuvastaa just sitä, siks mä haastan sua, että...

Eeva: No nämä on niitä ongelmaoppilaita mitä täällä on.

Pekka: ... että missä kohtaa se on pakottamista ja missä vaiheessa se on hyvää kasvattamista. Että se kohta on olennainen eettisesti ja muuten ... (A II)

On vaikea kysymys, onko oppilaalla ensisijainen oikeus saada olla esiintymättä vai saada esitykseen osallistumisen kokemuksia, vaikei niitä itse arvostaisikaan. Yhtäältä Naapurilassa esitysten valmistaminen nähdään osana jokaisen koulutyötä yhtä lailla kuin matematiikan tai äidinkielen opiskelu, eikä oppilailta ole myöskään tapana kysyä, haluavatko he opiskella matematiikkaa. Toisaalta esiintyminen, yleisön katseiden kohteeksi asettuminen, on muusta koulutyöstä poikkeava tilanne ja erityisten mahdollisuuksien mutta myös erityisten haasteiden lähde. Pekka pohtii:

[E]i voi sanoa siinä vaiheessa, kun ne ratkaisut tehdään, että kun oon pois tai en oo pois, tai pakotetaan tai ei pakoteta, tai pakotan tai johdattelen tai yritetään houkutellessa... Että mennään siitä monta vuotta eteenpäin, niin sitten jossakin vaiheessa joidenkin lasten kohdalla tulee paljon mieleen, että onneksi se pidettiin mukana. (A II)

Keskustelu juhlien ja esitysten valmistamisesta johti keskusteluun, joka koskee yleensäkin oppilaan valinnan vapautta oman osallistumisensa suhteen koulutyössä ja sitä, millä lailla oppilaan erityiset vaikeudet huomioidaan.

Marjukka: Mutta tuossakin just tosta äskeisestä keskustelusta vaan mulle tuli mieleen sen pohtiminen, että mitkä on niitä tärkeitä asioita sitten. Että toimitaan sitten noin taikka näin, niin mitä asioita siinä mietitään, mitkä asiat niinkun on keskustelun aiheina. Joskus annetaan lupa jäädä pois, joskus taas yritetään suostutella, joskus ei. Että mitä ratkaisuja opettaja siinä sitten pohtii ja miettii. Että tavallaan päästä siitä yksityisestä sinne yleiseen.

Hanna: Ja toisaalta siihen yksityiseen, että ... että kun tuntee sen lapsen. Että luokanopettajalla ehkä varsinkin on se tuntuma, että miksi hän nyt ehkä ei tuu.

Marjo: Aamusta lähtien, niin sehän näkyy heti se ensimmäinen tunti, että millä linjalla mennään.

Marjukka: Niin, se oppilaan tuntemus nousee siinä ykköseks... (A II)

Naapurilan koulussa, kuten useimmissa muissakin suomalaisissa kouluissa nykyisin, on joillakin oppilailta todella suuria haasteita ja vaikeuksia elämässään.

Joku odottaa hoitojakson alkamista tai on juuri palannut sairaalakoulusta, toinen tulee kouluun turvakodista tai jännittää mahdollista huostaanottoa. Eeva toteaa: *”Mä olen nyt tullut siihen tulokseen, että mä en noiden hankalien oppilaiden kanssa mitään pakota. Että jos ei ne tee ja ei saa hoitoa eikä muuta, niin olkoon mun mielestä ihan vapaasti.”* (A II) On tärkeää arvioida Eevan tavoin koulun juhlien ja esitysten merkitystä oppilaan sen hetkisessä elämässä. Aiheutetaanko esityksen valmistamisella lisää ongelmia niillä jo ylikuormitetun lapsen ja nuoren elämään? Jos aikuisilla on lupa ”helpottaa” ja vähentää suorituspainetta, joskus on syytä helpottaa suoriutumisvaatimuksia myös yksittäisen oppilaan osalta.

Toisaalta oletusarvo jokaisen oppilaan esiintymisestä on tasa-arvoisen mahdollisuuden tarjoamista sillekin oppilaalle, joka ei itse osaa tai jaksaa haluta esiintyjäksi. Esityksen valmistaminen voi myös tarjota pakohetken arjesta, mahdollisuuden nähdä itsensä ja tulla nähtyksi muutenkin kuin ongelmiansa kautta. Esitys voi olla Pekan mukaan *”semmonen kokemus siitä onnistumisesta. Meillä on paljon niitä hyviä juttuja, että (eläytyen erään äidin kertomaan kokemukseen) ’en olisi voinut uskoa, että meidän neiti on juontaja, sehän oli päiväkodissa mykkä, se ei puhunut. Ja sitten se on yleisön edessä yllättäen.’* [– –] *Mitä sille yksilölle tapahtuu, mitä roolitusta ja mitä se sai?”* (A II) Oletus kaikkien oppilaiden osallistumisesta on viesti oppilaalle siitä, että opettaja ei lakkaa uskomasta oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksiin. Marjo pohtii:

Kyllähän se toivo ja usko lasten puolesta täytyy säilyttää. Se on yks, mikä antaa mulle semmosta toivoa, että vaikka se on semmosta kivirekeä kenties se valmistaminen, mutta sitten kun tulee se onnistuminen, niin kyllähän se antaa [itselle] ja myös lapsille semmosen toivon kipinän. Että olis sellanen usko ja toivon kipinä tulevaisuuteen. Tavallaan voimavara. (A III)

Esityksen valmistamiseen kasvetaan ja kasvatetaan niin prosessin aikana kuin esitysten muodostaman jatkumon mittakaavassa. Kun kaikkien oletetaan osallistuvan esitykseen, oppilas on jokaisen esityksen valmistamisen projektin alkaessa

oletusarvoisesti esityksessä mukana sen täysivaltaisena jäsenenä, vaikka edelliseen esitykseen osallistuminen ei olisi onnistunut.

Opettaja ei voi kuitenkaan rakentaa osallistumisen, uskaltamisen ja onnistumisen kokemusta oppilaan puolesta. Kuten Deweyn (MW9, 22–23) jo aiemmin lainatussa ajatuksessa todetaan, opettaja voi vain pyrkiä rakentamaan tämän suuntaista kasvua tukevaa oppimisympäristöä. Tutkimuksen aikana käydyissä keskusteluissa muistelin opettajille 1. luokalla opiskellutta Eemeliä, jonka äiti otti ennen matineaa yhteyttä luokan opettajaan. Eemeliä jännitti luokan kanssa esiintyminen niin, ettei perheessä saatu nukuttua yöllä. Eemelin kanssa sovittiin, ettei ole pakko esiintyä, mutta kannattaa kuitenkin tulla juhlaan ja katsoa esitystä vaikka äidin vieressä, jotta näkee millaista esittäminen meidän koulussa on. Luokan esityksiä tulee vielä paljon, ja mukaan voi tulla sitten kun on siihen valmis. Ennen kenraaliharjoituksia Eemeli ehdotti, että tulee kokeilemaan esiintymistä ja päättää sen jälkeen osallistumisesta. Illalla juhlassa Eemeli oli kuin olikin valmis esiintymään muiden kanssa.

Viime kädessä opettaja ei voi tietää, tulkitseeko oppilas oletuksen esiintymisestäään pakkona vai mahdollisuutena. Naapurilan koulun esitysten valmistamisen käytännön toiminnan tapojen muutokset ilmentävät kuitenkin pyrkimystä rakentaa oppimisympäristöä, joka tukisi enemmän mahdollisuuksiin kuin pakoon liittyvien merkitysten rakentamista. Kysymys ”Mitä haluat tehdä tässä esityksessä” osoittaa kaikkien mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa omaan osuuteensa esityksen valmistamisen projektissa. Kaikkiin tehtäviin ei tarvitse liittyä yleisön eteen näkyville tulo. ”*Aina on ollut näitä niin sanottuja mukavia rooleja paljon. Kannan puun rajalle ja pois siitä, sekin on osallistumista*”, toteaa Pekka (A II). Siirtyminen valmiiden partituurien tai dramaturgioiden toteuttamisesta yhä enemmän suunnitteluun oppilaiden kanssa prosessin aikana lisää mahdollisuuksia oppilaille mieleisten ja mielekkäiden tehtävien rakentamiseen esitykseen.

Esityksen valmistaminen on monitahoinen projekti niin oppilaille kuin opettajalle. Esitystä valmistettaessa opiskellaan oppiaineen sisältöjä, työskentelyn

taitoja sekä omaa suhdetta yhteisöön. Opettajan tulisikin harkita projektiin osallistumisen tai siitä pois jäämisen merkitystä kaikilla näillä alueilla suhteessa oppilaan sen hetkisiin kehityshaasteisiin. Kun on tärkeää saada kokemuksia uskaltamisesta, yhdessä tekemisestä ja luokan kanssa samaan riviin asettumisesta, voidaan tietä esityslavalle yrittää pehmustaa kaikin keinoin. Joskus taas on tärkeää oppia, että aina ei voi asettaa omia ehtoja, ja silloin voi esitykseen mukaan tulemisen suhteen olla syytä pitää kiinni kaikille yhteisistä ehdoista.

Tutkimuksen yhteydessä käydyssä keskustelussa rakentui ääneen lausuttu ja elein osoitettu kollektiivinen konsensus siitä, että Naapurilan koulussa on voimassa periaate kaikkien oppilaiden osallistumisesta esityksiin. Ristiriitatilanteessa kuitenkin lapsen etu menee periaatteen edelle, ja opettaja on avainasemassa lapsen kokonaisvaltaisen edun arvioimisessa. Kirsi kiteyttää keskustelun lopuksi: *”Niin, mun mielestä nimenomaan toi on se pointti, että mikä on sen lapsen senhetkinen etu. Onks se se, että se on yksi osa sitä, vai onko se sen edun mukaista, että se saa nyt olla ihan rauhassa pois siitä.”* Muut nyökyttelevät. (A II)

5.3.2 Kilpailua vai kilvoittelua?

Opettajien keskustelussa sanoittuu juhlien ja esitysten valmistamisen ihanne, jonka avainsanoja ovat yhdessä tekeminen ja selviytyminen sekä lapsen etu ja onnistuminen. Pekka kuitenkin haastaa tämän tarinamallin ihanteellisuuden:

Pekka: [K]uinka paljon oikeesti opettajien välistä kilpailua liittyy koulujen juhlimiseen tässä valtakunnassa? Kuinka paljon se on opettajan käyntikortti tai ulkopoliitiikan tekemistä suhteessa vanhempiin? [– –] Me [Naapurilan koulun opettajat] ikään kuin ollaan siinä, että kaikki kirii samalle viivalle. Onks meillä sitä kilpailua? Tää on niinkun kysymys, sisäinen kysymys, että tuodaanko me omaa taitoa ja opettajuutta oppilaiden kautta juhlissa esille? Uskalletaanko me jättää se sinne, että ei hyvin mee?

Eeva: Mä en ole ainakaan kokenut sitä niin, vaikka voi sanoa, että ehkä mä olen vähiten siellä niitä ohjaamassa ja järjestelemässä, että mä ainakin tukeudun paljon musiikinopettajaan. Mä en kuitenkaan koe sitä sillä lailla kilpailuna. Ihmisillä on erilaisia lahjakkuuksia ja muuta, että ne antaa panoksensa siihen.

Terhi: Nii, mun mielestä se just se onkin, että kun kaikki on siinä samassa lirissä. Jotenkin vaan jännittää toisten puolesta, paitsi omasta puolesta niin toisen puolesta, kun tietää, että nyt sillä on semmosta ja semmosta porukkaa. Ja sitten on aina helpotus: kyllähän ne siellä ihan! (Yhteistä naurua.) Pikemminkin niin päin. Eikä se oo musta yhtään semmosta kaunistelua, vaan ihan oikeesti, että kun aina ollaan samassa veneessä. Varmaan, jos se olis silleen, että aina vaan jotkut hyvät siellä esiintyis, niin ehkä siinä sitten tulis... (A II)

Pekka sanoittaa huomion siirtymistä tuotoksesta prosessiin myös laadun arvioinnin osalta. Hän ehdottaa jatkossakin juhlien valmistamisen periaatteeksi sitä, että ”mahdollisimman moni oppilas vastasuudessakin esiintyis vaikka kerran lukuvuodessa”. Hän pitää tärkeänä, että tietoisesti päästään tuotoksen suhteen

pois jostakin aikaisempien vuosien vertailusta. [– –] Että ei oo sellasta hyvä–huono-asetelmaa, vaan olis tää ihminen. Se Marjukan ajatus siitä, että opettaja osaa tehdä asioita juhlienkin suhteen sen mukaan, minkälaisia luokkia ja oppilaita hänellä on. (A II)

Naapurilan koulussa on juhlien ja esitysten valmistamisen tuottamaa stressiä pyritty aktiivisesti vähentämään ”helpottamalla”, purkamalla hyvä–huono-asetelmaa tuotoksen suhteen ja korostamalla yhdessä tekemistä. Juhlien yhteyteen rakentuu kuitenkin toisenlainen hyvän opettajan mitta. Pekka kysyy:

Pidetäänks me arvona sitä kaikkien oppilaiden esiintymistä? Silloin siinä vois olla laatu sitä, että esiintyminen on sitä, että kaikki oppilaat pystyy esiintyyn. Että se on niinkun aikuisen mitta. (A II)

Hyvän opettajan ohjaamassa esityksessä kaikki pystyvät esiintymään ja asetelman keskiössä on ihminen.

Pekan pohdinta herättää keskustelun siitä, kilvoitellaanko juhlilla oman opettajuuden suhteen vaikka keskinäistä kilpailua ei olisikaan.

Terhi: Mä ajattelin, että ollaanko me jouduttu johonkin niinkun, että tää on meidän extreme-laji, että ei tule joulua, ei tuu kesää, jos ei ole menty tällasen läpi?

Hanna: Niin onks se sellanen puhdistautumisriitti?

Terhi: Että vähän tuolla salissa taas tänään pikkuisen tuntui siltä. (Naurua) [– –] Se olis tutkimisen arvoinen paikka, että miks me tehdään sitä! Koska ei se ole pelkästään ... ehkä mä olen nyt raadollinen, mutta kyllä musta on ihan mukava katsoa sitten kun ne esiintyy hyvin. (Kovaa naurua) Ja vanhemmat tulee sanomaan, että hienosti...

Elina: ... hienosti meni!

Terhi: Niin ettei vaan niitä lapsia, vaan kyllä siinä vähän omaakin kilpeä kiillotetaan!

Marjukka: Niin ja jotenkin se haaste, että jos et sä oo jonkin eteen tehnyt niinkun tosissas sisukkaasti töitä, niin eihän se tunnu se lopputulos oikein miltään. Että onko se sitten sekin, että tietää, okei, että siinä on vaikeuksia matkalla, mutta kun todennäköisesti päästään jotenkin siihen päämäärään, niin se on niinkun itselle semmonen tärkeä prosessi kanssa, että sitten voi tyytyväisellä mielellä jäädä lomalle, kun sä oot vähän niinkun kaikkes antanut. (Hersyvää naurua)

Elina: Sit pääset lähtemään!

Marjukka: Vähän niinkun tehny silleen...

Katariina: ...on jotain tehnyt! (A III)

Naapurilan koulussa kilpailua siitä, kuka tai kenen esitys on kyllin hyvä pääsemään esille, on pyritty poistamaan ja kaikki kouluyhteisön jäsenet on pyritty kertomaan kyllin hyviksi esiintymään. Juhlat piirtyvät kuitenkin yhä hyvän suorituksen näyttämöinä. Esityksessä halutaan tuoda esille hyvän työn tulokset: esityksen kautta näyttäydytään parhaimmillaan. Juhla tuo näkymättömän näkyväksi, kuten Wulf (2002, 100) kirjoittaa rituaaleista. Juhlaesitys konkretisoi myös oman työn laadun, ja siksi lopputuloksen tulee olla kyllin hyvä sekä prosessiltaan että tuotokseltaan. Juhlat ja niiden esitykset hahmottuvat Naapurilan

koulun opettajille tärkeänä – vaikkei toki ainoana – tapana kokea tehneensä riittävästi ja kyllin hyvää työtä.

Juhlien valmistamiseen liittyvästä selviytymisestä keskusteleminen johtaa Naapurilan koulussa pohtimaan kilvoittelua hyvän opettajuuden suhteen yleises-tikin.

Marjukka: [Jos] menee niinkun vähän sieltä, mistä on aita matalin, niin ei oo itse niinkun tyytyväinen! Monesti oon miettinyt sitä, että miks Naapurilan koulussa on pysynyt niin kauan. Että täällä on niitä lapsia, jotka kokee niinkun haasteina, että sitten jos oot tommosessa vähän helpommassa porukassa, niin ... täällä kokeillaan sitä omaa opettajuutta ja niitä omia taitoja, ammattitaitoa, koko ajan. Että sä et pääse koskaan oikein helpolla. (Naurua.) Mutta sitten kun sä pärjääät siinä jotenkin kohtuullisesti, niin sitten sä voit olla tyytyväinen!

Kirsi: Niin, että se on palkitsevaa, koska sitä joutuu väentään niin täysillä.

Marjukka: Niin!

Pekka: Pääsee jalompaan opettajarotuun sitten... (A III)

Naapurilan koulun juhlat, joissa kaikki oppilaat esiintyvät, kiteyttävät myös opettajalle vuoden aikana tapahtuneen kilvoittelun oman hyvän opettajuuden suhteen. Kun myös ne lapset, jotka Marjukan sanojen mukaan ”kokee haasteina”, onnistuvat osallistumaan juhlaohjelmaan, opettaja kokee onnistuneensa kasvatustyössään. Jotta kaikki pystyvät osallistumaan, opettajakin joutuu ”väentään täysillä”, kilvoittelemaan jaksamisensa, sisunsa ja kasvatusoptimisminsa kanssa. Kun juhlarituaali päättää koulun lukukauden tai lukuvuoden, se samalla tekee näkyväksi koko vuoden kasvatustyön, ”on ikään kuin se palkinto” ja jopa katarttinen kokemus. Kun on ”kaikkensa antanut”, pääsee tyytyväisin mielin siirtymään lomalle ja jopa ”jalompaan opettajarotuun”.

5.3.3 Luovuuden areena vai taantumuksen linnake?

Naapurilan koulussa ollaan ylpeitä siellä rakennetusta juhlaikäytännöstä. Siitä on tullut vakiintunut toiminnan tapa, joka vaikuttaa koulun sisällä niin koulutyön arjessa kuin juhlassa ja näkyy leimallisena piirteenä myös koulusta ulospäin.

Jos yhteen aikaan profiloituttiin johonkin tiettyyn, niin kuin kouluilla oli että on hienoa olla jonkun tyyppinen koulu, niin meillä se oli just tää, että on nää juhlat ja oli yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekeminen ja se ilmapiiri, mikä saadaan sillä konstilla aikaseks.” (Marjukka, A I).

Tutkimuksen aikana provosoin keskustelua kysymällä, onko tästä luovuuden areenasta tullut jo taantumuksen linnake. Juhlat ovat tarjonneet puitteet monenlaiselle koulutyön kehittämiseksi, kokeilulle ja onnistumisen ilolle. Nykyinen juhlaikäytäntö on koettu itse tehtynä, ”meidän koululle ominaisena” ja koulua profiloivana. Onko juhlaikäytäntöä kuitenkin jämähdetty ajattelemaan ”uutena” vuosikymmeniksi eteenpäin niin, että siitä puolestaan on tullut rutinoitunut rituaali, joka toistaa olemassa olevia rakenteita eikä salli uudistumista? Lukuvuoden kalenteriin on vakiintunut vuosittaisten juhlien sarja ja näiden valmisteluun taas eri juhlille erilaiset hyväksi koetut runkorakenteet. Vihitäänkö kouluun uutena tuleva henkilöstö tähän juhlaikäyttöön kysymättä, haluavatko he edes liittyä siihen? Kirsi ja Mirja muistelevat: ”Me ollaan kumpikin tultu 2004 syksyllä. Tavallaan se päivästuu koettiin että on ollut sun [Hannan] harteilla ja sitten opettaja on itse ollut siinä tavallaan avustamassa mutta se vastuu on enemmän levännyt sun harteilla. Varmaan sen takia kun ne on ollut musiikkipainotteisia ... Tietyllä tavalla kuitenkin selkeät rakenteet että mitä juhlia ja minkätyyppisiä juhlia, että itse on ikäänkuin vaan uinut sitten siihen mukaan.” (A I)

Juhlarakenteen vakiinnuttaminen on osaltaan ollut vastaus jaksamisen ongelmaan. Koulu on innovatiivisten ja periaatteellisten opettajiensa myötä aina profiloitunut toisin tekemiseen. Vaikka erityisopetuksen inklusio, yhteisöllisyys ja taide- ja taitoaineisiin panostaminen ovat nykyisessä opetussuunnitelmassa avainsanoja, Naapurilan koulun aloittaessa ne edustivat valtavirrasta poikkeavaa toiminnan tapaa. Henkilökunnan ikääntyessä on tullut tärkeäksi

osata myös säästää voimia. Niin juhlien vuoden kierrolle kuin juhlien valmistelun tavalle ja sisällölle on muodostunut rakenne, jonka toistaminen helpottaa suunnittelutyötä. Pekan mielestä juhlan valmistamisen rakenteet ovat

turvarakenteita, vähän niin kun Mirja sanoi, että on olemassa tällasia paketteja, että se on sitä energian säästöä. [– –] Terhin kanssa suunnitteluryhmässä lyötiin kahdestaan vappupäivän ehdotus sinne, että jos tehdään näin. Vanhalla tyylillä. Että se on semmonen energiansäästöjuttu kanssa, että jos kaikki aina funtsitaan alusta lähtien, niin ei, veikkaisin että voimat ei riittäis. (A II)

Mutta mitä kaikkea rakenteilla säädellään? Miten luoda rakenne, joka tukee toimintaa ja ilmaisua muttei rajoita sitä?

Pekka: Tää on se varmaan ratkaseva kysymys, että saaks tänne tuoda sitä luovuutta ja omaa panosta? [– –] Itsellä on sellanen olo, että vois rakentaa vaikka vanhan kaavan mukaan koko ensi vuoden toimikuntien ohjelmatkin jo valmiiks sinne, yhteislauluja myöten.

Kirsi: Kyllä mä koen sen niin, että siinä on tietyllä tavalla joitakin tällasia vuosikautisia perinteitä, mitkä mun mielestä on ihan hyvinkin, että on jotain jatkumoa, että tää on meidän tapa. Mutta sitten kyllä itse mä koen niin, että jos mä nyt saisin päähäni, että meidän luokka valmistaa jonkun esityksen, niin ei kukaan tuu jarruttaan, että ette te voi tehdä tällasta juttua. Että siinä on kuitenkin sitä omaa tilaa sitten.

Heli: Onhan täällä just se, että juhlien rakenne ja mitä juhlia on, ja toimikunnat kokoontuu, mutta eihän siellä toimikunnissakaan mietitä sitä, että minkälaisia esityksiä kukin luokka esittää, että kyllä se kuitenkin on se opettaja tai se musiikinopettaja tai äikänopettaja tai kuka nyt onkin, niin kuitenkin sen idean ja sen esityksen sitten kasaa. Että eihän siihen tavallaan tuu mitään valmista. (A II)

Yhdessä suunnittelun lisäksi myös yhdessä tekemisen rakenne nähtiin tärkeäksi, toimintaa tukevaksi, ja ennemminkin uutta opettajaa perehdyttäväksi kuin sitovaksi. Kirsi muistelee:

Kyllä mä koin, kun mä tulin, että kun itse oli vielä silleen pihalla käytänteistä ja muista, niin tavallaan oli sellanen levollinen mieli, kun oli tunne, että sä [Hanna] ikään kuin annat sen vastuun ja mä oon siinä vaan niin kuin järjestyspoliisina. Niin sillen pääsi rauhassa sellaseen sisäänajoon, että aha, okei, tän voi tehdä näin. Sai rauhassa perehtyä siihen ilman että se paino, se päävastuu olis kerralla mun harteilla.” (A II)

Naapurilan koulun juhlan valmistamisen rakenteita voidaan ajatella rutiinina. Juhlien rakenteiden luomiseen on aiemmin kiinnitetty paljon huomioita ja juhlat osataan nyt toteuttaa vähällä vaivalla niin, että ne toimivat vähintäänkin kyllin hyvin. Samalla on vapautunut huomiota esityksen valmistamisen prosessien tarkasteluun. Rutinoituminen voi kuitenkin olla myös kasvun, oppimisen ja kehittämisen pahin vihollinen, sillä rutiininomainen toiminta ei kannusta uusiin näkökulmiin ja saattaa siksi jättää huomiotta myös toiminnan mahdollisesti muuttuneet olosuhteet (Westerlund 2003, 7; Dewey MW 9, 84; LW 14, 7; LW 13, 37). Heli miettii:

[I]tsellä on tullut semmonen tunne tän vuoden aikana, ja miettien sitä ens vuotta, että tuudittautuuko sitä liikaa itse tavallaan niihin valmiisiin. Kuitenkin haluaisi itse tällasena alottelevana myös miettiä niitä asioita, että miks näin ja mikä tässä on juuri tämä... Musta tuntuu, että välillä menee vähän sitten sieltä, mistä aita on matalin, että kuuntelee vaan, että ai te ootte tehnyt näin, tää onkin hyvä juttu, me tehdään sit tälleen kanssa. Että ei ehkä lähde itse rakentamaan jotain juttua. Ehkä jos olis enemmän täälläkin sellasia just tulleita, niin vois jonkun kanssa ... tai olis joku ryhmä, ketkä ehkä kaipais myös sitä ... että itsellä joskus tuntuu että sitä vaan menee siinä, että ei lähdekään luomaan. (A II)

Helin pohdinta tuo esiin, että rutiinien reflektoinnissa on syytä ottaa huomioon paitsi muuttuvat olosuhteet myös muuttuvat (sekä vaihtuvat että työssään kasvat) ihmiset. Jotta juhlat toimisivat elävänä osana koulun toimintakulttuurin ilmentämistä, toteuttamista ja kehittämistä, kulloisenkin henkilökunnan tulee voida Helin sanoin ”rakentaa itse jotain juttua”, tehdä juhlista oman näköisensä ja sovittaa se osaksi omaa työskentelyään. Toimiva juhkakäytäntö – kuten koulun toimintakulttuuri kaiken kaikkiaan – vaatii tasapainoilua yhtäältä toimintaa

tukevien rakenteiden ja rutiinien luomisen ja ylläpitämisen sekä toisaalta niiden kyseenalaistamisen ja uudistamisen välillä.

5.3.4 Musiikkikasvatuksen edistäjä vai este?

Yhtenä tärkeänä juhlaikäytännön kehittämisen haasteena nähtiin musiikkiesitysten runsaus. Juhlat tuntuvat syövän aikaa ”varsinaiselta” musiikin opetukselta. Esitysten valmistaminen osaltaan tukee musiikkikasvatusta, mutta tapahtuuko koko musiikkikasvatus esitysten valmistamisen ehdoilla?

Heli: Just tää runko ja esitysten valmistaminen vie niin paljon aikaa ... Itsellä oli sellanen tietynlainen illuusio, että miten pitää musiikintunnit, niin huomaa että aika vähän kerkeää pitää mitään musiikkitunteja. Että se on lähinnä vaan sitä juhlasta juhlaan valmistautumista.

*Anna: Joo, se on totta.
(Marjo nyökyttelee.)*

Heli: Että ne suunnitelmat mitä mä tein silloin kesälomalla niin ne on kyllä aika [lailla] siellä ensimmäisissä sivuissa, että ... (naurua) ... ei me paljon mitään ole keretty tekemään, harjoteltu esityksiä lähinnä. Se ehkä hallitsee sitä musiikinopetuksen kulttuuria, koska tavallaan, niin kuin me laitettiin tänne, että juhlat perustuu paljon musiikille [– –] ja että on tapana, että kaikki esiintyy ja sillä tavalla, niin se vie siltä musiikinopetukselta aikaa. (A I)

Vaikka musiikkia on pidetty juhlissa tärkeänä, ehdotettiin nyt esitysten sisällön monipuolistamista. Marjo, joka pitää musiikin tunteja muillekin kuin omalle luokalleen, ehdottaa:

Jos voi jotakin toivoa niinkun musiikinopettajana ensi vuonna, niin mä ainakin arvostan ihan mielettömästi sitä, että se opettajakollega, jonka kanssa teen yhteistyötä, tuo omat ideansa hyvissä ajoin esille. Että mä toivoisin, että nyt painotettaisiin sitä. Eikä niin, kun se lähtee aina siitä, että 'onks sulla joku laulu?' Että myös se, että 'mulla on tällanen satu, voitaisko tätä käyttää?', tai 'meillä on

lasten sadut, lasten tarinat, voisko näistä syntyä jotain?’ Että jotenkin toista kautta välillä siihen prosessiin! (A III)

Keskustelun aikaan Naapurilan koulusta oli lakkaamassa musiikin aineenopettajan tehtävä, jonka toimenkuvaan oli sisältynyt juhlien kokonaisuudesta vastaaminen. Marjon ehdottamalla tavalla myös juhlien valmistamisen vastuu jakautuisi tasaisemmin luokanopettajien kesken. Opettajien erityistaitoja kannustettiin tuotavaksi laajemmin esiin, jotta oppilaat saisivat kokemuksia erilaisista esiintymisen tavoista ja musiikin opetuksessa ehdittäisiin käyttää muitakin työtapoja kuin esityksen valmistaminen. Marjo esitti myös jatkossa pohdittavaksi kysymyksen:

Mitä me miellämme sanalla juhla. [– –] Mielletäänkö se meillä jonkunlaiseks, että siinä on se tietty kaava. Että juhlahan voi olla lauluhetki. Siitä tilanteestahan voi tehdä juhlan vähän kevyemmälläkin kaavalla. Että tarviiko aina mennä sen vuorenhuipun yli? Että vähän voi niinkun tehdä semmosta loivaa vaakaa ja sitten taas voi tulla tunturi. (A II)

Se, että musiikkia tai juhlia on paljon, ei vielä takaa niiden opetuksellista ja kasvatuksellista laatua. Ehdotuksessaan Marjo pohtii juhlien kehittämisen mahdollisuuksia monesta näkökulmasta, niin opettajien, oppilaiden kuin ohjelman vaativuuden kannalta. Lisäksi keväällä 2010 tutkimuksen alustavista tuloksista keskusteltaessa (A V) Heli toteaa oppineensa suunnittelemaan myös esitysten sisällön mielekkäämmin: musiikkiesityksen vuoksi ei tarvitse luopua musiikkikasvatuksen suunnitelluista sisällöistä, vaan esitys tehdään siitä, mitä musiikin tunteilla muutoinkin opiskellaan.

5.3.5 Sanallistamisesta reflektioon

Koulun juhlista ja esityksistä keskustelu toi esiin monenlaisia teemoja. Tutkimusaineiston keräämisen aikana koulun juhlien ja esitysten kautta puhuttiin oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista suhteessa yhteisöön, suhtautumisesta oppilaiden erityisiin tarpeisiin ja vaikeuksiin, opettajien jaksamisesta, yhteisistä

perinteistä ja periaatteista, opettajan toimijuuden mahdollisuuksista niiden puitteissa sekä toiminnan taustalla vaikuttavasta oppilaan ja opettajan ihanteesta. Keskustelussa tehtiin myös avauksia juhlakäytännön kehittämiseksi tulevaisuudessa. Sen yhteydessä kartoitettiin ongelmakohtia, kuten opettajien jaksamista ja musiikin opetuksen lahjaa ja uhuasta juhlien onnistumiselle. Yhtäältä sanoitettiin juhlien yhteistä arvopohjaa, mutta samaan aikaan kannustettiin muokkaamaan juhliä aina niitä tekevien näköiseksi. Juhlista keskusteltaessa rakennettiin siten koulun yhteistä moraalijärjestystä. Juhlakäytännöstä puhuttaessa tuotiin kuuluville myös koulun muutosvaihe: usean pitkäaikaisen opettajan ollessa siirtymässä eläkkeelle koulun toimintakulttuurin rakentamisen vetovastuu oli kaiken kaikkiaan siirtymässä uudelle sukupolvelle.

Naapurilan koulun tapauksen avulla voidaan ymmärtää, miten juhlat rituaaleina tekevät ”näkyttömän näkyväksi” (Wulf 2002, 100). Juhlat ja esitykset tuovat näyttämölle näkyvään ja kuuluvaan muotoon yhteisön syvimpiä arvoja (Wulf 2001) ja toiminnan tapoja (Garrison & Rud 2009). Siksi koulun juhlien ja esitysten tarkastelu tarjoaa mahdollisuuksia puhua koulun käytäntöihin ja toiminnan tapoihin liittyvistä arvoista, uskomuksista ja sosiaalisista järjestyksistä, myös niistä jotka arjessa jäävät näkyttömiin. Mahdollisuus käyttää juhliä koulun toimintakulttuurin arvioinnin välineenä ei kuitenkaan toteudu itsestään. Vaikka yhdessä puhuttaisiin arvoista, uskomuksista ja sosiaalisista järjestyksistä, pelkkä hiljaisen tiedon sanallistaminen ja kollektiivisen tarinan muodostaminen voi jäädä toteamisen tasolle ja olla arvioinnin sijaan olemassa olevia uskomuksia vahvistavaa (Bowman 2006, 11). Tarve pitää yllä yhteisön turvallisuuden tunnetta ja koherenssia voi johtaa myös ns. ryhmäajatteluun (Fullan 1993, 34–35; Sahlberg 1996, 132–133), jossa konfliktien välttämiseksi vältetään myös kriittisiä kysymyksiä ja muutospyrkimyksiä.

Edellä kuvatuissa keskusteluissa koulun johtajan Pekan rooli uskomusten haastajana näyttäytyy merkityksellisenä. Omalla toiminnallaan Pekka avaa tilaa myös kriittiselle reflektiolle. Pekka haastaa yhteiseksi todetun ihanteen juhlien tehtävästä tarjota onnistumisen elämyksiä oppilaille kysymällä, kuinka paljon

opettajien välistä kilpailua ja henkilökohtaista näyttämisen tarvetta juhlien valmistamiseen liittyy. Eevalle Pekka toteaa kaikkien osallistumisen periaatteesta keskusteltaessa, että *”siks mä haastan sua, että missä kohtaa se on pakottamista ja missä vaiheessa se on hyvää kasvattamista”* (A II). Haastamisen taito vaatii myös tilannetajua sekä yhteisön ja yksilöiden tuntemusta. Kun Pekka haastaa Eevan näkökulman, mennään mukavuusalueen rajalle. Kyseisen tilanteen videonauhoitusta litteroidessani olen kirjannut, että *Eeva ja Pekka puhuvat päällekkäin, Eeva loukkaantuneena, Pekka korostetun rauhallisella äänellä. Inaa hymyilyttää, Elina kulmat kurtussa, Helenalla sormi suun edessä.* (A II) Jossakin työyhteisössä tällainen tilanne saattaisi johtaa eri näkemyksiä puolustavien leirien syntymiseen. Naapurilassa toiset keskustelijat alkavat rakentaa siltaa näiden näkökulmien välille pohtien puheenvuoroissaan sitä, milloin on tärkeää pitää periaatteesta järempäisesti kiinni ja millä edellytyksin siitä voidaan joustaa. Päädytään puhumaan hyvän oppilaintuntemuksen merkityksestä ja opettajan asiantuntijuudesta omien oppilaidensa elämän kokonaisuuden ymmärtäjänä. Lopulta palataan konsensukseen, mutta sen taustalla on entistä syvempi ymmärrys yhteiseksi sovitun käytännön perusteista: lähtökohtaisesti kaikki esiintyvät, mutta periaatteesta voidaan myös tilannekohtaisesti joustaa, jos opettaja arvioi sen lapsen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta paremmaksi ratkaisuksi. Tähän näkökulmaan myös Eeva liittyy: *”Niin niin: mahdollisuus annetaan, ja matineassa esiintyi kaikki, ja kyllähän ne sillä lailla esiintyykin, mutta kyllä nää on niin tämmösiä, sanotaan erityisluokkalapsia, että ei niiltä voi sillä lailla vaatia-kaan.”* (A III)

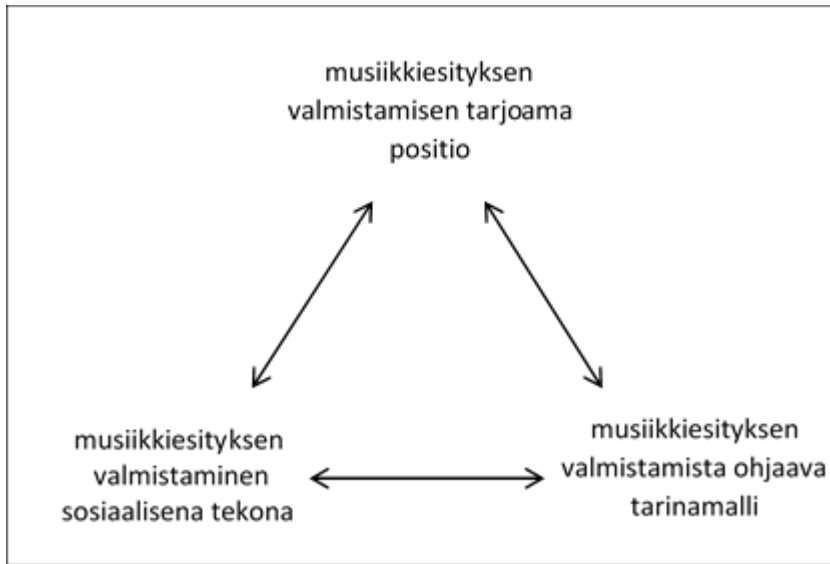
Tällainen keskustelun kulttuuri ei synny hetkessä. Omasta opettajuudesta puhuminen vaatii turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin, jotta voi arvioida omia käytäntöjään kriittisestikin kyseenalaistamatta uskottavuuttaan opettajana. Aineistossani esimerkiksi Marjukka pohtii opettajuutensa kehittymistä 25 vuoden aikana. Samoin kuin Eeva, myös Terhi ja Katariina tuovat juuri menossa olevan esityksen valmistamisen prosessin kriittiseen tarkasteluun. Vasta yhteisöön tulleellakin on lupa kyseenalaistaa myös traditio: ensimmäistä vuottaan

opettajana työskentelevä Heli kysyy, voivatko musiikkiesitykset jopa haitata hyvän musiikkikasvatuksen toteutumista. Naapurilan koulussa tällaista kriittisen reflektion sallivaa ja siihen kannustavaa moraalista järjestystä on aktiivisesti rakennettu. Muistan, kuinka itse uutena opettajana Naapurilaan tullessani minua kannustettiin kommentoimaan toiminnan tapoja todeten, että ulkopuolelta tuleva näkee asiat usein selvemmin. Opettajat kertoivat keskustelun kulttuurin kehittyneen erityisesti 1990-luvun alussa tehdyn opetussuunnitelman kehittämistyön aikana yhteisöllistä lähestymistapaa painottavan konsultin ohjauksessa (A I).

5.4 Musiikkiesityksen valmistamista ohjaavan tarinamallin rakentuminen

Kohdennan nyt huomion esitysten ja juhlien valmistamisessa erityisesti musiikkiesitykseen koulun moraalijärjestyksen ilmentäjänä ja rakentajana. Siirryn tarkastelussa hetkeksi teoreettisemmalle tasolle ja tuon musiikkiesityksen valmistamisen osaksi Harrén ja kumppaneiden (Langenhove & Harré 1999a, Harré & Moghaddam 2003) esittelemää positiointikolmiota. Kiteytän Naapurilan koulun esitysten valmistamisen käytännön tarinamalliksi ja tarkastelen sen oppilaalle ja opettajalle tarjoamia positioitumisen ihanteita.

Kuviossa 9 esitän musiikkiesityksen valmistamisen prosessin positiointiteorian (Harré & Langenhove 1999, Harré & Moghaddam 2003) mukaisena *sosiaalisena tekona*: sosiaalisesti merkityksellisenä toimintana, joka tuottaa neuvottelua yksilöiden *positioitumisesta* yhteisössä. Musiikkiesityksen valmistamista ohjaavat yhteisössä tunnetut *tarinamallit* ja jokaisen musiikkiesityksen valmistaminen puolestaan muokkaa näitä tarinamalleja edelleen. Positiointiteorian mukaan tarinamallit sekä heijastavat että rakentavat yhteisön *moraalista järjestystä*. Ne välittävät yhteisön käsityksiä oikeasta ja väärästä ja toimivat pohjana positiointineuvottelulle tarjoten esimerkkejä positioista ja mahdollisista positiointineuvottelun tavoista (Harré & Langenhove 1999, Harré & Moghaddam 2003; ks. myös luku 3.5.2).



Kuvio 9 Musiikkiesityksen valmistaminen sosiaalisena tekona van Langenhoven ja Harrén (1999a) positiointikolmiota soveltaen

5.4.1 Musiikin esittämisen valta-, vasta- ja variaatiotarinaromalli

Naapurilan koulun opettajien keskustelussa hahmottuu juhlien ja esitysten valmistamisen tarinaromalli, joka koetaan itse rakennetuksi ja omaleimaiseksi. Sen keskeisinä ihanteina ovat tasa-arvo, yleis- ja erityisopetuksen integraatio sekä yhteisöllisyys. Tämä tarinaromalli ilmentää selkeää irtiottoa perinteiseksi koettuun esitysten valmistamisen tapaan, jossa musiikin esittäjän yksilönä tulee olla musiikillisesti erityisen lahjakas ja taitava. Musiikin esittämisen katsotaan yhäkin osoittavan taitoa ja lahjakkuutta, mutta perinteisestä musiikkiesityksen valmistamisen tavasta poiketen taitoa ja lahjakkuutta sekä sen kehittämisen potentiaalia ajatellaan olevan jokaisella. Naapurilan koulun esitysten valmistamista koskeva tarinaromalli rakentuu periaatteille kaikkien esiintymisestä, yhdessä tekemisestä ja onnistumisen elämysten tarjoamisesta lapsille.

Muotoilen tarinamallin tässä seuraavasti:

- Musiikin esittäminen osoittaa taitoa ja lahjakkuutta. Siksi musiikin esittäminen tarjoaa kaikille oppilaille tilaisuuden näyttäytyä taitavana ja lahjakkaana.
- Kaikki voivat esiintyä, sillä jokaisella on jotakin taitoa ja lahjakkuutta, jota käyttää ja kehittää. Yhdessä osaa ja uskaltaa enemmän kuin yksin.
- Esityksen valmistamisen yhteisöllinen prosessi on onnistumisen kannalta jopa tärkeämpi kuin musiikillinen tuotos.

Naapurilan koulussa rakentunutta musiikkiesityksen valmistamisen tarinamallia voidaan pitää koulukontekstissa rakentuneena *variaatiotarimana* (Saarilampi 2007, 36–37); se yhdistää elementtejä kulttuurissamme vaikuttavista valta- ja vastatarinamalleista. Se on rakentunut koulun sisällä tapahtunutta valta- ja vastatarinamallin kohtaamista seuranneesta yli kymmenen vuoden aikana käydystä neuvottelusta, varioinnista ja yhteen sovittelusta.

Naapurilan koulun alkuvuosina Terhin mukaan juhlassa ”*musiikilla ei ollut semmoista osuutta, yhteislauluja oli välissä kyllä*” (A I). Joskus saattoi olla koko luokan esittämä laulu, mutta muuten musiikkia esittivät joko aikuiset tai koulutyön ulkopuolella soittotunneilla käyvät oppilaat. Tämän käytännön voidaan nähdä heijastavan länsimaisen musiikin esittämisen *valtatarinamallia*. Etenkin länsimaiselle taidemusiikille 1800- ja 1900-luvuilla ominaiseksi muodostunut autonomiaesteettinen näkökulma (Sevänen, 1998, 383) johtaa painottamaan erityistä taitavuutta ja lahjakkuutta esiintymisen ehtona (mm. Saarilampi 2007, 64, 70, 74; Regelski 2009a, 68). Kun musiikillisten merkitysten ajatellaan sisältyvän musiikkiteoksiin, on tärkeää, että esitys toistaa musiikkiteoksen ja sen merkitykset mahdollisimman autenttisesti. Musiikin esittäjän on oltava kyllin taitava pystyäkseen tähän ja lunastaakseen asemansa. Saarilampi (2007) käsittelee väitöstutkimuksessaan taiteilijuuden tarinamalleja, jotka rakentuvat taidemusiikkialan aikakauslehden julkaisemien taiteilijahaastatteluiden yhteydessä. Saarilammin tutkimuksessa hahmoteltavassa vallitsevassa tarinamallissa muusikon

ajatellaan olevan välittäjä jumalallisen taiteen ja tavallisten ihmisten välillä (emt., 67–69). Esiintyjän yksilöllistä taitoa musiikin välittäjänä korostava tarinamalli ei liity vain taidemusiikkiin vaan on nähtävissä länsimaisessa kulttuurissa myös kansanmusiikin ja populaarimusiikin alueella.³²

Naapurilan koulussa tapahtunut koko luokan tuominen esiintymään erityyppinekin oppilaineen on nähtävissä tämän valtatarinamallin kyseenalaistamisena. Luokan kaksi opettajaa esittivät *vastatarinamallin*, jonka mukaan esiintymisen oikeus ei riipukaan ennalta tiedetyistä yksilöllisistä taidoista, vaan kaikki oppilaat ovat kyllin hyviä esiintymään. Tämä vastatarina seuraa länsimaisessa kulttuurissa yleisesti tapahtunutta postmodernia murrosta, jolle on tyypillistä kyseenalaistaa valistuksen ajan ihanteille perustuvat valtatarinat, metanarratiivit ja ”suuret kertomukset” sekä yhteisössä kerrotut ”viralliset tarinat” (Peters & Lankshear 1996, 2–3). Kun valtatarinoiden ja virallisten tarinoiden on katsottu pönkittävän valtaapitävien arvoja ja pyrkimyksiä, vastatarinoille on ominaista moniarvoisuus ja paikallisuus. Vastatarinat ovat tyypillisesti pieniä tarinoita, jotka nostavat esiin erityisesti niitä yksilöitä ja ryhmiä, joiden tarinat ovat tavanneet jäädä virallisten tarinoiden varjoon (emt., 2–3).

Samankaltainen vastatarina kuin Naapurilan koulussa, jossa kyseenalaistettiin erityiset musiikilliset taidot musisoimisen edellytyksenä, on havaittavissa 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä länsimaisessa musiikkikulttuurissa yleisesti. Populaarimusiikin parissa etenkin punk-liikkeen kuvataan olleen vastalause progressiivisen rockin ja metallimusiikin pitkille kappaleille ja virtuositeetin korostamiselle (Laing 1978, 124–125).³³ Myös taidemusiikin alalla herättiin

³² Äänitearkistomme ja muut musiikin historian dokumentit kunnioittavat usein yksittäisiä muusikoita ja artisteja, esimerkiksi Arhippa Pertusta ”Karjalan suurimpana runonlaulajana” (<http://www.kirjasto.sci.fi/perttu.htm>) tai Laila Kinnusta ”aikakautensa lahjakkaimpana (nais)tulkitsijana” (<http://pomus.net/001455>).

³³Eppu Normaali –yhtyeen Martti ja Pantse Syrjä kuvaavat YLE Teeman Iiro Irti-ohjelmassa 1970-luvun lopun punk-ideaan kuuluneen nimenomaan musiikillisen vapautumisen. Martti Syrjä kertoo: ”...eihän me nyt koulutusta oltais missään tapauksessa edes otettu vastaan. Siinä oli nimenomaan tää tämmönen mikä niin kun punk-aikaan ja punk-ideaan että kuka tahansa voi perustaa bändin, millä soittotaidolla tahansa. Täähän oli tavallaan tietynlainen musiikin vapautuminen.”

kysymään, mitä musiikkioppilaitokset tarjoavat niille, joista ei tule musiikin ammattilaisia.³⁴

Tämän hetken koululaisten musiikillisessa maailmassa vaikuttavat vahvasti television välittämät kilpailut kuten Idols, Talentti ja Voice, joissa etsitään vuoden parasta laulajaa tai muuta taitajaa. Nämä kilpailut esittävät oman versionsa osallistumisen oikeutta laajentavasta vastatarinasta. Noustakseen estradille ei tarvitse olla etukäteen taitavaksi muusikoksi tunnettu ja tunnustettu, vaan kuka tahansa voi näyttäytyä taitajana – ainakin hetken. Tarja Rautiainen-Keskustalo (2006, 175) toteaa Idolsille olevan tyypillistä, että ”se ei nosta esiin vain itse lopputuotetta (idolia), vaan sen lisäksi koko tähdeksi tulemisen prosessin; tästä prosessista tulee yhtä merkityksellinen kuin itse lopputuotteesta, laulajatähdestä.” Tämä piirre poikkeaa selvästi perinteisestä musiikin esittämisen valtatari-
namallista, jossa muusikon tarvitseman taidon ja lahjakkuuden alkuperä on pysynyt myyttisenä ja mystisenä niin taidemusiikin (Saarilampi 2007) kuin populaarimusiikin (Rautiainen-Keskustalo 2006, 176) piirissä. Taitajaksi ja menestyjäksi kasvamisen prosessi – tai tähteyteen johtavan tien nouseminen pystyy –
nähdään kiinnostavana ja ennen kaikkea yleisöä viihdyttävänä (emt., 176). Keskeinen Idolsin välittämä arvo on kuitenkin kilpailullisuus (emt., 186). Television välittämän prosessin päämääränä ei ole vain kasvaa musiikillisesti, vaan menestyä paremmin kuin muut. Menestymisen mittana on musiikillisten taitojen lisäksi tähtiaineksen löytyminen: idolin tulee olla kiinnostava myös henkilönä.

Saarilammin (2007) mukaan perinteiset taidemuusikon tarinamallit ovat muuttumassa ja jopa katoamassa. Saarilammin mukaan muutos voi tapahtua

Musiikin esittämisen nähtiin kuitenkin edellyttävän erityisiä kykyjä, vaikka ne määriteltiin silloisista formaalin koulutuksen normeista poikkeavasti. Martti Syrjän mukaan oli tyypillistä ajatella, että ”*luovuuden ja innovatiivisen soittotyylin ja sovittamisen ja sano-
taanko korvakuulolta soittamiskyvyn ehdoton tuho on tää tämmönen pop–jazzopisto-
tyyppinen opetus*”. YLE Teema: Iiro irti 4/10, 8:34.

³⁴ Viimeisen 25 vuoden aikana musiikkioppilaitoksiin on perustettu avoimia osastoja, joilla voi opiskella ilman pääsykokeita, ja tutkintoihin tähtäävän laajan oppimäärän rinnalle on rakennettu yleinen oppimäärä, jossa voi edetä ilman tutkintovelvoitteita (Koramo 2009).

valtatarinamallin ja vastatarinamallin vastakkain asettelun sijaan vanhoja malleja varioiden ja uusia vaihtoehtoja esiin tuoden. Saarilampi ehdottaa tällaista muuntelua kuvaavaksi käsitteeksi *variaatiotarinamallia* (emt., 36–37). Saarilammin aineistosta rakentuvat vasta- ja variaatiotarinamallit heijastavat postmodernin aikakauden arvopolyfoniaa. Taiteilijuuden uudet tarinamallit esittävät esimerkiksi nuoren kapinallisen, globaalien suunnanäyttäjän, löytöretkeilijän ja postmodernin imagonrakentajan malleja. 2000-luvulla muusikon on myös taidemusiikin alalla vaikea menestyä urallaan pelkästään musiikillisten taitojensa varassa. Tärkeää on myös osata rakentaa kiinnostava imago ja kyetä myymään itsensä ja musiikkinsa yleisölle (Saarilampi 2007, 134, 141–142).

Naapurilan koulun variaatiotarinan synnyssä näen olennaisena henkilöstön pyrkimyksen reflektiivisesti arvioida ja mukauttaa tarinamalleja sopimaan yhteen opettajien kasvatuksellisen ajattelun kanssa. Tätä mukauttamisprosessia voidaan selventää käyttämällä Smallin (1998, 193) ajatusta musiikkiesityksen yhteydessä rakentuvista kolmenlaisista suhteista (sävelten välisistä, osallistujien välisistä ja fyysisten rakenteiden tuottamista, ks. luku 2.4). Länsimainen musiikin esittämisen valtatarinamalli painottaa sävelten välisiä suhteita: muusikon tulee osata asettaa sävelet oikein suhteisiin keskenään. Naapurilan koulussa ensimmäisenä esitetty vastatarinamalli painotti osallistujien välisiä suhteita koulun rakenteissa: tuomalla kaikki luokan oppilaat näyttämölle haluttiin korostaa kaikkien oppilaiden olevan tasa-arvoisia niin koulun arjessa kuin juhlassa. Vuosien varrella muokkautunut variaatiotarinamalli neuvottelee näiden arvostusten välillä: *”jokainen kuuluu sinne joukkoon”* (Marjukka, A II), mutta *”kyllä me vielä halutaan, että näyttää ja kuulostaakin hyvältä”* (Terhi, A III). Musiikin esittämisen katsotaan yhäkin osoittavan taitoa ja lahjakkuutta, mutta valtatarinamallista poiketen taitoa ja lahjakkuutta sekä sen kehittämisen potentiaalia ajatellaan olevan jokaisella ja tärkeää on, että kaikilla on tilaisuus päästä esiintyjiksi. Idolstarinamallin tavoin sekä prosessin että tuotoksen nähdään olevan merkityksellisiä, mutta siitä poiketen prosessin päämääränä ei ole onnistua muita paremmin vaan onnistua hyvin yhdessä muiden kanssa.

5.4.2 Tarinamalli moraalikoodina

Tarinamalleissa pelkistyvät ja korostuvat musiikkiesityksen valmistamista ohjaavat ihanteet, mutta ne eivät välttämättä koskaan ilmene käytännössä sellaisinaan. Tarinamallit vaikuttavat kuitenkin toiminnan taustalla välittäen ihanteita oikeaksi nähdyistä toiminnan tavoista ja päämääristä. Ne sisältävät ehdotuksia eletyn tarinan etenemiseksi ja toimijoiden positioiksi (ks. luku 3.2). Seuraavassa tarkastelen, millaisena tämä Naapurilan koulun esityksen valmistamisen ihanteita kiteyttävä tarinamalli näyttäytyy musiikkiesityksen valmistamista ohjaavana moraalikoodina.

Positiointikolmioon (ks. kuvio 9, s. 176) tuotuna tämä tarinamalli esittää ensinnäkin ihanteen musiikkiesityksen valmistamisesta sosiaalisena tekona. Se kertoo ihanteellisesta toiminnan tavasta, jossa kaikki osallistuvat. Se ilmaisee päämäärän, joksi musiikillisen mielekkyyden rinnalle nousee yhteisöllinen prosessi. Yhteisöllisen prosessin tavoite välittää myös ihanteen eletyn tarinan juonesta: yhteisölliselle prosessille ominainen kaaos järjestyä ja ahdistus lievenee siten, että kaikilla on lopulta mahdollisuus näyttäytyä taitavana. Onnistuessaan esityksen valmistamisen prosessi on keino ilmentää Naapurilan koululle ominaista kasvatuksen tapaa ja rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta: *”me teimme sen taas!”* (Terhi, A II)

Tarinamallin kautta piirtyy myös Naapurilan kouluyhteisössä rakentunut ihanne oppilaan positioista. Tavoitteena on, että oppilas onnistuu omalla tasollaan, näyttäytyä taitavana ja lahjakkaana ja saa onnistumisen elämyksiä. Tämän ihanteen mukaan jokainen oppilas on osallistuva ja toimiva yhteisön jäsen: *”jokainen on osa sitä esitystä”* (Kirsi, A II) ja *”jokaista tarvitaan”* (Pekka, Markukka, A II). Esityksen valmistamiseen edellytetään osallistuttavan *”tosissaan”* (Kirsi, Heli, A II) ja juhlassa *”ne saa ne lapset sen vastuun”* (Heli, A II). Musiikkiesitystä perinteisesti ohjanneen tarinamallin korostama musiikillinen eksperttiys ja talentti esiintymisen edellytyksenä näyttää siis varioituneen *musiikilliseksi toimijuudeksi*, joka sosiologiseen viitekehykseen nojautuvassa merkityksessä sisältää paitsi musiikillisen myös sosiaalisen aspektin. Tällöin musiikil-

linen toimijuus ei tarkoita vain musiikin tekemisen taitoja vaan myös kykyä toimia musiikkiin liittyvissä tilanteissa ja olosuhteissa ja ymmärtää niiden sosiaalisia suhteita (DeNora 2000, 153; Karlsen & Westerlund 2010, 232–234; Karlsen 2011).

Osallistuminen ja toimiminen ovat kuitenkin vasta osallisuuden ja toimijuuden rakentumisen lähtökohtia eivätkä vielä riittäviä ehtoja. ”Osallisuuden määritelmä lähtee ihmisen sisäisestä *kokemuksesta* suhteessa ympäröivään maailmaan ja kulttuuriin: Lapsi *tuntee olevansa osallinen*, tärkeä ja huomioitu arjen konkreettisessa toiminnassa”, kirjoittavat Venninen, Leinonen ja Ojala (2010, 5, kursivoinnit lisätty). Naapurilassa kaikkien osallistumista esitysten valmistamiseen perustellaan juuri mahdollisuudella saada kokemus osallisuudesta, kuten Kirsin jo aiemmin lainatussa toteamuksessa: on ”*itseisarvo, että jokainen on osa sitä esitystä*” (A II).

Toimijuus edellyttää toiminnan lisäksi myös tunnetta siitä, että voi vaikuttaa toimintaansa. Sosiologi Anthony Giddens (1984, 97) kirjoittaa toimijuuden luonteeseen kuuluvan, että

toimija, minä ajankohtana tahansa, ’olisi voinut toimia toisin’: joko positiivisesti siten että olisi pyrkinyt puuttumaan ’maailmassa olevien tapahtumien prosessiin’ tai negatiivisesti siten, että olisi pidättäytynyt toimenpiteestä.

Toimijuutta, vaikuttamista tapahtumien prosessiin, on siis myös tarkoituksellinen toimimatta jättäminen. Tällaisesta negatiivisen toimijuuden kokemuksen rakentamisesta lienee kyse Pekan ja Kirsin edellä kuvatussa muistelussa, jossa ”*harjotukset meni niin pipariks, että sitten joutu sanoon, että te ette sit pääse*” (A II).

Keskeinen tekijä osallisuuden ja toimijuuden kokemusten rakentumiseksi on omistajuuden tunne. Jotta koulun juhlan vuoksi motivoituisi tekemään tosissaan esitystä, pitää juhla kokea itselle merkitykselliseksi. Kaikkien osallistumisella pyritään juhlia rakentamaan Naapurilan koulussa merkitykselliseksi oppimisympäristöksi jokaiselle, kuten Marjukan jo aiemmin lainatussa kommentissa: ”*siel-*

lä juhlassa kuitenkin saadaan jotain yhteistä aikaseks, josta tulee hyvä mieli sekä oppilaille että opettajille ja josta voidaan olla yhdessä ylpeitä” (A II).

Parhaimmillaan Naapurilan koulun variaatiotarinamallin mukainen musiikkiesityksen valmistamisen prosessi voi muodostaa oppimisympäristön, joka tukee onnistumisen sekä toimijuuden, osallisuuden ja omistajuuden kokemusten rakentamista. Siten tarinamalli tulee ilmaiseeksi myös ihanteen esityksen valmistamista ohjaavan opettajan positiosta. Pekka ehdottaa, että esityksen valmistamista ohjattaessa *”se laatu vois olla sitä, että kaikki oppilaat pystyy esiintymään”* (A II). Esityksen valmistamisen tulisi olla prosessi, joka sisältää sekä yhteistä rakentamista että yksilöllistä huomioimista. Esitysten ja niiden valmistamisprosessien tulisi myös sekä ilmentää että rakentaa koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria eli jatkaa perinnettä, jossa juhlien ja esitysten valmistamisen on koettu olevan Marjukan sanoin *”sitä yhteisöllisyyttä parhaimmillaan”* (A I).

Tämän tutkimuksen pragmatistiseen kasvatustilfilosofiaan nojautuvan lähtökohdan mukaan koulussa voidaan tarjota puitteita kokemuksen rakentumiselle. Varsinaisen kokemuksen kukin kuitenkin rakentaa itse (Määttänen 2012, 159; ks. myös luku 2.3.4), eikä opettaja voi koskaan olla varma siitä, mitä oppilas oppii. Naapurilan koulun opettajien keskustelun pohjalta muotoilemassani tarinamallissa musiikkiesitys tarjoaa mahdollisuuden *tuoda esille taitoa ja lahjakkuutta ja tulla nähdyksi parhaimmillaan*. Mutta kuka tuo esille kenen lahjakkuutta: lapsi omaansa vai aikuinen lapsen tai omaa lahjakkuuttaan? Kun lapsi *tulee nähdyksi parhaimmillaan*, onko lapsi subjekti vai objekti? Kokemus osallisuudesta, omistajuudesta ja toimijuudesta syntyy vasta vuorovaikutuksen prosessissa ja pohjautuu moniin aiempiin kokemuksiin, joihin opettaja ei voi vaikuttaa. Naapurilan koululle ominainen juhlien yhdessä tekemisen rakenne tarjoaa Giddensin (1984, 118) termein sekä *keinoja* että *pidäkkeitä* osallisuuden, toimijuuden ja omistajuuden rakentamiseen. Parhaimmillaan syntyy kokemus esityksen valmistamisen yhteisöllisestä prosessista, pahimmillaan yhdessä tekeminen tuottaa loputonta odottamista, tekemättömyyttä ja turhautumista. Seuraavassa luvussa tarkastelen neuvottelua positioitumisesta ja koulun moraalijärjes-

tyksestä yhden musiikkiesityksen valmistamisen prosessin yhteydessä Naapurilan koulussa.

6 Neuvoteltuja positioita. Opettaja ja oppilaat moraalijärjestyksen rakentajina

Tässä luvussa kuvaan prosessia, jonka aikana Naapurilan koulun toisen vuosiluokan oppilaat opettajansa Helin kanssa valmistavat musiikkiesityksen kevätjuhlaan. Kyseinen tutkimusaineisto on koottu noin vuosi edellisessä luvussa käsiteltyjen kasvatushenkilöstön keskustelujen jälkeen. Vastaan sen analyysin avulla toiseen tutkimuskysymykseen tarkastellen, miten Naapurilan koulun esitysten valmistamista koskevan tarinamallin ilmentämiä ihanteita tuodaan musiikkiesityksen valmistamisen aikana käytäntöön: miten tasa-arvon ja yhteisöllisyyden ihanteet näkyvät musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa ja miten pyritään luomaan puitteita osallisuuden, toimijuuden ja omistajuuden kokemusten rakentumiselle.

Tarkastelen tätä musiikkiesityksen valmistamisen prosessia positiointiteorian (Harré & Langenhove 1999, Harré & Moghaddam 2003) näkökulmasta sosiaalisena tekona, joka synnyttää neuvottelua positioitumisesta (ks. kuvio 9, s. 176). Sosiaalista tekoa ja positioitumisen mahdollisuuksia ohjaavaksi tarinamalliksi asettuu nyt erityisesti Naapurilan koulussa rakentunut juhlien ja esitysten valmistamisen tarinamalli (ks. luku 5.4.1):

- Musiikin esittäminen osoittaa taitoa ja lahjakkuutta. Siksi musiikin esittäminen tarjoaa kaikille oppilaille tilaisuuden näyttäytyä taitavana ja lahjakkaana.
- Kaikki voivat esiintyä, sillä jokaisella on jotakin taitoa ja lahjakkuutta, jota käyttää ja kehittää. Yhdessä osaa ja uskaltaa enemmän kuin yksin.
- Esityksen valmistamisen yhteisöllinen prosessi on onnistumisen kannalta jopa tärkeämpi kuin musiikillinen tuotos.

Kohdennan huomion musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä syntyvään positointineuvotteluun: minkä seikkojen suhteen ja millä tavoin toimijan positioista neuvotellaan sekä millä tavoin tämä neuvottelu heijastaa ja edelleen rakentaa koulun moraalijärjestystä.

6.1 Musiikkiesityksen valmistamisen suunnittelu

Musiikkiesityksen suunnittelu oli alkanut jo ennen joulua, kun luokanopettaja Heli oli suunnitellut kevään musiikinopetuksen sisältöjä. Tarkoituksena oli käsitellä keväällä erilaisia maailman musiikkikulttuureja ja tutustua sen yhteydessä pentatoniseen asteikkoon. Uutena työtapana Heli halusi kokeilla säveltämistä, ja hän arveli pentatonisen asteikon tarjoavan tälle hyvän lähtökohdan. Pääsiäisjuhlan valmistelu kahden luokan yhteistyönä vei kuitenkin arvioitua enemmän aikaa, ja käytännössä *”siirryttiin pääsiäispäivänavauksen harjoittelusta suoraan kevätjuhlan harjoitteluun”*.³⁵ Oltiin siis opettajien vuotta aiemmin kuvaamassa tilanteessa: Naapurilan koulussa eletään juhlasta juhlaan, mikä vaikuttaa musiikin opetuksen sisältöjen ja työtapojen valintaan. Aikaa ei ollut kahdelle uudelle asialle, maailmanmusiikkijakson sisällöille ja säveltämisen työtavalle.

Pääsiäisjuhlan jälkeen suunnitellessamme varsinaisen tutkimusjakson toteuttamista Heli kertoi, että halusi ainakin kokeilla projektia, jossa koko luokan yhteistyönä sävellettäisiin, sanoitettaisiin ja kuvitettaisiin itse joku laulu. Kevään aikana hän oli tutustunut kuvionuotteja käsittelevään kirjaan, ja *”siitä tuli semmonen idea, että sen avulla pystyis tekemään sen sävellyksen”*. Koska yhdessä säveltäminen oli Helille uusi työtapana, oli vaikeaa ennakoida, miten se sujuu ja mitä siitä on tuloksena. Hän olikin päättänyt ryhtyä toimeen pikimmiten, jotta olisi vielä aikaa tehdä esitys jonkin valmiin laulun pohjalta, mikäli säveltämällä ei syntyisikään luokan kevätjuhlaesitystä,.

³⁵ Tässä luvussa *”lainausmerkeissä ja kursivilla”* painetut otteet ovat suoria lainauksia Helin haastattelusta 20.5.2008, jollei toisin mainita.

6.1.1 Tarinamalli ohjaa tavoitteiden asettelua

Helin suunnittelutyössä heijastuvat Naapurilan koulussa rakentuneen tarinamallin välittämät ihanteet. Ensinnäkin esityksen valmistamisen lähtökohtana on, että kaikki oppilaat osallistuvat prosessiin. Heli osoittaa suunnittelullaan uskoa siihen, että musiikkiesityksen valmistamiseen tarvittavaa taitoa ja lahjakkuutta löytyy riittävästi jokaisesta, ja että yhdessä tekemällä taidot saadaan parhaiten käyttöön.

Toiseksi Helin suunnitelma heijastaa Naapurilan koulun tarinamallin tavoitetta pyrkiä tarjoamaan esityksen kautta oppilaille mahdollisuus ”näyttäytyä parhaimmillaan”. Yleisön eteen ei voi tuoda mitä tahansa, vaan juhlaesityksen tulee näyttää ja kuulostaa hyvältä. Musiikinopetus suunnitelman sisällä Heli haluaa kokeilla säveltämistä oppilaiden kanssa, ja arvelee että siitä voi hyvinkin syntyä kevätjuhlaesitys. Koska säveltäminen on hänelle hyppy tuntemattomaan ja muutenkin etukäteen arvaamaton prosessi, jonka lopputulos ei ole vain opettajan käsissä, hänellä on varasuunnitelma. Jos sävellys ei tunnu edustavan ”taitoa ja lahjakkuutta”, otetaan jokin valmis laulu oppikirjasta.

Kolmanneksi Helin suunnitelmassa korostuu prosessin merkityksellisyys: tarinamallia myötäillen prosessi on vähintään yhtä tärkeä kuin lopputulos. Koska luokka on jo tehnyt useita esityksiä, jotka ovat perustuneet valmiisiin kappaleisiin ja opettajan tekemiin sovituksiin, Heli haluaa kokeilla työtappaa, jossa oppilaat vaikuttavat enemmän prosessin ja lopputuloksen muotoutumiseen. Heli haluaa ensisijaisesti tarjota oppilaille kokemuksen itse tekemisestä, vaikka se ei tuottaisikaan esitystä kevätjuhlaan.

6.1.2 Resurssit vaikuttavat suunnitteluun

Koulussa *aika* on keskeinen resurssi tavoitteiden toteutumisen kannalta (ks. myös Sahlberg 1997, 190–193). Ajan käytön suhteen on jatkuvasti tehtävä valintoja: niin paljon voisi tehdä, mutta kaikkea ei millään ehdi. Kun kevään koittaessa aikaa ei olekaan kaiken suunnitellun toteuttamiseen, Heli päättää jättää

maailman musiikkikulttuurien teeman ja toteuttaa sävellysohjelman. Toisaalta hän päättää aloittaa projektin niin aikaisin, että on aikaa antaa sen edetä rauhas-
sa.

Toinen keskeinen resurssi tässä luvussa kuvatussa prosessissa on *osaaminen*. Sekä opettajan että oppilaiden osaaminen näyttäytyy vahvuutena. Helillä on hyvät musiikilliset taidot ja myös luottamus niihin. Vaikka hän ei ole aiemmin säveltänyt oppilaiden kanssa, hän kokeilee sitä kevätjuhlan asettamista tulospai-
neista huolimatta. Myös Helin oppilaat ovat jo toisluokkalaisina kokeneita musi-
soijia ja esiintyjiä. Jos itse säveltämällä ei syntyisikään esitystä, Heli luottaa
siihen, että tämän luokan kanssa esityksen valmistaminen onnistuu nopeasti
jonkin valmiin laulun pohjalta. Heli on myös taitava suunnittelija. Jo vastaval-
mistuneena hän heittäytyy rohkeasti prosessiin, jonka kulkua Naapurilän koulun
opettajien kuvauksen mukaan ei edeltä käsin voi tietää (ks. luku 5.2.1). Proses-
sin edetessä ilmenee myös Helin taito pitää auki useita mahdollisia prosessin
etenemisen suuntia ja sulkea niitä sopivassa kohtaa.

Myös koulun työyhteisön osoittama arvostus juhlien valmistamista koh-
taan voidaan pitää resurssina. Esityksen valmistamiseen on lupa käyttää aikaa ja
koulunkäyntiavustajien työpanosta. Aika- ja työvoimaresurssien myöntäminen
on viesti siitä, että esitysten valmistamista pidetään Naapurilässä oikeana opis-
keluna eikä vain opiskelun ohessa tapahtuvana toimintana. Koulun juhlien pitä-
minen monitoimitalossa tarjoaa esityksille juhlavat ja toimivat puitteet. Toisaalta
esityksen siirtäminen toiseen tilaan pois omalta koululta syö arvokasta aikare-
surssia.

Tässä tutkimuksessa havainnoidun esityksen valmistamisen kannalta ratkai-
seva ja hallitsemattomin resurssi on oppilaiden yhteistyöhalu ja -kyky. Sen ke-
hittäminen on myös yksi keskeinen oppimistavoite, ehkä siksikin sen suhteen
käydään neuvottelua eniten.

6.2 Yhdessä tekemisen rakenne toimijuuden tukena ja rajoitteena

Yhdessä tekeminen on Naapurilan koulussa juhlien ja esitysten valmistamisen keskeinen rakenne. Giddensin (1984) mukaan yhteisön luomat rakenteet yhtäältä tarjoavat yksilölle toimijuuden mahdollisuudet mutta toisaalta myös rajoittavat niitä, ja toimijuus on taitoa toimia suhteessa rakenteisiin. Yksilön toimijuus ja yhteisön rakenteet ovat kuitenkin keskinäisessä riippuvuussuhteessa: ”toimijat käyttävät hyväkseen sääntöjä ja käytettävissä olevia voimavaroja vuorovaikutusprosesseja synnyttäessä mutta samalla nämä vuorovaikutusprosessit jäsentävät uudelleen niissä käytettyjä sääntöjä ja voimavaroja” (Giddens 1984, 118–119). Dewey (MW8, 261–265) ilmaisee samankaltaisen ajatuksen kasvatuksen näkökulmasta *tekemällä oppimisen* periaatteessaan: osallistumalla yhteisönsä käytäntöihin lapsi tulee yhteisönsä toimivaksi jäseneksi ja samalla vaikuttaa osaltaan näiden käytäntöjen muotoutumiseen.

Tämän esityksen valmistamisen prosessi on Helille *”ensimmäistä kertaa sellainen, että mä en sanonut lapsille että meillä on esitys, me tehdään tällanen”*. Helin luokka on jo hyvin harjaantunut yhdessä musisoimiseen, mutta tässä prosessissa käytettävät yhdessä suunnittelun tavat ovat uusia niin oppilaille kuin Helille. Helin työskentelyssä on selvästi havaittavissa Naapurilan koulussa rakentunut tulkinta yhteisöllisyydestä, jossa tavoitellaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja korostetaan yksilön vastuullista toimijuutta. Hän tarjoaa työskentelylle rakenteita, joiden arvelee tukevan oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa esityksen syntymiseen. Koska ne eivät vielä ole luokan työskentelyyn vakiintuneita, niistä neuvottelu on prosessin aikana erityisen selvästi esillä. Siten näiden rakenteiden puitteissa toimiminen jäsentää myös Giddensin ajatuksen mukaan uudelleen niissä käytettyjä sääntöjä ja voimavaroja. Kuvaan tässä alaluvussa yhteisen musiikkiesityksen valmistamisen rakennetta osallisuuden, omistajuuden ja toimijuuden tukena ja rajoitteena.

6.2.1 Osallisuus: ”Niin niin mutta kun me keksittiin ne.”

Työskentely kevätjuhlaesitystä varten alkaa huhtikuun puolessa välissä. Musiikkiesityksen valmistamista ohjaavan tarinamallin mukaisesti Heli ottaa heti alussa koko luokan mukaan kevätjuhlaesityksen valmistamiseen.

Puuhin tästä lapsille, että joku tällanen projekti tehdään, että tehtäis tavallaan itse se meidän kevätjuhla, nyt ei olekaan mitään valmista. Ja sitten mä kyselin niiltä vähän kiinnostuksia ja ajateltiin, että vois olla se tarina[ryhmä], ja sitten olis tää sävellysryhmä [– –] ja kuvitusryhmä. Alunperin piti olla myös neljäs ryhmä, joka mieltis ne soittimet. Sitten se lähti meneen vähän niin, että kaikilla oli kiinnostusta moneen, ja sitten todettiin että kaikki sais vähän tehdäkin kaikkea. Ja jos ei ihan kaikki kaikkea niin ainakin, että kaikki vois osallistua kahteen tai kolmeen rooliin.

Heli rakentaa musiikkiesityksen valmistamiselle puitteita, joissa lapset voisivat osallistua suunnitteluun ja toteutukseen mahdollisimman varhain, ja vaikuttaa omaan osallistumisensa tapaan.

Ensimmäisellä musiikkiesityksen valmisteluun varatulla tunnilla luokka jakautuu oman valintansa mukaan sävellys- ja sanoitusryhmään. Heli ohjaa sävellysryhmää ja koulunkäyntiavustaja työskentelee sanoitusryhmän kanssa. Sävellysryhmässä on kuusi oppilasta. Heli on merkinnyt pianon koskettimet kuvionuottien värisymboleilla, jotta oppilaat voisivat itse etsiä melodiaa ja merkitä sen muistiin. Kuvionuottien aika-arvoja symboloivat muodot eivät ole käytössä. Sävellystyön tuloksena syntyy siis melodiahahmo ilman rytmiä.

Sanoitusryhmä, jossa on noin kaksi kolmasosaa luokan oppilaista, aloittaa työnsä koulunkäyntiavustaja Tiinan ohjauksessa. Ryhmässä syntyykin kaksi tarinan aihetta: *Pitkä ja Pätkä eväsretkellä* ja *Varpunen kirjastossa*. Myöhemmin oppilaiden pienryhmäkeskustelussa Kari ja Matti kuvaavat tapahtumia seuraavasti:

*Kari: Me keksittiin Matin kanssa osa, koska tytöt ei niinkun vastannu.
Hanna: Eli pojat rupes keksiin tarinaa?
Kari: Joo, koska ne ei vaan niinku keksiny.
Hanna: Ja kumpi tuli ensin?*

Kari: Matti keksi Pitkän ja Pätjän.

Hanna Matille: Aa, se oli sun ideas. Mites se Keltanen varpunen tuli mukaan?

Matti: Outi ehdotti "Varpunen kirjastossa". (SR 2b1/4)

Aiheiden paremmuudesta ei päästä tarinaryhmässä sopimukseen ja pari oppilasta lähtee tiedustelevaan sävellysryhmältä, kumpi olisi parempi aihe. Sävellysryhmän oppilaat eivät halua ottaa asiaan kantaa, vaan kehottavat jatkamaan kummankin aiheen kanssa. Kun toinen koulunkäyntiavustaja Elina vapautuu alkutunnin tehtävästään, sanoitusryhmä jakautuu kahteen osaan, toiset työstämään Pitkän ja Pätjän tarinaa Tiinan kanssa ja toiset Varpusen kirjastomatkaa Elinan kanssa. *Pitkä ja Pätkä* alkaa muotoutua näytelmän aihieksi, *Varpunen kirjastossa* runomuotoiseksi laululyriikaksi.³⁶

Seuraavalla kevätkuuhlaesityksen valmisteluun varatulla tunnilla on taas koko luokka koolla. Tarkoituksena on katsoa, mitä ryhmissä on tehty ja ryhtyä yhdistämään säveltä ja sanoja. Olen ensimmäistä kertaa kuvaamassa tämän esityksen valmistamista, joten tunnin alussa aiemmin tehtyä kerrataan sekä yhteisen työskentelyn aloittamiseksi että esittelyksi minulle. Heli nostaa esiin lasten yksilöllistä ja yhteistä osallistumista.

Heli: Tero, sä olit tässä sävellysryhmässä, kävisiks sä soittamassa tän? Siellä [pianon koskettimilla] on ne [kuvio]nuotit paikallaan.

Tero: En.

Sanna: (huudahtaa pyytämättä puheenvuoroa) Mä voin, mä osaan sen! [Sanna ei ollut ollut sävellysryhmässä.]

*Heli: Joo, mä tiedän, itse asiassahan kaikki osaa sen, koska senhän voi katsoa sieltä kuvionuoteista, mutta käypä Veera vaikka nyt soittamassa että miten se menikään. Eikä haittaa vaikka menis vähän väärin. Sen voi soittaa monella eri tavalla, eiks niin, kun siellä ei oo kestoja. Kuunnellaas!
(Veera soittaa.)*

³⁶ Kuvaus perustuu ensimmäisellä kuvaamallani tunnilla (K I) yhteisesti kerrottuun sekä välituntikeskusteluun Helin kanssa (K III).

Heli: Hyvä! Se meni oikeen hienosti. Aplodit Veeralle! (Luokka taputtaa.) Ei ole ollenkaan helppo mennä soittamaan tonne. (Veera palaa paikalleen tyytyväisen näköisenä.) (K I)

Osallistuminen tai sen puute on esillä myös lasten puheessa:

Heli: Elina [koulunkäyntiavustaja] kirjoitti näitä sanoja
Sanna: Niin niin mutta kun me keksittiin ne
Heli: Tietenkin, joo, te keksitte,
Joku oppilaista: Se oli Elina.
Heli: Joo ja Tiinan kanssa tehtiin Pitkä ja Pätkä –tarinaa, eiks niin, ja mun kans tehtiin tätä sävellystä samaan aikaan.
Sanna: (ilman pyydettyä puheenvuoroa) Mä en saanu tehä mitään!
Heli: (paheksuen Sannan huutelua) Ssh! (Jatkaa rauhallisesti selittäen) Sä oot ollu poissa, mutta onneks se ei ollut vaan se yks päivä vaan nyt tää homma jatkuu vielä monen monta kertaa. (K I)

Pienryhmissä työskentelyn jälkeen ollaan aloittamassa koko luokan yhteinen työskentely. Heli siirtyy käyttämään puheessaan me-muotoa ja hahmottelee tulevaa tekemistä:

Heli: Ja se mitä meidän pitäis tehdä on, että meidän pitäis nyt sovittaa se melodia ja ne sanat yhteen (Heli limittää ilmassa sanapaperin ja sävellyspaperin). Nehän ei mee nyt ihan prikulleen just yhteen, koska ne on tehty toisistaan erillään. (K I)

Heli lukee sanoituksen, johon tässä vaiheessa on luonnosteltu 3 säkeistöä:

*1. Keltainen varpunen
on hyvin vihainen.
Kirjastokortti puuttuu,
siitä se varpunen suuttuu.*

*2. Korttia pitää etsiä,
piilopaikka keksiä.
Ensin se katsoo sängyn alta,
kunnolla ei etsiä malta.*

*3. Se räpyttelee siipiä,
vaikka voisi hiipiä.
Silloin kyllä korttikin
löytyisi paljon helpommin.*

Heli jatkaa kertomalla työskentelyn seuraavasta vaiheesta. Samalla hän kiinnittää huomiota Outin osuuteen yhteisessä sanoituksessa.

- Heli: Ja tää on se eka säkeistö tai oikeestaan eka pätkä, mikä ollaan keksitty, ja tähän Outilla oli jo tosi hieno idea miten se jatkuu. Haluuks sä kertoa?*
- Outi: En mä muista.*
- Heli: Eksä muista? Mihin se liittyy, muistaksä?*
(Luokka kuuntelee kiinnostuneena.)
- Outi: No varpunen menee kirjastoon.*
- Heli: Se menee sinne kirjastoon. Mitä se meni tekeen sinne?*
- Outi: Etsiin lukutoukkia.*
- Heli: Se meni etsiin lukutoukkia. Meillä on sellanen vitsi tähän liittyen, että varpunen luulee, että kirjastossa on paljon lukutoukkia. No niinhän siellä onkin, mutta eihän niitä voi syödä. Ja meidän pitää keksiä jatko vielä tälle laululle. Katotaan, miten se menee. Elina lupas, että se tulee jatkaa sitä pajaa varmaan vapun jälkeen. (K I)*

Heli pyrkii rakentamaan oppimisympäristöä, joka tukisi oppilaan osallisuutta tässä prosessissa ja sitä kautta luokka- ja kouluyhteisössä. Hän pyrkii monin tavoin, sekä puheessa että toiminnallisesti, luomaan oppilaille mahdollisuuksia kokea olevansa tärkeitä ja arvostettuja yhteisön jäseniä ja voivansa vaikuttaa yhteiseen tehtävään.

Osallistumisen mahdollisuus ei kuitenkaan vielä takaa osallistumista saati osallisuuden kokemusta. Esimerkiksi Keltaisen varpusen tarinaa työstettäessä koulunkäyntiavustaja Elina johtaa aktiivisesti sanoitusta. Outin keksimä Keltaisen varpusen tarinan idea on jo valmiina, ja Elina kannustaa oppilaita ehdottamaan sanoja ja säkeiden muotoiluja tarinan eteenpäin viemiseksi. Hän muistuttaa, mihin suuntaan tarinan juonta ollaan viemässä, auttaa säkeitä alkuun ja ohjaa oppilaita löytämään riimejä. Hän kirjoittaa sanoja paperille sitä mukaa, kun niitä valmistuu, ja lukee säkeitä ilmeikkäästi ja rytmikkäästi ohjaten riimirunolle ominaiseen poljentoon. Kuvaamassani sanoitustilanteessa läsnä olevista kuudesta oppilaasta vain kolme tekee ehdotuksia sanoitukseen (K II). Kun yllä siteera-

tussa tilanteessa puhutaan sanoituksesta, joku oppilaista toteaa: ”*Se oli Elina.*” (K I) Vaikka sanoituksen ideat ovat oppilailta, tämä oppilas mahdollisesti ajattelee kuitenkin Elinaa varsinaisen sanoituksen tekijänä. Yhtäältä yhdessä tekeminen tukee yksilön työskentelyä: Outin idea muuttuu yhteisen laulun sanoitukseksi tavalla, johon Outi vaikuttaa tyytyväiseltä. Yhdessä tekeminen tarjoaa myös kokemuksen sanoittamisesta niillekin, jotka eivät yksin siihen kykenisi. Toisaalta yhteisessä tahdissa eteneminen voi olla myös luovan työskentelyn este. Hiitaamat eivät ehdi tuoda ideoitaan esiin, tai toisen keksimä aihe ei tunnu motivoivalta.

6.2.2 Yhteinen omistajuus: ”*Ei se noin menny!*”

Heli rakentaa puheessaan luokan yhteistä toimijuutta ja omistajuutta. Hän jatkaa puhumista me-muodossa ja korostaa yhdessä tekemistä ja oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuutta.

Heli: Mutta nyt mä ajattelin, että me voitais vähän miettiä, kun näitä sanojakin joutuu varmaan pikkasen muokkaamaan, että miten ne sopis. Jos me kirjoitettais ne sanat tohon kalvolle ja yritettäis sitten ruveta laulamaan tätä laulua, koska sehän on se pääasia et me saadaan tästä joku laulu aikaseks. Sitten voidaan ruveta miettimään jotain soittimia, että mitähän me siihen otettais mukaan. Mutta otetaas kalvo. Joo, tää on tällanen luova, katsotaan mitä tästä tulee!

Hanna: Niinpä!

Heli: Minkälaiseks se muokkaantuu, sitä ei kukaan vielä tiedä.

Sanna: Siit ei tuu mitään!

Heli: Me vähän kokeiltiin, siinä oli muutama tyttö mun kanssani, me kokeiltiin että mitenhän ne sanat lähtis kulkemaan, ja itse asiassa ne meni tähän hirveen hyvin! (K I)

Heli oli jo kuluneen viikon aikana kokeillut sanojen ja sävelen yhteen sopimista muutaman oppilaan kanssa. Kokeilun tuloksena he ovat huomanneet, että jos lasten laatimasta sävelkulusta jättää yhden sävelen pois ensimmäisen ja toisen

säkeen lopusta, sanat asettuvat säveleen luontevasti. Kun Heli ensimmäisen kerran soittaa sävelmän koko luokalle, hän hyppää heti tähän muokattuun versioon, jossa mukailtaan runon rytmiä jättäen säkeiden viimeiset sävelet pois. Sävellyksryhmässä ollut Tero huomaa eron.

Tero: Ei se noin menny!
Heli: Suurin piirtein se oli näin.
Veera: (makaa lattialla pulpetin alla ja huutaa) Eikä menny noin!
Heli: Oli se! (Soittaa melodian vielä kerran ilman 1. ja 2. säkeen viimeisiä säveliä.)
Tero: Siinä piti olla neljä kertaa, sä soitit kolme.
Heli: Veera, tuu vaan ylös sieltä.
Veera: Enkä tule!
Heli: Ensimmäiset sanat meni, että ...
Tero: Sä soitit kolme kertaa.
Veera: Siinä piti olla neljä!
Sanna: Kolmepas!
Heli: Nyt ei kiistellä siitä, sehän muuttuu koko ajan sen mukaan, millaseks me se tehdään, eiks niin.
(Tero tuhahtaa ja kääntää katseensa.)
Heli: Hei, keltainen varpunen on hyvin vihainen, kokeillaas miten se menis tähän. (Heli alkaa laulaa:) ”Keltainen varpunen on hyvin vihainen.” Eikse sovi tohon aika hyvin ihan noin?
Veera: (yhä pulpetin alta) Ei!
Sanna: Joo!
Heli: Kokeillaas! Yks ja kaks ja lähtee nyt!
(Laulu lähtee heti hyvin käyntiin. Lapset laulavat mukana, myös Tero, ja ensimmäisen säkeistön sanat ja sävel löytävät toisensa.)(K I)

Yhdessä tekeminen vaatii myös joustavuutta, oman työn antamista toisten käyttöön. Kuten edellä käy ilmi, omistajan oikeudet eivät ole aina selkeitä, ja omasta ideasta luopuminen voi tuottaa myös tuskaa. Parhaimmillaan yhteinen työskentely ruokkii keksimisen iloa ja tuottaa enemmän kuin yksilösuoritusten summan. Yhden erehdyskin voi ruokkia toisten oivalluksia. Kun Heli siirtyy kirjoittamaan sanoja kalvolle, hän on kirjoittamaisillaan ”Keltainen varpunen on hyvin iloi-

nen”. Lapset huomauttavat virheestä välittömästi ja Heli korjaa kalvolle ”on hyvin vihainen”. Tero saa idean:

- Tero: Hei sehän voi olla iloinen jos se saa uuden kirjastokortin!*
Heli: Niin, se voi tulla toisessa säkeistössä sitten! (Heli alkaa laulaa lasten tekemällä sävelellä:) Keltainen varpunen on hyvin iloinen...
Veera: (jatkaa sanoja puhuen) Kirjastokortti löytyi...
Heli: (laulaa saman) ... kirjastokortti löytyy ja...
Pasi: (jatkaa laulaen) Sohvan alta löytyi!
Veera: (puhelaulaen) Ja kirjastossa saa herkutella! (K I)

Kun laulun sanoja keksitään seuraavalla tunnilla lisää koulunkäyntiavustaja Elinan kanssa, tämä sanoitusidea muistuu Outin mieleen ja se otetaan käyttöön (KII).

Runon toisessa säkeistössä on tavuja enemmän kuin ensimmäisessä säkeistössä. Sanat eivät heti istu säveleen. Heli pyytää oppilailta ehdotusta ratkaisuksi ja Outi laulaa sävelhahmon, jonka perusteella toiseen säkeistöön muokataan vähän erilainen sävel. Alkuperäisestä melodiahahmosta muodostuu sanoitusta myötäillen kaksi erilaista säkeistömallia: toinen kuuden tahdin ja toinen kahdeksan tahdin mittainen (nuotinnos liitteessä 4). Näihin kahteen säkeistömalliin saadaan loput sanat melko helposti asettumaan. Joihinkin säkeisiin täytyy lisätäkin-päätteitä tai tavun mittaisia sanoja. Osallistun keskusteluun ehdottaenkin-päänteen vaihtoehtona täytesanoiksi ”myös” tai ”vain”, mutta ehdotukseni tyrmätään. Tunnen, että minut on asetettu paikalleni kameran taakse: tämä ei ole minun lauluni.

Esityksen valmistamisessa edetään usealla saralla rinnakkain. Musiikillista puolta edistetään musiikin tunteilla, mutta ohessa äidinkielen sisältönä työstehtään lisää tekstiä sekä *Varpuseen kirjastossa* että *Pitkään ja Pätkään eväsretkellä* ja kuvataiteen sisältönä esityksen taustalle tulevia kuvia. Jälkeenpäin Heli kertoo, että kaikki oppilaat ovat osallistuneet kuvitukseen, osa säveltämiseen ja osa sanoittamiseen. ”Mutta yhdessään me sitä sävellystä ja sanotustakin sitten muokattiin. Loppujen lopuks ne, jotka ei ollu siinä sävellyksryhmässä, ne innok-

kaasti harjoitteli sitä niistä [kuvio]nuoteista aina. Silleen mä luulen että se sävelkin tuli aika nopeesti [koetuksi] niin, että se on meidän yhteinen sävellys.” (H II)

6.2.3 Yhdessä tekemisen rajat: ”Kaikkee ei voida päättää yhdessä.”

Alun perin Heli oli ajatellut erillistä ryhmää, joka suunnittelisi kappaleen soitinnuksen. Lapset olivat kuitenkin halunneet, että kaikki saisivat osallistua mahdollisimman moneen tehtävään, joten sovittamiseen ryhdyttiin koko luokan voimin. Alun perin Helillä oli myös ollut ajatus soitinnuksen luomasta äänimaisemasta, jossa esimerkiksi varpusta kuvaisi aina sama soitin. Työskentelyn kuluessa tästäkin ajatuksesta kuitenkin luovuttiin. Helin mukaan ”Pitkään ja Pätkään tällainen olisi sopinut, mutta tämä lähti paremmin säkeistöittäin.” (H II)

Soitinnukseen ryhdyttäessä Heli rajaa valikoiman, jonka puitteissa soittimia voidaan valita:

Heli: Pieni varoituksen sana. Me emme ota bändisoittimia. ... Mitä soittimia jää?

Veera: Ukulele.

Heli: Otetaan sellaisia, joita on soitettu ja joita täällä on.

Tero: Triangeli.

Anita: Kapulat.

Matti: Laatat.

Sanna: Kitarat.

Heli: Akustiset kitarat, joo. Ainoa [ongelma on], et me on soitettu niin vähän kitaroita, että me ei saada niitä tähän lauluun kyllä mukaan.

Veera: Lehmänkello!

Outi: Piano.

Heli: Piano varmaan tulee aika automaattisesti.

Sanna: Toi (osoittaa chimesia).

Heli: Chimes. Ja mikäs tän soittimen nimi on?

Sanna: Djembe.

Heli: Mikä djemben vieressä?

Oppilaat: Kehärumpu.

*Heli: Ja sitten joku sanoi tamburiini. Minkäslainen se sitten on?
(Yhtäkkiä on useita tyttöjä hyllyllä esittelemässä soittimia.)*

Heli: Tulkaas tytöt nyt sitten reippaasti pois, nyt ei soiteta. Se oma soittovuoro saattaa kaatua siihen että menee liian aikaisin itse soittamaan.

Sanna: Marakassit.

*Heli: Marakassit, joo, ja rytmimunat. Mikäs tuo on? [– –] No niin, istu sit alas. (Heli lähtee paikaltaan kohti soitinhyllyä.) No nyt on ihan kun jossain eläinkaupassa tää meteli, nyt oma suu kiinni!
(Heli esittelee guiron.) (K III)*

Tunnin aikana haetaan rajaa toiminnan mahdollisuuksien ja rajoitusten suhteen. Yhtäältä Heli kannustaa oppilaita osallistumaan ideointiin ja vaikuttamaan esi-tyksen rakentumiseen. Toisaalta omatoimisuutta suitsitaan ja ”oma soittovuoro saattaa kaatua siihen että menee liian aikaisin itse soittamaan”. Yhteistyön onnistuminen edellyttää sääntöjä ja niiden noudattamista. Tärkeä sääntö luokka-työskentelyssä on luvan pyytäminen puhumiseen ja muuhun toimintaan viittaamalla.

*Heli: No niin, mietitääs niitä soittimia. Nyt mä haluan sitten taas hetkeksi niin, että ollaan ihan hiljaa. Minkäslainen, kun mietitään tätä meidän laulua (Heli laulaa 1. säkeistön), niin mikäs soitin siinä vois olla? Viitaten!
(Oppilaat viittaavat ja vastaavat puheenvuoron saatuaan.)*

Veera: Kapulat ja lehmänkello.

Outi: Ja guiro.

Veera: (ilman puheenvuoroa) Ni.

*Heli: Mä ehdotan, että ei oteta kauheesti soittimia joka säkeistöön. Mä ehdotan, että siihen vois lisätä niin, että alussa olis vähemmän ja siihen vois lisääntyä sitten soittimet. Ja sitten me voitais vaihdella niitä myös eri säkeistöissä. Että jos niissä on erilainen tunnelma, niin mikä niihin sopis. Kapuloita on ehdotettu.
(Oppilaat viittaavat ja vastaavat puheenvuoron saatuaan.)*

Pasi: Marakassit.

Heidi: Lehmänkello.

Tero: Triangeli.

Heli: Joo, nyt tulee jo niin hirveesti. Tässä puhutaan siitä, että se keltainen varpunen on hyvin vihainen. Musta tuntuu, että se triangeli on sellanen heleä, että se olis enemmän iloinen. Olisko ne ne kapulat?

Joku huutaa: Guiro!

Joku toinen: Kapulat ja guiro!

Heli: Ja guiro.

Tero: (ilman puheenvuoroa) Gruito.

Veera: (ilman puheenvuoroa) Gruiro!

Heli: Miksi, hei, nyt koko ajan huudat? Katotaan ny vähän, mietitään erilaisia vaihtoehtoja. (K III)

Oppilaiden on vaikea jaksaa keskittyä työhön ruokailua edeltävällä tunnilla. Esiin tulee yhdessä työskentelyn kääntöpuoli: vaikka parhaimmillaan yhteinen ideointi innostaa ja edistää työskentelyä, toisinaan neuvottelu hidastaa ja pitää jaksaa odottaa ja joustaa.

Joku oppilaista ehdottaa: Rytmimunat

Heli: (kirjoittaa piirtoheitinkalvolle ”rytmimunat”) Tällasia ehdotuksia tuli, eikä kukaan niitä vastustanut eikä kyllä muutenkaan kommentoinut. Nyt pitäis vielä jaksaa, meidän pitäis saada yhdessä päätettyä tää homma. Ja jokaisen keskittyä siihen. Se on ohi sen jälkeen. Tarkotus olis, että me tällä tunnilla päästäis myös soittamaan ja kokeilemaan, mutta ei me päästä nyt, kun ei me päästä eteenpäin. Kolmas säkeistö: ”Se räpyttelee siipiä, vaikka voisi myös hiipiä. Silloin ehkä korttikin löytyisi paljon helpommin.”

Kari: Noo se ... (näyttää soittoliikettä)

Heli: Ahaa! Joo, cabasahan oliskin hyvä! Mä en äsken muistanut. (Hakee cabasan.) Eiks tää olis hyvä (soittaa cabasaa ja laulaa): Se räpyttelee siipiä?

Joku oppilas: Ei.

Joku toinen: Se menee nopeemmin.

Veera: Lehmänkello! Lehmänkello mukaan. Lehmis!

Heli: Mä mietin et onks meillä mitään rumpuja siellä taustalla?

- Sanna:* *Joo, toi djembe!*
- Heli:* *Älä huuda, vaan viittaa jos sulla on ehdotuksia. (Lukee 4. säkeistön sanat.)*
- Joku:* *Djembe vois olla kaikissa säkeistöissä.*
- Pasi:* *Djembe.*
- Heli:* *Mulla on sellanen ajatus että se vois olla melkein kaikissa. Onks muita? Mites olis tamburiini? (Hienoista hämminkiä tässä välissä. Heli laulaa 6. säkeistön.) Onks ehdotuksia? Veera?*
- Veera:* *Lehmänkello!*
- Heli:* *(kirjoittaa kalvolle lehmänkellon) No katotaas. Tätä voidaan sitten muutella. (K III)*

Soitinnussuunnitelma on nyt valmis. Heli hakee soittimia. Luokassa on aikamoinen mekkala ja Heli vaatii hiljaisuutta. Kun sävellysprojektin alkuvaihe – sävelmän ja sanoituksen laatiminen sekä niiden yhteen sovittaminen – on vähintäänkin täyttänyt Helin odotukset, tästä oppitunnista muodostuu koko kevätjuhlaesityksen valmistamisen prosessin puitteissa turhautumisen kulminaatiopiste. Heli käyttää erilaisia keinoja nopeuttaa työskentelyn etenemistä ja lisätä toiminnallisuutta.

Heli ottaa guiron ja soittaa sillä kolme eri rytmiä, joista äänestetään. Valitukseksi tulee taa ti-ti taa ti-ti. Soittamista kuivaharjoitellaan sormella käsivartta pitkin rytmittäen sanoilla ensin *taa ti-ti*, sitten *ruis-rääk-kä*. Joku oppilaista huudahtaa ”ruisrokki” ja lennossa sanoitukseksi vaihdetaan *ruis-rok-ki*. Heli antaa guiroja eturiviin.

- Pasi:* *Jos kaikki soittaa eri aikaan ei tuu mitään!*
- Heli:* *Otetaas kapulat samalla. Mitäs ne kapulat soittais? (Taas meinaa mennä mekkalaksi. Heli antaa kolme vaihtoehtoa kapuloiden rytmiksi, joista äänestetään ti-ti ti-ti. Kuivaharjoitellaan sormilla.)*
- Joku oppilas:* *(ärtyneenä) Mä osaan ton!*
- Heli:* *No hyvä! (Taas mekkalaa, Heli pysäyttää harjoittelun.) Tämäkö on hausempaa sitten kuin soittimien soittaminen? (Oppilaat huutelevat vastaukseksi sekä ”Joo!” että ”Eieiei!”) Musta on tärkeetä se, että jos muutama lapsi ajattelee, että nyt en halua*

vaan haluan vain istua paikalla ja tylsistyä, niin koko luokka joutuu nyt istumaan ja kärsimään siitä tilanteesta. Ei oo kauhean reilua. No niin, ne lapset jotka haluavat osallistua tähän soittamiseen ja soittimien kokeilemiseen niin lähdetääs! (Nostaa kädet ylös, etusormet ristiin kapuloiksi.) Yks, kaks, lähtee nyt. Ti-ti, ti-ti, ... (Useimmat oppilaat soittavat sormilla.) (K III)

Heli motivoi järjestäytyneitä harjoittelua pyrkimyksellä hyvään musiikilliseen laatuun.

Heli: Se voi aluks tuntua helpolta, mutta sitten kun pitäis pysyä siinä tismalleen samassa rytmissä, niin se ei välttämättä olekaan niin helppoa. Tää ti-ti-ti-ti -rytmi on yks vaikeimmista pysyä oikeessa rytmissä napakasti. (Heli ryhtyy jakamaan kapuloita. Harjoitellaan kapuloiden rytmiä laulun kanssa, myös kapuloiden soitto-otetta. Harjoitellaan kapulat ja guiro yhdessä. Heli laulaa ja näyttää rytmiä, oppilaat soittavat.)

Heli: Nyt me huomattiin, että oliko se harjoittelu ihan turhaa.

Huutoja: Joo! Ei!

Heli: Ei ollut, nimittäin se ei mennyt vielä ihan tismalleen oikein. Se on aika vaikeeta! (K III)

Tunnin lopuksi Heli kysyy oppilaiden mielipidettä työskentelyn tavasta jatkossa:

Heli: Nyt meidän täytyy valitettavasti lopettaa harjoittelemisen. Ei kauheen pitkälle vielä päästy. Kuuntelepa sitten ennen kun lähetään syömään. Tää suunnitteluvaihe ja harjoitteluvaihe on pikkusen tylsää.

Tero: (valittavalla äänellä) Joo-o.

Heli: Mutta mitä nopeemmin me tehdään ne asiat rauhassa, niin sitten päästään eteenpäin.

Tero: Au.

Heli: Oletko sitä mieltä, että ensi kerraksi ope tekee valmiiks nää rytmit?

(Useimmat oppilaista huutavat EI, kuuluu myös joku hiljainen JOO.)

Heli: Sitten pääsis suoraan harjoittelemaan. Vai haluatteko itse päättää ne rytmit?

(Taas kuuluu vahvemmin EI.)

Heli: Kuka on sitä mieltä, et ope tekee valmiit rytmit ens kerraks? (Laskee viittaavat.) Kuka on sitä mieltä että haluaa itse päättää ne ensi kerralla? (Etenkin hiljaiset tytöt viittaavat.) Seitsemän ja seitsemän. Mutta nyt näyttää siltä että te ootte aika tylsistyneitä. Että me voitais tehdä se niin.

Joku tyttö: Mua väsyttää!

Heli: Jos me tehdään niin, että joku tunti, siellä oli paljon niitä jotka halus [osallistua sovitukseen], niin tehdään pienemmällä ryhmällä. Nyt mä ootan että sä hiljenet.

Välitunnilla Heli kommentoi kulunutta tuntia:

Jos jotain oppii niin ainakin sen, että ei näin ison ryhmän kans oikein... että pitäis olla niin pienet porukat ... Että helpommalla aina pääsee kun sanoo, että tässä on kappale, tässä on sanat, soita tässä kohdassa aina näin ja sitten niinku that's it! Että siinä mielessä niinkun... mä en ihmettele että kouluissa ei ylipäätään käytetä hirveästi sellasta luovaa (naurahtaa) – joo. Että se on sitte jotain muskaritoimintaa niinku pienemmissä ryhmissä ja kerhoja, missä pystyy vähän eri tavalla toteuttaan asioita.

Muutamaa viikkoa myöhemmin *Keltaisen varpusen* ollessa jo lähes valmis esitettäväksi Heli pohtii vielä lasten osallistamista. Vaikka tavoitteena on tehdä yhdessä ja antaa lasten osallistua esitystä koskeviin valintoihin,

tajus senkin, että nyt pitää pistää stoppi sille, että kaikkee ei voida päättää yhdessä, muuten me ollaan täällä vielä ens joulunakin jos me neuvotellaan kaikista pikkuasioista. Mun luokka on sen tyyppinen, että siellä vängätään vastaan niinkun periaatteesta, sillä ei ole välttämättä enää mitään pointtia. Tossa sovitustyössä ehkä tuli just se, että täytyy nyt vaan tehdään ne valinnat! Että valinnan varaa oli ehkä siinä että onks tässä taa taa vai taa ti-ti. [– –] Mutta loppujen lopuks musta tuntuu, että lapset oli kuitenkin tyytyväisiä. Että ne vaikutti kuitenkin siihen, mitä soittimia otetaan. Aika monipuoliset soittimethan siihen nyt kuitenkin tuli, kauheesti kaikkea, mutta lapsethan on just sellasia, että ne haluaa kauheesti kaikkea. (H II.)

Yhdessä tekemisen rakenne näyttäytyy musiikkiesityksen valmistamisessa sekä tukena että rajoitteena. Parhaimmillaan yhdessä työskentely oli innostavampaa ja tehokkaampaa kuin yksilötyö. Yhden idea virittää toisen keksimään jotakin, mitä ei olisi muuten keksinyt, ja eri ryhmissä syntyneet ideat saavat toisensa uuteen valoon. Sävellyksryhmässä olleet Erkki, Tero ja Jani muistelevat pienryhmäkeskustelussa Keltaisen varpusen kehkeytymistä:

- Tero: Mä oon ainakin keksinyt sen yhen kohan siitä.*
- Hanna: Muistaksä mikä se oli?*
- Erkki: Ei se välttämättä enää edes oo siinä. Koska se piti muuttaa niille sanoille sopivaks. Kyllä se on aika paljon muuttunut.*
(Keskusteltaessa käy ilmi, että Tero oli keksinyt juuri sen kohdan, josta sanoituksen tavumäärän vuoksi oli jätetty yksi sävel pois.)
- Hanna: Miltä susta tuntuu, kun se on muuttunut, niin tuntuuks se vielä teidän tekemältä laululta?*
- Erkki: No vähän, vaikka on siitä aika monta kohtaa muuttunu.*
- Hanna: Harmittaaks se sua?*
- Erkki: Ei.*
- Tero: Se on vaan parannus.*
- Erkki: Se on nyt vähän parempi.*
- Hanna: Että teitte niinkun hyvän pohjan ja...*
- Erkki: Kyllä se aika hyvin siihen sopii.*
- Hanna: No mitä mieltä te ootte kaiken kaikkiaan, millanen laulu siitä tuli? Oottekste tyytyväisiä?*
- Tero: Joo-o.*
- Jani: Ollaan tyytyväisiä, ainakin minä.*

Poikien pohdinta avaa näkökulmaa myös yhteiseen omistajuuteen. Vaikka heidän alkuperäinen sävellyksensä on ”*aika paljon muuttunu*”, yhteinen laulu tuntuu silti omalta. Itselleni suorastaan yllättävää oli, että pojat kertoivat ideoiden yhteen sovittamisen parantaneen laulua eikä olleen pelkkä olosuhteiden pakosta tehty kompromissi.

Pahimmillaan ryhmän eteneminen on kuitenkin hidasta ja uuvuttavaa. Yhden huono päivä voi jumittaa muidenkin työskentelyn. Tämän kaltaisessa työskentelyssä opettaja ei voi etukäteen tietää, miten yhteistyö sujuu ja prosessi etenee.

Opettaja joutuu koko ajan tilannesidonnaisesti arvioimaan, milloin yhdessä työskentely on mielekästä ja milloin työtä kannattaa edistää yksin tai pienemässä ryhmässä.

6.3 Toimijan positiosta neuvottelu

Kun kappaleen kokonaisuus on suunniteltu, jaetaan soitto- ja laulutehtävät. Alkaa neuvottelu omasta paikasta ja äänestä yhteisessä esityksessä. Naapurilan koulun ihanteen mukaan tavoitteena on rakentaa joka oppilaalle tehtävä, joka tarjoaa onnistumisen elämyksiä. Parhaimmillaan uudessa roolissa esiintyminen tarjoaa mahdollisuuden näyttäytyä uudessa valossa, mahdollisuuden löytää ja tuoda esiin itsestään ominaisuuksia, jotka muussa koulutyössä jäävät näkymättömiin. Mutta mitkä ovat koulun musiikkiesityksen prosessissa tällaiselle positioitumisneuvottelulle tarjoutuvat puitteet? Onko koko luokan yhteisessä musiikkiesityksessä edes mahdollista, että jokainen oppilas voisi rakentaa itse positiotaan, neuvotella siitä ja halutessaan vastustaa muiden tarjoamia positioita?

Tämän musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä positioituneuvottelu kiteytyy äänen käyttöön liittyviin oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Tasa-arvon ja yhteisöllisyyden tavoitteiden ohjaamana Heli pyrkii luomaan oppimisympäristön, jossa lasten ääni voisi kuulua sekä yhteisenä että kunkin omana äänenä. Esitettävän kappaleen sävel ja sanat ovat lasten ideoimia, niitä on työstetty yhdessä. Esityksessä pyritään antamaan jokaiselle ääni jonkin instrumentin ja taustalla näytettävien kuvien kautta. Heli toteaa, että ”*tietysti haluaisi, että tasaver-taisesti lapset pääsis esille*” (H II). Äänen käytön oikeudesta, velvollisuudesta ja vastuusta käydään kuitenkin jatkuvaa neuvottelua. Oikeuksien, velvollisuuksien ja vastuun kriteeriksi kiteytyy prosessin aikana tasa-arvon ja yhteisöllisyyden pyrkimyksiä heijastava käsite *reiluus*. Jo ensimmäisellä kuvaamallani kerralla Heli on sanonut oppilaille, että ”*kun meitä on näin paljon, niin jos kaikki huutelee, menee sellaseks sähläämiseks. Ei oo reilua, että toiset huutelee ja toiset*

joutuu sitten olemaan hiljaa.” (K I) Reiluuteen vedotaan prosessin aikana vielä monta kertaa.

Aineistossani ääni näyttäytyy usein eri tavoin sekä neuvottelun kohteena että välineenä. Ensinnäkin oma paikka varsinaisessa esityksessä konkretisoituu omalla lauluäänellä tai soitettavaksi saadun soittimen äänenä, ja mieleinen soitto- tai laulutehtävä on neuvottelun kohde. Toiseksi erilaisia äänellisiä keinoja käytetään myös välineenä mieleisen tehtävän saamiseksi. Kolmanneksi ääntä käytetään pääomana neuvottelun pelissä; omalla äänellä ja sen käyttämisen tavalla käydään kauppaa. Neljänneksi mahdollisuus ja taito käyttää ääntä yhteisön vuorovaikutuksessa on keskeinen tekijä yhteisön valtasuhteiden rakentumisessa.

6.3.1 Ääni neuvottelun kohteena ja välineenä

Oppitunti musiikkiluokassa juuri ennen ruokailua. Musiikinluokassa on pulpetit kahdessa leveässä rivissä. Eturivissä istuu enimmäkseen poikia, takarivissä tyttöjä.

Heli: Mutta nyt kuunnelkaapas, nyt Elina on tehnyt hienon työn. Ihan niinkun meillä olis painettua sanaa täällä. Meidän varpuslaulu on muuttunut siistiksi kalvoksi, ja tänne viereen voitais nyt kirjoittaa ne, mitä soittimia on lopullisesti meillä missäkin säikeistössä.

Sanna: (nousee seisomaan) Saanks mä soittaa malletteja? (Istuu takaisin.)

Veera: Ei vaan laattaa.

Sanna: Mä haluan soittaa laattoja!

Joku: Mä haluan soittaa laattaa!

Sanna: Mäkin haluan.

Joku: Mä haluan guiron!

Joku: Mä haluan laulaa!

Veera: Rytmimunat! Kannattaa olla omat munat.

Sanna: Saanks mä soittaa laattoja? (On soittavinaan malleilla ilmaan.)

(Erkki venyttelee pitkästyneen näköisenä. Oona on ryhtynyt soittamaan djembeä: taa taa ti-ti taa.

Kari: (mukauttaen lauseen lopun Oonan soittamaan rytmiiin) Saanks mä soittaa laat - taa, a-a aa?

(Sanna ryhtyy taputtamaan samaa rytmiä pulpetin kanteen.)

Heli: Nyt mä huomaa että täällä on huutoäänestys käynnissä siitä, että haluttais soittaa niitä laattoja. Mut mitäs sitten, jos meillä kaikki soittaa laattoja eikä meillä oo ketään muita? Jos kukaan ei laula eikä kukaan soita mitään muuta?

Sanna: (lakkaa läiskyttämästä rytmiä ja huutaa) Mä haluan soittaa tota (näyttää djembeä).

(Minna ja Johanna ryhtyvät läiskyttämään djemben rytmiä pulpetin kanteen.)

Heli: Tytöt, nyt me ei saada keskustelua käytyä. Oona, nyt koko luokka joutuu odottamaan kun sinä soittelet siellä. Nyt me ei päästä tän laulun tekemiseen. (Kohdistaa sanansa koko luokalle:) Nyt kun sä hetken aikaa maltat, niin sitten me päästäis soittamaan.

Minna: Just, lopeta, Oona! (K IV)

Musiikkiluokassa hiljaisemmat oppilaat ovat asettuneet luokan eturiviin. Se ei kuitenkaan takaa näkyvyyttä ja kuuluvuutta. Tilaa ja paikkaa otetaan äänellä. Tässä luokassa äänellistä tilaa eniten täyttävät oppilaat ovat tyttöjä. Tämä poikkeaa aiemmissa tutkimuksissa tehdyistä havainnoista. Muun muassa Tuija Metson (1992, 278) tutkimuksessa alakoulun opettajat kertovat, kuinka ”tytöt on passiivisia, [– –] ne kuuntelee ja on kilttejä ja katsovat, että mitähän tässä tehdään”. Pojat taas ”ottaa sen elintilan itsellensä ja tulevat kuulluksi ja hankkii sen huomion”. Marjatta Tarmon (1992, 292) tutkimuksessa taas ”kun tytöt lyö hanskat naulaan niin se ei näy, koska ne saattaa sen ajattelun lopettaa ja olla ihan hiljaa paikallaan, miettii omiansa. Pojat ku lyö hanskat naulaan ni ne ruppee sitte ärjymään ja puhkimaan”. Tyttöjen on raportoitu olevan opettajien ”pikku apureita” (Metso 1992, 280, 282) ja pyrkivän edistämään opettajan ilmaisemia tavoitteita työskentelyssä. Tässä kuvatussa luokassa sen sijaan pojat kyseenalais-tavat työskentelyä vähemmän kuin tytöt. Juuri poikien joukosta tulee myös opettajan pyrkimyksiä tukevat kommentit, kuten Pasiin ”jos kaikki soittaa eri aikaan

ei tuu mitään!”. Tytöt ovat kuitenkin jakautuneet koko luokan ryhmätilanteissa kahteen leiriin: tosi aktiivisesti ääntä käyttäviin ja toimintaa kyseenalaistaviin sekä hyvin hiljaisiin. Tolosen (2001, 96, 98) tutkimuksessa yläkoululuokan tytöt ovat jakautuneet samoin ”hiljaisiin ja hölösuisiin”, mutta silti ”kovistyylliset pojat” ottavat eniten äänitilaa luokassa. Myös Gordon tutkimusryhmineen (1999) on kyseenalaistanut tyttöjen hiljaista ja passiivista roolia koulussa kiinnittämällä huomiota hiljaisiin poikiin. Omassa aineistossani sen sijaan tytöt heittäivät huomiota äänekkäällä kriittisyydellään ja omaehtoisuudellaan.

Heli ohjaa tyttöjäkin neuvottelemaan: huutoäänestys ei ole oikea tapa vaikuttaa yhteisiin asioihin.

Heli: Nyt me ei voida tehdä niin, että jokainen saa minkä haluaa, vaan nyt sun täytyy olla valmis vähän joustamaan meidän yhteisen esityksen eteen.

(Sanna valuu pitkin tuolia pulpetin alle mutta nousee kohta takaisin. Kari viittaa.)

Heli: Me tarvitaan kaikkiin soittimiin joku, etenkin tarvitaan lauluryhmä

Veera: Eiii!

Heli: Se on kaikista tärkein, koska tän meidän laulun itse asiassa tärkein asia on, että ne sanat kuullaan. Jos ei niitä tuu kukaan laulamaan...

Sanna: Mut mä soitan, mä voin laulaa samalla.

Heli: Joo. Niin me tehdäänkin, että jos sä soitat tämän säkeistön täällä (näyttää kalvolta), niin sä pystyt laulaan täällä muualla.

Veera: Mä haluan cabasan ja mul on cabasa.

Sanna: (empien) Mä haluan... mä haluan...

Joku: Mä haluan djemben.

Sanna: Mä haluan ton.

Johanna: Mä oon djembe, mä!

Heli: Nyt hei jos ei se huutoäänestys lopu, niin sitten mä rupeen oleen tosi ilkeä ja määrään pelkästään ne soittajat.

Outi: (hyväksyen) Jee.

(Luokka hiljenee.) (K IV)

Helin toiminnan taustalta kuultaa yhteisöllisen lähestymistavan periaate oikeuksien ja vastuun kasvamisesta käsikkäin. Äänen käytön oikeus edellyttää myös vastuuta äänen käytöstä ja valinnan oikeuden voi saada vain kantamalla vastuun käyttäytymisestään yhteisön jäsenenä. Jos ei noudata yhteisön sääntöä viittaamisesta, ei tule kuulluksi vaikka kuinka huutaisi. Kiinnostava on Helin toteamus siitä, että jollei huutaminen lopu, hän ryhtyy ”oleen tosi ilkeä” ja määrää soittimet. Tällä kommentilla Heli osoittaa vallan olevan viime kädessä opettajalla. Samalla hän arvottaa kuitenkin vallan käytön tapoja. Opettajan on ilkeää pelkääntään määrätä kuuntelematta oppilaita. Kääntäen voi päätellä, että reilua on kuunnella oppilaiden toiveita, ehdotuksia ja mielipiteitä.

Heli: Viimeks jo käytiin keskustelua siitä, voiko aina saada mitä haluaa. Pitää oppia myös joustamaan.

(Minna läiskyttää djemben rytmiä pulpetin kanteen.)

Heli: Kuka haluais nyt soittaa sitä guiroa?

(Sanna lopettaa läiskyttämisen. Johanna, Pasi, Tero ja Lauri viittaavat.)

Heli: Mä otan siihen kaks henkilöä nyt.

Johanna: (laskee kätensä) En halua tulla, en halua.

Heli: Mä otan siihen Pasin ja Teron. Rytmimunat?

(Kari, Jani ja Lauri viittaavat, Lauran käsi käy ylhäällä ja palaa alas. Johanna nauraa muna-sanalle.)

Heli: Jani ja Lauri.

Jani (Laurille): Jess!

Soittotehtävien jako alkaa edetä sujuvasti. Heli jättää huutelun huomiotta, pal-kitsee viittaamista ja tarjoaa mahdollisuuksia myös hiljaisille. Kaikille suunnitel-luille soittimille löytyy soittajat triangelia lukuun ottamatta.

Heli: Triangeli? Oliko sä Johanna kun viimeks soitit sitä?

Johanna: (heiluttaa kieltävästi käsiään) Ää-ä!

Outi: Minä, mut se on niin tyhmä.

Johanna: Minä en soita.

Joku ehdottaa: Johanna ja Outi.

(Jani viittaa.)

Outi: Ei Jani voi toista!

Heli Janille: Sulla on jo yks vastuu. Se on vähän hankalaa, mieluummin niin että jokaisella olis se yks. No, lehmänkello?

Veera: (saa lehmänkellon ja sanoo kimittävällä äänellä) Mä sain lehmänkellon.

*Heli: Ja chimes loppuun?
(Erkki viittaa ja valitaan.)*

Heli: Triangelit nyt puuttuu.

Suunniteltuja soittimia ei ole enää monta jäljellä. Tytöt, jotka ovat tähän asti huudelleet ja läiskyttäneet pulpettia, alkavat viitata. Huutelut kuitenkin jatkuu.

Heli: Ja sitten djembe ja agogo ja laatat on sellaset, että ne soittaa koko ajan. (Minna nousee seisomaan ja viittaa. Myös Heidi, Outi ja Johanna viittaavat, Johanna puoliksi seisten.)

Minna: Mä haluun agogon!

Johanna: Mä haluun agogon!

*Heli: Otetaas ensin nää laattasoittimet.
(Minna ja Johanna laskevat kätensä.)*

Heli: Heidi...

Heidi: Mä osaan sen hyvin kun mä osaan sen ulkoo.

Heli: Joo, Heidi ja Outi.

Minna: (seisten ja viitaten) Mäkin voin, kun mä osaan sen ulkoa. (Laskee kätensä) En mä haluukaan, mä haluun... (hiljentää ääntään) agogon...

*Heli: Djembe?
(Matti, Kari, Pasi ja Sanna viittaavat.)*

*Kari: (laskee kätensä) Ei, mä oon jo...
(Heli kirjoittaa kalvolle Matti ja Sanna.)*

*Heli: Agogo?
(Leena, Minna ja Johanna nousevat viittaamaan, myös Lauri viittaa.)*

Johanna: Minä!

Minna: Tahtoo!

Heli: Te ette oo vielä missään. Mitäs me nyt tehdään...

Minna: Agogon osaan!

Heli: Lauri.

Minna: Ää-ä!

Soittimet on nyt sovittu kaikille paitsi viidelle tytölle. Laura ja Leena eivät viitanneet minkään soittimen kohdalla, Minna ja Johanna huutelivat toiveitaan ilman puheenvuoroa, ja Anna oli pois koulusta. Kun muut valmistautuvat soitto-tehtäväänsä, Minna ja Johanna osoittavat mieltään.

(Minna ja Johanna istuvat vihaisen näköisinä kädet puuskassa, Minna nojaten taakse päin, Johanna pulpettiinsa.)

Heli: Ja sitten ne, joilla ei vielä ole mitään soitinta, niin [on] laulajat jotka laulaa koko ajan.

Minna: En laula.

Johanna: En laula.

Veera (Minnalle): Mäkin olisin voinu soittaa cabasaa.

Heli: Kaikki hei muut paitsi Outi ja Heidi laulaa. Outi ja Heidi on ainoat jotka saa vapautuksen laulusta. Ne joilla ei ole soitinta niin laulaa koko ajan.

Veera: (jäljitellen pikkulapsen puhetapaa Missä lehmänkello on? Lehmänkello.

Minna: Mä en halua.

Veera: Meenkö hakeen sen lehmänkellon?

Heli: Nyt tehdään semmonen temppu, että käy hakemassa rauhallisesti omalle paikalle se soitin. Mutta älä vielä aloita soittamista.

Heidi: Saadaanko me ne isot?

Heli: Ottakaa ne isot laatat. (K IV)

Lapset lähtevät hakemaan soittimiaan. Luokassa on meteliä, mutta se syntyy toiminnasta, jonka tavoitteena vaikuttaa olevan soittamisen edistäminen eikä estäminen. Huomio suuntautuu soittimiin ja niitä soitetaan myös toisille.

6.3.2 Ääni neuvottelun pääomana

Heli ei varmaankaan ajatellut laulamisen olevan vähäisin tehtävä, vaikka jättikin sen viimeiseksi sanoen: ”*Ja sitten ne, joilla ei vielä oo mitään soitinta, niin [on] laulajat jotka laulaa koko ajan.*” Oppilaat pitävät usein varsinkin mikrofoniin laulamista erityisen hohdokkaana tehtävänä. Helikin korostaa tehtävän merkittävyyttä: ”*Eli nyt, Johanna, Laura, Leena ja Minna, te ootte kaikista tärkeimmäs-*

sä asemassa silleen, että te laulatte koko ajan.” Lasten keskenään rakentamassa arvojärjestyksessä soitinten soittaminen vaikuttaa kuitenkin olevan arvostetumpaa kuin laulaminen. Kun Heli toteaa, että ”*me tarvitaan kaikkiin soittimiin joku, ja etenkin tarvitaan lauluryhmä*”, kuuluu lasten joukosta Veeran ääni ”*Eiii!*”. Laulajan tehtävän saaneista kukaan ei varsinaisesti halunnut laulajaksi ja laulamisen oikeudesta ja velvollisuudesta ryhdytään tiukkasävyiseen neuvotteluun.

- Heli:* (laulajille) *Tytöt, tulkaa mikrofoniiin.*
- Minna:* *Aina mä joudun mikkiin! (Palaa takaisin pulpetin ääreen kädet puuskassa.) Mä en taho mikkiin!*
- Veera:* (kolistaa mallettia lehmänkellon sisällä ja huutaa) *Syömään! Syömään!*
(*Heli kiertää luokassa tarkistamassa soittimia, soittotekniikoita ja stemmoja.*)
- Minna:* *Mitä mä teen? Mitä mä teen? (Istuu pulpetille kädet puuskassa.)*
- Heli:* *No niin. Sitten pikkuhiljaa lähdetään liikkeelle.*
- Minna:* (kailottaen) *”Keltainen varpunen...” Mä huudan siihen mikkiin!*
- Heli:* (koko luokalle) *Lopeta puhuminen! Lopeta [soittaminen]! On tosi tärkeä juttu siellä esityksessä, että jos teillä on ne soittimet mukana siellä rivissä, niin se esitys menee kerta kaikkiaan pilalle, jos sinä soitat koko ajan omaa soitintasi, etkä malta pitää sitä hiljaisena silloin, kun on sen aika.*
- Tero:* (guirosta) *Tää on kiva soitin.*
- Heli:* *Nyt katotaan että muistetaanko me pätkän vertaa miten niitä soittimia soitetaan?*
- Minna:* (on käynyt pitkälleen lattialle) *Muistan!*
(*Kerrataan eri soittimet, niiden soittotavat ja tähän kappaleeseen suunnitellut rytmit. Minna ei saa lattialla makailullaan huomiota ja nousee ylös.*)
- Minna:* *Mä haluun soittaa!*
- Veera:* (lehmänkellosta) *Siitä tulee hirveen ääni! Hyi! Tyhmä soitin!*

Heli näyttää Veeralle, miten voi soittaa malletin varrella lehmänkellon reunaan tai nuijan pehmeällä päällä kellon keskelle. Tärkeää on kellon äänen sammuttaminen. Minna menee pianon ääreen ja alkaa soittaa pianolla laulun melodiana.

Vihdoin saadaan musiikki uudelleen käyntiin. Minna ja Johanna eivät laula, muidenkin laulajien ääni hiipuu, soittajat pysyvät melko hyvin mukana. Tero nousee guiron soittovuoronsa jälkeen soittamaan hetkeksi ilmakitaraa. Kappale saadaan soitettua läpi.

- Veera:* (huutaa) *Ei o kivaa! Hyi!*
- Heli:* *Se on mun mielestä ihan mahtavan kuulonen! Ensimmäinen kerta kun mentiin ikinä läpi!*
- Heidi:* *Se oli vaikee.*
- Heli:* *Heidi, ei hätä oo tämän näköinen. Se oli ensimmäinen kerta, sä opit sen vielä. Mennään toinen kerta heti perään.*
- Veera:* *Ei kun syömään!*
- Heli:* *Ainut ongelma on laulu. Laulajat on kadonnut.*
(*Kari ja Tero viittaavat. Heli ei vielä anna puheenvuoroja.*)
- Kari:* *Mull on ehdotus.*
- Heli:* *Nyt olis tosi tärkeitä esityksen kannalta että meillä kuuluis ne sanat.*
- Kari:* (kuiskaa) *Ehdotus! Ehdotus!*
- Heli:* *Eli nyt, Johanna, Laura, Leena ja Minna, te ootte kaikista tärkeimmässä asemassa silleen, että te laulatte koko ajan. Ja muut, te soitatte yhdessä säkeistössä. Ainoastaan Heidi, Outi, Sanna ja Matti eivät ole mukana laulamassa. Kari?*
- Kari:* *Mull ois semmonen ehdotus, et aina kun ei oo [soitto]vuoro, niin sillon laulaa.*
- Heli:* *Joo, just sitä tarkotin. Soittaessa se on vaikeeta se laulaminen kun pitää seurata niin monta asiaa. Mutta pikkuhiljaa te opitte. Te osaatte nimittäin tosi hienosti tän laulun! Leena, Laura, Minna ja Johanna, tulkaa te tänne eteen.*
- Tytöt:* *Ei! Ei!*
- Heli:* *Ainakin niin, että nousette seisomaan.*
(*Laura on nousemassa.*)
Voitte kyllä laulaa mikkiinkin jos halutte.
(*Laura istuu topakasti alas kädet puuskassa.*)
- Tero:* *Minä haluan laulaa mikkiin.*

Heli: Sitten kun oot soittanut guiroa niin tervetuloa mikkiin sen jälkeen. Mutta tytöt, se kiukuttelu ei paranna sitä tilannetta että nyt täytyis laulaa.

(Pojat suunnittelevat eturivissä mikkiin laulamista.) (K IV)

Ne, joilla on mieleiset soittimet, alkavat rakentaa yhteistä ymmärrystä kappaleen soittamisen tavasta. Soittajat selvästi seuraavat toisiaan ja ovat kontaktissa musiikkia myötäillen. Aloitetaan kappaleen viimeinen yhteinen läpimeno ennen syömään lähtöä. Minna istuu kädet poskilla, ei laula. Johanna laulaa. Soittajatkin laulavat mutta tahallaan kailottaen. Tero ottaa mikrofonin soittovuoronsa jälkeen. Soitto sujuu mukavasti. Heidi soittaa metallofonia napakoilla liikkeillä tahdissa, Outin soitto horjuu välillä, mutta hän saa tahdista kiinni Heidän käden liikettä seuraten. Kun lopussa tulee Erkin aika soittaa chimesia, Oona ja Kari imitoivat Erkin soittoa myötäillen chimesin soittoliikettä. Laulun loputtua Heli sanoo vielä: *”Yks tosi tärkeä juttu: laulun jälkeen täytyy olla ihan hipihiljaa. Ja laulun pitää olla ihan asiallista, ei mitään pelleilyä. Nyt sitten asiallisesti viet soittimet paikalleen.”* (K IV)

Minnan toiminnassa lauluääni näyttyy myös eräänlaisena pääomana, jota voi käyttää neuvottelussa panoksena. Kun Minna ei saa haluamaansa soitinta, hän ensin uhkaa hiljaisuudella: *”En laula!”* Kun tämä uhkaus ei saa vastakäikua, hän uhkaa huutaa mikrofoniin. Minna siis ensin ilmoittaa vetävänsä lauluäänensä pois yhteisestä yrityksestä, jollei saa asioita toivomalleen tolalle. Siten hän osoittaa omistavansa äänellistä voimaa, jolla voi halutessaan vaikka pilata koko yhteisen projektin. Myös Naapurilan koulun 4.-luokkalaiset, jotka ovat kyseisenä vuonna koulun vanhimmat oppilaat, pelaavat äänen käytöllään kevätjuhlaa ja kevätkirkkoa valmisteltaessa. Kevätkirkon jälkeen olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaani:

Lapset lauloivat ihanasti, paitsi 4.-luokkalaiset, jotka viime keväänä olivat samassa tilanteessa esiintyjinä. Nyt suuri osa oppilaista osoitti ylemmyyttään olemalla osallistumatta lauluihin. Ei kuitenkaan muita häiritsevästi, esittävä vain hiljaista vastarintaa.

Kevätjuhlaharjoituksissa 4.-luokkalaiset boikotoivat yhteislauluja. Ajattelin, että tietävätköhän neloset tämän juhlakulttuurin meille aikuisille niin tärkeäksi ja periaatteelliseksi jutuksi, että sen kautta on hyvä osoittaa normikapinaa. Terhin [yhden 4. luokan luokanvalvoja] naama pysyi kuitenkin peruslukemilla. Torstaina kevätkirkon jälkeen Katariina [toisen 4. luokan luokanvalvoja] oli ilmoittanut häpeävänsä oman luokkansa käytöstä. Neloset eivät kuitenkaan häiritse muita, loistavat vain osallistumattomuudellaan.” (T 22.05.2008)

Yhdessä tekemistä painottavassa Naapurilan koulussa oppilaan osallistuminen yhteiseen musisointiin on monissa yhteyksissä kerrottu tärkeäksi ja arvostetuksi. Oppilaiden hyvä yhteislaulutaito oli ensimmäinen asia, jonka Naapurilan koulun kulttuurista kuulin ollessani vasta tulossa kouluun opettajaksi. Opettajat pitävät tarkoituksellisesti yllä tätä mainetta kertomalla oppilaita osaksi Naapurilan koulun hyvien laulajien ketjua. Yhteislauluja harjoiteltaessa Heli kehuu luokkansa laulamista ja sanoo, että tulee kaipaamaan sitä ensi vuonna opettaessaan ensimmäistä luokkaa. Hän sanoo toivovansa, että ensi vuoden ykkösluokkalaiset laulavat yhtä hyvin, ja toteaa pyytävänsä ehkä tätä luokkaa joskus avuksi. Oona vastaa: ”*Musatunnille me tullaan*”. (K V)

Naapurilan koulussa myös esittämisen taidon harjoitteluun on rakentunut jatkumo: ensin esiinnyttään päivänavauksessa vain oman koulun jäsenille, sitten koulun juhlissa vanhemmille ja myöhemmin koulun ulkopuolella ihan vieraallekin yleisölle. Oppilaat saavat palautetta musiikillisten taitojen lisäksi myös esiintymisen taitojen kehittymisestä. Siten ääni ja kyky osallistua äänellään musisointiin näyttäytyy Naapurilassa yhtenä toimijuuden rakentamisen pääomana. Musisoinnin puitteissa harjoitellaan toimimaan oman ympäristön sosiaalisissa puitteissa ja omalta osaltaan vaikuttamaan niihin. Omalla tai soittimensa äänellä voi vaikuttaa kouluyhteisön kulttuuriin ja omaan positioonsa siinä sekä tuoda iloa muille ihmisille koulun ulkopuolellakin. Mutta toimijuuteen liittyy aina mahdollisuus toimia toisin, joko positiivisesti tai negatiivisesti (Giddens 1984, 97). Siksi myös tarkoituksellinen hiljaisuus, äänen käyttämättä jättäminen, voi olla keino ilmentää toimijuuttaan.

6.3.3 Äänenkäyttö kansalaistaitona

Musiikkiesityksen valmistamisen prosessin aikana käydään neuvottelua myös äänen käytön taidosta ja siihen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Neuvottelutaidot ovat yhteisössä tärkeitä: ei pelkästään äänekkyys tai äänettämyys, toimiminen tai toimimattomuus, vaan miten neuvottelutaitoja käyttää. Alun perin Minna ja Johanna ”jäävät” laulajiksi, koska huutelevat, ja Laura siksi, ettei tohdi viitata, kun soitintoiveita kysellään. Leena viittaa kyllä, mutta ei saa toivomaansa soitinta. Ennen seuraavaa musiikin tuntia Leena ja Laura käyvät Helin luona vetoamassa siihen, että ei ole reilua, jos kaikki eivät saa soitinta. Musiikin tunnin alussa Johanna puolestaan ilmoittaa, ettei haluakaan soittaa vaan laulaa. Heli kertoo oppilaille: *”Mä tein yhden muutoksen. Tuli sellasta viestiä, että muutamit lapset, Laura, Leena, Johanna ja Minna, koki vähän epäreiluks koska niillä ei ollu mitään soittimia. Nyt tehdään sellanen muutos, että [koska] Lauri ei tuu ollenkaan kevätjuhlaan valitettavasti, Leena, Laura ja Johanna, ottakaa te rytmimunan, ja Minna voi ottaa agon.”* (KV)

Soittimia haettaessa Johanna koputtaa Helin selkään. Hän näyttää isoja punaisia marakasseja katsoen Heliä vetoavasti pää kallellaan, silmät suuriksi avatuina ja suu hieman raollaan. Heli haluaa Johannan kuitenkin ottavan rytmimunan. Johanna käy etsimässä rytmimunan.

Lopulta oppilailta on paljolti juuri ne soittimet, joita he ehdottivat sovitusta suunniteltaessa tai joita he toivoivat soittimia jaettaessa. Laurakin, joka soitto-tehtäviä jaettaessa vain kerran pikaisesti viitahti rytmimunan kohdalla, on saanut juuri tämän soittimekseen. Anna, joka oli soittotehtäviä jaettaessa poissa koulusta, on ottanut vastaan Helin ehdottaman triangelin soittajan tehtävän. Laulajiksi löytyy halukkaita vasta nyt, kun kaikille on saatu neuvoteltua myös soittimet.

Heli: Muuten se menee ihan hyvin, mut laulu ei kuulu. Onko parannusehdotuksia?

(Jani viittaa ja saa puheenvuoron.)

Jani: Et enemmän pitäis laulu kuulua.

Heli: No mites se voitais ratkaista? Matti?

Matti: No sit kun ei soita niin vois laulaa.

Heli: Nii-in. Osa kyllä laulaakin.

Minna: (huutaa ilman puheenvuoroa) Mikki!

Tero: (viittaa ja saa puheenvuoron.) Lauletaan mikkiin.

Heli: Okei. Ehdotuksena on tullut, että joku laulais mikkiin. Mutta mites me ratkaistaan se, kun kukaan ei nyt halua laulaa mikkiin?

Minna: (nostaa kättä) Mii voi.

Oona: Mii voi.

Heidi: Mii voi.

Sanna: Mii voi.
(Johannakin nostaa käden.)

Heli: Okei. No mites me ratkastaan se, että pitäis soittaa samaan aikaan? Se ei oikeen toimi.

Sanna: Otetaan se mikki mikä käy tähän (näyttää poskea).

Heli: Nii-in, se oliskin kun meillä olis sellanen tekniikka että kaikilla olis mikit tässä...

Kari: Ja sit vois mennä silleen ringissä, et kun on soittanu voi mennä laulaan.

Heli: Tota noin, kokeillaanko sellasta, että laitetaan muutama mikki.
(Johanna, Minna, Sanna ja Oona lähtevät innokkaina ottamaan Helin kanssa mikkejä esille. Heidi jää metallofonin ääreen.)
(K V)

Muutaman harjoituskerran jälkeen mikrofoniin laulaminen on jo haluttu tehtävä. Kun Heli kehottaa hakemaan oman soittimen, Johanna kysyy: ”Missä minun mikkisoitin?” Hän on jättänyt rytmimunan hakematta ja haluaa nyt vain laulaa. Sanna, Minna ja Oona ottavat soittimensa mikrofonin ääreen. Veerakin kysyy nyt Heliltä: ”Saaks laulaa?” johon Heli vastaa: ”Ota se mikki jos vaan nyt kykenet [laulamaan samalla kuin soitat].” (K VII)

Mikrofoni antaa lisää äänellistä valtaa. Toiset eivät sitä tahdo. Vaikka Heli yrittää rohkaista luokassa hiljaisemmiksi jääviä Leenaa ja Lauraa mikrofonin ääreen, he neuvottelevat itsensä laulutehtävästä ulos. Toisten äänenkäyttöä taas täytyy rajoittaa, kuten seuraavassa otteessa Keltaisen varpusen harjoituksesta musiikkiluokassa.

Mikrofonin ääressä olevat tytöt puhuvat ja äännelevät mikrofoneihin.

Heli: Ootteko lapset oikeesti sitä mieltä, että tässä on meidän harjoitukset?

Joku: (laulaa mikkiin) Keltainen varpune-e-en...

Heli: Mitäs luulette, valmistuuko esitykset niin, että jokainen harjoittelee yksin?

Veera: (mikrofoniin) Joo-o.

Heli: Viittaa!

Leena: (viittaa ja saa puheenvuoron, vastaa hyvin hiljaa) Ei.

Heli: Mä luulen, että se työ että harjoittelee ihan yksinään, niin se on alussa ihan hyödyllistä. Jos me ei koskaan malteta hiljentyä siihen yhteiseen alotukseen niin ... (mikrofonitytöt päästelevät pieniä ääniä mikkiin, pitkäkö odotus) ... niin ei me kyllä saada mitään valmista esitystä.

Veera: (hiljaa mikkiin) Mä en jaksa!

Heli: Ei me ihan tälleen vielä voida mennä sinne lavalle. Nyt täytyy maltaa hetken kuunnella, että me päästään siihen lähtöön yhteisesti.

(Mikrofonitytöt sähläävät, muut alkavat enimmäkseen olla mukana.)

Heli: Nyt hei on myös minun äänelleni äärimmäisen raskasta puhua teidän metelöinnin päälle. Pitäis pystyä kuuntelemaan silloin kun on sen aika. Tosi pitkästyttävää odotella. Varastaa toisten aikaa, harjoitteluaikaa, arvokasta sellaista. Meillä on tasan kahdet harjoitukset muistaakseni ennen kenraalia.

(Oona sukii hiuksiaan.)

Heli: Jos me tälleen mennään kenraaliharjoitukseen saliin koko koulun eteen, niin mua kyllä pikkasen nolottaa.

Joku: Niin muakin.

Johanna: (mikrofoniin) Mua ei.

Oona: (mikrofoniin) Voidaanks me nyt alottaa!

Veera: (ääntään väännellen mikrofoniin) Alottaa!

Heli: Alotetaan. Mä haluan ensin varmistaa että te tiedätte mitä teette. (Ryhtyy käymään läpi sovitusta selittäen, mikä soitin soittaa milloinkin. Oona kommentoi aina väliin mikrofoniin: "Joo." Heli

keskeyttää, ei sano mitään, jatkaa kohta, Oona ei enää kommentoi.)

Heli: Ja kaikki saa laulaa, vaikka meillä on toi lauluryhmä, niin jokaisen tehtävä on osallistua. Ja hei, nyt mahdollisimman pian pitäis oppia sanat ulkoa.

Johanna: (mikrofonin) Mä osaan jo!

Kun laulu alkaa, kaikki ovat taas mukana yhteisessä juonessa. Heti ensimmäisen säikeistön jälkeen välisoiton aikana Heli kehuu: ”Oikein hienoa!” (K VII)

Gordon ym. (1999; 2002) kirjoittavat koulussa ilmenevästä tavoitteesta kasvat-
taa ”ammattitaitoisia oppilaita”, jotka osaavat asettua koulun aika–tila–poluille.

Ammattitaitoinen oppilas tietää, mihin aikaan pitää olla – ja ei saa olla – mis-
säkin paikassa. Hänelle on selvää, millainen toiminta, vaatetus, varustus ja
käytös on vaadittua, sallittua tai kiellettyä kussakin tilassa, kuhunkin aikaan.
(Lahelma & Gordon 2002, 13.)

Ammattitaitoiseksi oppilaaksi kasvamista voi ajatella toimijuuden rakentamise-
na kouluyhteisössä. Toimijuus on Giddensin (1984, 120–121) mukaan taitoa
toimia instituution toimintakäytäntöjen puitteissa. Edellä kuvatuissa otteissa
käydään neuvottelua Naapurilan koulun toimintakäytäntöjen perusteista ja ope-
tellaan toimimaan niiden tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitusten mukaan.
Vaikka lopulta kaikki oppilaat ovat mieleisissään tehtävissä, viittaamalla ja neu-
vottelemalla toiveensa saa kuulluksi nopeammin, huutelemalla ja kiukuttelemal-
la hankalammin. Minna ja Johanna kieltäytyvät laulamasta kunnes saavat soitti-
men. Veera uhkaa olevansa laulamatta juhlassa, jollei saa vaihtaa soitinta. Min-
na yrittää ensin vaikuttaa toimimattomuudella, hän käy pitkäkseen lattialle ja
kieltäytyy laulamasta. Sitten Minna vaihtaa aktiivisen toiminnan taktiikkaan:
hän uhkaa huutaa mikkiin, jos on pakko laulaa. Leena ja Laura eivät käytä tun-
nin aikana ääntä tahtonsa läpi viemiseen, mutta hoitavat neuvottelun itselleen
sopivammalla areenalla eli käymällä juttelemassa opettajalle tunnin ulkopuolel-
la.

Tolonen (2001) kirjoittaa koulussa oppilaalle tarjoutuvista äänellisistä tiloista ja järjestyksistä. Koulun virallinen tila vaatii yleensä yksinäisyyttä tai äänen järjestystä. Koulun sosiaalisessa hierarkiassa opettaja on äänessä ja oppilas kuuntelee, ja hiljaisuus ja hyvä koulumenestys kulkevat oppilaiden mielikuvissa käsikkäin. Toisaalta opettajat edellyttävät ihanneoppilaan olevan myös aktiivinen eli sääntöjen ja järjestyksen mukaisesti äänessä (emt., 93–96). Tämän musiikkiesityksen valmistamisen puitteissa *reiluus* näyttäytyy sääntöjä ja järjestystä säätelevistä arvoista ykkösenä. Myös äänenkäytön oikeudet ja velvollisuudet suhteutetaan siihen. Lauran ja Leenan perustelu ”ei ole reilua jos kaikki eivät saa soittaa” tuottaa tulosta, siihen yhdistettynä on mahdollista menestyä myös toiveella ”haluan vain soittaa”. Sen sijaan Minnan uhkaus ”jos en saa soittaa mitä haluan, en myöskään laula” jää kuulematta. Leena ja Laura tulivat kuitenkin neuvotelleeksi soittimet myös Minnalle ja Johannalle. Heli kertoo haastattelussa tarkoituksenaan olleen osoittaa Minnalle, ettei kiukuttelemalla saisi tahtaan läpi. Hän toteaa kuitenkin, että ”*ei sekään oo ihan oikein että sä et saa mitään mutta kaikki muut saa*” (H II). Soitin tulee Minnalle yhteisöllisen neuvottelun ja tasa-arvoperiaatteen noudattamisen tuloksena: kaikki saavat myös soittimen jos niin haluavat. Minna alkaa saada omankin äänensä kuulluksi, kun ryhtyy toimimaan Naapurilan koulun musiikkiesityksen valmistamisen toimintakäytännön edellyttämällä tavalla: viittaamaan ja tekemään yhteistä hyvää edistäviä ehdotuksia.

6.4 Opettaja toimijana tarinamallien ristivedossa

Naapurilan koulun juhkakäytännön yhdeksi ihanteeksi rakentuu kasvatushenkilökunnan puheessa oppilaan toimijuuden tukeminen. Mutta miten on opettajan toimijuuden laita? Musiikkiesityksen valmistamista ohjatessaan Heli rakentaa toimijuuttaan musiikkikasvattajana koulun rakenteiden puitteissa ja erilaisten ihanteiden ristivedossa. Hän hakee tasapainoa juhlaan sopivan musiikillisen tuotoksen ihanteen, Naapurilan koulun yhteisöllisen kasvatusihanteen sekä

omaksumiensa musiikkikasvatusihanteiden välillä ja reflektoi niitä suhteessa omaan ihanteeseensa opettajuudesta. Heli on kiinnostunut pohtimaan musiikin opetuksensa perusteita sekä koulutuksensa vuoksi että Naapurilan koulussa hänelle rakentuneen, paljon musiikin opetusta sisältävän toimenkuvan vuoksi. Heli on itse opiskellut musiikkiluokalla ja musiikkiopistossa, ja joutuu nyt opettajauraansa aloitellessaan arvioimaan siellä omaksumiaan ihanteita suhteessa kaikille yhteisen musiikkikasvatuksen tavoitteisiin. Käytännön opetustilanteessa ratkaisut ja valinnat täytyy kuitenkin tehdä nopeasti:

Huomaa, että on rajallinen määrä asioita, mihin sä kiinnität huomiota. Aina sitten jälkeen päin ajattelee, että senkin olis voinut ja olis pitänyt ehkä siitäkkin. Mutta se on siinä hetkessä tavallaan niin hektistä. [– –] Ja mitä musta tuntuu niin itsellä se on vielä lisäksi tiedostamatonta. Että ei aina osaa siinä hetkessä miettiä, että mitä mä tällä valinnalla aiheutan tai saan aikaan. Että sitä pitäis miettiä jälkeen päin.” (H II)

Pohdimme yhdessä Helin tekemiä valintoja haastattelutilanteessa Keltaisen varpusen ollessa jo miltei valmiina esitettäväksi.

6.4.1 Musiikillinen ja kasvatuksellinen laatu

Yksi tasapainoilun ulottuvuus musiikkiesitystä valmistettaessa on Helille esityksen lopputuloksen musiikillisen laadun ja prosessin kasvatuksellisen laadun välillä. Naapurilan koulun esityksen valmistamisen ihanne antaa luvan painottaa kasvatuksellista prosessia jopa enemmän kuin lopputuloksen musiikillista laatua. ”Täällä ei ole kuitenkaan sellasta, että vaikka se juhla-kulttuuri on esillä, niin voi tehdä kuitenkin monenlaista ja monen tasoista”, Heli toteaa. Heliä kuitenkin pohdituttaa, ovatko lasten säveltämä ja sanoittama kappale *Keltainen varpunen* ja sen yhdessä tehty sovitus kyllin hyviä juhlassa esitettäväksi ja mikä on kyllin hyvän kriteeri.

Kun ei olla edes missään musiikkiluokalla, niin tarviiks sitten aikuisen näkökulmasta niin tarkkaan miettiä, että onks se [sovitus] nyt hyvä. [– –] Toisaalta lasten mielestä se on hyvän kuulosta ja se on lasten esitys.

Ilman musiikillisia tulospaineitakin musiikkiesityksen valmistamisen ohjaaminen on kasvatuksellisesti haasteellinen tehtävä. Prosessin aikana harjoitellaan musiikin lisäksi niin esiintymistä, yleisönä olemista kuin työskentelytapoja.

Onhan se meidänkin koululaisille erittäin vaikeeta se esiintyjänä oleminen ja yleisössä oleminen. Että se on tietysti yks kasvatuksen kohta. Mut toisaalta tämmöset valinnat, että tehdäänkö me yhdessä vai tehdäänkö me yksilöinä, niin ne on loppujen lopuks kauhean vaikeita sanoa. Vaikka mulla olis joku tausta-ajatuskin, niin välittykö se niille lapsille tai onnistuuko se tai onks se edes mahdollista ton ikäsen hahmottaa sellasta?

Ilo ja pakko

Heli puhuu paljon musiikin opetuksen ja esiintymisen tarjoamista tunteista ja kokemuksista. Hän muistelee omia kouluajojaan ja poimii sieltä itselleen merkityksellisiä kokemuksia, joiden kaltaisiin hän haluaisi oppilailleen tarjota mahdollisuuden.

Mun mielestä musiikin pitäis olla nautinnollista ja sen pitäis olla mukavaa ja lasten pitäis löytää se, mitä mä aina ajattelen että kun ne löytäis sen musiikin ilon. Jota mä luulen, että mun [oman luokan] oppilaat on ehkä aika pitkälti löytäneet.

Heli vertaa omaa luokkaansa, jonka kanssa työskentelee päivittäin, ja neljänsiä luokkia, joille opettaa vain musiikkia. Heli on neljäsluokkalaisille jo kolmas musiikin opettaja näiden koulu-uran aikana, ja yhteisen sävelen löytyminen on ollut hankalaa. Heliä harmittaa, että hän tuntee usein näiden luokkine kanssa olevansa äksympi kuin oman luokan tunneilla.

Sitten itsekin huomaa sen, että tää on ihan älytöntä, nyt pitäis laulaa jotain ilosta kun itsekin on ihan: (näyttää happaman ilmeen). Että mua harmittaa, että kasvatus on sitten sellaista, että niinkun pakotetaan muka lasta musiikin iloon, että (on sanovinaan vihaisesti) ”mikä siinä on kun ei voi laulaa ilosesti!”

Aika ilmenee Helin pohdinnassa olennaisena resurssina monelta eri kannalta. Tässä Heli nimeää sen keskeiseksi tekijäksi myös opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksellisen suhteen ja turvallisen ilmapiirin rakentamisessa. Oman luokan kanssa aikaa on, mutta kun muita luokkia opettaa vain muutaman tunnin viikossa, olisi hyvä saada jatkuvuutta vuosiluokalta toiselle.

Se on musta hirveän herkkä asia se luokan kulttuuri, miten se lähtee syntymään sieltä ekalta luokalta asti, että kehdataanko siellä laulaa ja miten siihen suhtaudutaan. [– –] Mä luulen, että lapsille musiikki voi olla semmonen että se tarvitsee turvallisen ilmapiirin. Että jos on kauhean monta eri opettajaa ja varmaan on myös tosi erilaisia tyylejä vetää ja tehdä asioita, niin sekin voi hämmentää ja tehdä sitä, että jää se suhde musiikkiin sellaseks että ei oikein oo sitä.

Opettajan ohjailu ja oppilaan valinta

Musiikkiesitystä valmistettaessa Heli pyrki tuomaan esille lasten vahvuuksia, vaimentamaan huonoa käytöstä ja antamaan mahdollisuuksia myös yllättää, näyttäytyä uudessa valossa. Soitto- ja laulutehtäviä jakaessaan hän arvioi aiemman perusteella kunkin oppilaan mahdollisuuksia selvittää tehtävästä, mutta pyrki kuitenkin antamaan kaikille mahdollisuuden päästä haluamaansa soittimeen. ”Vähintään ainakin se, et haluutko olla soittimessa vai laulaja. Vähintään nyt ainakin vuoden aikana pääsee [esiintyjänä] suurin piirtein sinne mihin haluaa.”

Tämän musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä Heli rakentaa luokan hiljaisemmille tytöille Lauralle ja Leenalle mahdollisuutta näyttäytyä uudessa valossa tarjoamalla heille mikrofonin laulajan tähtirollia. Hän pyrki tasoittamaan Lauran ja Leenan tietä valitsemalla laulajaksi myös ’vahvana laulajana’ tunnetun Minnan. Toisaalta Heli haluaa myös ohjata Minnaa ja Johanna joustamaan yhteisen esityksen vuoksi ja sietämään tilanteita, joissa ei itse saa valita tehtävänsä. Etenkin Minna oli äskettäin saanut muussa yhteydessä erityistä positiivista huomiota ja oman valinnan mahdollisuuksia. Siksi Heli tahtoi nyt painottaa kasvatuksellisesti toista aluetta. Tällä kertaa Minna ei saanut äänek-

käästi toivomaansa soitinta, vaan Heli valitsi hänet laulajaksi. *”Yleensä tietysti pyrkii siihen, että jos siellä on aina joku että ’minäminäminäminä’, ettei aina sitten palkitsisi sitä että ’minä jyrään täältä kaikki muut’.*” Laulaminen on kuitenkin yleensä ollut Minnalle ja Johannalle mieluista. Kun Minna ja Johanna eivät nyt haluakaan laulajan rooliin, Heliä huolettaa myös musiikkiesityksen lopputulos laulun suhteen. *”Minnan kanssa voi laulaa kuka tahansa, mutta jos ei siellä ole ketään vahvaa laulajaa...”* Myöskään Leena ja Laura eivät innostu mahdollisuudestaan laulaa mikrofoniin. He käyvät neuvottelemassa itselleen ja samalla myös muille soittimet (ks. luku 6.3.3).

Soitin- ja laulutehtävien jaon ensimmäisessä suunnitelmassa Laura, Leena, Minna ja Johanna olisivat laulaneet mikrofoniin ilman soittimia. Harjoittelun kuluessa oppilaat neuvottelevat tehtäviään kuitenkin haluamaansa suuntaan niin sanallisesti kuin sanattomasti. Heli kertoo ajatelleensa, että Lauran ja Leenan toivomat soittimet auttaisivat heitä rohkaistumaan myös laulajiksi. Kun Laura ja Leena saivat soittimet, myös Minnan ja Johannan oli reiluuden nimessä saatavana ne. Toisen suunnitelman mukaan siis Laura, Leena, Minna ja Johanna olisivat laulaneet mikrofoniin samalla soittimiaan soittaen. Harjoittelun edetessä kuitenkin Johanna jättää vaihkeaa soittimen, Leena ja Laura laulamisen. Kun laulajia tarvitaan lisää, Oona, Sanna ja Veera ilmoittautuvat vapaaehtoisiksi.

Lopulta kaikki ovat tyytyväisiä tehtäviinsä ja esitys saadaan myös musiikillisesti toimivaksi. Heli pohtii kuitenkin tehtäväjaon onnistumista:

Onhan siellä taas nyt sitten ne vahvat persoonat eniten esillä, niissä suurimmassa rooleissa. [– –] Tietysti haluaisi, että tasavertaisesti lapset pääsis esille. [– –] Mutta sitten musiikissa se on aina niinkun tosiasia, että toiset on ehkä taitavampia kuin toiset, ja toiset on rohkeampia kuin toiset ja toiset haluaa olla enemmän esillä, ja ketään ei voi pakottaa olemaan esillä vasten tahtoaan.

Kun oppilaat ovat saaneet neuvotelleeksi itselleen sopivan tilan, paikan ja äänen, myös Helin edellyttämää joustoa yhteisen esityksen eteen löytyy. Heli toteaa:

Tänään kun mä katoin, niin kyllähän siellä melkein kaikki lauloi. Leenat ja Laurat, ja nyt jopa Tero, ainakin kun sitä kuvattiin, niin lauloi ihan asiallisesti.
(H II)

6.4.2 Musiikkiesitys ja musiikin opetussuunnitelma

Toinen Helin pohdinnoissa ilmenevä ristiriita on esityksen valmistamisen tulos-tavoitteen ja musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman toteutumisen välillä. Hän miettii vuotta aiemmin henkilökunnan keskusteluissa esiin nostettua kysymystä, voiko musiikkiesityksen valmistaminen jopa estää musiikkikasvatuksen tavoit-teiden toteutumista.

Aika tai sen puute näyttäytyy myös musiikkikasvatuksen tavoitteiden toteu-tumisen keskeisenä tekijänä. Musiikkiesityksen valmistaminen vie paljon aikaa, kun uuden musiikillisen sisällön lisäksi harjoitellaan musisoimaan esityksen edellyttämällä varmuudella ja opetellaan samalla esiintymisen taitoja. Ensimmäisenä opettajavuonnaan Heli oli huomannut loppukeväästä olevansa vielä musiikin opetukseen tekemänsä vuosisuunnitelman ensimmäisillä sivuilla, mutta esityksiä oli valmistunut paljon (A I). Haastattelua tehtäessä toinen kouluvuosi on lopuillaan. Helin luokka on yhä valmistanut useita esityksiä ja *Keltaisen var-pusen* sävellyshanke on ollut enimmäkseen palkitseva kokemus. Heli pohtii:

Onko sillä väliä, että onko ohjelmisto laaja? Sehän on ihan missä tahansa musiikissa, vaikka viulutunneilla, että onko se pointti, että mä soitan hirveästi ohjelmistoa, vai että mä soitan pari kappaletta ja osaan ne teknisesti hyvin niin, että mä olen niiden kappaleiden maailmaan päässyt sisään.

Heli pyrkii siihen, että oppitunneilla kaikki oppilaat soittavat kaikkia soittimia. ”Mutta olen mä sen lapsillekin sanonut, että esityksessä täytyy olla jo vähän enemmän harjoitellut.” Myös oppilaan onnistumisen kokemuksen kannalta on tärkeää, että hän tuntee hallitsevansa soittotehtävän hyvin. Joskus tämä voi tun-tua vastakkainasetteluna jokaisen oppilaan musisoinnin kannustamisen ja esityk-sen edellyttämisen laatuihanteen välillä.

Se on koulun musiikissa ylipäättään se hankaluus, että niinkun rummuissa meillä on se tilanne: tietyissä soittimissa se on vaan niin tärkeätä että se homma pysyy kasassa. Siinä on se ristiriita minkä kanssa itse painii.

Toisaalta edessä oleva esitys on monesti oppilaalle myös kannustin harjoitella ja kehittää taitojaan. Lisäksi esityksen valmistamiseen liittyvä pitkä harjoitteluprosessi saman kappaleen parissa voi palvella hitaammin musiikkia hahmottavia oppilaita. Siten Helin ohjaamassa prosessissa musiikillisen laadun vaatimus ei ole oppilaan osallistumisen este varsinkaan, jos kyse ei ole rumpusetin kaltaisesta instrumentista, jota soittaa vain yksi oppilas kerrallaan. Helin havainnon mukaan lapset edistyvät

toinen toistaan tukien. Että ne, joilla se [soittaminen] ei luonnostaan tule niin pystyy [toisten oppilaiden soitosta saamiensa] vihjeitten avulla pysymään.

Soittotehtävistä neuvoteltaessa Heli kertoo ajatelleensa, että laattasoittimissa ainakin toisen soittajan täytyy osata jo aika näppärästi soittaa, ja valitsi siksi tehtävään halukkaista ensimmäiseksi Heidin. Alussa Heliä vähän jännitti, miten toiseksi soittajaksi valittu Outi selviytyy, sillä pääsiäispäivänavauksessa hänen oli ollut vaikeaa pysyä soittimensa kanssa sykkeessä. Heidin soittoa seuraten Outi kuitenkin alkoi löytää sykkeen. Eräällä välitunnilla Outi kertoi minulle huomanneensa, ettei tärkeää ole pelkästään, kuinka monta säveltä soittaa, vaan että soittaa ne myös oikeaan aikaan.

Heli arvioi, että *Keltaisen varpusen* harjoittelun aikana lapset ovat kehittyneet soiton musikaalisuudessa.

Mä olin aika yllättynyt, että tosi näppärästi kaikki pysyivät rytmissä, semmosetkin lapset joista mä oon joskus ajatellut, että ei niillä oo rytmitajua pätkäkään! Jonkun semmosen jutun ne on ottanut, minkä avulla ne pystyy seuraamaan. Että vaikka se olis se toisen malli, niin niillä on kehitynyt aika mukavasti se, että tuntuu että se pysyy kasassa se laulu. Mun ei tarvitse olla edessä näyttämässä perusrytmiiä, vaan oli aika yllättävää huomata, miten hyvin ne hoiti sen homman! [– –] Että lapset oikeasti kuuntelee, miten pitäis soittaa ja yrittää napata sen.

Helin edellä kuvaama oppimisen prosessi vastaa Vygotskyn (1978) määrittelemän lähikehityksen vyöhykkeen taitojen haltuun ottamista. Tällä vyöhykkeellä on taitoja, joita lapsi ei osaa käyttää vielä yksin mutta voi ottaa ne haltuun saadessaan tukea muilta, jotka jo hallitsevat tämän taidon. Musiikkiesityksen valmistamisen vaatima aika ei olekaan yksiselitteisesti joko hyväksi tai pahaksi musiikkikasvatuksen tavoitteiden toteutumiseksi. Opeteltavia sisältöjä ehditään ehkä käydä läpi vähemmän, mutta toisaalta oppiminen voi olla syvällisempää, kuten Heli arvioi. Tällainen työskentelytapa vaatii kuitenkin opettajalta valppautta.

Siihen pitäisi itse kiinnittää huomiota, että esityksen valmistamisen lomassa pysähdyttäisi ja mietittäisi niitä musiikillisia asioita. Ettei vaan paahdettais, että nyt äkkiä harjotelkaa sanoja ja laulakaa, vaan että tutkittais sitä kappaletta. Mikä tässä on tahtilajina, minkälaisia muunnelmia on, miten se menee, moneks se ylöspäin, kuulostaaks se iloselta... [...] Mutta se unohtuu hirveän helposti, koska siinä on vaan niinkun päämääränä että äkkiä nyt tää esitys.

Kuten luvussa 5.3.4 kerrottiin, kaksi vuotta myöhemmin tutkimuksen alustavista tuloksista keskusteltaessa Heli toteaa oppineensa hyödyntämään esityksen valmistamisen prosessia musiikkikasvatuksen tukena aiempaa paremmin. Musiikkiesityksen vuoksi ei tarvitse muuttaa musiikkikasvatuksen suunniteltuja sisältöjä, vaan esitys tehdään siitä, mitä musiikin tunteilla muutoinkin opiskellaan. (A V)

6.4.3 Epävarmuuteen uskaltautuminen

Heli on asettanut kevätjuhlaesityksen valmistamisen projektin tavoitteeksi antaa lapsille enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa lopputulokseen. Tällainen työtapa vastaa Helin opiskeluaikana omaksumaa ihannetta koulukasvatuksesta yleisesti. Esityksen valmistamisen yhteydessä tämä on kuitenkin opettajalle erityisen haastavaa. Vaatii uskallusta heittäytyä mukaan projektiin, jonka lopputulosta ei tiedä, kun lopputulos on kuitenkin tarkoitus julkistaa kevätjuhlassa.

Helin suunnittelu ja työskentely ei ole kuitenkaan sattumanvaraista hyppyä tuntemattomaan. Projektin alkaessa Heli haluaa kokeilla säveltämistä oppilaiden kanssa. Työskentely ja sen aikana suunnittelu etenee kahdella ulottuvuudella: ensinnäkin miten viedään sävellyksprojektia eteenpäin oppilaiden vaikutus- ja valinnanmahdollisuuksia tukien, ja toiseksi miten varmistetaan, että kevätkuuhlaan saadaan jokin esitys. Ihanteena on, että nämä tavoitteet yhdistyvät, niin kuin lopulta käykin. Prosessin aikana sävellyksprojektia viedään eteenpäin vapaasta ideoinnista kohti yhteisesti järjestettävää muotoa. Helillä on kuitenkin jatkuvasti vaihtoehtoisia suunnitelmia etenemisen suhteen. Esimerkiksi jos säveltäminen onnistuu, sävellyksestä saadaan esitys kevätkuuhlaan. Jos taas sävellyksestä ei tule esitystä, varasuunnitelmana on ottaa esitettäväksi jokin valmis kappale oppikirjasta.

Oppilaat pääsevät hyvin työn alkuun. Jo ensimmäisellä työskentelykerralla syntyy sävellykselle melodiahahmo ja jopa kaksi eri sanoitusideaa. *Varpusesta kirjastossa* alkaa syntyä laulun sanoitus, *Pitkän ja Pätjän eväsretkestä* näytelmäkäsikirjoitus, johon on tarkoitus tulla musiikkitehosteita. Jonkin aikaa työstehtään näitä molempia aiheita ja pidetään auki etenemisen mahdollisuuksia kummankin suhteen. Heli pohtii oppilaiden kanssa sitäkin vaihtoehtoa, että osa oppilaista valmistaa lauluesityksen ja toiset näytelmän. Melko pian varmistuu, että Keltaisesta varpusesta saadaan esitys kevätkuuhlaan. Samalla on kuitenkin todettava, ettei sen rinnalla riitä aikaa näytelmän valmistamiseen. Heli ehdottaa oppilaille, että myös Pitkästä ja Pätkästä voisi tehdä laulun, sillä laulun harjoittelu olisi nopeampaa kuin näytelmän. Kirjoitetun tekstin voisi esimerkiksi sovittaa oppilaille mieleisen laulun *Vanha reissaaja* säveleeseen. Sanoituksen idea on samankaltainen kuin tässä laulussa: Pitkä ja Pätkä kohtaavat eväsretkellään erilaisia vastaanulijoita. Pitkän ja Pätjän tarinaa kirjoittaneet eivät kuitenkaan pitäneet hyvänä näytelmän muuttamista lauluksi, ja niin näytelmän aihiota päätetään jättää työstettäväksi seuraavaan vuoteen (K V). Työskentelyssä keskitytään keltaiseen varpuseen ja kappale valmistuu esityskuntoon sopivasti ajallaan. Haastattelupäivän harjoitusten lopuksi Heli toteaa: ”Nyt tuntuu, että oli aika

passeli harjotusmäärä. Ens maanantaina on kenraali, ei tätä paljon enempää viittis treenatakaan.” (K VIII)

Heli pohtii tällaisen oppilaiden osallistamiseen pyrkivän työtavan hyviä ja huonoja puolia, onnistumisia ja epäonnistumisia. ”[M]atkan varrella on miettinyt koko ajan, että kuinka paljon kuitenkin siinä näkyy se opettajan johtaminen, ja sitten tavallaan sen täytyykin näkyä.” Lapset solahtivat työskentelytapaan helpon tuntuisesti. ”Sellaista hämmennystä tai turhautumista ei ole ollut että mikä tää on ja missä on nuotit ja missä on sanat.” Pääosin laulun tekeminen itse on sujunut tavoitteiden mukaisesti. Laulu syntyi oppilaiden ehdottamasta aiheesta ja oppilaiden keksimään sävelmään. Oppilailla on ollut mahdollisuus vaikuttaa lopputulokseen monella eri tavalla. Laulua on työstetty yksilötyönä, pienissä ryhmissä ja koko luokan tunneilla. Työssä on käytetty kielellisiä, musiikillisia ja kuvallisia välineitä. Tuloksena on valmis laulu kuvituksineen, ja kaikki oppilaat (kahta kevätjuhlapäivänä matkoilla olevaa lukuun ottamatta) ovat mukana esityksessä soittaen tai laulaen. Aina työskentely ei kuitenkaan sujunut Helin toiveitten mukaisesti. Raskaalta tuntui etenkin valmistelun keskikohta, jolloin neuvoteltiin soitinnuksesta sekä kunkin oppilaan omasta tehtävästä esityksessä (ks. luvut 6.2.3 ja 6.3.1).

Ehkä toinen käänöpuoli on se, että huomaa, että mulla oli hyvä ajatus että annan lapsille enemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia, mikä kääntyykin mua itseäni vastaan ja sitten ollaankin niinkun tavallaan umpikujassa ja pulassa sen tilanteen kanssa. Että huomaa että nyt mun täytyykin ottaa ne ohjat takasin (on vetävinään suitsista). Että on tarkottanut jossakin kohdassa hyvää mutta huomaa, että ei toimi.

Huolimatta tällaisen työskentelyn ajoittaisesta raskaudesta Heli on kokenut esitykseen valmistautumisen antavan pontta myös lasten harjoittelulle. Juhlatilanne tuntuu oppilaillekin merkitykselliseltä, siihen on mielekästä valmistautua hyvin.

Useimmiten siinä esitystilanteessa lapset kuitenkin skarppaa. Koska mä muistan jo omastakin nuoruudesta, että harkat nyt oli vähän silleen (notkuu kuin

murrosikäinen), mutta sitten kun oli esitys niin kyllä sä tiesit että tässä ollaan asiallisesti.

Viikkoa ennen kevätjuhlaa Heli toteaa:

Itse olen aika ylpeä, että luokka on pystynyt tämmösen tekemään. Vaikka voi olla, että joku tulee katsomaan että eipä tää häppönen laulu ollut, mutta kun itse tietää, mitä sen taakse on sisältynyt, niin mä en itse pidä tässä vaiheessa sitä tärkeimpänä että miten se sitten menee se meidän varsinainen esitys. [– –] Se on tärkeintä että lapset on tehneet tällaisen jutun ja kohtuullisen pitkäjänteisesti. Että ne on nähneet sen, että miten se on alotettu ja nyt se on valmis.

Helin puhe heijastaa Naapurilan koulun esityksen valmistamisen tarinamallia: prosessi on jopa tärkeämpi kuin lopputulos. Meni esitys juhlassa sitten miten hyvänsä, se kiteyttää prosessin, jossa on yhdessä saatu aikaan laulu ja sen esitys kuvituksineen. Heli arvelee oppilaiden kokevan omistajuutta Keltaisen varpusen suhteen ja itse tehdyn kappaleen esittämisen muodostuvan merkitykselliseksi kokemukseksi.

Kyllä mä luulen, että osalle lapsista se varmaan jää, että jos kysytään kahden vuoden päästä minkä laulun lauloit adventtipäivänavauksessa, ei ehkä muista, mutta jos kysytään että muistatko Keltaisen varpusen, niin varmaan ne muistaa sen. Että kun se on oma luomus.

Helin arvelu saa myöhemmin vahvistusta. Kahden vuoden kuluttua Naapurilan koulussa käydessäni olen tutkijan päiväkirjaani merkinnyt seuraavaa:

Nykyisen 4. luokan (silloisen tutkimusluokkani) lapset tunnistivat minut käytävällä. [– –] Muisteltiin Keltaista varpusta. Outi totesi, että se sai alkunsa hänen keksimästään vitsistä, että varpunen menee kirjastoon etsimään lukutoukkia. Asia tuntui merkittävältä. Sanoin, että olin juuri viime viikolla katsonut videolta sitä kohtaa, jossa todettiin, että tämä oli Outin ajatus. Tytöt tuntuivat muistelevan laulua ja sen tekoa hyvällä mielellä. (T 13.4.2010.)

6.5 Kaaoksesta järjestykseen

Naapurilan koulun kasvatushenkilöstön kertomana musiikkiesityksen valmistaminen on prosessi, jonka alkaessa ei vielä tiedä, millaiseen lopputulokseen päädytään. Järjestyksen ja muodon etsiminen voi olla työlästä ja ahdistavaakin (ks. luku 5.2.1). Tässä tutkimuksessa kuvatussa musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa edetään kaaoksesta järjestykseen monella taholla: musiikillisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti. Musiikillisesti edetään erikseen tehdyistä sanoista ja sävelestä yhteiseen sävellykseen ja soitinten kokeilun kakofoniasta jaettuun soittovuoroihin. Fyysisesti asetetaan järjestykseen, kukin ennalta sovitulle paikalleen, josta kaikki näkyvät ja kuuluvat esityksessä. Samalla järjestäytydyään kuitenkin myös sosiaalisesti. Saliharjoituksessa Heli kysyy: *”Kari, nyt mä koko ajan nään sut pois sieltä rivistä. Onko se nyt niin että sä et mahdu sinne vai mikä on syynä?”* Oona käy työntämässä Karia selästä riviin ja toteaa: *”Se ei halua olla tyttöjen välissä.”* Heli tulee pianon takaa, ottaa Karia hellästi hartioista, asettaa riviin ja sanoo: *”Kari, tää on hyvä paikka sulle. Jokaisen vieressä voi olla.”* (K VIII)

Hakala (2007) kirjoittaa koulun järjestysten ilmenevän oppilaille ja opettajille tarjoutuvina tiloina ja paikkoina. Nämä tilat ja paikat mahdollistavat oppilaille ja opettajille tietynlaisia ”asentoja”, tietynlaisen position, joka rajaa tai mahdollistaa nähdyn ja kuullun tulemista (emt., 19). Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 18, 136) puolestaan määrittelevät koulun tarjoamille tiloille kolme näkökulmaa: fyysisen, mentaalisen ja sosiaalisen tilan. Heidän määrittelemänään koulun fyysinen tila tarjoutuu oppilaille käyttöön erilaisina sosiaalisina tiloina. Sosiaalinen tila hahmottuu suhteessa fyysisen tilan muihin käyttäjiin. Oppilaille on yleensä esimerkiksi rajoitettu pääsy tai käyttöoikeus joihinkin koulun fyysisiin tiloihin. Vaikka kouluorganisaation näkökulmasta kaikilla oppilaille olisi samalla tavoin rajattu ja sallittu sosiaalinen tila, oppilaiden keskuudessa eri oppilaille rakentuu usein erilainen sosiaalinen tila liikkua, näkyä ja kuulua koulurakennuksen fyysisessä tilassa. Näiden sosiaalisten tilojen kautta voidaan lukea

koulun hierarkioita, sosiaalista läheisyyttä ja etäisyyttä, sekä organisaation osoittamaa kontrollia yksilön toiminnan mahdollisuuksien ja rajoitusten suhteen (Hakala 2007, 18–19; Gordon & al. 2000, 136–138, 142). Oppilaan kokemana mentaalinen tila voi kuitenkin olla erilainen kuin mitä fyysinen ja sosiaalinen tila antaisi ymmärtää. Mentaalinen tila on kokemus omista valinnan mahdollisuuksista toimimisen suhteen. Vaikka fyysinen tila olisi tarkkaan säädely esimerkiksi pulpetin ääreen oppitunnin aikana, oppilas voi kokea hallitsevansa laajaa mentaalista tilaa, jos hänellä on valta vaikuttaa osallistumisensa määrään ja tapan tai vaikka upota omiin unelmiinsa (Gordon & al. 2000, 138, 158–164).

Hakala (2007) sekä Gordon tutkimusryhmineen (2000) ovat tarkastelleet koulun tiloja oppitunnin vuorovaikutuksessa ja välitunneilla. Tutkimuksessani musiikkiesitystilannetta ajatellaan koulun rituaalina, jolle on ominaista sosiaalinen järjestäytyminen fyysiseen tilaan. Alasuutarin (2007, 146) mukaan rituaalisissa yhteisön jäsenet ”asetetaan paikoilleen”. Small (1999, 9, 13) puolestaan pitää jokaista musiikkiesitystä rituaalina, jonka kautta voidaan nähdä ihanne yhteisön sosiaalisesta järjestyksestä. Jos yhtäältä ajatellaan Hakalan ja Gordonin ym. tavoin kouluorganisaation tavoitteleman järjestyksen näkyvän sen jäsenille tarjoutuvissa tiloissa ja jos toisaalta hyväksytään ajatus koulun musiikkiesityksestä yhteisön sosiaalista järjestystä heijastavana rituaalina, tulee ajatus esityksistä ikkunoina koulun järjestyksiin ymmärrettävämmäksi. Näillä oletuksilla koulun musiikkiesityksestä voisi nähdä jo fyysisen tilaan järjestäytymisen kautta, mikä on yhteisön tavoittelema ihanne sen jäsenten sosiaalisista suhteista. Millainen tila, paikka ja asento sitten tässä tutkimuksessa kuvatussa musiikkiesityksessä oppilaalle tarjoutuu?

Fyysisesti tässä esityksessä tavoiteltava kaaoksesta rakentuva järjestys hahmottuu *riviksi*. Työskentely alkaa eri luokkatiloissa tehdystä pienryhmätyöstä ja jatkuu aivoriihenä oman luokan pulpettijonoissa. Rivi alkaa hahmottua musiikkiluokkaan siirryttäessä. Kolmeen pitkään riviin aseteltujen pöytien ääreen järjestäytytään soitintehtävien mukaan, laulajat asettuvat riviin mikrofonien taakse. Harjoittelun loppuvaiheessa siirrytään koulun liikuntasaliin harjoittelemaan

esiintymistä isossa, avoimessa tilassa. Salissa simuloidaan monitoimitalon näyttämölle rakentuvaa järjestystä ja harjoitellaan katsomosta näyttämölle tuloa, riviin asettumista ja poistumista. Itse juhlassa luokan oppilaat asettuvat mutkattomasti mallikelpoiseen riviin ja luokan esitys solahtaa osaksi juhlan kokonaisuutta. Myös tämä juhlan kaikkien esitysten muodostama kokonaisuus voidaan nähdä eräänlaisena metatason rivinä. Esitykset seuraavat toisiaan ”rivissä”, jossa kukin luokka esityksineen asettuu paikalleen osaksi koulun juhlan kokonaisuutta.

Riviin asettuminen – eli tilan jakaminen ja rinnakkaisuus musiikillisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti – ei kuitenkaan ole helppoa.

Mikrofoniin laulajat odottelevat harjoituksen alkua musiikkiluokan mikrofonitelineiden äärellä.

Oona: Minä laulan!

Johanna: Veera otti mun mikrofonin!

Oona: Ei Veera laula! Minä laulan!

Heli: Joo-o. mikkejä tulee olemaan yllin kyllin.

*Laulajat: (huutelevat mikrofoneihin vinkuen ja kimittäen) Minä laulan!
(Tulen vaihtamaan mikrofontia Johannan telineeseen, jotta mikrofoneja saadaan kaikille ja siihen järjestykseen, mihin johtojen pituudet riittävät.)*

Johanna: (protestoi mikin vaihtoa) Tää on mun!

(Neuvottelen Johannan kanssa siitä, minkä paikan hän haluaa. Johannan aluksi käyttämään telineeseen tulee toinen, lyhytjohtoisempi mikrofoni. Jos hän haluaa tämän mikrofonin, täytyy siirtyä toiselle telineelle. Juhlassa on kuitenkin eri telineet ja mikrofonit. Heli neuvottelee Oonan ja Veeran kanssa siitä, mahtuvatko tytöt samalle mikrofonille.)

Veera: Ei mahdu! (K VII)

Saliharjoitteluun siirryttäessä neuvottelut omasta paikasta esityksen kokonaisuudessa on jo käyty. Sitä mukaa kuin harjoitustuntien mittaan fyysinen rivi järjestyy, yhä harvemmin ja lyhyemmin täytyy vedota sosiaalisiin velvollisuuksiin ja vastuisiin ja neuvottelun painopiste siirtyy musiikillisiin seikkoihin. Har-

joittelun loppuvaiheessa tehdään enemmän hienosäätöä: miten otat soittimen, miten pidät soitinta, miten lasket alkusoiton tahdeista aloituksen. Heli arvioi laadun kasvamista yhdessä oppilaiden kanssa:

Heli: Menikö harjoitus nyt samalla tavalla kuin eilen, huonommin kuin eilen vai paremmin kuin eilen, ja miksi?

(Kuusi oppilasta viittaa.)

Pasi: (saa puheenvuoron) Paremmin.

Heli: Mikä meni paremmin? Menikö soitto paremmin, menikö laulu paremmin, menikö ääni paremmin, lavalle meno, poistuminen, esiintyjänä oleminen? Mikä meni paremmin?

(Oppilaiden mielestä "laulu", "kaikki", ja "hommat" menivät paremmin.)

Heli: Me nähdään ruokailun jälkeen videolta tää harjoitus. Me pystytään nyt vertaamaan, että menikö se todella paremmin. Pystyttiinkö me tsemppaamaan siinä olemisessa? Vai edelleenkö soitettiin milloin vain ja huidottiin ja puhuttiin kaverille? Katsotaan tän jälkeen, menikö se oikeesti paremmin. Ainakin musta tuntuu, että nyt siihen alkaa tulla sellasta varmuutta, että jokainen tietää, milloin soittaa, miten soittaa, milloin laulu alkaa. Oliko nyt helppo kuulla sen välisoiton jälkeen aina, millon laulu lähtee? (K VIII)

Loppuvaiheessa oma esitys asetetaan myös osaksi juhlan kokonaisuutta. Omasta esityksestä saa olla ylpeä ja se pyritään hoitamaan mahdollisimman hyvin, mutta samanlainen tila ja kunnioitus tulee antaa myös muiden esityksille. Heli opastaa: ”Nyt on kauheen tärkeä, että sinne katsomoonkin mennään rauhallisesti. Tärkeintä on, että pidät huolta siitä, että itse tulet pois lavalta hiljaa ja rauhallisesti, koska se juonto tulee täältä heti, ja ne yleisössä olevat ihmiset haluaa kuulla, että mitä tulee teidän esityksen jälkeen seuraavaksi. Ne ei halua kuulla teiltä mitään pörinää.” (K IX) Yhdeksännen harjoituskerran jälkeen olen merkinnyt muistiinpanoihini, että ”lapset kuuntelevat poikkeuksellisen hiljaa ja järjestyksessä, rivissä seinän vieressä.” Kaaoksesta järjestykseen ja kakofoniasta konsonanssiin edetään rinta rinnan musiikillisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti. Millaista

järjestyksen ihannetta tässä musiikkiesityksessä ilmenevän riviin järjestymisen sitten voidaan ajatella edustavan?

6.5.1 Rivi moraalijärjestyksenä: ”Nyt sun täytyy olla valmis vähän joustamaan meidän yhteisen esityksen eteen.”

Keltaisen varpusen ensimmäisen saliharjoituksen alkaessa oppilaat istuvat soittimineen penkillä odottamassa, kun Heli järjestelee mikrofoneja ja soittimia. Kaikki soittelevat hiljakseen. Oona on tamburiineineen jo mikin ääressä. Sanna on satuttanut jalkansa, kulkee keppien kanssa, paitsi nyt pomppii yhdellä jalalla djembe kaulassa. Veera tulee mikin ääreen lehmänkellon kanssa. Heli puhalttaa pilliin. Soitto taukoaa heti. ”Veera, mee paikoillesi”, kehottaa Heli. Veera peruuttaa vähän mikkien ja penkin puoliväliin seisomaan. Heli pyytää oppilaat soittimineen yksi kerrallaan riviin niin, että seisovat soittojärjestyksen mukaisesti. Kari juoksee sukkasillaan hipsutellen ympäriinsä etsimässä cabasaa, löytää sen ja menee rivin päähän Matin viereen. Heli auttaa Erkkiä siirtämään chimesin paikoilleen. Heli ohjailee olkapäästä Karin soittovuoronsa mukaiselle paikalle Leenan ja Annan väliin. (K VIII)

Musiikkiesitystä valmistettaessa musiikillinen, fyysinen ja sosiaalinen riviin asettuminen limittyvät ja sulautuvat toisiinsa. Fyysinen rivi rakennetaan musiikillisin perustein soitinten soittojärjestyksen mukaan. Soittojärjestyksen mukainen paikka helpottaa oman soittovuoron muistamista. Juhlaan valmistautuessa rivin muodostamisella on kuitenkin myös visuaaliset esteettiset kriteerit. Saliharjoituksessa Heli ohjaa:

Heli: No nyt sen rivin pitää olla niin, että te ette oo lomittain, toinen toisenne takana. (Siirtää vielä riviä vähän.) Nyt näyttää mahtavalta, onpa hienosti järjestyksessä! Muistatteko kun oltiin musiikkiluokkalaisten konsertissa? (Jotkut olivat olleet, toiset olivat olleet kipeinä.) Kertokaa niille, jotka oli kipeinä, mitä ne musiikkiluokkalaiset teki silloin kun laulu ei ollut käynnissä?

(Veera ja Jani viittaavat. Jani saa vastata.)

Jani: Ne oli hiljaa.

(Leenan ja Veeran on vaikea pysyä rivissä.)

Heli: Ne oli hiljaa. Ne yllättävänkin hyvin pysty oleen niin, että niillä oli kädet vaan tässä, ne ei kaivelleet korvaa eikä ne tönineet toista eikä varsinkaan puhuneet.

Joku lapsista: Niill' on sata kertaa viikossa harkat.

Heli: Niill' on ehkä sata kertaa viikossa harkat, mutta kyllä mekin pystytään kun harjotellaan. (K VIII)

Heli kiinnittää huomiota rivissä rauhoittumiseen, omaan tehtävään keskittymiseen ja siihen kuulumattoman toiminnan pois jättämiseen. Tälle on yhtäältä musiikilliset perusteet: ollaan hiljaa jotta musiikki pääsee oikeuksiinsa. Toisaalta sille on visuaaliset perusteet: ei kaivella korvaa eikä tönitä toista. Kohta mukaan liitetään myös sosiaaliset perusteet:

Tero ottaa hevikitaristin haara-asennon ja on soittavinaan guirolla rokkia.

Heli: Hei, nyt kaikki erikoinen liikehdintä pois! Laula silloin kun on laulun aika ja soita silloin kun on soiton aika. Nyt Tero ja Pasi, te ette saa varastaa koko muiden showta! Nyt ei oo sooloilua, nyt on yhteinen esitys. (K VIII)

Kun tavoiteltavana järjestyksenä on rivi, hyvän suorituksen kriteerit eivät koske vain yksilöllisiä musiikillisia taitoja vaan arvottamisen mittana ilmenee myös suhde muihin. Riviin järjestäytymisen ohjaamisessa välitetään ihannetta Naapurilan koulun oppilaan positioista yhteisön jäsenenä: ammattitaitoinen oppilas osaa ottaa oman paikkansa rivissä ja toimia siinä vastuullisesti. ”Jokainen tietää oman roolinsa. Hae rauhallisesti se soitin”, kehottaa Heli harjoituksissa (K VI). Musiikillisesti tulee pyrkiä sopeuttamaan oma äänensä muiden ääniin ja oma temponsa yhteiseen tempoon. Pitää huolehtia omasta vuorostaan ja soittaa vain omalla vuorollaan. ”On tosi tärkeä juttu siellä esityksessä siellä rivissä, että jos soitat koko ajan omaa soitintasi, se esitys menee pilalle” (Heli, K IV). Fyysisesti asetutaan samaan riviin, jotta esitys myös näyttäisi hyvältä. Fyysinen rivin järjestyksen vaatimus viestittää samalla kuitenkin vahvasti sosiaalista moraalista järjestystä. Tilaa vieviä ja rajojaan etsiviä koetetaan sovittaa riviin, hiljaisia taas saada näkyviin tuomalla riviin. Naapurilan koulun ihanteen mukainen ”ammattitaitoinen” oppilas tuntee sekä oikeutensa että velvollisuutensa, hän

osaa asettua samaan riviin muiden kanssa myös sosiaalisesti. Taitava oppilas ei asetu edemmäksi, taaemmaksi tai leveämmälle kuin muut, hän ei isottele mutta ei myöskään vähättele itseään. Taitava oppilas osaa myös ottaa toiset huomioon. Hän kantaa vastuun omasta tehtävästä, auttaa toisia mutta antaa tilaa myös muille.

Rivissä olevan oppilaan positio eli hänelle tarjoutuvat toiminnan mahdollisuudet ja rajoitukset kiteytyvät kuvatussa prosessissa useasti esille tulleeeseen *reiluuden* käsitteeseen. Reiluudella valotetaan sääntöjen noudattamisen merkityksellisyyttä: *”Ei oo reilua, että toiset huutelee ja toiset joutuu sitten olemaan hiljaa.”* (K I) tai *”nyt koko luokka joutuu odottamaan kun sinä soittelet siellä”* (K IV). Reiluus perustelee myös työmoraalin tärkeyttä ja vastuullisuutta omasta tehtävästä: *”Ei oo reilua jättää toisia pulaan niin, että pistät toiset tekemään työt ja itse laiskottelet!”* (K VI) Ottaen huomioon sen, että esitystä valmistavat oppilaat ovat vasta toisella vuosiluokalla, käsitellään esitystä valmistettaessa reiluutta varsin syvällisellä eettisellä tasolla. Omat valinnat eivät koske vain itseä vaan niillä on vaikutusta myös muiden elämään:

Ei voi tehdä niin, että jokainen saa sen soittimen minkä haluaa. Nyt sun täytyy olla valmis vähän joustamaan meidän yhteisen esityksen eteen. (Heli, K IV)

Tää on kummallista, kun sä joka tunti haluat vaihtaa [soitinta]. Kun joku menee yhdellä tunnilla hyvin, niin seuraavalla tunnilla sä et haluukaan tehdä sitä. Se on aika ikävää jättää toiset pulaan. (Heli, K VI)

Lahelma ja Gordon (2002, 17) kirjoittavat, että koulussa korostettuihin hyviin tapoihin kuuluvat kyllä keskiluokkaiset käytöstavat mutta ei välttämättä riittävän selvästi toisten ihmisten kunnioittaminen. Tässä Naapurilan koulussa seuratussa musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa Heli kiinnittää jatkuvasti huomiota toisten ihmisten kunnioittamiseen. Jo ensimmäisellä seuraamallani tunnilla Heli muistuttaa oppilaita: *”Aika paljon ollaan keskusteltu niistä hienotunteisuusasioista. Että se mitä sanoo olis sellasta, ettei se loukkaa toista.”* (K I) Helin välittämässä yhdessä työskentelyä koskevissa arvoissa ei ole reilua ajatella vain itseään, saattaa toisia pulaan jättämällä tekemättä omaa osuuttaan tai vaikuttaa koko

luokan työskentelyyn ja tunnelmaan käyttäytymällä välinpitämättömästi. Reiluuden käsitteen kautta Heli käsitteellistää oppilaille yhteisöllisyyden keskeistä periaatetta oikeuksien ja velvollisuuksien sekä vallan ja vastuun kasvamisesta käsikkäin. Reiluus ei ole vain toimintaa vaan myös asenne:

Heli: Jokainen sähellys sieltä näkyy yleisöön. Se vie huomioo siltä pääjutulta jos sä teet siellä jotain kummallista.

Oppilas: Sou?

Heli: ”Sou” on se, että sen jälkeen meidän esitys näyttää huonolta ja se vie sitä arvokkuutta muulta ryhmältä. Jos asenne on tollanen että ”Sou?” niin sit sä oot ihan väärässä paikassa. Ei voi tulla pilaamaan toisten esitystä. (K VIII)

6.5.2 Riville rakentuvat merkitykset

Riviin asettumista esityksen valmistamisen aikana voidaan ajatella myös pedagogisen paradoksin ilmentymänä: oppilaan itsenäistymisen tukemiseen tähtäävänä kasvatuksellisen vallan käyttönä (ks. luku 2.1). Ohjatessaan oppilaita riviin Helin tavoitteena on yhtäältä tukea jokaisen oppilaan mahdollisuutta tulla tasa-arvoisesti esiin ja oppia toimimaan koulu yhteisön jäsenenä ja siten tuntea itsensä arvokkaaksi ja tärkeäksi. Toisaalta rivissä on pakko suhteuttaa ja mukauttaa oma toimintansa muihin. Siten riviin asettuminen on myös yksilön toiminnan vapautteen puuttumista ja vallan käytön väline. Heli pohtii:

Mä ajattelen et tehdään yhdessä, ja et joku YHTEISÖLLISYYS ja LUOVUUS kasvaa kun tehdään YHTEINEN esitys. Mutta hahmottaako ne lapset sitä sitten loppujen lopuks niin? [– –] Kyllä mun mielestäni se suurin kasvatuksen paikka musiikissa on se että tehdään yhdessä, että tulis sellasta me-henkeä luokalle. Mutta toisaalta se kasvatuksen paikka on siinä että kasvatetaan kuuntelemaan ohjeita ja noudattamaan niitä. (H II)

Miten lapset sitten hahmottavat riviin asettumisen? Käytin lasten pienryhmäkeskusteluissa stimulated recall –menetelmää (ks. luku 4.4.2) ja näytin videolta kohtauksen pääsiäisjuhlan harjoittelusta koulun salissa. Tässä videonäytteessä tunnin alusta on kulunut jo hyvä tovi kaikenlaiseen järjestelyyn, eikä vielä ole

päästy varsinaisen sisällön harjoitteluun. Kaksi luokallista lapsia alkaa väsyä riveissä seisomiseen. Kun vihdoinkin ollaan pääsemässä laulun alkuun, Heli toteaa, että rivit ovat vähän epämääräiset. Toisen luokan opettaja Kirsi huomaa saman ja sanoo oppilaille: *"Ihme vellovaa massaa! Pitää olla jäpäkät suorat rivit!"* antaen taputuksilla painoa sanojen *"jäpäkät suorat rivit"* aluille. (P III)

Kysyin keskustelutilanteessa lapsilta, miksi Kirsi haluaa, että pitää olla jäpäkät suorat rivit. Seisovatko lapset jäpäköissä riveissä vain siksi että Kirsi haluaa, vai onko suorilla riveillä jokin muu tarkoitus? Mahtaako rivissä seisomisen taidosta olla hyötyä muussa elämässä? Pienryhmäkeskusteluihin osallistuneista 27 oppilaasta 21 kommentoi tätä kysymystä. Lasten vastaukset jakautuivat kolmeen kategoriaan. Seitsemän oppilasta totesi oikaisseensa rivin vain koska Kirsi niin haluaa. *"Se haluaa niin suorii rivejä siks ettei rupeis karjuun. Sattuu korviin"*, toteaa Mikko (SR 2a1). Opettaja nähtiin näissä vastauksissa pelkästään vallan käyttäjänä ja riviin asettuminen oman toiminnan rajoittamisena. Useimpien oppilaiden (11 oppilasta) vastaukset sijoittuvat toiseen vastausryhmään. Nämä oppilaat esittivät kahden tahon perusteluja: harjoitustilanteessa suoristetaan rivit siksi, että Kirsi pyytää, mutta suorat rivit ovat myös esityksen onnistumisen kannalta tärkeitä.

Hanna: Miks Kirsi haluaa jäpäkät suorat rivit?

Jarkko: Kun se on niin vimpula.

Hanna: Rivikö on vimpula vai Kirsi?

Jarkko: En tiedä!

Jukka: Kirsi on niin mutkikas... ettei esitys menis pilalle.

Jarkko: Jos on samanlainen esityksessä ... kun tossa... nii sit menee pieleen. (SR 2a1)

Opettajan vallan käytön ei näissä perusteluissa nähty johtuvan opettajan henkilökohtaisesta vallan halusta vaan pyrkimyksestä edistää esityksen onnistumista. Kolmannen ryhmän muodostavat neljä vastausta, joissa todettiin, että olisi myös noloa, jos oma esitys ei olisi järjestäytyneen näköinen. Linda kertoo: *"Kirsikin haluaa, mutta mekin silleen halutaan, että ei se oo mikään kiva, vähän häpee jo*

ittee tossa jos heiluu ihan hirveesti.” (SR 2a2) Näissä perusteluissa opettajan nähtiin käyttävän valtaansa lasten hyväksi, auttaakseen oppilaita onnistumaan.

Miksi rivi sitten on tärkeä koulun esityksen onnistumiselle?

Lasse: Ehkä siks, et...

Tiina: Näyttää tyhmältä.

Lasse: ... jos se on ihan vaan sellasta että heiluu niin yleisö sanoo ”ihan surkee esitys”.

Hanna: Niin, että siihen esitykseen kuuluu se, että ...

Lasse: Mmm, et se ei oo ihan pelleilyy.

Hanna: Niin et se ei oo pelleilyy! Onks ne rivit sitten sen merkki että otetaan tosissaan eikä pelleillä?

Lasse: Jep!

Tiina: Jos heiluu niin yleisö kiinnittää huomioon siihen eikä esitykseen.
(SR 2a3)

Myös Kari, Pasi ja Matti ovat pienryhmäkeskustelussaan sitä mieltä, että esityksessä on tärkeää olla suorat rivit, ettei esitys mene pilalle. Yhtäkkiä Pasille tulee kuitenkin mieleen, että *”ei kaikkien mielestä oo. [– –] Tekeehän ne rokkissakin niin, että ne liikkuu koko ajan.”* Pojat naurahtavat ja alkavat pohtia:

Kari: Rokissa se on vähän eri asia.

Hanna: Mikä siinä on eri asia?

*Matti: Siellä ei oo kuoroo. Jos ne kaikki siellä vaan mellastais...
(Kari ja Pasi nousevat esittämään rokkareita.)*

Kari: Ne vaan tekee jotain tämmöstä siellä (heiluu ja heiluttaa hiuksiaan).

Hanna: Ja kun aattelee, että teitä oli tossa joku 36, niin jos siellä olis 36 rokkaria lavalla niin sitten niilläkin pitäis kai olla joku rivi ainakin. (SR 2b2)

Kuten Pasi edellisessä otteessa havaitsi, rivi edustaa perinteistä koulun järjestystä, myös musiikkiesityksessä. ”Rokkibändin” fyysinen ja sosiaalinen järjestys on toinen. Myös Jani toteaa omassa keskusteluryhmässään: *”Jossain tuolla karnevaaleissa niin ihan hitsin paljon pitää liikkuu. Ja meidän pitää olla suorana, ei*

yhtään liikettä.” (SR 2b3) Koulun järjestyksen ihanteessa kaikella ja kaikilla on paikkansa.

- Hanna: Miks pitää olla jäpäkät suorat rivit?*
- Anna: Siks että on parempi esittää.*
- Laura: Ja et se näyttää paremmalta.*
- Hanna: Onks se tärkeätä...*
- Laura: Ei!*
- Hanna: ... et esitys näyttää hyvältä?*
- Johanna: On.*
- Anna: Ja kaikki näkyy siellä.*
- Hanna: Kun te yritätte saada jäpäkät suorat rivit, niin onks se siks, että Kirsi ei olis vihainen tai Heli? Vai onks joku muu syy tehdä jäpäkät suorat rivit?*
- Laura: En mä tiää.*
- Anna: Se näyttää paremmalta. Kun kaikki sitten näkyy se näyttää paljon paremmalta.*
- Heidi: Ja sit jos on hyvin tehty järjestys niin saattaa kuuluakin vähän paremmin. (SR 2b4)*

Naapurilan koulun opettajien perusteluissa rivi näyttäytyy demokratian välineenä: jokaisella on yhtäläiset oikeudet, velvollisuudet ja vastuut yhteisön jäsenenä. Rivi on kuitenkin potentiaalisesti myös vahva hallinnan ja vallan osoittamisen väline. Ihmisiä asetetaan riveihin, kun heille halutaan osoittaa paikkansa. Riveissä ja jonoissa joukosta poikkeava toiminta on helppo havaita. Rivistä jokainen näkee ja saa oikeuden olla näkyvillä, mutta myös joutuu katseiden kohteeksi ja tulee nähdyksi. Rivi voi siten olla myös demokratian este, epätasa-arvoisen hierarkian symboli. Mm. Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 145–146) kirjoittavat koulun järjestyksen välittymisestä opettajan laatiman istumajärjestyksen kautta. Opettajat pyrkivät asettamaan oppilaita koulun järjestyksen edellyttämiin riveihin ja jonoihin, kun taas oppilaat pyrkivät purkamaan tätä järjestystä siirtämällä tuolejaan ja pöytiään, asettumalla paikalleen omalla tavallaan tai liikkumalla paikaltaan. Myös Heli pohtii riviin asettumisen kääntöpuolta:

Just se että seiso nyt siellä jonossa ja ole hiljaa ja seiso suorassa, niin se on ihan älytöntä, itekin kun ajattelee niin eihän se oo lapsen luonne, seisoa siellä ja olla!
(H II)

Kun kysyn Karilta, Matilta ja Pasilta, onko rivissä seisomisen taidosta hyötyä muualla kuin koulussa, pojat jäävät miettimään hiljaa. Matti kohauttaa hartioitaan ja sanoo hetken päästä: ”No jos menee armeijaan.” Kari liittyy Matin lauseen loppuun huudahtaen: ”Armeijaan!”, pompahtaa pystyyn, tekee asennon ja vie käden kuviteltuun lippaan. Keskustelumme päättyy yhteiseen nauruun siitä, että tämän koulun oppilaat pärjäävät ainakin hyvin armeijassa kun heillä on hyvät rivissä seisomisen taidot! (SR 2b2)

Riville rakentuvat merkitykset riippuvat mm. siitä, miten määrittyvät oikeudet asettua riviin tai asettaa toisia riviin. Kuten luvussa 6.2 todettiin, Naapurilan koulussa kaikkien osallistumisen ja yhdessä tekemisen rakenne on sekä toimijuuden tuki että rajoite. Parhaimmillaan myös rivissä seisomisen taito rikastaa elämää. Kun osaa mukauttaa oman toimintansa muiden toimintaan, saa myös muiden osaamisen tuekseen. Yhdessä voi musisoida tavoilla, joihin ei yksin pystyisi. Riviin asettuminen voi kuitenkin tulla koetuksi myös riviin pakottautumisena, armeijan kaltaisen yhdenmukaisuuden ja saman tahdin vaatimukseen vastaamisena. Itselle tarjoutuva tila ja paikka voi tuntua liian ahtaalta ja asento epämuksuvalta, ja näiden mahdollistama äänenkäyttö itselle vieraalta.

Pienryhmäkeskustelussa katsomme videota pääsiäisjuhlan harjoituksista. Keskustelemassa on neljä poikaa, joista Jukka ja Jarkko pärjäävät koulutyöskentelyssä yleensä hyvin, Mikolle ja Veikolle taas keskittyminen opetustilanteissa on yleisesti vaikeaa. Videolta katsomassamme kohdassa Veikon on vaikeaa jaksaa seistä rivissä. Hän siirtelee jalkojaan, liikkuu välillä pois paikoiltaan ja opettaja ohjaa hänet takaisin riviin. Veikko kommentoi videota:

Veikko: Ei jaksaa seistä! Jotenkin kun mä seison pitkään sit mua alkaa täältä ... (kumartuu, koskee jalkoja, puhe menee epäselväksi).

Hanna: Onks se hankalaa siellä harjoituksissa kun se kestää?

Veikko: No kestää liian ... põlisee ne kaikki...

Hanna: No muistaksä sit esityksessä, onks sillon helpompi jaksaa seistä?

Veikko: Sillon, ku se menee nopeemmasti. (SR 2a1)

Kysyn pojilta, kenen mielestä esityksen valmistaminen on rankkaa vai onko se sittenkin ihan helppoa.

Mikko: On rankkaa.

Veikko: Ei oo helppoo.

Hanna: Missä vaiheessa on rankinta, missä helpointa?

Mikko: Koko ajan rankkaa ja tylsää. Päivä meni pilalle.

Jarkko: Ei kun esityksessä ei oo tylsää.

Jukka: Tasasesti kivaa.

Jarkko: Ja tasasesti kivaa. Oli mullakin kivaa!

Hanna: Oliko heti ensimmäisestä harjoituksesta lähtien?

(Jarkko nyökkää.)

Veikko: (huutaa vihaisesti väliin) Ei ollu kivaa! Ei ollu kivaa kun oli tylsää. Olisin mennyt pihalle leikkimään.

(Jukka puhuu Veikon kanssa päällekkäin, Veikko vihaisesti ja kuuluvasti, Jukka hiljemmin ja pohdiskelevammin. Jukan mielestä tylsintä oli keskivaihe, jossa harjoiteltiin salissa ja seisottiin pitkään rivissä odotellen harjoituksen etenemistä.)

Jarkko: (yhtyy Jukan mielipiteeseen) Niin minustakin.

Deweyn (MW9, 84–85) mukaan jokainen tuotos kantaa myös siihen prosessin aikana liitettyjä merkityksiä. Sama prosessi synnyttää eri oppilaiden mielissä erilaisia merkityksiä riippuen heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan ja aiemmista kokemuksistaan. Suurin osa näistä vasta 8- ja 9-vuotiaista lapsista hahmotti kahden kouluvuoden jälkeen esityksen valmistamisen prosessina, johon liittyy erilaisia vaiheita. Kivaa on heti alussa, kun opitaan uusia lauluja. Keskellä on rankkaa, kun harjoittelu on hidasta ja samoja asioita toistetaan monta kertaa. Useista esityksen valmistamisen prosesseista saatu käsitys siitä, että itse esityksessä on kivaa, auttaa jaksamaan hitaasti etenevää harjoitteluakin. Aiemmat kokemukset esityksen valmistamisesta vaikuttavat siis uusia esityksiä valmistettaessa rakentuviin kokemuksiin. Henkilökunnan keskustelussa Pekan esittämä kysymys ”*Tekeeks se kaikille hyvää?*” on kuitenkin aiheellinen. Kysyn Veikolta, oliko esityksessäänkin vielä niin tylsää vai oliko esityksessä jo hauskaa.

Veikko: Ei oo esitys hauskaa.
Hanna: Eli sun mielestä oli tasasesti tylsää?
Veikko: Nii. (SR 2a1)

Vaikka Veikkokin muistaa, että esityksessä on helpompaa kuin harjoituksissa, koska kaikki ”menee nopeemmasti”, hänelle ominainen vaikeus asettua paikalleen rivissä ja rauhoittua työskentelyyn vaikuttanee kokemukseen niin prosessista kuin itse esityksestäkin.

6.5.3 Musiikkiesitys näyttäytymisenä: ylpeys, nolous ja onnistuminen.

Esiintyessä asetetaan huomion ja katseiden kohteeksi. Rivissä jokainen saa oikeuden olla esillä, mutta jokainen myös näyttäytyy suhteessa muihin. Yhtäältä päästään positiivisen huomion valokeilaan, toisaalta asetetaan myös alttiiksi arvioinnille. Esitykseen valmistautuessa risteilevät ilon, odotuksen ja ylpeyden tunteet sekä jännitys ja epäily esityksen noloudesta.

Hanna: Miltäs teistä nyt tuntuu, kun Keltainen varpunen on melkein valmis, millainen tunnelma?
Laura: Jännittää
Heidi: Joo, vähän mietityttää, että miten se sit siellä juhlassa menee.
Anna: Vähän.
Johanna: Jännittää.
Hanna: Mikä siinä jännittää?
Johanna: Jos joku on vaikka pois tai tulee kipeeks.
Heidi: Jos vaikka joku on pois ja jos se laulu vaikka alkaa yhtäkkiä huonontua.
Anna: Jos kaikki laulajat tulis vaikka sairaiks. (SR 2b4)

Keltaisen varpusen esittäminen poikkeaa luokan aiemmista esityksistä siinä, että esitettävä kappale on tehty itse. Lapset näkevät itse tehdyn kappaleen esittämisessä verrattuna jonkin valmiin kappaleen valitsemiseen enimmäkseen hyviä puolia, vaikka joitakin asia nolottaakin.

- Outi:* *No on se sillain erilaista kun että jos ottais kirjasta, että kukaan ei tiää sitä laulua.*
- Hanna:* *Onks se hyvä vai huono?*
- Outi:* *No hyvä.*
- Oona:* *Ei ku huono.*
- Outi:* *Et kukaan ei tiedä, se on niinkun uus niille. Et jos kirjasta, nii joku voi olla et ihan tyhmä vanha laulu.*
- Sanna:* *(päällekkäin Outin puheen kanssa Oonalle) Sit tulee vaan joku hullu laulu, joku lasten laulu, (laulaen:) Keltainen varpunen ...*
- Oona:* *Joo, voittaa Syksyn Sävelen.
(Sanna tuulettaa.) (SR 2b1)*
- –
- Hanna:* *Teillä on enää vaan kenraaliharjotus. Miltä tuntuu nyt?*
- Matti:* *Nololta.*
- Hanna:* *Mikä tuntuu nololta?*
- Matti:* *Kaikki.*
- Pasi:* *Meitsi tekee koko ajan näin (nostaa peukut pystyyn) kun kamera tulee.*
- Matti:* *Mä luulin et siin ois vähemmän säkeistöjä, olis vähemmän noloo.*
- Hanna:* *Nolottaaks sua siellä lavalla oleminen?*
- Matti:* *No joo.*
- Hanna:* *Sä toivoisit, että se olis mahdollisimman nopeesti ohi? (Matti nyökkää.) Mikä sua siinä nolottaa?*
- Matti:* *No se tuntuu tyhmältä.*
- Hanna:* *Ei huvittais mennä?
(Matti pudistaa päätään.)*
- Pasi (Matille):* *Mä haluaisin mieluiten mennä mikrofonin ääreen.*
- Hanna:* *Muistatsä miltä susta tuntuu yleensä sitten esityksen jälkeen, kun teillä on ollut jo aika paljon esityksiä? Nolottaaks vielä esitysen jälkeenkin?*
- Matti:* *No joo kun kaikki tulee selän takaa nauraan. (SR 2b2)*

Yhtä nolottaa ajatus siitä, mitä 3.-luokkalaiset sanovat laulusta, toista juhlaan tuleva äitipuoli hassuine hiuksineen ja kolmatta se, että vanhemmat tulevat juhlan jälkeen kehumään ja kutsuvat ”taaperoksi”. Matin mielestä säkeistöjä on

liikaa, Sannan mielestä taas kappale ”on liian lyhyt eikä siinä oo bändisoittimia, siinä se on tyhmä!”. Pasiin mielestä olisi ollut kiinnostavampaa, jos sanat olisi kirjoitettu tietokoneella. Anna ja Kari ovat sitä mieltä, että oman laulun tekeminen oli vaikeampaa kuin valmiin laulun harjoittaminen, mutta kummankin mielestä se on positiivinen seikka. Karin mukaan ”se on vähä kivempaa jos on vähän vaikeempaa”. Lauran mielestä on hyvä, että laulua ei ole esitetty aiemmin, sillä kun kukaan ei tiedä miten laulun pitäisi mennä, niin ei voi sanoa että esitys olisi huono. Anna ja Heidi näkevät uuden laulun myös yleisön kannalta hyvänä: ”Niitten ei tarvii koko ajan kuunnella samaa”.

Esityksessä yleisön eteen tuodaan musiikkikappaleen ja musiikillisten taitojen lisäksi myös esiintyjät ja esiintymisen taito. Musiikkiesitystäkin valmistettaessa harjoitellaan esitys paitsi kuulostamaan myös näyttämään hyvältä. Tero arvelee, että Kirsi ”varmaan halus sellasen esityksen, ettei SITÄ rupeis nolottaa että sen luokkalaiset on ihan hulluina siellä” (SR2b3). Myös esiintyjien kannalta olisi noloa, jos rivit eivät olisi suorassa. Tero maalailee visiota: ”Sit te heiluisitte ja kaikki olis ihan että BUU ja heittäis banaanin kuoria!” ”Ja omenoita”, lisää Lauri. (SR 2b3) Lavalle tuloa ja riviin asettumista hiotaankin useita kertoja.

Saliharjoituksessa.

Heli: Hei, rivi kuntoon! Rivi kuntoon! Mitä pitää muistaa? Mistä eilen puhuttiin? (Kari ilmeilee.) Kari, ei! Irvistelyt ja muut pelleilyt pois.

(Heli kävelee pianolle, laulu alkaa ja sujuu sutjakasti alusta loppuun. Soiton loputtua joku oppilaista sanoo jotakin, mutta Heli kävelee hiljaa pianon takaa, nostaa käden ja näyttää kumarrusmerkin.)

Heli: Jahas. Missäs olikaan katse? Kolme kumarsi ja loput jäi pystyyn. Uudestaan! Nyt tulee loppusoitto ja sen jälkeen kaaikki katsoo opea! (Heli soittaa loppusoiton uudestaan, tulee pianon takaa, nostaa käden ylös ja kaikki kumartavat.)

Heli: Se on nolon näköstä jos yks jää pystyyn. Noni, mitä tapahtuu? Kumarrukset on tehty.

(Matti lähtee rivin reunimmaisena kohti "lavan" laitaa, jättää djemben sinne, muut seuraavat jonona perässä.) (K IX)

Sekä musiikillisen sisällön että esiintymisen taidon runsas harjoittelu lisää luotavaisuutta ja helpottaa jännitystä. Kun kysyn 4.-luokkalaisilta, miten he kokeineina esiintyjinä haluaisivat neuvoa esitykseen valmistautuvia 2.-luokkalaisia, Erika vastaa:

Erika: Et ei tarviis jännittää, koska hyvin se kuitenkin menee.

Hanna: Millä perusteella sä oot sitä mieltä, että uskaltaa luottaa siihen että kyllä se hyvin menee?

Erika: No ihan varmaan kokemuksesta.

Hanna: Mihin se perustuu, että se menee aina ihan hyvin?

Erika: Jos laulaa, niin joskus pelkää et unohtaa sanoja, mut jos sä oot harjotellu sä tiität et sä voit luottaa siihen. (P VII)

Naapurilassa harjoitteluun panostetaan paljon. Ensin harjoitellaan luokissa, mutta viimeiseksi viikoksi ennen juhlaa koulun liikuntasali on varattu pelkästään esitysten harjoitteluun. Kaikki esityksissä tarvittavat varusteet voidaan jo tuoda saliin ja asettaa samoin kuin ne tulevat olemaan itse esityksessä. Esityskohtaisen harjoittelun lisäksi kaikille yhteiset kenraaliharjoituksetkin pidetään kahdesti: sekä oman koulun salissa että esityspaikalla Monitoimitalon salissa. Koulun 90 minuuttia kestäneiden kenraaliharjoitusten jälkeen olen kirjannut päiväkirjaani, että *"lapset pysyivät ihmeen rauhallisina, vaikka tilaisuus kesti pitkään"*. Koulun johtajan kanssa keskustellessamme olimme yhtä mieltä siitä, että *"vaikka tilanteessa päällä päin oli pientä hässäkkää, mitään lopun ajan kriisitunnelmaa ei ollut. Lasten pyöriminen oli enemmän hyväntuulista, ja vaikka joitakin rauhoiteltiin, maikkojen pinnat eivät olleet katkeamispisteessä"*. (T 26.5.2008)

Musiikkiesitys vanhempien näkemänä

Huoltajille suunnatussa kyselyssä³⁷ pyysin vanhempia kertomaan, näkyykö juhlaan valmistautuminen kotona. Kyselyyn vastanneista 42 vanhemmasta 14 vastasi, ettei näy juurikaan. Kaksi vastaajaa lisäsi, ettei lapsi tunnu olevan erityisen kiinnostunut juhlasta, toiset kaksi esitti myönteiseksi tulkittavan kommentin: ”Lapsi vain kertoo, että se on salaisuus, nähdään sitten” ja ”Muutamia lauluja on lauleskeltu ja tanssahdeltu ympäri huushollia. Juhlaa odotettiin iloisin mielin.” Kahdessa kodissa juhlaan valmistautuminen näkyi negatiivisella tavalla: oppilas piti omaa esitystä tyhmänä tai kertoi harjoittelun tuntuvan tylsältä. Kuudessa perheessä (14 %) lapsen päällimmäisenä tunteena koettiin olevan pieni jännitys, mutta 15 perheessä (36 %) innostus. Lisäksi neljästä perheestä raportoitiin sekä innostusta että jännitystä.

Juhliin valmistautuminen näkyy ja tuntuu kotona positiivisella tavalla. Lapsen innostuneisuus on iloinen asia – oman esitystapahtuman kertaaminen myös kotona on iso asia. Ja pieni jännitys on tietysti hyvä asia!

Kyselyn palauttaneista Naapurilan koulun runsasta esitysten valmistamista piti oman lapsensa kohdalla hyvänä 38 ja samantekevänä kaksi. Yksi huoltaja oli merkinnyt molemmat vaihtoehdot ja yksi huoltajista ei ollut vastannut tähän kysymykseen lainkaan. Pelkästään huonona ei käytäntöä pitänyt siis vastanneista kukaan.

Kevätjuhlassa Monitoimitalon sali on täynnä väkeä: oppilaita ja opettajia, vanhempia, sisaruksia, isovanhempia, kummeja. Kun vihdoinkin on pitkään valmistellun esityksen aika, juontajat kuuluttavat: ”Seuraava esitys on kokonaan – siis sanoitus, sävellykset ja kuvitus – 2b-luokan oppilaiden omaa tuotantoa. Seuravaksi

³⁷ Kysely lähetettiin kaikille oppilaiden huoltajille, N=137. Kyselyistä palautui 42 (31 %). Vastausten määrä on niin pieni, ettei sen voida katsoa edustavan kaikkia vanhempia. Kyselyn yhteydessä vanhemmilla oli kuitenkin mahdollisuus ilmaista nimettömänä näkemyksensä juhlista, niiden valmistelusta ja niiden merkityksestä omalle lapselle. Kysely oli mahdollista palauttaa koulun postilaatikkoon niin, ettei vastausta voi yhdistää omaan lapseen eikä edes tiettyyn luokkaan. Jos jollakulla huoltajalla olisi ollut tarvetta tuoda esille kriittisiä näkökulmia, nyt se olisi ollut mahdollista.

lavalla Keltainen varpunen ja 2b.” Luokka nousee katsomosta paikoiltaan ja alkaa siirtyä lavalle. Laattojen soittajat Outi ja Heidi astelevat ensimmäisinä määrätietoisesti soittimensa luo. Seuraavaksi Johanna, joka ei tarvitse soitinta, kiiruhtaa puolijuoksua hakemaan Heliltä mikrofonin ja asettuu sovitulle paikalleen. Heli asettelee telineissä olevat mikrofonit oikeille paikoilleen. Sanna tulee lavalle, huomaa unohtaneensa djemben ja pyörähtää takaisin lavan reunaan hakemaan soitinta. Sannan perässä kaikki muut ottavat vuorollaan lavan reunasta soittimensa ja etsivät sovitut paikkansa joko soolo- tai kuoromikrofonien äärestä. Kari ohjaa eleillä Annaa siirtymään lähemmäksi seuraavaa laulajaa, ettei riviin jää aukkoa. Oona juoksee lavan poikki hakemaan tamburiinin, joka on edellisessä esityksessä jäänyt lavan toiselle reunalle, ja asettuu paikalleen. Opettajista Marjukka auttaa Erkkiä kantamaan chimesin paikalleen. Monet oppilaat katsahtavat ympärilleen ja toisiinsa tarkistaen paikkansa suhteessa muihin. Sanoja ei juuri käytetä. Pasi ja Tero katsahtavat vielä toisiinsa, vaihtavat guirojensa soittopuikot keskenään, nostavat soittimet soittovalmiiksi ja kääntyvät yleisöön päin. Useimmat hymyilevät vähän jännittyneesti, toiset ovat totisia. Heli tarkistaa katseellaan, että niin mikrofonit, soittimet kuin esiintyjät ovat valmiina, hymyilee oppilaille ja kävelee flyygelin ääreen. (K XIII)

Heli aloittaa alkusoiton yhdessä djembeä soittavan Matin kanssa. Neljän tahdin kuluttua alkaa laulu ja Pasi ja Tero liittyvät mukaan guiroillaan. He seuraavat toistensa soittoliikettä ja säkeistön loppuessa katsahtavat toisiinsa hymyillen vähän. Lauaessa lapset katsovat enimmäkseen kohti yleisöä. Kari on ainoa, joka ei laula. Muut aloittavat säkeistöt napakasti ajallaan ja laulavat sanat selkeästi. Omasta soittovuorostaan jokainen pitää tarkan huolen. Matti soittaa djembeä, laulaa samalla ja seuraa valppaan oloisena kappaleen etenemistä. Tamburiinin mukaan tullessa tempo alkaa nopeutua. Välisoiton aikana soittavat vain piano ja djembet. Heli koettaa jarruttaa tempoja ja hetken aikaa haetaan yhteistä sykettä, joka löytyykin vaikka vähän alkuperäistä nopeampana. Anna puristaa huulet yhteen jännittyneen näköisenä oman soittovuoron lähestyessä. Hän soittaa triangelin iskut tarkasti kohdalleen ja seuraavan välisoiton aikana näyttää huoahavan

helputuksesta. Laulu päättyy chimesin helähdykseen. Pasi koskettaa guiron pui-kolla Janin kättä kiinnittääkseen tämän huomion kohta saatavaan kumarrus-merkkiin. Kumarruksen ja runsaiden aplodien jälkeen kaikki kääntyvät vasem-malle ja pyrähtävät pois lavalta vieden soittimet paikoilleen. Vieläkään ei juuri puhuta. Juontajat tulevat kuuluttamaan seuraavan esityksen. (K XIII)

Kyselyssä pyysin vanhempia kertomaan, miltä juhlan ja oman lapsen esityk-sen seuraaminen tuntui, ja puhuttiinko esityksistä juhlan jälkeen kotona. Kaksi 42 vastanneesta ei ollut päässyt paikalle juhlaan, mutta muut olivat viihtyneet juhlassa. *”Ylpeä olo, kun sai katsella lasten tuottamia esityksiä. Hienoa!”* Ylei-sesti keuhuttiin hyvää valmistelua ja kiitettiin sitä, että kaikki pääsivät esille:

Mukavalta kuten aina. Kaikilla luokilla on niin hyvin esitykset harjoiteltuna että homma sujuu kuin rasvattu. Mikä parasta kaikki saavat esiintyä.

Kolmessa vastauksessa pidettiin juhlaa hieman liian pitkänä, ja yhdessä muistu-tetiin, että *”periaate kaikki esiintyy on hyvä, jos opettajat kunnioittavat lapsen halua esiintyä yksin/ryhmässä”*. Vanhempien myönteisen palautteen perusteella Naapurilan koulussa on onnistuttu löytämään tasapaino siinä, että esitykset ovat hyvin harjoiteltuja mutta eivät loppuun kaluttuja.

Oli ilo seurata lasten osallistumista ja innostusta esitysten suhteen. Kaikki olivat innolla mukana. Lasten kasvoista näki, kuinka iloisia olivat saadessaan esittää esityksiä vanhemmille ja isovanhemmille.”

Useimmissa perheissä juhlista ja esityksistä keskustellaan jälkeinpäin kotona. Monesti juhlia on valokuvattu tai videoitu.

Juhlista on aina riittänyt keskusteltavaa jälkeinpäin ja esim. nauhoitettuja videoita on riemulla katseltu vuosienkin jälkeen. Oma lapsi saa aina palautetta ja kehuja sekä mahdollisuuksien mukaan huomioidaan mm. naapurien lapset.

Useimpien vastausten mukaan lapset ovat jälkikäteen tyytyväisiä esitykseensä: *”Ihan hyvä filis. Lapsi itse halusi kommentoida omaa suoritustaan. Katsottiin juhlavideo kotona.”* Kahdessa vastauksessa todettiin lapsen kommentoineen negatiivisesti omaa esitystä: *”Oma lapsi oli tietenkin kriittinen omaan suorituk-*

seen. Hyvällä mielellä, tuntui että yl. oltiin tyytyväisiä” sekä ”Hän kysyi mikä oli paras esitys ja moitti jälleen omaansa.” Kuudessa vastauksessa mainittiin, että keskusteltiin lapsen oman esityksen lisäksi myös muiden esityksistä, ja yksi vanhemmista toteaa, että ”lapset osaavat iloita myös muiden esityksistä, ja tämä on tärkeä juttu!”

Myös vanhempien vastauksissa tuodaan esiin onnistumisen kokemus ja sen tärkeys. Kahdeksassa vastauksessa (19 %) mainitaan joko juhlan tai esityksen onnistuminen. Yhdellä vastaajalla on ollut *”positiivinen tunnelma, koska juhla oli hyvin onnistunut.”* Kuten koulun kasvatushenkilöstö keskustelussaan arveli, vanhemmista on *”kiva nähdä oma lapsensa lavalla”*. Merkityksellisyys ei kuitenkaan nouse pelkästään lavalla näkymisestä, vaan siitä, että tilanne koetaan onnistuneeksi. *”Keskustelimme esitysten onnistumisesta. Tunnelma oli iloinen ja lapsi innoissaan.”*

Vanhemmat tuovat esiin hyvien valmistelujen merkitystä juhlan ja lasten onnistumiselle: *”Koulussa on hyvin valmistettu juhlat, harjoiteltu. Ihana seurata esityksiä.”* Myös vanhempien vastauksista välittyy se, ettei tärkeää ole pelkästään juhlan tuotoksen onnistuminen vaan se, mitä juhlaan valmistautuessa on tehty ja mitä juhlan kautta välittyy. Naapurilan koulun kevätjuhlassa on koettu *”positiivista henkeä esityksissä”* ja *”yhteisöllisyys näkyy!”* Muutamat vanhemmat viittaavat myös oppilaiden osallisuuteen ja toimijuuteen. Lapsia ei nähdä vain esitysten toteuttajina vaan esitysten tekijöinä ja toimijoina:

Ylpeä olo, kun sai katsella lasten tuottamia esityksiä. Hienoa!” tai ”Juhlat valmisteltu hyvin, kaikki saavat esiintyä kykyjensä mukaan. Juhlat olleet erinomaisia. Kiva että paljon lapset saavat itse soittaa soittimilla, esim. kitarat yms.

Yhdessä vastauksessa kuvataan juhlassa tuntuneen *”Hienolta! Liikuttavalta; tulee tippa silmäkulmaan kun näkee niin monta onnistumisen kokemusta jännittämisestä huolimatta.”* Näyttämisen ilo ja näyttäytymisen nolouden riski, esiintymisen tuottama jännitys ja innostus kietoutuvat esityksen valmistamisen prosessissa toisiinsa ja kiteytyvät esityksen hetkeen. Juhlan ja esityksen onnistumi-

nen ei ole itsestään selvää, mutta hyvin valmisteltuna se on mahdollinen ja todennäköinen kaikille.

6.6 Yhteenveto

Edellä kuvatussa musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa kaikki toiminta ja neuvottelu kietoutuu musiikilliseen työskentelyyn. Itse musiikillisten seikkojen harjoittelu vaikuttaa tässä prosessissa kuitenkin varsin helpolta ja suoraviivaiselta verrattuna neuvotteluun koulun järjestyksistä ja positioitumisesta.

Miksi sitten tehdä musiikin opiskelu näin vaikeaksi? Kuten Heli aiemmassa lainauksessa toteaa, ”helpommalla aina pääsee kun sanoo, että tässä on kappale, tässä on sanat, soita tässä kohdassa aina näin ja sitten niinku that’s it!” (K III) Naapurilan koulun toimintakulttuurissa voidaan nähdä yhtenevyyttä pragmatistiseen kasvatustilfilosofiaan: kasvattaminen ja opettaminen nähdään käytäntönä, jonka tavoitteena on ”hyvä elämä” (Pihlström 2001, 14; ks. luku 2.3.1). Musiikkikasvatuksen tehtävänä ei ole vain musiikillinen oppiminen vaan kaikinpuolinen kasvun tukeminen. Vastaavaa näkökulmaa edellyttää myös tutkimusajan kohtana voimassa ollut opetussuunnitelma: ”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen” (POPS 2004, 14).

Luvussa 5 kuvatussa Naapurilan koulun kasvatushenkilöstön keskustelussa juhlien ja esitysten valmistamiselle hahmottui kolme tehtävää koulun toimintakulttuurissa. Näitä soveltaen musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä on mahdollisuus

- ilmentää ja käsitellä yhteisön keskeisiä arvoja toiminnallisesti
- rakentaa opiskelun ja yhteisössä toimimisen käytäntöjä, opetella toimijuutta yhteisössä
- arvioida käytäntöjä, niiden arvopohjaa ja näiden vastaavuutta

Minkäläisinä nämä teemat ovat nähtävissä edellä kuvatussa musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa?

Musiikillisten seikkojen ohessa edellä kuvatussa prosessissa neuvoteltiin monenlaisista muista seikoista. Yhdessä tekemisen ja tehtäväjaon yhteydessä neuvoteltiin omasta positioitumisesta luokassa, toisten huomioimisesta tässä positiointiprosessissa sekä tässä yhteisössä mielekkäistä positionineuvottelun tavoista. Neuvottelussa ilmenettiin ja käsiteltiin kouluyhteisössä vallitsevia arvoja yksilön oikeuksista ja velvollisuuksista (esim. *”jokaisen tehtävä on osallistua”*, K VII) ja hyvän suorituksen kriteereistä (*”rohkeesti soitatte, keskitytte siihen”*, *”asiallisesti”*, K VIII).

Samalla kun näistä arvoista keskusteltiin ja neuvoteltiin, Heli pyrki ohjaamaan oppilaita myös toimimaan niiden mukaisesti. Näin rakennettiin luokan yhdessä toimimisen sääntöjä ja käytäntöjä. Helin luokassa jokaisen tehtävä on osallistua, mutta oman osallistumisen tapaan voi vaikuttaa. Omassa toiminnassa on opeteltava ottamaan huomioon sen vaikutusta luokkayhteisön muihin jäseniin. Kun on oman tehtävänsä valinnut ja hyväksynyt, on sen hoitamisesta vastuussa. (*”Kun joku menee yhdellä tunnilla hyvin, niin seuraavalla tunnilla sä et haluukaan tehdä sitä. Se on aika ikävää jättää toiset pulaan.”* K VI)

Esityksen valmistamisen prosessi vaikuttaa siis toimineen niin kuin työyhteisössä kerrottiin: yhteisön keskeisiä arvoja ilmenettiin ja käsiteltiin toiminnallisesti ja samalla rakennettiin opiskelun ja yhteisössä toimimisen käytäntöjä ja opeteltiin toimijuutta yhteisössä. Esityksen valmistaminen on toiminnallista yhdessä tekemistä, luokan yhteiseen päämäärään pyrkimistä, jolla on selkeä lopputulos. Edellä kuvatussa prosessissa yhdessä tekemällä, erilaisia taitoja yhdistämällä saatiin aikaan laulu, kuvitus ja esitys, jota kukaan ei olisi voinut tehdä yksin.

Koulun opetushenkilöstön keskusteluissa käsiteltiin esitysten valmistamista yleisesti, ei ainoastaan musiikkiesitysten valmistamista. Edellä mainitut seikat voisivatkin liittyä millaisen esityksen valmistamiseen tahansa. Musiikki tuntuu kuitenkin tuovan vielä erityisen elementin yhdessä työskentelyyn. Silloin, kun

yhdessä tekeminen takertelee, musiikki auttaa sovittamaan omaa toimintaa toisiin. Esimerkiksi pääsiäisjuhlaa harjoiteltaessa Veera ei ole tyytyväinen tehtäväänsä. Hän poistuu rivistä istumaan salin seinän viereen. Kun soitto on alkamassa, Veera hakee triangelin seinän viereen. Heli toteaa, että Veeraakin tarvittaisiin nyt rivissä, mutta Veera pysyy seinän vieressä. Kun laulu on alkanut ja triangeli soittovuoro lähenee, Veera nousee, pyrähtää juoksuun ja ehtii paikalleen riviin juuri ajoissa soittamaan triangelistemmassa. (P III)

Heli kertoo välituntikeskustelussa huomanneensa, kuinka *”monesti lapsesta tuntuu, että kun teen nopeasti teen hyvin, ja samaa sovelletaan myös musiikkiin”*. (K V) Musiikkiesitys voi tarjota erilaisen hyvän suorituksen kriteerin: tärkeintä ei ole yksilöllinen nopeus ja tehokkuus, vaan arvokasta on myös se, että tehdään yhdessä ja toiset huomioon ottaen. Tätä Helin havaintoa vahvistaa esimerkiksi metallofonia soittaneen Outin kertoma huomio siitä, ettei tärkeää olekaan vain se, kuinka monta kertaa soittaa samaa säveltä, vaan että soittaa ne myös oikeaan aikaan. Silloin, kun yhdessä musisoiminen sujuu, musiikkiesitys tarjoaa parhaimmillaan kokonaisvaltaisen kokemuksen siitä, miltä tuntuu olla osa yhteisön muodostamaa kokonaisuutta tilanteessa, jossa kaikki pyrkivät edistämään yhteisen tekemisen onnistumista.

Musiikkiesityksessä oman ja yhdessä työskentelyn tulokset muuttuvat näkyviksi ja kuuluviksi. Musiikkiesityksen valmistaminen on konkreettista toimintaa, jonka avulla voidaan opetella arvioimaan omaa ja yhdessä työskentelyä. Musiikkiesityksessä niin musiikki, esiintyjät kuin musiikkiesitystä ohjaavan opettajan työ asetetaan yleisön nähtäväksi, kuultavaksi ja arvioitavaksi. Tämä pakottaa opettajaa arvioimaan myös itse, onko esitys kyllin hyvä. Mutta millaisilla ja kenen kriteereillä ”kyllin hyvää” arvioidaan? Aineistossani Heli pohtii ja arvioi omaa työtään suhteessa omaksumiinsa (1) musiikillisiin kriteereihin, (2) kasvatuksellisiin ja yhteisökasvatuksellisiin kriteereihin sekä (3) musiikkikasvatuksellisiin kriteereihin kaikille yhteisessä musiikin opetuksessa. Hän pohtii, onko Keltaisen varpusen valmistamisen aikana käyty neuvottelu kasvatustavoitteiden suuntaista ja mitkä ovat hänen omat musiikkiesitystä koskevat kasvatustavoit-

teensa. Häntä askarruttaa myös, vaikuttaako esityksen valmistamisen paine ja kiire musiikilliseen oppimisympäristöön negatiivisesti. Musiikkiesityksen valmistamisen aikana opettaja joutuu tasapainoilemaan usein vastakkaisilta vaikuttavien reunaehtojen kanssa etsiäkseen ratkaisuja, jotka ovat oikeita juuri siinä tilanteessa ja ympäristössä, juuri näiden ihmisten kanssa. Toisaalta tämä musiikkiesityksen valmistamisessa vaikuttavien seikkojen moninaisuus antaa aihetta ja välineitä opettajalle arvioida omaa työtään syvällisesti ja monitahoisesti. Millaista moraalijärjestystä musiikkiesitys ja sen valmistamisen prosessi heijastavat ja rakentavat? Miten tämä moraalijärjestys on suhteessa yhtäältä opettajan omiin tavoitteisiin ja arvoihin ja toisaalta kouluyhteisössä vallitseviin tavoitteisiin ja arvoihin? Se, millaiseen ja kenen määrittelemään järjestykseen ja harmoniaan musiikkiesitystä pyritään saattamaan, voi auttaa opettajia arvioimaan myös koulun toimintakulttuurin arvoja ja kouluyhteisön moraalijärjestystä.

7 Musiikkiesitys kouluyhteisön toimintakulttuurin rakentajana

Naapurilan koulun tapaus tarjoaa esimerkin siitä, kuinka musiikkiesityksille ja juhlille voidaan tietoisesti rakentaa merkityksellinen rooli koulun toimintakulttuurissa. Luvussa 5 on kuvattu juhlia ja esityksiä koulun arvojen heijastajina, kasvatuskäytäntöjen rakentajina sekä toimintakulttuurin arvioinnin ja muutoksen välineinä. Luvussa 6 musiikkiesityksen valmistamisen prosessia on tarkasteltu positiointineuvottelun ja moraalisen järjestyksen rakentamisen foorumina. Aineistojeni perusteella ensinnäkin musiikkiesitykset eivät ole kertaluontoisia juhlan koristeita vaan ne liittyvät koulun toimintakulttuurin ja kasvatustehtävän jatkumoon. Toiseksi esityksen valmistamista voidaan pitää oppimisympäristönä sekä musiikillisille että sosiaalisille taidoille. Kolmanneksi musiikkiesityksiä ja juhlia voidaan käyttää kasvatushenkilöstön työvälineenä sekä opetustehtävän toteuttamisessa että koulun toimintakulttuurin arvioinnissa ja kehittämisessä.

Tässä luvussa 7 tarkastelen yleisemmällä teoreettisella tasolla sitä, miten tällainen laaja, koulun toimintakulttuurin ja siihen sisältyvien arvojen näkökulmasta tapahtuva tarkastelu haastaa ensisijaisesti sisältöihin ja lopputulokseen painotuvan musiikkiesityskäsityksen ja edellyttää musiikkikasvatuksen teoretisoinnin koettelemista ja käsitteellistä uudelleen rakentamista. Tuon tässä luvussa keskusteluun aineiston analyysin kanssa tutkimukseni keskeiset teoreettiset näkökulmat: John Deweyn pragmatistisen näkemyksen kouluinstituution tehtävästä ja toiminnasta, Christopher Smallin näkemyksen musiikkiesityksistä rituaaleina sekä Christoph Wulfin näkemyksen rituaalien merkityksestä yhteisöjen kehittämisen ja nuorten kasvun kannalta.

Musiikkiesityksen ymmärtäminen rituaalina nostaa kontekstin, tässä tapauksessa peruskoulun, olennaisen tärkeäksi. Musiikkiesitykselle kouluyhteisössä

annettava tehtävä, merkitys ja onnistumisen kriteeri voivat olla ratkaisevasti erilaisia kuin esimerkiksi musiikkioppilaitoksessa tai ammattilaisorkesterin konsertissa. Tarkasteluni pohjana on ajatus koulusta sekä yksilön ja yhteisön että perinteen ja uudistamisen kohtaamispaikkana. Tähän kiasmaan liittyviä jännitteitä on luvussa 2 kuvattu pedagogisena paradoksina. Näiden näkökulmien avulla rakennan käsitystä musiikkiesitysten potentiaalisesta merkityksestä koulun kasvatustehtävän toteuttamisessa ja toimintakulttuurin rakentamisessa.

Tässä työssä olen tarkastellut musiikkiesityksen valmistamista kouluyhteisössä kasvatuksellisesti ja yhteisöllisesti merkityksellisenä toimintana käyttäen tarinallista lähestymistapaa. Luvussa 7.1 ehdotan musiikkiesitystä ymmärrettäväksi *performatiivisena tarinana*. Musiikkiesityksen valmistamista oppimisympäristönä käsittelen tarkemmin luvuissa 7.2. ja 7.3., ja mahdollisuutta käyttää juhlia koulun toimintakulttuurin kehittämisen välineenä luvussa 7.4. Laajennan näkökulmaa tarinallisesta oppimisesta, opettamisesta ja opetussuunnitelmasta (ks. luku 3) erityisesti kasvun ja yhteisöllisyyden suuntiin tutkien musiikkiesityksen valmistamista *tarinallisena oppimisympäristönä* sekä koulun arviointia ja kehittämistä tukevana *tarinallisena tilana*.

7.1 Musiikkiesitys performatiivisena tarinana

Konserteissa esitettävät teokset ovat tarinoita, joita kerromme itsestämme itsellemme. (Small 1998, 93).

Musiikkiin ja rituaaleihin on usein liitetty kertomisen metafora (esim. Bruner, 1996, 40; Small 1998, 186; Lindqvist 2003, 21). Tässä tutkimuksessa omaksutusta sosiokulttuurisesta näkökulmasta musiikkiteoksen välittämä tarina varsinaisen musiikkiesitystilanteen aikana on vain pieni osa musiikkiesityksen tarinallista kokonaisuutta. Käsitys musiikkiesityksen tarinallisuudesta ulottuu musiikkiteoksen tarinasta musisointiin kerrontana ja musisoinnin merkitykseen yksilön sisäisen tarinan ja yhteisön kulttuurin rakentamisessa.

Hännisen (1999, 2004) tarinallisen kiertokulun mallin käsitteitä käyttäen ymmärrän musiikkiesityksen sisällön *kerrottuna tarinana*. Tarina kerrotaan jollekulle jossakin tarkoituksessa, ja niin kertomistilanne kuin oletukset yleisön odotuksista vaikuttavat tarinaan ja sen kertomisen tapaan (Hänninen 2004, 78; Phelan 1996,8). Musiikkiesityksessä kerrottu tarina ei kuitenkaan koostu pelkästään esityksen sisällöstä vaan myös esiintymisen toiminnasta ja esityksen puitteista. Small (1998, 104) väittääkin musiikkiesityksrituaalin olevan toiminnallinen metafora ja vastaavasti Wulf tutkimusryhmineen (2010, x) kuvaa rituaalin kertovan toiminnallisesti sekä yksilön että ryhmän identiteetistä. Musiikkiesityksrituaali siis ammentaa merkityksensä arjesta, mutta tuo nämä yleisön eteen näytämöistettyinä *performatiivisena kertomuksena*, jota sekä kerrotaan että tulkitaan kehollisesti mimeettisenä prosessina (Wulf 2008b, 69; Wulf & al. 2010, x–xi, 40, 157) .

Musiikkiesitys osana esitysten jatkumoa

Jos hyväksytään luvussa 2 hahmoteltu ajatus koulun musiikkiesitystilanteesta rituaalina, joka on osa ajallista ja kokemuksellista jatkumoa ja jonka yhteydessä rakentuu sävelten välisiä, osallistujien välisiä ja fyysisten rakenteiden määrittelemiä suhteita, musiikkiesityksen käsite laajenee niin ajallisesti kuin merkityksenmuodostukseltaan. Musiikkiteoksen tarina kietoutuu musiikkiesityksen valmistamisen tarinaan (ks. Kuvio 10).

Tätä jatkumoa voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteisön kannalta. Yksilön, esimerkiksi oppilaan kannalta tarkasteltuna kokemus musiikkiesityksestä ei synny pelkästään esityshetkellä, vaan musiikkiesitys tuotoksena kantaa mukanaan myös siihen valmistamisen aikana liitettyjä merkityksiä (ks. myös Westerlund 2003). Lisäksi kunkin henkilön aiemmat kokemukset musiikkiesityksistä tai vastaavista tilanteista vaikuttavat musiikkiesityksen yhteydessä rakentuvaan kokemukseen, joka puolestaan vaikuttaa kaikkiin tuleviin esityskokemuksiin (Westerlund 2008; Wulf 2008b, 67–68).

Koulu yhteisön kannalta tarkasteltuna musiikkiesityksen valmistaminen pohjautuu yhteisössä omaksuttuun musiikkiesityksen valmistamisen käytäntöön ja kommentoi sitä. Yhteisön kollektiiviseen muistiin (Wertsch 2002) on rakentunut käsitys koulun juhlarituaalin ja musiikkiesityksen perusmuodosta. Jokainen musiikkiesityksen toteutus on tämän perusmuodon tulkinta, joka voi joko vahvistaa, kyseenalaistaa tai muuttaa totuttua toiminnan tapaa (Wulf 2002, 98–99). Toteutuessaan jokainen musiikkiesitys liittyy osaksi yhteisön kulttuurista tarinavarantoa (MacIntyre 2004; Wertsch 2002; Hänninen 2004) ja vaikuttaa pieneltä osaltaan yhteisössä vallitsevaan käsitykseen siitä, mitä musiikkiesityksen yhteydessä on mahdollista tehdä. Jokainen koulun musiikkiesitys toimii siten osaltaan myös lähtökohtana kaikille seuraaville musiikkiesityksille.

Vaikka koulun musiikkiesityksen merkityksiä rakennetaan kunkin valmisteluprosessin aikana, on varsinainen esitystapahtuma olennaisen tärkeä musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä rakentuvan tarinan kokonaisuuden kannalta. Valmisteluprosessin aikana ennakoidaan esityksen hetkeä, ja sen puitteet sekä siihen liittyvät toiveet ja tavoitteet määrittävät prosessin kulkua. Esityksen hetki kiteyttää kaiken valmisteluvaiheessa tehdyn ja vaikuttaa ratkaisevasti koko musiikkiesitysprosessin aikana rakentuvan tarinan kulkuun. Esitystilanteessa musiikkiesityksen kerrottu tarina tuodaan osaksi yhteisön sosiaalista elämää ja ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tässä vuorovaikutuksessa rakentuu musiikkiesityksen *eletty tarina* (Hänninen 2004, 72).

Jokaisella tarinalla on Lindqvistin (2003, 22) mukaan

tiivistymäkohta, joka ilmenee koettelemuksena, kamppailuna tai kulkemisena jonkin vaarallisen vaiheen lävitse. Siinä kohdassa tarinaa tilanne on aidosti auki – ikään kuin sen loppua ei olisi vielä kirjoitettu mihinkään. Ei voi tietää, miten tarinassa käy. Siltä tuntuu, vaikka lukisi tai kuulisi saman tarinan ties kuinka monetta kertaa.

Esitystilanteen voidaan ajatella olevan tällainen musiikkiesityksen tarinan tiivistymäkohta, jossa tarinan loppuratkaisu on vielä aidosti auki. Vaikka koulujen musiikkiesityksissä musiikkiteos ja sen tulkinta on useimmiten esitystilanteeseen tultaessa ”valmiiksi kirjoitettu”, esityksen valmistamisen tarina on esitysti-

lanteessa vielä kesken. Se, miten kerrottavaksi suunniteltu tarina toteutuu ja miten kerrottu tarina otetaan yhteisössä vastaan, rakentuu vasta esitystilanteessa ja sen jälkeen.

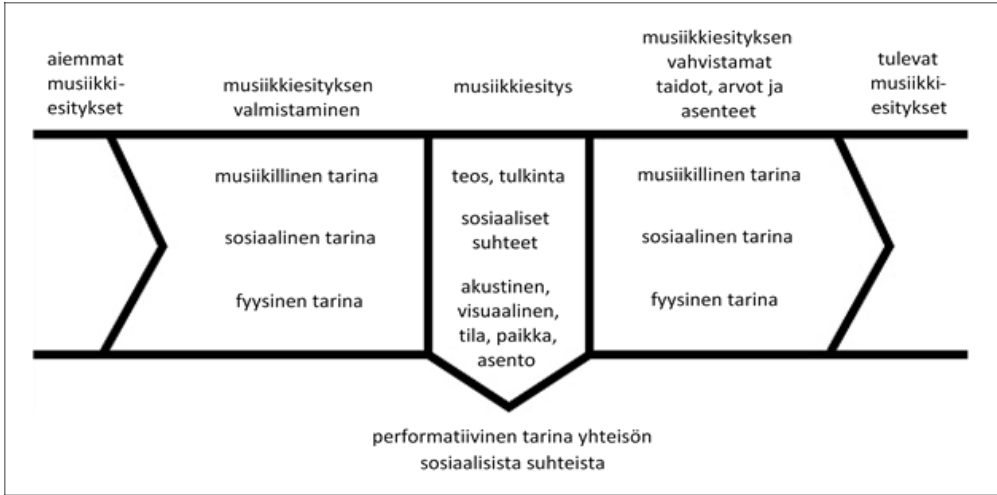
Musiikkiesityksen performatiivisuus

Kuten luvuissa 2 ja 3 kuvattiin, sosiaalisissa tarinankerrontatilanteissa pyritään yleisesti kertomaan tarinat muodossa, jotka ovat dramaattisia ja johdonmukaisia ja joiden kautta tarinan kertoja näyttäytyy suosiollisessa valossa (Hänninen 2004, 78). Pyrkimys yhteisön esittämiseen parhaimmillaan korostuu rituaaleissa. Esimerkiksi koulun juhlat ja niiden esitykset kertovat kouluyhteisön ominaispiirteistä ja elämästä, mutta useimmiten ne pyrkivät näyttämään sen mahdollisimman myönteisessä valossa. Smallin (1987, 74) mukaan musiikkiesityksen ajaksi luodaan hetkeksi eloon ihanne yhteisöstä ja siinä vallitsevista suhteista sellaisina kuin haluaisimme niiden olevan³⁸, Wulfin (2002, 100; Wulf & al. 2010, x) mukaan taas rituaalissa erilaiset, jopa vastakkaiset kulttuurissa vaikuttavat voimat järjestetään yhteisössä hyväksyttävään järjestykseen.

Musiikkiesitys ei Smallin mukaan kuitenkaan yksinomaan esittele yhteisön ihanteita, vaan tuo ihanteen mukaiset suhteet hetken ajaksi elettäviksi, koettaviksi ja kokeiltaviksi kaikessa moninaisuudessaan ja tavoin, joihin pelkkä puhuminen tai lukeminen eivät riittäisi (Small 1987, 69–70; 1998, 183; 2010, 283; Wulf 2002, 102). Rituaalissa tuomme kehollisesti esille sen, keitä olemme ja kuinka ymmärrämme suhteemme toisiin ihmisiin ja maailmaan (Wulf & al. 2010, 157). Suhteet muodostavat monitahoisen verkoston, ja Smallin (1999, 15) mukaan sanallinen kommunikaatio on lineaarisuudessaan usein liian hidas ja kömpelö keino niiden käsittelyyn. Sen sijaan musisointi tarjoaa laaja-

³⁸ [T]aking part in an ideal society which the participants between them have brought into existence for the duration of the performance (Small 1987, 74).

alaisemman ”kielen”, jonka keinoin näitä suhteita voidaan ilmentää ja siten ymmärtää myös vastaavia suhteita omassa elämässä (Small 1998, 14).³⁹



Kuvio 10 Musiikkiesitys performatiivisena tarinana yhteisön suhteista

Smallin jaottelua soveltaen hahmottelen musiikkiesityksen tarinallisuutta ilmentävään kuvioon (Kuvio 10) kolmen tason tarinoita: musiikkiteoksen tarinoita, ihmisten välisiä suhteita kuvaavia tarinoita ja yhteisön rakenteista kertovia tarinoita. Esityksen hetkellä kuulemme, näemme ja tunnemme tarinan, joka välittyy paitsi musiikillisesti sävelten suhteissa, myös fyysisten rakenteiden muodostamissa ja osallistujien välille rakentuvissa suhteissa. Toisin sanoen sanallisten ja musiikillisten tekstien lisäksi musiikkiesityksen aikana välittyy *performatiivinen tarina*. Teoksen ja sen tulkinnan muodostaman musiikillisen tarinan läpi luetaan tarinaa yhteisön arvoista ja sosiaalisista suhteista, joka välittyy esimerkiksi tilan ja ajan käytön, asentojen ja eleiden välityksellä (Wulf ym. 2010, xi). Sen lisäksi, mitä musiikkia tässä yhteisössä voi esittää, esitys kertoo myös esi-

³⁹ The act of musicking, in its totality, itself provides us with a language by means of which we can come to understand and articulate those relationships and through them to understand the relationships of our lives (Small 1998, 14).

merkiksi siitä, kuka voi esittää musiikkia ja millaisena on hyväksyttävää esiintyä.

Tällaista näyttämölistettyä vertauskuvallista tarinaa voidaan Wulfin (2002, 101) mukaan lukea samankaltaisesti kuin tekstiä, mutta se on kehollisen ja esteettisen luonteensa vuoksi avoin erilaisille tulkinnoille (Wulf & al. 2010, xi). Rituaalin kertoma tarina tulee ymmärrettäväksi vain suhteessa rituaalin kokonaisuuteen ja kontekstiin (Wulf 2002, 101). Rituaalin välittämää tarinaa luetaan yhtäältä suhteessa yhteisössä vallitseviin sosiaalisten suhteiden ihanteisiin ja tulkitaan suhteessa koettuun arkeen. Esitys saa merkityksensä myös siitä, tulkitaanko sen edustavan ja vakiinnuttavan olemassa olevaa arvojen ja suhteiden verkostoa vai karnevalisoivan tai kyseenalaistavan sitä.

Tärkeää rituaalin onnistumiselle on kaikkien läsnäolijoiden osallistuminen. Myös yleisön rooli on olennainen. Yleisö ei ole vain katsomassa esitystä vaan luomassa ja todistamassa tapahtumaa. Yleisön läsnäolo kehystää tapahtuman ja yleisö rakentaa osallistumisensa tavalla juhlan tunnelmaa. Musiikkiesitys on näyttämisen, näyttäytymisen ja suhteiden tutkimisen paikka esiintyjien lisäksi myös yleisölle, joka – samoin kuin Smallin (1999, 12) mainitsevat esiintymislavan rakentajat ja lipuntarkastajat – pyrkii käyttäytymään ja näyttäytymään parhaaksi katsomallaan tavalla olosuhteisiin nähden. Toisaalta esiintyjät, yleisö tai rituaalin juhlinnan kohteet eivät ole vain esittämässä roolejaan vaan ovat myös sosiaalisten merkitysten rakentajia (Wulf 2002, 100; Wulf & al. 2010, 157–158). Toisin sanoen esimerkiksi koulun juhlassa musiikkia esittävät oppilaat kertovat musiikkiteoksen tarinan, mutta lisäksi he kertovat merkityksellisiksi myös itsensä koulu yhteisön jäsenenä ja juhlistavan tapahtuman osana koulutyön kulkua. Oppilaista koostuva yleisö taas saattaa olemuksellaan ilmaista juhlan arvostuksen sijaan myös esimerkiksi välinpitämättömyyttä tai halveksuntaa tilaisuutta kohtaan.

Performatiivinen tarina osana koulun toimintakulttuuria

Juhlat ja musiikkiesitykset ovat hetkellisiä, nopeasti ohi meneviä tilaisuuksia, ja siten voi tuntua paradoksaaliselta ajatella niiden kautta voitavan vaikuttaa koulun koko toimintakulttuuriin. Musiikkiesityksen tarkastelu rituaalisena ja tarinallisena käytäntönä avaa kuitenkin näkökulmia siihen, miten musiikkiesitykset ja koulun juhlat voivat olla merkityksellisiä sekä yksilön identiteetin että yhteisön kulttuurin ja identiteetin rakentumisessa.

Jos hyväksytään ajatus koulun juhlarituaaleista ja musiikkiesityksistä yhteisön arvojen ja ihanteiden toiminnallisina vertauskuvina, niitä voidaan pitää erittäin tehokkaina tapoina tutustuttaa oppilaita koulun määrittelemiin arvoihin ja uskomuksiin. Rituaaleissa omaksutaan yhteisön arvoja koskevan tiedon lisäksi erityisesti näitä arvoja heijastavia toiminnan tapoja. Siten juhlia ja musiikkiesityksiä voidaan ajatella koulun perustehtävää palvelevana oppimisympäristönä. Kerrottavaksi tarkoitettujen ihanteiden lisäksi rituaalit saattavat tuoda kuitenkin näkyville myös yhteisössä tiedostamattomia ihanteita (Wulf 2002, 100; Engelhardt 2012, 36) esimerkiksi sen suhteen, mitä tässä yhteisössä tarkoittaa ”näyttää parhaintaan” tai mikä on yleisössä hyväksytty valtasuhteiden järjestys. Yhteisössä hyväksytyt toiminnan tavat omaksutaan helposti itsestään selvinä, ja onkin tärkeää arvioida, millaisia ihanteita ja valtasuhteiden malleja musiikkiesityksen kautta välitetään. Kun musiikkiesitys on osa peruskoulun kasvatusta, näitä ihanteita ja arvoja tulisi arvioida suhteessa koulun kasvatustehtävään ja -tavoitteisiin.

Toisaalta juuri rituaalin kyky tehdä näkyväksi yhteisössä muuten näkymättömiä tiedostamattomia arvoja voi olla myös erityinen apu koulun toimintakulttuurin tietoisessa kehittämisessä. Rituaalien yhteydessä yhteisön arvot ja ihanteet voidaan nähdä toiminnassa ja toteutuneina. Sitä, miltä koulun arvot ja niiden toteutuminen musiikkiesityksessä näyttävät, kuulostavat ja tuntuvat, voidaan tutkia ja hyödyntää edelleen koulun toimintakulttuurin arvioinnissa.

7.2 Musiikkiesityksen valmistaminen oppimisympäristönä

Koulu on poikkeuksellinen ympäristö musiikkiesitykselle, kuten luvussa 2 todettiin. Sama pätee kuitenkin myös kääntäen: musiikkiesityksen valmistaminen tarjoaa koulussa poikkeuksellisen oppimisympäristön. Koulutyö toteutuu yhä paljolti sanallisena yksilötyönä, jossa korostuu opiskeltava sisältö. Musiikkiesityksen valmistamisen tarjoaman oppimisympäristön ominaiset elementit liittyvät sen sijaan sanattomaan ilmaisuun, yhdessä tekemiseen ja rituaalissa rakentuvaan monitahoiseen ja kokonaisvaltaiseen osallistumisen kokemukseen.

Tämän tutkimuksen sosiokulttuurisessa viitekehyksessä musiikki nähdään yhtenä sosiaalisen toiminnan tapana. Vastaavasti musiikkiesityksen valmistamisen prosessin muodostamassa oppimisympäristössä musiikin esittämistä ei ajatella vain opiskelun kohteena vaan myös opiskelun tapana. Musiikkiesityksen valmistamisen oppimisympäristössä merkitykset välittyvät ja rakentuvat myös kehollisena kokemuksena omasta tai oman soittimen äänestä osana yhteistä musiikkia sekä itsestä osana yhteisöä.

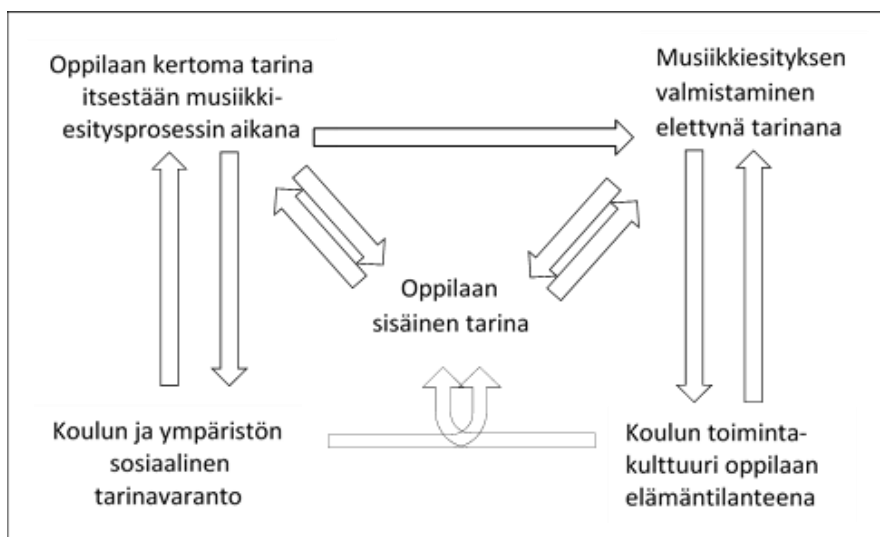
Seuraavassa pohdin musiikkiesityksen valmistamisen muodostaman oppimisympäristön erityislaatua kolmesta eri näkökulmasta: ensinnäkin musiikkiesitysten antia koulun tarinalliselle oppimisympäristölle, toiseksi musiikkiesityksen valmistamisen tarjoamia mahdollisuuksia kasvattajalle arvojen ja ”kasvatuksellisten unelmien” (Wulf 2002, 9–11) välittämisessä, ja kolmanneksi musiikkiesityksen valmistamista oppilaan kannalta positioitumisen pakkona ja mahdollisuutena.

7.2.1 Musiikkiesitys tarinallisena oppimisympäristönä

Lasta ei voi kasvattaa suoraan, sillä oppilaan on rakennettava oma oppimisensa ja kasvunsa itse, mutta kasvattajan tulee pyrkiä rakentamaan kasvua tukeva ympäristö, kirjoittaa Dewey (MW9, 22–23). Samankaltainen ajatus opettajan tehtävästä hahmottuu Hännisen (2004) tarinallisen kiertokulun mallin (kuvio 4, s. 75) kautta tarkasteltuna. Tarinallisen kiertokulun mallin termein kasvatuksen tavoit-

teena on tukea oppilaan sisäisen tarinan rakentumista. Opettaja ei voi kertoa sisäistä tarinaa oppilaan puolesta; sen sijaan koulu voi tarjota sekä myönteisiä aineksia sisäisen tarinan rakentumiselle että oman tarinan kertomiseen kannustavan ja sitä rakentavasti peilaavan kasvuympäristön.

Tarinallisen kiertokulun mallin dynamiikan lähtökohtana on *elämäntilanne*, joka viittaa niihin mahdollisuuksiin, resursseihin ja rajoituksiin, jotka ihmisen sen hetkessä tilanteessa vaikuttavat (Hänninen 1999, 20–21; 2004, 74; ks. myös luku 3.5.1). Koulussa kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen vaikuttaa merkittävästi koulun toimintakulttuuri, todetaan opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 19). Tämän vuoksi olen tarkastellut koulun toimintakulttuuria tässä tutkimuksessa kouluyhteisön jäsenten elämäntilanteena (Kuvio 5 ja Kuvio 11). Tarinallisen kiertokulun näkökulmasta koulun toimintakulttuurin muodostaman elämäntilanteen voidaan nähdä vaikuttavan kouluyhteisön vuorovaikutukseen ja siten koulussa *elletyihin tarinoihin*. Toimintakulttuuri taas peilaa yhteisön kulttuurisia tarinamalleja, jotka muodostavat sen *sosiaalisen tarinavarannon*.



Kuvio 11 Musiikkiesitys koulun tarinallisessa ympäristössä Hännisen (1999, 2004) tarinallisen kiertokulun mallin pohjalta muokattuna.

Edistääkseen koulun tarjoamaa tarinallista kasvuympäristöä opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan koulun tarjoamaan elämäntilanteeseen, sosiaaliseen tarinavaraan ja vuorovaikutukseen sekä niiden kautta oppilaan mahdollisuuksiin kertoa ja rakentaa kouluyhteisössä omaa tarinaansa. Naapurilan koulun kasvattajien keskustelussa esityksen ja juhlan valmistamisen muodostaman oppimisympäristön poikkeuksellisuus kuuluu niin kerrottujen tarinoiden kuin elettyjen tarinoiden tasolla.

Juhla kerrottujen ja elettyjen tarinoiden ympäristönä

Kun on juhla, niin siellä luokassa se tunnelma on ihmeellinen, että kaikki on hyvällä tuulella ja siellä jutellaan ja jotenkin sä pääset niitä lapsia eri tavalla lähelle ja ne kertoo erilaisia juttuja. Ja jotenkin se tunnelma on semmonen, että sitä ei arkikoulussa tule esille. (Heli A II)

Juhlan luomat eletyn tarinan puitteet poikkeavat arkikoulusta ja saattavat virittää kertomaan itsestä erilaisia tarinoita kuin yleensä. Yhdessä pienryhmäkeskustelussa kysyin oppilailta, miltä tuntuisi jos koulussa ei olisi lainkaan juhlia ja esityksiä. Oppilaista se olisi ensinnäkin tylsää, mutta Heidi lisäsi vielä: ”*Sit ne ei ees tiedä, miten hyviä me ollaan tekeen niitä [esityksiä].*” (SR 2b4) Juhlien kautta koulu tahtoo ”näyttäytyä parhaimmillaan” (Nallinmaa 1948), mutta juhla on myös oppilaalle mahdollisuus näyttäytyä parhaimmillaan.

Esityksessä kerrotun tarinan ilmentämä positio voi olla hyvinkin lähellä omaa arkipositiota ja pyrkiä vahvistamaan sitä. Voidaan esimerkiksi tuoda esille sitä, ”*miten hyviä me ollaan tekeen*”, kuten Heidi yllä lainatussa keskustelussa ilmaisi. Esityksessä otettava positio voi myös ilmentää enemmänkin leikkiä tai unelmaa ja siten pyrkiä tutkimaan mahdollisuutta olla toisenlainen. Musiikkiesityksessä voidaan kokeilla arjesta poikkeavia suhteita ilman velvollisuutta pysyä niissä (ks. Small 1998, 183). Samankaltaisen ilmiön H. M. Heikkinen (2002) muotoilee draamakasvatuksen alalla esiintymisen *vakavaksi leikkillisyydeksi*. Tanssikasvatuksen alalla taas Anttila (2003, 251–252, 262) kirjoittaa, kuinka

leikissä yhtä aikaa läsnä olevat järjestys ja yllätysten mahdollisuus voivat olla olennainen tekijä toimijuuden kokemuksen rakentumisessa.

Varsinkin oppilaalle, jolle arkikoulu ei usein tarjoa onnistumisen elämyksiä, juhlan luoma mahdollisuus ottaa arjesta poikkeava rooli, näyttäytyä uudessa valossa, onnistua ja olla ilon aiheena vanhemmille saattaa tarjota ainutlaatuisia elettyjä tarinoita. Kyselyvastauksissaan useat Naapurilan koulun vanhemmat mainitsivat, kuinka juhlista ja esityksistä on tallennettu sekä valokuvia että videokuva. Näitä katsotaan kotona yhdessä, joissakin perheissä useasti ja vielä vuosienkin päästä. Siten koulun juhlassa näyttäytymisen tarina laajenee ajallisesti myös eteenpäin. Esityksestä keskusteltaessa ja mahdollisesti sen tallenteita katsottaessa lapsi näkee ja kuulee itsestään arjesta poikkeavia tarinoita. Juhlamuistelut puolestaan tuovat ajallista perspektiiviä omaan kasvuun ja kehitykseen.

Eletystä tarinasta sisäiseksi tarinaksi

Rituaalissa pyritään esittämään suhteet toivotunlaisina, mutta nämä kerrotun tarinan esittämät suhteet tulkitaan kontekstissaan. Miten esitys sitten toteutuu, kunkin henkilön oma tulkinta tarinasta, sen esittämistä syistä ja seurauksista sekä tarinan merkityksestä kontekstissaan on ratkaiseva. Tämä tulkinta eletystä tarinasta liittyy osaksi omaa sisäistä tarinaa. Lindqvist (2003, 22) kuvaa:

Tarina sulkeutuu kotiinpaluuseen. Silloinkin, kun paluu ei vie tarinan alkumaisemaan, josta aikanaan lähdettiin kulkemaan, tarinan loppu on kuitenkin kokemuksellisesti paluuta omaan itseen.

Sisäisen tarinan ja toimijuuden rakentumiseen vaikuttavat koetut onnistumiset ja epäonnistumiset (Bruner 1996, 36–37; Ylijoki 1998, 141–142). Koulu on ensimmäisiä paikkoja, joka asettaa lapsen onnistumisten ja epäonnistumisten arvioinnin kohteeksi. Kun koulun juhlassa oma suoritus tuodaan yleisön eteen, onnistumisen ja epäonnistumisen arviointi on myös julkista. Arvioinnin viitekehystenä toimivat tilanteessa läsnä olevat henkilöt, mutta myös yhteisön tarina-

malleihin valautuneet onnistumisen kriteerit. Esiintyjä vertaa toimintaansa omaan käsitykseensä yhteisön odotuksista. Kynnyksen ylitys tuo kunniaa ja lujittaa tavoiteltua sosiaalista identiteettiä ja sitä kautta tuo aineksia positiiviselle sisäiselle tarinalle. Epäonnistuminen puolestaan huojuttaa mainetta ja vaikeuttaa myönteisen sisäisen tarinan rakentamista (Ylijoki 1998, 141). Musiikkiesityksen valmistamisen projekti on myös emotionaalinen projekti. Siihen voi liittyä häpeää, nöyryytystä ja syyllisyyttä mutta myös riemua, onnea ja ylpeyttä. Yhteisön moraalijärjestys muodostaakin uskomusten ja toimintojen lisäksi myös tunteiden tulkintakehyksen. Yhteisö tarjoaa jäsenelleen eräänlaisen emotionaalisen kielipin, joka toimii pohjana sille, miten yksilöt tulkitsevat, ilmaisevat ja selittävät emootioita (emt., 142).

Sisäisen tarinan rakentamisen tukemiseksi musiikkiesityksen arviointi esityksen jälkeen yhdessä oppilaiden kanssa on tärkeä tilanne. Tällöin onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksia, niiden syitä ja seurauksia voidaan yhdessä reflektoida. Esityksen arvioinnin tulisikin auttaa muodostamaan mielekkäitä syy- ja seuraussuhteita musiikkiesityksen yhteydessä rakentuvaan tarinaan. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa kuvattu musiikkiesityksen valmistamisen prosessi tarjosi Outille myönteisiä aineksia omaa toimijuutta koskevan sisäisen tarinan rakentamiseksi. Vielä kahden vuoden kuluttuakin *Keltaisesta varpusesta* keskusteltaessa Outi kertoi, että laulun sanoitus sai alkunsa hänen keksimästään vitsistä (ks. luvut 6.2.1, 6.4.3). Erika oli oppinut luottamaan siihen, että jos harjoittelee hyvin, voi luottaa siihen että esitysikin menee hyvin (luku 6.5.3). Toisaalta Veikko kertoi, kuinka jaksaminen on hankalaa etenkin hitaasti etenevissä harjoituksissa. Veikko selitti jaksamisen ongelmaa itselleen sillä, että hänellä on helposti väsyvät jalat (luku 6.5.2).

Jos hyväksytään ajatus musiikkiesityksen käsitteen laajentamisesta ajallisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti, koulun musiikkiesitystä arvioitaessa ei riitä, että arvioidaan pelkästään musiikin esittämisen onnistumista. On arvioitava myös musiikkiesityksen valmistamisen prosessin kasvatuksellista mielekkyyttä: millaisia tilaisuuksia ja aineksia musiikkiesityksen valmistamisen prosessi kokonaisu-

nessaan tarjoaa oppilaan kerrotuille ja eletyille tarinoille sekä niiden myötä sisäiselle tarinalle. Loistavakaan musiikillinen lopputulos ei hyvitä kasvatuksellisesti kyseenalaista valmistautumisen tai arvioinnin prosessia.

Yksilön ja yhteisön tarinat vuorovaikutuksessa

Hännisen (1999, 22) mukaan kerrotun tarinan luonteenomainen aikamuoto on imperfekti. Koulukasvatuksen tulisi suuntautua kuitenkin vahvasti myös tulevaisuuteen. Näen juhlien ja musiikkiesitysten tarjoavan erityisen mahdollisuuden tulevaisuuden kertomiseen eli futuurissa esitettyihin tarinoihin. Geertzin (1973) sanoin eletty järjestys sulautuu rituaalissa toivottuun järjestykseen, Wulfin (2002, 99) mukaan taas rituaalin symboliikassa koettu ja kuviteltu maailma yhtyvät ja siksi rituaali voi toimia samanaikaisesti sekä mallina maailmasta että mallina maailmalle. Musiikkiesityksen yhteydessä rakentuvan eletyn tarinan voidaankin katsoa tarjoavan aineksia sisäisen tarinan rakentamiselle myös tulevaisuuden rakentamista varten.

Hännisen tarinallisen kiertokulun malli auttaa hahmottamaan sitä, miten koulun kasvatuksellinen tehtävä yhtäältä yksilön kasvun ja toisaalta yhteisön hyvinvoinnin tukijana on mahdollinen, vaikka nämä joskus onkin nähty ristiriitaisina ja mahdottomina yhdistää hedelmällisesti. Tarinallisen kiertokulun mallissa sisäisen tarinan rakentamisen prosessi ankkuroituu yhteisön sosiaalisiin rakenteisiin. Hänninen (1999, 26) kirjoittaa (Carriin 1986, 94 viitaten):

”Oman tarinan” ideaali ei pyhitä narsistista oman edun tavoittelua muiden kustannuksella; se ei myöskään nosta yksilöllistä erottautumista itseisarvoksi. Sen sijaan se korostaa oman paikan luomista yhteisön moraalisisessä traditiiossa.

Toisaalta tarinallisen kiertokulun malli kuvastaa myös yhteisön jokaisen jäsenen merkityksellistä toimijuutta yhteisön tarinallisen kiertokulun rakentajana ja ylläpitäjänä. Kaikki toimintamme heijastaa yhteisön kulttuurisia tarinamalleja ja ottaa niihin kantaa. Siten jokainen tekemme on kommentti yhteisön sosiaaliseen

tarinavarantoon ja lisä yhteisön tapaan ymmärtää maailmaa. Kaikki kannanotot aiempaan käytäntöön eivät kuitenkaan tule hyväksytyiksi. Kannanottojen arvioitsijoina toimivat fyysisesti läsnä olevat henkilöt, mutta myös yksilön sisäistä tämä yhteisön moraalinen järjestys, eräänlainen yhteisön moraalinen ääni (Ylijoki 1998, 141). Identiteetin rakentamisen kannalta on tärkeää, että yksilö tuntee tulewansa otetuksi huomioon yhteisössä. Jotta yksilö kokisi itsensä yhteisön jäseneksi, on tärkeää tuntea, että voi osallistua yhteisön kulttuurin uusintamiseen ja uudistamiseen ja että oma toiminta, mielipiteet ja tuotokset saavat vastakäikua, vaikka niitä ei lopulta hyväksyttäisikään. Tällöin on mahdollista tuntea yhteisön kulttuuri omaksi: minun ja meidän kulttuuriksi (Ylijoki 1998, 142).

Brunerin (1996, 42) mukaan kasvatusjärjestelmän tehtävä on auttaa kasvavia löytämään identiteettinsä kulttuurissaan, ja identiteetti rakentuu tarinallisesti. Siksi koulussa tulisi vaalia narratiivista ympäristöä erityisellä huolella eikä olettaa sen toteutuvan itsestään. Bruner (1996) esittää esimerkkejä narratiivisen oppimisympäristön rakentamisesta historian ja yhteiskuntaopin alueelta. Suomessa taas on paneuduttu narratiivisen opetuksen kehittämisessä erityisesti narratiivista oppimista tukevien opetusmenetelmien ja -materiaalien tutkimiseen ja kehittämiseen niin koulutyössä kuin opettajankoulutuksessa (KnowId-hanke). Oman tutkimukseni perusteella ehdotan, että koulun juhlien ja esitysten tarinallisia ominaisuuksia voitaisiin käyttää laajemmin ja tietoisemmin hyväksi koko koulun narratiivisen ympäristön vaalimisessa ja kehittämisessä. Musiikkiesityksen valmistaminen tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden kertoa itsestään muutenkin kuin sanallisesti: mahdollisuuden rooleilla leikkimiseen ja toisenlaisten tarinoiden kokeiluun sekä mahdollisuuden kokea yhdessä tekemisen voima ja opetella omaa osallistumisen tapaa siihen. Siten juhlat ja musiikkiesitykset muodostavat koulussa *tarinallisen oppimisympäristön*, jota voitaisiin hyödyntää aiempaa tietoisemmin oppilaiden identiteetin, osallisuuden ja toimijuuden rakentamisen apuna.

7.2.2 Musiikkiesityksen valmistaminen opettajan sosiaalisena tekona

Positiointiteorian kautta tarkasteltuna musiikkiesityksen valmistamista voidaan pitää erityisen merkityksellisenä *sosiaalisena tekona* eli sosiaalisesti merkityksellisenä toimintana (Harré & Moghaddam 2003, 6). Musiikkiesityksrituaali näyttää välittävän tehokkaasti arvoja (Wulf 2002), käytäntöjä (Dewey LW10), uskomuksia (Bruner 1995), ideologioita ja identiteetin rakennusaineita (Brown 2006), joita narratiivisessa lähestymistavassa ajatellaan tarinamalleina. Niin tehokkaasti, että neurotieteilijä Stephen Brown (2006, 4–5) kirjoittaa musiikin olevan jopa manipulaation ja käytöksen ohjaamisen väline.

Manipulaation käsitteellä on varsin negatiivinen kaiku. Suppeasti ymmärrettynä manipulaatiolla tarkoitetaan toiseen vaikuttamista siten, että tavoitteena on oman edun ajaminen tai toisen hyväksikäyttö. Laajimmillaan manipulaatiolla taas ymmärretään kaikkea vaikuttamista, jolloin musiikilla voi manipuloida siinä määrin kuin sillä voi vaikuttaa omaan tai toisen tunnetilaan ja toimintaan (Brown 2006, 21–22). Tällöin musiikin voi ajatella olevan ei-manipulatiivista vain, jos sillä ei ole minkäänlaista vaikutusta.

Brownin (2006, 2) mukaan musiikin merkitys yhteisöissä on nimenomaan funktionaalinen: musiikilla vaikutetaan yhteisön toimintaan. Etenkin musiikkikasvatuksessa musiikkia käytetään yleensä juuri siten, että tarkoituksena on vaikuttaa jollakin tavalla kasvatuksen kohteena olevan käyttäytymiseen. Kouluissa musiikin avulla voidaan tavoitella esimerkiksi oppilaiden rauhoittumista tuntityöskentelyyn tai virkistymistä pitkän työrupeaman jälkeen. Musiikkia käytetään etenkin äidinkielen ja vieraiden kielten opiskelun tukena. Musiikin kautta käsitellään myös erityisesti eettisiä aiheita, kuten ystävyyttä, kansainvälisyyttä ja uskonnon oppiaineen sisältöjä. Musiikin käyttöä olisikin aina tarkasteltava tapauskohtaisesti (emt., 21–22). Kun koulussa valmistetaan musiikkiesitystä, on aiheellista kysyä, kuka vaikuttaa musiikilla kehen ja missä tarkoituksessa.

Kasvatus on tarkoituksellista kasvavaan vaikuttamista (Kivelä 2004, 29), siis manipulaatiota sen laajassa merkityksessä. Luvussa 2 kuvatus pedagogisen pa-

radoksin yksi ulottuvuus on, että kasvattaja käyttää kasvatuksellista valtaansa ja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaan, mutta vallan käytön ja vaikuttamisen tavoitteena on tukea kasvatettavan kasvua itsenäisesti toimivaksi yksilöksi ja yhteisönsä jäseneksi. Paradoksin toisella ulottuvuudella kasvattajan tehtävänä on valmistaa kasvatettavaa toimijaksi tulevaisuuden yhteiskuntaan, mutta toisaalta tämän yhteiskunnan olemusta ei vielä tunneta (emt., 29). Ihmiselle on ominaista kuitenkin pyrkiä aina parempaan tulevaisuuteen (Wulf 2002, 10). Tulevaisuuden toimijat rakentavat tätä toiveiden yhteiskuntaa, ja siksi kasvatuksen tarinoita ohjaavat ”kasvatukselliset unelmat” (Wulf 2002, 20), kasvattajien käsitykset ja toiveet siitä, millainen on tulevaisuuden yhteiskunta. Kasvattaja pyrkii tarjoamaan kasvatettavalle eväitä tulevaisuuden yhteiskunnan rakentamiseksi ja siellä menestymiseksi, ja kasvatuksen olemukseen kuuluu ajatus siitä, että kyseiset kasvatustoimet ovat jollakin tavalla hyväksi kasvatettavalle. Uskomukset hyvän kasvatuksen tavoitteista ja keinoista kuitenkin vaihtelevat, ja joskus kasvattajan rakentama unelma voi kääntyä kasvatettavan kannalta jopa painajaiseksi (emt., 21–24).

Musiikkiesityksen tuominen koulun juhlaan näyttäytyy varsin vahvana kasvatuksellisten unelmien välittäjänä. Musiikkiesityksen valmistamisen muodostaman oppimisympäristön erityisominaisuudet – musiikki, esitystilanne rituaalilinen ja yhdessä työskentely esitykseen valmistautuessa – ovat kaikki kasvatuksellista vuorovaikutusta tehostavia tekijöitä. Siksi opettajan rooli ihanteiden ja arvojen kanavoijana on tärkeä. Suomalainen opettaja työskentelee luokassaan tavallisesti hyvin itsenäisesti. Opettajien korkean koulutustason vuoksi heidän arviointi- ja päätöksentekokykyensä luotetaan, ja mm. tarkastajakäytännöstä on Suomessa luovuttu (Sahlberg 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 12). Juhlassa kuitenkin esityksen valmistamista ohjaavan opettajan työ tulee julkiseksi. Juhlaan tuotu esitys liittyy osaksi tarinaa, joka kertoo ”koulun parhaasta”. Näyttämöllä on myös opettajan kasvatuksellinen unelma eli käsitys siitä, mikä, kuka ja miten toteutettu edustaa koulun parasta. Opettaja joutuu neuvottelemaan – konkreettisesti tai mielessään – siitä, mikä tässä koulussa käsitetään

parhaaksi, arvokkaaksi ja soveliaaksi, ja miten hänen johdollaan valmistettu esitys suhteutuu näihin ihanteisiin. Juhlaan tuotu musiikkiesitys voidaan ajatella kommenttina koulun kulttuuriin: se voi myötäillä ja vahvistaa mutta myös tietoisesti haastaa ihanteita ja uskomuksia.

Jos hyväksytään edellä esitetty näkemys musiikkiesityksistä yksilön ja yhteisön sosiaalisen elämän ilmentäjinä, rakentajina ja tarkastelun välineenä, kasvaa musiikkikasvattajan vastuu koulun toimintakulttuurissa erityisen merkitykselliseksi. Musiikkiesitystä ei voi ajatella vain kertaluontoisena juhlan ”koristeena” (esim. Bruner 1995, 40) vaan sen kautta otetaan osaa koulukasvatuksen syvimpään tehtävään: käsitellään yhteisön arvoja, ihanteita ja ihmisten keskinäisiä sekä ihmisten ja rakenteiden välisiä suhteita. Musiikkiesitys osana koulun musiikkikasvatusta on osa lapsen ja nuoren yleistä kasvatusta, deweylaisittain kasvun tukemista. Näin ajatellen nousee tärkeäksi Brownin (2006, 22) ehdotus siitä, että musiikin käyttöön liittyvää kommunikaatiota tulisi tarkastella tapaus tapaukselta viestin lähettäjän aikomusten, vastaanottajien toiminnan ja musiikin sosiaalisten tehtävien suhteen: millaisia kasvatuksellisia unelmia musiikkikasvattaja koulun musisoinnin kautta välittää sekä millaisia toiminnan mahdollisuuksia ja identiteetin rakennusaineita musisoinnin yhteydessä tarjotaan.

Vaikka rituaaleja käytetään vahvistamaan ja uusintamaan kulttuurisia tarinamalleja, sisältää rituaali myös uudelleen tulkinnan mahdollisuuden. Rituaalissa voivat valottua saman ilmiön eri puolet kuten vakava ja leikillinen, pyhä ja pilkka, samanlaisuus ja erilaisuus, jatkuvuus ja muutos (Wulf 2008a; 2008b; Alasuutari 2007, 143; Nikkanen 2010a, 54). Rituaalia voidaan käyttää yhtä hyvin manipulaation välineenä kuin kriittiseen reflektioon kannustajana. Olennaista on, annetaanko valmiita vastauksia vai osoitetaanko pohtimisen paikkoja, ja edelleen, millaista pohdintaa on tarjolla, kenen vastauksia kuunnellaan ja mitä niistä pidetään hyväksyttävänä. Silloinkin, kun pyritään tekemään ”perinteistä koulun juhlaa”, erityistä huomiota kiinnittävät juuri ne kohdat, joissa poiketaan perinteestä ja tehdään toisin kuin on totuttu.

7.2.3 Positioitumisen pakko ja mahdollisuus musiikkiesityksessä

Tässä tutkimuksessa kuvattu tapa valmistaa esityksiä koko luokan yhteistyönä nostaa osallistujien välille rakentuvien suhteiden merkityksen keskeiseksi. Musiikin mielekkyyden rakentamiseksi ei riitä, että jokainen tekee oman osansa, vaan oma osuus pitää sovittaa yhteen muiden osallistujien musisoinnin kanssa. Siten yhdessä musisoiminen luo oppimisympäristöön sekä positioitumisen pakon että uudelleen positioitumisen mahdollisuuksia. Yhdessä musisoitaessa ollaan yhtäältä väistämättä yhteydessä muihin samassa tilassa oleviin. Yhden toiminta – aktiivinen tai passiivinen – vaikuttaa kaikkien muiden musiikilliseen toimintaympäristöön. Toisaalta yhdessä musisoimisen tilanne luo myös yhteydessä olemisen oikeuden ja siten mahdollisuuden uusien tai uudenlaisten suhteiden rakentumiseen.

Positiointineuvottelua eli neuvottelua omasta paikasta yhteisössä käydään koulussa ja luokissa jatkuvasti. Jokainen oppitunti ja jokainen kohtaaminen on sosiaalisesti merkityksellistä toimintaa, jossa positioita vahvistetaan, testataan tai kyseenalaistetaan. Musiikkiesityksen ja juhlan valmistaminen on sosiaalisena tekona erityisen merkityksellinen, sillä sen tuottaman positiointineuvottelun tulos tuodaan kiteytettynä ja kehystettynä yleisön eteen, osaksi yhteisön yhteistä tietoisuutta. Lisäksi esitystilanne synnyttää yleisön ja esiintyjien kesken oman positiointineuvottelunsa, joka saattaa jatkua vielä esityksen jälkeenkin.

Musiikkiesitystilanteen tarjoama ”tarinan tiivistymäkohta” (Lindqvist 2003, 22; ks. luku 7.1) on se tekijä, joka erottaa musiikkiesitykseen valmistautumisen tavallisen luokkamusisoinnin muodostamasta oppimisympäristöstä. Ensinnäkin esityksen julkisuus pakottaa ajattelemaan esityksen kautta välittyviä viestejä arkityötä tarkemmin. Toiseksi esitykseen valmistauduttaessa musisoidaan tilassa, jossa Lindqvistin sanoin ”tarinan loppua ei vielä ole kirjoitettu” (emt., 22). Tietoisuus siitä, että esityksen tarina voi prosessin tai itse esityksen aikana saada yllättävänkin suunnan, nostaa esille teemoja, joita ei muussa arkimusoinnissa tule esille. Kun musiikkiesityksessä musisointi ritualisoidaan, musisoinnin merkitys muuttuu luokassa musisoinnista: enää ei musisoida oppimisen vuoksi tai

omaksi iloksi, vaan musiikki tuodaan osaksi yhteisöllistä elämää. Kun musisoitilanne kehystetään ja kohotetaan arjesta, se saa myös vahvempia symbolisia merkityksiä (Wulf 2002, 97, 100, 102).

Kasvatuskontekstissa valmistettujen esitysten valmistamisen merkityksellisyttä on tavallisesti arvioitu vain esiintyjien näkökulmasta (esim. Toivanen 2002; Rusanen 2002; Anttila 2003). Musiikkiesitys on koulussa osa koulutyötä ja siten oppimisympäristö myös niille, jotka eivät ole osallistuneet esityksen tai juhlan valmistamiseen mutta osallistuvat tilaisuuteen yleisönä. Smallin musicking-käsite korostaa myös yleisön roolia musisointiin osallistujana. Samoin kuin esiintyjille, musiikkiesitysrituaali tarjoaa myös yleisönä oleville tilaisuuden tarkastella, vakiinnuttaa ja juhlistaa suhteita sävelten välillä, ihmisten välillä sekä ihmisten ja rakenteiden välillä. Esimerkiksi aineistossani Naapurilan koulun esiopetusryhmän opettaja Jaana kertoo pitävänsä ryhmän esiintymistä kevätjuhlassa erittäin tärkeänä sekä oppilaille että vanhemmille. Ennen joulujuhlaa osa vanhemmista oli epäillen kysellyt, ettei kai esikoululaisilla esitystä ole, kun ovat erityisopilaita. Erityisopetusryhmän esiintyminen oli Jaanan mielestä tärkeä merkki siitä, että oppilaat ovat kouluyhteisön täysivaltaisia jäseniä.

Musiikkiesitykseen valmistautuminen tuo opiskeluun uusia mahdollisuuksia, mutta yhtä aikaa mahdollisuuksien kanssa kasvavat myös riskit (Bruner 1996, 42)⁴⁰. Tämä haastaa perinteisen tarinamuodon, jota edustaa esimerkiksi Lindqvistin (2003, 22) edellä lainatun vertauksen jatko:

[T]arinan loppu on kuitenkin kokemuksellisesti paluuta omaan itseen, elämän ymmärtämiseen ja rauhalliseen, asettuneeseen tilaan.

Hännisen tarinallisen kiertokulun mallissa kiinnitetään huomiota siihen, että elävän elämän draama saattaa tuottaa myös yllätyksiä. Aina tarina ei pääty ”rauhalliseen ja asettuneeseen tilaan”, joka edistäisi elämän ymmärtämistä. Jos esitys ei mene niin kuin on suunniteltu, tai yleisö vastaa siihen odottamattomalla tavalla, tarinan loppu voikin sisältää hämmennystä, ahdistusta, pettymystä.

⁴⁰ ”Education is risky, for it fuels the sense of possibility.” Bruner 1996, 42.

Juhlarituaalissa tuodaan esille sitä, mikä koulussa nähdään arvokkaana, ja koulu haluaa näyttäytyä parhaimmillaan. Myös jokaisella esiintyvällä oppilaalla on oikeus esiintyä koulun juhlissa edukseen ja näyttäytyä mahdollisesti uudessa valossa. Mutta mitkä ovat edukseen esiintymisen kriteerit? Millaisessa valossa oppilas haluttaisiin näyttää? Entä millaisena oppilas saa näyttäytyä ja millaisena oppilaan saa näyttää? Entä jos joku ei pysty osallistumaan samoin kuin muut? Aina ei ole yksiselitteistä vastausta siihen, pitääkö kaikkien saada osallistua, onko kaikkien pakko osallistua ja onko aina oikein antaa lapsen osallistua. Tutkimusaineistossani Naapurilan koulun opettajat pohtivat kevätjuhlaa arvioidesaan erään oppilaan kohdalla, oliko esiintyminen oppilaan kannalta ollut oikein vai väärin. Oppilas osallistui parhaan taitonsa mukaan, mutta erottui silti joukosta. Opettajat iloitsivat edistyksestä siinä, että hän pystyi osallistumaan esitykseen, tuli lavalle muiden mukana ja pyrki toimimaan esityksen mukaisesti. Samalla lavalla oli kuitenkin nähtävissä myös oppilaan erilaisuus. Opettajat pohtivat, riittikö yleisöltä ymmärrystä nähdä se arvokas edistys ja kehitys, joka oli oppilaan tunteville nähtävissä, vai asetettiin oppilas ja tämän perhe hyvästä tarkoituksesta huolimatta kiusalliseen tilanteeseen, jopa negatiivisen huomion kohteeksi. (H III)

Musiikki tai esiintyminen sinänsä ei tee oppimisympäristöstä hyvää tai huonoa. Musiikkiesityksen valmistaminen tarjoaa vasta puitteet, jossa tapahtuu monenlaista oppimista niin tietojen, taitojen kuin asenteiden suhteen. Vaikka musiikin ja rituaalien ajatellaan pääsääntöisesti lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisössä, musisointi voi myös artikuloida ja jopa vahvistaa sosiaalista jakautumista (Small 1987, 71; Brown 2006, 5; Nikkanen & Westerlund 2009, 35; Nikkanen 2010a, 55–56; Iltis 2012, 17). Rituaalin kehollista ja esteettistä ilmaisuja korostavat puitteet tehostavat erityisesti arvojen, uskomusten ja ihanteiden välittymistä, mutta välittyvät moraaliset arvot voivat olla mitä hyvänsä. Se, mitä musiikkiesityksen valmistamisen yhteydessä opitaan, riippuu kustakin esityksestä, sen taustasta, osallistujista ja toiminnan tavoista.

7.3 Musiikillisesta taitavuudesta musiikilliseen toimijuuteen

Naapurilan koulussa musiikkiesitysten valmistamista on pyritty kehittämään koulun yleisten kasvatustavoitteiden ja toimintakulttuurin mukaiseksi. Kuten luvussa 5.4 todettiin, Naapurilan koulun musiikkiesityksen valmistamisen ihan-teessa voidaan tulkita siirtymä musiikillisesta taitavuudesta esiintymisen edellyt-tyksenä musiikilliseen toimijuuteen esitysten valmistamisen tavoitteena. Miten toimijuuden ihanne sitten vaikuttaa esityksen valmistamisen käytännön taustal-la?

Tapio Toivanen (2002) luokittelee teatterikasvatuksen väitöskirjassaan oppi-laiden esityksen valmistamisen aikana kuvaamat roolityön prosessit kahteen luokkaan: esiintyjäkeskeisiin ja roolikeskeisiin. Naapurilan koulun tapaus avaa roolityön prosesseihin esiintyjän ja roolin välistä suhdetta laajempia näkökul-mia. Toivasen termejä soveltaen Naapurilan koulun musiikkiesitysten valmista-misen käytännössä voi havaita vuosien varrella siirtyvän teoskeskeisestä lähes-tymistavasta *esiintyjälähtöiseen* lähestymistapaan. Musiikkiesityksen suunnitte-lu lähtee esiintyjien kasvun haasteista. Havainnoitua esityksen valmistamisen prosessia ei voi kuitenkaan pitää esiintyjäkeskeisenä. Henkilöiden tai teoksen sijaan keskeisimpänä huomion kohteena on toiminta ja sen aikana rakentuvat suhteet niin sävelten kuin ihmisten välillä.

Luokanopettaja Helin suunnittelussa vaikuttaa toteutuvan Smallin (1999, 19) ajattelu musisoinnin merkityksestä: tärkeintä eivät ole musiikkiteokseen sisälty-vät merkitykset vaan se, mitä merkityksiä syntyy kun juuri nämä ihmiset esittä-vät tätä musiikkia juuri tässä tilanteessa. Naapurilan koulun tarinamallissa mu-siikkiesityksen perimmäiseksi tavoitteeksi rakentuu yksilön ja yhteisön hyvin-voinnin tukeminen, esimerkiksi ”*onnistumisen elämykset*” ja ”*yhteen hiileen puhaltaminen*” (A II). Siten Naapurilan koulun musiikkiesityksen valmistami-sen prosessin voisi määritellä olevan esiintyjäkeskeisen prosessin sijaan *yhteisö-keskeinen* prosessi, kun muistetaan, että yhteisöllistä lähestymistapaa toteutetta-

essa hyvinvoiva yhteisö nähdään parhaana ympäristönä hyvinvoivaksi yksilöksi kasvulle.

Dewey (LW 10, 87) kirjoittaa:

Yhteisön elämää lähellä oleva taide sekä ilmentää yhteisöllistä elämää että on myös erinomainen keino yhteisöllisen elämän luomiseen. Taiteen tekeminen ja kokeminen ei kuulu vain taiteilijoille ja harvoille taiteen harrastajille. Kun taide toteuttaa tarkoitustaan se myös uudistaa yhteisöllistä kokemusta kohti vahvempaa järjestyneisyyttä ja yhteenkuuluvuutta.⁴¹ (Käännös H.N.)

Samankaltainen ajatus taiteen arvosta yhteisöllisen elämän ilmentäjänä ja rakentajana on luettavissa myös Naapurilan koulun musiikkiesityksen valmistamista ohjaavassa tarinamallissa. Siirtymä musiikillisen taitavuuden ihanteesta musiikillisen toimijuuden ihanteeseen kytkeytyy peruskoulun yleiseen tavoitteeseen edistää tasa-arvoa ja demokratiaa yhteiskunnassa. Kasvatuksellisenä tavoitteena on tukea jokaisen oppilaan kasvua demokraattisen yhteisön toimijaksi oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Musiikin esittäminen ei ole tarkoitettu vain taitaville, lahjakkaille ja rohkeille, vaan se kuuluu kaikille kouluyhteisön jäsenille. Musisoimalla yhdessä muiden kanssa jokainen tuo myös oman panoksensa yhteiseen juhlaan. Samoin kuin musiikin esittämisen perinteisessä tarinamallissa Naapurilan koulussa musiikkiesitystä valmistettaessa on ihanteena tuoda omat taidot yhteisön iloksi. Tarinamallien ilmentämässä moraalisisessa järjestyksessä on kuitenkin perustavanlaatuisen ero. Naapurilan koulun variaatiotarimallissa ei pyritä löytämään kyllin hyviä tai muita parempia muusikoita, vaan kaikilla yhteisön jäsenillä katsotaan olevan riittävät taidot osallistua yhteiseen esitykseen. Kilpailun eetoksen sijaan Naapurilan koulun variaatiotarimalli korostaa mu-

⁴¹ Dewey LW10, 87: Works of art that are not remote from common life, that are widely enjoyed in a community, are signs of a unified collective life. But they are also marvelous aids in the creation of such a life. The remaking of the material of experience in the act of expression is not an isolated event confined to the artist and to a person here and there who happens to enjoy the work. In the degree in which art exercises its office, it is also a remaking of the experience of the community in the direction of greater order and unity.

siikkiesitysten tehtävänä yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen edistämistä ja juhlistamista koulu yhteisössä.

7.3.1 Musiikillinen toimijuus kasvatuksellisena ihanteena

Mitä toimijuuden tukeminen musiikkiesityksen valmistamiselle asetettuna kasvatuksellisena tavoitteena sitten tarkoittaa? Toimijuutta (engl. agency) on määritelty monella, osin ristiriitaisellakin tavalla. Eri tutkijoiden määritelmät poikkeavat jo lähtökohtaisesti sen suhteen, määritelläänkö toimijuus valmiutena (DeNora 2000, 153; Hakkarainen & al. 2004, 91), identiteettinä (Kumpulainen & al. 2010, 93), toimintana (Bandura 2001, 2), tahtona (Blair 2009, 180; Kumpulainen & al. 2010, 23), prosessina (Emirbayer & Mische 1998, 963) vai toimijuutta ilmentävien ominaisuuksien kautta.

Toimijuuden englanninkielinen kantasana *agent* tarkoittaa toimijaa ja vaikuttajaa. ”Olla toimija tarkoittaa sitä, että saa asioita tapahtumaan tarkoituksellisesti oman toimintansa avulla”, määrittelee sosiaalipsykologi Albert Bandura (2001, 2). Banduran määritelmässä siis pelkkä kyky tai tahto ei riitä, vaan toimijuuden tulee ilmetä toiminnassa ja sen tuloksissa. Kun tavoitellaan musiikillista toimijuutta, musiikkiesityksen yhteydessä musiikillisen taidon lisäksi tulee kiinnostavaksi se, mitä tällä taidolla tehdään ja saadaan aikaan.

Hyvin erilaisillekin toimijuuden määritelmille yhteistä on näkemys siitä, että toimijuus kehittyy yksilön osallistuessa yhteisönsä toimintaan (Hakkarainen & al. 2004, 391; Kumpulainen & al. 2010, 93). Monissa määritelmässä katsotaan, että toimijuuteen liittyy olennaisesti ymmärrys yhteisön arvoista ja toimintatavoista sekä käytettävissä olevista resursseista ja välineistä (Giddens 1984, 120–121; DeNora 2000, 153; Bandura 2001, 8–9; Kumpulainen & al. 2010, 31). Pyrkinessään tekemään synteesiä aiempien määritelmien moninaisuudesta Emirbayer ja Mische (1998) kiinnittävätkin määritelmänsä näihin ominaisuuksiin. He kuvaavat toimijuutta sosiaalisen liittymisen prosessina, jonka elementtejä ovat olemassa olevien tapojen tuntemus, kyky kehittää ja arvioida vaihtoehtoisia toiminnan tapoja sekä kyky tasapainoilla olemassa olevan ja tavoiteltavan välil-

lä. Toimijuuteen liittyy siten tässäkin tutkimuksessa keskeinen historiallisen jatkuvuuden ajatus: yhtäältä kyky liittyä yhteisönsä käytäntöihin ja toisaalta tulkita niitä uudelleen ja kehittää niitä edelleen. Toimijuuteen usein liitetyt piirteitä ovat intentionaalisuus, aloitteellisuus, aktiivisuus, vastuullisuus, osallisuus sekä vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, jotka ovat myös koulutukselle asetettuja yleisiä tavoitteita (Kumpulainen & al. 23, 25; Emirbayer & Mische 1998, 962).

Toimijuus liittyy näin ollen vahvasti yksilön ja yhteisön vuorovaikutukseen. Yksilö kasvaa osaksi yhteisönsä kulttuuria ja vastavuoroisesti yhteisö kehittyy yksilön osallistumisen myötä (Kumpulainen & al. 2010, 13). Toimijuutta voi olla sekä yksilöillä että yhteisöillä (Barnes 2000; Hakkarainen & al. 2004; Kumpulainen & al. 2010; Bandura 2001). Esimerkiksi Bandura (2001, 13–14) erottaa yksilöllisen toimijuuden, välittyneen toimijuuden (proxy agency) ja kollektiivisen toimijuuden. Tällöin välittynyt toimijuus tarkoittaa yksilön taitoa hakea apua tavoitteidensa toteuttamiseksi niiltä, joilla on enemmän resursseja, asiantuntemusta tai valtaa kyseisen asian suhteen. Kollektiivinen toimijuus taas tarkoittaa yhteisön mahdollisuuksia toteuttaa yhdessä asetettuja tavoitteita.

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta on määritelty toimijuuden subjektien lisäksi myös toimijuuden merkityksellisyyden näkökulmasta. Musiikkisosiologit Kari B. Batt-Rawden ja Tia DeNora (2005) kirjoittavat musiikillisen toimijuuden mahdollistavan ”sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvan” merkityksellisyyden rakentamisen musisoinnin yhteydessä. Yhtäältä musiikillinen toimijuus on taitoa käyttää musiikkia oman toiminnan ja tunteiden säätelyyn tai oman minäkuvan rakentamisen tukena, toisaalta musiikkia käytetään sosiaalisesti esimerkiksi yhteismusisoinnin ilon vuoksi tai näyttäytymisen välineenä. Myös Deborah Blair (2009, 180–181) määrittelee musiikilliselle toimijuudelle kaksi ulottuvuutta: oppilaiden yksilöllisesti suuntautuvan halun kehittyä muusikkoina ja sosiaalisesti suuntautuvan halun tulla arvostetuksi muusikkoina.

Karlsen ja Westerlund (2010, 233–235) jaottelevat musiikillisen toimijuuden sisään- ja ulospäin suuntautuvia merkityksiä edelleen ja kuvailevat musiikillisel-

le toimijuudelle koulukontekstissa neljä merkitysulottuvuutta, jotka rakentuvat yksilöllisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden vuorovaikutuksena. Ensinnäkin kokemus musiikillisesta toimijuudesta auttaa rakentamaan henkilökohtaista käsitystä itsestä niin suhteessa musiikkiin kuin yleisemmin suhteessa maailmaan. Toiseksi musiikillisen toimijuuden kautta yksilön on mahdollista vaikuttaa omaan positioonsa yhteisössä: näyttäytyä toisenlaisena ja neuvotella suhteistaan. Kolmanneksi musiikillinen toimiminen, esimerkiksi luokan yhteinen musisointi, tarjoaa puitteet kollektiivisen toimijuuden kokemukselle. Yhdessä musisoidessa on mahdollista rakentaa yhteisön sisäistä ymmärrystä ja luottamusta, joka voi kantaa yhteisössä myös musiikillisten tilanteiden ulkopuolelle. Musisoidessa rakennettava positio luotettavana ja vuorovaikutukseen kykenevänä yhteisön jäsenenä voi vahvistaa jäsenyyttä ja yhteenkuuluvuutta yhteisössä yleisesti. Neljänneksi neuvottelu musiikillisesta toimijuudesta yhteisön kesken tarjoaa kokemuksen demokratiasta. Kokemus toimimisesta musiikillisen yhteisön jäsenenä voi toimia mallina toimijuuden rakentamiselle yhteiskunnassa yleensä.

Karlsen ja Westerlund (2010) soveltavat musiikillisen toimijuuden merkitysten määrittelyssä sosiologi Barry Barnesin (2000) kollektiivisen toimijuuden käsitettä. Vaikka Barnes on pyrkinyt laajentamaan toimijuuden yksilökeskeistä näkökulmaa, hän määrittelee kollektiivisen toimijuuden kuitenkin yhä yksilön kautta: yksilöt ovat itsenäisiä toimijoita, jotka vaikuttavat toisiinsa (emt., 64). Kollektiivisen toimijuuden mahdollistamiseksi yksilöiden on osoitettava olevansa vastuullisia ja valmiita yhteistyöhön. Heidän täytyy koordinoida toimintaansa ja neuvotella päämääristä ja keinoista, jotta voidaan päästä toivottuihin tavoitteisiin. Barnesin kuvaama kollektiivinen toimijuus näyttäytyy keinona auttaa yksilöä saavuttamaan henkilökohtaisia tavoitteitaan. Karlsen ja Westerlund soveltavat tätä kollektiivisen toimijuuden käsitettä, mutta vievät sitä eteenpäin yhteisölliseen suuntaan painottaen jakamisen kokemusta. Kollektiivinen toimijuus ei ole vain yksilön toiminnan lisäresurssi vaan arvokasta sinänsä demokraattisen toimintakulttuurin kehittämiseksi ja demokraattisten toiminnan tapojen oppimiseksi.

Yksi kollektiivisen musiikillisen toimijuuden tärkeä merkitys on yhteisöllisen identiteetin rakentaminen (Karlsen 2012, 134). Kollektiiviselle toimijuudelle on keskeistä yhteisössä vallitseva käsitys siitä, miten yhteisönä voidaan saada aikaan toivottuja tuloksia tai päästä asetettuihin tavoitteisiin (Bandura 2001). Myös Kumpulainen kirjoittajakumppaneineen antaa aihetta laajentaa esityksen valmistamisen yhteydessä rakentuvan kollektiivisen toimijuuden merkitystä tähän suuntaan:

”Yhteisen jutun” toteuttamisessa muodostuu myös jatkuvasti uutta ja jaettavaa toimintaa tukevaa välineistöä: erilaisia käytäntöjä, työvälineitä, käsitteitä ja kieltä. Jaetut käytännöt ja toimintaan liittyvät välineet sitovat yhteisön jäseniä toisiinsa. (Kumpulainen & al. 2010, 13.)

Kollektiivisen musiikillisen toimijuuden avulla voidaan ajatella rakennettavan sekä yhteisöllisen demokraattisen toimintakulttuurin puitteita että käsitystä siitä, keitä me olemme, mitä me osaamme, mihin me pystymme. Small (2011, xi) kuvailee tällaisen merkityksen musiikkiesityksille kirjoittaessaan, että musiikkiesitykseen osallistujat ilmaisevat

itselleen, toisilleen ja muille: nämä ovat meidän arvomme ja meidän käsityksemme siitä, millaisia maailman suhteiden tulisi olla. Ja koska olemme sitä, miten olemme suhteessa maailmaan, se tarkoittaa: tällaisia me olemme! (Käännös H.N.)

Toimijuuden käsitteestä on kirjoitettu toisistaan poikkeavia määritelmiä sen vaikuttavuuden ja moraalinäkökulmien suhteen. Esimerkiksi Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 391) määrittelevät toimijuuden yhteisöllisessä toiminnassa syntyväksi yksilön identiteettiin ja kulttuurisiin malleihin perustuvaksi toimintavalmiudeksi. Tämä määritelmä jättää ulkopuolelle esimerkiksi Banduralla keskeisen vaikuttavuuden näkökulman, jossa toiminnan tarkoituksena on saada asioita tapahtumaan. Hakkaraisen ym. mukaan

Toimijuutta syntyy kaikissa oppimisympäristöissä osanottajien neuvotellessa omista rooleistaan opettajien ja toimintaa säätelevien rajoitteiden kanssa. Joskus tällaiselle toimijuudelle on tyypillistä, että opettaja tai kurssin vetäjä kantaa vastuun lähes kaikista korkeammista älyllisistä toiminnoista ja opiskeli-

joiden tehtävänä on puolestaan köyhtynyt ja rajoitettu työskentely sisältöjen muistamiseksi ja palauttamiseksi arviointitilanteissa. (Hakkarainen & al. 2004, 228)

Mutta voidaanko toimijuudeksi kutsua sitä, että oppii selviytymään olemassa olevissa puitteissa, vaikka ne eivät tarjoaisi vaikuttamisen mahdollisuutta? Kumpulaisen ym. (2010, 27) mukaan ”jotta ihminen voisi kasvaa toimijuuteen, häntä tulee kohdella aktiivisena subjektina, ei vain esimerkiksi koulutuksen tai kasvatuksen kohteena.” Jos koulussa oppii vain toistamaan valmiina annettua tietoa, onko kyse toimijuudesta vai pelkästään toiminnasta ja selviytymisstrategiasta? Toimijuus merkitsee ”yksilön tai ryhmän tunnetta siitä, että minä tai me teemme asioita, vaikutamme niihin, ne eivät vain tapahdu minulle tai meille”, Kumpulaisen (2010, 23) tutkimusryhmä kirjoittaa.

Tässä tutkimuksessa toimijuuden tunnuspiirteissä korostuvat vastuullisuus ja pyrkimys hyvään elämään, jolloin yksilön oikeudet ja velvollisuudet yhteisössä kulkevat käsi kädessä. Kun toimijuuden kokemuksella on merkitystä ihmisen identiteetin rakentumiselle, tulisi oppilaan voida vaikuttaa koulun toimintaan taidoilla, jotka ovat koulun kasvatustavoitteiden mukaisia. Toimijuutta tukeva oppimisympäristö on sellainen, joka tarjoaa oppilaille välineitä ja taitoja esimerkiksi kommentoida epäileiksi kokemaansa koulutus- ja arviointijärjestemää ja vaikuttaa siihen.

Naapurilan koulussa musiikillinen esiintyminen on kaikille mahdollinen tapa toimia yhteisössään, ja sen merkitys nähdään musiikillisia taitoja ja tilanteita laajempänä. Naapurilan koulun tapauksen pohjalta tässä tutkimuksessa rakennettun käsityksen mukaan musiikillinen toimijuus on

- laajempi käsite kuin musiikillisen toiminnan, esimerkiksi soittamisen ja laulamisen taito
- laajempi käsite kuin ryhmässä musisoimisen taito (vrt. musiikin päättöarvioinnin kriteeristöissä (POPS 2004, 234) jonkin soittimen perustekniikan hallitseminen niin, että pystyy osallistumaan yhteissoittoon)

- laajempi käsite kuin musiikillisen yhteisön jäsenenä toimimisen taito (vrt. Elliott 1995).

Edellisten lisäksi musiikillisen toimijuuden määritelmään liittyy pragmatistisesta viitekehuksesta juontuen arvosidonnaisuus. Musiikillinen toimijuus tarkoittaa taitoa käyttää musiikillista osaamista tarkoituksellisesti oman ja yhteisön hyvän elämän edistämiseen (vaikka samalla tunnustetaan, että käsitys hyvän elämän puitteista vaihtelee eri yhteisöissä). Musiikilliseen toimijuuteen sisältyy yhtäältä taito tuoda neuvotteluun omat näkemykset ja pyrkimykset ja toisaalta vastuu myös yhteisön ja muiden sen jäsenten hyvästä elämästä. Musiikillinen toimijuus edellyttää uskoa omiin toiminnan mahdollisuuksiin, ja kokemus musiikillisesta toimijuudesta rakentaa edelleen yksilön ja yhteisön käsitystä itsestään. Siten toimijuuden rakentuminen on prosessi, joka voi alkaa myös perifeeraalisella osallistumisella ja edetä kohti täydempää osallistumista (Wenger 1991).

Soveltaen ja jatkaen Karlсенin ja Westerlundin (2010, 233–235) jaottelua voidaan ajatella, että parhaimmillaan tällainen esiintyjälähtöinen ja yhteisökeskeinen musiikkiesityksen valmistamisen prosessi, jossa pyritään tukemaan musiikillisen toimijuuden rakentumista,

- tarjoaa myönteisiä aineksia sisäisen tarinan rakentamiselle
- antaa mahdollisuuden näyttäytyä myönteisessä valossa ja vaikuttaa muiden käsitykseen itsestä
- antaa mahdollisuuden rakentaa omaa paikkaa yhteisössä ja sen käytännöissä, harjoitella ja toteuttaa vastuullisuutta, yhteistyökykyä ja kollektiivista toimijuutta
- tukee yhteisöllisten demokraattisten toiminnan tapojen rakentamista koulun toimintakulttuurissa
- tukee koulun identiteetin ja yhteishengen, ”lämmimhenkisen yhteenkuuluvuuden tunteen” rakentumista.

7.3.2 Opettaja toimijuuteen ohjaajana

Toimijuus ei ole jonkin toiminnan edellytys vaan toiminnan ja osallistumisen tulos, kirjoittaa Kumpulainen työryhmineen (2010, 30). Kun koulussa halutaan tukea toimijuuden kehittymistä, tulisi oppimisympäristön antaa mahdollisuuksia osallistua toimintaan ja sitä koskevaan päätöksentekoon ja siten mahdollisuuksia opetella neuvottelua ja vaikuttaa omaan ja muiden elämään. Dewey (MW9, 44) kirjoitti jo vuonna 1916 konstruktivisen ja yhteisöllisen oppimisprosessin vaatimisesta:

Mutta sen toteuttaminen käytännössä edellyttää, että kouluympäristö varustetaan toiminnan mahdollisuuksilla, välineillä ja materiaaleilla paljon nykyistä laajemmin. Se edellyttää, että opetuksen ja hallinnon menetelmät mukautetaan sallimaan ja varmistamaan suora ja jatkuva kosketus todellisiin asioihin. Ei niin, että kielen merkitystä kasvatuksen resurssina väheksyttäisiin, vaan että sitä käytetään entistä elävämmin ja hedelmällisemmin normaalissa yhteydessään yhteisön jaettuihin käytäntöihin. (Käännös H.N.)

Kun musiikkiesityksen valmistamisen yhtenä tavoitteena on toimijuuden rakentuminen, tulisi oppimisympäristön tarjota mahdollisuuksia harjoitella sekä musiikinnon teknisiä taitoja että taitoa käyttää musiikkia oman ja yhteisön hyvän elämän edistämiseksi. Hahmottelen toimijuutta tukevaa musiikkiesityksen valmistamisen oppimisympäristöä kahdesta lähtökohdasta. Ensinnäkin käytän Banduran (2001, 1) määritelmää, jonka mukaan toimijuuteen liittyvät keskeiset ominaisuudet ovat *intentionaalisuus*, *ennakointi*, *itsesääntely* sekä *reflektiivisyys* omien kykyjen, toiminnan laadun ja elämän päämäärien suhteen. Musiikkiesityksen valmistamiseen siirrettynä näiden ominaisuuksien harjoittelu voisi tarkoittaa osallistumista tavoitteen asetteluun, suunnitteluun, musiikillisen toiminnan ja yhteisen työskentelyn harjoitteluun sekä arviointiin prosessin aikana ja sen jälkeen. Toiseksi käytän lähtökohtana luvussa 7.3.1 hahmoteltuja musiikillisen toimijuuden merkitysulottuvuuksia. Tällöin oppimisympäristön tulisi tarjota mahdollisuuksia käsitellä musisoimisen merkitystä itsetuntemukselle ja sosiaaliselle näyttäytymiselle sekä antaa tilaa yhdessä tekemisen neuvottelulle, demokraattisille prosesseille ja yhteisön identiteetin rakentamiselle.

Kuten luvussa 5.2.2 todettiin, Naapurilan koulussa musiikkiesitysten valmistamisen toiminnan tapojen muutoksesta on kiteytettävissä kolme käytännöllistä periaatetta: 1) esityksiin ei valita musiikkiin sopivia oppilaita vaan esityksen musiikki valitaan oppilaille sopivaksi, 2) ei kysytä, kuka haluaa osallistua esityksen valmistamiseen, vaan miten haluat osallistua tämän esityksen valmistamiseen, ja 3) esityksen valmistamista varten ei ole valmista partituuria, vaan musiikkia sovitetaan oppilaiden kanssa prosessin aikana. Seuraavassa pohdin, kuinka nämä periaatteet ilmentävät ja ovat osaltaan toteuttaneet toimintakulttuurin muutosta kohti toimijuuden tukemista.

Musiikki oppilaiden mukaan

Tässä tutkimuksessa kuvatun musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa lähtökohtana oli opettajan halu kokeilla työtappaa, jossa oppilaat pääsevät vaikuttamaan aiempaa enemmän esityksen prosessin ja lopputuloksen muotoutumiseen. Koska luokka oli jo tehnyt useita valmiiseen kappaleeseen ja opettajan tekemään sovutukseen perustuneita esityksiä, luokan opettaja Heli halusi ensisijaisesti tarjota oppilaille kokemuksen itse tekemisestä. Heli oli myös varautunut siihen, ettei itse tekemisen kokeilusta syntyisikään esitettävää musiikkia. Kasvatuksellista tavoitetta ei näin ollen ollut sidottu tulostavoitteeseen. Heli halusi antaa kokemuksen vaikuttamisesta musiikkiesityksen valmistamisen prosessiin ja lopputulokseen, toisin sanoen kokemuksen musiikillisesta toimijuudesta.

Kun musiikkiesityksen valmistaminen nähdään kasvatuksellisena käytäntönä, suunnittelun lähtökohtana on lopputuloksen sijaan toimijat ja toiminta, kirjoittaa australialainen kasvatustieteilijä Shirley Grundy (1987, 64). Hän kuvaa suunnittelun alkavan tilanteesta tai kysymyksestä, jota pohditaan suhteessa inhimilliseen kasvuun ja hyvinvointiin. Musiikkiesityksen valmistamista suunniteltaessa näen tämän muotoutuvan kysymyksiksi siitä, mitä juuri nämä oppilaat osaavat, mitä haluaisin heidän oppivan, tai mitä haluaisin heidän kokevan. Musiikkiesityksen suunnittelua ohjaa siis opettajan kasvatuksellinen unelma: ajatus siitä, millaista kasvua haluan opettajana tukea ja miten se parhaiten tapahtuu.

Naapurilan koulun variaatiotarinamallissa kaikki positioidaan esiintyjän asemaan luottaen siihen, että kaikki ovat kyllin hyviä esiintymään ja että muusi-
kon ja esiintymisen taidot kehittyvät vielä esityksen valmistamisen aikanakin. Kaikkien osallisuus on tärkeä moraalinen arvo, jota pyritään sekä ilmentämään että ylläpitämään tällä käytännöllä. Esitys pyritään räätälöimään osallistujien taitojen mukaan niin, että onnistuminen on mahdollisimman varmaa. Liian isoja yksilöllisiä vastuita vältetään, sen sijaan hyödyksi pyritään käyttämään yhteisön tukea: yhdessä pystyy ja uskaltautuu tekemään sellaistaakin, mikä ei yksin onnistuisi. Onnistumisen mittana on, että esityksen valmistamiseen ja esittämiseen paneudutaan niin hyvin kuin osataan. Enempää ei tarvita, mutta omaa ja muiden esitystä ei myöskään saa lähteä kaatamaan epäasialliseksi katsotulla käytöksellä. Tarinamallissa korostuu pyrkimys hyvään työhön paitsi oman onnistumisen vuoksi, myös velvollisuudesta muita kohtaan.

Naapurilan koulun tarinamallissa näkyy ajallemme tyypillinen ajatus musiikkiesityksestä sekä musiikin esittämisenä että esiintymisenä (Frith 1996; O’Neill 2002, 92–94; Davidson 2002, 102–103, 107–108, 111; Stålhammar 2006, 135–138, 231). Musiikin esittäminen on myös esiintyjänä näyttäytymistä. Esiintyessä rakennetaan sekä imagoa että identiteettejä, toisin sanoen luodaan mielikuvaa itsestä sekä muiden nähtäväksi että itse tarkasteltavaksi. Naapurilassa ajatuksena on ollut tarjota kaikille mahdollisuus asettua muusiikon hohdokkaana pidettyyn asemaan ja saada sillä tavoin onnistumisen elämyksiä ja positiivisia sisäisen tarinan rakennusaineita. Koulun musiikkiesityksen valmistamisen monitahoisessa merkitysten verkostossa on kuitenkin syytä kysyä Brownin (2006, 6) ehdottamalla tavalla kerta toisensa jälkeen, kuka on viestin lähettäjä ja kuka vastaanottaja, ja millaisia intentioita musiikin esittämiseen liittyy. Ovatko musiikkiesitykset näyttämisen vai näyttäytymisen paikkoja? Toteutuuko musiikillinen esiintyminen oppilaiden näkökulmasta pakkopositiointina vai positioitumisen mahdollisuutena? Käyttävätkö opettajat oppilaita ”välineinä” esittääkseen koulun ihanteita tai omaa ammattitaitoaan, vai onko oppilailla todella mahdollisuus vaikuttaa näyttäytymisensä tapaan ja sitä kautta positioonsa yhteisössä?

Mitä haluat tehdä tässä esityksessä?

Naapurilän koulussa on luovuttu kysymästä, kuka haluaa osallistua esityksen valmistamiseen ja siirrytty oletukseen siitä, että kaikki osallistuvat, jollei erityistä estettä ole. Aikuisten keskusteluaineistossa Elina kertoo, että tällainen käytäntö ”*palvelee hirmu hyvin sitä semmosta lasta, joka ei ole kauhean vahva ja voimakas eikä tuo itseensä esiin*” (A III). Oletus kaikkien osallistumisesta antaa joka oppilaalle luvan esiintyä. Oppilaan ei tarvitse miettiä, haluaako, rohkeneeko ja osaako hän esiintyä, tai onko hänen positionsa luokassa sellainen että se mahdollistaa esiintyjäksi ilmoittautumisen.

Aineistossa Elina pitää myös reiluna, että Naapurilassa opettajien ennako- asenteet eivät liikaa vaikuta tehtävien jakoon: ”*täällä ei oo koskaan ollut se, että jos sä oot niinku vaivalloinen lapsi, niin se estää sua saamasta roolia*” (A1). Käytännössä on huomattu, että hyvä pyrkimys antaa ”vaivalloiselle” oppilaalle mahdollisimman helppo tehtävä, esimerkiksi sellainen jossa vain seistään paikoillaan, voi olla tällaiselle oppilaalle kaikkein vaikein. Oppilaan, jolla on ongelmia oman toiminnan ohjaamisessa, on vaikea olla tekemättä mitään. Vastuullinen tehtävä voi olla jännittävä, mutta usein se myös auttaa suuntaamaan huomiota. Jos huomio hajoaa herkästi, oppilaalla voi olla myös joku tukihenkilö, joka tarvittaessa antaa merkin tehtävään.

Kun esityksiä valmistetaan useita kertoja vuodessa, myös kysymys toivotusta tehtävästä esitetään useita kertoja vuodessa. Aremmankin oppilaan on mahdollista edetä omaan tahtiinsa sivulta kohti täyttä osallistumista (Lave & Wenger 1991). Opettajat Katariina ja Terhi kertoivat, kuinka samana päivänä olleessa kevätjuhlaharjoituksessa ujona ja arkana pidetty oppilas Kaisu ”*aivan niinkun loisti*” roolissaan karhuäitinä. Katariina kertoi olleensa yllätynyt siitä, että Kaisu halusi esiintyä äitinä ja pitäneensä mahdollisena, ettei tämä lopulta uskalla tulla esille näin isossa roolissa. Katariina antoi kuitenkin Kaisun kokeilla haluaansa roolia, joka osoittautuikin menestykseksi. Terhi arveli, että rooli ja rooliasu auttoi Kaisua uskaltautumaan uudenaan näyttäytymiseen. (A III)

Oppilaiden toiveiden kuunteleminen ei ole kuitenkaan yksiselitteinen asia. Niihin suhtautumisessa opettajan haasteena on ottaa huomioon kaikki juuri sillä hetkellä tilanteeseen vaikuttavat tekijät parhaalla mahdollisella tavalla edistääkseen oppilaiden hyvää kasvua (Smith, M. K. 1999/2011; Carr & Kemmis 1986, 190). Opettaja on vastuussa siitä, että toiminta on sekä koulun kasvatustavoitteiden suuntaista että kaikkien kannalta turvallista ja oikeudenmukaista. Vaikka suomalaisen koulun kasvatustavoitteena on tukea oppilaiden toimijuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia koulussa, koululaiset vasta opettelevat näitä taitoja ja usein myös testaavat toiminnan rajoja ja mahdollisuuksia esimerkiksi kouluesityksiin sopivien kappalevalintojen ja esitystapojen suhteen. Opettaja ei voi siirtää kasvatuksellista vastuutaan oppilaille sillä perusteella, että oppilaat halusivat toimia näin. Sen sijaan voidaan lähteä siitä, mitä lapset haluavat ja pohtia yhdessä, onko tämä mielekäästä, mahdollista ja reilua. Kuten Karlsen ja Westerlund (2010, 236–237) toteavat, eri näkemykset ja ristiriidat eivät ole demokraattisen käytännön este vaan jopa sen edellytys. Myös konfliktit liittyvät demokraattiaan ja voivat itse asiassa olla kriittisen ajattelun käynnistäjiä ja toiminnan tapojen muutoksen lähteitä.

Monet tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat olevansa tyytyväisiä siitä, että kevätkuullassa esitettävän kappaleen tekeminen itse toi uutta haastetta. Osaamisen ja taitamisen kokemus on tärkeä motivaatiotekijä ja sisäisen tarinan rakentamisen lähde. Vastuun oikea arviointi niin, että se on lapsen tai nuoren kohtuullisesti kannettavissa, on kuitenkin vaativa tehtävä. Naapurilan opettajien keskusteluissa todettiin esitykset rakennettavan niin, etteivät ne onnistu tai kaadu yhden oppilaan varassa. Joka tehtävässä on yleensä useampi tekijä tai suunniteltu varamiehitys. Harjoittelussa valmistaudutaan myös siihen, mitä tehdään, jos jotakin menee pieleen.

Tässä tutkimuksessa rakentuva näkemys musiikiesityksistä pohjautuu käsitykselle, jonka mukaan oppilas musisoidessaan positioituu paitsi musiikillisesti myös sosiaalisesti. Kuten Karlsen ja Westerlund (2010, 234) kirjoittavat, hevi-metallikappaleen rumpalina olo voi tarjota mahdollisuuden testata roolia, joka ei

ole muussa yhteydessä mahdollista. Toisaalta oppilas ei rumpalina ollessaan kokeile vain musiikillista roolia vaan hän kokeilee myös sosiaalista roolia, mahdollista identiteettiä; rumpuja soittamalla voi näyttäytyä esimerkiksi kapinallisen roolissa. Oppilaan mielessä tai oppilaan kotona soittokokeilut eivät ehkä kuitenkaan ole aina vain musiikillista leikkiä. Soittaessa voidaan asettua rooleihin ja positioihin, jotka ovat oppilaan minäkäsityksen tai vanhempien kulttuuristen käsitysten kanssa ristiriitaisia.

Tässä sosiaalisten suhteiden oppimisympäristössä on kuitenkin myös vaara, että oppilas tulee pakkopositioitukseksi (van Langenhove & Harré 1999a, 26–27) opettajan tai muiden oppilaiden taholta rooliin, joka ei tunnu omalta. Jopa oppilaan kannustaminen välittää opettajan kasvatuksellista unelmaa ja yhteisön moraalista järjestystä: sitä, millaisena haluaisimme oppilaan nähdä. Opettaja jouuu tasapainoilemaan siinä, miten suhteuttaa omat kasvatukselliset arvonsa, yhteiskunnan koululle asettamat arvot ja oppilaan kotikulttuurin arvot.

Sovittaminen prosessin aikana

Naapurilan kasvattajien keskustelussa Marjukan puheenvuoroista rakentuu kertomus siitä, kuinka hän nuorena opettajana oli *”suunnilleen pistämässä ohjelmasta pois niitä, jotka ei oppinut”*, mutta vuosien myötä on oppinut mukauttamaan omaa toimintaansa niin, *”että kun huomaa, että ei ne nyt tohon pystynytäkään, niin nyt mun täytyykin sitten tehdä jotakin paljon simppeämpää ja yksinkertaisempaa juttua”* (A III). Esityksen valmistamisen suunnittelussa pidetään tärkeänä ottaa huomioon oppilaiden olemassa olevat taidot ja kiinnostukset. Yhtä lailla on kuitenkin tärkeää muistaa, että oppilaat myös oppivat lisää ja kasvavat esityksen valmistamisen aikana ja sen myötä. Musiikkiesityksessä tehtävän vaativuuden arviointia ja oppilaskohtaista räätälöintiä auttaa se, ettei sovittamista ja tehtäviä lyödä lukkoon kovin aikaisin, vaan kokeillaan erilaisia vaihtoehtoja ja ohjataan lapsiakin kuuntelemaan erilaisia ratkaisuja.

Jotta toiminta tukisi toimijuuden rakentumista, tulisi musiikkiesityksen valmistamisen tarjota oppilaalle toteuttajan roolin lisäksi myös vaikuttajan rooli.

Kuten aiemmin mainittiin, Banduran (2001) mukaan toimijuuden keskeisiä ominaisuuksia ovat intentionaalisuus, ennakointi, itsesäätelyn kyky sekä oman toiminnan arviointi ja uudelleen suuntaaminen. Osallistuminen esitettävän musiikin valintaan (tai tämän tutkimuksen tapauksessa jopa sen säveltämiseen) ja toteuttamisen suunnitteluun antaa mahdollisuuden harjaantua vaikuttamisen taidoissa sekä kokemuksen *intentionaalisuuden* ja *ennakoinnin* merkityksestä. Sovittamisessa ja siitä neuvottelussa sekä harjoittelussa korostuu *itsesäätelyn* merkitys. Toimijuudelle ominaisen oman toiminnan *reflektion* ja *uudelleen suuntaamisen* näkökulmasta painottuu myös arvioinnin tärkeys sekä prosessin aikana että esityksen jälkeen. Oppilaat oppivat myös opettajan tekemistä ratkaisuista etenkin, jos hän sanallistaa ja perustelee niitä oppilaille. Tässä kuvatussa prosessissa Helin toiminta tarjosi paljon esimerkkejä toiminnan arvioinnista ja uudelleen suuntamisesta. Esityksen valmistamiseen lähdettiin hyvin avoimesta tilanteesta ja Heli perusteli myös oppilaille, millä perusteella joistakin vaihtoehdoista luovuttiin kun toisia valittiin.

Tässä tutkimuksessa määritelty musiikillinen toimijuus edellyttää niin musiikillisia taitoja, yhteisön toiminnan tapojen ja arvojen tuntemusta kuin taitoa sovittaa omia ja yhteisön intressejä toisiinsa. Tällainen toimijuus kehittyy ajan myötä, ja sitä voidaan opetella eri ominaisuuksia painottaen. Kuten tässä kuvatussa prosessin lähtötilanteesta todettiin, kyseinen luokka oli jo toteuttanut useita musiikkiesityksiä, joissa opettaja oli vastannut suunnittelusta ja oppilaat olivat keskittyneet musiikillisten taitojen ja yhdessä musisoinnin taitojen opetteluun. Näiden jälkeen opettaja näki ajan olevan sopiva seuraavalle askeleelle ja otti oppilaat mukaan myös säveltämiseen ja sovittamiseen. Toimijuuden kokemuksen kannalta on tärkeää, että oman osallistumisensa tapaan voi vaikuttaa ja siinä voi ottaa erilaisia rooleja.

Demokraattiseen toimintakulttuuriin kuuluu keskeisenä osana yhdessä sovitut ja yhteiseksi koetut tavoitteet ja päämäärät (Dewey MW9, 105; MW11, 57). Parhaimmillaan osallistuminen musiikkiesityksen suunnitteluun, valmisteluun ja toteutukseen tarjoaa kokemuksen siitä, että tulee osalliseksi yhteisön jaetuista

käytännöistä, päämääristä ja ihanteista. Prosessin aikana harjaannutaan toimimaan yhteisön jäsenenä ja sen tarjoamien resurssien puitteissa. Kollektiivisen toimijuuden toteutuessa voidaan tehdä jotakin, mitä kukaan ei pystyisi yksin tekemään. Kokemus osallisuudesta ja omistajuudesta antaa aineksia sekä yksilön että yhteisön identiteetin rakentamiselle. Pahimmillaan musisointi voi kuitenkin jopa haitata demokraattisen yhteisön rakentamista. Karlsen ja Westerlund (2010) muistuttavat, että musisointi voi myös estää oppilaita kertomasta ymmärrystään ja itseään uudelleen. Kun Smallin mukaan musisoitaessa tutkitaan, vahvistetaan ja juhlistetaan musisoinnin aikana rakentuvia suhteita, musisoinnin aikana ja musisoinnin kautta voi vahvistua myös jonkun asema syrjässä tai vähäisenä.

7.4 Musiikkiesitys koulun kehittämisen välineenä

Koulun toimintakulttuuri ei siirry kouluun opetussuunnitelman mukana, vaan se rakentuu kouluyhteisön jäsenten kesken opetussuunnitelman tulkintana ja toteutuksena. Vaikka musiikkiesityksiä voi ajatella varsin marginaalisena osana koulun toimintaa, Naapurilan koulun tapauksessa musiikkiesityksillä ja juhlilla nähdään kuitenkin olleen erityinen merkitys koulun toimintakulttuurin rakentamisessa. *”Kaiken kaikkiaan tällä musiikin opetuksella on ollu enemmänkin merkitystä kuin että se on vaan yksi oppiaine muiden joukossa. Siellä on just tämä ihmisenä kasvu ja tämä juhlatapa, meidän talon tyyli ja tapa tehdä”*, kuvaa Marjukka (A I). Naapurilan koulun tapauksen kautta musiikkiesitysten valmistamiseen liittyvän käytännön voidaan ymmärtää sekä heijastavan että edelleen rakentavan koulun toiminnan tapoja. Terhin mielestä nimenomaan musiikkiesitysten valmistamisen toiminnan tapojen muutos on avannut muidenkin opettajien silmiä sen suhteen, mitä esitysten ja juhlien valmistamisen yhteydessä etenkin erityislasten kohdalla tapahtuu (A I).

Toimijuutta tukevan musiikkikasvatuksen ja koulun äärimmäisen formaalin oppimisympäristön onnistunut liitto ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys. Esimerkiksi yhdessä viimeisistä julkaistuista kirja-artikkeleistaan Small (2010, 287–

288) näkee koulujen musiikkikasvatuksen olevan perustavalla tavalla ristiriidassa *musicking*-käsitteelle keskeisten tutkimisen, vakiinnuttamisen ja juhlistamisen käsitteiden kanssa. Erityisen tuhoisana varsinaiselle musisoinnille Small pitää koulujen velvollisuutta arvioida opittua. Hän kirjoittaa teollisten ja taloudellisten vaatimusten vaikuttavan kouluihin ja niiden käytäntöihin yhä vahvemmin. Small näkee ainoaksi vaihtoehdoksi poistaa musiikki kouluista, sillä näissä oloissa koulun musiikkikasvatus voi olla suorastaan haitallista oppilaan musiikilliselle kasvuille. Smallin kuvailema ongelma kiteytyy ensinnäkin osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksiin kouluympäristössä ja toiseksi koulukasvatuksen välittämiin arvoihin, jotka Smallin mukaan korostavat länsimaisen taidemusiikin arvomaailmaa.⁴² Jotta tämä ristiriita saataisiin purettua, Smallin mukaan joko koulujen tai musiikkikasvatuksen pitää muuttua. Small arvelee kuitenkin, että koulut eivät muutu jos yhteiskunnan arvot eivät muutu, eikä hän usko tämän tapahtuvan lähitulevaisuudessa (Small 2010, 288).

Voisiko Smallin kuvailemaan ongelmaan löytää ratkaisun kääntämällä asetelman toisin päin? Voisiko koulu olla yhteiskunnallisen muutoksen kärjessä, kuten Dewey ehdottaa? Voisivatko koulun juhlat ja musiikkiesitykset olla muutoksen väline koulun sisällä siten, kuin Wulf (2002) kuvaa rituaalien merkitystä yhteisön muuttamisessa? Wulf ei kuitenkaan tutkimuksissaan tarkenna, miten yhteisön muuttaminen rituaalien kautta tapahtuu. Small (1998) puolestaan kuvailee, miten musiikkiesitykset toimivat yhteisön suhteiden tutkimisen, vakiinnuttamisen ja juhlistamisen välineinä, mutta pysyy kuvailussaan pääosin musiikkiesityksen hetkessä etenemättä pidemmälle tulevaisuuteen tai yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmiin. Hän viittaa myös mahdollisten, ei vielä olemassa olevien suhteiden tutkimiseen (Small 1999, 13). Jotta musiikkiesitys voisi toimia koulun toimintakulttuurin, siis oppilaiden päivittäisen kasvu- ja oppimisympäristön rakentamisen välineenä, näen tärkeäksi tuoda yhteen Smallin tutkimisen,

⁴² Smallin argumentti pohjautunee brittiläiselle musiikkikasvatuskulttuurille. Suomessa populaarimusiikki on keskeinen, jopa hallitseva osa koulujen musiikkikasvatusta.

vakiinnuttamisen ja juhlistamisen kanssa yhtäältä Wulfin näkemyksen rituaalin muutosvoimasta sekä toisaalta Deweyn koululle asettaman jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen periaatteen.

Esimerkiksi Naapurilan koulussa aloitettiin juhla-kulttuurin muuttaminen kyseenalaistamalla perinteinen toiminnan tapa, erityiseen taitoon ja lahjakkuuteen perustuva esiintymisen valtarinamalli. Kyseenalaistaminen tapahtui ensin toiminnallisesti eli toimimalla toisin kuin on totuttu. Tämä toiminta johti keskusteluun ja reflektivoivaan pohdintaan, jolla oli merkitystä koko koulun toimintakulttuurin kannalta. Toimintakulttuuri ei kuitenkaan muuttunut kerralla, vaan se johti pitkään, yhä edelleen jatkuvaan prosessiin.

Puhumisen ja toiminnan tavat rakentavat ajatteluamme. Tarinamalleja toistaessaan tai sellaisiksi muodostuessaan puhumisen ja toiminnan tavat kiteyttävät myös arvoja, ihanteita ja tavoitteita sekä ohjaavat ammatillista toimintaamme. Esimerkiksi Juntunen ja Westerlund (2011) kirjoittavat erilaisiin musiikkikasvatukseen menetelmiin (kuten Suzuki-, Orff- ja Kodaly-menetelmiin) liittyvistä kasvatustajatteluista metanarratiiveina, jotka ilmentävät kasvatuksen tavoitetta ja ihanteellista tapaa pyrkiä siihen. Etenkin kasvatusinstituutioiden formaalia kasvatustehtävää toteuttavassa normatiivisessa kontekstissa tällaiset metanarratiivit muuttuvat helposti itsestään selviksi. Kyseenalaistamattomina ne voivat johtaa opettajien tavoitteita ja käytäntöjä oppilaan ja opiskelijan kasvun kannalta jopa painajaismaiseen suuntaan, niin sanottuun ”mustaan pedagogiikkaan” (Wulf 2002, 21; Lehtonen, 2004; Kempe & West 2010, 163–174). Toisaalta näistä kasvatuksemme käytännön taustalla vaikuttavista tarinamalleista tai metanarratiiveista puhuminen voi olla väline kasvatuksemme arvojen tiedostamiseen ja niiden arviointiin. Koska koulun rituaaleissa, kuten juhlissa ja niiden musiikkiesityksissä nämä ihanteet tulevat näkyviksi, juuri ne voisivat olla väline koulun toimintakulttuurin arviointiin ja uudistamiseen.

Uudistaminen ja muutos eivät kuitenkaan ole itseisarvoisia, vaan niiden tulee palvella kasvua ja kasvatustyötä. Freire (1972) pitää tärkeänä kasvatukselliselle käytännölle, ns. kasvatuksen praksikselle, että toiminta ja puhuminen ovat kes-

kenään vuorovaikutuksessa ja tasapainossa, sillä puhuminen ilman vastaavaa toimintaa on pelkkää sanahelinää ja toiminta ilman refleктоivaa puhetta on harakitsematonta aktivismia. Kasvatuksellisen praksiksen rakentumiseen ei kuitenkaan riitä pelkkä toiminnan reflektioni ja reflektionin vaikutus toimintaan. Praksis edellyttää myös eettistä sitoutumista toisten ihmisten, elämän ja hyvinvoinnin kunnioittamiseen. Kouluissa tulisikin teot ja puhe tuoda jatkuvaan vuorovaikutukseen, eli toiminnan arviointi ja uudelleen suuntaaminen osaksi arjen käytäntöjä. Jos arjen kokemuksesta karttunutta hiljaista tietoa käytetään kritiikitä, jäädään helposti toistamaan samoja toiminnan tapoja niiden eduista ja haitoista riippumatta. Käytännön kehittyminen on tällöin sattumanvaraista, siihen voivat vaikuttaa mitkä hyvänsä henkilökohtaiset tai käytännölliset vaikuttimet, jotka voivat olla ääneenlausuttujen kasvatustavoitteiden vastaisiakin.

Miten sitten luoda rakenteita ja yhteistä käsitteistöä, jotka tukevat sekä toimintaa että sen reflektionia mutta eivät rajoita niitä? Koulujen kehittämissuunnitelmia ja muutosprosesseja tutkineen Pasi Sahlbergin (1997, 171–173, 178–181) mukaan onnistunutta muutosta tukee ulkoisen ja sisäisen muutospaineen yhteisvaikutus. Pelkkä ulkoinen muutospainee, esimerkiksi kouluille annettu velvoite kehitystyöhön, saattaa johtaa vain näennäiseen muutostavoitteen ja toimenpiteiden kirjaamiseen itse toiminnan tapojen jäädessä ennalleen. Pelkkä sisäinen muutospainee, kuten henkilökunnan kokema tarve kehittää koulun toimintakulttuuria, voi myös jäädä toteutumatta, jos osa henkilöstöstä vastustaa sitä tai jos muutoksen toteuttamiselle ei ole esimerkiksi riittävää aika- ja materiaalista resurssia. Naapurilan koulussa 1990-luvun alussa toimintakulttuurin laajamittaiseen arviointiin ja kehittämiseen johti juuri tällainen sisäisen ja ulkoisen muutospaineen yhteisvaikutus. Opetussuunnitelman uudistamisen yhteydessä yhteiskunta asetti velvoitteen henkilökunnan yhteistyöhön koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa ja antoi sille tukea mm. konsulttiapuna. Samaan aikaan henkilökunnalla oli oma halu puhua koulun tilasta johtajavaihdoksen jälkeen, kehittää yhteistyötä ja kehittyä opettajina. Yhteisöllinen lähestymistapa oli

työyhteisön oma – vaikkakin konsultin ehdottama – valinta ratkaisuksi toimintakulttuurin kehittämiseen.

Näyttäisi siis siltä, että yhteiskunnan tai koulutuksen järjestäjän on hyvä velvoittaa oppilaitokset toimintakulttuurinsa kehittämiseen ja edellyttää opettajien osallistamista siihen. Näin onkin tapahtumassa taas käynnissä olevan opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Ensinnäkin opetussuunnitelmasta tehdään koulukohtaiset versiot. Toiseksi ainakin opetussuunnitelman perusteiden luonnoksissa (Opetushallitus 2012) asetetaan koulun ihanteeksi olla *oppiva yhteisö*, jossa jatkuvasti arvioidaan ja kehitetään käytäntöjä. Opettajien olisikin hyvä jo opintojensa aikana saada kokemusta luokkatyön lisäksi myös työyhteisössä vaikuttamisesta sekä neuvottelemisesta ja toimijuudesta yhteisön toiminnan tapojen puitteissa.

Myös koulujen rehtoreiden rooli on tärkeä siinä, millaisessa hengessä yllä mainittu yhteiskunnan luoma ulkoinen paine otetaan koulun kasvattajayhteisössä vastaan. Kriittinen kysymys on esimerkiksi, esitetäänkö saadut tehtävät taakkanä, josta koetetaan selvittää mahdollisimman harvojen henkilöiden mahdollisimman pienellä työpanoksella, vai onnistuuko rehtori motivoimaan ja osallistamaan opettajia arviointi- ja kehittämistyöhön.

Onnistuneen kehittämistyön toinen puoli on koulun sisäinen halu kehittyä, siis henkilökunnan ja oppilaiden innostus ja innovatiivisuus. Muutos, kyseenalaistaminen ja toisin tekeminen voi lähteä käyntiin yksittäisestä opettajasta tai rehtorista, mutta yksin on vaikea saada muutosta aikaan. Jos koulun toimintakulttuuria halutaan kehittää, tulee henkilöstöllä olla tilaa ja aikaa yhteisten arvojen rakentamiseen ja niistä neuvotteluun. Vaikka tutkimisen ja kehittämisen aiheita osoittaisivat oppilaat ja vanhemmat, opettajat ovat niitä, jotka päättävät koulun kehittämisen painopistealueista. Aika mainitaan kuitenkin usein resursseiksi, josta kehittämistyössä on eniten puutetta (Sahlberg 1997, 190–193; Johnsen & al. 2009, 132–133).

Toimintakulttuurin rakentamiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, mistä ja miten kouluyhteisössä puhutaan. Toteavan ja raportoivan puheen lisäksi myös visiois-

ta, toiveista ja suunnitelmista puhuminen on merkityksellistä. Tämä tutkimus on selventänyt sen merkitystä myös omalla työurallani. Muistan Naapurilan kouluun opettajaksi tuleiseni alkuvaiheista kaksi erityistä tilannetta. Ensimmäinen tilanne on työpaikkahaastattelu, jossa minulle jo kerrottiin yhteisöllisyydestä ja kaikkien oppilaiden osallistumisen oikeudesta. Toinen tilanne on ensimmäinen työpäiväni syyslukukauden alkaessa, jolloin arvioitiin vielä edellisen kevään kevätjuhlaa. Koulun johtaja Pekka kertoi käyneensä entisen oppilaan lakkiais-kahveilla, jossa joku Naapurilan koulun juhlaan osallistunut nuori vieras oli kysynyt: ”Mikä teidän kevätjuhlan sanoma oli?” Pekka oli jäänyt tätä miettimään ja toisti syyslukukauden alkaessa kysymyksen opettajille: mikä meidän kevätjuhlan sanoma oli, onko meidän juhlilla sanomaa? Nämä ensimmäiset kohtaamiset vaikuttivat paljon omaan käsitykseeni Naapurilan koulun työskentelytavoista ja arvoista. Aloin työskennellä musiikin opettajana kuvitellen yhteisöllisyyden ja kaikkien osallistumisen periaatteiden olevan jo syvällä koulun toimintakulttuurissa. Vasta tätä tutkimusta tehdessäni olen ymmärtänyt, kuinka tuoreita ajatuksia ne koulussa olivat.

Tutkimukseni aikana kävi ilmi, että osa opettajista liitti juhlakulttuurin muutoksen kohti kasvatuksellisuutta ja erityisoppilaiden integraation tukemista minuun (A I). Olen todennäköisesti ollut ensimmäisten joukossa toteuttamassa näitä ihanteita ja ratkaisevasti edistämässä tällaista ajattelua. Kuitenkin muutosten aiheet – kysymys siitä, onko meidän juhlilla sanomaa, sekä huomion siirtyminen tuotoksesta prosessiin, yksilöllisestä yhteisölliseen ja yleisestä yksilökohtaiseen kasvatukseen – ovat olleet aluillaan jo tullessani. Itse asiassa en työtä aloittaessani juurikaan tuntenut yhteisöllistä lähestymistapaa, mutta se kuulosti kiinnostavalta ja tunsin velvollisuudekseni ottaa siitä selvää, koska se koulussa puhuttiin tärkeäksi. Tuoreena opettajana pystyin myös muita helpommin ottamaan käyttöön uusia toiminnan tapoja, kun en edes tuntenut koulun aiempia tottumuksia.

Se, mistä puhutaan ja mitä asioita puheessa yhdistetään, rakentaa opettajayhteisön eetosta ja moraalista järjestystä. Tätä tutkimusta tehdessäni olen pohtinut,

miten merkityksellinen Naapurilan koulussa on ollut sanallistettu ajatus juhlista tapana kasvattaa. Kasvatuksen ja juhlan yhdistäminen samaan lauseeseen lienee muokannut henkilökunnan ajatuksia sekä juhlista että kasvatuksesta. Juhlia ei ole ajateltu vain tehtävänä, urakkana tai koristeena. Opettajien muotoilema leikkimielinen iskulause ”kasvatetaan juhlien” voi saada erilaisia merkityksiä: juhlat ovat osa kasvatusta, kasvatusta voi olla juhlaa ja kasvamista on syytä juhlaa. Esimerkiksi kevätjuhlassa juhlinnan kohteena on paitsi lukukauden päätyminen myös oppilaiden kasvaminen ja oppiminen.

Sahlberg (1997, 133) viittaa siihen, kuinka opettajien työskentely arjessa toisistaan erillään kukin omassa luokassaan vaikeuttaa yhteisen kielen ja yhteisten merkitysten muodostumista. Usein yksilötyönä toteutuvan opettamisen lisäksi koulussa tulisikin olla tilaisuuksia myös aikuisyhteisön yhteisille kokemuksille, niistä puhumiselle ja siten yhteisen käsitteistön luomiselle. Juuri esitykset ja juhlat voisivat olla koulussa väline tutkimisen ja kehittämisen aiheiden löytämiseen ja niistä keskusteluun. Juhlat ovat yhteisön sosiaalista elämää ja sellaisina ne tarjoavat yhteisen kokemuksen, jonka pohjalta keskustellen voidaan rakentaa yhteistä kasvatuksellista käsitteistöä. Juhlat ja esitykset antavat mahdollisuuden puhua sisältöjen lisäksi myös niiden herättämistä tunteista: miltä tuntui olla yleisön joukossa, millaisena yhteisö näyttäytyi juhlapuitteissa, miten yleisö otti juhlan vastaan, tai mikä yllätti, liikutti tai ilahdutti, mikä taas kyllästytti.

7.5 Yhteenveto

Olen tutkimuksessani pyrkinyt yhden etnografisen tapaustutkimuksen avulla ymmärtämään ja käsitteellistämään opettajana käytännön työssä kokemaani musiikkiesitysten laaja-alaista merkityksellisyyttä osana koulun kasvatustehtävää ja toimintakulttuuria. Ennen tutkimuksen aloittamista minulla oli opettajan ymmärrys siitä, että koulun musiikkiesityksissä esitetään muutakin kuin musiikkia: esillä ovat myös oppilaat ja kouluyhteisön kulttuuri. Tämä ajatus johti tarkastelemaan musiikkiesityksiä koulun rituaaleina, toisin sanoen esteettisen mer-

kityksen lisäksi myös sosiaalisesti merkityksellisinä tapahtumina. Tässä yhteenvedossa pohdin tällaisen musiikkiesitysnäkökulman merkitystä koulun musiikkikasvatuksen tehtävän määrittelyssä sekä edelleen koulun opetussuunnitelman ja kasvatustehtävän toteuttamisessa.

7.5.1 Musiikkiesitys ja musiikkikasvatuksen tehtävä

Mitä tässä tutkimuksessa esitetty ajatus musiikkiesitystilanteen hahmottamisesta rituaalina, joka liittyy osaksi yksilön ja yhteisön tarinallista jatkumoa, tuo näkemykseen musiikkiesityksen valmistamisen merkityksestä osana koulun musiikkikasvatusta? Kuten luvussa 2 todettiin, kasvatusta on pyrkimystä vaikuttaa kasvatettavaan niin, että parhaalla mahdollisella tavalla edistettäisiin tämän kaikinpuolista kasvua sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Musiikkikasvatuksen merkityksen ja oikeutuksen teoretisointi edellyttää näkemyksen artikuloimista siitä, miten musiikin avulla voidaan edistää kasvatettavan kasvua. Tällöin keskeinen kysymys on, mikä on musiikin merkitys ihmisen elämässä eli miten musiikki 'toimii' yksilön ja yhteisön hyvän elämän rakentajana (ks. mm. Elliott 1995, 3, 19–20). Tällaisissa musiikkikasvatustutkimuksissa puheenvuoroissa musiikkiesitysten merkitys osana musiikkikasvatusta on saanut erilaisia valotuksia.

Esimerkiksi musiikkikasvatusta esteettisenä kasvatuksena painottavassa näkökulmassa oppilaiden valmistamien musiikkiesitysten runsaudesta on pidetty jopa uhkana hyvälle musiikkikasvatukselle. Yksi esteettisen musiikkikasvatustutkimuksen tunnetuimpia edustajia on yhdysvaltalainen Bennett Reimer, jonka mukaan musiikkikasvatuksen tehtävänä on rikastaa elämän laatua kehittämällä jokaisen oppilaan herkkyyttä ja vastaanottokykyä musiikin taiteellisille ominaisuuksille. Kyky ymmärtää musiikin taiteellisia ominaisuuksia lisää kykyä ymmärtää inhimillisiä tunteita, ja siten musiikkikasvatusta on myös tunnekasvatusta (Reimer 1989, 53). Pääasiallinen keino musiikillisen herkkyyden kehittämiseen on musiikin kuuntelu (emt., 153). Reimerin mukaan tunnevoimainen reaktio musiikkiin syntyy ainoastaan yhdestä lähteestä: musiikkiteoksen äänimaailmasta. Siksi musiikin ilmaisuvoimaa ei pitäisi hämärtää toimintatavoilla, jotka keskittyvät

liiksi yksityiskohtiin musiikillisen kokonaisuuden kustannuksella (emt., 54). Musiikin opiskelu itse soittamalla voi Reimerin mukaan jopa häiritä esteettisen kokemuksen syntymistä, sillä soittamisen tekninen suoritus syö opettajan ja oppilaan huomiota ja vajavaisella soittotaidolla musiikin kvaliteetti ei aina ole optimaalinen (emt., 169, 178).

Eriteyisenä riskinä ja suorastaan virheenä Reimer (1989) pitää sitä, että koulun musiikkikasvatus rakentuisi esitysten valmistamiselle koulun juhliin ja tapahtumiin. Musiikkiesitysten Reimer kirjoittaa palvelevan ”mukavaa viihdyttämistä tehtävää” (emt., 158), eivätkä ne voi muodostaa perustaa laadukkaalle musiikkikasvatukselle. Soittaminen ja laulaminen voivat olla yksi tapa käsitellä koulun kaikille yhteisen musiikkikasvatuksen sisältöjä ja keino pyrkiä sille asetettuun tavoitteeseen eli musiikin esteettisen laadun kokemiseen. Soittaminen ja laulaminen eivät kuitenkaan Reimerin mukaan saisi muodostua itsessään sisällöiksi ja tavoitteiksi (emt., 169, 178). Itse musisoimalla omaksuttu ohjelmisto jää myös huomattavasti pienemmäksi kuin mitä kuuntelemalla on mahdollista saavuttaa. Siksi kaikille yhteisen, yleisen musiikkikasvatuksen kurssin tulisi painottua musiikin kuuntelemiseen. Reimer ehdottaa, että kouluissa voi olla myös musiikkiesityksiä valmistava kurssi valikoituneelle oppilasjoukolle, mutta tämä tulisi pitää erillään yleisestä, musiikin kuunteluun ja ymmärtämiseen perustuvasta musiikkikasvatuksesta (Reimer 1989, 185–186; 1995, 17). Kun Reimerin musiikkiesityskäsitystä verrataan luvussa 3.4 taulukossa 1 esitettyihin näkemyksiin musiikin esittämisen luonteesta, sen voidaan katsoa edustavan näkemystä musiikkiesityksestä *musiikin* esittämisenä (*performance of music*).

Esteettisen musiikkikasvatuksen periaatteista selkeästi poikkeavalle kannalle on asettunut mm. David Elliott (1995). Siinä missä Reimer (1989, 54) näkee musiikin merkitysten sisältyvän musiikkiteoksiin, Elliott kirjoittaa musiikin olevan ensisijaisesti toimintaa, musiikin tekemistä (Elliott 1995, 39). Elliottin edustama *praksiaalinen* musiikkikasvatusnäkökulma korostaa musiikin performatiivista luonnetta ja voidaan sijoittaa taulukossa 1 ehdotetussa jaottelussa kategoriaan musiikki *esityksenä* (*music as performance*): Elliottin näkemyksen

mukaan musiikkiteos on musiikkia vasta esitettyä (emt., 33, 173). Korostaakseen musiikin toiminnallista olemusta Elliott käyttää verbiä *musicning*⁴³ lyhenneä sanayhdistelmälle 'music making' (emt., 39–40). Elliott ehdottaakin, että 'musiikin tekemisen' tulisi olla keskeinen kasvatuksellinen ja musiikillinen tavoite jokaisen oppilaan kohdalla, sillä musiikki on performatiivinen taidemuoto. Musiikin syvin olemus ei löydy pelkästä teoksesta vaan hetkestä, jossa se saateetaan soivaan muotoon. Siksi vasta osallistuminen tilanteeseen, jossa musiikkia tehdään, tuo musiikkiteoksen luonteen kokonaisuudessaan esiin (emt., 33, 102, 172–173).

Elliottin mukaan musiikkikasvatuksen tehtävänä on tukea oppilaan muusik-koutta. Oma musisointi on paras tapa käsitellä sävellystä ja sen tulkinnan mah-dollisuuksia, ja siksi musiikkia oppii ymmärtämään parhaiten sitä itse tekemällä. Kuuntelun taito on tärkeä, mutta se kehittyy vuorovaikutuksessa soittamisen ja laulamisen kanssa eikä näitä Elliottin mielestä tulisi erottaa toisistaan. Musiikki-kasvatuksella on kuitenkin muitakin kuin musiikillisia tavoitteita. Muusikon taitojen kehittyessä liitytään osaksi musiikillisia käytäntöjä ja yhteisöjä. Koke-mus karttuvista musiikillisista taidoista ja niiden kautta kuulumisesta musiikkia tekevien joukkoon tarjoaa flow-kokemuksia ja auttaa kehittämään itsetuntemus-ta ja konstruktivista tiedonmuodostusta sekä rakentaa itsetuntoa. Kokemus siitä, että oppii tekemään musiikkia hyvin, tukee sekä musiikillista ymmärrystä ja arvostusta että kasvua ihmisenä. Siksi Elliott pitää laajaa ohjelmistoa tärkeäm-pänä tutustumista muutamiin musiikillisiin käytäntöihin syvällisesti itse soittaen ja laulaen (Elliott 1995, 173, 179–181).

Elliott (1995, 180) kuvaa musiikillisen käytännön opiskelua liittymisenä mu-siikilliseen kulttuuriin tai musiikilliseen maailmaan. Musiikilliset maailmat ra-kentuvat musiikillis-sosiaalisille traditioille ja standardeille, jotka auttavat oppi-laita ymmärtämään keitä he ovat ja mitä he osaavat suhteessa itseensä, toisiinsa ja edeltäjiinsä. Elliott siis ymmärtää musisoinnin keskeisesti sosiaalisena toimin-

⁴³ Smallin *musicning*-käsitteestä erottautuen Elliott kirjoittaa sanan ilman k-kirjainta.

tana, mutta kirjoittaa sosiaalisesta ulottuvuudesta kuitenkin vain musiikillisten käytäntöjen sisällä. Hieman toisenlaisen yhteyden musiikillisten ja sosiaalisten suhteiden rakentumisen välillä näkee erityisesti sosiologista näkökulmaa käyttävä Lucy Green, joka pitää sosiaalisia merkityksiä musiikkikasvatuksessa tärkeinä, mutta nimeää nämä ”ulkomusiikillisiksi” (extra-musical) tai ”välittyneiksi” (delineated) merkityksiksi erotuksena musiikin sisäisistä (inherent tai inter-sonic) merkityksistä. Greenille sisäiset ja välittyneet merkitykset ovat kuitenkin musiikissa aina läsnä ja vuorovaikutteisia, vaikka ne toimivat eri tavoin (Green 2003, 15; 2010, 25–26).

Small (1998; 1999) vie näkemyksen sosiaalisista suhteista musisoinnissa äärimilleen. Smallille musiikki on nimenomaan suhteissa olemista, niiden kokemista ja tutkimista. Kun musiikkiesitykset käsitetään Smallin tavoin yhteisön rituaaleina, niitä ajatellaan olennaisesti sosiaalisena vuorovaikutuksena. Sosiaalisia merkityksiä ei siis pidetä ulkomusiikillisina vaan musiikillisia merkityksiä ajatellaan keskeisesti sosiaalisina merkityksinä. Pieni mutta ontologisesti olennainen ero on Elliottin *musicing*- ja Smallin *musicking* -käsitteiden välillä. Elliottille musisointi (*musicing*) on musiikin tekemistä (music making). Musiikki on tekemisen *kohde* ja sen yhteydessä liitytään musiikillis-sosiaalisiin traditioihin. Smallille taas musisointi (*musicking*) on suhteiden tutkimista (*exploring*), vakiinnuttamista (*affirming*) ja juhlistamista (*celebrating*). Musiikki on siis *tapa* tutkia ja kokea suhteita itseensä, yhteisöönsä, luontoon ja henkiseen. Small lukee musisoinnin pariin myös sellaisen toiminnan, jossa ei varsinaisesti tuoteta musiikillisia ääniä mutta joka on olennainen osa musisoinnin sosiaalisia käytäntöjä, kuten esimerkiksi konserttilippujen tarkistamisen ovella (Small 1999, 12–13).

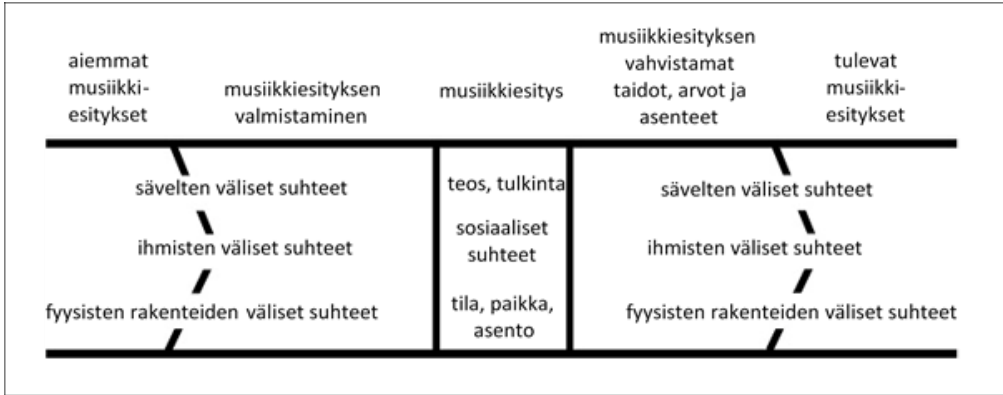
Smallin ajattelutapa on monella tapaa yhteneväinen Deweyn pragmatistisen taidekäsitteen kanssa. Taiteen arvo määrittyy siitä käsin, mitä sen yhteydessä tehdään ja voidaan tehdä. Deweylle (LW 10, 87) taide on yhteisöllisen elämän tuottamaa mutta myös mainio keino rakentaa yhteisöllistä elämää. Musiikkiesitykset nähdään yhteisössä merkityksellisinä tapahtumina (*event*; Westerlund

2002, 222–223). Musisointia ei ajatella vain *musiikillisen* yhteisön toimintana vaan yhtenä yksilöiden ja yhteisöjen sosiaalisen elämän muodoista. Sen lisäksi, että musisoinnilla on merkitystä yksilön ja musiikillisen yhteisön kasvulle, musisoinnilla on merkitystä myös yhteisön sosiaaliselle vuorovaikutukselle yleensä.

Tällainen deweylaiseen pragmatismiin nojautuva musiikkikasvatuskäsitys ei kuitenkaan väheksy esteettistä näkökulmaa. Päinvastoin, Dewey näkee juuri esteettisen kokemuksen olevan yksilön kasvun ja hyvinvoinnin kannalta keskeisen. Reimerin ja Deweyn esteettisen kokemuksen käsitteissä on myös tulkittu olevan paljon yhteistä, erityisesti kokemuksen kokonaisvaltaisuuden kannalta (Westerlund 2002, 114–115). Ratkaiseva ero esteettiseen musiikkikasvatustieteeseen on kuitenkin käsityksessä esteettisen kokemuksen ja siihen liittyvän toiminnan suhteesta. Kun Reimerille taiteellinen toiminta on *keino* tavoittaa päämääränä nähty yksilön esteettinen kokemus ja herkkyys esteettiselle laadulle, Deweylle musiikin esittäminen ja siihen liittyvä toiminta sosiaalisine suhteineen on myös *osa* esteettistä kokemusta (Westerlund 2002, 190). Esteettinen kokemus ei rajoitu vain taiteeseen vaan viittaa laajemmin hyvään, laadukkaaseen ja merkitykselliseen kokemukseen (ks. myös Määttänen 2012, 80–83; Westerlund & Väkevä 2011).

Juuri se, miten esteettinen, sosiaalinen ja toiminnallinen yhdentyvät pragmatistisessa musiikkikasvatustieteessä, on näkemykseni mukaan merkityksellistä musiikkiesitysten tarkastelussa osana koulun toimintakulttuuria. Pragmatistisessa näkökulmassa korostuu esteettisen kokemuksen laajuus ja kokonaisvaltaisuus. Myös Reimer, Elliott ja Green pyrkivät kirjoituksissaan avaamaan näkökulmia koulun musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaisuuteen. Kaikkien näiden kirjoittajien mukaan hyvä musiikkikasvatus ei tavoittele pelkästään musiikillista tietoa ja taitoa, vaan kasvattajan on pyrittävä näkemään musiikin merkitys yksilöiden henkilökohtaisessa elämässä ja pyrittävä tukemaan tämän merkityksellisuuden toteutumisen mahdollisuuksia. Musiikin erityislaatuista merkitykselli-

syyttä osana koulutyötä kirjoittajat lähestyvät kuitenkin eri tavoin. Näitä eroja selvennän kuvion 12 avulla.



Kuvio 12 Musiikkiesityksen aikana rakentuvat merkityskerrostumat

Esteettinen musiikkikasvatusnäkökulma kohdentaa huomion sävelten välisiin suhteisiin ja niiden merkityksiin musiikkiesityksen aikana. Reimerin (1989, 72) mukaan musiikillisen oppimisen tulisi johdatella vuorovaikutukseen äänellisten kvaliteettien kanssa, joiden suhteen esiintyjät tekevät luovia ratkaisuja. Toinen esteettistä näkökulmaa lähtökohtanaan pitävä kirjoittaja, Keith Swanwick (1979, 53–54) kirjoittaa, että koska musiikilliset objektit ovat musiikillisen kokemuksen kohteena, niiden tulisi olla myös musiikkikasvatuksen ytimessä. Musiikkiesitys kirjoittaa tunteen musiikillisen objektin läsnäolosta, kehittymisestä ja liikkeestä, ja esittäjän erityinen tehtävä on olla välittäjänä teoksen ja kuulijoiden (ei siis säveltäjän ja kuulijoiden, Swanwick huomauttaa) välillä. Musiikkiesityksen tehtävänä on siten tarjota yksilölle mahdollisuus olla suhteessa musiikkiteokseen ja sen sävelten suhteisiin. Ajallinen ulottuvuus näyttäytyy merkityksellisenä lähinnä eri musiikkiteosten sekä teoksen ja sen tulkintojen välillä (mm. Reimer 1989, 142–143; Swanwick & Taylor 1982, 95, 124).

Esteettisen musiikkikasvatusnäkökulman vasta-argumentit korostavat sosio-kulttuurista näkökulmaa: musiikin merkitys ei ole ensisijaisesti musiikkiteokses-

sa vaan ihmisten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi praksiaalisessa näkökulmassa musiikillinen materiaali ja sävelten väliset suhteet ovat tärkeä lähtökohta, mutta niiden ohella korostetaan yksilön oppimisen kokemuksen ja sosiaalisten suhteiden merkitystä musiikillisissa yhteisöissä. Musisointi ja musiikillisen materiaalin järjestäminen ovat työskentelyssä mielekkyyden ja mielihyvän lähde, mutta olennainen kasvatuksellinen merkitys on näiden lisäksi musiikillisen toiminnan oppimisen kokemuksessa sekä kokemuksessa kuulumisesta muusikoiden joukkoon. Musisoidessaan yleisölle oppilas liittyy osaksi musiikillista yhteisöä ja elämäntapaa ja rakentaa käsitystä itsestään suhteessa yhteisöön. Parhaimmillaan oppilas tuntee olevansa ”se, joka osaa soittaa tämän hyvin” (Elliott 1995, 180). Ajallinen aspekti on praksiaalisessa näkökulmassa läsnä sekä musiikillisen materiaalin että ihmisten välisissä suhteissa. Muusikkous on ensinnäkin taitoa liittää oma musiikin tekeminen osaksi musiikillisen tradition jatkumoa ja toiseksi myös sosiaalista liittymistä musiikillisten toimijoiden jatkumoon. Musiikki on myös sosiaalista suhteissa oloa siihen, miten ihmiset ovat ennen tehneet musiikkia ja mitä muut tekevät nyt (emt., 180).

Sosiokulttuurisen näkökulman sisällä on kuitenkin painotuseroja riippuen erityisesti siitä, mihin tieteenalaan kirjoittaja kiinnittyy. Elliottin (1995) praksiaalisesta musiikkikasvatustutkimuksen kehittäjän näkökulman keskeinen lähtökohta on musisoinnin ja musiikkikasvatuksen yksilöpsykologisessa teoretisoinnissa. Vaikka musiikkia ajatellaan sosiaalisena käytäntönä, kiinnostuksen kohteena on yksilön kokemus musiikillisesta oppimisestaan ja liittymisestään muusikoiden yhteisöön. Green puolestaan pohjaa tutkimuksensa musiikin sosiologiaan, jossa oliaan kiinnostuneita eri ryhmien tavoista käyttää musiikkia. Musiikkikasvatustutkimuksen sosiologisen tutkimuksen kohteena on mm. musiikillisen käytännön sosiaalinen rakenne ja musiikillisen merkityksen sosiaalinen muodostuminen (Green 2010, 23–24). Greenin sosiologisen tutkimuksen näkökulman voidaan ajatella kohdentuvan erityisesti sävelten välisten suhteiden ja ihmisten välisten suhteiden vuorovaikutukseen. Tämän vuorovaikutuksen ilmenemisiä ovat mm. sosiaalisten ryhmien muodostuminen musiikin ympärille ja musiikillisen kokemuksen muodost-

tuminen (2010, 26). Ajallinen ulottuvuus on esillä myös Greenillä koskien sekä musiikillisia että sosiaalisia suhteita. Greenin (2010, 29) mukaan musiikki on kulttuurinen tuote, jolla on sosiaalinen ja historiallinen konteksti. Tämä konteksti luo puitteet musiikin tuottamisen ja välittämisen lisäksi myös musiikin vastaanottamiselle ja ymmärtämiselle. Sosiaalinen ja historiallinen konteksti vaikuttaa musiikillisten merkitysten muodostumiseen. Green (2010, 32) painottaa, että koulun musiikin opetuksessa tulee ottaa huomioon myös musiikin välittyneet merkitykset. Kun kannustamme oppilaita osallistumaan musiikilliseen käytäntöön, esimerkiksi esittämään jonkin musiikkikappaleen, pyydämme heitä osallistumaan myös musiikin kautta välittyvien merkitysten tuottamiseen. Nämä merkitykset voivat olla joko samassa linjassa tai ristiriidassa heidän minäkuvansa, sosiaalisen taustansa, yksityisten tai julkisten identiteettiensä, arvojensa ja toiveidensa kanssa.

Tässä tutkimuksessa rakennettava, pragmatismiin nojautuva ja musiikkiesityksiä rituaaleina tarkasteleva näkökulma on saanut vaikutteita myös antropologiasta. Musiikin sävelten välisten suhteiden ja musiikillisten yhteisöjen jäsenten välisten suhteiden lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka musiikki toimii yhteisössä. Toisin sanoen pragmatistisesta näkökulmasta musiikillinen ajattelu ei rajaudu vain sävelten välisiin suhteisiin, vaan ulottuu niiden sosiaalisiin merkityksiin ja niistä neuvottelun kautta yhteisön sosiaalisiin suhteisiin myös musiikillisten yhteisöjen ulkopuolella. Pragmatistisessa filosofiassa on kuitenkin olennaisen tärkeää sen arvosidonnaisuus: pyrkimys hyvään elämään (vaikka käsitys hyvästä nähdään kulttuuri- ja kontekstisidonnaisena). Kun antropologialle ominaista on kuvata kulttuurin toiminnan tapoja arvottomatta niitä, pragmatistisessa näkökulmassa keskeistä on eettisten arvojen niveltyminen estetiikkaan. Musisointi koulussa tutustuttaa oppilasta musiikillisen yhteisön toimintaan, mutta sen lisäksi musisoinnin ajatellaan opastavan yhteisön sosiaalisen elämän tapoihin ja arvoihin yleisesti ja myös rakentavan näitä arvoja (Westerlund 2002, 167, 222–223).

Esteettisyys ei ole pragmatistisessa musiikkikasvatustutkimuksessa vain musiikillisen lopputuloksen tai sävelten välisten suhteiden ominaisuus, vaan se liittyy kaikkeen musiikkiesitykseen ja sen valmistamisen yhteydessä tapahtuvaan toimintaan. Myönteinen kasvattava kokemus syntyy Deweyn kirjoitusten mukaan erityisesti sellaisessa oppimisen prosessissa, johon liittyy tutkimisen aspekti. Musiikkiesityksen valmistamista voi pitää tällaisena tutkimusprojektina: miten tällainen musiikillinen materiaali voidaan näissä olosuhteissa ja näillä resursseilla järjestää kiinnostavasti ja mielekkäästi. Esteettisyys on näin ollen ennemminkin yleisesti elämää koskeva kvaliteetti (Väkevä 2004, 304) kuin erityinen taideobjektia koskeva ominaisuus: kokemus siitä, kuinka erilaiset osaset asettuvat taiteellisen (luomisen tai vastaanottamisen) prosessin aikana mielekkäisiin suhteisiin. ”Esteettisyys kasvaa näin esiin taiteellisesta toiminnasta kaikilla elämänalueilla, joilla tuotetaan merkitystä”, kirjoittaa Väkevä (emt., 304). Esteettisen kokemuksen potentiaalisia aineksia ovat musiikillisten suhteiden järjestymisen lisäksi esimerkiksi kokemus yhteisestä tutkimusprosessista, omasta oppimisesta ja esiintymistilanteen kokonaisuudesta. Siten kasvattavan esteettisen kokemuksen rakentumiseen musiikkiesityksen yhteydessä ei riitä, että sävelten väliset suhteet on hyvin toteutettu. Merkityksellistä on myös kokemus siitä, millaisia henkilökohtaisia, ihmisten välisiä ja yhteisön rakenteiden tuottamia suhteita musiikkiesitykseen liittyy.⁴⁴

Esteettisellä kokemuksella on Deweyn kirjoituksissa myös vahva moraalinen aspekti. ”Voidaan sanoa, että esteettisessä kokemuksesta on kyseessä elämisen taiteen kulminaatio”, kirjoittaa Väkevä (2004, 304). Parhaimmillaan esityksen valmistamisen prosessi tarjoaa siis esteettisen kokemuksen, joka muodostuu mielekkään järjestymisen ja laadukkuuden tunteesta niin musiikillisen, sosiaalisen kuin eettisen toiminnan suhteen. Silloin, kun musiikkiesityksen valmistami-

⁴⁴ Myös Small näkee musiikkiesityksen esteettisyyden rakentuvan niin sävelten välisten suhteiden kuin ihmisten ja rakenteiden välisten suhteiden kautta. Hän toteaa Batesonille keskeisen kysymyksen ”kuinka suhtaudun tähän luontokappaleeseen” (“How do I relate to this creature?”) olevan perimmältään esteettisen kysymyksen. (Small 1998, 200)

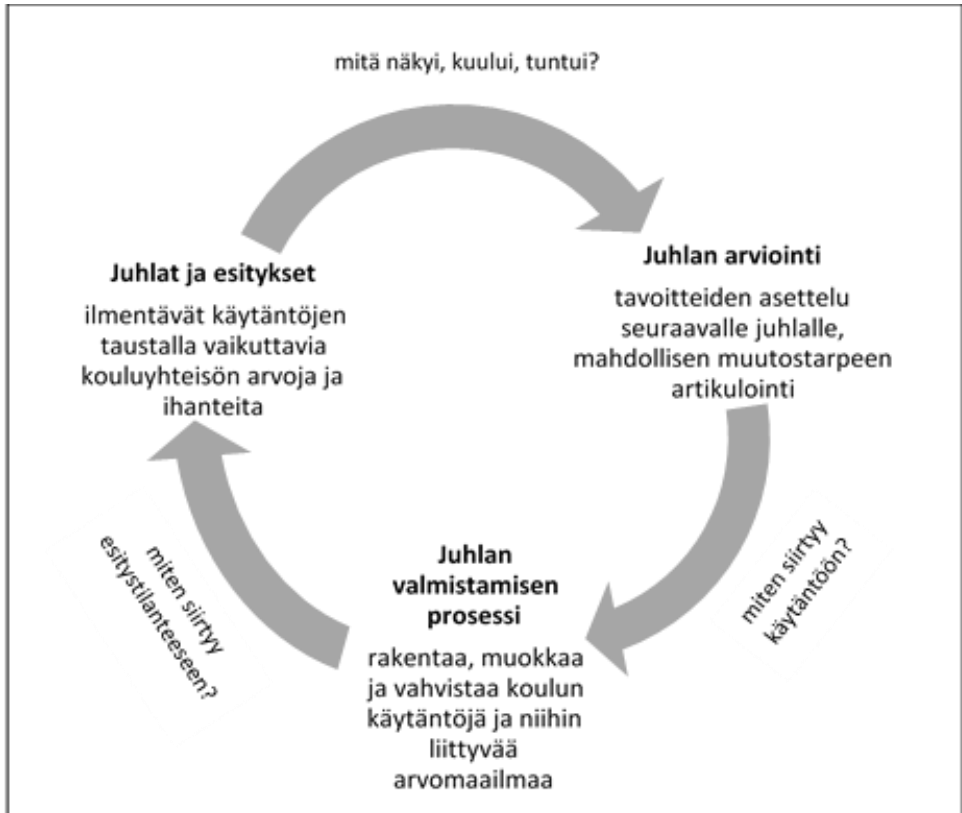
nen tapahtuu musiikkikasvatuksen kontekstissa, loistavakaan musiikillinen lopputulos ei korvaa eettiseltä ja esteettiseltä kvaliteetiltaan kyseenalaista prosessia.

7.5.2 Musiikkiesitys koulun opetussuunnitelman toteuttajana ja rakentajana

Sillä, että musiikkiesitystä ajatellaan pragmatistiseen näkökulmaan nojautuen yhteisöelämän kannalta merkityksellisenä tapahtumana (*event*) kuten rituaalina, on opetussuunnitelman kannalta merkitystä. Ensinnäkin rituaali rikastaa koulun tarinallista ympäristöä. Se antaa tilaa sanattomille kertomuksille, tunteille, leikille ja mahdollisille maailmoille. Toiseksi musiikkiesitys ja sen valmistamisen prosessi voidaan nähdä oppimisympäristönä niin musiikillisille kuin sosiaalisille ja eettis-moraalisille seikoille. Musiikkiesityksen valmistaminen toteuttaa koulun musiikkikasvatuksen tehtävää ohjata oppilasta toimimaan yhteisössään musiikillisin keinoin, osallistumaan ja tuomaan osansa yhteisön elämään, rakentamaan yhteistä tilaa ja ottamaan siinä oma paikkansa (Westerlund 2002, 167, 222). Siten musiikkiesitykset tukevat yksilöitä toimijuutensa rakentamisessa.

Kolmanneksi ajatus musiikkiesityksistä koulun rituaaleina avaa uusia näkökulmia juhlien yhteydestä koulun toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen (ks. Kuvio 13). Kun juhlat tekevät näkymättömän näkyväksi, ne auttavat hahmottamaan koulutyön arjessa usein tiedostamattomiksi jääviä arvoja ja yhteisön rakenteita. Siten juhlia arvioitaessa voidaan reflektoida myös yhteisön arvoja ja käytäntöjä yleisemmällä tasolla. Reflektoinnin yhteydessä on mahdollista kiteyttää ja sanallistaa kouluyhteisön toiminnantapoja ja niiden taustalla vaikuttavia periaatteita. Juhlat ja niiden esitykset tarjoavat yhteisen kokemuksen, jonka pohjalta keskustellen voidaan rakentaa yhteistä kasvatuksellista käsitteistöä ja siten parantaa opettajien ammatillista dialogia koulussa (vrt. Sahlberg 1997, 133). Joskus reflektointi voi myös synnyttää tarpeen muutokseen juhlakäytännössä tai koko toimintakulttuurissa. Pyrkimys uudelleenlaiseen juhlaan vaikuttaa juhlan valmistelun käytäntöön eli koulun arjen toimintatapoihin. Seuraava juhla aloittaa syklin alusta ja auttaa arvioimaan, kuinka muutospyrkimysten toteuttamisessa

on edetty. Se kiteyttää juhlan valmistelun prosessin ja tuo näkyville performatiivisen tarinan yhteisön arvoista ja sosiaalisista suhteista. Tätä tarinaa luetaan suhteessa aiempaan juhlaikäytäntöön ja uuden juhlan valmistelussa tavoiteltuihin arvoihin ja periaatteisiin.



Kuvio 13 Esityksen ja juhlan valmistamisen sykli koulun toimintakulttuurin arvioinnin ja kehittämisen työvälineenä

Syklinen ajattelu on ominaista myös tarinalliselle lähestymistavalle. Tarinallisen kiertokulun mallin perusoletuksena elämän ja kertomusten välille muodostuu spiraalimainen kehä, jossa kertomukset eivät ainoastaan välitä kulttuurisia elämisen malleja vaan jäsentävät edelleen ja rikastavat elämän merkityksiä (Hänninen 1999, 24–25; Ricoeur 1984). Tämän tutkimuksen pragmatistisesta näkö-

kulmasta tärkeäksi tulee lisäksi jatkuva arviointi ja intentionaalinen vaikuttaminen. Sen lisäksi, että juhlat ja esitykset tarinoina ilmentävät ja auttavat jäsentämään kulttuurisia merkityksiä, niitä voidaan käyttää yhteisöllisinä työkaluina ja kulttuuriin vaikuttamisen välineinä. Myös tarinallisen kiertokulun malli lähtee oletuksesta, että sosiaalista todellisuutta rakennetaan kielellisillä käytännöillä, jotka kietoutuvat ei-kielelliseen toimintaan ja sanattomaan merkityksen antoon (emt., 27–28). Koulun kasvattajayhteisön ammatillisessa keskustelussa tätä piirrettä voidaan hyödyntää aktiivisesti ja tietoisesti. Arvioinnin yhteydessä juhlista ja esityksistä kerrottuja tarinoita voidaan tarkastella kriittisesti ja kertoa niitä uudelleen, uusista näkökulmista ja uudessa valossa. Juhlien arviointi ei tarkoita vain esitysten ja esiintyjien arviointia. Lisäksi voidaan tuoda keskusteluun, miltä tuntui istua yleisössä, millaisena yhteisö näyttäytyi juhlakontekstissa, mikä yllätti, ilahdutti, väsytti tai arvelutti. Nämä uudelleen kerrotut tarinat ohjaavat arjen toimintaa seuraavaan juhlaan valmistauduttaessa. Musiikkiesitykset ja juhlat voidaan siten ottaa käyttöön kollektiivisen, yhteisöllisen toimijuuden rakentamisen välineenä ja sen toteuttamisen areenana.

8 Diskussio

Laadullisen tutkimuksen tehtävä on auttaa ymmärtämään, mitä olemme nähneet (Wolcott 1997, 348; Altheide & Johnson 1994, 490; Zeller 1995, 75). Tämän tutkimuksen innoittajana on ollut haluni ymmärtää, mitä olen nähnyt, kokenut ja tehnyt valmistaessani musiikkiesityksiä ja juhlia oppilaitteni ja opettajakollegojeni kanssa Naapurilan koulussa. Erästä juhlaa valmisteltaessa oli tämän koulun johtaja todennut, ettei tiennyt mitä juhlissa tapahtuu, mutta jollakin erityisellä tavalla ne tuntuivat toimivan koulumme tavoitteiden suuntaisesti. Tutkijan tielle minut johdattelivat opettajan työssä kirvonneet kysymykset, miten juhlit ja niiden musiikkiesitykset kasvatuksellisessa katsannossa toimivat ja mitä musiikkiesityksiä valmisteltaessa musiikin ohella tapahtuu.

Tutkimuksen toteuttamisen tavaksi olen valinnut *tapaustutkimuksen*. Tapaustutkimus ei itsessään ole tutkimusmenetelmä, vaan tutkimusstrategia, tapa tutkia jotakin ilmiötä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Tapaustutkimus soveltuu hyvin vastaamaan juuri kysymyksiin *miten* ja *miksi* (emt., 9). Perehtymällä Naapurilan koulun tapaukseen tutkijana pyrin ymmärtämään opettajaymmärrystäni syvemmin musiikkiesityksiä koulun toimintakulttuurissa vaikuttavana ilmiönä.

Tapaustutkimuksen tehtäväksi on usein määritelty jonkin ilmiön *kuvaaminen, ymmärtäminen ja selittäminen* (Hamel & al. 1993, 37–39; Laine & al. 2007, 29). Näitä tehtäviä voidaan pitää myös askelina, joilla suhteutetaan yksittäinen tapaus ilmiöön yleensä ja paikallinen merkitys globaaliin yhteyteen (Laine & al. 2007, 29). Kaikista tapahtumakulkujen kuvauksista ei saada aikaan hyvää tapaustutkimusta, muistuttavat Laine, Bamberg ja Jokinen. Tärkeää on erottaa tapaus ja tutkimuksen kohde toisistaan ja kysyä, *mistä tämä tapaus on tapaus* (emt., 10).

Miksi Naapurilan koulu on kiinnostava ja mitä voimme sen avulla ymmärtää? Laineen ja kumppaneiden (2007, 31–34) tapaustutkimuksen tyyppiluokittelussa Naapurilan koulua voidaan pitää ensinnäkin esimerkkinä *äärimmäisestä*

tapauksesta. Naapurilan koulu ei tutkimuksessani edusta suomalaista keskiver-
tokoulua, vaan se on tutkimuksen kohteena siksi, että juhlille on rakennettu
huomattavan suuri merkitys koulun toimintakulttuurissa. Juhlia pidetään paljon
ja niiden suunnittelu, valmistelu ja arviointi saavat paljon aikaa ja huomiota.
Naapurilan koulussa on myös huomattavan rikas ammatillinen keskustelukult-
tuuri. Siellä opetushenkilöstö on kokoontunut viikoittain yhteisten asioiden ää-
reen jo vuosikymmeniä, kun muutoin tämä tapa on vasta yleistymässä kouluissa.
Siten tutkimukseni tuloksista ei voi päätellä, mikä juhlien ja musiikkiesitysten
merkitys on suomalaisissa kouluissa yleensä, vaan millaisia tehtäviä juhlille ja
musiikkiesityksille voitaisiin missä tahansa koulussa antaa.

Naapurilan koulua voidaan ajatella myös *tulevaisuudesta kertovana* tapauk-
sena (Laine & al. 2007, 33). Naapurilan koululle leimallisia piirteitä ovat olleet
jo 1980-luvulta lähtien erityisopetuksen inklusio sekä 1990-luvulta lähtien
yhteisöllinen lähestymistapa opetuksessa, kasvatuksessa ja aikuisyhteisön työ-
kentelyssä (Naapurilan koulun opetussuunnitelma 2000). Juhlia ja esityksiä on
pyritty valmistamaan toteuttaen oppiaineiden välistä integraatiota sekä opetus-
suunnitelmassa (POPS 2004) mainittuja aihekokonaisuuksia, erityisesti *Ihmise-
nä kasvamisen* aihekokonaisuutta. Lisäksi Naapurilassa on henkilökuntaa kan-
nustettu aktiivisesti kokeilemaan ja kehittämään erilaisia toiminnantapoja,
joiden avulla koulun toimintakulttuuria voitaisiin kehittää yhteisöllisyyden ja
inklusion tavoitteiden suunnassa. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunni-
telman perusteissa (POPS 2004) ja etenkin valmisteilla olevien vuonna 2016
käyttöön otettavien opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan luonnoksessa
(Opetushallitus 2012) kouluja ohjataan ja velvoitetaan tämän kaltaiseen toimin-
taan. Siten Naapurilan koulun tapauksen voidaan ajatella kertovan jotakin sekä
niistä tavoitteista että kehittämisen tavoista, mihin kouluja *oppivina yhteisöinä*
(emt., 18) ollaan ohjaamassa.

Etnografisen tutkimusotteen valinta on kytköksissä tutkimuksen aikana ra-
kentuneeseen ymmärrykseeni musiikkiesitysten luonteesta. Tutkimusasetelmaa
suunnitellessani harkitsin ”Naapurilan mallin” mukaisen esityksen valmistami-

sen prosessin toteuttamista ja havainnoimista jossakin toisessa koulussa. Poh-
tiessani mahdollisen mallin hahmottumista ja sen siirrettävyyttä vahvistui käsi-
tykseni juhlien ja esitysten kontekstuaalisuudesta. Olennaisiksi kokemissani
piirteissä ei ollut niinkään kyse juhlan teknisestä toteutuksesta vaan paikallisista
toimimisen tavoista sekä juhlille juuri tässä yhteisössä rakennetuista merkityk-
sistä. Tämän käsityksen artikuloituminen johti tarkastelemaan musiikkiesityksiä
rituaaleina, jotka ovat suhteessa yhteisön historiaan ja arvoihin.

Tarinallinen lähestymistapa puolestaan on tutkimuksessani sekä menetelmäl-
linen ratkaisu että selittämisen viitekehys. Etenkin tutkimuksen ensimmäisen
aineiston hankinta ja analyysi perustuvat narratiivisen tutkimuksen menetelmiin.
Tutkimusaineiston tulkinta pohjautuu ontologiseen käsitykseen yksilön ja yhtei-
sön identiteetin rakentumisen tarinallisuudesta ja historiallisuudesta (Bruner
1990, 35; Polkinghorne 1988, 11; Heikkinen H.L.T. 2002, 14–16; Ropo 2009,
11; Mink 1987; Ricoeur 1991; MacIntyre 2004/1981, Hänninen 1999, 2004;
Harré ja Moghaddam 2003). Lisäksi käytän tarinallisuutta metaforisesti (Hänni-
nen 1999, 17) sanoittaessani ymmärrystäni musiikkiesitysten valmistamisen
luonteesta, toimimisen tavasta ja merkityksellisyydestä osana koulun toiminta-
kulttuuria.

Tutkimustyön laadun arviointia

Pinnegar ja Daynes (2007) ovat ehdottaneet narratiivisen tutkimuksen laadun
arviointiin neljää kriteeriryhmää, jotka tuovat tällä laadullisen tutkimuksen alu-
eella vastineensa positivistisen tutkimuksen (tai Brunerin termein paradigmaatti-
sen tietämisen) alalla vakiintuneille reliabiliteetin, objektiivisuuden, yleistettä-
vyyden ja validiteetin kriteereille. Pohdin oman tutkimukseni laatua näiden nel-
jän kriteeriryhmän avulla liittäen tarkasteluun myös etnografisen ja tapaustutki-
muksen alalla käytettyjä laadun kriteerejä.

Ensimmäinen Pinnegar ja Daynesin (2007, 29) kriteeriryhmistä on tutki-
muksen nivoutuminen koherentiksi kokonaisuudeksi sekä kielen ja diskurssin

metaforinen laatu. Vastaavasti Heikkinen ym. (2012) pitävät yhtenä narratiivisen toimintatutkimuksen validoinnin kriteerinä historiallista jatkuvuutta. Etnografisen tutkimuksen alalla taas Wolcott (1997, 346) mainitsee tutkimuksen kaikkien vaiheiden kiinnittymisen kulttuuriseen kontekstiin.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt avaamaan huolellisesti Naapurilan koulun kontekstia, arvomaailmaa ja toiminnan tapoja, jotta lukija voisi ymmärtää sekä Naapurilan koulun yleiset ja erityiset kulttuuriset piirteet että sen juhlien ja musiikkiesitysten luonteen. Olen myös pyrkinyt selvittämään kyllin tarkasti, mitä olen tehnyt ja missä järjestyksessä sekä millä perusteella olen tehnyt päätelmiä.

Kuvauksen ja siinä käytettävien käsitteiden koherenssi (Pinnegar & Daynes 2007, 29) ja ymmärryksen ekologia (Altheide & Johnson 1994, 492) on ollut haasteellista. Ensinnäkin tavoitteeni oli havainnoida, mitä kentälläni ”todella tapahtuu” (Small 1998, 183–200; Altheide & Johnson 1994, 492; Wolcott 1997, 347). Koulutyössä tapahtuu paljon tilanteeseen ja sen saamiin merkityksiin vaikuttavia asioita yhtä aikaa. Olen pyrkinyt tutkimuksessani kuvaamaan tätä opettajan työtä leimaavaa monitahoisuutta, ja se on tuonut mukanaan useita näkökulmia ja niille ominaisia käsitteistöjä. Toiseksi kiinnostukseni kohteena on ollut koulun opetushenkilöstön ymmärrys – niin sanottu hiljainen tieto – juhlien ja musiikkiesitysten merkityksestä ja toiminnan tavasta koulun toimintakulttuurissa. Tällaisen hiljaisen tiedon ongelma on nondiskursiivisuus: kuinka jotakin, mikä toimii ja vaikuttaa kokemuksellisissa hetkissä ja millä on erityinen ajallinen muoto, voi kyllin kommunikoida, kysyvät Altheide ja Johnson (1994, 493). Tutkimukseni eri näkökulmia yhdistää kuitenkin kiinnostus yhteisöllisen elämän rakentumiseen ja rakentamiseen. Luodakseni koherenssia olen myös käyttänyt tarinallista lähestymistapaa sekä tutkimusmenetelmien että käsitteistön kehittelyn pohjana niin aineiston hankinnassa kuin tulkinassa. Monitahoisuuden keskellä huomiota keskittäviksi käsitteiksi valikoituivat rituaali, historiallinen jatkuvuus ja muutos sekä arvomaailman välittäminen ja siihen vaikuttaminen.

Toinen narratiivisen tutkimuksen laadun tarkastelun kriteerikimppu Pinnegarin ja Daynesin (2007) luokituksessa liittyy tutkijan suhteeseen tutkittavaan koh-

teeseen. Kun perinteisesti tutkimuksen ominaispiirteinä on pidetty objektiivisuutta, narratiivisen tutkimuksen ominaispiirre on henkilökohtaisuus, johon liittyy välittäminen, uteliaisuus, kiinnostus, intohimo ja muutos (emt., 29). Vastaavan kaltaisesta validointiperusteesta narratiivisen toimintatutkimuksen alueella kirjoittavat Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen (2012) reflektiivisyytenä. Narratiivinen tutkimus ei ole tallenne vaan tuote, joka on myös tekijänsä näköinen (Zeller 1995, 75; Heikkinen & Syrjälä 2007, 153). Narratiivista tutkimusta voidaanakin pitää puheenvuorona, joka tuottaa pikemminkin hedelmällistä keskustelua kuin lopullista totuutta (Heikkinen & Syrjälä 2007, 154).

Tutkimukseni aihe ja sen konteksti ovat minulle henkilökohtaisesti hyvin tuttuja ja merkityksellisiä. Olen vuosien varrella paneutunut niin opettajan ammatin, Naapurilan koulun työyhteisön ja toimintakulttuurin kuin juhlien ja esitysten valmistamisen pohtimiseen ja kehittämiseen jopa intohimoisesti. Vaikka opettajan työ, kouluympäristö sekä esitysten ja juhlien valmistaminen olivatkin minulle ennestään hyvin tuttuja, narratiivisen tutkimuksen parissa olen astunut uudelle alueelle. On ollut kiehtovaa tutustua tarinalliseen lähestymistapaan ja rakentaa sen pohjalta omaa tapaa ymmärtää ja selittää koulun kasvatustyötä. Musiikinopettajuuteni näkyy tässä puheenvuorossa ensinnäkin siten, että tuon keskusteluun ehdotuksen ihmisten välisissä fyysisissä ja sosiaalisissa suhteissa sanattomasti välittyvästä tarinallisuudesta. Ensinnäkin musiikinopettajana olen tottunut viestimään myös sanojen ohi: kuuntelemalla, katselemalla ja tuntemalla. ”Kuuntelen” luokan tunnelmaa ja ilmapiiriä samoin kuin kuuntelen musiikkia: en vain korvilla vaan aistimalla kokonaisvaltaisemmin kehollisesti sitä, miten eri äänet – niin musiikilliset äänet kuin läsnä olevien kielelliset ja keholliset viestit – resonoi keskenään. Ehdotukseni musiikkiesityksestä performatiivisena tarinana juontaa juurensa tähän opettajakokemukseeni, jonka mukaan musisoinnin ohessa voimme kuulla ja nähdä myös ihmisten välisten suhteiden resonointia.

Toiseksi musiikin aineenopettajana tunsin olevani alakoulun työyhteisössä etuoikeutettu, kun sain työskennellä koulun kaikkien oppilaiden ja koko henkilökunnan kanssa. Kymmenen ensimmäistä työvuottani työskentelin ilman omaa

aineluokkaa kiertäen soittiminen oppilaiden kotiluokissa. Siksi kiinnostukseni jo oman perustyöni puitteissa on kohdistunut omaa oppiainetta laajemmalle kouluun ja sen toimintakulttuuriin kokonaisuutena, ja minua innostava haaste tässä tutkimuksessa oli pohtia tarinallisuutta koko koulun mittakaavassa.

Heikkinen ym. (2012) nimeävät yhdeksi validointiperusteeksi dialektisuuden ja moniäänisyyden. Moniäänisyys on tutkimukseni aineistossa kuitenkin kohtalaisen vähällä osalla. Olen pyrkinyt kuvaamaan musiikkiesityksen valmistamista sekä aikuisten että lasten näkökulmasta, mutta yksittäisen työyhteisön sisäinen moniäänisyys ei ole vahvasti esillä. Aikuisten keskusteluaineistossa kuuluu tämän varsin tiiviin työyhteisön vuosien saatossa rakentama konsensus juhlien ja musiikkiesitysten merkityksestä. Musiikkiesityksen valmistamisen prosessissa kuuluu äänekkäiden ylivalta. Lasten erilaisille äänille olisi ollut kiinnostavaa antaa lisää tilaa, mutta mm. luvussa 4 valotetuista tutkimuseettisistä syistä tämä tutkimus painottuu opettajan ja koulun kasvatushenkilöstön työyhteisön näkökulmiin.

Dialektisuus ilmenee tutkimuksessani sen sijaan aineiston sisällä, sen tulkinnaissa ja päätelmissä. Opetushenkilöstön keskusteluista kootussa narratiivissa yksi ajattelutapa koulun toimintakulttuurissa saa vastapainokseen toisen. Toimintakulttuurin ymmärretään kehkeytyvän voimien ja vastavoimien dialogina ja eri toimijoiden neuvotteluissa. Aineiston tulkinnassa dialektisuus toteutuu analyysin peilaamisena eri lähestymistapoihin: rituaalinäkökulmaan, tarinallisuuden ja musiikkikasvatuksen filosofiaan. Myös tutkimuksen päätelmissä korostuu dialektisuuden ja moniäänisyyden merkitys sosiaalisen toiminnan rakentamisessa. Koulun kasvatustehtävää tukevan musiikkiesityskulttuurin rakentaminen ei ole sitä, että kopioidaan jokin hyväksi koettu malli omaan kouluun vaan että toiminnan, arvioinnin ja kehittämisen vuoropuhelun avulla pohditaan, miten mallin hyvinä pidettyjä piirteitä voisi tuoda osaksi oman koulun käytäntöä.

Pinnegar ja Daynesin (2007, 30) kolmas kriteeriryhmä liittyy kysymykseen narratiivisen tutkimuksen yleistettävyydestä. Narratiivinen tutkimushan kohdentaa huomionsa erityisesti yksilölliseen, paikalliseen ja erityiseen. Taustaoletuk-

sena on, että yksilöllisen ja paikallisen monitahoisuuden ymmärtäminen auttaa ymmärtämään kulttuuria ja inhimillistä vuorovaikutusta yleisesti (emt., 30). Vastaavasti etnografisen tutkimuksen alalla Peacock (1986, 83) kirjoittaa, että etnografia paljastaa yleisen erityisen kautta ja abstraktin konkreettisen kautta. Wolcott (1997) lisää, että etnografia ei anna lupaa yleistää, vaan tekee mahdolliseksi ymmärtää huolellisen kuvauksen pohjalta sitä, mitä olemme nähneet. Tärkeää on tällöin pohtia, mitä tapaus edustaa sekä miten se on erityinen ja millä lailla samanlainen kuin muut tapaukset (Wolcott 1997, 347).

Tutkimukseni aineisto on alakoulusta. Suomalaisissa kouluissa on tällä hetkellä vahva kahtiajako siinä, että alakouluissa musiikkia opettavat pääsääntöisesti luokanopettajat kun taas yläkouluissa ja lukioissa musiikin aineenopettajat. Tutkimukseeni osallistuneet Naapurilan koulun opettajat ja avustajat peilaavat koulussa rakentunutta käytäntöä muuhun itse tuntemaansa: omiin kouluaikaisiin kokemuksiinsa, jotka monien keskusteluun osallistuneiden kohdalla sijoittuivat kansakoulu- ja oppikouluympäristöön, sekä kokemuksiinsa työskentelystä muissa alakouluissa. Naapurilan koulussa on ollut alakoululle sikäli poikkeuksellinen tilanne, että siellä on noin 15 vuoden ajan musiikinopetuksesta vastannut musiikin aineenopettaja. Tutkimuksessani kuvattu muutos musiikkiesitysten valmistamisen käytännössä ei yläkoulujen puolella näyttäytyne erityisen poikkeuksellisenä. Minna Muukkonen (2010) kirjoittaa musiikin aineenopettajien kertoman perusteella, että musiikin opetuksen näkyminen myös musiikkiluokan ulkopuolella erilaisissa juhlissa ja konserteissa on itsestään selvää:

Musikaalien, muiden musiikkiproduktioiden ja esiintymisten erityiseksi arvoksi opettajat artikuloivat niiden antaman mahdollisuuden löytää kullekin oppilaalle sopiva rooli yhteisprojekteissa, rohkaistua ja oppia elämässä tärkeää esiintymistaitoa ja mahdollisuuden tuoda esiin omat vahvuutensa kouluyhteisössä.” (Muukkonen 2010, 229.)

Vaikka musiikin aineenopettajat pyrkivät omassa opetuskäytännössään tukemaan kaikkien osallistumista, ajatus siitä, että juhlit, tapahtumat ja niihin liittyvät esitykset ovat koko kouluyhteisön yhteinen projekti, on harvinaisempi. Yläkouluissa esitysten valmistamisen nähdään usein liittyvän pääosin musiikin ja

äidinkielen opettajien, mahdollisesti myös liikunnan opettajien työnkuvaan.⁴⁵ Toisenkinlaisia esimerkkejä kuitenkin on, kuten oululaisen Rajakylän koulun järjestämät ”häät”, joiden valmisteluun osallistui koko koulu, ja joissa eri aineiden oppisisältöjä käsiteltiin yhteisen tapahtuman yhteydessä. Tätä juhlaa ei nähty ylimääräisenä työnä tai aikasyöppönä, vaan työtapanä, joka integroi eri oppiaineita toiminnallisesti ja kokonaisvaltaisesti käsiteltäväksi ja koettavaksi (Jaakkola 2007). Olen pyrkinyt yhden yksityisen ja paikallisen kulttuurin huolellisen kuvauksen kautta ymmärtämään, mikä siinä voisi edustaa juhlien ja esitysten yleistä merkitystä koulun toimintakulttuurin rakentamisessa. Teoreettinen hahmotelmani siitä, miten juhlat ja esitykset rakentavat koulun tarinallista oppimisympäristöä, on sovellettavissa erilaisiin koulu yhteisöihin ja musiikkiesitysten ulkopuolelle.

Alakoulujen puolella on yläkouluja yleisempää, että juhlien ja esitysten valmistamiseen osallistuvat kaikki opettajat, jolleivät yhtä aikaa niin vuorollaan. Eri koulujen juhlia kouluttajana ja vanhempana seuranneena näyttää myös tavalliselta, että esitykseen osallistuvat kaikki luokan oppilaat. Musiikkiesitysten suhteen näkyy yhä erottelua: musiikkiesityksiä valmistavat ne luokat, joiden opettajat ovat siinä hyviä. Sekä yläkouluissa että alakouluissa olen myös nähnyt käytäntöjä, joissa vain musiikkiluokkalaiset valmistavat musiikkiesityksiä koko koulun juhliin ja tapahtumiin. Useissa kouluissa, joiden kanssa olen tehnyt yhteistyötä, ohjelmallinen juhla valmistetaan koetun työläytensä vuoksi vain joko jouluna tai keväällä.

Musiikkiesityksen valmistamisen ohjaaminen ei ole helppoa. Oman kokemuksen mukaan musiikkiesitystä valmistettaessa käyttöön tulee koko ammattitaitoni: niin muusikon, lastentarhanopettajan kuin musiikinopettajan. Musiikin aineenopettajalla ja musiikkiin erikoistuneella luokanopettajalla on yleensä riit-

⁴⁵ Esimerkiksi Oulussa vuonna 2007 pidettyyn Opettaja tapahtumatuottajana – koulutukseen, jonka yhtenä kouluttajana olin, osallistui luokanopettajien ja yhden koulunkäyntiavustajan lisäksi vain äidinkielen ja musiikin opettajia.

tävät musiikilliset taidot soveltaa musiikkia oppilaiden taitojen mukaan, ja siten pohja kaikkien osallistamiselle on otollinen. Jos opettaja on epävarma omista musiikillisen ohjaamisen taidoistaan, on houkuttelevaa pyrkiä varmistamaan lopputulosta valitsemalla soittajiksi niitä oppilaita, jotka jo valmiiksi osaavat soittaa, tai jopa kokonaan luopua musiikkiesitysten valmistamisesta. Vaikka Naapurilan koulu on erityislaatuinen siinä, että siellä musiikkia on opettanut musiikin aineenopettaja tai musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat, se tarjoaa esimerkin siitä, kuinka esityksen valmistamista voidaan käyttää osaamisen todentamisen lisäksi myös osaamisen rakentajana: opiskelun tapana ja oppimisympäristönä.

Neljäs narratiivisen tutkimuksen laadun kriteeriryhmä liittyy tutkimuksen perusteella tehtäviin päätelmiin (Pinnegar & Daynes 2007, 30). Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena on ennemminkin pyrkiä ymmärtämään kuin kontrolloimaan tai ennustamaan inhimillisen elämän ilmiöitä (emt., 30). Etnografisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä taas ovat kontekstuaalisuus ja käsitys paikallisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja arvomaailman merkityksellisyydestä; siksi se soveltuu huonosti normatiiviseen tutkimukseen. Etnografisen tutkimuksen tehtävänä ei ole kertoa, mitä pitäisi nähdä, vaan auttaa ymmärtämään, mitä olemme nähneet, toteaa Wolcott (1997, 347–348).

Tutkimuksessani musiikkiesitysten valmistamisen merkitys osana koulun musiikkikasvatusta perustuu ensisijaisesti taiteelle ominaiseen tekemiseen: musiikin monitahoiseen, keholliseen, sanattomaan ilmaisuun ja kokemiseen sekä musiikillisen tilanteen jakamiseen yhteisöllisen elämän muotona. Vastaavanlainen merkitys ja oikeutus annetaan taidekasvatukselle osana koulukasvatusta OECD:n keväällä 2013 julkaisemassa raportissa (Winner & al. 2013), joka sisältää laajan katsauksen aiheesta tehtyyn tutkimukseen. Raportissa löydetään tutkimusten perusteella lievää näyttöä siitä, että taidekasvatus tukee kaupan, teollisuuden ja tutkimuksen aloilla tarvittavaa luovaa ongelmanratkaisukykyä. Tärkeämpänä taidekasvatuksen oikeutuksena pidetään kuitenkin taiteen ominaislaatua: sen tarjoamaa elämän laatua sekä taiteelle ominaisen tekemisen tarjoamaa ko-

kemisen, ymmärtämisen ja kommunikaation kanavaa. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt avaamaan ymmärrystä siitä, miten tällainen itsessään arvokkaaksi nähty taiteellinen tekeminen voi vaikuttaa oppilaiden kaikinpuoliseen kasvuun ja kouluyhteisön elämään sekä edistää koulun toimintakulttuurin arviontia ja kehittämistä. Olen esittänyt yhden, tarinallista lähestymistapaa soveltavan ehdotuksen siitä, mitkä piirteet ja toiminnan tavat hyödyntävät yksilöllistä ja yhteisöllistä kasvua ja millä tavoin nämä piirteet voivat siirtyä hetkellisistä musiikkiesitystilanteista osaksi kouluyhteisön arkea.

Tutkimuksen anti uuteen opetussuunnitelmaan valmistauduttaessa

Etnografeille on ominaista kysyä, miten asiat ovat ja miten ne ovat sellaisiksi muotoutuneet. Kasvattajien katse taas suuntautuu tyypillisesti tulevaisuuteen: miten asiat voisivat olla ja miten toivottuun suuntaan voisi pyrkiä (Wolcott 1997, 348). Yksi narratiivisen tutkimuksen validoinnin perusteista on puolestaan havahduttavuus: hyvä tutkimus havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla (Heikkinen & al. 2012; Heikkinen & Syrjälä 2007, 159).

Tutkimuksessani ehdotettu ajatus musiikkiesityksestä koulun rituaalina ylittää oppiainerajat: musiikkiesitystä ei nähdä pelkästään musiikkikasvatuksen toteuttamisena vaan osana yleistä ihmiseksi kasvattamista ja yhteisön jäsenenä elämistä. Jos juhlia ja niiden musiikkiesityksiä ajatellaan opetussuunnitelman toteuttajana, koulun toimintakulttuurin rakentajina ja oppivan yhteisön työkaluna, juhlat ja esitykset oikeuttavat paikkansa osana normaalia koulutyötä eikä sen lisänä ja ylimääräisenä taakkana.

Tässä työssä hahmotellut ajatukset koulun toimintakulttuurin, musiikkiesitysten ja juhlien tarinallisuudesta koettelevat tarinallisuuden käsitteen rajoja. Edellyttääkö tarinallisuus sanoja tai ainakin kielen käsitettä? Voiko musiikkiesitystä ajatella narratiivina vai onko se narratiivin kaltainen kulttuurinen väline? Puheenvuorossani ehdotan, että koulun musiikkiesityksiä ja juhlia voitaisiin performatiivisina narratiiveina käyttää myös koulun toimintakulttuurin arvioinnin ja

kehittämisen välineenä. Tällöin ei kehitetä vain musiikkikasvatuksen käytäntöjä vaan osallistutaan musiikkikasvatuksella koulun arvojen rakentamiseen, yleisten kasvatuskäytäntöjen kehittämiseen ja sitä kautta yhteiskunnan kehittämiseen.

Koulun toimintakulttuurin jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen veloitetaan entistä vahvemmin valmisteilla olevissa, vuonna 2016 käyttöön otettavissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Aiempaan, vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna uudessa opetussuunnitelmaluonnoksessa korostetaan koulun toimintakulttuurin merkitystä sekä oppiainerajat ylittävää opetuksen eheyttämistä. Uutta on kokemusten ja tunteiden nostaminen esiin opetussuunnitelmatekstissä. Etenkin oppimisen ilo ja tunne kuulumisesta ryhmään ja yhteisöön mainitaan useasti (Opetushallitus 2012; Kauppinen 2013).

Uusi käsite opetussuunnitelmassa on *oppiva yhteisö*, joka koskee sekä oppimisympäristön luonnetta että koulun työyhteisön työskentelyä toimintakulttuurin kehittämiseksi:

Oppiva yhteisö vahvistaa oppilaan myönteistä ja realistista käsitystä itsestään oppijana. Rakentava ja kannustava palaute auttaa iloitsemaan oppimisesta ja sen edellyttämästä ponnistelusta, kokemaan onnistumista ja löytämään omia vahvuuksia. Yhdessä tekeminen tukee kaikkien yhteisön jäsenten oppimista. (...) Koulun pedagoginen johtaminen edellyttää toimintakulttuurin jatkuvaa tietoista seuraamista, arvioimista ja kehittämistä oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti. (Opetushallitus 2012, 18.)

Tutkimuksessani avatut näkökulmat musiikkiesitysten ja juhlien valmistamiseen tarjoavat yhden mahdollisen tavan vastata uuden opetussuunnitelman koululle asettamiin yhteisöllisen, toiminnallisen ja tunteita hyödyntävän oppimisympäristön sekä oppivan yhteisön periaatteita noudattavan toimintakulttuurin kehittämisen haasteisiin.

Kiinnostavina jatkotutkimuksen aiheina pidän oppilaiden näkökulmien voimakkaampaa esille tuomista. Musiikkikasvatuksen alalla tällaista tutkimusta on vielä melko vähän. Etenkin oppilaiden osallisuuden ja toimijuuden tukeminen monenlaisine mahdollisuuksineen ja merkityksineen koulun musiikkikasvatuksen alueella olisi erittäin ajankohtainen tutkimusaihe. Koulun kaikille yhteisen

musiikkikasvatuksen ongelma on kuitenkin pieni tuntimäärä. Liittyminen koulun toimintakulttuurin aktiiviseen kehittämiseen ja juhlien, tapahtumien sekä eheyttävien teemojen toteuttamiseen voi lisätä musiikkikasvatuksen aikaresursseja ja tarjota oppilaille tilaisuuksia kokea ja kokeilla kouluyhteisöön vaikuttamisen keinoja.

Mutta miten luoda rakenteita, jotka mahdollistaisivat omaan oppimisympäristöön vaikuttamisen matalalla kynnyksellä, osana arkiopiskelua? Smallin (1998; 1999) musisoinnin käsite (musicking), joka kattaa kaikenlaisen osallistumisen musiikin esittämisen tilanteeseen, voisi tarjota tällaiselle kehittämistyölle hedelmällisen lähtökohdan. On myös aihetta kysyä, onko osallisuuden ja toimijuuden tavoite lainkaan oppilaista lähtevä ja millaisena se olisi heistä mielekäs. Jotkut oppilaani ovat kysyneet, eikö riitä, että tekee tehtävät ja suorittaa kokeen. Kaikki oppilaat eivät välttämättä halua valita itse musiikkitunnilla soitettavia kappaleita vaan pyytävät opettajaa ehdottamaan ”jotain”. Tässäkin voi nähdä mielekkään oppimisen perusteen: he ovat koulussa oppimassa musiikkia, jota eivät ennestään tunne. Oma musiikkimaku voi olla myös hyvin henkilökohtainen asia eikä sitä välttämättä haluta tuoda muiden arvioitavaksi (esim. Green 2010). Vaikka toiveita voisikin esittää, isossa ryhmässä ei kaikkien toiveita voida toteuttaa. Onko mahdollista, että hyvä pyrkimys edistää oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta itse asiassa vahvistaa kulttuuria, jossa vain äänekkäät pääsevät esiin?

Tutkimukseni piirtää kuvan yhteistyön voimasta mutta myös yksittäisten opettajien merkityksestä muutoksen käynnistäjinä tai edistäjinä. Haluan työlläni etenkin rohkaista kouluyhteisöjä yhteiseen keskusteluun. Toivon kuitenkin, että tutkimukseni tukee keskustelun lisäksi myös kasvatuksellisen toiminnan uudelleen suuntausta. En tarkoita tällä sitä, että muissa kouluissa tulisi toimia samoin kuin Naapurilan koulussa. Naapurilan koulun toiminnan tapa on pitkän ajan kuluessa, tämän koulun toimintaympäristössä ja historiallisessa jatkumossa kehittynyt. Toiminnan tavan menestykselliseksi kokemisen olennainen tekijä ei ole se, mitä tai miten musiikkiesityksiä ja juhlia valmistetaan, vaan että toiminnan

tapaa on muokattu itse ja itselle sopivaksi. Sen sijaan kannustan kouluyhteisöjä järjestämään tilaisuuksia yhteiseen pohjimiseen ja ideointiin. Omien toiminnan tapojen arvioiminen ja niiden muuttaminen ei ole helppoa, mutta kun työyhteisö yhdessä päättää muuttaa toiminnan tapojaan, puhumisen ja toiminnan vuorovai-
kutuksena se on mahdollista. Tarvitaan kuitenkin tilaa sekä yksittäisten opetta-
jien kokeiluihin että yhdessä sovittuihin koko koulun projekteihin ja aikaa ko-
keilemiseen, kokeilujen arviointiin ja uusiin yrityksiin. Toivon tutkimukseni
rohkaisevan ja antavan ajatuksia oman työn jatkuvaan reflektointiin ja toiminnan
tapojen uudelleen suuntaamiseen muutostarpeiden tai -toiveiden pohjalta niin
henkilökohtaisella kuin työyhteisön tasolla.

LÄHTEET

- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. 1994. Criteria for assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research, 485–499. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila, E. 2003. A Dream Journey to the Unknown – Searching for Dialogue in Dance Education. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii. Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. (Alkuteos Social theory and human reality, 2004.) Helsinki: Gaudeamus.
- Andrews, M. Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.) 2008. Doing Narrative Research. London: SAGE Publication.
- Arendt, H. 2002/1958. Vita Activa. Tampere: Vastapaino. Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Annual Review of Psychology 52, 1–26.
- Austin, J.L. 1978. How to do things with words. The William James lectures delivered at Harvard University in 1955. Toimittaneet J. O. Urmson ja Marina Sbisà. Toinen, korjattu painos. Oxford : Oxford University Press.
- Ball, S. J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy 18 (2), 215–228.
- Batt-Rawden, K. B. & DeNora, T. 2005. Music and Informal Learning in Everyday Life. Music Education Research, Vol. 7 (3), 289–304.
- Barnes, B. 2000. Understanding Agency. Social Theory and Responsible Action. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications.

- Barrett, M. S. 2011a. Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music* 39 (4), 403–423
- Barrett, M. S. 2011b. Towards a cultural psychology of music education. Teoksessa M. S. Barrett (toim.). *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 1–15.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. 2009. *Narrative Inquiry: From Story to Method*. Teoksessa Barrett, M.S. & Stauffer, S.L. (toim.) *Narrative Inquiry in Music Education. Troubling Certainty*. Dordrecht; London: Springer, 7–17.
- Bell, C. 1992. *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York: Oxford University Press.
- Benestad, F. 1978. *Musik och tanke. Huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid*. Tukholma: Rabén & Sjögren.
- Blacking, J. 1973. *How Musical is Man?* Washington: University of Washington Press.
- Blair, D. 2009. Learner Agency: To understand and to Be Understood. *British Journal of Music Education*, 26 (2), 173–187.
- Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. London: SAGE.
- Bowman, W. 2002. Educating Musically. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford, New York: Oxford University Press, 63–84.
- Bowman, W. 2005. The Limits and Grounds of Musical Praxialism. Teoksessa D. J. Elliot (toim.). *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press, 52–78.
- Bowman, W. 2006. Why narrative? Why now? *Research studies in Music Education* 27 (5). <http://rsm.sagepub.com/content/27/1/5>. Luettu 20.5.2012.
- Bresler, L. 1994. Zooming in on the Qualitative Paradigm in Art Education: Educational Criticism, Ethnography, and Action Research. *Visual Arts Research*, 20 (1), 1–19.

- Bresler, L. 1995. Ethnography, Phenomenology and Action Research in Music Education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI (3).
- Uusintapainos Visions of Research in Music Education, 8 (1) 2006,
<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/index.htm>
- Bresler, L. 1996. Ethical Issues in the Conduct and Communication of Ethnographic Classroom Research. *Studies in Art Education* 37 (3), 133–144.
- Bresler, L. 2006. Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education*, 48 (1), 52–69.
- Brown, S. 2006. Introduction: “How Does Music Work?” Toward a Pragmatics of Musical Communication. Teoksessa S. Brown & U. Volgsten (toim.). *Music and Manipulation. On the Social Uses and Social Control of Music*. N.Y.; Oxford: Berghahn Books, 1–27.
- Brundrett, M. 1998. What Lies Behind Collegiality, Legitimation, and Control? An analysis of the Purported Benefits of Collegial Management in Education. *Educational Management & Administration*, 26 (3), 305–316.
- Bruner, J. S. 1985. *Narrative and Paradigmatic Modes of Thought*. Teoksessa E. Eisner (toim.). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.; London, U.K.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 2004. Life as Narrative. *Social Research* 71 (3), 691–710.
- Butler, J. 1988. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal* 40 (4), 519–531.
- Carr, D. 1986. *Time, Narrative, and History*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer.
- Carter, K. 1993. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher* 22 (1), 5–12.
- Clandinin D. J. & Connelly F. M. 1994. Personal Experience Methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 413–427.
- Clandinin D. J. & Connelly F. M. 1998. Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28 (2) 149–164.
- Clandinin D.J. & Connelly F. M. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. 2005. Interrupting school stories and stories of school: Deepening narrative understandings of school reform. *Journal of Educational Research and Development*, 1 (1), 43–61.
- Clandinin, D. J. 2009. Troubling Certainty: Narrative Possibilities for Music Education. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.). *Narrative Inquiry in Music Education. Troubling Certainty*. Dordrecht; London: Springer, 201–209.
- Conle, C. 2000. Narrative Inquiry: research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 49–63.
- Conle, C. 2003. An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32 (3), 3–15
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1988. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York (N.Y.): Teachers College.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 2006. Narrative inquiry. Teoksessa J. Green, G. Camilli & P. Elmore (toim.). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 375–385.
- Cook, N. 2003. Music as Performance. Teoksessa M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (toim.). *The Cultural Study of Music. A critical introduction*. New York; London: Routledge, 204–214.

- Cross, B. 2006. Embedded Narratives, Negotiated Identities and the Complexity of Learning Landscapes in Upper Primary Classrooms in Scotland and Jamaica. Teoksessa S. Trahar (toim.). *Narrative research in Learning: Comparative and International Perspectives*. Oxford: Symposium Books, 167–184.
- Czarniawska, B. 2007. Narrative Inquiry in and about Organizations. Teoksessa J. Clandinin (toim.). *The Handbook of Narrative Inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 383–404.
- Davidson, J.W. 2002. The Solo Performer's Identity. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.). *Musical Identities*, 97–113. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, J. 2009. Learning from the Learners: A Cooperating Teacher's Story. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.). *Narrative Inquiry in Music Education. Troubling Certainty*. Dordrecht; London: Springer, 113–130.
- Denborough, D. 2008. *Collective Narrative Practice. Responding to Individuals, Groups and Communities Who Have Experienced Trauma*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- DeNora, T. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dissanayake, E. 1988. *What is Art For?* Seattle: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. 2009. Bodies swayed to music: the temporal arts as integral to ceremonial ritual, teoksessa S. Malloch & C. Trevarthen (toim.). *Communicative Musicality*. Oxford: Oxford University Press, 533–544.
- Eder, D. 1988. Building Cohesion through Collaborative Narration. *Social Psychology Quarterly* 51 (3), 225–235.
- Elbaz-Luwisch, F. 2005. *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York : Oxford University Press.

- Elliott, D. J. 1996. Music Education in Finland: A new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 6–21.
- Engelhardt, H.T. Jr 2012. Ritual, Virtue, and Human Flourishing: Rites as Bearers of Meaning. Teoksessa D. Solomon, R. Fan & P.-C. Lo (toim.). *Ritual and the Moral Life. Reclaiming the Tradition*. Dordrecht: Springer, 29–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Frith, S. 1996. *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Fullan, M. 1993. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Garrison, J., & Rud, A. G. 2009. Reverence in classroom teaching. *Teachers College Record*, 111 (11), 2626–2646. <http://www.tcrecord.org> ID Number: 15446. Luettu 28.6.2011.
- Georgii-Hemming, E. 2005. *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. Örebro: Örebro Universitet.
- Gergen, M. & Gergen, K. 2011. Performative social science and psychology. *Forum Qualitative social research* 12 (1), Art.11.
- Giddens, A. 1984. *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä*. (Suom. P. Andersson & I. Heiskanen. *Alkuteos 1979. Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*.) Helsinki: Otava.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Goldberg, L. 2011. *Performance Art. From Futurism to the Present*. London: Thames & Hudson.
- Goodson, I. F., Biesta G. J. J., Tedder M. & Adair, N. 2010. *Narrative Learning*. New York: Routledge.

- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 1999. Learning the routines: 'Professionalization' of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12 (6), 689–705.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Houndmills: Macmillan.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2002. Johdanto – Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa E. Lahelma, & T. Gordon, (toim.). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 8–10.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulun tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Grahnbohm-Herranen, L. 2008. *Sananlaskut kasvatuspuheessa – perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Grandy, G. 2010. Instrumental case study. Teoksessa A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (toim.). *Encyclopedia of case study research*, 474–476. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Green, L. 2001. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. 2003. Why 'Ideology' is still relevant for critical thinking in music education? *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol 2 (2). act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf, luettu 19.3.2011.
- Green, L. 2008. *Music, Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. 2010. *Research in the Sociology of Music Education: Some Introductory Concepts*. Teoksessa R. Wright (toim.). *Sociology and Music Education*. Farnham, Surrey, England; Burlington, VT: Ashgate, 21–34.

- Grandy, G. 2010. Instrumental case study. Teoksessa A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (toim.). *Encyclopedia of case study research*, 474–476. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: product or praxis?* Lontoo: Falmer Press.
- Gubrium, J. & Holstein, J. 2009. *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudmundsdottir, S. 2001. Narrative Research on School Practice. Teoksessa V. Richardson (toim.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila – Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.). *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 59–82.
- Halverson, J. R., Goodall, H. L. Jr & Corman, S. R. 2011. *Master Narratives of Islamist Extremism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hamel, J., Dufor, S. & Fortin, D. 1993. *Case study methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hanslick, E. 1986. On the musically beautiful. A contribution towards the revision of the aesthetics of music. Indianapolis : Hackett. (Alkuperäisteos 1854. Vom Musikalisch-Schönen)
- Harré, R. 1983. *Personal Being. A Theory for Individual Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (toim.) 1999. *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford; Malden, Mass.: Blackwell.
- Harré, R. & Moghaddam, F. 2003. Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & F.

- Moghaddam (toim.). *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport, Connecticut; London: Praeger, 1–11.
- Harré, R. & Slocum, N. 2003. Disputes as Complex Social Events: On the Uses of positioning Theory. Teoksessa R. Harré & F. Moghaddam (toim.). *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport, Connecticut; London: Praeger, 123–136.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever Is Narrative Research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.). *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–28.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) 2002. *Minussa elää monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, H. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15 (1), 5–19.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja toimintatavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, H., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20 (1), 5–21.
- Heikkinen, H. M. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirvonen, A. 2003. *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hohti, R. & Karlsson, L. 2012. Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen rajat ja tilat. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi: *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 128–142.

- Huberman, M. 1993. The model of independent artisan in teachers' professional relations. Teoksessa J. W. Little & M. W. McLaughlin (toim.). *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. *Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. *Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huutilainen, M. 2012. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, 97–110. Helsinki: Opetushallitus.
- Huovinen, E. & Kuitunen J. (toim.) 2008. *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi. Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) 2002. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hyry, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. *Acta Universitatis Ouluensis E 95*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyvärinen, M. 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sociologia* 41 (4), 297–309.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 2004. A Model of Narrative Circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85.
- Iisalo, T. 1988. *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.

- Iltis, A. S. 2012. Ritual as the Creation of Social Reality. Teoksessa D. Solomon, R. Fan & P.-C. Lo (toim.). *Ritual and the Moral Life. Reclaiming the Tradition*. Dordrecht: Springer, 17–28.
- Jaakkola, J. 2007. Kouluhäistä monipuolista oppia nuorille. Sanomalehtiartikkeli. Kaleva 11.5.2007, <http://www.kaleva.fi/uutiset/oulu/kouluhaista-monipuolista-oppia-nuorille/15666/>, luettu 3.1.2014.
- Johnsen, H. L., Pacht, M., van Slyck, P. & Tsao, T. M. 2009. The Messy Teaching Conversation: Toward a Model of Collegial Reflection, Exchange, and Scholarship on Classroom Problems. *Teaching English in the Two-Year College* 37 (2), 119–136.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2011. The Legacy of Music Education Methods in Teacher Education: The Metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a Case. *Research Studies in Music Education*, 33 (1) 47–58.
- Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa. Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus Oy.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1988. Toimiva yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Kankkunen, T. 2004. Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33 (2), 107–121.
- Karlsen, S. 2012. Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research* 14 (2), 131–148.
- 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.

- Karlsen, S. & Väkevä, L. (toim.) 2012. Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Kauppinen, E. 2013. Tunteet kuuluvat oppimiseen. Blogikirjoitus 19.6.2013 Opetushallituksen ylläpitämässä OPS 2016 -blogissa.
<http://www.oph.fi/ops2016/blogi>
- Kempe, A.-L. & West, T. 2010. Design för lärande i musik. Tukholma: Norstedts.
- Kilpinen, E. 2002. Teon käsitteen positiivista kritiikkiä käytännön käsitteen pohjalta. Teoksessa S. Pihlström, K. Rolin & F. Ruokonen: Käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kivelä, A. 1997. Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 32–65.
- Kivelä, A. 2000. Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 63–88.
- Kivelä, A. 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: ATENA kustannus, 63–83.
- Kivy, P. 2007. Music, language, and cognition : and other essays in the aesthetics of music. New York : Oxford University Press.
- KnowId-hanke, n.d. Hankkeen verkkosivu <https://www12.uta.fi/blogs/know-id/>, luettu 23.02.2012.
- Konkola, R. 2000. Yhteismuistelu työyhteisön historiaan liittyvän aineiston keräämisen välineenä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö: Tutkimusraportteja No. 3. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Koramo, M. 2009. Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2009. Oppimisen sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kvale, S. & Brinkman, S. 2009. Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. Second Edition. Los Angeles; London; Delhi; Singapore: SAGE Publications.
- Laes, T. 2014. Empowering later adulthood music education: a case study of a rock band for third age learners. *International Journal of Music Education*, doi:10.1177/0255761413515815.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2002. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma, & T. Gordon (toim.). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 12–41.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laing, D. 1978. Interpreting Punk Rock. *Marxism Today*, April 1978, 123–128.
- Laitinen, A. 2002. Charles Taylor and Paul Ricoeur on Self-Interpretations and Narrative Identity. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.). *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 57–71.
- Langenhove, L. van & Harré, R. 1999a. Introducing Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.). *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford; Malden, Mass.: Blackwell, 14–31.

- Langenhove, L. van & Harré, R. 1999b. Positioning as the Production and Use of Stereotypes. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.). Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action. Oxford; Malden, Mass.: Blackwell, 127–137.
- Langer, Susanne K. 1963. Feeling and Form. A Theory of Art Developed from Philosophy in a New Key. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Teoksessa Lappalainen, S. Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulun tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lauhakangas, O. 2004. Puheesta ihminen tunnetaan. Sananlaskujen funktiot sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lauritzen, C. & Jaeger, M. 1997. Integrating Learning through Story. The Narrative Curriculum. Albany, N.Y.: Delmar Publishers.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebler, D. 2008. Popular music pedagogy: peer learning in practice. Music Education Research, 10 (2), 193–213.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikki-pedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lehtonen, K. 2005. Musiikkioppilaitokset näkymättömän vallan käyttäjinä. Musiikkikasvatus 8 (2), 32–42.
- Likavec, S., Lombardi, I., Nantiat, A., Picardi, C. & Dupré, D.T. 2010. Threading facts into a collective narrative world. Teoksessa R. Aylett, M. Y. Lim, S. Louchart, P. Petta & M. Riedl (toim.) Interactive Storytelling. Third Joint Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2010, Edinburgh, UK, November 1–3, 2010. Proceedings. Berlin Heidelberg: Springer, 86–97.
- Lindqvist, M. 2003. Ole hyvä. Helsinki: Otava.
- Lindström, A. 2004. Perusopetus uudistuu. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.). Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opettussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.

- Lyle, J. 2003. Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861–878.
- Lyons, N. & La Boskey, V. K. (toim.) 2002. *Narrative inquiry in practice: advancing the knowledge of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Löyttyniemi, V. 2004. *Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- MacIntyre, A. 2004/1981. *Hyveiden jäljillä: moraaliteoreettinen tutkimus*. (Suom. N. Noponen. *Alkuperäisteos After Virtue*, 1981.) Helsinki: Gaudeamus.
- McClary, S. 1994. *Narratives of Bourgeois Subjectivity in Mozart's Prague Symphony*. Teoksessa J. Phelan & P. J. Rabinowitz (toim.). *Understanding Narrative*. Columbus, Ohio: Ohio State University, 65–98.
- McLaren, P. 1986. *Schooling as a ritual performance*. London; Boston; Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Mainwearing, J. 1760. *Memoirs of the Life of the late George Frederic Handel. To which is added, a Catalogue of his Works, and Observations upon them*. Lontoo: R. and J. Dodsley.
- Mantere, M. 2008. *Musiikin medioituminen*. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.). *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Metso, T. 1992. *Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetus suunnitelma*. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.). *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 270–283.
- Middleton, R. 2003. *Introduction*. Teoksessa M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (toim.). *The Cultural Study of Music. A critical introduction*. New York; London: Routledge, 1–15.
- Mink, L. O. 1987. *Historical Understanding*. Toim. B. Fay, E. O. Golob & R. T. Vann. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Moilanen, P. 2002. *Narrative, Truth and Correspondence*. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.). *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 91–104.

- Moisala, P. 1996. Cultural cognition in music. Continuity and change in the Gurung music of Nepal. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura.
- Mullis, F. & Fincher, S. F. 1996. Using rituals to define the school community. *Elementary School Guidance & Counseling* 30 (4), 243–251.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikkeloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Määttänen, P. 2000. Aesthetic experience: A problem in praxialism – On the notion of aesthetic experience. *Action, Criticism, and Theory in Music Education* 1 (1) (April 2002).
- Määttänen, P. & Westerlund, H. 1999. Tradition, Practice, and Musical Meaning. A Pragmatist Approach to Music Education. Teoksessa F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jorgensen & B. Olsson (toim.). *Nordisk Musikpedagogisk Forskning* 3, 33–38.
- Määttänen, P. 2012. Taide maailmassa. Pragmatistisen estetiikan lähtökohtia. Helsinki: Gaudeamus.
- Nallinmaa, E. 1948. Koulu kutsuu vanhempia juhliin. Teoksessa K. Saarialho, M. Koskenniemi, A. Jääskinen, A. Konttinen & V. Myrsky (toim.) *Kansakoulun työtapa I. Yleistä ja alkuopetus*, 62–70. Helsinki: WSOY.
- Narratiivinen opetus. Verkkosivusto osoitteessa <http://narratiivinenopetus.wordpress.com/>, vierailtu 13.8.2014.
- Nettl, B. 1989. *Blackfoot musical thought. Comparative perspectives*. Kent: Kent State University Press.
- Neuhaus, H. 1986. *Pianonsoiton taide*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Nikkanen, H. 2010a. ”More than just art”. Musical performance as a ritual in school community. Teoksessa I. Rikandi (toim.) *Mapping the Common Ground: Philosophical Perspectives on Finnish Music Education*, 46–67. Helsinki: BTJ Kustannus ja Sibelius-Akatemia.
- Nikkanen, H. 2010b. Developing Democratic Practices in a School Community through Musical Performance. *Musiikkikasvatus*, 13 (2), 48–56.

- Nikkanen, H. & Westerlund, H. 2009. Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana. Deweyn demokraattiset kasvatusperiaatteet perusopetuksen musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 39 (1) 2009, 27–41.
- Odendaal, A., Kankkunen O.-T., Nikkanen H. M. & Väkevä, L. 2014. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research* 16 (2), 162–175.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- O'Neill, S. 2002. The Self-Identity of Young Musicians. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 79–96.
- Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.). *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Opetushallitus 2012. Opetussuunnitelman perusteluonnokset syksy 2012. http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf, luettu 17.2.2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Finnish education in a nutshell. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish_education_in_a_nutshell.pdf?lang=en, luettu 8.8.2013.
- Orum, A. M., Feagin, J.R. & Sjoberg, G. 1991. Introduction: The Nature of Case Study. Teoksessa J. R. Feagin, A.M. Orum & G. Sjoberg (toim.). *A Case for the Case Study*, 1–26. Chapel Hill & London: The University of North Carolina Press.
- Partti, H. 2012. Learning from cosmopolitan digital musicians. Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Peacock, J. L. 1986. *The Anthropological Lens. Harsh Light, Soft Focus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

- Peters, M. & Lankshear, C. 1996. Postmodern counternarratives. Teoksessa Giroux, H. A., Lankshear, C., McLaren, P., Peters, M. Counter Narratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces, 1–39. New York; London: Routledge.
- Pfister, M. 1993. The Theory and Analysis of Drama. [Alkuteos Das Drama.] Cambridge: Cambridge University Press.
- Phelan, J. 1996. Narrative as Rhetoric: Techniques, Audiences, Ethics, Ideology. Columbus: Ohio State University Press.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212–241.
- Pihlström, S. (n.d.). Pragmatismi. Verkkoiteoksessa S. Syrjämäki, T. Kannisto & L. Järvillehto (toim.). Logos-ensyklopedia. Filosofia.fi, Eurooppalaisen filosofian seura ry. Luettu 06.04.2011 osoitteessa <http://filosofia.fi/node/2409/>.
- Pihlström S. 2001. Filosofin käytännöt. Pragmatismien perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Helsinki: UNIPress.
- Pihlström, S. 2007. Pragmatismien näkökulma taitoon. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) Taidon tieto, 149–163. Helsinki: Edita.
- Pinnegar, S. & Daynes, J.G. 2007. Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. Teoksessa D.J. Clandinin (toim.) Narrative Inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 3–34.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Putkinen, V. 2014. Musical activities and the development of neural sound discrimination. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pääkkönen, L. 2013. Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä. Oulu: Oulun yliopisto.

- Quantz, R. A., O'Connor, T. & Magolda, P. 2011. *Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rantala, T. 2005. *Oppimisen iloa etsimässä. Kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Rautiainen-Keskustalo, T. 2006. Kun tunteista tuli brändi – Idols-kilpailu ja populaarimusiikin affektimaailma. Teoksessa H. Lehtimäki & J. Suoranta (toim.). *Kasvattajan brändikirja*. Helsinki: Finn Lectura, 174–191.
- Regelski, T. A. 1996. Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 23–38.
- Regelski, T. A. 2009a. Curriculum Reform: Reclaiming "Music" As Social Praxis. *Action, Criticism, and Theory in Music Education* 8 (1), 66–84.
- Regelski, T. A. 2009b. Preface. Teoksessa T. A. Regelski & T. J. Gates (toim.). *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice*. Dordrecht; Heidelberg; London; N.Y: Springer, v–xi.
- Reilly, K. 2009. *Key Concepts in Ethnography*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446268308>.
- Reimer, B. 1989. *A Philosophy of Music Education*. 2. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Reimer, B. 1991. Essential and nonessential characters of music education. *Journal of Aesthetic Education* 25 (3), 193–214.
- Reimer, B. 1995. The Experience on Profundity in Music. *Journal of Aesthetic Education* 29 (4), 1–21.
- Reimer, B. 1997. Music Education in the 21st Century. *Music Educator's Journal* 84 (3), 33–38.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and Narrative*, vol. 1. Englanninkielinen käännös K. McLaughlin ja D. Pellauer. Chicago: The University of Chicago Press.

- Ricoeur, P. 1991. *Life in Quest of Narrative*. Teoksessa Wood, D. (toim.) *On Paul Ricoeur*, 20–33. London; New York: Routledge.
- Riessman, C.K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ropo, E. 2009. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P.-M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.). *Identity and Values in Education. European Dimension in Education and Teaching*, vol. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 5–19.
- Rowe, V. C. 2009. Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, 11 (4), 425–437.
- Rusanen, S. 2002. *Koin traagisisa tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saarikallio, S. 2010. Musiikin tunnenerkitykset arkielämässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.). *Musiikkipsykologia*, 279–293. Jyväskylä: Ateena.
- Saarikoski, H. 2009. *Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöyden tekijöinä*. Helsinki: SKS.
- Saari Lammi, M.-L. 2007. Meediotaiteilijasta mediataiteilijaksi: taiteilijan kulttuuriset tarinamallit musiikkialan erikoislehdessä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulmaopetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa. Opettaja 2000*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York; London: Teachers College Press.

- Sahlberg, P. 2013. What if Finland's great teachers taught in U.S. schools? <http://pasisahlberg.com/what-if-finlands-great-teachers-taught-in-u-s-schools/> , luettu 8.8.2013.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Salo, U.-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa Lappalainen, S. Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulun tutkimus, 227–246. Tampere: Vastapaino.
- Salomon, G. 2004. A Narrative-Based View of Coexistence Education. *Journal of Social Issues* 60 (2), 273–287.
- Schechner, R. 2013. *Performance Studies: An Introduction*. 3. painos. Mediaosuuden toimittaja S. Brady. Abingdon: Routledge.
- Schulz, R., Schroeder, D. & Brody, C. M. 1997. Collaborative narrative inquiry. Fidelity and the ethics of caring in teacher research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 10 (4), 473–485.
- Sevänen, E. 1998. Taide instituutiona ja järjestelmänä. Modernin taide-elämän historiallis-sosiologiset mallit. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Shusterman, R. 2004. Taide, elämä ja estetiikka. Suom. V. Mujunen. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Sivuoja-Gunaratnam, A. 1997. Narrating with Twelve Tones. Einojuhani Rautavaara's First Serial Period (ca. 1957–1965). Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Small, C. 1987/1998. *Music of the common tongue. Survival and celebration in African American music*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Small, C. 1998. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Small, C. 1999. Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research* 1 (1), 9–22.

- Small, C. 2010. Afterword. Teoksessa R. Wright (toim.) *Sociology and music education*. Farnham, Surrey: Ashgate, 283–290.
- Smith, M. K. (1999, 2011). What is praxis? Verkkoteoksessa *The encyclopaedia of informal education*. [<http://www.infed.org/biblio/b-praxis.htm>]. Luettu 13.3.2012.
- Spindler, G. 1982. General Introduction. Teoksessa G. Spindler (toim.). *Doing the Ethnography in Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York, N.Y.: CBS College Publishing, 1–13.
- Spinner-Halev, J. 2012. *Enduring injustice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. Teoksessa Denzin N. K. & Lincoln Y. S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.
- Stålhammar, B. 2006. *Musical identities and music education*. Aachen: Shaker Verlag.
- Swanwick, K. 1981. *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER-Nelson Publishing Company.
- Syrjälä, L. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tarmo, M. 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoosa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.). *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 284–300.
- Tilastokeskus 2012. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkköjulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>, [viitattu: 17.8.2012].

- Toivanen, T. 2002. ”Mä en olis kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila, ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Toom A., Onnismaa J., Kajanto A. 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Toulmin, S. 1985. Introduction. Teoksessa J. A. Boydston & L. Hickman (toim.). *The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 4: 1929, The Quest for Certainty. The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. Electronic edition.*
- Tuovinen, T. 2010. Taiteellisen toiminnan tärkeäksi puhumisesta. *Synnyt* 4/2010, 120–131.
- Turner, V. 1974. *Dramas, Fields, and Metaphors.* Ithaca: Cornell University Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.
http://www.tenk.fi/eettinen_ennakoarviointi/index.html, luettu 18.8.2012.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Uitto, M. & Estola, E. 2009. Gender and emotions in relationships: teachers recalling their own teachers. *Gender and Education*, 21 (5), 517–530.
- Uitto, M. 2011. *Storied relationships. Students recall their teachers.* Acta universitatis Ouluensis E 122. Oulu: Oulun yliopisto.
- Valta, J. 2002. *Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874–1974.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus kääntyy jaetuksi iloksi.” *Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa.* Helsinki: Socca, Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vuorinen, K. 2005. Etnografia. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta (toim.). Käytettävyyystutkimuksen menetelmät. Tampere: Tampereen yliopisto, 63–78.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. Trayner, B., de Laat, M. 2011. *Promoting and Assessing Value Creation in Communities and Networks: A conceptual framework.* Heerlen, NL: Ruud de Moor Centrum.
- Wertsch, J.V. 2002. *Voices of collective remembering.* Cambridge, U.K.; New York, U.S.: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. 2002. *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education.* Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Westerlund, H. 2003. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 4/2003, 5–21.
- Westerlund, H. 2005. Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.). *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä.* Helsinki: Yliopistopaino, 249–266.
- Westerlund, H. 2008. Justifying music education. A view from the here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16 (1), 79–95.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2011. Who needs theory, anyway? Theory and practice in music education in a philosophical outlook. *British Journal of Music Education* 28 (1), 37–49.

- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. 2013. Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-sake_9789264180789-en
- Wolcott, H. F. 1997. Ethnographic research in Education. Teoksessa R. M. Jaeger (toim.) Complementary methods for research in education, 2. painos. Washington, DC: American Educational Research Association, 327–398.
- Wulf, C. 2001. Rituelles Handeln als mimetisches Wissen. Teoksessa C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas. Das Soziale als Ritual. Opladen: Leske und Budrich, 325–338.
- Wulf, C. 2002. Anthropology of Education. Munster: LIT.
- Wulf, C. 2008a. Anthropological research in education. Towards a historical-cultural anthropology of education. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.). Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 33–49.
- Wulf, C. 2008b. Producing the social in rituals. Education and learning, mimesis and and performativity. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.). Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–71.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. 2010. Ritual and Identity. The staging and performing of rituals in the lives of young people. London U.K.: The Tufnell Press.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Zeller, N. 1995. Narrative strategies for case reports. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.). Life history and narrative. London: Falmer Press, 75–88.

Östman, S. 2008. Elämäjulkaiseminen – omaelämäkerrallisten traditioiden kuopus. *Elore* 15 (2), verkkojulkaisu http://www.elore.fi/arkisto/2_08/ost2_08.pdf.

LIITTEET

Liite 1: Litterointimerkinnät

Tässä tutkimusraportissa kaikki *kursiivilla kirjoitetut otteet* ovat suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Aineistolainauksen jälkeen on sulussa koodi, joka ilmaisee mistä aineistosta ote on lainattu. Esimerkiksi koodissa (A II) A viittaa aikuisiin ja roomalainen numero II toiseen haastattelukertaan eli kyse on Naapurilan koulun kasvatushenkilöstön toisella ryhmähaastattelukerralla kerätty aineisto. Luettelo aineistoista ja niiden koodeista on luvussa 4.1.

Niin koulusta, tutkimukseen osallistuvista henkilöistä (itseäni lukuun ottamatta) kuin keskustelussa mainittavista henkilöistä ja paikoista on käytetty pseudonyymejä. Joidenkin henkilöiden kohdalla olen käyttänyt useita pseudonyymejä, jos henkilön tunnistamisen välttämiseksi on ollut tarpeen estää eri lainauksissa ilmenevien yksilön ominaisuuksien tai kommenttien yhdistyminen samaan henkilöön.

Olen pyrkinyt litteroimaan keskustelut mahdollisimman tarkasti tekstitasolla. Ymmärrettävyyden varmistamiseksi olen tässä tutkimusraportissa muokannut puhekielistä tekstiä tarvittaessa kohti kirjakielisyyttä esimerkiksi täydentämällä lyhentyneitä sanoja (*vast -> vasta*) ja poistamalla toistuvia täytesanoja (*tota, niinku*) tai toistoja, jotka hämärtävät lauserakennetta. Esimerkiksi virke

Just tota Elinan niin tota roolia sillai et ku aattelee et hän tekee ne juonnot kaikki ja sit mitä tahansa kysyy niin kaikki onnistuu ja tota klaaraa ja hän tietää missä mitäkin on ja se osuus on mun mielestä siellä merkittävä.

on tutkimusraporttiin kirjattu

Just tota Elinan roolia kun ajattelee, että hän tekee ne juonnot kaikki, ja sitten mitä tahansa kysyy, niin kaikki onnistuu ja klaaraa ja hän tietää missä mitään on, ja se osuus on mun mielestä siellä merkittävä.

Äänenpainojen tai puheen lomassa olevien taukojen pituuksien merkitsemistä sen sijaan en ole tässä tutkimustarkoituksessa pitänyt aiheellisena.

Litteroinnissa olen käyttänyt seuraavia merkintöjä:

... Kolme pistettä merkitsee kesken jäänyttä lausetta tai taukoa henkilön puheessa.

[--] Kaksi ajatusviivaa hakasulkeissa tarkoittaa sitä, että lainauksessa on jätetty jotakin pois alkuperäistekstistä.

[Teksti] hakasulkeissa on minun lisäämäni selvennys alkuperäistekstin ymmärtämiseksi, esimerkiksi

Me [Naapurilan koulun opettajat] ikään kuin ollaan siinä, että kaikki kirii samalle viivalle.

(Teksti) kaarisulkeiden sisällä on kuvaukseni sanattomasta viestinnästä, esimerkiksi

Minna: Mitä mä teen? Mitä mä teen? (Istuu pulpetille kädet puuskassa.)

[K]irjain hakasulkeiden sisällä tarkoittaa aakkoslajin muutosta verrattuna alkuperäistekstiin. Jos esimerkiksi alkuperäistekstistä lainataan kokonainen virke, mutta se sijoitetaan uuden virkkeen keskelle, on alkuperäisvirkkeen aloittanut iso kirjain muutettu pieneksi kuten seuraavassa otteessa:

Martti Lindqvist (2003, 21) puolestaan kirjoittaa, että ”[m]yös rituaalit ovat kertomuksia, joita toistetaan ja jotka antavat ihmisille kokemuksen kuulumisesta luontoon, historiaan, yhteisöön ja yhteyteen tuonpuoleisen kanssa”.

Liite 2: Esikysely henkilöstölle

(Kursiivilla kirjoitetut nimet muutettu)

Naapurilan koulu
VESO 10.2.2007

Alkumateriaalia yhteiselle kertomukselle Naapurilan koulun juhlien ja esitysten valmistamisen käytännöstä

Ajattele Naapurilan koulun juhlien ja esitysten valmistamisen kulttuuria:
joulu- ja kevätjuhlia, adventti- ja pääsiäisjuhlia, itsenäisyyspäivää ja vappua, ystävänäpäivän ja Kalevalan päivän viettoa, matineoita ja päivänavauksia, kevätkirkkoa ja Naapurustorockia.

1. Kirjoita 3-5 sanaa, jotka ensimmäisenä tulevat mieleen juhlien ja esitysten valmistamisesta Naapurilan koulussa.

2. Mikä on mielestäsi tärkeää esityksen valmistamisessa?

3. Mikä on mielestäsi tärkeää juhlan järjestämisessä?

4. Kerro pieni muisto *Naapurilan* koulusta, joka mielestäsi kuvaa juhlan tai esityksen valmistamista parhaimmillaan.

5. Kerro pieni muisto *Naapurilan* koulusta, joka mielestäsi kuvaa juhlan tai esityksen valmistamista pahimmillaan.

Liite 3: Kysely vanhemmille

(Kursiivilla kirjoitetut nimet muutettu)

JUHLIEN JA ESITYSTEN VALMISTAMINEN NAAPURILAN KOULUSSA

KYSYMYKSIÄ VANHEMMILLE

Nyt on teillä vanhemmilla mahdollisuus osallistua tutkimukseen musiikkiesitysten valmistamisesta kouluyhteisössä. Valmistelen aiheesta väitöskirjaa Sibelius-Akatemiaan, mutta tutkimukseni tukee myös *Naapurilan* koulun kehitys- ja arviointityötä.

Naapurilan koulussahan erilaisia juhlia ja esityksiä valmistetaan tavallista enemmän: kaikki koulun oppilaat osallistuvat esitysten valmistamiseen useita kertoja vuodessa. *Naapurilan* koulun henkilökunnan sanoin ”esitysten valmistamista käytetään tietoisesti kasvatuksen välineenä”. Toivomme nyt teiltä arvokasta tietoa siitä, miltä *Naapurilan* koulun juhlat näyttävät vanhempien silmin ja miten lasten valmistautuminen juhliin ja esityksiin näkyy kotona.

Voitte vastata halutessanne vain osaan kysymyksistä. Niin risut kuin ruusut ovat kehitystyön kannalta tärkeitä. Ihan lyhyetkin vastaukset ovat hyödyllisiä. Pitkiä vastauksia taas voi jatkaa paperin toiselle puolelle.

Kyselyyn vastataan nimettömänä, oppilaan luokkaa kuitenkin kysytään, jotta vastauksia voidaan arvioida suhteessa tiettyyn kevätjuhlaesitykseen ja lapsen ikään. Kyselylomakkeita luen vain minä, vastauksista teen yhteenvedon koululle luokkakohtaisesti ja teemoittain. Vastauspaperin voi halutessaan taittaa ja sulkea teipillä tai niitillä.

Kysely palautetaan 31.5.2008 mennessä.

Kevätterveisin ja hyvää kesää kaikille perheille toivottaen

Hanna Nikkanen

Naapurilan koulun opintovapaalla oleva musiikinopettaja

hanna.nikkanen@siba.fi

JUHLAT JA ESITYKSET *NAAPURILAN* KOULUSSA

Oppilaan luokka keväällä 2008: _____

1. Näkykö kevätjuhlaan valmistautuminen kotona esim. jännittämisenä, innostuneisuutena, pettymyksinä tai muulla tavoin?

2. Miltä vanhempana tuntui seurata *Naapurilan* koulun kevätjuhlaa?

3. Keskustelitteko juhlasta jälkeenpäin lapsenne tai muiden kanssa? Mistä aiheista? Millaisissa tunnelmissa?

4. Pidättekö runsasta esitysten valmistamista oman lapsenne kohdalla

hyvänä huonona samantekevänä

Haluatteko perustella?

5. Miten haluaisitte *Naapurilan* koulun juhlakulttuuria muutettavan tai kehitettävän?

6. Muita terveisiä

Liite 4: Nuotinos Keltaisesta varpusesta

Keltainen varpunen

A Säkeistöt 1. ja 5.

Voice

1. Kel - tai - nen var - pu - nen on hy - vin vi - hai - nen: kir - jas - to - kort - ti puut - tuu,
5. Kel - tai - nen var - pu - nen on hy - vin i - loi - nen: lu - ku - tou - kat odot - taa

VÄLISOITTO

Vo. ⁵

sii - tä se var - pu - nen suut - tuu.
kir - jas - tos - sa varpus - ta. 3.Se
4.Se

B Säkeistöt 2.-4. ja 6.

Vo. ¹¹

2. Kort - ti - a pi - tää et - si - ä, pii - lo - paik - ka - kin
rä - pyt - te - lee sii - pi - ä, vaik - ka voi - si myös
kat - soo sit - ten soh - van alle, se - hän kuu - los - taa
6. Sei - näl - lä luku - toukka pape - rinen, var - punen huo - maa

Vo. ¹⁴

kek - si - ä. En - sin se kat - soo sän - gyn al - ta,
hii - pi - ä. Sil - loin kyl - lä kort - ti - kin
pa - rem - malle. Kor - tin reu - na pil - kot - taa, se
ereh - dyk - sen: nämä - hän on kaik - ki pape - ria vaan,

Vo. ¹⁷

kun - nöl - la ei nyt et - si - ä mal - ta.
löy - tyi - si pal - jon hel - pom - min.
ot - taa kor - tin nok - kaan sa.
tai - dan - pa et - siä muu - al - ta!

Liite 5: Tutkimuslupapyynnöt

(Kursiivilla kirjoitetut merkinnät on muutettu.)

18.1.2008

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

2b -LUOKAN OPPILAILLE JA VANHEMMILLE

Olen *Naapurilan* koulun musiikinopettaja, ja tällä hetkellä opintovapaalla. Tutkin musiikkiesitysten valmistamista koulussa. Tutkimus liittyy Sibelius-Akatemiassa tehtävään väitöskirjaani.

Kokoan tutkimusaineistoni *Naapurilan* koulusta. *Naapurilan* koulussahan erilaisia juhlia ja esityksiä valmistetaan tavallista enemmän: kaikki koulun oppilaat osallistuvat juhlien ja esitysten valmistamiseen useita kertoja vuodessa. *Naapurilan* koulun henkilökunnan sanoin ”esitysten valmistamista käytetään tietoisesti kasvatuksen välineenä”. Tutkimukseni tukee sekä *Naapurilan* koulun kehitys- ja arviointityötä että koulujen musiikkikasvatuksen kehittämistä yleisesti.

Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta osasta. Keväällä 2007 on laadittu *Naapurilan* koulun henkilökunnan kanssa kertomus koulun juhlien ja esitysten valmistamisen käytännöstä, sen muotoutumisesta 1980-luvulta tähän päivään, sekä tulevaisuuden kehityshaasteista. Nyt keväällä 2008 on tarkoitettu seurata yhden luokan musiikkiesityksen valmistamista: suunnittelua, harjoittelua, esitystä ja arviointia. *Heli* on omalta osaltaan lupautunut 2b-luokan kanssa tutkimukseen mukaan. Nyt pyydän teiltä oppilailta ja vanhemmilta suostumusta tutkimukseen.

Tutkimuksessa on tarkoitus seurata 2b-luokan pääsiäispäivänavauksen sekä kevätkuulaesityksen valmistamista. Esityksen valmistaminen, esitys ja arviointi videoidaan. Lisäksi keskustellaan lasten kanssa pienissä ryhmissä video-otoksia katsellen. Lisäaineistona käytetään mahdollisesti oppilaiden piirustuksia tai kirjoituksia. Tutkimus tapahtuu kouluajalla.

Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole laatia kuvausta *Naapurilan* koulun kulttuurista, vaan täällä tallennetun aineiston pohjalta pohtia musiikkiesityksen valmistamista kasvatuksellisesta näkökulmasta yleisesti. Tästä johtuen aineiston kuvaus on mahdollista etäännyttää niin, etteivät koulu tai oppilaat ole tunnistettavissa. Oppilaiden henkilöiden suojaamiseen kiinnitetäänkin erityistä huomiota. Aineistoa käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Video-otoksia ei tulla näyttämään julkisesti eikä liittämään tutkimusraporttiin (väitöstyöhön). Koulun ja henkilöiden nimet muutetaan. Tutkimusraporttiin liitetään vapaamuotoisia kuvauksiani esityksen valmistamistilanteesta sekä lyhyitä lainauksia keskusteluista.

Tutkimuksen suorittamiseen on lupa *Naapurilan* koulun henkilökunnalta, johtokunnalta sekä *Xx:n* kaupungin sivistystoimelta. Ennen tutkimuksen aloittamista on tärkeää saada lupa tutkimukseen osallistumiseen myös teiltä oppilailta ja vanhemmilta.

Jos joku seikka tutkimuksessa askarruttaa, kerron mielelläni lisää. Toimitan pyynnöstä luettavaksi myös tarkemman tutkimussuunnitelman.

Ystävällisin terveisin

Hanna Nikkanen, hanna.nikkanen@siba.fi, 040-xxx xxxx

Tiedote kaikille koulun vanhemmille

Tutkimus musiikkiesitysten valmistamisesta Naapurilan koulussa

Hei! Tässä tietoa *Naapurilan* koulussa suoritettavasta tutkimuksestani. Olen *Naapurilan* koulun musiikinopettaja, ja täällä hetkellä opintovapaalla. Tutkin musiikkiesitysten valmistamista koulussa. Tutkimus liittyy Sibelius-Akatemiassa tehtävään väitöskirjaani.

Kokoan tutkimusaineistoni *Naapurilan* koulusta. *Naapurilan* koulussahan erilaisia juhlia ja esityksiä valmistetaan tavallista enemmän: kaikki koulun oppilaat osallistuvat esitysten valmistamiseen useita kertoja vuodessa. *Naapurilan* koulun henkilökunnan sanoin ”esitysten valmistamista käytetään tietoisesti kasvatuksen välineenä”. Tutkimukseni tukee sekä *Naapurilan* koulun kehitys- ja arviointityötä että koulujen musiikkikasvatuksen kehittämistä yleisesti.

Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta osasta. Keväällä 2007 on laadittu *Naapurilan* koulun henkilökunnan kanssa kertomus koulun juhlien ja esitysten valmistamisen käytännöstä, sen taustasta sekä tulevaisuuden haasteista. Nyt keväällä 2008 seuraan varsinaista musiikkiesityksen valmistamista: suunnittelua, harjoittelua, esitystä ja arviointia. Pääasiallisena tutkimuskohteena ovat 2b-luokan pääsiäis- ja kevätjuhlaesitykset. Esitykset **videoidaan**, jolloin kuvataan osaksi myös yleisöä. Ennen kevätjuhlaa seurataan myös koko koulun juhla- ja valmisteilunnetelmia, joten videonauhalle saattaa päätyä kuka tahansa koulun piiriin kuuluva.

Jos kuitenkin haluatte kieltää lapsenne kuvaamisen tutkimustarkoituksiin, pyydän teitä ilmoittamaan siitä tiedotteen alaosassa olevalla lipukkeella.

Myös teillä vanhemmillä on mahdollisuus osallistua tutkimukseen kertomalla musiikkiesitysten valmistamisesta vanhemman näkökulmasta. Tästä tarkempia tietoja toukokuussa.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole laatia kuvausta *Naapurilan* koulun kulttuurista, vaan täällä tallennetun aineiston pohjalta pohtia musiikkiesityksen valmistamista kasvatuksellisesta näkökulmasta yleisesti. Aineistoa hyödynnetään tutkimuksessa niin, etteivät koulu tai oppilaat ole tunnistettavissa. Koulun ja henkilöiden nimet muutetaan. Aineistoa käytetään vain tutkimus-tarkoituksiin. Video-otoksia ei tulla näyttämään julkisesti eikä liittämään tutkimusraporttiin (väitöstyöhön). Tutkimusraporttiin liitetään vapaamuotoisia sanallisia kuvauksiani esityksen valmistamistilanteista sekä lyhyitä lainauksia keskusteluista. Tutkimuksen suorittamiseen on lupa *Naapurilan* koulun henkilökunnalta, johtokunnalta sekä *Xc:n* kaupungin sivistystoimelta.

Jos joku seikka tutkimuksessa askarruttaa, kerron mielelläni lisää.

Olen tavattavissa *Naapurilan* koulun Kevätmatineassa ke 12.3.2008.

Yhteyttä voi ottaa myös sähköpostitse tai kirjeellä/reissuvihkolla *Naapurilan* koulun kautta.

Ystävällisin terveisin
Hanna Nikkanen
hanna.nikkanen@siba.fi

Palautetaan omalle opettajalle vain, jos halutaan kieltää tutkimukseen osallistuminen

_____ ei osallistu musiikkiesitysten valmistamista koskevaan tutkimukseen.
oppilaan nimi ja luokka

_____ päiväys

_____ huoltajan allekirjoitus

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

2b-luokka

Palautus omalle opettajalle ke 6.2.2008 mennessä

Lapseni _____ osallistuminen Hanna Nikkasan tutkimukseen
oppilaan nimi

”Musiikkiesityksen valmistaminen koulu yhteisön kulttuurisena välineenä” :

Yhteisten tilanteiden videointi saa osallistua
 ei saa osallistua

Videoitavat pienryhmäkeskustelut saa osallistua
 ei saa osallistua

Oppilaan piirustuksia ja kirjoitelmia saa käyttää tutkimusaineistona.
 ei saa käyttää tutkimusaineistona.

Huomautuksia tai yhteydenottopyyntö: _____

_____ /_/_ 2008 _____
paikka päiväys huoltajan allekirjoitus

_____ nimen selvennys

Liite 6: Esimerkki litteroidusta aineistosta

Eeva: Musta tää ei oo enää mikään yhden ihmisen show, niinkun aikanaan oli.

Että tottakai näillä musiikista vastaavilla on se suurin varmaan työ siinä juhlissa, kun on niin paljon sitä musiikkipainotteista ja sääestyksiä, mutta että silloin alkuaikoina saatto olla tosiaan, et se oli, et ei se enää sillä lailla oo.

Hanna: Nii, siihen tuntuu, että on toi ... just se yhteisöllisyys on niinku sieltä 80-

90-luvun taidteesta asti leimannu, et sitä kautta on koitettu hakee ratkaisuja kaikkiin ongelmiin, just siihen jaksamisen ongelmaan ja tämmöseen jos on tunnistettu näitä, että missä on se ongelman ydin, siihen show-ongelmaan, koitettu niinku ...

Eeva: Voihan jaksamisen ongelma silti olla vielä ongelma, kun koko ajan on

näitä, kun seuraavasta juhlasta päästään, niin tulee seuraava, että jouluku, adventti, pääsiäinen, matinea, kevätjuhla...paljon siinä on? Niit on viis, ne on kaikki peräkkäin. Kun saat yhden tehtyä, ja vappukin sieltä välillä jäi, niin siinä on koko aika, et alkaa se seuraava harjotus, aika paljon mun mielestä. Ja sitähan on nyt vähän kritisoitu, et meillä matinea, nii se ohjelma näyttää ihan kevätjuhlaohjelmalta, siellä on niin paljon ohjelmaa.

Hanna: Niin, jaksamisen ongelma on koko ajan läsnä, se on ...

Eeva: Niin, se on joo. Toiset sanoo: ei mitään, ihan hyvä ohjelma, mut kun mä

katoin, nii ihan kun kevätjuhla, samalla lailla.

Marjukka: Nii, mut siinä on se oivallus kuitenkin minusta tehty silloin vuosi, onko

siitä enemmänkin aikaa, et käytetään niitä ohjelmia, jotka on jo kerran esitetty täällä koulussa, tai jotka on aamunavausten niinku parhaimpia paloja. Sit toisaalta se lämmittäminen ei vaadi niin hirveesti, kun jos aatellaan että ruvetaan taas tyhjästä tekemään taas ihan uutta. Tai ainakaan, jos nyt aatellaan, että meidän luokka esittää saman Kalevala-näytelmän, minkä ne esitti yhdessä aamunavauksessa, niin ei se ainakaan meitä oo rasittanut. Että just se niinkun tavallaan rasituksen taso, jaksamisen ongelma ei mun mielestä oo niin paha, kun mitä sitten jos tehdään ihan uusia ohjelmia.

Terhi: Niin, sehän siinä onkin se idea. Kun puhuttiin siitä, että nyt ei yhtään rasiteta itseämme, vaan otetaan nämä... se on sitten eri asia, että miten se käytännössä on ...

Pekka: Mulla tulee mieleen tosta Hannan kertomuksesta, että onko se meidän työyhteisön kuoppa, jota pitäis ens lukuvuosia varten ajatella, että meidän juhlat on... ollu vaan yks suunta. Mulla on tuolta jostakin kans semmoset hyvin hämärät ajat, jos lähtee tosta "ei kuulu, ei näy, yleisö metelöi". Sit tulee semmonen ikään kuin yks suunta: ain niinku parempi juhla. Sitte vanhemmat antaa hyvää palautetta, sitte itse kiinnostutaan tavallaan siitä, sitte taas, taas, taas (näyttää spiraalia kädellä), tämmönen hyvän oppilaan syndrooma, kehä. Saadaan taas hyvää palautetta, mua kätellään siellä, sit tulee, keksitään, se oli hyvä että juhlien yks mittari oli se, mikä se oli ...

Hanna: Hyvä ja kohottunut tunnelma!

*Pekka: Hyvä ja kohottunut olo ja tunnelma, et se on niinku ... ihan niinku semmonen bändin semmonen huippukeikan joku laatukriteeri. Ja ollaan siellä. Sit funtsii sitä, et tota ... voiks koulu olla siellä? Tai siis onks se niinku kaikki... siis sehän vaatii, niinkun kuvattiin, valtavia energiamääriä. Mä oon aatellu koko aika, et näistä kertomuksista jonkun verran näkyy, et se tuska kannatti. Mutta oisko siinä se, tää että sanotaan että huipulla pysyminen voi olla tosi vaikeeta. Ja kannattaaks se, ja **mitkä on motiivit**? Että onks siellä se, että lapset oikeesti sittenkin kasvaa ja kehitty? Siis hyvä kysymys. Tekeeks se kaikille oppilaille hyvää? Olla siellä joukon jatkeena, vaikka ei ois yhtään ees laulun sanoista mitään hölppäsen pöläystä, et se avaa nyt suutansa siellä mutta suku on ylpee, että siellä joukossa seisoo!*

37:38

Marjukka: Nii ja sit kun se kaari on niillä niin lyhyt, kun se on vaan sieltä ekasta neljänteen noin pääsääntöisesti, että tavallaan se, että ne sen muutaman vuoden aikana saa niitä onnistumisen kokemuksia, koska sitten taas noissa kouluissa, isommista kouluissa varsinkaan ei oo tätä kulttuuria, että oppilas pääsee niinku esiintymään näinki tiheesti. Et kyl mä luulen, että aika monelle lapselle sitte, jos sanotaan että nää perinteiset oppiaineet täällä

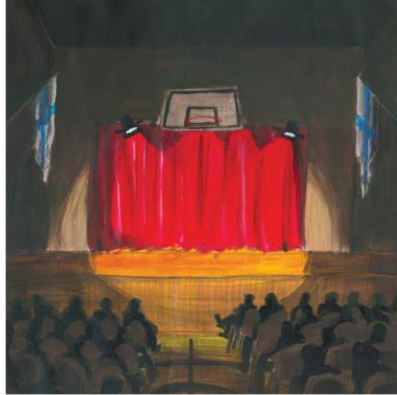
ei onnistu, niin ne hyvät muistot tästä meidän koulusta jää just näistä tilanteista, missä sitte tehdään kaikkee muuta, kun ihan perinteistä opiskelua. Että se on se, että jos me jaksetaan, niin se on sit semmonen, tai mä ainakin ite aattelen jotenki näin, että just ne lapset, jotka ei saa niitä onnistumis ia siellä arjessa, niin saisi niitä näistä tilanteista saada sitä itsetuntoo niinku kasvatettua ja kun meillä se on kuitenkin niinku laajemmalla rintamalla. Toki se musiikki näyttelee isoo osaa siellä juhlissa, mutta just sitä kun ollaan puhuttu näistä asioista, niin on saatu sitä, että sitä koetetaan jakaa sitä vastuuta niinku enemmän ja laajemmalle pohjalle. Et tietysti se, et jossakin kohtaa tulee raja vastaan, et ei aina voida mennä vaan ylöspäin ja ylöspäin, mutta minusta se aika hyvin meillä, tai ainakin ite aattelen näin, niin pitää jalat maassa se kyseinen luokka. Että minkälaisia oppilaita sulla millonkin on, niin sellasia juttuja, joita joidenkin oppilaiden kanssa sillon aikanaan tein, niin en voi kuvitellakaan tekeväni tän porukan kanssa. Että kyllä siinä opettajalla on kuitenkin niinkun se tavallaan itellä se tärkeä asema, että näkee siitä porukasta, että mitä mä yritän tän kanssa tehdä. Että yritätkö taivaita vai pysynkö siellä ruohonjuuritasolla. Vaikka se tuntuu, ja vanhemmat kokee, että juhlat vaan koko ajan paranee ja paranee, niin ei se ehkä ihan välttämättä aina joka tasolla kuitenkaan oo. Ollaan me tyytyväisiä, mutta tota ... nii

39:30

Hanna: Marjolla oli joku?

*Marjo: Nii mä aattelin semmostakin justiin, että kyllähän fakta on se, että tilannehan on ihan toinen todellakin sen jälkeen kun **aineenopettaja** lähtee pois. Että kyllähän meidän täytyy, tää aaltoliike mun mielestä kuvaa hyvin tätä, että me elämme sen tilanteen perusteella, mikä meillä sillä hetkellä on. Ja sit esimerkiksi, et jos me oikeesti halutaan pitää se jollain tasolla, niin sitten meidän on pakko istua alas ja miettiä, että mitä me panostetaan siihen, että onko se kenties sitte musiikkikerho, jota vois aatella, että se on se panostus mitä me halutaan panostaa kenties siihen. Mun mielestä ne on semmosia realiteetteja, että missään tapauksessa se ei voi olla ja kohota edelleen, kun tilanne*

on ihan niinkun toisenlainen. Että tää aalto on mun mielestä just sitä. Välillä kenties tulevaisuudessa Naapurilan koulussa taas se aalto nousee johonkin sinne (näyttää ylös), sitähän se ihmisen elämä on. Ja myös koulu mun mielestä elää tämmöstä, todellakin tää opettaja ilmaisun väline, niin sitte kenties taas joku toinen alue saattaa nostaa päätään tässä lähitulevaisuudessa.



ISBN: 978-952-5959-70-3 (PAINETTU)
ISBN: 978-952-5959-78-9 (PDF)
STUDIA MUSICA 60 (ISSN 0788-375)

**SIBELIUS-
AKATEMIA**
TAIDEYLIOPISTO

TUTKIJAOLUTUS
MUTRI-TOHTORIKOULU