Kaija Huhtanen

PIANISTISTA SOITONOPETTAJAKSI

Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä

STUDIA MUSICA 22
SIBELIUS-AKATEMIA

Sibelius-Akatemia

DocMus – Esittävän säveltaiteen ja tutkimuksen koulutusohjelma

Studia Musica 22

Copyright © Kaija Huhtanen, 2004

Taitto: Risto Huhtanen
Kannen suunnittelu: Marita Ruishalme
Kannen valokuvat: Risto Huhtanen
Paino: Hakapaino Oy, Helsinki 2004

ISBN 952-5531-11-1(PDF)
ISBN 952-5531-08-2 (nid.)
ISSN 0788-3757

Huhtanen, Kaija 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Väitöskirja.
Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 22.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen kohteena ovat pianistiksi koulutettujen naisten kokemukset soitonopettajaksi tulemisestaan. Tutkimusaineistona ovat kolmentoista naispianonsoiton-opettajan elämäkerralliset haastattelut, jotka tein vuosina 2000–2001. Tutkimustehtäväni on ymmärtää pianistin koulutuksen saaneiden naisten soitonopettajaksi tulemisen kokemuksia seuraavien kysymysten pohjalta: Millaisia merkityksiä naiset liittävät soitonopettajaksi tulemisensa kokemuksiin? Millaisia malleja kulttuuriset tarinat antavat kokemusten tunnistamiseen ja kertomiseen? Miten voitaisiin rikastuttaa kulttuuristen tarinoiden varantoa? Lähestymistapani on narratiivis-elämäkerrallinen, ja aineiston analyysissa toteutan narratiivien sekä narratiivista analyysia.

Tarkastelen kokemuksen muotoutumista sekä kokemuksesta kertomista elämänkulkua vasten ja pidän lähtökohtana sitä, että kokemus merkityksellistyy kertojan koko elämän kontekstissa omaksuttujen merkitysrakenteiden kautta. Kyseisten rakenteiden syntyyn vaikuttavat ratkaisevasti ympäröivä kulttuuri ja sille ominaiset tavat kertoa kokemuksista.

Tämän tutkimuksen yhteydessä haastatellut soitonopettajanaiset ovat eläneet suomalaisessa musiikkiammattilaisten kulttuurissa. Tästä syystä olen myös tarkastellut musiikkiammattiin johtavaa koulutusta ja siihen liittyviä kulttuurisia kertomisen tapoja. Haastatellut ovat ensivaiheessa sosiaalistuneet soittajiksi ja omaksuneet pianistin identiteetin, minkä jälkeen on ollut vuoro sosiaalistua opettajan rooliin ja ryhtyä rakentamaan opettajan identiteettiä. Kyseistä siirtymää ja siihen liittyviä kokemuksia tarkastelen siirtymisenä narratiivista toiseen.

Soitonopettajaksi tuleminen näyttäytyi tutkimuksessa opettajaksi *joutumisen* kokemuksena. Prosessin pitkäkestoisuus johtuu osittain siitä, että koulutus valmistaa opiskelijoita ensisijaisesti esittäjiksi, pianisteiksi. Keskeistä soitonopettajaksi tulemisen vähäisessä kiinnostavuudessa on harrastajien parissa tehtävän opetustyön arvostuksen puute sekä opettajuutta käsittelevien kulttuuristen tarinoiden puuttuminen. Eräänä tutkimuksen tavoitteena onkin laajentaa soitonopettajuudesta kertovien kulttuuristen tarinoiden varantoa.

Avainsanat: narratiivi, kokemusten merkityksellistyminen, kulttuurinen tarina, pianonsoitonopettaja, narratiivien ja narratiivinen analyysi, synteettinen tarina

Huhtanen, Kaija 2004. A Pianist Becoming A Piano Teacher. Narratives giving Meaning to the Experiences of Women. Doctoral Dissertation.
Sibelius Academy. DocMus Department. Studia Musica 22.

ABSTRACT

The object of this study consists of the experiences of those women who, after having been educated as pianists, have become piano teachers. The data includes biographical interviews of thirteen female piano teachers which I conducted in years 2000–2001. My aim in this investigation is to understand the experiences the interviewees have had in the process of becoming piano teachers. I ask the following questions: What kinds of meanings do these women give to the experiences of their becoming piano teachers? In which ways do cultural stories give a model in recognizing and telling about experiences? In what ways could it be possible to enrich the reserve of cultural stories?

The approach is narrative-biographical. In the analysis of the data I use the analysis of narratives and the narrative analysis. I view the formation of experiences and the act of telling about them in relation to the life course of each individual. My presupposition is that the meaning of an individual experience is dependant on the personal meaning making structures that have been adopted during the whole life course of each individual. The surroundong culture with characteristic ways of telling about experiences have a big effect on the formation of personal meaning making structures.

The interviewed have lived and worked surrounded by the culture of Finnish music professionals. For this reason I have also examined the education which qualifies professional musicians as well as the cultural ways of telling prevailing in that context. In the first hand the intervieweed have socialized as piano players and performers, having also adopted the identity of a pianist. After that they have faced the task of getting socialized as instrumental teachers and starting to build the identity of a teacher. I examine the experiences of this transition from a narrative to another.

In this investigation becoming a piano teacher appears as an experience of *ending up*. The process is prolonged partly because the education primarily gives the qualification of performers and pianists. Becoming a piano teacher is not viewed as attractive because of the low estimation of teaching children with more or less fluctuating motivation. One central aim in this investigation is to enlarge the reserve of the cultural stories about professional musicians by giving more visibility to the experiences of piano teachers.

Key words: narrative, meaning making process of experiences, cultural story, piano teacher, analysis of narratives, narrative analysis, synthetic story

ESIPUHE

Alunperin elämänsuunnitelmiini ei todellakaan kuulunut väitöskirjan kirjoittaminen. 90-luvun puolivälin jälkeen tulin kuitenkin tietoiseksi siitä, että Sibelius-Akatemialla toimii musiikkioppilaitoksia eri tavoin tarkasteleva tutkimusryhmä, MOP, jossa mukana olevat henkilöt tähtäsivät jatko-opinnoissaan tohtorintutkintoon. Henkilökohtaisesti jouduin tekemisiin asian kanssa, kun sain keväällä 1996 haasteen tuottaa aineistoa erääseen näistä tutkimuksista kirjoittamalla aiheesta "Musiikki elämäni teemana". Kävin pahaa aavistamatta kirjoituspuuhaan ja seurauksena syntyi omaa soittaja-opettajan elämääni reflektoiva kirjoitelma. Tuolloin ei olisi päähäni pälkähtänut, että tulen itse olemaan samaisen ryhmän jäsen joitakin vuosia myöhemmin.

MOP-seminaareista kaikki siis alkoi. Tutkimukseni lähti käyntiin ja pian sen jälkeen soitonopettajan työni vaihtui ensin assistentin toimeen ja myöhemmin VEST-tohtorikoulun tutkijaksi. Vaikka tutkimustyö tempaisi minut mukaansa ja olin siihen myös hyvin motivoitunut, olen silti ollut kaiken aikaa konkreettisessa yhteydessä musiikkioppilaitosmaailmaan opettamalla viikoittain muutamaa piano-oppilasta Itä-Helsingin musiikkiopistossa.

Väitöstutkimuksen tekeminen ei ole sooloesitys, pikemminkin siinä on kyse hyvin monien ihmisten panoksesta, yhteistyöhalukkuudesta ja hyväntahtoisuudesta. Tämä työ ei olisi ollut mahdollista ilman haastateltaviani, noita upeita naisia: Ainoa, Katariinaa, Kirsiä, Kristiinaa, Leilaa, Monikaa, Noraa, Päiviä, Saria, Tanjaa, Viiviä, Vilmaa ja Virpiä. Vilpitön kiitos teille, jotka annoitte korvaamattoman panoksenne ja jaoitte luottavaisesti elämäänne sisältyneitä kokemuksia. Varsinaisen tutkimustyön tekeminen olisi ollut mahdotonta ilman asiantuntevaa ja rohkaisevaa ohjausta. Jatko-opintojeni alkuvaiheissa sain erittäin kannustavaa ohjausta filosofian tohtori, professori Kari Kurkelalta, joka ratkaisevalla tavalla uskoi työhöni ja piti sitä tärkeänä. Työni toisen ohjaajan, kasvatustieteen tohtori, dosentti Marjatta Saarnivaaran, kärsivällisessä ohjauksessa tutkimukseni sai hakea omaa uomaansa ja alkoi viimein hakeutua kohti lopullista muotoaan. Sydämellinen kiitos teille kummallekin, Marjatta ja Kari!

Työni esitarkastajien, kasvatustieteen tohtorit, professorit Leena Syrjälän ja Kimmo Lehtosen arvokkaat kommentit otin kiitollisena vastaan. He kumpikin toivat esiin työssäni omasta asiantuntemuksestaan käsin tärkeitä asioita. Suuri kiitos kuuluu myös filosofian tohtori, professori Matti Huttuselle, jonka positiivinen suhtautuminen vaikutti työni etenemiseen monin eri tavoin. Filosofian tohtori, professori Heikki Ruismäelle, olen

kiitollinen pitkin tutkimusmatkaani saamastani kannustuksesta sekä määrätietoisuudesta hänen toimiessaan työni loppuvaiheen valvojana.

Eri vaiheissa tutkimusta olen saanut kaivattua, jopa ratkaisevaa palautetta useilta eri henkilöiltä. Haluan tuoda ilmi kiitollisuuteni kasvatustieteen tohtori, professori Anthony Kempille, jonka kokeneet näkemykset haastattelututkimuksen toteuttamisessa olivat korvaamattoman arvokkaita. Suuren kiitoksen ansaitsevat yhteiskuntatieteitten tohtori Arto Tiihonen, teatteritieteen tohtori, professori Pia Houni, Ph.D., professori Carolyn Ellis sekä Ph.D., professori Art Bochner. Kukin heistä omalla tavallaan rohkaisi minua valitsemallani tiellä, kun epämääräisesti haaveilin tekeväni tieteellisen väitöskirjan, jonka kansien väliin mahtuisi myös minussa elävä taiteilja. Erityisesti väitöstutkimukseni kirjoittamiseen olen saanut opastusta Ph. D. Jim Denisonilta, kirjailija Torsti Lehtiseltä ja kirjailija Lauri Otonkoskelta. Työni kieliasun viimeistelyssä sain asiantuntevaa apua filosofian maisteri Tanja Asikaiselta. Kansikuvan suunnittelusta vastannut hyvä ystäväni, graafikko Marita Ruishalme, saakoon myös vilpittömän kiitoksen.

Jatko-opintoni suoritin DocMus-yksikössä, ensin assistenttina ja sittemmin VEST-tutkijakoulun tutkijana. Suurkiitos musiikin tohtori, pianisti Annikka Konttori-Gustafssonille, joka niin ystävänä kuin DocMus-yksikön johtajan ominaisuudessa on tukenut minua lukuisin eri tavoin tutkimustyöni aikana. Olen kiitollinen myös Suomen Akatemian rahoittamalle VEST-tutkijakoululle, jonka taloudellisen tuen turvin pystyin saattamaan työni loppuun. Itä-Helsingin musiikkiopiston minulle myöntämä poikkeuksellisen pitkä virkavapaus ansaitsee myös kiitoksen.

Tämän tutkimuksen edetessä huomasin hakeutuvani toistuvasti Morbackan hiljaisuuden yhteisöön, jossa sain selvitellä suhdettani haasteltavien raskaisiin elämänvaiheisiin sekä ihmetellä tutkimukseni eri vaiheita. Kerta toisensa jälkeen palasin sieltä keventynein mielin ja luottavaisena takaisin työni ääreen. Lämmin kiitos yhteisön ihmisille – kuten myös toiselle tukirakenteelle, Laajasalossa kokoontuvalle hiljaisuuden ryhmälle. Toivomuksenani onkin ollut se, että tämä tutkimus voisi kasvaa hiljaisuuden kamaralta.

Perheelleni on kuitenkin langennut maksettavaksi suurin lasku siitä, että tämä tutkimus ylipäätään on toteutunut. Rakkaan puolisoni Riston roolin laajuutta ja merkitystä ei voi sanoin kuvata. Hänen kauttaan olin jo kauan ennen tutkimukseen ryhtymistä nähnyt "livenä", millaista tutkijan elämä on. Hän on antanut minulle tilaa opetella tutkimista eikä ole kyseenalaistanut tekemisiäni. Hän on käytännössä mahdollistanut nuo muutamat irtiottoni, jolloin olen paennut useiksi päiviksi kotoa pois kirjoittamaan. Kirjan kannen valokuvat ovat hänen ottamiaan sekä työn taittaminen on hänen aikaansaannostaan. Risto, kiitos! Lapsemme Eero ja Aino ovat suhtautuneet upeasti niihinkin vaiheisiin, jolloin äitinä "hylkäsin" heidät voidakseni kirjoittaa. Eero tosin totesi: "Äiti, et sä kyllä *oikeesti* meitä hylänny."

Vanhempani Kerttu ja Erkki Toropainen, joiden opinhalut eivät aikanaan saaneet olosuhteista johtuen vastakaikua, ovat omalla työllään ja sinnikkyydellään viime kädessä tehneet minun kouluttautumiseni mahdolliseksi. Omistan kiitollisena tämän kirjani teille, rakkaat vanhempani.

Soli Deo Gloria

Helsingissä huhtikuussa 2004

Kaija Huhtanen

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ 3

ABSTRACT 4

ESIPUHE 5

PRELUDI 13

1 JOHDANTO 15

2 NARRATIIVISUUDEN HARAVOINTIA 18

Narratiivinen tutkimus 18

Narratiivisuus, elämä ja ajattelu 19

Narratiivi, tarina ja kertomus 20

Ihminen, totuus ja tietäminen 21

Mihin pyrin narratiivisella lähestymistavalla? 22

Narratiivisuus tässä tutkimuksessa 23

3 KOKEMUKSEN TUNNUSTELUA 25

Mitä kokemisessa tapahtuu? 26

Elämän draaman kohtaaminen 27

Toisten vaikutus 28

Toisten merkitys identiteetin muotoutumisessa 31

Tavoitteena kokea elämä merkityksellisenä 33

Kokemuksesta kertominen 35

Miten tutkia kokemusta? 36

Tutkijan kokemus metodologisena välineenä 37

Kokemukset ja elämä 39

4 ELÄMÄKERTOJEN TUTKIMINEN 41

Elämäkertatutkimuksen luonnehdintaa 41
Elämänkaaresta elämänkulkuun 43
Elämänkertomus ja sen luominen 45
Elämäkertapuhe 46
Yhteenveto lähestymistavoista 48

5 HAASTATTELEMINEN 49

Haastattelun toteutus: tilanteen luonne ja mukana olevien roolit 49
Aineiston keruu: *Virta*-menetelmä 52

6 YDINNARRATIIVIT 57

Katariina: *Elämä ilman musiikia - se ei oo mahdollista* 58
Kristiina: Ilon jakamista 62
Monika: Etsimässä omaa paikkaa 66
Tanja: Sittenkin kirkastumaan päin? 70

7 KULTTUURISET TARINAT 76

Kulttuuriset tarinat yhteisön kertomuksina 78
Mihin yhteisö tarvitsee mallitarinoita? 78
Mihin yksilö tarvitsee mallitarinaa? 80
Kulttuuriset tarinat suomalaisessa musiikkielämässä 81
Tullakseen pianonsoitonopettajaksi on ensin tultava pianistiksi 83
INTERMEZZO 84
Sosiaalistuminen musiikkikulttuuriin 86

8 PIANISTIKSI PITKÄÄ TIETÄ 92

9 PIANONSOITONOPETTAJAKSI: TULLA VAI JOUTUA? 101

Koulutuksesta realiteettien kohtaamiseen 103
Monika:… *tuo koulutus, kyl siinä jotain vikaa on*… 105
Opiskelua eri aikoina: Leila, Vilma ja Katariina 107
Opettajuuden elementtejä muualta 110

10 SOITONOPETTAJA KULTTUURISEN MALLIN SIIRTÄJÄNÄ 112

Soitonopettajana: mistä saadaan tunnustusta? 114

11 KOKEMUSTEN SOVITTAMISTA KULTTUURISIIN TARINOIHIN 117

Narratiivien analysoiminen 118

Onnellisten tähtien alla 122

Fuskaajan pelko paljastumisesta 124

Kokemus ei itse puhu puolestaan 126

Ei näkymättömäksi piano-opeksi! 129

Tunnustuksen saaminen 131

Näkymättömästä tuntiopettajasta lehtoriksi 133

Tunnustuksen puute johtaa näkymättömyyteen 134

Näkyvänä pysyttelyä 135

Tunnustuksen saamisen dialogisuus 137

Menestys toisin määriteltynä 138

Yhteenvetoa 139

12 KOKEMUSTEN KUVAAMINEN TARINOIDEN AVULLA 143

Narratiivisen analyysin tekeminen 144

Narratiivisen analyysin "tulos" 147

Tarinat kokemusten sanallistajina 149

Se tavallinen tarina 152

Karmean hyvä opettaja 154

Menestystarina 159

Kun kaikki loppui… 164

Kolmiääninen inventio 166

Esittäjän analyysi 173

13 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ 176

Mitä keskusteluissamme tapahtui? 177

Merkitysten muuttumisen hidas prosessi 179

Naisten kokemusten hiljaisuus 180

Koulutuksen kyseenalainen fokus 181

Miten pedagogiksi opitaan? 183
Soitonopettajuus: kysymys identiteetistä 186
Soiton opettaminen tulevaisuudessa 188
Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus 189
POSTLUDI 195
KIRJALLISUUS 197
LIITE 1. YHTEISTYÖPYYNTÖ 213
LIITE 2. YDINNARRATIIVIT 214
Aino: Oman maailman kannattelemana 214
Kirsi: *Taidetta mä rakastan niin paljon, et se on henki ja elämä* 217
Leila: Yksinäinen vaeltaja 221
Nora: Kahden tulen välissä 225
Päivi: Kasvamista ilmaisuun 228
Sari: Vauhtia ja käänteitä 232
Viivi: *Kun mul on menny kaikki niin hyvin* 235
Vilma: Pianistiksi ja opettajaksi 239
Virpi: Pianistista soitonopettajaksi 243

PRELUDI

TOUKOKUU 1982

Kävelen Sibelius-Akatemian kansliaan, kolmanteen kerrokseen, hakemaan todistustani. Diplomitutkinnon onnistumisesta seuranneet riemukkaat tunnelmat ovat jo hiukan tasoittuneet; silti pystyn elämään uudelleen noita erityisiä hetkiä. Saan käteeni kalpeanvalkoisen paperin, jonka päällä lukee DIPLOMITUTKINTOTODISTUS. Etusivulla komeilee myös arvosana, kirjallinen yleisarvosana sekä annetut pisteet. Sisäsivulla on tutkintoni ohjelma sekä lautakunnan kokoonpano. Kirjallinen dokumentti kädessäni on todiste siitä, että olen diplomipianisti. – Näin siis valmistutaan… Olen pätevä! Se on virallisesti todistettu.

Mitä pätevät pianistit tekevät? Miten ja missä heidän pätevyytensä realisoituu?

Ulkoisesti mitattuna olen valmis. Lisäksi voin olla tyytyväinen nopeasti edenneihin opintoihini. Ei hassumpaa. Ja sisäisesti…? Tunnen, että alan vasta havahtua siihen todellisuuteen, että opiskelu päättyy, että minun on pärjättävä omillani.

Omillani? Mitä omaa minulla on? Omistanko taitoni, pisteillä mitatun osaamiseni? Minuun on satsattu, olen saanut opiskella arvostetussa oppilaitoksessa, johon vain harvat ja valitut pääsevät. Olen etuoikeutettu. Velvoittaako se johonkin? Epämääräisesti koen, että olen tehnyt sen, mitä odotettiin. Olenko nyt vapaa tekemään mitä haluan?

Mutta… mitä minä haluan?

Työnnän pikimmiten kiusalliset ajatukset pois mielestäni ja keskityn pohtimaan, miten suunnittelisin edessä olevaa lomaani: nyt on toukokuu ja kesä on käsilläni, täynnä mahdollisuuksia. Palaan syksyllä vielä akatemiaan, sillä soittotunnit tulevat jatkumaan ainakin kamarimusiikin merkeissä. Tiedossa on neljän konsertin kiertue pianoduona. Jatkan myös opettamista samassa opistossa, jossa olen kaksi vuotta toiminut päätoimisena opettajana. Viran hakeminen ja johonkin kiinnittyminen ei nyt kiinnosta vähääkään.

ELOKUU 1987

Olen keväästä lähtien hakenut lukuisia työpaikkoja pitkin maata, lähettänyt hakemuksen toisensa perään. Vastaukset ovat olleet kohteliaita: "Valitettavasti valintamme ei tällä kertaa kohdistunut Teihin." Toiseksi tai kolmanneksi tuleminen ei juuri lämmitä. Masentaa. Tunnen itseni petetyksi. Miten tämä näin voi mennä! Ensin minua kysytään sinne ja tänne töihin, tarjotaan lehtoraattia monesta paikasta, eräästä konservatoriostakin – ja sitten, äkkiä ei mitään.

Missä mahdankaan kesän jälkeen asua – nykyinen asunto on menossa alta. Minä ja flyygelini kaipaamme kotia. Tuntiopettajana jatkaminen nykyisessä oppilaitoksessa ei houkuttele. Minua ei sinne haluta, pysyvästi – se kävi ilmi hakiessani virkaa. Saan tehdä lähinnä hanttihommia, opettaa niitä, jotka eivät muille kelpaa. Mikä tulevaisuus…

Sitten, aivan yllättäen elokuussa minuun otetaan yhteyttä helsinkiläisestä opistosta. Olenko vielä kiinnostunut päätoimisuudesta, vaikka hakemani virka annettiin jo toiselle? Tulisinko antamaan opetusnäytteen lähipäivinä? Kyllä, KYLLÄ, olen kiinnostunut, tulen paikalle.

Minut otetaan töihin. Tuntuu ihmeelliseltä, joku haluaa minut opettamaan! Saan ensin päätoimen, ja vuotta myöhemmin aukeaa virka, jonka saan. Ensimmäistä kertaa haluan kunnolla satsata opettamiseen: saan mielenkiintoisia oppilaita ja olen innostunut aloittamaan uudessa paikassa, ikään kuin "tyhjältä pöydältä". Oma soittokin tuntuu olevan taas vedossa: olen alkanut kiinnostua

soittamisen jatkamisesta ja kartoitan mahdollisuuksia ulkomaisiin opintoihin. Vaikka pääsen seuraavana kesänä vakituiseen toimeen, haen välittömästi virkavapaata ja lähden Kulttuurirahaston apurahan tuella vuodeksi Lontooseen täydentämään pianonsoiton opintojani.

Takaisin palattuani soittaminen ja opettaminen tuntuvat inspiroivan toisiaan hedelmällisellä tavalla. Teen aktiivisesti konserttiohjelmia ja opetan puuhakkaasti. Koen itseni pianisti-opettajaksi, jolle kaksoisrooli istuu hyvin.

LUKUVUOSI 1996–1997

Olen palannut takaisin toisen äitiysloman yhteydessä pitämältäni hoitovapaalta. Aloitan opetustyön täydellä tuntimäärällä lasteni aloittaessa päiväkotiuraansa. Minulla on lähes luokallinen uusia oppilaita, joihin parhaani mukaan rakennan luottamuksellista suhdetta, samoin heidän perheisiinsä. Elämään tulvii suuri joukko uusia ihmisiä.. Mielenkiintoista, haastavaa – mutta kuluttavaa. Lapset sairastavat: vesirokkoa, tulehdussairauksia; minä itsekin sairastan. Pidän periaatteena, että lasten hoitopäivät olisivat mahdollisimman lyhyitä. Koetan olla riittävä niin äitinä kuin opettajana. Oma soittamiseni jää väkisinkin taka-alalle; ajoittain tunnen lievää haikeutta siitä. Onneksi minulla on joitakin pitkällä olevia oppilaita, joiden opettaminen pitää minut edes jotakuinkin soittokunnossa.

Jossain vaiheessa lukuvuotta minussa kiteytyy kysymyksiä, joiden hahmo on epämääräinen, mutta silti ne eivät anna rauhaa. Mietin esiintymistilanteita ja kurssitutkintoja: Miksi musiikkia harrastavien lasten on soitettava aina esiintymistilanteissa teoksensa ulkoa? Miksi lapset pitävät tutkintojaan vakavina tilaisuuksina ja pelkäävät mennä niihin? Entäpä arviointi: Miksi aikuisten pitää arvioida pistein lasten harrastamista? Mitä he arvioivat? Osaavatko he arvioida oikeaa asiaa? Mistä heidän arvioimistaitonsa on peräisin? Ja lopulta: Mistä ja keneltä minä saan opettajana palautetta työstäni?

Tällaisesta ei puhuta, ei ainakaan yhdessä ja julkisesti. Aivan kuin kaikki toimintatavat ja käytännöt otettaisiin annettuina. Niistä ei edes keskustella.

Minä en kuitenkaan enää suostu siirtämään syrjään epämiellyttäviä kysymyksiä. Ne ahdistavat sen verran. Mistä tässä koko soiton opettamisessa on oikein kysymys? Miten minä olen oikein tähän opetustyöhön tullut? Olenko joskus valinnut tulla nimenomaan soitonopettajaksi?

– EN OLE. Näin vaan kävi. Minä opiskelin soittamista, esiintymistä, musiikkia, teoksia… sitähän olin tehnyt jo lapsesta saakka.

Koetan hahmotella mielessäni tulevaisuutta. Tämä opisto on mitä todennäköisimmin se paikka, jossa tulen tekemään opettajan elämäntyöni. Seuraavat parikymmentä vuotta näissä luokissa, näissä tutkintosaleissa, näitä sonatiineja ja asteikkoja kuunnellen… apua! Haluanko sen olevan niin? Tulenko jaksamaan? Yritän miettiä, mikä minua nyt motivoi opettamisessa. Entä kymmenen vuoden kuluttua? Kahdenkymmenen?

Mitenhän mahtavat ajatella kaikki muut tätä työtä tekevät; miten he ovat nämä asiat kokeneet?

1 JOHDANTO

Preludin omaelämäkerrallisista lyhyistä otteista käy ilmi eräs versio soitonopettajaksi tulemisesta. Halusin tuoda elävästi esiin ensinnäkin tilanteen, jossa ammattiin valmistuminen konkretisoitui. Toisena tilanteena kuvasin opettajaksi pääsemistä ja sitoutumista sekä opetustyöhön ryhtymistä. Nämä kaksi yhdessä muodostavat maiseman, jota vasten kolmannessa otteessa tiivistyvät kysymykset asettuvat.

Preludi päättyi kysymyksiin, jotka osaltaan johtivat minut kohti käsillä olevaa tutkimusta ja sen kysymyksenasettelua. Alusta alkaen oli selvää, että kysyn muilta pianonsoitonopettajanaisilta, miten he ovat kokeneet opettajaksi tulemisensa ja opettajana olemisensa, koska käsitykseni mukaan nämä olivat yhteydessä toisiinsa. Minulla ei ole mitään muistikuvia omalta opiskeluajaltani siitä, että kukaan opiskelutovereistani olisi innoissaan puhunut opettajaksi tulemisesta tai pääsemisestä. Päinvastoin: opettaminen tuntui pikemminkin välttämättömyydeltä, joka häiritsi omaa soittajaksi kasvamista. Opettamassa *käytiin,* koska haluttiin ansaita rahaa.

Tässä tutkimuksessa lähdin tarkistamaan, oliko asia todellakin niin, kuin itse sen muistin. Omat mielikuvat ja kokemukset, sellaisina kuin ne muistan, ovat siis olleet esioletuksen asemassa, eräänlaisena lähtöhypoteesina. Lähdin tekemään haastattelututkimusta, jossa minua kiinnosti pianonsoitonopettajaksi tulemiseen liittyvät kokemukset. Haasteekseni muodostui itsestään selvänä pitämäni ilmiön asettaminen sellaiseen tarkastelukulmaan, jossa se näyttäytyisi itselleni uudessa ja vieraassa valossa. Tällöin se, mikä oli aiemmin ollut minulle tuttua, alkoikin kaivata selitystä (Flax 1990, 21).

Elämäkertoja tutkimalla saadaan tietoa ensinnäkin kertojien elämänvaiheista sekä siitä, miten he ovat elämänsä kokeneet. Omista, elämän varrella tapahtuneista asioista kertomisen kautta avautuu näköala kokonaiseen kulttuuriin ja siinä näyttäytyviin ilmiöihin. Lisäksi kertomisen tapa ja kerrottavaksi valikoiminen osoittavat niihin käytäntöihin, jotka säätelevät kertomista. Uskon, että tutkimukseni kohdistuminen myös yleisesti käytössä oleviin kertomisen tapoihin – mistä ne ovat peräisin sekä minkälaisen kokemisen ne mahdollistavat – antaa lisäymmärrystä niin haastatelluille kuin muillekin pianonsoitonopetuksen kentällä toimiville, erityisesti naisille.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on ymmärtää pianistin koulutuksen saaneiden naisten soitonopettajaksi tulemisen kokemuksia. Kysyn seuraavia kysymyksiä:

1. Millaisia merkityksiä naiset liittävät kertomiinsa soitonopettajaksi tulemisen kokemuksiin?

2. Millä tavoin kulttuuriset tarinat toimivat soitonopettajanaisille malleina heidän kokemustensa tunnistamisessa ja niistä kertomisessa?

3. Miten voitaisiin rikastuttaa kulttuuristen tarinoiden varantoa?

Tutkimukseni kohteena ovat siis pianonsoitonopettajaksi tulemisen kokemukset sekä kyseisistä kokemuksista kertominen.

Työ jakautuu kolmeen pääjaksoon, joita seuraa pohdintaluku. Ensimmäinen jakso koostuu luvuista 2–6. Luku 2 käsittelee lähestymistapani toista pääelementtiä eli narratiivisuutta. Kokemuksen tutkimista sekä sen dialogisesti toteutuvaa merkityksellistymistä käsittelen luvussa 3. Luvussa 4 esittelen elämäkertatutkimusta sekä esitän yhteenvedon lähestymistavoista. Alkuperäinen lähtöajatukseni "kysyä toisilta" toteutui haastattelu-tutkimuksessani käyttämällä apunani *virta*-metodia (Denicolo & Pope, 1990). Esittelen haastattelujen toteutuksen sekä niistä koostamiani ydinnarratiiveja luvuissa 5 ja 6. Lukujen 7-10 muodostamassa toisessa jaksossa osoitan, miten kerrottaessa tapahtuvaan merkityksellistämiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, miten elämästä ja kokemuksista on tapana kertoa jossakin tietyssä yhteisössä. Kohdistan tarkasteluni erityisesti pianistiseen koulutukseen ja sille perustuvaan soitonopettajakoulutukseen. Viimeinen jakso sisältää luvut 11 ja 12. Luvussa 11 esittelen ja toteutan *narratiivien* analyysin ja pyrin osoittamaan kertomisen konventioiden vaikutuksen itse koetun tunnistamisen ja sen ilmaisemisen kannalta. *Narratiivinen* analyysi luvussa 12 puolestaan jatkaa tästä tavoitellen koetun kuvaamista ajassa etenevänä ja elettynä tapahtumisena. Luvussa 13 kokoan yhteen analyysien esiintuomat seikat. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja merkitystä suhteutettuna musiikin ammattilaisten kenttään sekä erityisesti ammattilaisten koulutukseen. Lisäksi tuon esiin mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

Airi Hirvonen (2003) kuvaa väitöskirjassaan solististen opiskelijoiden musiikki-identiteettiä eriytymättömäksi: tärkein syy opiskelemiseen on halu soittaa. Sen sijaan tulevaisuuden ammatti- tai työnkuva ei ole selkiytynyt, saati asettunut millekään musiikkitoiminnan osa-alueelle. Suurimmalle osalle kuitenkin opetustyö osoittautuu todelliseksi työsaraksi. Työhön sijoittuminen voikin tällöin olla vaikeaa, jos ajatus opetustyöstä on vieras tai suorastaan vastenmielinen. Tutkimuksessa ilmeni, että koulutuksessa korostuu solistisen esittämisen elementti ja vastaavasti soitonopetustyöhön kouluttautuminen tapahtuu ikään kuin opintojen sivutuotteena. Koulutus ei näytä tukevan soitonopettajan identiteetin rakentumista, mikä johtaa arvioimaan tilanteen tarkoituksenmukaisuutta. (Mts. 145.) Aiheellisesti Hirvonen (2003, 146) kysyykin, mitä soitonopettajan identiteetin kannalta merkitsee se, että opettamiseen ajaudutaan eikä niinkään tietoisesti hakeuduta.

Solistiseen koulutukseen pyrkiminen tapahtuu soittonäytteen perusteella. Kristiina[1] on ollut puheissa joidenkin pääsykokeisiin osallistuneiden kanssa:

[1] Käytän haastatelluista opettajista peitenimiä.

Kristiina: … mitä mä tiedän tost solistisen osaston pääsykokeesta […] et miten siellä on toimittu, ja miten siellä ei ees oo tervehditty ihmisiä, ja miten sitten keskeytetään tolla kellolla, […] et sehän suosii sit jotenki, hermostorakenteeltaan, sit niitä tietynlaisia tyyppejä, se tilanne.

Kristiinan mielestä tällä tavoin valikoituu opiskelijoiksi tietynlainen soittajatyyppi, mikä myös on kuultavissa heidän soitossaan. Kyseinen soittajatyyppi ilmentää hänen mukaansa kapeaa näkemystä muusikkoudesta; sen sijaan pyrkijät, joilla olisi sisäistä kapasiteettia laajempaan muusikkouteen, eivät pääse opiskelemaan.

Kristiina: […] vaikka kuinka tulet solistiselle osastolle, niin niinhän sen pitäis olla. Mitä ihmettä tehdään jollain konserttojen soittajalla, meillä täällä –
Kaija: Tässä maassa!
Kristiina: Ei yhtään mitään. – Tai yhdellä korkeintaa, silloin tällöin. Et se ei, et tänne ei välttämättä siis pyritä ottamaan sellasia tyyppejä, joille tää tulevaisuus, työ, sit luontuis.

Millaisiin tulevaisuuden tehtäviin koulutetut huippuosaavat soittajat suuntautuvat?

Kristiina: [M]itä varten… näitä tuotetaan, ja miten niille ihmisille käy, kun ne [koulutuksesta] tuotetaan…
Kaija: Tuotteina!
Kristiina: Nii, kun ne heitetään… ulos, tuotteina; kukaan ei nyt tunnu pahemmin pohtivan, et mites niitten elämä sitten – menee…

Hirvonen (2003, 147) luonnostelee tutkimukselleen jatkoa muun muassa kysymällä, onko opettajien perimmäisenä motiivina *oman kilven kiillotus* tai heidän omien saavuttamattomien tavoitteidensa kompensointi opiskelijoiden kustannuksella heidän viedessään opiskelijoitaan kilpailuihin. Eräs tämän tutkimuksen teema on kysyä samansuuntaisia kysymyksiä aineistoltani.

Väitöskirjatutkimusta tekevän on osoitettava osaamisensa metodi(e)n käytön suhteen. Vaikka tässä työssä osoitankin kahdella analysoimisen tavalla metodisen oppineisuuteni, on lähtökohtanani kuitenkin ollut tuoda oma "tutkijan laatuni" näkyviin omissa tulkinnoissani. Tämän ymmärrän itsestään selvänä ominaisuutena laadullisessa tutkimuksessa: tutkijan osuutta ei voida kuitata mitenkään olemattomiin tekemättä vääryyttä itse laadullisuudelle. Tämän työn erityislaatu näyttäytyy minunlaisenani tekijyytenä, mitä ei laadullisessa tutkimuksessa pidäkään häivyttää vaan tuoda esiin ratkaisevana tekijänä (Hyvärinen 2000).

Tutkimuksen toteuttamiseen on ratkaisevasti vaikuttanut oma tieni soittajasta opettajaksi. Kokemukseni harrastamisesta, ammattiopiskelusta, pianistina toimimisesta, ammattimaiseen soitonopetukseen ryhtymisestä ja parisenkymmentä vuotta pianonsoitonopettajana toimimisesta elävät mukana kautta koko tutkimuksen. Olen elänyt kentällä, ja sen seurauksena kenttä elää minussa. Se asettaa tutkimukselleni omanlaisiaan haasteita, mutta samalla tarjoaa aitiopaikan, joka ei ole ulkopuolelta ilmiötä ja kenttää tarkastelevan tutkijan tavoitettavissa.

2 NARRATIIVISUUDEN HARAVOINTIA

Tutkimukseni kannalta keskeistä on ensinnäkin se, mitä ymmärrän narratiivisuudella sekä narratiivilla. Toiseksi minun on perusteltava, miksi nimenomaan narratiivinen lähestymistapa on työni kannalta mielekäs. Pyrin seuraavassa vastaamaan näihin perustavanlaatuisiin kysymyksiin.

Narratiivinen tutkimus

Pohjimmiltaan narratiivinen tutkimus on tulkitsevan tutkimuksen haara, jonka juuret ovat Schleiermacherin raamatuntulkinnan hermeneutiikassa (Gudmundsdottir 1997, 2). Alkuvaiheiden narratiivinen tutkimus oli yhtä kuin kertomusten analyysi, jota toteutettiin erityisesti kirjallisuudentutkimuksessa. Tarinaa tarkasteltiin suhteessa kirjallisuuden ja kerronnan perinteeseen. Sen sijaan suhteesta muuhun todellisuuteen ei oltu niinkään kiinnostuneita. Kirjallisuustieteellinen tutkimus suuntautui nimenomaan tarinan rakenteeseen, eli siihen, *miten* tarina rakentui kerronnassa. Strukturalismi siis siirsi 'merkityksen' ja 'tulkinnan' sivuun keskittymällä ensijaisesti rakenteeseen. Sittemmin narratiivisuus on laajentunut käsittämään muutakin kuin vain narratiivien analysointia (ks. Connelly & Clandinin 1990). Narratiivisessa tutkimuksessa on mahdollista kunnioittaa puhujan itse valitsemaa tapaa ja muotoa kertoa kokemastaan. Mielenkiinto ei siis kohdistu vain kerrotun rakenteeseen, vaan myös kertojan läsnäoloon omassa kerronnassaan. Kertomisen yhteydessä näyttäytyvät ne yksilölliset tavat, joilla ihmiset kokevat maailman (Connelly & Clandinin 1990, 2). Narratiivinen tutkimus tuo siis näkyviin merkityksiä, jotka kumpuavat kertojan omasta elämänhistoriasta ja hänelle itselleen tärkeistä tapahtumista. Näin ollen kertojalle itselleen hänen kokemansa on tietoa, joka tulee artikuloiduksi haastattelun yhteydessä tapahtuvassa yhteisessä reflektiossa. (Connelly & Clandinin 1998.)

Narratiivisesti asennoituva tutkija tavoittelee kuitenkin pääsyä laajempaan kertomisen kontekstiin, koska hän olettaa löytävänsä jotakin sosiaaliseen todellisuuteen, kasvatukseen, koulutukseen, teoreettiseen tai poliittiseen viittaavaa. Se, *mistä* kerrotaan, sekä se, *miten* kerrotaan, kertovat myös aina kertojasta ja hänen kontekstistaan. Kertoja tekee lukuisia tietoisia sekä tiedostamattomia valintoja, jotka kaikki ovat lähtöisin siitä, kuka hän on kokonaisena, oman elämisen historiansa omaavana ihmisenä.

Narratiivisuuden läpimurto on tapahtunut viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Narratiivisia lähestymistapoja käytetään tätä nykyä lukuisilla eri tieteenaloilla; lisäksi narratiiviset tutkimukset ovat usein monitieteisiä. Martin Cortazzi (1993) tuo esiin

narratiivisessa tutkimuksessa käytettäviä lukuisia erilaisia perspektiivejä, minkä perusteella on helppo ymmärtää tällä hetkellä vallitsevan monitieteellisten lähestymistapojen suosion. Cortazzi päättelee, että tuskin mikään yksittäinen perspektiivi kykenee vangitsemaan narratiiveille ominaista kompleksisuutta. Kunkin tieteenalan narratiivisuuskäsitteiden juuret kasvavat kuitenkin omasta traditiosta, mikä on omiaan aiheuttamaan sekavuutta käytettävien käsitteiden osalta. Tästä syystä jokaisessa narratiivisuuden laajan "sateenvarjon" alle asettuvassa tutkimuksessa on tarkoin eksplikoitava se, mitä narratiivisuudella ja narratiivilla tarkoitetaan sekä miten niitä käytetään.

Ihmisen kompleksisuuden tunnustaminen mahdollistuu Ruthellen Josselsonin (1995) mukaan narratiivisen lähestymistavan yhteydessä. Dikotomisen ajattelun aika on ohi, koska se eliminoi ihmiselle ominaisen sisäisen ristiriitaisuuden. Kysymykseen yleistettävyydestä Josselson toteaa, että jotkut ilmiöt ovat jaettavissa kun taas jotkut säilyvät ainutlaatuisina ja hekilökohtaisina. Tutkimuksessa konstruoituvan narratiivin avulla on mahdollista representoida prosessia, jossa ihminen käy kaiken aikaa dialogia itsensä ja maailmansa kanssa. (Josselson 1995, 32-33.) Mark Freeman (1993a, 21) näkee mahdolliseksi itsemme ja muiden selittämisen, ymmärrettäväksi tekemisen, ainoastaan narratiivikudoksessa ja sen kautta.

Narratiivisuus, elämä ja ajattelu

Narratiivisessa filosofiassa pidetään koko ajattelua ja elämää tarinallisena. Tämä lähtökohta juontuu inhimillisen kokemuksen ja olemassaolon erityislaadusta, inhimillisen ajallisuuden problematiikasta, ihmisen toiminnan ymmärtämisen ongelmista sekä kysymyksestä hyvästä elämästä. Vaikka narratiivisten filosofien – esimerkiksi Alasdair MacIntyren (1981), Paul Ricoeurin (1984, 1985), David Carrin (1986) – käsitykset eivät suinkaan ole kaikessa yhteneviä, heidän näkemyksiään yhdistää ajatus, joka korostaa ihmiselämän sidonnaisuutta historiaan ja kulttuuriin. Viime kädessä narratiivisuuden juuret ovat Aristoteleen ajattelussa; hänen *Runousoppinsa*[2] määrittelee tarinan tietynlaisena, juonen kannattelemana merkityskokonaisuutena. Sitä vastoin on pitkään haettu vastausta siihen, onko inhimillisellä elämällä ja kokemuksella alun alkaen narratiivinen (tai ainakin esinarratiivinen) muoto (esim. Carr 1986, MacIntyre 1981, Crites 1986) vai tuleeko narratiivinen muoto mukaan vasta jälkeenpäin, kun elämänkokemuksia aletaan selittää ja pakottaa johonkin jäsennykseen (White 1987). Tämän tutkimuksen kannalta kuitenkin näitä kysymyksiä tärkeämpää on pohtia haastateltujen naisopettajien kertomien elämäntarinoiden suhdetta muihin kulttuurisiin teksteihin tai representaatioiden muotoihin (Hyvärinen 2000).

[2] Pentti Saarikosken suomennos *Runousopista* ilmestyi ensimmäisen kerran vuonna 1967; tässä käytetty laitos on vuodelta 1998.

Kokoomateoksessa *Narrative Psychology* (Sarbin 1986) ehdotettiin tarinaa psykologisen ymmärryksen uudeksi juurimetaforaksi. Kertojan kannalta tarina tekee elämäntapahtumat merkityksellisiksi (Sommer & Baumeister 1998). Lisäksi se tarjoaa välineen identiteetin pysyvyyden ja eheyden rakentamiseen (McAdams ym. 1997). Suomessa erityisesti Vilma Hänninen (1999) edustaa narratiivista minä-psykologiaa, jossa tarkastellaan ihmisen tapaa käyttää kulttuurisesta tarinavarannosta omaksumiaan tarinallisia malleja tulkitessaan omaa minuuttaan sekä elämäänsä ja kokemaansa. Tämän suuntauksen edelläkävijöitä ovat J. Bruner (1990, 1997), Kerby (1991) ja McAdams (1993, 1995).

Sosiaalitieteessä tehdyssä elämäkertatutkimuksessa on jopa puhuttu 1980-luvulla tapahtuneesta narratiivisesta "käänteestä". Tällöin elämäkertoja analysoitaessa keskeiseksi kysymykseksi nousi se, missä määrin elämäkertomukset ovat jäsentyneet narratiivisen muodon kautta (ks. esim. Hyvärinen 1998, Vilkko 1997). Ajateltiin, että kertomusten realistinen todistusvoima heikkenee, mikäli niiden osoitettaisiin olevan narratiivisesti jäsentyneitä. Huoli osoittautui turhaksi kun ilmeni, että nimenomaan narratiivisuuden kautta kertomukset voivat ilmentää kulttuurista todellisuutta. Se, minkälaisia erilaisia narratiivisia rakenteita ihmisten kertomukset sisältävät, tekee mahdolliseksi paljastaa erilaisissa yhteisöissä vallitsevia uskomuksia ja moraalijärjestyksiä (esim. Alasuutari 1994, Kortteinen 1994, Ylijoki 1998, Leppälä & Päiviö 2001, Hirvonen 2003).

Hänninen (1999, 18) viittaa jo aiemmin antropologiassa tapahtuneeseen samansuuntaiseen kehitykseen, jonka myötä usko tutkittavilta kerättyjen tarinoiden viattomuuteen suorina todellisuuskuvauksina oli saanut väistyä. Tarinat nimenomaisesti tarinallisuudessaan ilmaisevat jotain olennaista yhteisön kulttuurista (Rosaldo 1986).

Narratiivi, tarina ja kertomus

Narratiiville ominaista on kyky vangita tapahtumia ja ilmiöitä sellaisella tavalla, että lukija tai kuulija voi päästä tapahtumisen äärelle, suorastaan tempautua mukaan. Tämä näkemys on vastakkainen sille tutkimuksen tekemisen perinteelle, jossa tutkittava ilmiö pyrittään etäännyttämään tutkijasta mahdollisimman kauaksi ja saattamaan abstraktiin muotoon, jotta tutkijan subjektiivisuus ei pääsisi sitä "tahraamaan". Jokaisella itseään narratiivisena tutkijana pitävällä tuntuu olevan omanlaisensa hienosäädetty käsitys narratiivista. Useat tutkijat pitävät narratiivia sekä ilmiönä että metodina (esim. Connelly & Clandinin 1990; Heikkinen 2001). Narratiivi voi olla siis tutkimuksen kohde mutta yhtä lailla myös tapa tutkia. Lisäksi se voi olla tutkimusraportti. Donald Polkinghorne (1995, 6) määrittelee narratiivin laajasti sekä kapeasti: laajasti ottaen narratiivi on lähes mikä tahansa proosadiskurssi, mikä tahansa teksti, joka koostuu koherenttiin ja integroituneeseen väitteeseen liittyvistä kokonaisista lauseista. Kapean määritelmän mukaan narratiivi on kertomus. Connellylle ja Clandinille (1990, 7) narratiivi tarkoittaa koko tutkimusprosessia sekä tutkijan toimintaa. Toisin sanoen tutkijan alusta loppuun toteuttama tutkimus on

näytelmäkäsikirjoituksen kaltainen narratiivi, jonka keskeisinä henkilöhahmoina ovat tutkija ja tutkittavat ja jossa tutkimuksen eteneminen muodostaa juonen. Josselsonille (1995, 32) narratiivi on väline, jonka avulla niin tutkittava kuin tutkija sekä ymmärtää ja jäsentää kokemaansa että välittää ymmärtämäänsä muille. Näin ollen koettu artikuloituu merkityksinä narratiivin kautta.

Yhteenvetona totean, että narratiivi voi siis tarkoittaa ensinnäkin muotoa, jossa kokemus kerrotaan ja saa ilmaisunsa. Toiseksi se voi olla tarina, jonka muotoon tutkittava henkilö pukee elämänsä. Yhtä lailla narratiivina voidaan pitää sitä tarinaa, jolla tutkija kuvaa tutkimustaan. Lisäksi narratiivi voi toimia toteutetun analyysin muotona. Tässä tutkimuksessa käytän narratiivia taulukon 1. osoittamilla tavoilla.

Taulukko 1. Narratiivin käyttö tässä tutkimuksessa.

Koettu tapahtuma	ilmaistaan, kerrotaan	➔ narratiivi
Eletty elämä	elämäkerta kerrotaan	➔ narratiivi
Aineisto	analysoidaan	➔ narratiivi
Tutkimus	kuvataan	➔ narratiivi

Koettu yksittäinen episodi kuten myös kokonainen eletty elämä saavat siis kumpikin ilmaisunsa narratiivin muodossa. Yhtä lailla tutkimuksen aineiston analyysi tuottaa narratiiveja. Lisäksi vielä koko tutkimus kuvataan narratiivin muodossa.

Ihminen, totuus ja tietäminen

Ymmärrän ihmisen olentona, jossa itsessään on lukuisia dialektisia vastakohtia ja jonka itseys on dialoginen. Lisäksi aikaan ja paikkaan kiinnittyneisyys vaikuttaa ihmisenä olemisen prosessimaiseen luonteeseen. Ihmistä ei voi näin ollen selittää pysyvästi jonkinlaiseksi. Mielestäni narratiivisen lähestymistavan käyttäminen mahdollistaa tämän kompleksisuuden tunnustamisen ja tekee sille oikeutta tutkimuksessani.

Narratiivisessa lähestymistavassa ilmenevä totuus on tulkinta, jolle on ominaista todenkaltaisuus (Lincoln & Denzin 1994, 580). Narratiivit, kerrotut tarinat, eivät sisällä tallennettuja tosiasioita eivätkä näin ollen tuo ilmi sitä, miten asiat "todella" ovat. Sen sijaan niissä ilmenee yksilölle ominainen merkityksen antamisen tapa, jolla hän tekee selkoa itselleen kaoottisesta havaintojen ja kokemusten massasta. (Josselson 1995, 32–33.)

Historiallisen ja narratiivisen totuuden välillä on siis huomattava ero.[3] Itse kertomistilanteessa kertoja tietää aina tarinansa lopun, josta käsin hän kertomistaan rakentaa. Kierkegaardin toteamus "elämä ymmärretään taaksepäin, mutta se täytyy elää eteenpäin" (Thielst 1994, 336) ilmentää narratiivisuuden luonnetta.

Narratiivisuudelle ominainen tietämisen tapa poikkeaa merkittävästi loogis-positivistisesta (paradigmaattisesta) tietämisestä. Tätä on kuvannut erityisesti Jerome Bruner (1986) teoksessaan *Actual Minds, Possible Worlds*. Narratiivisessa tietämisessä etusijalle asetetaan eletty kokemus loogis-positivististen variaabelien ja luokkakonstruktioiden sijaan. Kokemisessa tapahtumana ei itsessään ole luonnostaan merkitystä, vaan se konstruoidaan kielen avulla. Merkitys, kokijan kannalta, saadaan aikaan niiden kytkentöjen kautta, joita hän tekee eletyn elämänsä eri aspektien perusteella. Nämä merkitykset kokija kertoo tutkijalle, jonka tehtävänä on seuraavan tason merkityksen muodostaminen kytkemällä yhteen sen, minkä ymmärtää ja tulkitsee kuulemastaan (tai lukemastaan). Tietäminen on siis omakohtaisesti ymmärrettyä, ja se perustuu tietävän ihmisen elämäkerran sisältämiin merkityksen antamisen tapoihin. J. Bruneria on kritisoitu siitä, että hänen esittämänsä dikotomia yleistää liiaksi. Hän on kehitellyt ajatuksiaan eteenpäin saamansa kritiikin pohjalta teoksessaan *Acts of Meaning* (1990).

Mihin pyrin narratiivisella lähestymistavalla?

Provokatorisesti voidaan kysyä, onko tutkimuksen tavoitteena ymmärtää "todellisuutta" vai manipuloida sitä? Belgialaiset Paul Smeyers ja Piet Verhesschen (2001) jakavat tieteellisen tutkimuksen tavoitteet joko *ymmärtämiseksi* tai *ennustamiseksi*. Näistä jälkimmäisestä koituvana vaikeutena on erilaisten muuttujien käsitteleminen sekä se, miten yleisiä lakeja tulisi soveltaa yksittäistapauksiin. Ymmärtävässä tutkimuksessa on syytä ottaa mahdollisimman vakavasti se, mitä asianosaiset itse sanovat. Smeyersin ja Verhesschenin mukaan "hyvä" tutkimus johdattaa sellaiseen ymmärtämiseen, näkemään ja kokemaan, mistä on kyse niiden kohdalla, joita tutkittavana oleva asia koskee. Tämä voi tapahtua vieläpä sellaisella tavalla, että tutkittavat voisivat tunnistaa siinä itsensä. (mts. 78–79.) Carr (1989, 35) toteaa (kasvatuksen tutkimuksesta), että "… kriittinen tutkimus ei tuota teoreettista tietoa kasvatuksen käytännöstä, vaan senkaltaista kasvatuksellista itsetietoisuutta, joka toimijoille itselleen voi paljastaa kyseenalaistamattomia uskomuksia sekä aiemmin selittämättä jääneitä oletuksia tavoista, joilla heidän käytäntöjään on pidetty yllä." Tämä tavoite on selkeästi *eettinen*, jopa emansipatorinen. Sen toteutuminen voi toimia yhtenä askeleena soitonopettajanaisten valtautumisessa (ks. esim. Siitonen 1999).

[3] Ks. esim. Donald Spencen (1982) kirja *Narrative Truth and Historical Truth*.

Narratiivisuus tässä tutkimuksessa

Päädyin lähestymistapana narratiivisuuteen siinä vaiheessa, kun olin jo tehnyt ensimmäisen haastatteluk ierroksen. Haastateltujen kohtaaminen ja aineiston laatu ohjasivat minua hakemaan tapaa säilyttää ihmisen itsensä antamat merkitykset sekä kuvaukset omista kokemuksistaan ja sosiaalisen toiminnan perusteista. Narratiivisen lähestymistavan mukaan juuri näihin sisältyy tutkimuksen kannalta keskeinen tieto. Aineiston käsittelyssä ja analyysissa lähestymistapa merkitsee sitä, että tarinoita tarkastellaan kokonaisina, ajallisesti ja juonellisesti etenevinä teksteinä. Tulkintojen tekemisen tulee perustua kielen ja tarinoiden tasoon. Ihmisten olemuksellisista ominaisuuksista ei siis ole syytä tehdä kausaalisia oletuksia.

Kokoamaani elämäkerta-aineistoa olisi voinut lähestyä monilla eri tavoilla. Luettuani sitä läpi ja jäsenneltyäni sitä alustavasti minulle alkoi valjeta se ero, mikä vallitsee *eletyn ja koetun elämän* sekä siitä *kertomisen* välillä.[4] Koska halusin ottaa vakavasti haastateltavan henkilökohtaisen asennon ("personal stance"), edellyttää se Kelchtermansin (1993, 198) mukaan narratiivista tutkimusmetodia. Olin myös selvillä haastatteluaineiston luonteesta: se oli yhdessä tuotettua; sen syntymiseen vaikutti haastateltavan eletyn ja koetun elämän lisäksi kertomisen konteksti, itse haastattelutilanne. Minun ja haastateltavan välisellä vuorovaikutuksella oli oma osuutensa, samoin sillä, mikä ylipäätään motivoi kutakin haastateltavaa kertomaan elämästään tämän nimenomaisen tutkimuksen yhteydessä. (Kyratzis & Green 1997, 34.)

Aineisto koostui lukuisista kerrotuista, erimittaisista episodeista, jotka kuvasivat jotakin tilannetta, tapahtumaa tai ohikiitävään hetkeen liittynyttä tuntemusta. Näitä episodeja tuntui yhdistävän jokin, minkä opin tunnistamaan juoneksi: se sitoi yhteen muuten enemmän ja vähemmän hajanaisia ja irrallaan olevia sattumuksia. Tässä luonnollisestikin auttoi myös kertojan itsensä elämästään virran muotoon piirtämä kuva. Havaitsin myös kohtia, joissa kertominen jollain tapaa tuntui lukittuvan ja joissa kertoja näytti väistävän koetun verbalisoimisen. Myöhemmin palatessani litteroidun haastattelutekstin näihin kohtiin kiinnostuin niistä erityisesti. Pohdin sitä, mikä sai kertomisen tyrehtymään tai kertojan hyppäämään kokonaan toiselle uralle. Ensialkuun olin lähinnä ymmälläni näiden kohtien suhteen, mutta tutkimuksen edetessä ja kohdennetun kirjallisuuteen syventymisen myötä sain tarkoituksenmukaisempia työvälineitä. Hyväksi ratkaisuksi osoittautui se, etten tutkimustani aloittaessani ollut naulannut kiinni lähestymistapaani. Avoimuuden seurauksena mahdollistui aineistosta käsin tapahtuva kysymyksenasettelun tarkentuminen sekä metodinen kohdentaminen.

[4] Teppo Sintonen (1999) käyttää ilmaisua koetun ja kerrotun välinen *kanjoni*.

Narratiivisuus tämän tutkimuksen taustateoriana merkitsee ensinnäkin, että oletan narratiivisen muodon olevan perustava malli [pianonsoittoa opettavien naisten] kokemuksien jäsentymisessä. Tämän lisäksi lähden siitä, että ajallisesti ja paikallisesti ehdollisilla tarinoilla on tärkeä merkitys [musiikin ammattilaisuuteen liittyvän] sosiaalisen todellisuuden muotoutumisessa.

3 KOKEMUKSEN TUNNUSTELUA

Mitä on *kokemus*? Entä *kokeminen?* Nykysuomen sanakirjan (1992, 444) ja Suomen kielen perussanakirjan (1990, 513) mukaan *kokemus* on:

- yksityinen koettu tapaus, elämys,
- kokemalla välittömästi saatu tieto tai tuntemus, käytännöllinen perehtyneisyys, harjaannus, kokeneisuus.

Kokeminen vastaavasti tarkoittaa:

- joutua tuntemaan, kestämään, saada osakseen, kohdata, kärsiä, nähdä, elää,
- tarkastaa, katsoa pyydys, noutaa saalis pyydyksestä,
- (harv.) koettaa, yrittää[5].

Mennessäni kokemaan pyydystä olen utelias: onko saalis jäänyt kiikkiin? Saaliin saamiseen vaikuttaa se, millaisen pyydyksen olen asettanut ja mitä kyseisellä pyydyksellä voin olettaa saavani saaliiksi.

Mitä se sitten on, kun *kokee* jotakin – tapahtuman, toiminnan, tunnelman? Siinäkin on eräänlainen "pyydys", jonkinlainen odotus, ennakko-oletus, joka itsestään selvästi vaikuttaa siihen, millainen kokemus saadaan. Millaiselle kokemukselle olen avoin? Milloin on kysymys kokemisesta – milloin vain odotetun toteumasta? Katiskaan menevät hauet sun muut, ahvenia voi narrata mato-ongella, talvisin pilkkiongella. Onko silloin vasta kyse ihan "aidosta" kokemuksesta, kun jänisraudoista saankin saaliiksi fasaanin? Kun mato-onkeeni tarttuukin ankerias?

Jotain on pyydyksessä: sieltä koetaan jotain, joka tunnistetaan ja jolle annetaan nimi. Pyydyksessä voi olla jo paljonkin sisältöä, mutta jollei sitä ole katsottu, *koettu*, se ei ole olemassa kokijalle.

Rauno Huttunen (1999) kirjoittaa hermeneuttisesta kokemuksesta Gadameriin (1975) pohjautuen ja toteaa, että kokemus-sanaa voidaan käyttää kahdella tavalla. Ensinnäkin on

[5] Etymologinen sanakirja (Häkkinen, 1987) toteaa kokemus-sanalle 1700-luvulla olleen käytössä myös merkitykset *yritys* ja *koe*.

kokemus, joka vahvistaa ja täyttää odotuksemme. Tällöin horisonttimme ei muutu. Toisena on kokemus, joka "tapahtuu" meille (Gadamer 1975, 332–333; ks. myös Koski 1995, 114). Tämä jälkimmäinen kokemus, tietyssä mielessä "aito", on luonteeltaan aina negatiivinen mutta juuri tästä syystä myös produktiivinen. Uuden kokemuksen tapahtuessa ymmärrämme, että emme ole aiemmin nähneet kohdetta oikein ja vasta nyt siis tunnemme sen paremmin (Gadamer 1975, 355–356). Huttusen mukaan tämä ei tarkoita, että meillä aluksi oli pettävä kuva kohteesta ja jonka sitten korjasimme, vaan että olemme saavuttaneet uuden ymmärryksen asioiden yleisemmästä tilasta (Huttunen 1999, 61). Paradoksaalisesti aito kokemus on siis aina *negaation* kokemus: asiat maailmassa eivät olekaan niin, kuin olemme olettaneet. Kokemuksen kautta tietämisemme muuttuu, mutta samalla myös tietämisemme kohteet muuttuvat. Tästä johtuen samaa kokemusta ei voi olla kahdesti. Kokemuksen seurauksena syntyy uusi kohde, joka sisältää totuuden vanhasta kohteesta (Gadamer 1975, 336–337).[6]

Dialektinen kokemus ei ole siis projisoimamme ennakkokäsityksen verifioitumista, vaan teesi–antiteesi–synteesi-spiraalin loputonta prosessia. Jos jokin tapahtuu odotustemme mukaisesti, kyseessä ei ole lainkaan Gadamerin tarkoittama dialektinen kokemus. (Koski 1995, 115.) Tarvitsemme luonnollisesti myös ensinmainittuja toistavia ja käsityksiämme vahvistavia kokemuksia, mutta niiden voimasta emme tule "kokeneeksi" (Erfahrener). Sen sijaan "kokenut" ihminen on kokenut aitoja kokemuksia, sellaisia, jotka ovat laajentaneet hänen horisonttiaan. (Huttunen 1999, 62.) Hänelle on Jussi T. Kosken (1995, 115) mukaan karttunut "asia ei olekaan niin kuin luulin" -kokemuksia. Gadamer (1975, 336) ilmaisee asian näin: "Kokenut ihminen on tullut tietoiseksi kokemuksestaan – hän on siis 'kokenut'. Toisin sanoen hän on saavuttanut uuden horisontin, jonka sisällä joku voi tulla aidoksi kokemukseksi hänelle itselleen." Kokemuksessa jotakin tapahtuu tulkitsijalle itselleen (Koski 1995, 115): kokemuksen antama tieto, totuus, on saanut aikaan horisontin avautumisen, mikä puolestaan implikoi suuntauksen kohti uutta kokemusta. Niinpä Gadamerin (1975, 338) mukaan kokeneeksi kutsuttava henkilö on avoin myös uusille kokemuksille. "Olla kokenut" ei merkitse sitä, että ihminen tietää kaiken, vaan että hän on epädogmaattinen radikaalilla tavalla: hän on kykenevä uusiin kokemuksiin sekä niistä oppimiseen. Huttunen muotoilee "gadamerilaisen" kokemuksen dialektiikan sellaiseksi, jolle täyttymys ei niinkään toteudu täydellisessä tiedossa vaan avoimuudessa aidoille kokemuksille. (Huttunen 1999, 62.)

Mitä kokemisessa tapahtuu?

Marjatta Saarnivaaran (2002, 148) mukaan henkilökohtainen kokemus heijastelee ajatusten ja merkitysten virtaa ihmisten välittömissä tilanteissa. Tarkastellessani kokemusta

[6] Ks. myös kokemuksesta rajan kohtaamisena (Kurkela 1999) ja rajalla tutkimisena (Kurkela 2003).

ymmärrän siihen sisältyvän eri vaiheita, joiden voidaan ajatella tapahtuvan peräkkäisinä siitäkin huolimatta, että ne tuntuvat lähes yhtäaikaisilta. Erotan tästä liukuvasta jatkumosta vaiheet *kohtaaminen* ja *tulkitseminen,* johon liittyy *merkityksen antaminen*. Koetan havainnollistaa tapahtumaa Kristiinan kertomuksen avulla:

Kristiina: Jossain 18 vuoden iässä oli kotikaupungissani semmonen… N-kilpailut; joo – mä osallistuin kahdesti. Kisat on edelleenkin olemassa. Mulla oli silloin jo ekalla kerralla tullu joku semmonen maine ja mielikuva itselle, et mä varmaan tän voitan – ja sit kun sen voittikin yks toinen, niin muistan olleeni hirvittävän pettyny. – Hyvin opettava kokemus! Olin suhtautunu liian ylimielisesti, tai mä olin sen verran joku, niinku "tähti" siellä, että mä ittekin kuvittelin, että –

Kaija: …se lankee sulle!

Kristiina: Joo, se lankee mulle itsestään! – Tällasta voi just käydä tommosissa pienemmissä piireissä. Mut joku sitkeys oli, et mä osallistuin siihen sitte uudestaan, ... jolloin mä sitten voitinkin sen.

Kristiina oli vielä lukiossa tämän episodin tapahtuessa: hän otti osaa pianokilpailuihin, tietoisena omasta *paikallisen tähden* asemastaan. Odotetun voittamisen sijaan hän joutuikin kohtaamaan tilanteen, jossa voittoa ei tullutkaan. Hänellä oli tietty odotus, mutta todellisuus osoittautui toisenlaiseksi – tästä oli seurauksena tunnereaktio ja tulkinta *pettymys*. Itse tilanteen koko merkitys tuskin ilmeni Kristiinalle tuolloin; vasta vähitellen se alkoi valjeta hänelle. Tässä vaiheessa (haastattelun yhteydessä) Kristiinan on vuosikymmenten päästä helppoa antaa merkitys *opettava kokemus*.

Esimerkistä tulee oivallisesti esiin, miten tarvitaan aikaa, jotta kauan sitten tapahtuneiden ja kohdattujen asioiden merkitykset muuttuisivat. Jos olisimme päässeet juttusiin Kristiinan kanssa hetimiten hänen ollessaan pettymyksen kourissa, olisi kenties hänen kertomansa merkitys tapahtuneesta ollut jotakin muuta kuin *opettava kokemus*. Samoin on syytä epäillä, olisiko hän pitänyt itseään *ylimielisenä* tai *tähtenä*. Epäilemättä Kristiinan selviytyessä voittajaksi toisella kertaa tuon ensimmäisen kilpailun pettymys tuli pois pyyhkäistyksi, ainakin osittain. Entäpä jos hän ei olisi toisella kertaa voittanut? Merkitystä voi vain arvailla.

Elämän draaman kohtaaminen

Jokainen meistä elää omaa arkeaan, joka on täynnä enemmän ja vähemmän dramaattista, ulkoista ja sisäistä tapahtumista. Draaman ainekset kumpuavat elämisestä kaiken aikaa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, kulttuurin sekä oman sisäisyytemme kanssa. Vuorovaikutuksetonta tilaa ei käytännössä ole olemassakaan.

Kunakin hetkenä eteemme levittäytyvään elämän daamaan sisältyy lukematon määrä merkityspotentiaaleja. Käytännössä draama kohdataan "jo jonakin", koska jokaisessa kohtaamisessa tapahtuu itsestään hyvin nopea tulkinnan neuvottelu. Tämän seurauksena jotkut merkityspotentiaalit aktualisoituvat ja kohdattu jää jonakin merkityksenä meihin.

Elämän draaman heittäessä aisti- tai havaintokenttäämme jonkin kohdattavan joudumme vuorovaikutukseen ja neuvotteluun sen kanssa muodostaaksemme siitä tulkitsemisen kautta merkityksen. Prosessissa niin kohdattavalla kuin sillä, joka kohtaa, on "sanansa sanottavana", toisin sanoen se mitä kohdataan ei sanele kohtaajalle merkityksiä (M. Lehtonen 1996, 132). Kohtaaminen ei koskaan voi tapahtua ilman tiettyjä käsitteellisiä kehyksiä, eräänlaisia "hypoteeseja", sillä vain niiden kautta voimme saada ymmärrystä kohtaamaamme (M. Lehtonen 1996, 159).

Kuitenkin ainoastaan osan kohtaamastamme tulkitsemme tietoisesti. Pääosin kohdattu tulkkiutuu itsestään jonakin – meidän, kohtaajan, sitä tunnistamatta. Vaikkemme ole siitä tietoisia, meissä on siis jo olemassa lukuisa määrä pyydyksiä, joihin saalis käy. Mikäli sen sijaan haluamme ymmärtää, jopa määritellä jonkin asian tai tapahtuman merkityksen, joudumme palaamaan kohtaamaamme, nostamaan sen takaisin tietoisuuteen ryhtyen tarkastelemaan sitä menneenä nykyisyytenä, ajan viiveellä. Näin kykenemme muodostamaan siitä tulkintaa itsellemme.

Kysymyksessä ei ole kiinteiden, ennakolta määrättyjen ja muuttumattomien merkitysten luominen, vaan pikemminkin tiettynä hetkenä elämän draaman tarjoamat merkityspotentiaalit aktualisoituvat kohtaamisen myötä sen mukaan, minkälaisia valmiuksia kohtaajalla on tulkita ja antaa merkityksiä. Samassa tilanteessa vierekkäin olevat ihmiset saattavat kokea ja tulkita jonkin tapahtumisen täysin eri tavoin. Ulkoisesti samalta näyttävän draaman sisältämät merkityspotentiaalit saavat erilaisia merkityksiä, sillä kullakin kohtaajalla on omanlaisensa merkityksenantoarsenaali. Tämä opittu ja omaksuttu, kaiken aikaa dynaamisessa liikkeessä oleva välineistö on puolestaan seurausta siitä elämästä, joka on kuhunkin kohtaajaan jättänyt jälkensä omanlaisinaan merkityksellistämisen rakenteina. Toisin sanoen kokemus ja kokeminen määrittyvät perustavanlaatuisella tavalla sen perusteella, *kuka* kokeva henkilö on ja millainen kokemusten historia hänellä on takanaan (Denzin 1989a, 38).

Toisten vaikutus

Elämän ensihetkistä lähtien ihmiseen vaikuttaa ympäröivä maailma, josta aletaan tiedostamattomasti omaksua merkityksiä. Nämä puolestaan toimivat välineinä, joilla tulevat kohtaamiset merkityksellistyvät kokemuksiksi. Tähän omaksumiseen vaikuttaa ratkaisevasti kahdessa vaiheessa tapahtuva sosialisaatio (Antikainen 1998, 110–112). Eläminen omassa kasvuperheessä antaa ihmiselle tietyn tavan havaita ja tulkita asioita. Tähän oppimisen kaltaiseen pitkäkestoiseen prosessiin liittyy vahva emotionaalinen lataus, ja sen perustana on kiintymys yksilön kannalta merkityksellisiin ihmisiin. Vuoro-vaikutuksessa ihmiselle merkittävien lähimpien, tavallisimmin vanhempien, kanssa sisäistyvät arvot ja normit alkavat saman tien ohjata kohdattavan havaitsemista jonakin. Tämän ensimmäisen vaiheen sosialisaation, primaarisosialisaation, kautta otetaan siis

vastaan historiallisesti muodostunut maailma merkityksineen ja omaksutaan kyseenalaistamatta omaksi maailmaksi. (Antikainen 1998, 110; ks. myös Berger & Luckmann 1967, 149–157; M. Lehtonen 1996, 16)

Elämän virratessa eteenpäin siirrytään toisen vaiheen sosialisaatioon, joka käynnistyy muun muassa koulun, harrastamisen tai opiskelun vaikutuksen pariin mentäessä. Tällöin sisäistetään ja luodaan institutionaalisia tai instituutiopohjaisia osamaailmoja. On huomattava, että sekundaarisosialisaation perustana ovat kuitenkin jo primaari-sosialisaatiossa muodostuneet, esimerkiksi minää ja todellisuutta koskevat, käsitykset. Kummankin sosialisaation yhteydessä on suuri vaikutus niillä ihmisillä, jotka meitä ohjaavat ja opettavat, joilla toisin sanoen on sellainen asema, että he vaikuttavat meihin arvoillaan ja esimerkillään. (Antikainen 1998, 111–112.) Tässä tutkimuksessa näitä vaikuttajia ovat erityisesti soitonopettajat omien arvojensa ja käsitystensä välityksellä. Samalla he edustavat musiikkikasvatuksen ja -koulutuksen institutionaalisia näkemyksiä.

Näiden kahden sosiaalistavan vaiheen lisäksi vaikuttavia tekijöitä ovat muut sosiaaliset ja kulttuuriset ympäristöt, historiallinen ajanjakso sekä vallitsevan aikakauden henki. Näiden kaikkien välinen vuorovaikutus määrittelee yksilöllisten elämien merkityksiä, tavoitteita sekä tarjolla olevia keinoja. (Antikainen 1998, 112.)

Taidemaailmassa eläviä ja toimivia kuvataiteilijoita käsittelevässä väitöstutkimuksessaan Vappu Lepistö (1991) pohtii sitä, miten taidemaailman kollektiiviset representaatiot sisäistyvät taiteilijan omakohtaisiksi mieltämiksi merkityksiksi. Kaikissa taideyhteisöissä vallitsee käsityksiä taiteilijasta ja taiteilijuudesta; nämä voidaan ajatella osakulttuuriseksi viitteistöksi, jonka pohjalta taiteilijat merkityksellistävät taiteellista toimintaansa. (Lepistö 1990, 41; ks. myös Freeman 1993b.) Lepistön mukaan prosessi etenee siten, että objektiivisten merkitysten on ensin kohdattava tai vastattava ihmisen perusmerkityksiä. Mikäli kohdatut [taide]yhteisön tulkintamallit tai kollektiiviset representaatiot resonoivat näiden perusmerkitysten kanssa, ne on luontevaa liittää osaksi omaa viitekehystä, eli sitä horisonttia, jota vasten uusia asioita peilataan, tulkitaan ja merkityksellistetään. (Lepistö 1991, 41.) Tällä tavoin se arki, jota ihminen elää, saa merkityksensä hänelle tärkeissä yhteisöissä ja kollektiiveissa.

Musiikkioppilaitokset ja musiikin ammattilaisuuden kentällä toimivat muodostavat oman kollektiivisen yhteisönsä, jossa tässä tutkimuksessa mukana olevien pianonsoittoa opettavien naisten kannalta keskeisiä merkityksiä ja arvoja luodaan ja vahvistetaan. Markus Mantereen (1996) mukaan musiikinopiskelun kulttuuri musiikkioppilaitoksissa tähtää (länsimaisen taidemusiikin) teosten esittämiseen. Näin ollen siis oppilaitoksiin musiikkia harrastamaan tulleet lapset sosiaalistuvat esittävän säveltaiteen maailmaan. Mantere kuvaa konservatorio-opetuksen kulminaatiopisteeksi rituaalinomaisia kurssitutkintoja, joissa niin oppilaan kuin tämän opettajankin työ tulee arvioiduksi (1996, 117–118; 139). Näin ollen

vallitseva kulttuuri tavoitteineen ja arvoineen tarjoavat horisontin, jota vasten soittoa opiskelevan kokemukset piirtyvät.

Tutkimushenkilöt kertoivat soitonopettajiensa suuresta, kirjaimellisesti jopa käänteentekevästä, vaikutuksesta oman elämänsä kulun suhteen. Samankaltaisia havaintoja on väitöstutkimuksensa yhteydessä tehnyt myös Airi Hirvonen (2003). Nämä merkittävät opettajat edustavat erästä institutionaalista osamaailmaa, joka on ollut ratkaisevan tärkeä kaikille tutkimuksessani mukana olleille naisille näiden ohjautuessa kohti musiikin ammattilaisuutta. Nähdäkseni soittoharrastuksessa manifestoituvien arvojen ja merkitysten omaksuminen on edellytys kyseisessä maailmassa pärjäämiselle. Kun haastattelemani naiset kertoivat opettajistaan tai muista merkittävistä soittamiseen liittyvistä henkilöistä, he samalla kuvasivat oman sekundaarisosialisaationsa keskeisiä elementtejä.

Tanja muutti paikkakuntaa ja sai musiikkiopistossa uuden opettajan. Hän kuvaa tätä tapahtumaa suunnanmuutoksena:

Tanja: […] jotenkin mä rupesin suuntautumaan, --- en nyt heti pianistiks, tietenkää, mut siis sillai, et sain ensinnäkin tämmösen opettajan, joka soveltui erittäin hyvin esikuvaksi, oli ite hyvä soittaja, oli kaunis nuori nainen, jotenki semmonen […]
Kaija: Kaikki ihanat asiat kasassa – samassa henkilössä!
Tanja: Nii! Valkoseks värjätty tukka oli sillon vielä – tummahan se on luonnostaan – jotenki semmonen, niinkun idoli.

Kristiina puolestaan oli käynyt Sibelius-Akatemiassa suorittamassa II A-kurssitutkinnon:

Kristiina: […] siihen ehkä liitty joku semmonen aika merkittävä, positiivinen ilmiö, et mul on ikuisesti jääny mieleen kuvana se, vaan, kun [lautakunnan jäsen N] tuli niitä R-talon kierreportaita alas, ja se oli jo tutkinnon jälkeen, mä olin jo kaikki selvittäny, ja mä odotin jotakuta ihmistä siinä alhaalla, niin hän tuli sit ja, keppinsä ja lierihattunsa kanssa, ja hän sano että "te olette syntynyt pianon ääreen!"
Kaija: On niin merkittävää!
Kristiina: Tää on jääny jotenkin mieleen, se porautuu! Et silloinkin, kun on epäilyjä, niin tämmösen voi aina kaivaa esiin.

Niin Tanjan kuin Kristiinankin sekundaarisosialisaatio – vakavasti otettavaksi pianonsoittajaksi – on saanut vahvistusta merkittäviltä, alaa edustavilta henkilöiltä. Tanja ottaa esikuvakseen opettajansa ja alkaa jäljitellä tätä, Kristiina tukeutuu epäuskon hetkinä arvostamaltaan asiantuntijalta saamaansa tunnustukseen.

Yhtä lailla merkittävät henkilöt voivat vaikuttaa myös kielteisesti. Katariinan osallistuttua erääseen kilpailuun yksi tuomareista oli todennut jälkeenpäin:

Katariina: […] yks tuomariston jäsen vaa sano, et hän, hän ei ymmärrä, miks sä soitat, et ois parempi, et lopettasit […] hän ei ymmärtäny sitä mun tapaa [soittaa].
[…] tää soitto on ollu mulle koko ajan kovasti semmonen… osa minua, eli hyvin henkilökohtainen asia.
[…] kun mennää kilpailupuolelle, ja tulee se kritiikki, niin mä koin et se kritiikki niin vahvasti kohdistuu minuun kokonaisuutena.
… ja tota se kyl sit hämmens, jossain vaihees enemmänki, et sit… alkaa tulla tämmöstä hiljasta.

Katariina oli kilpaillut aiemminkin eikä suinkaan ollut ensimmäistä kertaa arvioitavana. Tapahtunut kuitenkin jätti häneen jälkensä: hänen elämänsä musiikillinen virta alkoi kaveta ja kutistui lähes olemattomiin.

Kirsi kuvasi aikaansa Sibelius-Akatemiassa, jossa hän *oli aika vaisu*, koska ei saanut olla sitä mitä hän oli.

> Kirsi: siellä [Sibelius-Akatemiassa] jotenkin se tapa […] ei rohkassu mua siihen, mikä mää olen.
> Kaija: Sinun tapasi olla taiteilija, olla opettaja?
> Kirsi: Niin. Se oli vielä vähän nupullaan, se ei ollu vielä vahvistunu, se haki paikkaa. Ei ollu tarpeeks voimakas. En ollu millään tavalla välkky; mun persoona saatto ärsyttää, jotenkin, ehkä toin huonosti mielipiteitä... Mua pidettiin hyvin musikaalisena, mutten löytäny roolia siinä. Siellä saatettiin vaientaa jokin asia. Esimerkiks muistan kun [merkittävä opettaja M] opetti jotain Chopinin valssia – niin sanoin, että koen tän tummanpunaisena – nii heti, et ei tommosesta saa puhua.
> Kaija: Ei saanu olla sitä mitä oli.
> Kirsi: Ei saanu olla.

Kirsin kokemukset opiskelusta Sibelius-Akatemiassa eivät olleet rohkaisevia, sillä hänen omien näkemystensä etsintää ei hyväksytty eikä vahvistettu. Elämään ilmaantui kuitenkin posiitiivinen käänne hänen päästyään jatkamaan opintojaan ulkomailla. Sekundaari-sosialisaatio jatkui uudenlaisten merkittävien henkilöiden vaikutuksessa. Samantapainen kokemus oli myös Vilmalla:

> Vilma: Ihan hyvää aikaa [Sibelius-Akatemiassa], mutta tota… ei sitten kuitenkaan mitenkään hirveen tärkeetä. […] Musta tuntu niinku, et jollain lailla oisin koko ajan tarvinnu jotain lisää. Emmä tiedä… oisin jotain kaivannu, semmosta kuin oli niillä kesäkursseilla, jotain intensiteettiä. En tiedä mistä ois tullu.
> Se oli aika semmosta pientä! Ei semmosta omistaumista et siinä just opettamisessa ois liekki palanu. – Että se ei ollu mikään intohimo.

Vilman tilanne soittamisen suhteen koheni huomattavasti kahden ulkomailla vietetyn jakson seurauksena. Lisäksi hän koki saaneensa opettamiseensa *paloa*.

J. Bruner (1987) painottaa erityisesti primaarisosialisaation perustavanlaatuista merkitystä ja päättelee, että omaksumme perheemme diskurssissa pysyvät muotorakenteet, jotka ohjaavat meitä havaitsemaan elämässämme eteen tulevia asioita ja tapahtumia tietynlaisina. Nämä rakenteet pysyttelevät hänen mukaansa sitkeästi samoina huolimatta muuttuvista olosuhteista. (Mts. 31.) J. Brunerin väite onkin se, että vuorovaikutuksessa muotoutuneet kognitiiviset ja kielelliset prosessit hallitsevat havaitsemisen kokemuksen rakentumista, muistin järjestymistä ja vaikuttavat tarkoituksellisesti tiettyjen elämän tapahtumien jaotteluun (mts. 15).

Toisten merkitys identiteetin muotoutumisessa

Kohdattavan tulkitsemista varten tarvitaan siis horisontti, jonka perusta saadaan kaksivaiheisen sosialisaation yhteydessä. Tässä prosessissa ihminen oppii perusmerkitykset

ja hänelle muodostuu käsitys itsestään. Tove Janssonin (1962) tarina pienestä Ti-ti-uusta kuvaa osuvasti kyseistä prosessia. Ti-ti-uu on pieni, mitätön otus, joka elelee elämäänsä säntäillen sinne tänne, pitkin metsiä. Sen ympärillä tapahtuvat monenmoiset asiat jäävät jotenkin ulkopuolisiksi ja mykiksi. Käännekohdaksi muodostuu kohtaaminen hänen suuresti ihailemansa Nuuskamuikkusen kanssa: pikku olento rohkaistuu niin paljon, että puhuttelee Nuuskamuikkusta ja pyytää tätä antamaan itselleen nimen. Tuskastuneena otuksen ihailevaan seuraamiseen ja perässä roikkumiseen Nuuskamuikkunen lopulta kyllästyneenä kivahtaa – "ole sitten vaikka Ti-ti-uu!"

Tämä muuttaa kaiken: kun Nuuskamuikkunen aikanaan palaa takaisin samoille tienoille, ei hän heti löydäkään pikku otusta, koska tämä on alkanut elää kokonaan uudenlaista elämää. Ti-ti-uu on muuttanut pois kotoa, on saanut oman asumuksen ja kuvaa Nuuskamuikkuselle tapahtunutta muutosta:

Käsitäthän, silloin kun minulla ei vielä ollut nimeä, juoksentelin vain ympäri ja nuuhkailin noin vain ylimalkaan, ja tapahtumat lentää räpyttelivät ympärilläni. Ne olivat milloin vaarallisia, milloin vaarattomia, mutta ikinä mikään ei ollut oikeata, ymmärrätkö? – Nyt minä olen minä, ja kaikki mitä tapahtuu merkitsee jotain. Sillä mitään ei tapahdu noin vain ylimalkaan, kaikki tapahtuu minulle, *Ti-ti-uulle. Ja Ti-ti-uu näkee asiat noin tai näin – ymmärräthän mitä tarkoitan? (Jansson 1962, 18.)*

Ti-ti-uun tarina kertoo kauniisti sen, miten merkityksellisen elämisen ehtona on oma identiteetti ja oma "paikka", josta käsin maailmaa tarkkaillaan, havainnoidaan ja koetaan. Keskeistä tämän saavuttamisessa on toinen, ulkopuolinen ja kunnioitettu olento, joka antaa nimen ja mahdollistaa samalla identiteetin synnyn.[7]

Soitonopettajan keskeinen rooli, erityisesti teini-ikäisten oppilaidensa sekundaari-sosialisaatiossa vaikuttaa näiden kehittymässä olevaan identiteettiin. Opettaja-oppilassuhteessa omaksutut perusmerkitykset kantavat pitkälle, erityisesti opiskeluissaan hyvin pärjäävien elämänkulussa. Seurauksena on koko elämään ratkaisevasti vaikuttavien tavoitteiden ja arvojen omaksuminen. Hirvonen (2003, 81,86) on samoilla linjoilla viitatessaan niihin ihmisiin, jotka vaikuttavat asemansa puolesta: opettaminen taikka ohjaaminen vaikuttavat tavoitteisiimme ja tuntemukseemme siitä, keitä olemme ja mitä voimme tehdä.[8] Soitonopettajan erityinen asema perustuu kahdenkeskiseen, useissa tapauksissa vuosikausia kestävään vuorovaikutussuhteeseen, jossa myös emotionaalisilla tekijöillä on keskeinen rooli. Toimittuani eri musiikkioppilaitoksissa opettajana minulle on muodostunut käsitys, ettei tämän vaikuttavuuden laajuutta ja syvyyttä, saati seurauksia, ole juurikaan ymmärretty soitonopetuksen käytännöissä. Huilua – tai muuta instrumenttia – soittavat "nuuskamuikkuset" eivät ehkä tiedosta syvälle oppilaan elämään jättämäänsä

[7] Nimen antavan tärkeän henkilön suhtautuminen voi olla myös tuhoavaa, jolloin syntyvä identiteetti on negatiivinen.

[8] Erityislahjakkuuden kehitysprosessin yhteydessä esim. Gagné (1993, 74) pitää tärkeiden toisten ihmisten (vanhempien, sisarusten, opettajien ja valmentajien) roolia erittäin merkittävänä.

jälkeä – niin hyvässä kuin pahassa. Tietäneekö soitonopettaja, miten moninaisille elämänalueille hänen vaikutuksensa ulottuu?

Antikaisen (1998) mukaan tavoitteemme sekä tuntemuksemme siitä, keitä olemme ja mitä voimme tehdä – toisin sanoen identiteettimme – ovat kulttuurissamme vaikuttavien uskomusten alaisia. Aivan erityisellä tavalla meihin vaikuttavat ne ihmiset, jotka meitä ohjaavat (mts. 111, 112). Samoilla linjoilla on Charles Taylor (1989) painottaesaan identiteetin määrittymistä niiden sitoutumisten ja identifikaatioiden perusteella, jotka tarjoavat kehyksen päätellä, mikä on hyvää ja arvokasta, mitä kannattaa tehdä tai vastaavasti kaihtaa, jopa vastustaa. Näin ihmiselle muodostuu horisontti, jonka puitteissa hän kykenee ottamaan paikkansa (*capable of taking a stand*). (Mts. 27.) Ollakseen käytännön elämässä toimiva, on persoonallisen identiteetin saatava tunnustus vuorovaikutuksellisten suhteiden kautta. Axel Honneth (1995, 121–123, 129) kirjoittaa kirjassaan *The Struggle for Recognition* alun perin Hegelin kirjoituksiin perustuen identiteetin tunnustetuksi tulemiseksi käytävästä kamppailusta, mikä liittyy oman, löydetyn ja merkitykselliseksi koetun identiteetin ilmaisemiseen ja tunnustetuksi tulemiseen. Persoonallisen identiteetin rakentumisessa tunnustus ei kuitenkaan tule annettuna, vaan se on voitettava ja ansaittava vuorovaikutuksessa merkittävien toisten kanssa (Taylor 1994, 33; ks. myös Sennett 2003).

Ihmisen itsestään muodostuneen käsityksen keskeisyys näkyy siis siinä, miten se ohjaa häntä kohtaamaan elämisen draamaa ja tulkitsemaan sitä. Kokemus on aina *jonkun* kokemus; samoin merkitys on aina merkitys *jollekulle* (Riessman 1993, 15). Näin ollen tunnustuksen saaminen käsitykselle itsestä on merkitykselliseksi koetun elämän edellytys.

Tavoitteena kokea elämä merkityksellisenä

The deeper the experience of an absence of meaning – in other words, of absurdity – the more energetically is meaning sought. (Václav Havel, teoksessa Shore 1996, 311)

Jokainen ihminen kaipaa elämälleen mieltä ja merkitystä, sitä että elämässä olisi "pointti". Ihminen ei siis suhtaudu merkitysten syntymiseen ainoastaan poeettisena ilmiönä, mietiskellen, mitä kaikkea kohdattu, tapahtunut saattaisi kokemuksena merkitä (M. Lehtonen 1996, 177) – vaan häntä Taylorin (1994, 18) mukaan pikemminkin hallitsee merkityksettömyyden pelko.

Taylorin (1994) mukaan aiemmin ihmisten viitekehykset kumpusivat samasta ontologiasta käsin: ne olivat solideja, ikään kuin universumin rakennetta. Tällä hetkellä kuitenkin solidius on haihtunut ja tilalle on astunut joukko muutettavissa olevia inhimillisiä tulkintoja (mts. 26). Ajallemme on leimallista yksilöllisistä ja yksityisistä viitekehyksistä käsin tulkitut merkitykset. Vastaavasti yhteisöllisten merkitysten voima on hiipunut, jolloin ihmisillä yksilöinä on vapaus itse hakea elämälleen merkityksellisyys. Voidaan myös

ajatella, että ihmiset joutuvat tähän tehtävään – varsin yksinään. Modernin individualismin mukaisen ihmisyksilön oletetaan löytävän itsensä ja sen myötä omat merkityksensä riippumattomana muiden toimijoiden verkosta, toisin sanoen erillään niistä, jotka ovat hänet "muovanneet", tai vähintäänkin neutraloiden näiden vaikutuksen. Taylorin mukaan ajatus keskinäisestä toisiin vaikuttamisesta ainoastaan individuaalisuuden *synnyn* yhteydessä on kuitenkin kestämätön: toisten yksilöiden rooli olisi toimia ikään kuin "apupyörinä", joilla ei enää olisi mitään käyttöä, kun on opittu ajamaan itse. Hän päätteleekin, että kaikesta yksilöllisyyden ihannoinnista huolimatta ihminen kuitenkin on kautta elämänsä riippuvainen toisista ihmisistä ja näiden vaikutuksesta itseensä. (Taylor 1994, 36; ks. myös 1995, 61–62.)

Riippuvuus toisista ilmenee muun muassa tarpeena sellaisiin vuorovaikutuksellisiin suhteisiin, joissa ihmisen identiteetti sekä hänelle merkitykselliset kokemukset saavat peilin. Vaikka ihminen joutuukin merkityksensä hakemaan ja rakentamaan itse, on hän näin ollen siltikin sidoksissa toisiin. Ainoastaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa omat merkitykset tulevat ilmaistuiksi ja testatuiksi sekä tunnustetuiksi. Tässä yhteydessä on oleellista, millaista ilmaisemisen tapaa ja muotoa vuorovaikutus suosii, toisin sanoen millä ehdoilla joudumme omia kokemuksiamme ilmaisemaan. Ei ole sanottua, että meille tarjoutuva ilmaisutapa on kokemamme ja meille merkityksellisen kannalta osuvin. Yhtä lailla ympäristömme saattaa sisältää ääneenlausuttuja tai itsestään selvänä pidettyjä odotuksia, jotka ohjaavat tietynlaisten kokemusten ilmaisua ja esiin tulemista. Tämän lisäksi on huomattava se, että vaikka saisimmekin itseämme tyydyttävällä tavalla ilmaistua kokemuksiamme ja merkityksiämme, on jonkun myös otettava vastaan se, mikä meille on merkityksellistä. Käsittääkseni tämä on kriittinen kohta: tyydymmekö siihen muotoon ja "kääreeseen", mikä meille itsestään selvästi on tarjolla, vai ryhdymmekö hakemaan sellaisia ilmaisumuotoja, sellaista kertomisen tapaa, joissa meille merkityksellinen parhaiten saa muotonsa ja tulee kuulluksi ja vastaanotetuksi?

Pohtiessamme sitä, millainen kokemusta kuvaava puhe ja ilmaisemisen tapa saa tilaa, joudumme välittömästi valtaan liittyviin kysymyksiin: kenellä kulttuurissa on oikeus ja valtuutus puhua? Mikä on sovelias ja vakavasti otettava diskurssi kussakin tilanteessa?[9] Mitä kussakin kontekstissa saa sanoa? Miten? Mikko Lehtonen (1996, 68) viittaa tässä yhteydessä diskursiivisiin käytäntöihin, jotka ovat saaneet syntynsä joukosta pakottavavia lausumattomia historiallisia sääntöjä – nämä määrittävät tietyllä sosiaalisella, taloudellisella, maantieteellisellä tai kielellisellä alueella sen, mitä voidaan sanoa, kuinka se voidaan esittää, kuka voi puhua, missä ja minkä ehtojen vallitessa.

[9] Susan Chasen (1995) tutkimus amerikkalaisista urallaan menestyneistä naisista osoitti naisten omia kokemuksiaan käsittelevän puheen mukautumisen heidän ammatillisessa kontekstissaan vallitsevaan diskurssiin.

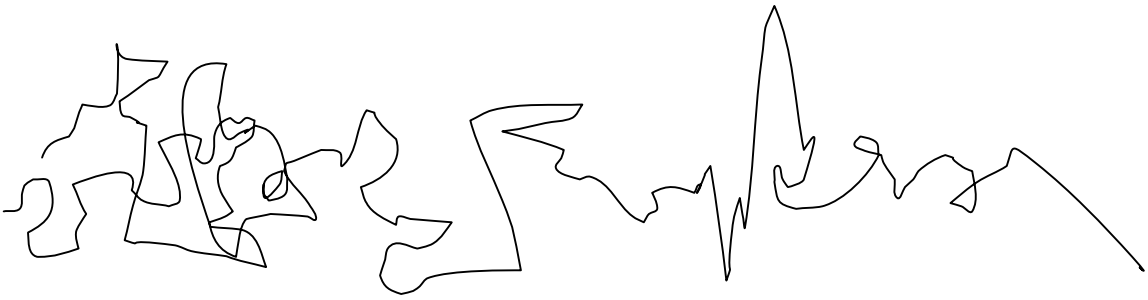
Laurel Richardson (2001, 36) näkee merkityksen olevan kiinteässä yhteydessä saatavilla olevien diskurssien kanssa: hänen mukaansa kokemus ja muisti ovat avoimia vastakohtaisille tulkinnoille, jotka riippuvat sosiaalisista intresseistä ja käsillä olevista diskursseista. Näin ollen tulkinta kohdatusta – siis kokemus – riippuukin niistä diskursiivisista käytännöistä, joita käytettävissämme on sekä siitä, mihin yhteyteen tulkintamme tulemme sijoittamaan. Arto Tiihonen (2002) antaa väitöskirjassaan mainion esimerkin vastakkaisista tavoista tulkita omia elämänkokemuksiaan. Ensimmäinen kuvaus on "kurjuusdiskurssin läpitunkema elämäkerta", jota seuraa toinen, "onnellisten tähtien alla syntyneen minän" kertomus. Nämä kaksi versiota ovat täysin mahdollisia tulkintoja, Tiihosen mukaan ne ovat myös kilpailevia tulkintoja – tai niiden aste-erot ja erilaiset yhdistelmät kilpailevat keskenään kulloisessakin situaatiossa pätevästä ja uskottavasta tulkinnasta. (Mts. 76–79.)

Kokemuksesta kertominen

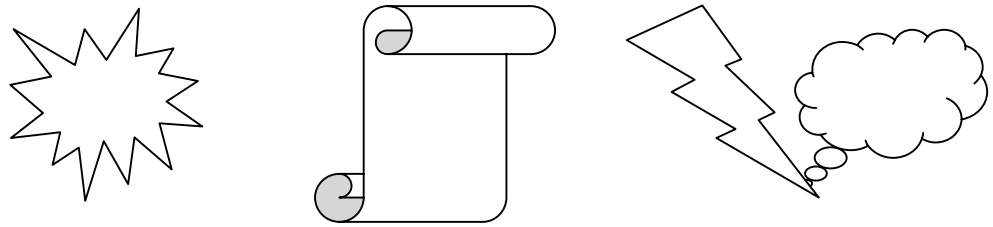
Mikäli siis kohtaamastamme tulisi kokemusta, tarvitaan M. Lehtosen (1996, 20) mukaan sen nimeäminen. Josselsonille (1995, 32) kokemuksen olemassaolon ehtona on kohdatun reflektointi. Kokemus on jotakin, joka on ilmaisemisen (esimerkiksi sanallisesti, kuvallisesti, musiikkina, liikkeennä) kautta saanut merkityksensä. Kertojan kannalta ilmaiseminen ja kertominen saavat aikaan kokemuksen vahvistumisen ja integroitumisen itseen. Kuuntelijalle vastaavasti tulee mahdolliseksi päästä tarkastelemaan kertojan merkityssysteemiä tämän kertoessa elämäänsä sisältyneistä kokemuksista. Kuuntelija pääsee dialogiin kertojan merkityssysteemin kanssa, minkä Josselson (1995, 37) näkee nimenomaiseksi narratiivisen tutkimustavan arvoksi.

Kun tavoittelen tutkittavien henkilöiden kokemuksia, pyydän heitä kertomaan kokemastaan. Kertomisen edellytyksenä on siis kohdatun reflektointi ja sanallistaminen. On syytä huomata, että tutkijana otan vastaan kertojien tulkintoja kohdatusta ja eletystä. Olen Ernst Schachtelin (1959) kanssa täysin samaa mieltä hänen todetessaan kokemuksen olevan aina täydempi ja rikkaampi kuin sen artikulointi, joka väkisinkin jää latteammaksi ja tavanomaisemmaksi, vaikkakin se ottaa alkuperäisen koetun paikan. Kieli siis jollakin tasolla deformoi ja irrottaa muistetut kokemukset menneestä. Schachtelin mukaan tämä johtaa vieraantumiseen todellisesta itsestä, havaitsemisesta ja kokemuksesta, kiinni jäämiseen aikuismaailman kuolettaviin malleihin – ja astumiseen kauemmaksi elämisen välittömyydestä. (Freeman 1993a, 87–88; alkuperäinen lähde Schachtel, 1959.) Kieli siis, toisin kuin toivoisimme, latistaa sen mitä meille on tapahtunut. Havainnollistan tätä kuvan 1. osoittamalla piirroksella, jossa kohdattu, epämääräinen aines sanallistamisen jälkeen on kesytetty tunnistettaviksi elementeiksi (=sanoiksi, ilmaisuiksi). Samalla alkuperäinen on muuntunut:

KOHDATTU



TULKITTU



Kuva 1. Kohdatun ja tulkitun eroavuus.

Kun kohdattu tulkitaan esimerkiksi alemman neljän kuvion sarjaksi, se representoi kohdattua ja mahdollistaa jakamisen, mikäli vastaanottajan tulkintarakenteessa on tarpeeksi samankaltaisia merkityksiä. Ihmisten välinen kommunikaatio perustuu tälle resonoivuudelle. Alkuperäinen kohdattu ei koskaan tule täysin jaetuksi, vaan se säilyy kohtaajan omana yksityisenä alueena, joka kuitenkin voi uudenlaisissa vuorovaikutustilanteissa saada aiempaa tarkemman ilmaisun. Ruumiillisina olentoina joudumme kuitenkin hyväksymään, että kohtaamaamme kuuluu sellaisia tärkeitä kielen ulkopuolelle jääviä puolia, joille nimeä ei ylipäätään ole olemassa. Ymmärrän tämänkaltaisen ruumiillisesti kohdatun, yhtä lailla kuin kaiken eletyn, eräänlaisena uinuvana potentiaalina, josta silti voi jotakin aiemmin tunnistamatonta merkityksellistyä sanallistamisen kautta. Tämä voi tapahtua jossain uudessa tilanteessa, jossa palataan elettyyn elämään ja siitä ryhdytään kertomaan.

Miten tutkia kokemusta?

Vieraita tietoisuuksia ei voi tarkastella, analysoida ja määritellä objekteiksi, olioiksi; niitä voi vain puhutella dialogisesti. Niiden ajatteleminen merkitsee niiden kanssa puhumista – muutoin ne kääntävät meille objekteiksi muutetun puolensa. (Bahtin 1991, 106.)

Kokemuksesta puhuminen saa tyypillisimmin tarinan muodon. Tutkimuksen kohteena ei siis voi olla kokemus itsessään vaan koetun representaatio tarinana. Suoraa tietä

kokemukseen itseensä ei siis ole, koska puhe, kieli ja diskurssit välittävät sen nimenomaisen kokemuksen, jota yritetään kuvata (Denzin 1997, 3–14). Vaikka emme koskaan voi tavoittaa tai vangita kokemusta sellaisenaan – olivat tutkimusaineistot mitä hyvänsä – on kaikesta huolimatta kokemuksen tutkiminen mahdollista. Siihen kuitenkin vaaditaan omanlaistansa metodologiaa.

Fenomenologinen lähestymistapa käyttää sulkeistamista tapana ottaa selkoa kokemuksesta. Tällöin tutkija pyrkii siirtämään maailman pois mielestään ja tarkastelemaan kokemusta sellaisena, kuin se hänen omalle tajunnalleen ilmenee. Tässä yhteydessä kuitenkin otetaan huomioon tutkijan oma kokemuksellinen tapa ymmärtää. Fenomenologian juuret ovat hermeneuttisessa filosofiassa, josta se sittemmin erosi 1900-luvun alun tienoilla. Hermeneuttisen tutkimisen periaatteena on tarkastella kutakin yksityiskohtaa kokonaisuuden osana. Narratiivinen tutkimus näyttäytyy näin ollen hermeneuttisen tradition eräänä variaationa, jossa kerrottujen tapahtumien ja kokemusten tulkinnat saavat merkityksensä kertojan elämän kontekstista käsin. Tällöin tarkasteltavaksi otetaan kerrotut kokemukset eli kokemusten representaatiot, jotka asetetaan vasten kertojan koko elämää ja siinä ilmeneviä laajempia merkitysyhteyksiä. Näistä käsin on mahdollista ymmärtää sitä, miten kertoja on kokenut elämänsä tapahtumat sekä mihin hänen merkityksellistämisen tapansa perustuu.

Representaatiot voidaan ajatella kokemusten mielellisiksi edustuksiksi. Ne voivat olla ulkoisesti havaittavia: toiminnallisia, kuvallisia, kielellisiä (Tolska 2000, 80–81) tai musiikillisia, mutta myös mentaalisia (uudelleen)esityksiä jostakin asiasta. Useimmiten representaatiot ovat kielellisiä tai visuaalisia. Niiden vastaanottamiseen vaikuttavat tarkastelijan tulkinnalliset kyvyt. Representaatio edustaessaan jotain viittaa jo määritelmänsä mukaisesti itsensä ulkopuolelle, johonkin sellaiseen, jonka esittämisestä uudelleen representaatiossa on kysymys (Tanni 2003). On siis oltava ensin jotakin, josta voidaan tehdä uudelleenesitys: konkreettinen objekti (pöytä), abstrakti käsite (rituaali) tai jokin tunne. Ymmärrän itse tässä tutkimuksessani haastateltavieni piirtämällä ja puhumalla tuottaman aineiston representoivan heidän omaa kokemusmaailmaansa.

Tutkijan kokemus metodologisena välineenä

Tämän tutkimuksen erityinen vivahde on se, että minä tutkijana tulen suoraan samalta kentältä kuin tutkittavani – voisin olla yksi heistä. Olen itse saanut koulutuksen pianistiksi yleisellä osastolla Sibelius-Akatemiassa ja tehnyt ansiotyötä opettamalla monissa musiikkioppilaitoksissa. Rohkenen väittää, että omat kokemukseni eri vaiheissa ja tulkintani niistä valottavat merkittävästi tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä. Haastatteluja tehdessäni kävi monesti niin, että minä ja elämästään kertova tutkittava huomasimme opiskelleemme samoihin aikoihin, olleemme samojen opettajien oppilaina, työskennelleemme samoissa oppilaitoksissa – toisin sanoen meitä yhdisti ulkoisesti sama

aika ja paikka. Tästä ei kuitenkaan seuraa se, että sisäisesti olisimme antaneet kokemallemme saman merkityksen. Mutta ymmärtäminen ja kohtaaminen itse haastattelutilanteessa oli ratkaisevasti helpompaa. Denzin (1989a, 26) toteaakin, että inhimillisen kokemuksen merkitykselliset tulkinnat voivat tulla vain henkilöiltä, jotka ovat kauttaaltaan sukeltaneet ja sulautuneet siihen ilmiöön, jota he haluavat tulkita ja ymmärtää.[10]

Yksi tutkimushenkilöistä, Kirsi, kertoo hurjasta kokemuksestaan ja liittää kokemansa tunteen tiettyyn Schubertin sävellykseen:

> Kirsi: […] ruvettiin tekeen konserttia varten *Fantasiaa*, ja sitten jotenkin se vaan oli niin hirveen läheinen, ja oon huomannu, et aina kun alan sitä fuugaa soittamaan, niin rupeen itkemään, koska siinä on kuolema, joka ajaa takaa. Eli, se on Schubertin viimesenä vuotena....
> Kaija: … eletyn elämän tuntu…
> Kirsi: Oli todella. Kelasin, et se oli se tunne, kun minä juoksen kuolemaa takaa, äitini pelastamista – se kappale on tullu tästä hirveestä möntystä, terapoinu – ja mä tunnen sen, miten mä juoksen – niinku Schubertillakin: se kuolema ajaa takaa.

Kirsi vertasi kirjaimellista kilpajuoksuaan kuoleman kanssa Schubertin 4-kätisen Fantasian loppufuugan ahtokulkuun. Fuugan ahtokulussa teemat etenevät vuoroittain kuvaten sitä nimenomaista ahdistusta, jonka vallassa Kirsi 11-vuotiaana lapsena juoksi henkensä kaupalla hakemaan apua isänsä uhattua tappaa Kirsin äidin. Koska itse olin soittanut samaisen Fantasian ja tunsin sen erittäin hyvin, saatoin heti samaistua tunnelmaan, jossa elämä ja kuolema tuntuivat käyvän kamppailua. Kyseisessä tilanteessa kokemuksen jakaminen mahdollistui musiikin avulla.[11]

Tutkimuksen aineiston keräämisessä tutkijan sisäpiiriläisyys on hyödyksi siltä osin, että se antaa yhteisen kielen. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen helpottuu myös merkittävästi. Tutkittavien ei tarvitse selvittää juurta jaksaen, mistä heidän kokemassaan on kysymys. Luonnollisesti tähän kätkeytyy se vaara, että joidenkin asioiden oletetaan tulevan ymmärretyiksi itsestään. Voi kuitenkin käydä niin, että tutkija ajautuu tulkitsemaan omaa kokemustaan tutkittavan jäädessä sivurooliin tai että hänen tekemänsä tulkinnat kertovatkin enimmälti tutkijan odotushorisontista (Freeman 1993a, 199).

Oman kokemuksen metodologisen käytön yhteydessä Saarnivaara (2002) ottaa esiin sekä tutkijan itsensä että tutkimuksen lukijan näkökulman. Tutkijan kannalta on kyse siitä, että hän oppii ymmärtämään *ensin* omaa kokemustaan, josta seuraa avautuminen toistenkin

---

[10] Anneli Arhon (2004) musiikin alan väitöstutkimus *Tiellä teokseen* on tässä suhteessa pioneeriteos: hänen tavoitteenaan oli sanoittaa sitä tietämistä, mikä ilmenee kaiken aikaa muusikon toiminnassa. Vastaavanlaisen tutkimuksen tekeminen on mahdollista ainoastaan ilmiön sisäpuoliselle henkilölle.

[11] En väitä, että osallisuus kyseisestä kokemuksesta olisi ollut läheskään täydellistä, mutta ainakin pääsin huomattavasti lähemmäksi sitä oman kokemukseni avulla.

ymmärtämiseen. Tutkimusta lukevan kohdalla kyse on siitä, mitä lukeminen panee hänessä itsessään liikkeelle: toimiiko luettu ymmärryksen, voiman, vastarinnan tai muutoksen lähteenä (ei kuitenkaan yksiselitteisenä suorana ratkaisuna). Näin mahdollistuu painopisteen siirtyminen kuvaamisesta kommunikaatioon. Kysymyksessä ei ole tutkijan oman narsismin tyydyttäminen tai hänen kokemuksensa nostaminen julkisuuteen, vaan siitä että hänen kokemuksensa artikuloituna sekä kuvaa ilmiötä että luo kommunikaatiota tutkimuksessa mukana olevien ja sitä lukevien kanssa. (Ks. Saarnivaara 2002, 151; Ellis & Bochner 2000, 751–752; Sennett, 2003.)

Uudemmassa sosiologisessa tutkimuksessa on tehty runsasti avauksia evokatiivisen ja kokemuksia kommunikoinnin välineenä käyttävän tutkimuskirjoittamisen suuntaan. Kyse ei ole siitä, että tutkija omasta päästään, omiin kokemuksiinsa pohjautuen ja hieman aineistoaan inspiraation lähteenä käyttäen tuottaisi kertomuksia tutkittavasta ilmiöstä, vaan siitä että aineiston analyysi voi tulla esiin esimerkiksi henkilökohtaisen tarinan, dialogin tai (proosa)runon avulla. (Ks. esim. Denison 1996, Sparkes 1997, Ellis & Bochner 2000, Frank 2000, Salo 2000, Telles 2000, Mykhalovskiy & Church 2001, Saarinen 2003.) Tämän tutkimuksen yhteydessä tulen esittelemään narratiivisen analyysin avulla tehtyjä narratiiveja, joiden rakentamiseen omaelämäkerralliset kokemukseni ovat vaikuttaneet. Osa narratiiveista on julkaistu[12] ja olen saanut lukijoilta kiittävää palautetta siitä, että olen kyennyt kuvaamaan osuvasti jotakin heidän kokemastaan.[13] Ymmärrän tämän siten, että näin on mahdollistunut eräänlaisen kollektiivisen tarinan tavoittaminen (Saarnivaara 2002, 152).

Tutkimukseni avauksena toimivalla *Preludilla* olen tietoisesti pyrkinyt tekemään näkyväksi sen, mitä itse olen kokenut opiskelujeni päättyessä ja eritoten, miten olen ymmärtänyt kokemani. Episodimaiset kuvaukset ovat henkilökohtaisia, mutta väitän, että niihin voi sisältyä senkaltaista yleispätevyyttä, joka antaa lukijalle mahdollisuuden oman kokemuksensa tunnistamiseen minun kokemukseni kuvauksen kautta. Saarnivaaran (2002, 158) mukaan tämänkaltainen teksti nimenomaisesti voi toimia lukijan itseymmärryksen välineenä.

Kokemukset ja elämä

Tässä tutkimuksessa haen vastausta siihen, mitä merkitystä kerrottuihin tapahtumiin liittyvillä kokemuksilla on yksittäisille soitonopettajanaisille. Pyrin jäljittämään kunkin tutkimushenkilön senastista elämänkertaa, jota vasten on mahdollista tulkita kerrottuja kokemuksia. Näin ollen on perusteltua pyytää ihmistä kertomaan elämänsä kulusta asettuen

[12] "Se tavallinen tarina" on julkaistu *Pienessä Pianolehdessä* (Huhtanen 2000); "Karmean hyvä opettaja" *Finaalissa* (Huhtanen 2001).

[13] Myös Denison (1996) ja Moustakas (1990) tuovat esiin lukijoilta saamansa palautteen.

empaattisesti kuuntelemaan, miten hän artikuloi elämässä kohtaamiaan asioita, tilanteita ja tapahtumia. Kertoessaan ihminen suhteuttaa tapahtumat toisiinsa ja niiden muodostamaan kokonaisuuteen. Nämä muodostavat kehyksen, kontekstin, jota vasten jokainen yksittäinen tapahtuma piirtyy, jokainen kokemus saa tulkintansa ja sitä kautta merkityksensä. Elämäänsä kertova tulee artikuloineeksi myös identiteettinsä ilmaistessaan sen, mikä hänelle on tärkeää ja mistä horisontista käsin hän mieltää elämäänsä.

4 ELÄMÄKERTOJEN TUTKIMINEN

Tavatessaan tuntemattoman karjalaismummo kysyy muitta mutkitta:

Mist sie oot tulos? Mihi sie oot mänös? Mitä siul on kassissais?

Elämänkulku tiivistyy näihin kolmeen: menneisyys, tulevaisuus ja nykyisyys. Kysymyksiin saadut vastaukset kertovat vastaajan historiasta, tulevaan suuntautumisesta sekä siitä, millaisista "aineksista" hän itse ymmärtää koostuvansa. Toisin sanoen siitä, mikä ja millainen vastaaja itse ajattelee olevansa.

Elämäkertatutkimuksen luonnehdintaa

Lähestymistapana elämäkerrallisuus antaa tutkijalle ymmärrystä laajemminkin koko kulttuurista, koska ihmisten elämä on osa kulttuuria. Aineistona elämäkertatutkimuksessa käytetään erilaisia ihmisen elämää kokonaisvaltaisesti kuvaavia dokumentteja, joiden avulla tarkastellaan syvällisesti yksittäisten ihmisten tai ihmisryhmien elämän luonnetta ja merkityksiä. (Syrjälä 2000.)

Elämäkertojen tutkimusta on harrastettu eri tieteenalojen piirissä, joskin nykyisen tutkimuksen juuret ovat 1920- ja 1930-luvun sosiologiassa Chicagon koulukunnan yhteydessä. Tutkimustavan toinen tuleminen alkoi 1980-luvulla, jolloin tuli keskeiseksi nostaa esiin tutkittavien ääni, heidän tunteensa, toimintansa ja kokemuksensa, joita kaikkia oli mahdollista tarkastella erityisesti elämän käännekohtien yhteydessä. Näihin erityisiin kohtiin tihentyivät niiden merkitysten muutokset, joita ihmiset antoivat itselleen ja kokemalleen.

Sosiologisessa elämäkertatutkimuksen perinteessä kantavana ajatuksena on ollut se, että kertojan yksilöllisesti antamat merkitykset saavat ilmaisunsa tarinoiden kautta. Kertomisen yhteydessä elämäntarinalle annetaan sellainen representaatio, jossa yksilön kokemat tapahtumat puetaan sosiaalisesti ymmärrettävään muotoon, "tuotetaan sosiaalisesti".

Elämäkertoja on tutkittu myös antropologiassa, historiantutkimuksessa, psykologiassa sekä kasvatustieteessä. Painopiste on vähitellen siirtynyt *elämän* tutkimisesta kohti *kertomisen* tutkimista. Tästä esimerkkinä ovat Jerome Brunerin kirjoitukset (1980-luvulta lähtien), joissa hän on alkanut rakentaa uutta kulttuurisesti suuntautunutta psykologiaa tutkien ihmisten kertomuksia.

Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 122) mukaan (oma)elämäkerroilla on merkittävä asema suomalaisen kvalitatiivisen tutkimuksen kehityksessä (ks. myös Haavio-Mannila 1995). Eri tieteenaloilla elämäkertoja on käytetty tutkimusaineistona jo kauan (esim. Roos 1988, 140–144). Kasvatuksen tutkimuksessa elämäkertametodi on noussut esiin 1980-luvulta alkaen ja tuottanut opettajien elämää kuvaavia tutkimuksia (esim. Sikes, Measor & Woods 1985, Syrjälä 1990, Goodson 1992, Kelchtermans 1993a, Elbaz-Luwisch 1997). Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa elämäkerrallisuutta on alettu kehitellä ja soveltaa viime vuosina erityisesti narratiivisen lähestymistavan yhteydessä.[14] Eskola ja Suoranta (1998, 123) pitävät elämäkertojen keskeisenä antina sitä, että niissä näkyy välittömästi, miten ihmiset sanovat itse kokevansa elämänsä, sen kolhut ja ongelmat, ilman ulkopuolisten tekemiä kirjallisia tulkintoja. Tätä erityistä autenttisuutta olisikin Roosin (1988) mielestä syytä varjella huolellisesti. Usein tutkimuskirjallisuudessa muut selittävät tutkittavien puolesta; sen sijaan elämäkertatutkimuksessa painottuu se, miten tutkittavat itse kokevat, ajattelevat ja ymmärtävät (Halmio 1997, 9).

Kuitenkin Eskola ja Suoranta (1998, 127) näkevät elämäkertametodin metodologisesti ongelmallisena ja kysyvät, *mistä* ihmisten kertomukset oikeastaan kertovat. Ovatko ne kuvauksia todella tapahtuneista tapahtumista vai muistojen ja kielen muokkaamia tilanteittain vaihtelevia diskursseja – vaiko näitä molempia? Olisi naiivia pitää elämästä kerrottua tarinaa viattomana ikkunana elettyyn elämään; se on aina pikemminkin sepitetty tiettynä ajankohtana tietyssä ympäristössä – joskin sepittelyn lähtökohtana on eletty elämä (Bruner 1987, 1990; Denzin 1989a ja b; Roos 1988; Vilkko 1991; Hyvärinen 1994). Elämäkertatutkimuksessa onkin syytä suunnata huomio sekä itse elämään että siitä kertomiseen.

Elämäkerrat voidaan periaatteellisesti jakaa kirjoitettuihin ja puhuttuihin (haastattelemalla saatuihin). Kirjoittaminen tilanteena poikkeaa haastattelusta erityisesti siinä, että tekijä on siinä yksin omien muistikuviensa, ajatustensa, motivaationsa ja konkreettisten kirjotusvälineittensä kanssa, kun taas haastatteleminen toteutuu aina konkreettisesti kaksin tai ryhmässä. Vuorovaikutustilanteina nämä kaksi ovat erilaisia. Roos (1987, 31–35) toteaa, että kirjoittaessaan omaelämäkertaansa kirjoittaja voi pidäkkeettömästi purkautua ja tunnustaa asioita, joita ei ventovieraalle tulisi kertoneeksi. Kirjoitus kohdistetaan ikään kuin ystävälle. Asian voi nähdä myös toisinkin: haastattelussa empaattinen haastattelija voi saada kertojan rohkaistumaan, löytämään kokemastaan senkaltaisia ulottuvuuksia, joihin hän ei omassa yksinäisyydessään olisi kenties ulottunut. Haastattelija voi osuvilla kysymyksillään auttaa muistamaan ja assosioimaan tapahtumia ja kokemuksia. Tällöin on kuitenkin syytä pitää mielessä, että saatu aineisto on kollaboratiivisesti tuotettu. (Ks. esim. Saarinen 2003, 23.)

[14] Leena Syrjälän Oulussa johtama opettajien elämäkertoihin kohdistuva tutkimushanke on tuottanut useita julkaisuja, esim. *Narrative Research* (2002) sekä *Minussa elää monta tarinaa* (2002).

Elämäkerta on aina otos tai näyte menneistä tapahtumista. Kertoessaan ihminen aina valikoi, arvioi ja painottaa sitä, mitä hänen elämässään aiemmin on tapahtunut. Menneisyydestään kertova ihminen on kuitenkin nykyisyytensä vanki: arviointi tapahtuu aina tämän päivän näkökulmasta. Henkilöt muistetaan sellaisina kuin he ovat nykyään, menneitä tapahtumia arvioidaan nykyisen tietämyksen valossa, kohdatut ja koetut elämänvaiheet näyttäytyvät siitä perspektiivistä, jonka tämänhetkinen ymmärtämys avaa. (Eskola & Suoranta 1998, 124.)

Kertoja on elämäkertatutkimuksessa aina aktiivinen subjekti, jolla on itse mahdollisuus päättää, mistä hän puhuu (kirjoittaa). Hän kertoo niistä tapahtumista ja kokemuksista, joita hän pitää merkittävinä ja jättää kertomatta sen, minkä arvelee olevan vähemmän tärkeää tai mitä hän ei halua muistella. Eskola ja Suoranta (1998, 125) tähdentävät, että tutkija ei jäsennä etukäteen valmiiksi elämäntarinaa, vaan se kuuluu tutkittavan itsensä tehdä.

Elämänkaaresta elämänkulkuun

Oman elämän jäsentäminen johonkin hahmoon asettuu luontevasti myös tällä hetkellä vallitsevaan myöhäisen modernin maisemaan. Kerronnallisuus, jossa omia elämänkokemuksia reflektoidaan, onkin lisääntynyt räjähdysmäisesti nimenomaan nyt: se puhuttele ja koskettaa "ketä tahansa". (Vilkko 2000, 80, 82.) Puhuttelevuuden toteutumiseksi tarvitaan kaaoksen jäsentämistä – liekö siinä eräs selitys elämäkertojen suosiolle tänä aikana, jolloin modernissa vallinneesta turvallisesta yksiselitteisyydestä ei ole enää jäljellä kuin kertomuksia. Tilalle astunut moniarvoisuus ja sen seuralainen yksilöllisyys saattavat ihmiset jatkuvaan oman elämänsä projektien reflektoimiseen. Giddensin (1991) mukaan yksilö on pakotettu refleksiiviseen suhteeseen ympäristönsä kanssa, rakentamaan minäänsä ja elämänkulkuaan reflektoiden ja jatkuvasti omaa minätarinaansa muokaten. Osittain tämä on seurausta siitä, että yksilöllistynyt yksilö ei enää löydä itseään tarjolla olevista elämänkulun kulttuurisista malleista, vaan hänen on joko sovittauduttava niihin tai muokattava niitä.

Anni Vilkko (2000, 82) näkee itseä ja omaa elämää koskevan kerronnan joutuneen sellaisten konstruktivististen otteiden ravistelemaksi, joiden ytimenä on kehotus jatkuvaan oman elämänkuvauksen muokkaamiseen. Myöhäismodernissa elävän ihmisen joutuminen pakolliseen ja jatkuvaan identiteettityöhön perustuu siihen käsitykseen, että identiteettikertomus mahdollistaa oman elämän hallinnan. Jos kykenemme kuvaamaan mielekkäästi itsemme suhteessa elämänprojekteihimme siten, että tiedämme keitä olemme, missä olemme ja mihin olemme menossa, koemme hallitsevamme elämäämme. Karjalaismummon – tai muidenkaan – uteliaat kysymykset eivät saa meitä hämmentymään ja suistumaan olemassaoloa uhkaavaan välittömään kaaokseen. Ei kuitenkaan riitä, että on onnistunut kertomaan elämänsä lähimenneisyydessä – miten kattavasti hyvänsä. Olosuhteiden ja ajankohdan muuttuessa kaleidoskooppimaisesti on suostuttava tuottamaan

yhä uudelleen itseä kuvaavaa kerrontaa vaihtuneen maiseman taustaa vasten. Charlotte Linde (1993, 34) väittää, että ihminen ei kuitenkaan tavallisesti kykene uudelleentulkitsemaan omaa elämäkertaansa, jotta se sopisi nykyisiin olosuhteisiin. Sen sijaan hän pystyy luomaan selityksen, joka harmonisoi ristiriidat ja yhteensopimattomuudet.

Tyypillisimmin elämäkertojen kertominen ja niiden kirjoittaminen on totuttu liittämään epätavallisiin, kuuluisiin henkilöihin. Esimerkiksi huomattava osa musiikin historiantutkimuksesta koostuu kuuluisien (mies)säveltäjien ja esittävien (mies)säveltaiteilijoiden elämäkerroista (Sarjala 2002, 9).[15] Kiinnostuksen kohteiksi ovat sittemmin nousseet kertomukset niin marginaaliryhmien jäsenten elämisestä kuin myös niin sanottujen tavallisempien ihmisten elämät. Omasta elämästä kertomiseen sisältyvää eheyttävää elementtiä käytetään tätä nykyä monissa eri yhteyksissä, esimerkiksi muisteluryhmissä, narratiivisessa terapiassa ja mielikuvatyöskentelyssä. Kertomisen on nähty luovan elämään koherenssia ja jatkuvuutta (ks. esim. Holma 1999).

Aiemmin elämän etenemistä tarkasteltiin *elämänkaari*-käsitteen valossa. Erik Eriksonin (1963) elämänvaiheisiin jakautuva kaari on ollut pitkään eräs käytetyimmistä kehityspsykologisista malleista elämän jäsentämisessä. Eriksonin kahdeksan perättäisen kehitysvaiheen malli kuvaa yksilön vaiheesta toiseen etenevänä olentona, jonka on ratkaistava kuhunkin vaiheeseen liittyvä kehitystehtävä psyko-sosiaalisen kriisin kautta. Vaiheet ovat universaaleja, mutta niihin sisältyvien kehitystehtävien ratkaisemisen tapa riippuu yhteisöstä ja yhteiskunnasta. (Erikson 1963, 31.) Eniten kritiikkiä malli on saanut sosiologeilta, jotka näkevät ongelmallisena universaalisuuden sekä deterministisyyden (Antikainen 1998, 130).

Myöhäismodernissa elettävä elämä ei enää liity saumattomasti sukupolvien ketjuun ja näin ollen yksilölle tarjoutuu tilaisuuksia suuntautua aiemmasta odotuksenmukaisuudesta poiketen. Traditionaalisten mallien ja stereotypioiden selitys- ja ohjausvoima on heikentynyt. Nämä korvautuvat erillisten yksilöllisten päätösten ja valintojen määrittämillä elämänjaksoilla, jolloin aiempi elämänkaari-ajattelu murtuu. (Vilkko 2000, 77, 83.) Elämään sisältyy lukuisia ratkaisuvaiheita ja siirtymiä, joihin tihentyy pohdintaa ja harkintaa. Samalla kun valinnan mahdollisuudet levittäytyvät yksilön eteen, myös vastuu "oikeista" ja "hyvistä" valinnoista siirtyy hänelle itselleen. Pelko "väärin" valitsemisesta voi saada toimintakyvyn salpautumaan. Samoin myös näiden elämänvaiheiden on mahdollista muodostua yksilön identiteettiä koskeviksi kriiseiksi elämänkulussa (mt. 83).

Elämisen väistämätöntä ajallista etenemistä ja vanhenemista kuvannut *elämänkaaren* käsite, johon sisältyy biologisen kaaren metafora (syklisyys, kiertokulku) sekä vahva

[15] Jukka Sarjalan mukaan tyypillistä musiikin historiankirjoitukselle on säveltäjäbiografioiden runsaus.

normatiivinen lataus, on jäämässä pois. Tilalle tullut termi "elämänkulku" (*life course*) korostaa prosessuaalisuutta, dynaamisuutta ja monimuotoisuutta sisältäen kuitenkin samalla muutoksen ja jatkuvuuden yhteyttä kuvaavia ominaisuuksia. (Vilkko 2000, 78.)

Elämänkulku kuvaa yksilön elämäntaivalta tarkasteltuna merkittävien elämäntapahtumien ketjuna. Elämänkulkuun sisältyy erilaisia elämänalueita tai -piirejä, joita voidaan jäsentää urina tai polkuina (*trajectories*). Näiden yhteydessä merkittävät elämäntapahtumat toimivat käännekohtina ja merkitsevät useinkin siirtymistä positiosta tai roolista toiseen. (Antikainen 1998, 101.) Käännekohdat voivat olla onnenpotkun kaltaisia tai menestyksen hetkiä, mutta yhtä lailla ne voivat olla vastoinkäymisen kokemuksia ja tuottaa kriisin ihmisen elämään (Denzin 1989a,125). Elämänkulun käännekohdat ilmenevät ihmisen kertomien yksittäisten episodien välityksellä (mt. 128).

Elämänkertomus ja sen luominen

Tutkiessaan elämänkulkua Anni Vilkko (2000, 84) on havainnut, että elämästä puhumisen painopiste on siirtynyt elämänkulun jatkuvuuden *kuvaamisesta* jatkuvuuden *luomiseen*. Nimenomaan siirtymien, kriisien ja hyppäyksien yhteydessä, vanhan murtuessa ja uuden syntyessä, jatkuvuuden kokeminen aktualisoituu ja samalla tihentyvät pohdinnat merkityksistä. Konstruktivistinen puhe elämästä pyrkii rakentamaan siltaa epäjatkuvien kohtien ylitse. Yhä keskeisempänä elementtinä elämästä kertomisesa Vilkko (2000) pitää puhetta, joka arvioi elämää, kietoo tapahtumia yhteen ja reflektoi merkityksiä.

Ryhdyttäessä kertomaan oman elämän vaiheita ja tapahtumia joudutaan miettimään, onko kertomisen kohde *minä* vai *hän*. Englantilaisen kirjallisuudentutkijan Carolyn Steedmanin (2001) mielestä on olemassa ainoastaan kolmatta persoonaa kuvaavaa kerrontaa.[16] Tällä hän tarkoittaa sitä, että omasta elämästään kertoessaan ihminen asettaa kerrotun aina reflektoiduksi kohteeksi, vaikka käyttäisikin puhuessaan yksikön ensimmäistä persoonaa. Subjekti on vain se, joka kuvatuissa tilanteissa ja tapahtumissa koki sillä hetkellä tapahtumisen, siinä nimenomaisessa tilanteessa. Itse asiassa tajunnanvirran kaltainen kerronta on ainoa kertomisen muoto, jossa kertoja on aito subjekti.

Ymmärrän omaelämäkerran synonyymisenä elämänkertomukselle (*life story*).

Linden (1993) mielestä jokainen ihminen tarvitsee omaa elämäänsä käsittelevän elämänkertomuksen ollakseen järkeenkäypä yksilö sosiaalisessa maailmassa. Tällaisen kertomuksen on syytä olla koherentti, hyväksyttävä ja jatkuvasti päivitetty. (Linde 1993, 3.) Elämänkertomus vastaa perustavanlaatuiseen kysymykseen: *kuka minä olen?* Tähän

[16] Steedman totesi keynote-luennossaan Liverpoolissa (2001): "There is no such thing as a 1. person narrative."

itsestään sisältyy kysymys: *miten minusta on tullut sellainen kuin olen*? Tällöin on kuitenkin huomattava, että kerrottu minä ei ole patsasmainen, pysyvä ja tarkkarajainen lopputuote, vaan pikemmin eräs kuvaus niistä vaiheista ja tapahtumista, joiden kautta olen elänyt ja jotka ovat muotoilleet minua. Eeva Jokinen (1996) tulkitsee Määttäsen (1993) ja Millerin (1994) ajatusta *omaelämäkerrallisesta käsikirjoituksesta* siten, ettei sitä kannatakaan tarkastella vastauksena kysymykseen *miten minusta tuli minä, erilainen ja erillään kuin muut*, vaan paremminkin *miten minä olen elänyt yhteydessä muihin ja millaisiksi nuo yhteydet ovat muovautuneet* (mts. 45). Omaelämäkerta ei ole koskaan valmis, koska minäksi tulemisen prosessi jatkuu hamaan elämän loppumiseen saakka (Roos 1988, 148).

Elämästämme kertomisella kommunikoimme käsitystä itsestämme sekä neuvottelemme siitä muiden kanssa. Omaelämäkerran avulla voimme myös väittää kuuluvamme johonkin ryhmään tai neuvotella sen jäsenyydestä, osoittaa, että olemme itse asiassa erittäin varteenotettavia sen ja sen ryhmän jäseniä (Linde 1993, 3). Mikäli kertominen tapahtuu kirjoittamalla, on läsnä vähintään kaksi hahmoa: peiliin katsova sekä peilistä katsova. Kertoja kohtaa kerrotun sarjana kuvia – eri ikäisen "minän", erilaisissa tilanteissa ja elämänvaiheissa. (Makkonen 1997, 207.) Kun puolestaan kertominen tapahtuu suullisesti toiselle, vaikkapa elämäkertahaastattelun yhteydessä, kasvaa läsnäolijoiden määrä kahdesta neljään: mukaan tulee kuulija sekä kertojan mielessä tästä luoma mielikuva.

Omaelämäkerran kertominen tapahtuu tavallisimmin yksikön ensimmäisessä persoonassa. Kolmannen persoonan käyttäminen tuo välittömästi mukaan etäisyyden, ikään kuin kertoja tietoisesti koettaisi osoittaa olevansa eri henkilö, kuin se josta hän kertoo. (Makkonen 1997, 207–208.)[17] Kysymys voi olla myös siitä, ettei kertoja kykene taikka halua integroida kaikkia aiempia vaiheitaan itseensä.

Elämäkertapuhe

Vilkko (2000) päättelee, että puhuttu kertomus elämästä ei tarjoile tutkittavaksi pysyviä merkityksiä – sen sijaan aineistoksi saadaan *merkityksellistämisen prosessia*, reflektiota. Myöhäismoderni ambivalentti elämä sekä jatkuvan itsereflektion vaatimus saavat aikaan tihentymiä, merkityskasaumia ja assosiatiivista yhteenkokoamista. Tällöin on keskeistä ymmärtää, että faktuaalisuus ei joudu kyseenalaistetuksi, vaan pikemminkin kysymys on *uudesta todenmukaisuuden* käsityksestä *elämänkertomuksessa*. (Vilkko 2000, 84.)

Koko elämää kattavan omaelämäkerran sijaan on Vilkon mukaan mielekkäämpää orientoitua myöhäismodernissa ilmeneviin, yksittäisiä jaksoja kuvaaviin "pieniin

[17] Eric Mykhalovskiy (1996) käytti mielenkiintoisella tavalla yksikön toista persoonaa kuvatessaan omia vaiheitaan luoden ymmärtävää suhtautumista omiin (nöyryyttäviin) kokemuksiinsa.

vaihekertomuksiin". Näissä jaksoja ei pyritä sitomaan yhteen progressiivisiksi kokonaistarinoiksi, vaan niiden sijaan saadaan intensiivistä, tihentynyttä vaihereflektiota (Vilkko 2000, 84.)

Elämisestä kertova puhe on altis ympäristön tarjoamille käsikirjoituksille, kulttuurisille skripteille[18] ja valmiille rooleille (Antikainen 1998, 112). Bruner (1987) näkee omaelämäkertojen heijastavan ympäröivän kulttuurin sisältämiä teorioita mahdollisista elämänkulun juonirakenteista. Elämästä kertominen on luonteeltaan konstruoivaa, altista kulttuurisille konventioille sekä lisäksi riippuvaista kielen käyttämisestä. Omaelämäkerrat ovat tärkeä tapa luonnehtia kulttuuria ja samalla ne tarjoavat narratiivimalleja siitä, miten "mahdollinen" elämä jonkin tietyn kulttuurin puitteissa todennäköisesti etenee. (Bruner 1987, 15.) Jokaisessa kulttuurissa on sille ominainen elementtien varasto, jolla kertomisen yhteydessä artikuloidaan elettyä elämää näkyväksi ja kuuluvaksi. Varastossa on kokoelma valmiita "kanonisoituja" narratiiveja sankareista[19], puurtajista ja huijareista mutta myös yhdisteltävissä olevia sovinnaisia aineksia, joista kulttuurin jäsenet voivat konstruoida omia elämäkertomuksiaan. Tutkijat Hazel Marcus ja Paula Nurius (1986) ovat määritelleet käsitteen *mahdolliset minät*, jotka ilmenevät useimmiten kertomusten muodossa. Ne toimivat majakoiden tavoin antaen ihmiselle vaihtoehtoja tämän hakiessa suuntaa elämässään. Mahdolliset minä-konstruktiot representoivat ihmisen ajatusta siitä, millaiseksi hän joko haluaa tulla tai millaiseksi tulemista hän välttelee. Ne toimivat sekä kannustimina ja yllykkeinä tulevaisuuden suhteen että tarjoavat arvioivan ja tulkitsevan kontekstin nykyiselle minälle. (Mts. 954–955) Elämänkulkuaan kertova arvioi samalla elettyä elämäänsä sen kriteeristön pohjalta, minkä hänelle mahdolliset minät ovat tarjonneet. Kertoja on yleensä selvillä, mitkä asiat hänelle ovat olleet ulottuvilla ja mitkä vaihtoehdot vastaavasti ovat itsestään tulleet pois suljetuiksi.

Bruner (1987) kehittelee ajatusta kulttuurisisten konventioiden hallitsevuudesta ja väittää, että elämästä kertomista *ohjaavat* kulttuurisesti muotoutuneet kognitiiviset ja lingvistiset prosessit alkavatkin hallita ja suunnata tapaamme havainnoida kokemaammme, järjestää muistiamme, viipaloida ja tarkoituksenmukaistaa jopa elämämme "tapahtumia" (mts.15). Ajatus on mielenkiintoinen: kulttuuri ja kieli määräävät kokemisen reunaehdot, jolloin ihminen siis saatellaan kokemaan jotakin annettua eikä hän siis voi itse vaikuttaa kokemuksensa sisältöön. Ihmisen on näin ollen mahdollista kokea vain sitä, minkä kulttuuriset konventiot sallivat. Mitä silloin tapahtuu sille "ainekselle", joka ei kulttuurin

[18] *Kulttuurisen skriptin* käsite on peräisin Anna Wierzbirkalta (ks. esim. 1991, 1994).

[19] Mikko A. Salo (2001, 349) tuo esiin sen, miten viime sodan haavoittumiskertomukset olivat keskenään hyvin samanlaisia: variaatioita oli vähemmän kuin mitä todellisissa oloisuhteissa on täytynyt olla. Vaikutti siltä, että haavoittuneet kertoivat haavoittumisestaan tarinoita, jotka vastasivat enemmän heidän käsitystään siitä, mitä haavoittumisesta on tapana kertoa, kuin sitä, mitä todella tapahtui.

konventioihin mahdu, mutta jonka yksilö on elämässään kohdannut ja josta hänellä on elämyksellinen muisto?

Tutkimuksen kannalta kiinnostava on se kohta, jossa elämäänsä kertova ihminen pääsee kosketuksiin aiemmin mykistyneen, sanattomaksi jääneen kokemusaineksen kanssa. Seurauksena voi olla sisällöltään ja muodoltaan tutun ja vakiintuneen elämäkertomuksen murtuminen. Mikäli murtuman korjaus- ja eheytysyritykset eivät ota onnistuakseen, on seurauksena kriisi. Jollei kriisiä kyetä ratkaisemaan, se johtaa mitä todennäköisimmin uuteen legitiimijärjestykseen, mistä avautuu uusia draamavaihtoehtoja. Brunerin (1987) esimerkki tällaisesta on Ibsenin *Nukkekodin* Nora, jonka elämässä omien tavoitteiden ja elämäntilanteen välinen ristiriita tuotti kriisin mutta antoi viimein elämälle uuden suunnan. (Bruner 1987, 18–19; alunperin Turner 1982.)

Yhteenveto lähestymistavoista

Aiemman perusteella päättelen, että ihminen merkityksellistää kokemuksiaan kertomalla (tai kirjoittamalla) juonellista tarinaa elämänkulkuunsa sisältyneistä yksittäisistä tapahtumista ja sattumuksista. Hän käyttää tässä resursseinaan niitä narratiivisia malleja, joita on omaksunut hänelle merkittäviltä toisilta ihmisiltä ja kulttuuristaan. Kerrottu elämäkerta perustuu elettyyn elämään. Sen kertomiseen, itse tapahtumana, vaikuttavat monet tekijät, kuten kertominen fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena tilanteena, käytettävissä olevat kielelliset ja diskursiiviset keinot sekä kertojan ja kuulijan välinen vuorovaikutus.

Tässä tutkimuksessa olen siis määritellyt tehtäväkseni tarkastella niitä kokemuksia, joita pianistiksi koulutetuilla soitonopettajanaisilla on ollut heidän ryhtyessään toimimaan opettajina. Pyrkimykseni on ymmärtää opettajaksi tulemisen prosessia pianonsoitonopettajanaisten kertomien kokemusten kautta. Voidakseni päästä ymmärrykseen yksittäisistä kokemuksista, on minun oltava selvillä siitä taustasta, jota vasten ne piirtyvät. Kokemukset on siis suhteutettava kertojan koko elämäntarinaan, sillä vain sitä kautta selviää kertojan yksilöllinen tapa antaa merkitys kohdatulle ja tapahtuneelle.

5 HAASTATTELEMINEN

Pianonsoitonopettajaksi tulemiseen liittyvien kokemusten selville saamiseksi lähestyin potentiaalisia tutkimushenkilöitä, toisin sanoen pianonsoitonopettajia. Lähetin haastattelupyynnön[20] vuodenvaihteessa 1999–2000 Suomen pianopedagogit ry:hyn vuonna 1999 kuuluville naisille (N = 292 + minä itse). Koko jäsenistöstä naisten osuus oli tuolloin 83 %. Minuun otti yhteyttä puhelimitse tai sähkopostitse 36 naisopettajaa, joista valitsin haastatteluun ne syntyperältään suomalaiset, jotka pianonsoitonopettajan pätevyyden lisäksi olivat suorittaneet pianonsoiton korkeimman kurssitutkinnon, pianodiplomin. Yksi haastatelluista oli tehnyt konservatorion jatkotutkinnon. Haastateltavien määräksi tuli näin ollen 13. Näillä valintaperusteilla halusin varmistaa sen, että haastateltavat olivat saaneet koulutuksensa suomalaisessa musiikkikoulutusjärjestelmässä. Haastateltavat olivat iältään 28–56-vuotitaita. Varsinaiset haastattelut toteutin maalis-huhtikuussa 2000. Ennen tätä kokeilin haastattelutapaani tekemällä kaksi pilottihaastattelua; lisäksi varsinaisten haastattelujen jälkeen haastattelin yhtä tätä nykyä opetustehtäviin keskittynyttä merkittävän pianistiuran luonutta naista sekä yhtä miesopettajaa. Näillä ylimääräisillä haastatteluilla täydensin varsinaista aineistoani.

Haastattelun toteutus: tilanteen luonne ja mukana olevien roolit

Steinar Kvalen (1996, 5) määrittely haastattelusta on ytimekäs – haastattelu on keskustelu, jolla on rakenne ja päämäärä. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 86) käsityksen mukaan haastattelu on tilanne, jossa henkilö (haastattelija) esittää kysymyksiä toiselle henkilölle (haastateltavalle).

Haastattelutilanteessa tavoitteena on Atkinsonin (1998) mukaan osata kuunnella, kun viisaat puhuvat. Haastateltava on se, joka "tietää" – vastaavasti haastattelija "ei tiedä" ja tavoittelee nimenomaan tästä syystä haastattelijan tietämystä. Tämä asettaa tilanteelle monenlaisia ehtoja.

Haastattelijan keskeisimpänä tehtävänä on rakentaa sellainen suhde haastateltavaan, että hän pääsisi mahdollisimman lähelle tämän elämää ja ymmärtäisi puhujan näkemyksen käsiteltävästä aiheesta. Miten siis rakentaa luottamus ja saada aikaan vuorovaikutus, jossa haastateltavan on mahdollista tavoittaa teoilleen ja toiminnalleen tai tietylle tapahtumalle

[20] Ks. liite 1.

(ajanjaksolle) antamia merkityksiä sekä saada tämä ilmaistua? Haastattelijan tehtävänä on olla läsnä, todistajana puhujan kertomukselle, todella kuunnellen ja kuullen, ymmärtäen ja hyväksyen ilman minkäänlaista arviointia (Atkinson 1998). Suurin haaste haastattelua toteuttavalle tutkijalle Atkinsonin mukaan on auttaa kertojaa pääsemään emotionaaliselle tasolle omassa kerronnassaan. Tämän toteutumiseksi haastattelijalta edellytetään avointa, rehellistä ja empaattista läsnäoloa tilanteessa. Ruthellen Josselson (1995) tavoittelee haastattelun avulla niitä erityisiä hetkiä, joissa puhuja pääsee dialogiin itsensä kanssa. Hänen näkemyksensä mukaan puhuja on näissä yhteyksissä läpinäkyvimmillään ja tulee artikuloineeksi sellaista itseään koskevaa tietoa, josta ei todennäköisesti ole edes aiemmin ollut tietoinen. (Mts. 37.) Haastattelijan rooli ei ole todellakaan passiivinen, neutraalina välikappaleena toimiminen; pikemminkin haastattelijan taidot ja aktiivisuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ovat keskeisiä haastattelun onnistumisen kannalta. Vastaanottaessaan kerrottua haastattelija tulkitsee kuulemaansa jo itse kertomishetkellä ja tuo samantien meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen mukaan sitä, mitä kuulemastaan tulkitsee. Niin haastateltavan kuin haastattelijankin omaksuma tapa olla dialogissa vaikuttaa huomattavasti haastattelutilanteen toteutumiseen ja siinä välittyvien merkityksien ilmenemiseen.

On selvää, että kun haastattelun yhteydessä otetaan esille varsin henkilökohtaisia asioita, joutuvat niin haastateltava kuin haastattelijakin tilanteeseen mukaan myös tunteillaan. Tästä on syytä olla selvillä jo etukäteen. Haastateltavaa on kunnioitettava siten, että tilanteessa on edettävä hänen ehdoillaan. Hänelle ei saa koitua vahinkoa tai haittaa haastateltavana olemisesta. Onnistunut haastattelu sen sijaan lisää haastateltavan itsetuntemusta ja mahdollistaa oman elämän jäsentämisen, mahdollisesti aiempaa selkeämmällä tavalla. Lisäksi hän saa kokemuksen siitä, että hän on voinut vaikuttaa tutkimuksen toteutumiseen antamansa tiedon välityksellä. Myöskään haastattelun terapeuttisia vaikutuksia on turha kieltää.

Kristiina: Et mul on hyvä olo jääny [ensimmäisestä haastattelusta]; siis totta kai mä olin sinä päivänä […] vähä väsähtäny ja muuta, mut se liitty just siihen vaan, että kun oli just käyny näit tämmösiä tunneperäsiä, asioita, niinkun aika paljon… tota läpi.
[…]
Ei o jääny mieleen mitää, et ois ollu… mitään semmosta; tuskaa, tai mitään – näin; toisaalta mä oon muutenki, semmosta elämänvaihetta elän, että oon enemmän kun aikasemmin, niin… just niitä juuriansa kaivellu; että tää sopii niinku mulle, tää projekti nyt.
Kaija: Tää osu siinä mielessä –
Kristiina: Joo, joo… tai et mulla on tavallaan ollu tarvekin semmoseen –

Tavatessamme toisessa haastattelussa Kristiina näkyi tunnistaneen haastattelun emotionaalisen vaikutuksen, mutta kertoo, ettei siitä seurannut *mitään tuskaa*. Hänen elämänvaiheeseensa elämänkulun selvittäminen haastateltavan roolissa pikemminkin istui hyvin – hänellä *on tavallaan ollu tarvekin semmoseen*.

Monika puolestaan hämmästeli omaa avoimuuttaan ensimmäisen haastattelun yhteydessä:

Monika: Joo. Ne on ehkä asioita, joita on vieraammalle ihmisellekin – eihän me nyt kovin hyvin toisiamme tunneta – (Kaija: ei!) – aika vaikee… koska – puhua, koska tota, mä nyt ajattelen, mitä ajatuksia mul eilen heräs, kun mä [litteroidun haastattelutekstin] luin, ne on kauheen semmosia… henkilökohtasia asioita myös, että…

Kaija: Ajattelen samoin!

Monika: … että vieraalle ihmiselle paljastaa itestään tämmösiä, niin hups… tuntuu vähän… että, no… että se on – aikamoinen askel.

Kaija: Etkö puhuis nyt yhtä avoimesti – vai hämmästelitkö sitä, et kuinka… tietynlaista – avoimuutta…?

Monika: Joo, mä hämmästelin tätä, eilen ilalla, tätä avoimuutta – heh heh, et mites mää oon nyt uskaltanu; oikeestaan – mut ehkä mä oon vähän semmonen ihminen, et mä hyvin helposti luotan, niinkun ihmisiin, ja joskus tietysti se kostautuukin – Et kyl mä nyt tietysti suhun voin luottaa, mut joskus elämässä se kostautuu hyvin pahasti,

Kaija: Kyllä!

Monika: … et jos on semmonen luottavainen asenne ihmiseen, heti, niin –

Kaija: … sitä voidaan käyttää –

Monika: Niin…

Kaija: … tietosesti – tai tiedostamatta – pahasti hyväkseen.

Monika: Joo. Et mul on kai semmonen, joku perus-… luottamus, kuitenkin aina, et mä uskallan – luottaa.

Päätin toteuttamieni haastattelujen osalta, että pyrin kaikin tavoin turvaamaan tutkittavien anonymiteetin, koska ensinnäkin olin sen heille luvannut ja toiseksikin he olivat haastattelun yhteydessä uskaltautuneet avaamaan itseään vereslihalle asti itseänikin hämmentävällä tavalla. Olin toki odottanut joitakin tunnustuksia, mutta joidenkin haastateltujen elämänkokemusten rajuus ja kertojien minulle osoittama avoin luottamuksellisuus yllättivät.

Kvale (1996) tekee mielenkiintoisen kahtiajaon haastattelijan toiminnan osalta: tämä on joko *kaivostyöläinen* tai *matkailija*. Kaivostyöläinen suhtautuu tietoon ikään kuin se olisi kätkettyä, maan alle hautautunutta metallia. Kaivamalla voidaan hakea mitattavia objektiivisia faktoja, mutta voidaan myös etsiä oleellisen merkityksen murusia. Kaivaja-haastattelija keräilee "aineistohippusia" ja merkityshiukkasia puhtaasta kokemuksesta ilman minkäänlaisten johdattelevien kysymysten saastuttavaa vaikutusta – joko rapsuttaen kokemusta pinnalta tai edeten terapeuttisella haastattelulla syvempiin tiedostamattomiin kerroksiin asti. Kun aineistoa on tarpeeksi, se puhdistetaan tarkalla litteroinnilla ja saatetaan kirjoitettuun muotoon. Sen jälkeen on vuorossa analyyttinen käsittely, jossa valittujen tekniikoiden avulla oleelliset merkitykset uutetaan ulos ja muotoillaan tarkoituksenmukaiseen muotoon. Lopuksi aikaansaadun tuotoksen puhtausaste määritellään vertaamalla sitä ulkoiseen, todelliseen maailmaan – tai vastaavasti subjektiiviseen, sisäisten ja autenttisten kokemusten valtakuntaan. (Kvale 1996, 3–4.)

Toinen haastattelijatyyppi – jonkalaiseksi itseni tunnistan – on matkailija, joka kulkee retkillään ja kotiin palattuaan kertoo siitä tarinaa. Kulkiessaan hän kohtaa monenlaisia ihmisiä ja keskustelee näiden kanssa. Hänen mahdollinen viehtymyksensä tietynlaisiin näkymiin tai kohteisiin saa hänet valitsemaan soveliaan metodin. Vaeltaessaan kylästä

toiseen kulkijan kohtaamat ihmiset kertovat hänelle tarinoita omasta eletystä maailmastaan. Kulkija taltioi matkallaan kuulemaansa ja näkemäänsä ja kuvailee sen laadullisesti uudelleenrakennettuina kertomuksina palattuaan takaisin omaan maahansa. Matkailijaan itseensä matka jättää pysyvän jäljen: hän ei vain saa uutta tietoa vaan hän altistuu itse muutokselle. Hänen oma itseymmärryksensä muuttuu ja monet hänen aiemmat itsestään selvinä pitämänsä arvot joutuvat uuteen tarkasteluun. (Kvale 1996, 4.)

Aineiston keruu: *Virta*-menetelmä

Aineiston kokoaminen tapahtui elämäkerrallisen haastattelun muodossa, joka muistutti pikemminkin keskustelua. Pyysin haastateltavia kertomaan soitonopettajaksi tulemisen kokemuksistaan siten, että ne sijoittuvat osaksi heidän elämänsä kokonaisuutta. Haastateltava oli kertomisen subjekti, hän omisti oman kerrotun ja koetun elämänkertomuksensa; vastaavasti minun roolini haastattelijana oli auttaa häntä kertomisessa. Välillemme kehkeytyi dialoginen vuorovaikutus, jossa koetimme yhdessä molemminpuolisesti ja monitasoisesti hahmottaa uudelleen haastateltavan kokemaa todellisuutta (Lehtovaara 1995).

Varsinainen haastattalumetodini on peräisin englantilaisilta kasvatustieteilijöiltä Pam Denicololta ja Maureen Popelta (1990), jotka kutsuivat tekniikkaansa *käärme*-tekniikaksi. Päädyin itse käyttämään metaforaa *virta*, sillä en kokenut käärmettä omakseni.[21] Denicolo ja Pope (1990, 157) viittasivat Zeichneriin, Tabachnickiin ja Densmoreen (1987, 25–26), joiden mukaan tutkimukset opettajien elämästä osoittavat oman elämäkerran tuntemisen huomattavan vaikutuksen opettajaksi kehittymisessä.

Haastatteluistunnon alkajaisiksi kehotin kutakin haastateltavaa pohtimaan sellaisia elämänsä merkittäviä tapahtumia, jotka olivat kertojan mielestä relevantteja hänen oman soittajaksi ja opettajaksi tulemisensa kannalta. Käytännössä haastateltava tuli reflektoineeksi elämänsä kulkua, soittajaksi ja opettajaksi tulemisen käännekohtia ja niihin liittyviä merkittäviä vaiheita sellaisina kuin hän ne itse oli kokenut. Keskeistä oli nimenomaan se, että tavoittelin sen ymmärtämistä, mikä heille itselleen oli tärkeää, kunnioittaen heidän kokemustaan (ks. Denicolo & Pope 1990, 155).

Ymmärrän tämänkaltaisen reflektoimisen johtavan jo kohdattujen ja koettujen tapahtumien yhteensitomiseen ja niihin kätkeytyvien merkitysten löytämiseen. Wilhelm Dilthey ilmaisee asian näin:

[21] Nimeämiseen vaikuttivat keskustelut professori Anthony Kempin kanssa lokakuussa 1999. Kemp, joka on Denicolon ja Popen läheinen kollega, kutsui itse menetelmää *virraksi*.

The person who seeks the connecting threads in the history of her life has already, from different points of view, created connections which she is now putting into words .... The units are formed by the conceptions of experience in which present and past events are held together by a common meaning. Among these experiences those which have special dignity, both in themselves and for the passage of her life, have been preserved by memory and lifted out of the endless stream of forgotten events. (Wilhelm Dilthey, teoksessa Rickman 1976, 215.)

Pyysin siis Popen ja Denicolon esimerkkiin nojautuen kutakin haastateltavaa miettimään elämäänsä taaksepäin, keskittymällä tuomaan esiin niitä tiettyjä tapahtumia ja kokemuksia, jotka he kokivat merkittäviksi musiikillisessa elämäkerrassaan. Kehotin heitä muistelemaan sellaisia tapahtumia, jotka ohjasivat heidän soittaja- ja opettajaelämänsä virtaa kohti uusia suuntia. Halusin heidän Denicolon ja Popen esimerkin mukaisesti tekevän tätä itsekseen, omassa rauhassa. Siksi jätin heidät yksikseen muistelemaan elämänsä vaiheita. Pyysin heitä lisäksi visualisoimaan elämänsä kulkua piirtämällä virran muotoisen kuvan, jossa suunnan muutokset kuvasivat päämäärän muuttumista ja virran leveys viittasi elämässä koettuun elinvoimaisuuteen. Kehotin heitä varustamaan käännekohdat lyhyillä huomautuksilla. Odotin saavani henkilökohtaisen elämäntapahtumien visuaalisen konstruktion, joka kuvaisi kertojien kokemaa elämää sellaisena kuin he sen kertomishetkellä käsittivät.

Denicolon ja Popen ajatus oli se, että nämä virran mutkat osoittivat sellaisiin yksilön elämän avaintapahtumiin, joiden vaiheilla hän punnitsee keskeisiä päätöksiä. Näinä hetkinä ihminen valitsee tietyn tavan toimia, joka puolestaan johtaa tiettyihin suuntiin. Nämä avainhetket, *critical incidents* (ks. esim. Sikes, Measor ja Woods 1985, Kelchtermans 1993b, Anghelides 2001), osuvat yleisimmin elämän "kriittisiin jaksoihin". Ne eivät ole erillisiä, rajattuja hetkiä, jotka vain odottavat tutkijaa pomiimaan niitä: pikemminkin ne luodaan kerrottaessa. Tapahtumat tapahtuvat itsekseen ja tulevat kohdatuiksi, mutta avainhetket ovat tulkintoja tapahtuman merkitsevyydestä. (Anghelides 2001, 431.) Avainhetkien ja tärkeiden jaksojen välillä vallitsee suhde, koska avainhetket ilmaantuvat todennäköisimmin nimenomaan näiden muutosten ja valintojen ajankohtina. Tapahtuma itsessään luultavimmin tuo ilmi päätöksentekoprosessin kulminoitumisen ja samalla siinä kiteytyy ihmisen ajattelu. Varsinainen tapahtuma ei siis niinkään saa päätöstä aikaan, vaan pikemminkin se antaa sysäyksen, jonka seurauksena ihmisen ajattelu tulee hänelle itselleen ilmeiseksi. (Sikes et. al. 1985, 58.)

Denzin (1989a) kutsuu näitä suunnanmuutoksen kokemisen kohtia *epifaneiksi* ('epiphany' = ilmestys, oivallus). Nämä kohdat voidaan kokea niin myönteisinä kuin kielteisinäkin; tosin useimmiten kysymys on henkilökohtaisista vastoinkäymisistä (mts. 125). Kyseisinä hetkinä ihminen oivaltaa elämästään ja itsestään jotain merkityksellistä, mikä muodostuu käänteeksi hänen elämisessään, eikä ihminen näin ollen ole enää sama kuin ennen (mts. 16). Denzinin mukaan epifaneja on neljänlaisia. Ensinnäkin on olemassa *suuria* epifaneja, esimerkkinä Raskolnikovin tekemä murha *Rikoksessa ja rangaistuksessa*. Toisena ovat *kumuloituvat* epifanit, joissa pitempiaikainen kehitys huipentuu, usein jonkin vähäpätöisen tapahtuman yhteydessä. *Pienessä, valaisevassa* epifanissa jonkin tilanteen tai suhteen

pinnan alla piilevät jännitteet tai ongelmat tulevat esiin. *Uudelleen eletyssä* epifanissa henkilö käy läpi tai kokee uudelleen elämänsä tärkeän käännekohdan. (Mts.19.) Näiden hetkien yhteydessä ihmiselle paljastuu ja valkenee jotakin tärkeää: hän saattaa joutua tämän vuoksi kriisiin tai tapahtuma osoittautuu hänelle positiivisesti merkittäväksi. (Denzin 1989b, 35.) Näin ollen epifanin tarjoamassa valaistuksessa esimerkiksi ihmisen ammatillinen minä tulee haastetuksi, mikä voi johtaa elämän suunnan muuttumiseen.

Elämänkerrallisessa haastattelussa epifanit kuvaavat niitä vuorovaikutuksellisia kohtia, joista on jäänyt myönteinen tai kielteinen jälki haastateltavan henkilön elämään (Denzin 1989a, 125). Samalla ne sijoittuvat laajempaan historialliseen, institutionaaliseen ja kulttuuriseen maailmaan (mts. 20). Näin tutkijan on mahdollista yhdistää henkilökohtaiset kokemukset laajempiin sosiaalisiin ja julkisiin aiheisiin (Mills 1959, 226; Roos 1988, 149).

Varsinainen haastattelu tapahtui siten, että palattuani haastateltavan ja tämän *virta*-kuvan luo ryhdyimme käymään läpi piirrosta ja siihen sisällytettyjä huomautuksia. Haastateltava kertoi omaa tempoaan noudatellen, keskittyen siihen, minkä itse näki tärkeäksi. Minun ei haastattelijana tarvinnut juurikaan kysellä; koetin vain rohkaista kertojaa kertomisessaan. Mikäli minusta näytti, että jotkin alueet eivät tulleet riittävästi käsitellyiksi tai jokin käänne jäi vähälle huomiolle, saatoin esittää kysymyksiä. Näin tein esimerkiksi halutessani tietää mahdollisista opettajaesikuvista tai tulevaisuudennäkymistä. Kaiken kaikkiaan tulimme kattaneeksi haastateltavan koko elämäntarinan, ja vaikka kyseessä olikin keskittyminen musiikilliseen elämäntarinaan, eivät elämän muut alueet pysyneet siitä erillisinä. Musiikki ja soittaminen kietoutuivat kaikkeen muuhunkin; niitä ei voitu eristää omaksi irralliseksi alueekseen.

Denicolo ja Pope (1990) halusivat nähdä tutkimukseen osallistuvat aktiivisina, merkitystä etsivinä yksilöinä, joiden näkemyksiä he kunnioittivat ja arvostivat. Tutkimuksessaan mukana olleiden itseymmärrys kasvoi merkittävästi: he tulivat itse tietoisiksi siitä, mitkä moninaiset asiat heidän elämässään olivat vaikuttaneet opettajaksi tulemiseen ja opettajana kehittymiseen. (Mts. 165.) Heidän esimerkkinsä perusteella näen tässä tutkimuksessa mahdollisena sen, että tutkittavat henkilöt ovat saaneet jotakin itselleen siinä muodossa, että haastateltavana oleminen jäsensi tutkittavien omaa elämää ja saattoi selkiyttää heidän ammatillista minäänsä.

Ennen toista haastattelukierrosta – mikä käsitti neljän opettajan toistamiseen haastattelemisen tammi-helmikuussa 2001 – olin litteroinut aineistoni sekä käynyt sitä useaan kertaan läpi tehden alustavaa teemoittelua. Havaitsin, että haastateltujen asettuminen opettamiseen oli tapahtunut eri tavoin sekä heidän suhteensa oman soittamisen ja opettamisen välillä vaihteli. Valitsemani neljän haastatellun opettajaksi siirtyminen oli toteutunut eri tavoin. Kristiinan kohdalla soittajana ja opettajana oleminen näyttivät olevan tasapainossa ja opettamiseen siirtyminen oli tapahtunut sulavasti. Monika oli toiminut lehtorina lukuisissa eri oppilaitoksissa, mutta edelleen hän kipuili soittamisen ja

opettamisen välimaastossa, ja kaipasi yhä pääsyä takaisin soittamisen puolelle. Tanjan suhde omaan soittamiseen oli traumaattinen, mikä johtui pitkästä opiskelujaksosta erittäin omistushaluisen opettajan johdolla sekä kroonistuneesta käsikivusta vääränlaisen ja liian raskaan harjoittelun seurauksena. Nämä seikat vaikuttivat myös hänen opettajana olemiseensa. Muiden haastateltujen osalta opettamiseen asettuminen oli toteutunut jollain näistä kolmesta tavasta. Neljänneksi otin mukaan vielä Katariinan, nuorimman haastateltavista, joka oli opettanut jonkin aikaa päätoimisesti mutta oli vasta valmistautumassa diplomitutkintoonsa ennen ensimmäistä haastattelua. Näin ollen hän oli vasta siirtymässä opettajana olemisen puolelle.

Valitsemieni neljän soitonopettajanaisen kanssa toteutetuissa haastatteluissa palasin osittain ensimmäisen haastattelun teema-alueisiin. Olin lähettänyt heidän luettavakseen juuri ennen toista tapaamistamme heidän ensimmäisen haastattelunsa litteroituna, koska halusin palauttaa heidät senhetkisiin tulkintoihin. Tämän lisäksi annoin heille luettavaksi yhden ensimmäisen haastattelun aineistostani simuloimani tarinan.[22]

Haastatteleminen sujui myönteisesti ja lisäsi itseluottamustani haastattelijana, mutta oli intensiivisempää kuin olin osannut odottaa. Menin mukaan tilanteisiin vahvasti omilla emootioillani. Tämä tuli esiin haastattelutilanteiden jälkeen. Eräs syy tähän oli epäilemättä se, että haastateltavien maailma oli minulle varsin tuttu. Olin ollut pitkän työrupeaman opetustyössä samalla kentällä ja olisin yhtä lailla voinut olla yksi heistä: täytin ne kriteerit, joiden perusteella olin haastateltavat valinnut. Siltikin eteeni levittäytynyt kivun ja tuskan määrä yllätti minut. Joidenkin haastateltujen kohdalla vaikutti siltä, että he olivat suorastaan kaivanneet jonkun vihdoinkin kiinnostuvan heidän elämänsä vaiheista ja kokemuksista. Purkautumisen tarve oli ilmeisen suuri. Ilman terapeuttista koulutusta tai työnohjauksellista tukea minulla ei ollut keinoja suojautua emotionaalisesti. Kuulemissani elämäkertomuksissa oli paljon sellaista, mikä resonoi oman elämäni kanssa. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi pitkällinen valmistautuminen ja emotionaalinen lataus ennen diplomitutkintoa, opetustyöhön siirtymiseen liittyvä haluttomuus ja epävarmuus sekä elämän suunnan hämärtyminen valmistumisen jälkeen. Koin haastattelujen jälkeen melkoista raskautta useiden kuukausien ajan. Viime kädessä kuitenkin haastateltujen kipeidenkin kokemusten liki tuleminen vaikutti myönteisesti: halusin saada aikaan vahvaa analyysia. Vakuutuin myös lopullisesti siitä, että tämän laajan ja koko lailla tutkimattoman kentän ilmiöiden ja siellä toimivien kokemusten on aika tulla julki.

Kvale (1996) toteaa, että matka – joksi tutkimuksen tekemistä hyvinkin voi ajatella – jättää kulkijaan pysyvät jälkensä. Tämä ei ole vain tietämisen lisääntymistä vaan itsensä altistamista muutokselle. Minun kohdallani tapahtui jo haastattelujen tekemisen yhteydessä merkittävää itseymmärryksen lisääntymistä. Havaitsin, etten ollutkaan yksin ihmetykseni

[22] "Menestystarina", jonka esittelen muiden tarinoiden yhteydessä.

kanssa.[23] Aiemmin itsestään selvinä pitämäni käytännöt – esimerkiksi kurssitutkintojärjestelmä ja harrastajien valmentaminen esiintymisiin – joutuivat nyt uuteen tarkasteluun.

[23] Vrt. Hirvosen (2003) tutkimuksessa esiin tullut solististen opiskelijoitten oletus: "vain he" olivat kokeneet ahdistavaksi jotkut käytännöt.

6 YDINNARRATIIVIT

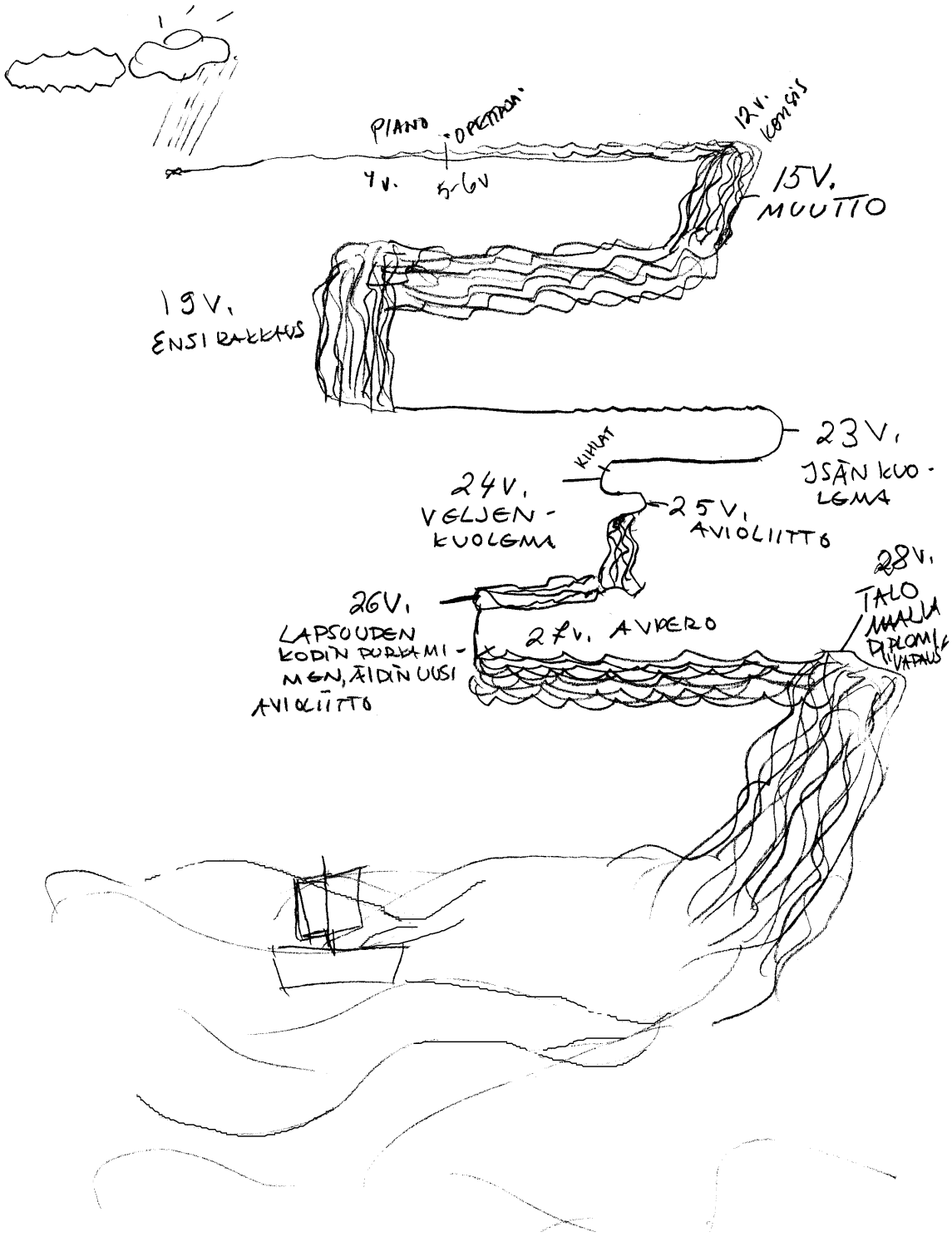
Artikkelissaan *Becoming a Political Woman: Reconstruction and Interpretation of Experience Through Stories* Susan Bell (1988) käyttää analyysinsa ensimmäisenä vaiheena ydinnarratiivien konstruoimista. Strategia on se, että aineiston sisältämät elämäkertomukset redusoidaan (pelkistetään, supistetaan) juonen rungoksi, kerrotun "luurangoksi", eli ydinnarratiiveiksi. Tämä redusointi säilyttää narratiivisen perusrakenteen (Labov 1982) eli abstaktin, orientaation, toiminnan toteutumisen, ratkaisun ja koodan. Sen sijaan siihen ei sisälly arviointia, mistä johtuen suuri osa materiaalia jää pois – näitä ovat Mishlerin (1986, 236) mukaan muun muassa takaumat, kommentit jotka keskeyttävät toiminnan ja henkilöiden ja tilanteen kuvaukset (Bell 1988, 102). Kussakin tarinassa on aukkoja, koska ydinnarratiivit sulkevat pois kuvauksia, sivupolkuja ja vuorovaikutusta kertojan ja kuulijan välillä (Bell 1988, 109). Catherine Kohler Riessman (1993) onkin kritisoinut ydinnarratiivien käyttöä siitä, että se "sulkee pois tärkeitä piirteitä, jotka ovat merkittäviä täydempää tulkintaa silmälläpitäen" (mts. 38). Oleellista on tällöin, ettei tämä jää ainoaksi aineiston analysoimisen tavaksi.

Vanessa May (2001) käyttää tutkimuksessaan yksinhuoltajaäideistä ydinnarratiiveja halutessaan korostaa sitä, että kutakin elämäntarinaa on käsiteltävä omana yksikkönään ja että analysointi tulee tapahtua nimenomaisen yksittäisen kerrotun elämän sisältämien merkitysten pohjalta. May kutsuu elämäntarinoista redusoituja tarinoita ontologisiksi narratiiveksi (ks. myös Somers 1993) korostaen sitä, että ydinnarratiivien kautta tulee esiin se, mikä on kertojalle itselleen merkityksellistä ja olemassaolevaa. Kunkin elämäntarinan sisältämät yksilölliset perhepolut johtivat Mayn ymmärtämään syvemmin yksinhuoltajuutta. Tutkimuksen 17 tarinaa tarjosivat määrällisesti runsaan aineiston, mistä johtuen May haki reduktiotapaa (supistaminen) ja päätyi rakentamaan Bellin (1988) esimerkin mukaisia ydinnarratiiveja. (May 2001, 40 ja 97.)

Tässä tutkimuksessa ydinnarratiivit toimivat haastateltavieni tapauskuvauksina. Niiden avulla esittelen haastateltavani ja heidän elämänjuonensa kokonaisina, ennen kuin käyn varsinaiseen analyysityöhön. Seuraavassa esittelen haastattelemistani opettajanaisista ne neljä, jotka myös haastattelin toiseen kertaan.[24] Kutakin ydinnarratiivia edeltää haastatellun itsensä piirtämä virta-kuva. Kursivoidut tekstiosuudet ovat haastateltujen omia ilmaisuja.

[24] Loput ydinnarratiivit ovat liitteessä 2.

Katariina: ***Elämä ilman musiikia - se ei oo mahdollista***[25]



[25] Kursivoidut osuudet ovat haastateltujen itsensä käyttämiä ilmaisuja.

Kaikki ihmiset maailmassa soittaa pianoa

Katariinan perheessä oli vain poikia, kun kaivattu tyttö viimein syntyi. Äiti, jonka isä oli ollut oopperalaulaja, opetti kotona pianonsoittoa, ja Katariinalle muodostui se käsitys, että pianon soittaminen on itsestään selvä osa elämää. Koti oli täynnä musiikkia, lapset kuuntelivat pieninä kasettinauhurilta puhki *Eläinten karnevaalit*, *Pähkinänsärkijän* ja Chopinin *Valssit*. Yksi perheen pojista oli vaikeasti vammainen, mikä vaikutti keskeisesti perheen dynamiikkaan, mm. vanhempien työskentelyyn. Tuli aika, jolloin Katariinan isä päätti jäädä kotiin hoitamaan poikaa. Kotona oli siitä johtuen aina joku: *koulukaverit oli kateellisia kun mä menin kotiin, niin siellä oli isä paistamassa pihvii.* Samainen isä myös seurasi *semmosella rakkauden valvovalla katseella* koulutehtävien ja soittoläksyjen hoitamista.

Katariina kävi turhautunein mielin peruskoulun: *Ajan haaskuuta istuu siellä niin pitkät ajat…* Musiikkiopiston hän oli aloittanut noin 6-vuotiaana ja 12-vuotiaana hän siirtyi isompaan kaupunkiin saamaan opetusta, jonne isä kuljetti tytön joka lauantai. Katariinan elämään kamarimusiikki oli astunut jo alle 10-vuotiaana; myös kilpaileminen, yksin sekä yhdessä, tuli hänelle tutuksi. Menestystä tuli, ja erityisen merkittäväksi koitui erään pianokilpailun finaali: arvostelijoiden joukossa oli eräs pianisti-pedagogi, joka innostui Katariinan usein *liian persoonallisena* pidetystä soitosta. Seurauksena oli lähtölaukaus Katariinan elämän merkittävimmälle opettaja-oppilassuhteelle, joka kantoi monien myrskyjen kautta aina pianodiplomiin asti.

Se musiikki vaan oli kaikki

Katariina aloitti opiskelut nuorisokoulutuksessa Sibelius-Akatemiassa ja muutti saman tien Helsinkiin – yksin, kirjojensa, pianonsa ja nuottiensa kanssa. Vanhemmat kakistelivat ensialkuun, mutta antoivat sitten periksi. Asuminen järjestyi isoäidin tutussa asunnossa. Katariinan aloittama iltalukio alkoi kuitenkin pian jäädä, sillä päivät kuluivat yksinomaan pianon äärellä. Kohokohdaksi muodostui soittotuntipäivä, ja sitä Katariina odotti koko viikon. Se oli myös *näytön paikka*, sillä Katariina halusi lunastaa paikkansa arvostamansa pedagogin oppilaana. Soittotunnin päätteeksi opettaja ja oppilas usein menivät lounaalle yhdessä ja keskustelivat – kirjallisuudesta, elokuvista, taiteista. Katariina osallistui moniin kilpailuihin ja menestyi hyvin; tosin voitettuaan hän koki, että *se ei ollu reiluu muita kohtaan…*

Pianonsoiton pyörteissä kuvaan astui ensirakkaus, suurena ja palavana, ja soittaminen sai yhä lisää ulottuvuuksia. Suhdetta kesti neljä vuotta ja tuossa jaksossa Katariinasta oli... *jotain hyvin liikuttavaa, siinä mun suunnattomassa ihailussa ja tunteiden palossa.* Pianokilpailuja tuli edelleen vastaan. Erään kilpailun tuomariston yksi jäsen sanoi Katariinalle, *ettei hän ymmärrä, miks mä soitan, et ois parempi, et lopettasin*. Taaskaan Katariinan erilaista soittamisen tapaa ei ymmärretty. Toistuvasti saatu negatiivinen leima muodostui kohtalokkaaksi: *Koin, et se kritiikki vahvasti kohdistuu minuun kokonaisuutena.* Ei siis arvioitukaan soittamista, vaan soittajaa.

Suunta muuttui: Katariina alkoi käpertyä, harjoitteleminen hiipui – samalla hän havahtui siihen, että häneltä oli jäänyt nuoruus elämättä. Alkoivat toisenlaiset riennot*, sit piti ruveta vähä juoksentelee*

ympäri maailmaa – hän otti takaisin sitä, minkä aika olisi oikeastaan ollut aikaisemmin. *Mä rupesin mittaamaan omaa naiseuttani…* Kolme vuotta kului elämättömän elämän etsinnässä; tosin *tuli välistä semmosia yrityksiä vielä; kävin kääntymässä muutamissa kilpailuissakin.* Jokin oli kuitenkin perusteellisesti muuttunut, sillä Katariina ei enää *oikee harjotellu, mä sill mun lahjakkuudella sit aina selvisin.* Yhteistyö pitkäaikaisen opettajan kanssa katkesi, ja Katariinalla oli edessä opettajanvaihdos.

Tummia sävyjä

Vaikka Katariina oli jo pitkään asunut toisaalla kuin kasvuperheensä, pysyivät kodin asiat silti hänelle läheisinä. Perheessä tilanne kehittyi huolestuttavaan suuntaan isän alkoholismin syvetessä entisestään. Kun isän elämä sitten sammui levollisesti kotona, hänen istuessaan omassa lempituolissaan, koitui se lopulta helpotuksena muulle perheelle. Sairaan veljen kohtalona oli joutua hoitolaitokseen, sillä kukaan perheestä ei kyennyt hoitamaan häntä. Koko koti tuntui tyhjenevän.

Isän poismeno sai Katariinan miettimään omaa elämistään: Tääl on yks asia, mikä on pysyvä asia, ja se on musiikki. Mun soittoni on asia, mikä on minusta kiinni. Se on myös pysyvä arvo, arvosteli kuka tahansa miten vaan, niin se on minun pääoma, se ei kuole. Pian Katariina osallistui erääseen kilpailuun, jossa ensimmäistä kertaa kävi niin, että se persoona ja taiteellinen puoli olivat on niin vahvoja, et siks mut haluttii palkita. Murhe ei kuitenkaan tähän loppunut. Katariinan veli oli astellut isänsä jälkiä liiankin kanssa, ja vuosi isän lähtemisestä tuli veljen kuolema: sydän pysähtyi saman sairauden, alkoholismin, murtamana.

Elämistä opetellessaan Katariina oli törmännyt mieheen, joka *oli oikeen sympaattinen – mutta vähän hulttio*. Veljen kuoleman jälkeen seuraavana vuonna *menin naimisiin tämän ihanan hulttion kanssa.* Kaikesta harjoittelemattomuudesta huolimatta Katariina edelleenkin kävi joissakin kilpailuissa, ja erään menestyksekkään ulkomaisen kilpailun yhteydessä sai kutsun lähteä toiseen maahan ja kulttuuriin, jossa hänen soittoaan varmasti tultaisiin ymmärtämään. Mutta hänellä ei ollut lähtöhaluja: *Mä tunsin oloni aika vanhaks ja väsyneeks, ja totesin, et nyt mul ei oo voimii lähteä.*

Huolettomin perustein solmittu avioliitto ei kestänyt vaan päätyi nopeasti eroon. Katariina oli nyt enemmän yksin kuin aiemmin. Lapsuudenkotia ei enää ollut, kotileikit *verhojen laittamisineen* olivat mennyttä elämää päättyneen avioliiton myötä.

Opettamaan?

Katariinalla oli aiemmin varsin selvät sävelet: ainakaan hän ei halua opettaa pianon soittamista – kun kerran äiti teki sitä! Mä näin itseni esiintyvänä taiteilijana, pianistina – sehän on jokaisen toivekuva, joka pyrkii akatemialle solistiselle osastolle! Kun joku lähtee sinne opetuspuolelle esittävän säveltaiteen osastolta, on se luuseri.. Et ai jaa, toi sit niinku vähä epäonnistu niis soitois. Katariinan mukaan oli kyseenalaista tulla vaan opettajaksi. Kun hän sitten itse suoritti pedagogisia

opintoja ja samassa yhteydessä meni kokeilemaan sijaisena olemista eräässä musiikkiopistossa, hän tyrmistyi: Ei voi olla totta, täähän on ihanaa! Hänen rikas mielikuvituksensa ja fantasiamaailmansa toimivat ehtymättöminä virtalähteinä hänen päästessään teutaroimaan kaltaistensa, lasten, kanssa.

Liekö seurausta opetustyöstä innostumisesta, mutta Katariinan soittaminenkin heräsi jälleen henkiin. Hänen diplomitutkintonsa oli yhäti tekemättä, ja niinpä hän lähestyi entistä nuoruusajan opettajaansa. Yhteistyö lähti uudelleen käyntiin ja diplomitutkinto saatiin aikaan – tosin hyvin toisenlaisessa aikataulussa kuin mitä kiihkeinä soittovuosina oli tullut suuniteltua. Tärkeämpää oli kuitenkin se, että *oma soitto on syntyny kokonaan uudestaan*. Katariinan mielestä niin opettaminen kuin uudenlainen soittaminen mahdollistuivat vasta raskaampien vaiheiden seurauksena.

Suhde pianoon ja musiikkiin

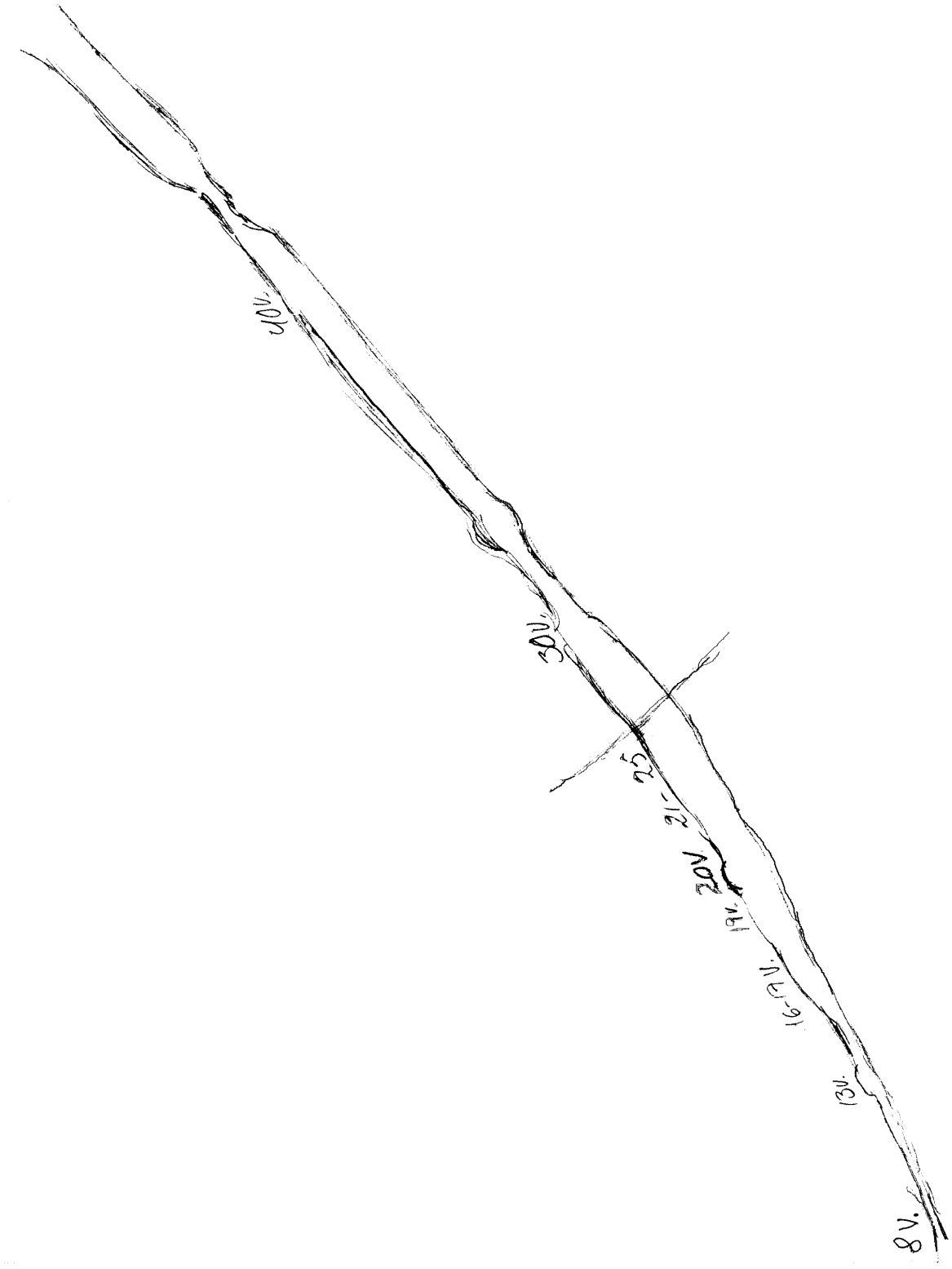
Nyt piano ei ole taistelukenttä enää Katariinalle: *mä en näytä sillä kenellekään, kuinka hyvä mä olen.* Hän on oppinut, että *tunteita ei tarvi niin voimakkasti tuoda esille*. *Jonkinlainen järjenkäyttö* on tullut mukaan. Keskeistä on kuitenkin itse musiikki; kurssitutkinnoilla ja arvioiduksuksi tulemisella ei juurikaan ole sen kanssa tekemistä. Katariina pohtii pianon soittamisen, erityisesti esiintymisen eettisyyttä: *kenelle musiikkia tulisi viedä?* Hänestä on ollut tärkeää esiintyä vanhuksille, syöpäsairaille ja lapsille. Ennen diplomitutkintoaan hän konsertoi kodinomaisessa ympäristössä maaseudulla sellaiselle yleisölle, jota ei perinteisesti näy konserttisalien liepeillä. Ketä varten musiikki on?

Nainen työssä musiikin ammattilaisena

Tätä nykyä Katariina opettaa päätoimisesti pienehkössä opistossa ja viihtyy hyvin. Hän pohtii omaa tietään: aloitus oli komea – nuorisokoulutuksessa arvostetulla opettajalla, paljon kilpailumenestystä. *Voi kuullostaa ulkopuolisesta surulliselta tarinalta, et minne se nyt sit pikkuopistoo meni, et siit ei tullukaan lehtorii, tai yliopettajaa.* Katariinan mielestä koulutus perustuu ääneen lausumattomasti oletukselle, että valmistuneista olisi tultava lavatähtiä tai lehtoreita tai yliopettajia. Kuitenkaan tähän maahan ei mahdu lukemattomia esiintyjiä; harvalle riittää ykkösopettajien paikkojakaan.

Onko esittävän säveltaiteen koulutus miehinen juttu? Katariinan mielestä on: *leivotaan sitä mestaripianistia, solisti-sankaria, sankaritenoria.* Kuitenkin hänestä tuntuu, että *naisella on semmonen jännä sydämen ymmärrys lapsii kohtaan,* mikä on ilmeinen vahvuus pianon-soitonopettajana.

Kristiina: Ilon jakamista



Ei ehkä maailman tehokkain systeemi, mut jollakin tavalla semmonen onnellinen

Kristiinan kotiin ostettiin piano, kun hän oli 8-vuotias – mikä on hänestä ihan hyvä aloitusikä: *mun mielestä ei tarvi ihan vauvasta alottaa.* Äitiä olisi aikanaan soittaminen kiinnostanut, mutta siihen ei ollut tuolloin mahdollisuutta. Siksi hän halusi tarjota lapsilleen tilaisuuden soittamiseen. Kristiinan kotona alkoi käydä erittäin hyvä opettaja, mutta jo vuoden kuluttua tämä muutti pois kaupungista. Muut sisarukset jättivät soittamisen sikseen; Kristiina sen sijaan soitteli innokkaasti itsekseen, ja niin äiti ryhtyi tiedustelemaan uutta opettajaa. Löytyikin naisopettaja, jonka kanssa syntynyt lämmin ja turvallinen suhde kesti kuutisen vuotta. Usein Kristiina meni suoraan koulusta opettajansa luo tunnille – *sit hänellä oli usein vähän voileipää; vähän appelsiinia tai jäätelöä…* Tämä jäi erityisesti pienen oppilaan mieleen.

Lukiovaiheessa mä rupesin aatteleen sitä, että mä lähtisin musiikin alalle

Viisas opettaja tunnisti Kristiinan kaipauksen ja ohjasi tämän *uudelle opettajalle, joka vielä konsertoi* ja oli *pätevämpi ohjaamaan eteenpäin*. Kapinoituaan aikansa Kristiina sopeutui vaihdokseen, muttei uuteen opettajaan koskaan syntynyt samankaltaista kiintymyssuhdetta. Edellisen opettajan malli jätti pysyvät jäljet, jotka näkyvät Kristiinan omassa opetustyössä: *En pysty ottamaan oppilaita semmosina et mä vaan opetan tätä pianonsoittoa – se tulee mulle aina niinku sellaseks ihmissuhteeks.*

Suunnan valitsemista

Kun Kristiina alkoi kotonaan puhella musiikista ammattivaihtoehtona, päätti perhe kokoontua *palaveriin, et he oikeen vakavasti puhu mulle, et oonks mä oikeen nyt ajatellu, kuinka vaikeelle uralle mä oon lähdössä* – hänellä oli taipumuksia muillekin aloille. Kristiina osoitti olevansa vakavissaan, eikä perhe koskaan sen jälkeen kyseenalaistanut ratkaisua. Tuntui kuitenkin hyvältä, että vanhemmat *halusivat selvittää, et oonks mä ymmärtäny, mistä on kyse.*

Kristiina kävi kaupunginorkesterin konserteissa, ja kaveripiiriin kuului toisia musiikkia tosissaan harrastavia nuoria. Lukioaikana hän osallistui pianokilpailuihin, ja hänelle oli tullut jo *maine sekä mielikuva itselle, et mä varmaan tän voitan.* Näin ei kuitenkaan käynyt, mutta sitkeästi Kristiina osallistui uudelleen – ja tällä kerralla hän myös voitti kisan. Tuolloin tehdyssä lehtihaastattelussa hän on realistisesti todennut, *et se opetustyö siinä tulee olemaan*. Omat opettajat olivat antaneet tasapainoisen esikuvan.

Oman musiikkioppilaitoksen rehtori olisi mielellään pitänyt Kristiinan mahdollisimman pitkään *laitoksen kunnian tähden* talon suojissa. Kristiinan suuntana oli kuitenkin jo Sibelius-Akatemia hänen käytyään siellä suorittamassa II A-tutkinnon. Ammattiopinnot alkoivat ylioppilaaksi kirjoittamisen jälkeen. Tutkinnon tekemiseen liittyi muisto eräästä Sibelius-Akatemian arvostetusta opettajasta, joka kuultuaan Kristiinan soittoa tutkinnossa kommentoi tälle jälkeenpäin*: Te olette syntynyt pianon ääreen!* Tämä rohkaisu jäi pysyvästi mieleen.

Tärkeät vuodet toisessa kulttuurissa

Opintojensa kuluessa Kristiina osallistui merkittävään kilpailuun ja pärjäsi hienosti. Sen jälkeen oli vuorossa II B-tutkinnon tekeminen ja lähtö opiskelemaan ulkomaille. Kristiina oli mennyt naimisiin muusikon kanssa, jonka kanssa lähti sitten yhdessä rohkeasti ulkomaille lisää oppia saamaan. Opiskelu saman opettajan ohjauksessa kesti useita vuosia, joskin kahdessa eri paikassa. Ilmapiiri oli erilainen kuin koto-Suomessa – vapaampi, ei tärkeilevä. Opettaja osasi *katsoa koko persoonaa* ja *et tällasta hän vois haluta opettaa*. *Ei tullut tunnetta, et tästä hän sais jonkun tähden*.

Ensimmäiset kaksi vuotta ulkomailla olivat jonkinlainen *idylli*, joka kuitenkin särkyi opettajan saatua professuurin isosta musiikkikorkeakoulusta. Kristiina miehineen muutti perässä suurkaupunkiin, jossa kuitenkaan ei koko aikana oikein viihtynyt. Opettajakin *alko siellä olla aika rasittunu*, koska hän ei tuntunut olleen varautunut uuden aseman tuottamiin odotuksiin ja paineisiin. Hän *yritti ihan hirveen tehokkaasti opettaa, mut hän ei ollenkaan pystyny tarkkailee sitä, et mitä mä pystyin ottamaan vastaan.* Kristiina kävi tekemässä diplomin Sibelius-Akatemiassa, mutta sai suoriutua ohjelmansa viimeistelystä ilman opettajansa tukea*: Eihän tää opettaja ollu tajunnu, et mitä mä lähen [Suomeen] tekemään*. *Puolijumalana* pidetty opettaja osoittautui *ihmiseksi, jolla on puutteita.*

Ulkomailla vietetty ajanjakso *löi leimansa ja tietyllä lailla muutti elämää. Takaisin tultua tunsin pitkään tietynlaista vierautta täällä.* Toki ilmapiiri on sentään esimerkiksi kansainvälistymisen myötä muuttunut. Heti palaamisen jälkeen Kristiina vierasti sitä, että *kaikki on luetteloihin laitettu*. Luotu *systeemi* on *tehokkuutta ja perustuu joihinkin kriteereihin, jotka* Kristiinan mielestä *voitais kyseenalaistaa*. Toinen vieras asia oli tekniikan erottaminen itse soittamisesta: teknistä harjoittelua, vaikkapa etydien soittoa, ei ole viisasta tehdä *vaan ulkokohtaisen mekaanisesti*. Näissä yhteyksissä *oli se suuri ajattelun erilaisuus*, *joka on aiheuttanut vierautta*.

Oman paikan hakemista

Kotiin palaamisen jälkeen jouduin itseni taas kasaamaan, ja jotenkin tutkimaan, et mikä on se ihan mun oma… Pitkä opiskelujakso kuitenkin tuotti valtaisan paketin, josta on riittänyt sulateltavaa moniksi vuosiksi eteenpäin, niin oman soiton kuin opettamisen suhteen. Tässä vaiheessa Kristiina alkoi opettaa enemmän ja sai kamarimusiikkitehtäviä. Ensikonsertti tuli pidettyä, samoin toinenkin kohta sen perään. Kuitenkaan soittajan *ura ei sillä tavalla auennut, vaik mä olin saanu kuin hyviä arvosteluja konserteistani, niin silti kukaan ei tarjonnu tai kysyny.* Lisäksi tässä vaiheessa *oli kriisi, että jos mä en saakaan lasta.* Kun sitten erinäisten vaiheitten jälkeen lapsi syntyi*, se oli ihan valtava onni,* ja Kristiina oletti kaiken olevan hyvin. Kaikesta huolimatta avioliitto alkoi rakoilla uhkaavasti ja jonkin vuoden kuluttua päätyi eroon.

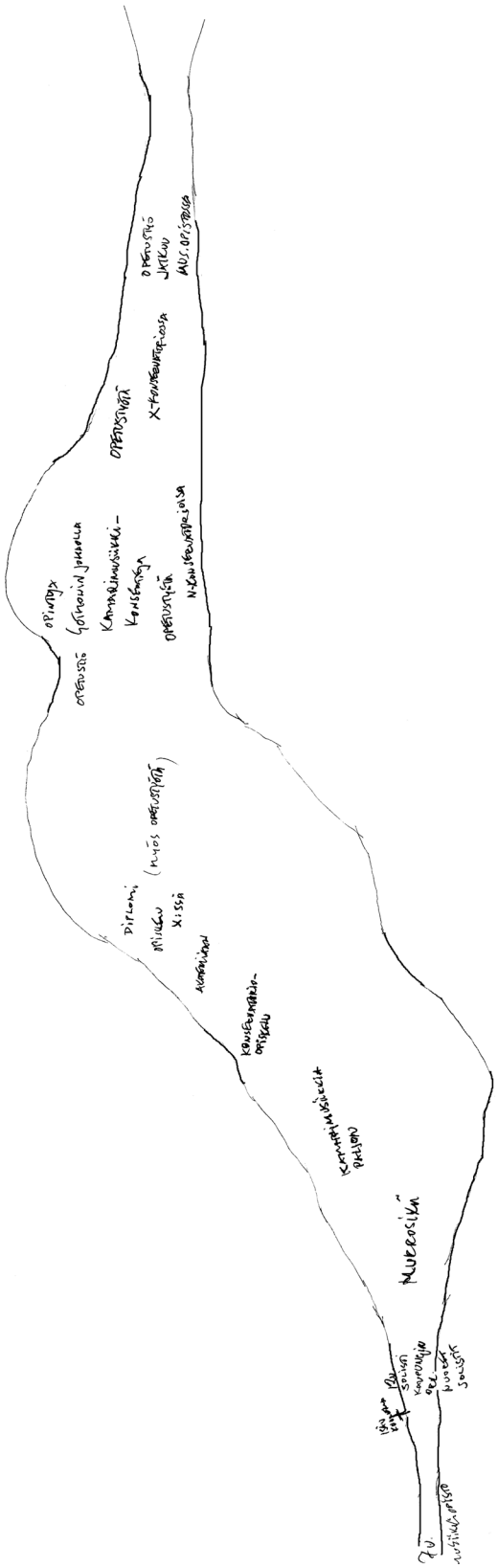
Oman soittamisen merkittävyys kasvoi: *Kun mul oli opetuksessa joku tauko että pääsin soittamaan vaikka tunniks jonnekin luokkaan, niin se tietty ahdistus vähä helpotti*. Tähän mennessä Kristiina oli onneksi saanut hyvän viran ja koki sen huojentavana tekijänä vaikeaa aikaa eläessään. Kaiken

kaikkiaan *tässä vaiheessa painottu se opetus*, joskin Kristiinalla oli jokunen konsertti apurahojen suomien virkavapauksien turvin.

Tää on ollu sellanen onnellinen työ ja oon saanu tilaisuuksia varioida tätä

Tätä nykyä Kristiinan työhön sisältyy sekä opettamista että esiintymistä. *Miks edelleen esiinnyn, niin koen siinä semmosta aika suurta onnen tunnetta – mul on sellanen olo, et mä tavallaan pääsen itseni ulkopuolelle jossain mielessä. Et tämmönen jonkinnäkönen flow-kokemus.* Esiintyjänä tulee silti väistämättä epäilyksen hetkiä: *oonkohan mä kuitenkin erehtyny, et mä sittenkin oon paljon huonompi kuin kaikki muut?* Toisaalta vastaavasti on olemassa *näitä hirveen onnellisia esiintymistilanteita, joissa on tuntunu se kommunikaatio sellasena hyvänä*. Kristiinan mielestä yksittäisen esiintymistilanteen ihanuutta ja merkitystä *ei ratkaise jotkut tällaset ulkoiset puitteet, vaan jotkut ihan muut asiat.* Soittajana *on ollut pakko käydä se tie, et oivaltaa tän asian et siinä oikeesti tapahtuu jotain, vaik mul ois vaan kaks kuulijaa jossakin perä-Hikiällä.* Kristiina kokee, että hänelle *on sittekin annettu jokin sellanen ominaisuus, jolla voi välittää jotakin – onnellisessa tilanteessa.*

Monika: Etsimässä omaa paikkaa



Mua oli jo sen verran pilattu, että uusi parempi opettaja tarvitsi pian nitroja

Monika aloitti musiikkiopiston isonsiskonsa jälkiä seuraten 7-vuotiaana. Sisko myös *pelasti* Monikan surkeasta alkuopetuksesta paremmalle opettajalle. Nuotinlukutaito avasi soittamisen ihmeellisyyden: Monika soitti kaikkea mitä käsiinsä sai. Hänen ja opettajan välille ei koskaan silti syntynyt kovin läheistä suhdetta. Sen sijaan isällä oli erityinen merkitys koko soittamisen kannalta. Hän kuljetti Monikaa tunneille, oli aina kuuntelemassa esiintymisiä – oli todellinen *tukipylväs*. Tämän vuoksi isän äkillinen kuolema Monikan ollessa 12-vuotias tuntui ylitsepääsemättömän vaikealta.

Musiikki on tavallaan täyttäny isän paikan

Isän kuolema jätti Monikan elämään ammottavan aukon, jota hän ryhtyi täyttämään musiikin avulla. Tuosta ajankohdasta alkoikin *valtaisa imu*, joka vei Monikaa huimaa vauhtia eteenpäin musiikillisen kehityksen tiellä. Koulusta tuli lintsattua, koska harjoittelu oli kaikki kaikessa. Monika pääsi myös esiintymään orkesterin solistina – mistä hän ei ollut millänsäkään, se oli hänestä *ihan OK. Ei siinä mitään.* Sitten kuvaan astui yhteismusisointi, ja ohjelmistoon otetut kamari-musiikkiteokset eivät tosiaankaan olleet helpoimmasta päästä. Nuoruuden huimapäisyydelle eivät kuitenkaan mitkään haasteet olleet mahdottomina. Monika olisi tuolloin myös halunnut pyrkiä Sibelius-Akatemiaan, mutta opettaja suhtautui ajatukseen varsin penseästi eikä kotoakaan herunut minkäänlaista tukea. Haave siis raukesi.

Sibelius-Akatemia: ***Hirvittävän suuri pettymys***

Ammattiopinnot Monika aloitti kotikaupungissaan koulun lopetettuaan ja mentyään naimisiin. Hän oli riuhtaissut itsensä irti omistavalta opettajaltaan ja sai nyt ohjausta ulkomaisilta opettajavoimilta. Jälkeenpäin hän on ihmetellyt tuota aikaa – hänet lähes *hypnotisoitiin* soittamaan käsittämättömän hyvin. Kahden vuoden kuluttua hän aloitti opinnot Sibelius-Akatemiassa, suurin odotuksin. Pettymys olikin siksi melkoinen: nuorehkot (mies)opettajat eivät juurikaan paneutuneet opettamiseen: *heil oli oma ura*. Monika opiskeli välillä vuoden Keski-Euroopassa, mutta ei häntä *oikeen sielläkään onnistanu.* Palattuaan Suomeen hän sai uuden naisopettajan, jonka kanssa opinnot vihdoin lähtivät käyntiin. Kunpa hän olisi saanut aloittaa nuoriso-osastolla – silloin *se lähtökohta ois ollu ihan eri*.

Diplomin jälkeen ihan suunnaton tyhjyys, semmonen putoominen

Monika sai valmistella diplominsa kunnollisessa ohjauksessa. Kuitenkin kurssin jälkeen *tuli semmonen tunne, että en toista kertaa menis.* Kaikki tuntui loppuvan: *mieletön harjoittelu* ja tunnit loppuivat yhtäkkiä, tavoitteetkin olivat lopussa oman soittamisen osalta. Oman soiton väheneminen ja kapeutuminen tuntui uhkaavalta; tunne on jatkunut nykyhetkeen asti. Ei tullut esiintymistilaisuuksia, ei pyyntöjä. Ilmeinen ristiriita, *joku problematiikka siinä on*. Hänelle kuitenkin *musiikki* on edelleen se *voima, joka pitää hengissä* hänet. Ilman musiikkia Monika ei olisi

mieleltään terve. Musiikki on myös *semmonen asia, mikä ei petä.* Monikan elämässä on ollut niin paljon pettymyksiä – suhteessa mieheen, työpaikkoihin, opettajiin…

Konsertteja ympäri Suomea – samalla ulkopuolinen olo kaikissa työyhteisöissä

Monika miehineen asui usealla eri paikkakunnalla ja opetti musiikkioppilaitoksissa. Jaksot eivät olleet pitkiä, ja hän koki usein, että *jostain syystä mua ei taaskaan hyväksytty sinne ollenkaan.* Eräässä kaupungissa kuitenkin käynnistyi hedelmällinen kamarimusiikkisuhde: Monika alkoi soittaa toisen instrumentalistin kanssa. Tästä seurasi konsertointia pitkin maata sekä loistavilta taiteilijoilta saatua upeaa yhteissoiton ohjausta. Kaikki tämä toi kaivattua itseluottamusta. Sitten parisuhde natisi liitoksissaan ja Monika päätti hakea töitä isosta oppilaitoksesta eri kaupungista. Uusi työ osoittautui kuitenkin sekavaksi ja laajuudeltaan mahdottomaksi – Monika oli vähällä tuupertua sen alle. Yksinäisyys ja tuen puute nakersivat olemassaoloa. Määräaikainen työsuhteen päätyttyä oli jälleen ryhdyttävä työnhakuun.

Käänne opettajuuteen

Monika sai lehtoraatin opistosta, jossa työskentelee edelleenkin. Hän toteaa humoristisesti tämän olleen *huolestuttavan pitkä jakso.* Opettamiseen kiinnittyminen merkitsee kuitenkin oman musiikin tekemisen kapenemista. Hän kokee sen *jonkinlaisena, aika suurenakin kriisinä identiteetissä – niin opettajan kuin muusikon identiteetissä.* Opetustyön kuvan jatkuva muuttuminen ei tunnu hänestä mukavalta; samalla opettajaan kohdistuu uusia odotuksia. Monikan mielestä hänen saamansa koulutus ei ollut aiemminkaan linjassa työn sisällön kanssa – saati nyt uusien tuulien puhaltaessa oppilaitoksissa. *Niinkuin olis väärässä paikassa taas väärään aikaan!* Sitä, mitä hän kokisi voivansa antaa oppilailleen, ei juuri kukaan ole halukas ottamaan vastaan. Missä ovat motivoituneet oppilaat, jotka todella haluavat oppia?

Koulutus? – Aika avutonta ollut… Mä en tiedä, mihin se on valmistanu

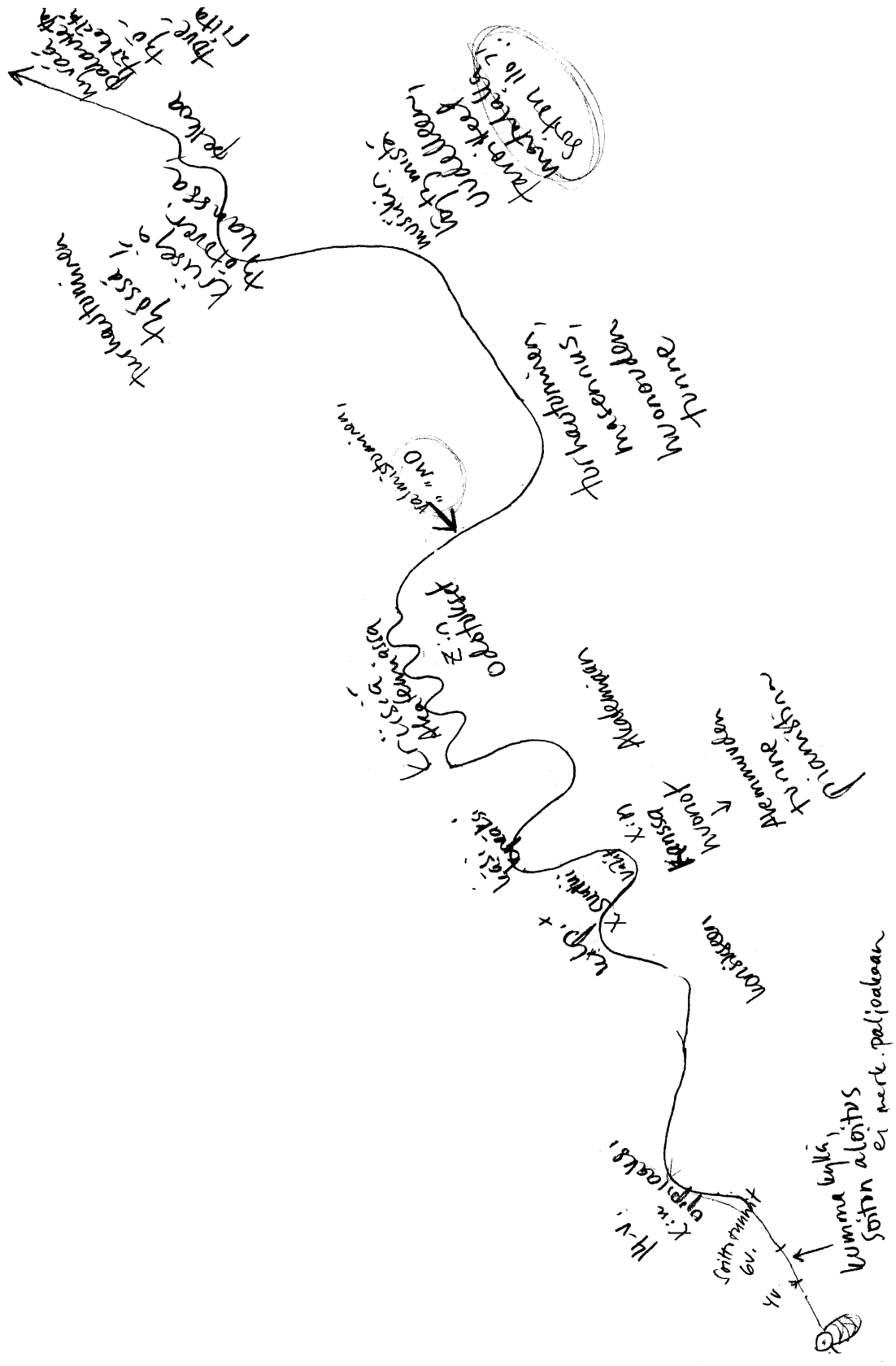
Monikan mielestä koulutus ei ole valmistanut opetustyöhön; toki on sentään ohjelmistoa käyty läpi *– mut se on ihan vääränlaista ohjelmistoa!* Koulutukseen on sisäänrakennettu *mieletön satsaus soittamiseen…* Mutta *onko niitä eväitä opettamiseen olemassa – mitä ne olisivat?* Mielestään hän ei saanut valmiuksia lasten kanssa työskentelyyn; hänen nykyinen ammattitaitonsa on opittu työtä tehdessä, kantapään kautta. Hänestä ihanteellinen opettaja on persoonallisuus – muusikko ja taiteilija; *ei mitää opettajatyyppiä, sellasta pedagogityyppiä.*

Ammatin valitseminen: *Emmä tiiä, oonks mä valinnu.*

Mitäs mahdollisuuksia mulla on? Mitäs työtä mä oikeen haen? Mun pitäs kuitenki itteni elättää! Monika miettii musiikin roolia elämäänsä sekä opettajaksi tulemista. Hän näkee opettamisen ja opettajana olemisen faktana, joka on vain *opittava hyväksymään.* Samalla se merkitsee vähitellen

oman musiikin tekemisen hiipumista. Ihmisenä hän kokee olevansa aika yksin: yksinäinen nainen, ilman perhettä. Varovaisesti hän silti toivoo, että oma soitto vielä lähtisi nousuun, että hän saisi kunnon harjoitteluprosessin liikkeelle. Ei yksin, vaan jonkun kanssa. Musiikki on kuitenkin hänelle elinehto, *ainoo asia, joka tuottaa iloo! Semmosta tyytyväisyyttä – kaikkia tunteita!* Ymmärrettävästikin kapeneminen tuntuu uhkaavalta. *Mä jotenki en vaan näe sitä tulevaisuutta, että onks siellä jotain mahdollisuuksia vai eiks oo…?*

Tanja: Sittenkin kirkastumaan päin?



Meiän äiti oli arvioinu joka asiaa minussa

Kumma kyllä soiton aloitus ei merkinny paljoakaan, pohtii Tanja soittotuntiensa alkamista 6-vuotiaana. Soittaminen oli ilmeisen helppoa, ja pian Tanja päihitti taidoissaan vanhemman siskonsa. Alkuopetus oli varsin epäsystemaattista: Tanja opetteli yllättävän vaikeita teoksia ilman teknistä perustaa. 14-vuotiaana Tanja perheineen muutti toiselle paikkakunnalle ja aloitti uudella opettajalla: *sit oli remontti kaiken suhteen*.

Tanjan vanhempien suvuissa oli musiikinharrastajia: soittajia, kuoroihmisiä, soitinrakentajia, ja sekä isä että äiti olivat itse soittaneet. Kotisoittimena Tanjalla oli isänäidiltä peritty flyygeli. Tanjan äiti tuntui hallitsevan tyttärensä soitonopiskelua; hänestä Tanjan sävelkorva ei riittänyt viulunsoiton aloittamiseen. *Mul oli lapsesta asti sellanen olo, et oon epämusikaalinen.* Äidin *päällepäsmäröinti* tuli esiin monin tavoin; äiti oli raportoinut isoäidille lähetetyssä kortissa Tanjan soittoesityksestä, jonka hän itse *oli valmentanu hyvin. Älä nyt… ja soitas nyt noin,* neuvoi äiti usein. Tanjasta tuntui, ettei soittaminen *ollu mun oma juttu, pitkään.* Kun hän ohitti äitinsä taidoissa, ohjailu väheni. Tanja tunnistaa ambivalenssin – *joku ristiriita äidissä: toisaalta on lapsestaan ylpeä, toisaalta kaihertaa, et mitä toi oikeen luulee olevansa?*

Sain opettajan, joka soveltui erittäin hyvin esikuvaksi

Paikkakunnan vaihdos muodostui soittamisen suhteen käännekohdaksi, ja samalla Tanjan opettajasta tuli hänelle idoli. Yhteistyö jatkui vuosikausia, ja Tanja seurasi opettajaansa tämän muutettua toisaalle. Soittaminen eteni huimin harppauksin, ohjelmisto vaihtui yhä haasteellisemmaksi. Tekniikkaa rakennettiin samalla, mutta se ei ollut vain myönteistä: *koko ajan pohjaan, pohjaan; ranne alhaalla; semmonen raskas olo.* Muut oppilaat pitivät opettajaa liian vaativana – Tanja näki kuitenkin toisin: *Ihana, että kerrankin opetetaan!*

Muutostaan huolimatta opettaja kehotti Tanjaa jatkamaan hänen ohjauksessaan. Tämä ilmensi *vääränlaista riippuvuussuhdetta,* jossa oli kyse *omimisesta*, *pätemisestä* ja oppilaan avulla näyttämisestä. Kuuliaisesti Tanja kävi ensin kotoa käsin pitkillä soittotuntimatkoilla ja muutti ylioppilaaksi kirjoitettuaan opiskelemaan opettajansa johdolla. Opettajan näkemyksen mukaan muualla *ei ollu tarpeeks hyvii opettajia, kelle ees kannattais mennä.* Tanjalla olisi ollut taipumuksia opiskella jotain muuta; häntä kiinnosti muun muassa kielten opiskelu. Opettajan mielestä kuitenkin oli itsestään selvää, että Tanja jatkoi pianonsoiton opiskelemista.

Ilman muuta lähin pianistiks opiskeleen

Mul oli semmonen olo, et mä oon kauheen huono – semmonen ristiriita, et pitäis olla hyvä; mä haluisin olla hyvä, ja sit on kuitenki huono. Tanjan käsitys itsestään perustui osittain kokemukseen erääseen kilpailuun osallistumisesta. Tanja ei ollut päässyt finaaliin; tosin tähän vaikutti se, että opettaja oli lukenut väärin kilpailuohjeet ja siksi Tanja joutui valmistamaan ison teoksen viidessä viikossa ennen kilpailua. Tanja koki äitinsä olleen erittäin häpeissään, kun Tanja ei voittanut – tämä

ilmeni silloin, kun Tanja ryhtyi valmistautumaan samaan kilpailuun toistamiseen. *Et sinne taas mokaamaan* – kommentoi äiti tylysti.

Vielä käydessään koulua Tanja suoritti ylen määrin teoreettisia aineita kotikaupungissaan ja suostui ottamaan useita kursseja vain siksi, että ryhmä saataisiin kokoon. *Oon ollu suorituskeskeinen ihminen aina, oon yrittäny miellyttää kaikkia tekemällä kauheesti kaikkee. Kai mul on joku hyljätyks tulemisen pelko ollu; seuraukset ovat huonot jollei tee henkihieveriin asti.* Ei auttanut, vaikka tosiseikat osoittivat, että Tanja oli hyvä koulussa ja soittamisessa. Oli sisäinen tunne, *et mä oon ihan hirveen huono. Että kaikki onnistumiset on niinku sattumaa.*

Uuteen paikkaan muutettuaan Tanja oli yksinäinen, sillä opettaja *kielsi minua tutustumasta niihin ihmisiin siel [oppilaitoksessa], niihin muihin pianisteihin,* ettei Tanja *saisi huonoja vaikutteita muilta*. Elämä oli lähestulkoon soittamista; Tanja saatoi harjoitella jopa kuusi tuntia yhteen menoon. *En voinu tulla sieltä luokasta ulos kun oisin voinu tavata jonku pelottavan pianistin.* Oman opettajan muista oppilaistakaan ei ollut Tanjalle seuraa; nämä olivat joko perheellisiä tai asuivat kotonaan.

Toinen kilpailu muodostui kohtalokkaaksi. Valmistautuminen tapahtui korrektisti ohjeiden mukaan, ja Tanja piti pienen harjoituskonsertin kotikaupungissaan. Äiti suhtautui kummallisesti: *oli hyvin jäätävä ja kylmä; ja se on semmonen, et kun se halveksii, nii sen oikeen voi kyllä aistia.* Varsinaiseen kilpailuun opettaja lähetti tällä kertaa Tanjan lisäksi myös toisen lahjakkaan oppilaansa. Tanja pääsi finaaliin ja sijoittui hyvin, vaikka hänelle olikin sattunut unohdus. Opettaja ei tästä kiitellyt vaan vihastui: *Sinä halusit epäonnistua!* Tanja oli täysin lohduton ja välit opettajaan menivät poikki: tämä *käyttäytyi mua kohtaan niinkuin kylmä kala.* Kotiinkaan hän ei uskaltanut olla missään yhteydessä.

Tuskan aikoja

Tanja ymmärtää nyt opettajansa olleen tuolloin hyvin nuori ja kokematon, joka tarvitsi häntä esitelläkseen omia taitojaan opettajana. Itse hän koki olleensa *kulunu näytekappale, et sen voi sit heittää tollee.* Hylkäämiskokemusta ei voinut kuitenkaan kenenkään kanssa käsitellä, ja seuraavat ajat ovatkin koko lailla hämärtyneet mielessä: *en muista siitä kesästä oikeestaan mitää.* Syksyn tullen oli kuitenkin pakko palata saman opettajan luo, vaikka luottamuksesta ei ollut enää tietoakaan. Tanja sai opiskellakseen raskaita ja vaikeita teoksia, joiden parissa toinen käsi alkoi pahasti rasittua. Opettaja ei ottanut tosissaan oireilua, käski vaan harjoitella: *Soita vaan niin paljo kuin pystyt. Ja mä vaan soitin, kunnes mun sormet ei enää liikkunu. Käsi oli niin kipee, et en pystyny avaamaan avaimella ovee, en kampaamaan tukkaa, en laittamaan ruokaa.* Käsi oli tulehtunut, mutta silti Tanja totteli opettajaa: *Laitas se käsi kuumaan veteen ja hiero sitä* – tästä ei tulehduksen kannalta hyvä seurannut. Onneksi hän viimein pääsi ortopedille. *Lääkäri sano, et oo kaks viikkoo soittamatta – se oli maailmanloppu!* Lääkäri laittoi käteen tukilastan – mutta *lasta kädessä mä yritin soittaa!*

Lopulta Tanjan oli pakko suostua lepäämään, mutta käsi ei vain ottanut parantuakseen. Tanja keksi pyrkiä yliopistoon: hän pääsi ja aloitti kokonaan toisenlaisen opiskelun, mikä osoittautuikin yllättävän mukavaksi. Ei ollut minkäänlaista onnistumisen pakkoa, eivätkä yksittäisen opiskelijan tekemiset erottuneet isosta joukosta. Pianonsoiton saralla tapahtui muutos: Tanja sai uuden opettajan. Vaikka soittaminen luonnistui vain 10 minuutin ajan päivässä, otettiin tavoitteeksi Sibelius-Akatemiaan pyrkiminen. Opettajan suhtautuminen oli erilainen, rennompi – eikä *sillä ollu mitää odotuksia, ei mitään läheisriippuvaista suhdetta*.

Kriisiä akatemiassa

Tanja pääsi akatemiaan, vieläpä arvostetulle opettajalle. Tältä ei kuitenkaan löytynyt lainkaan ymmärrystä kipeytyneen käden suhteen. Oli haettava toinen opettaja ja ryhdyttävä panostamaan muihin aineisiin pianonsoiton sijaan. Tanjan mielestä seuraavat vuodet *olivat [tämän opettajan] odotuksien täyttämistä.* Vaikka Tanja oppi monipuolisesti monia aineita ja suoriutui erittäin hyvin sekä sai tunnustusta, se ei merkinnyt mitään. *Pianistina olin ihan täys nolla akatemiassa*. Hän pohti sitä, miksi ylipäätään oli halunnut sinne opiskelemaan, ja päätyi karuun päätelmään: *Kun mä olin päässy, mun piti ottaa se – että äiti ei voi sanoo, et se ei edes päässy akatemiaan***.** Aloittaessaan hän ei voinut tietää, miten vaikeaa opiskelusta tulisi. Luonnollisestikin hän odotti, että käsi olisi vähitellen kuntoutunut.

Opettaja ei kuitenkaan *päästäny pois, mun oli valmistuttava* – oli käsi sitten missä jamassa hyvänsä. Niin Tanja teki kaikki aineensa, pusersi väkisin diplominsa. Painopiste siirtyikin sitten kuin itsestään opettamisen puolelle. *Tuntu pitkän aikaa pakolliselta kompromissilta, ei semmoselta itse valitulta. Ei vapaaehtoselta.* Tanja järkeili vuosikausia kestäneestä käsikivustaan, että se tuntui *tavallaan itsehankitulta.* Kipeän käden kanssa ei tarvinnut selitellä sitä, että *on niin huono pianisti***.** Diplomin tehtyään Tanjan olo oli huojentunut: *Semmonen ihana olo, et mun ei tarvi enää ikinä soittaa – jonkun muun odotusten takia!*

Turhautuminen, masennus, huonouden tunne

Tanja oli mennyt naimisiin muusikon kanssa ennen valmistumistaan. Puolison soittaminen teki välillä kipeää, koska se muistutti Tanjaa omasta soittamisen tragediasta. *Iltasin itkin niin, etten meinannu saada henkee. Se oli ihan sellasta hysteeristä itkuu.* Muutto pienemmälle paikkakunnalle ajankohtaistui, sillä he kumpikin saivat työtä samasta kaupungista. Ensimmäisen lapsen syntymä ja äitiysloma olikin Tanjalle valoisaa aikaa. Opettamaan palaamisen jälkeen Tanja havahtui pian työpaikan masentavuuteen: *Siel oli kamalaa.* Poiskaan ei noin vain voinut lähteä, mutta tilanne vei *henkisen jaksamisen äärirajoille vuosikausiksi*. Erityisesti Tanjan mies oli tullut opistoon innokkaana ja yhteistyöhaluisena; hän halusi myös itse soittaa ja esiintyä opettamisen ohella. Vastaanotto oli kuitenkin hyvin nuiva, ikään kuin työstä ei kuuluisi olla innostunut. Ei tarvittu pitkääkään aikaa, kun yhteistyön ja vuorovaikutuksen toimimattomuus alkoi tuntua raskaalta.

Tanjan vanhat huonommuuden tunteet nousivat vahvoina esiin hänen palatessaan hoitovapaalta töihin.

Tanjalle oma soittamattomuus oli hyvin häpeällistä: *Oli semmonen olo, et enhän mä voi edes opettaa, kun en osaa itekään soittaa!* Ei merkinnyt mitään, että hän oli opiskellut pitkään ja monipuolisesti, tehnyt paljon ylimääräisiä opintoja, saanut hyviä arviointeja. Hänen mukanaan kulki *kauhee salaisuus – must tuntu, et mä en voi paljastaa; mä oisin vaikka saanu potkut.* Hän koki itsensä *huijariksi*. Kaikesta huolimatta Tanjassa tapahtui eräänlainen sisuuntuminen juuri tuolloin, kun olisi voinut olettaa hänen lamaantuvan täysin. *Ensin olin pelokas, epävarma, sit samalla [tuli] joku oma aktiivisuus, et mä keksin asioita, et mielestäni niihin pitää tarttua eikä vaan valittaa.* Kauan voimassa olleiden käytäntöjen kyseenalaistaminen sekä toisin tekemisen mahdollisuus tuntuivat kollegoista merkillisen uhkaavalta, siitäkin huolimatta, että *työyhteisössä* oli selvästi *pahoinvointia*. Työnohjaukselle olisi ilmeinen tarve.

Suhde soittamiseen

Kai mulla oli semmonen solistin haave – tai joku, mikä se nyt pistää harjotteleen pianonsoittoo. Esiintymisistä Tanja toteaa, *että varmaan siitä on nauttinu*, mutta tarkentaa sitten: *se liittyy jälkeenpäin tulevaan euforiseen oloon, että selvisin tästä*. Soittamiseen on epäilemättä vaikuttanut lapsuudenkodin ikävä ilmapiiri, jossa tunteiden ilmaiseminen ei ollut sallittua. *Mä oon jotenki purkanu omii tunteita siinä soittamalla*. Soittaessaan Rahmaninovin ja Schubertin teoksia hän sai nyyhkyttää, itkeä, huutaa epätoivoaan ulos, ylipäätään tuntea. *Kun mä oon harjotellu, oon menny jotenkii semmoseen, ei nyt ekstaasiin, mut – ajan ja paikan taju on kadonnu. Sen takii mä oon varmaan pystyny harjottelemaan 8 tuntia putkeen, että mä oon menny piiloon sinne sisään*.

Aivan viime aikoina Tanja on havainnut löytäneensä aivan uuden näkökulman soittamiseen: *vaatimus, et pitää aina osata jotain vaikeita kappaleita, on karissu pois. Musiikkia on helpotkin kappaleet; niit on lupa soittaa*. Tässä on ollut nöyrtymisen paikka: *ei mun aina tarvi olla niin hyvä – soittaa voi siks, että on ihania kappaleita*. Itseään pohtiessaan Tanja on havainnut olevansa *semmonen, et hylkii myönteistä palautetta – sen ei tarttis olla niin!* Tällä hetkellä Tanjalla on mielestään *pikkasen enemmän uskoa tulevaisuuteen nyt*. Tähän on vaikuttanut merkittävästi myös yhden työkaverin luottamuksen voittaminen.

Koostaessani ydinnarratiiveja pidin periaatteenani noudattaa kunkin haastatellun itse piirtämää virta-kuvausta. Pyrin myös sisällyttämään tiivistettyihin kuvauksiin kertojien omia sanallisia ilmaisuja, joko puhuttuja tai piirrokseen sisällytettyjä kirjoitettuja huomautuksia ja jäsennyksiä.

Hakeutuessaan ammattiopintoihin nämä neljä haastateltua olivat selkeästi suuntautuneet soittamiseen. Opettamisen sisältyminen työn kuvaan näyttää olleen realistisesti mielessä ainoastaan Kristiinalla; hänen kohdallaan soittamisen ja opettamisen välinen suhde vaikuttaa tasapainoiselta. Toistaiseksi on vaikea päätellä opetustyöhön asettumisen merkitystä Katariinalle, koska toimiminen opettajana on kestänyt vain vähän aikaa. Monika on koettanut pitkään asettua opettamiseen, mutta toivoo vielä oman soittajuutensa uutta kukoistusta. Hän tunnistaa itse ison *kriisin identiteetissään*[26]. Soittamisesta luopuminen on ollut Tanjalle emotionaalisesti rankkaa, koska hän on joutunut tekemään sen vasten tahtoaan kroonistuneen käsivaivan vuoksi. Hänen elämäntarinaansa kokonaisuutena näyttää muutoinkin sisältyneen epätavallisen paljon traagisia elementtejä; enemmän kuin muilla haastatelluilla.

Ydinnarratiiveista käy ilmi, miten monista muista seikoista haastateltujen eläminen koostui. Yksilöllisesti etenevät elämänvirrat sisältävät paljon muita elementtejä, jotka viime kädessä asettavat – joskus tiukatkin – reunaehdot soittajuuden ja opettajuuden toteutumiselle. Elämän suuntaan vaikuttivat haastateltujen naisten kohdalla paljoltikin se perhe, jossa he kasvoivat, sekä soitonopetuksen yhteydessä vaikuttaneet tärkeät opettajat. Varsinaisen ammattiopiskelun aikana merkittäviä tapahtumia olivat tutkinnot ja kilpailut, jotka antoivat suuntaa soittajana kehittymiseen. Perheen perustamisella oli keskeinen vaikutuksensa soittaja-opettajan elämässä: esimerkiksi asuinpaikkaan – ja sen seurauksena työpaikkaan – vaikutti myös puolison työ. Äitiys vaikutti opetustyöhön lisäämällä ymmärrystä lapsen maailmasta, mutta oman soittamisen ylläpitäminen varsinkin pienten lasten äitinä näyttäytyi erityisen haasteellisena.

Pyrkimykseni ymmärtää tutkittavien soitonopettajanaisten minulle kertomia kokemuksia on kahtalainen. Ensinnäkin tavoittelen sitä kertojan totuutena pitämää tulkintaa omasta elämästään, joka haluttiin haastattelun yhteydessä välittää minulle. Toiseksi haluan myös saada selkoa siitä, miten tulkintoja tehdään. Miten ne on rakennettu, mistä elementeistä ne koostuivat? Tavoittelen toisin sanoen sitä kulttuurista maisemaa, joka siintää elämänkokemuksiaan kertovien taustalla ja joka tarjoilee kertomisen konventioita.

[26] Monikan oma ilmaisu.

7 KULTTUURISET TARINAT

Meidän on syytä pyrkiä ymmärtämään niitä käsityksiä, joissa meidät on marinoitu – muutoin emme voi tuntea itseämme. Kysymys ei ole pelkästään siitä ymmärtämisestä, joka liittyy identiteetin etsintään, vaan ikään kuin johtolankojen hakemisesta: miten me olemme oppineet – tai meidät on opetettu – näkemään itsemme, miten kielemme on vanginnut ja toisaalta vapauttanut meidät ja miten voisimme nähdä maailman – sekä myös elää – toisin. Meihin vaikuttaneiden – ja yhäti vaikuttavien – merkityksiksi muuttuneiden käsitysten tarkastelu auttaa meitä kahdella tapaa: sekä käsittämään omaa horisonttiamme että myös laajentamaan sitä. (M. Lehtonen 1996, 27; alun perin Adrienne Rich 1972.) Nähdäkseni ne käsitykset ja merkitykset, jotka liittyvät musiikin ammattilaiseksi tulemiseen, ilmenevät musiikkikulttuurissa tyypillisesti kertomuksien muodossa. Nämä kulttuuriset tarinat ovat huomattava osa sitä horisonttia, jota vasten omassa elämässämme koettu piirtyy.

Taidemusiikkikulttuurissamme on totuttu arvostamaan yksittäisiä toimijoita, jotka ovat saaneet aikaan jotakin merkittävää joko luovan tai esittävän säveltaiteen alalla. Heidän henkilöhistoriansa, jotka kuvaavat taivalta kohti huippua, toimivat niin esikuvina uusille polville kuin kansallisena omaisuutena, jota vaalitaan kulttuurimme kivijalkana. Jukka Sarjala (2001) toteaakin suurimmasta osasta maassamme kirjoitetusta musiikinhistoriasta, että se on sommiteltu kansallisen taidemusiikkikulttuurin menestystarinaksi. Historiankirjoista voidaan perehtyä maamme musiikkielämän kehyskertomuksen peruselementteihin, sen toimijoihin ja esikuviin, saavutuksiin ja taantumiin. Näitä ovat Fredrik Pacius, konserttielämän infrastruktuurin kehitys, musiikkikoulutus, kuorolaulu, Kalevala-inspiraatio, jazzin tulon pelottavuus. Kaiken kaikkiaan suomalainen musiikinhistoria on kuvausta kansallisesti velvoittavasta perinnöstä. Tämän perinnön vaalimisen odotetaan kuuluvan jokaiselle itseään kunnioittavalle musiikin ammattilaiselle ja harrastajalle. (Mts.13.)

Seuraava puheenvuoro, joka on lähtöisin varsin vaikuttavalta paikalta musiikkimaailmasta, liittää historian tähän hetkeen artikuloiden menestyksen salaisuuden sekä luonnostelee tulevaisuuden visioita.

Ei liene mikään uutinen, että Sibelius-Akatemialla on maailmalla melkoinen maine. Toisinaan tuo asia vain putkahtaa tavallista voimakkaammin esille. Viime aikoina olen joutunut usein vastaamaan kysymyksiin, mitkä oikein ovat SA:n menestystekijät. Ja miten on mahdollista, että viiden miljoonan asukkaan Suomi, pohjoinen ja syrjäinen maa, voi tuottaa niin suuren määrän kansainvälisesti arvostettuja kapellimestareita, laulajia, säveltäjiä ja muitakin musiikkialan tateilijoita. Aivan pienen ajan sisällä tätä on kysynyt Suomessa vieraillut USAlainen musiikkikriitikko, USA:n Sibelius-seuran presidentti ja USA:n suurlähetystömme edustaja, joka halusi aiheesta aineistoa siellä laadittavaan tiedotteeseen. Lähetystöltä kun akatemian menestystekijöistä kuulemma kysytään

tuon tuostakin. Edelleen sain vastata kysymykseen Irlantiin perusteilla olevan uuden taideakatemian johtokunnalle. He olivat valinneet ensisijaisiksi esikuvikseen SA:n ja Juillard School of Musicin.

Vaikka kysymys useimmiten fokusoituu SA:han, vastaan aina kertomalla koko musiikkioppilaitosjärjestelmästämme, jossa SA on pyramidin huippuna. Meillä kasvatetaan tulevat musiikin suurmiehet ja -naiset huolellisesti alusta alkaen. Heille annetaan mahdollisuus asuinpaikasta ja vanhempien varallisuudesta riippumatta kehittää ja kypsyttää lahjojaan hyvässä ja pätevässä ohjauksessa. Meillä myös toivottavasti huolehditaan musiikkikasvatuksesta laajemminkin kuin vain huippuaineksen keräilemiseksi ja saattamiseksi mahdollisimman varhain asiantuntevan koulutuksen pariin.

En usko, että suomalaisen yhteiskunnan voimakas panostus musiikkiin ja musiikkikoulutukseen on syntynyt sattumalta. Sille on selvät syynsä, jotka juontavat kauas historiaan ja jonka seurausta järjestelmällinen musiikkikoulutuksemme on. Kun suomalaisten kansallinen identiteetti alkoi 1800-luvulla todenteolla muodostua, sen käyttövoimana ja ilmentymänä oli harvinaisen voimakas kulttuurielämän nousu. Se näkyi suomalaisen sivistystason nousuna, joka tuotti ennen näkemätöntä kirjallisuutta, runoutta, kuvataidetta ja arkkitehtuuria. Musiikilla oli tässä yhteydessä aivan erityinen merkitys. Suomalaisten kulttuurisen identiteetin symboliksi nousi Jean Sibelius, jonka musiikissa yhdistyi ennen kokemattomalla tavalla omin kansanperinteemme ja uusimmat kansainväliset virtaukset. Sillä oli valtava kansallista itsetuntoa lujittava vaikutus, joka osaltaan teki mahdolliseksi koko historiansa vieraan vallan alaisena eläneen kansan itsenäistymisprosessin. Myös toisen maailmansodan jälkeen musiikkioppilaitosjärjestelmää varmasti luotiin enemmän tai vähemmän tietoisesti juuri kansallista ja kulttuurista identiteettiä vahvistamaan. Kaikki tämä, ja tätä voimakkaasti tukeva yhteiskunnan rahallinen ja lainsäädännöllinen tuki, on luonut kasvualustan, josta lahjakkuuksilla on ollut ja on mahdollisuus imeä elinvoimaa kehittymiseensä ja kypsymiseensä. Ja mikä parasta, ainakin toistaiseksi musiikkialalle koulutetuille taitajille on löytynyt töitä ja siten mahdollisuus käyttää taitojaan ja tietoaan yhteiskunnan ja siinä elävien ihmisten palvelemiseen.[27]

Kirjoituksessaan Vapaavuori kuvaa menestykseen johtaneet historialliset tekijät, tuo esiin musiikkioppilaitosjärjestelmämme ainutlaatuisuuden – jonka on mahdollistanut valtion merkittävä rahallinen ja lainsäädännöllinen tuki – sekä määrittelee musiikkikulttuurimme tehtävän kansallisen identiteetin vahvistajana. Musiikillisesti lahjakkaille ja musiikkiammattiin koulutetuille on tarjolla kutsumus palvella taidoillaan ja tiedoillaan yhteiskunnan jäseniä.

Kimmo Lehtonen (2001) on rohjennut tuoda mukaan kriittiisiäkin äänenpainoja muutoin varsin yksiääniseen musiikkikasvatusta ja -koulutusta koskevaan keskusteluun. Hän on havainnut musiikin ja urheilun sankarimyyttien muistuttavan toisiaan: urheilun tavoin musiikillinen sankaruus on valjastettu palvelemaan kansallisen identiteettimme kohottamista. Kysymys on myytistä, joka asetetaan esille niin median kehittelemissä idealisoiduissa elämäkerroissa kuin myös musiikkiaiheisissa kirjoituksissa ja konserttiarvosteluissa. Myytin ikuisena sisältönä[28] on kehotus kilvoitella ja voittaa kaikki

---

[27] Pekka Vapaavuoren, Sibelius-Akatemian rehtorin, pääkirjoitus oppilaitoksen sisäisessä lehdessä, *Äänenkuljettajassa,* 8/2002–2003.

[28] Vrt. venäläisten formalistien *fabula*, ikuinen aihe, joka toistuu tarinasta toiseen, ks. esim. Bruner (1986, 7; 1987, 22) ja Heikkinen (2001, 208).

sisäiset ja ulkoiset esteet, kilpailijat sekä näyttää oma ylivertaisuus kaikille. (K. Lehtonen 2001, 313.) Kyse on Greimasin (1980, 205) esittelemästä myyttisestä aktanttimallista, joka kaikessa yksinkertaisuudessaan perustuu kokonaisuudessaan subjektin tavoittelemaan halun objektiin ja jonka saavuttamisessa subjekti kohtaa niin vastustajia kuin auttajiakin.

Kulttuuriset tarinat yhteisön kertomuksina

Jokainen kulttuuri tarjoilee jäsenilleen lukuisia erilaisia aineksia toteuttaa hyvää ja mielekästä elämää. Tyypillisesti nämä ainekset ilmenevät tietylle kulttuurille ominaisessa kertomuksellisessa muodossa. Asettuessaan elämään jossakin tietyssä paikassa yksilö samalla joutuu siellä vallitsevan kulttuurin vaikutuspiiriin. Lähestulkoon tiedostamattaan hän tulee liittäneeksi kulttuurin tarjoilemia elementtejä yhteen merkityksiksi kulttuurisesti ja sosiaalisesti opittujen sääntöjen mukaan. Tästä on Anni Vilkon (1988, 70–72) mukaan seurauksena sukupolvia, sosiaalisia ammattiryhmiä ja sukupuolia yhdistäviä kertomuksellisia käsityksiä siitä, miten eletään ja miten elämä esitetään tulkintana.

Kulttuurinen tarina – josta käytetään usein myös nimeä mallitarina – on juonellinen ja paikallinen, episodeista koostuva kokonaisuus, jossa kiteytyvät kullekin yhteisölle ominaiset hyveet ja paheet. Siihen sisältyy aina moraalinen ulottuvuus, joka välittää ja ylläpitää yhteisön traditioita ja arvoja (esim. Bruner, 1991; Gergen 1994; Gergen & Gergen 1983, 1986; MacIntyre 1981; Polkinghorne 1988; Taylor, 1992).

Tässä tutkimuksessa ymmärrän kulttuurisen tarinan malliksi, jota vasten musiikin ammattilainen tulkitsee omaa elämäänsä ja kokemuksiaan. Se on musiikkikulttuurissa kasvamisen myötä omaksuttu horisontti, josta käsin eletty elämä saa merkityksensä. Kulttuurinen tarina kuvaa musiikin ammattilaisen ideaalikehitystä kisällistä mestariksi ja viitoittaa tien menestykseen. "Mestari-kisälli"–periaatteen vaikutus ulottuu koko musiikki-koulutusjärjestelmään.

Mihin yhteisö tarvitsee mallitarinoita?

Mallitarinoiden funktio on opetuksellinen: ne antavat ymmärtää, mikä on arvokasta, mikä halveksittavaa, mikä on oikein ja mikä väärin, miten kannattaa toimia ja mitä välttää. Usein opetukset ovat piileviä. (Ylijoki 1998, 147.) Niitä seuraamalla ollaan hyveellisellä tiellä. Muun muassa julkisuuden henkilöiden omaelämäkerrat opastavat maineeseen ja kuuluisuuteen johtavalle – sukupuolen mukaan tosin erkaantuvalle – sankaruuden tielle (Gergen & Gergen 1993). Nämä mallit toimivat esimerkkien tavoin, suuntaa ja tarkoitusta antaen: niissä realisoituvat sekä päämäärät että askeleet sinne pääsemiseksi.

Yhteisöjen omat kulttuuriset tarinat eivät ole irrallisia kokonaisuuksia. Ne muodostavat repertuaarin kietoutumalla ja limittymällä muihin tarinoihin ammentaen näiden

juonityypeistä ja henkilöhahmoista, kollektiivisista suurista kertomuksista ja myyteistä. Myös organisaatioilla – joiksi muun muassa oppilaitokset voidaan lukea – on omat mallitarinansa, myyttinsä, kertomuksensa ja legendansa (Polkinghorne 1988, 122), joiden tehtävänä on auttaa jäseniään tulkitsemaan keskenään samassa linjassa organisaatiokulttuurin perususkomuksia, normeja ja arvoja. Tämä saa aikaan jatkuvuuden ja pysyvyyden kokemuksen, mikä on tarpeen olosuhteiden muuttuessa. Yhtä lailla pidetään yllä kollektivista identiteettiä, joka selittää sen, mistä organisaatio on tulossa ja mihin menossa, mikä on sen olemassaolon oikeutus, mikä on sen perustehtävä ja miten se siitä suoriutuu. (Ylijoki 1997, 147–148.) Organisaation tarinoissa ilmenee "institutionaalista muistamista ja unohtamista" (Middleton & Edwards 1990, 10), mikä ilmenee siinä, mistä organisaatiossa kerrotaan ja mistä vaietaan, minkä muistoa vaalitaan ja mikä pyyhitään olemattomiin.

Paikallisen oppilaitoksen merkitystä laajemman kulttuurin sisällä voi hahmottaa Burton R.Clarkin (1986) ajatuksella yliopiston *saagasta*. Clarkin mukaan kullakin yliopistolla on oma historiansa, traditionsa ja arvomaailmansa sekä näitä ilmentävä ja ylläpitävä tarina, johon oppilaitoksessa toimivat ja toimineet tavalla tai toisella kiinnittyvät.[29] Kerrotaan esimerkiksi merkittävistä rehtoreista, kohtalokkaista tulipaloista, suurista sankariteoista tai katalista väärinkäytöksistä, jotka luovat yhteistä merkitysmaailmaa. Saagan merkitys on juuri siinä, että sen avulla organisaatiosta voi kehittyä yhteisö, joka synnyttää jäsenissä lojaalisuutta ja saa heidät tuntemaan, että he kuuluvat yhteisöön. Lisäksi saaga voi pehmentää, suorastaan peittää opiskelupaikan eri osastojen ja jopa tieteenalojen välisiä eroja ja luoda yliopistokeskeistä maailmankuvaa ja toimintanormistoa muutoin tieteenaloittain eriytyvien alakulttuurien rinnalle. (Clark 1986, 82–83.)

Kaiken kaikkiaan kulttuurinen tarina ei ole mikään kiinteä, selkeärajainen, tietoisesti omaksuttu saatikka kaikkien yhteisesti jakama opinkappale. Yhteisössä voi esiintyä lomittaisia, rinnakkaisia, kerroksisia, ehkä vastakkaisiakin tarinoita.[30] Toisaalta musiikkikulttuurin erilliset osa-alueet (esim. jazz-, kansan-, länsimainen taide- ja popmusiikki) pitävät yllä keskenään kilpailevia mallitarinoita.[31] Kussakin yhteisössä on olemassa julkisuuteen kerrottuja tarinoita, joilla esimerkiksi ylläpidetään profiilia, kun taas vastaavasti sisäisessä käytössä on toinen tarina (Ylijoki 1998, 148).

---

[29] Rehtori Pekka Vapaavuoren *Äänenkuljettaja*-pääkirjoitus ilmentää tällaista oppilaitoksen *saagaa*.

[30] Airi Hirvonen (2003) esittelee väitöskirjatutkimuksessaan "Alanvaihtajan tarinan", jossa päähenkilön elämänjuoni etenee vallitsevalle narratiiville vastakkaisella tavalla. Haastateltu opiskelija päätyy keskeyttämään opiskelunsa Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa.

[31] Jari Perkiömäki valaisee esimerkiksi jazz-musiikin lapsipuolen asemaa suhteessa muihin musiikin lajeihin kirjoituksessaan *Äänenkuljettajassa* 18/2002–2003.

Tällä hetkellä esimerkiksi musiikkioppilaitokset pyrkivät profiloitumaan omilla painopistealueillaan, mikä ilmenee ulospäin kerrottuina tarinoina ("meillä voi erikoistua vanhaan musiikkiin, musiikin teknologiaan, integroida mukaan tanssiopintoja" ym.) Oppilaitosten sisällä on kuitenkin oltava profiilille sisältöä antava, substanssia rakentava ja tukeva tarina, jolla varsinainen toiminta toteutetaan.

Jotta kulttuurinen tarina täyttäisi tehtävänsä mallina, sillä on oltava kiinnityskohtia todellisiin tapahtumiin (Polkinghorne 1988, 160) ja sen on kyettävä reagoimaan kontekstissa tapahtuviin muutoksiin. Mikäli näin ei ole, tarinasta tulee Shotterin sanoin (1994, 81–83) "sosiaalisesti rakennettu ja sosiaalisesti ylläpidetty *illuusio*." Näiden illuusioiden purkaminen tai muuttaminen on vaikeaa ja työlästä, sillä ne ovat juurtuneet syvälle yhteisön traditioon ja toimintatapoihin ja muodostavat osan yhteisön identiteetistä. Kimmo Lehtonen (2001, 313) näkee sankaruutta korostavan myytin kuitenkin tyhjentyneen sisällöstään: vaikka menestystarinat korostavat juhlitun sankarin lahjakkuutta, oivallista luonnetta ja ylivertaisia kykyjä, ne sivuuttavat sankaruuden hinnan. Tarinat eivät kerro monien yrittäjien epäonnistumisesta siitäkin huolimatta, että oman uran luomiseen on liittynyt ankaria uhrauksia: tämä ei kuulu sankaridiskurssiin, vaan asia on lohkaistu pois kokonaisuudesta (ks. Tarasti 1994; myös Toivanen 2000).

Mihin yksilö tarvitsee mallitarinaa?

Voidakseen käsittää itselle tapahtuvia asioita, elämän draamaa, yksilö tarvitsee jotain, millä kohdattua voisi jäsentää. Tähän tarpeeseen kulttuuriset mallitarinat soveltuvat erinomaisesti. Margaret Somersin (1994, 606) mukaan kokemus konstituoituu narratiivisesti, toisin sanoen ihminen koettaa koota tai jollain tavoin integroida kohtaamaansa yhteen tai useampaan tarinaan. Ihmisen perusolemukseen sisältyy pyrkimys päästä ymmärrykseen hänelle tapahtuvista asioista. Arjessa tämä ilmenee esimerkiksi siten, että ihmiset selittävät elämänsä tapahtumia itselleen mielekkäiksi milloin mistäkin omaksumillaan valmiilla selitysmalleilla.[32] Julkis-kollektiivisten mallitarinoiden omaksumisen ja muuntamisen kautta yksilö luo sosiaalista ja persoonallista identiteettiään.

Somersin mukaan moninaiset – mutta rajoittuneet – sosiaaliset, julkiset ja kulttuuriset repertuaarit saavat aikaan projektioita, odotuksia ja muistoja. Nämä puolestaan ohjaavat ihmisiä toimimaan tietyillä, heille ominaisilla tavoilla (Somers 1994, 614). Paljolti siis riippuu siitä, mikä on se kulttuurinen ympäristö, jossa yksilö elää ja toimii ja jonka tarjoaman tarinoiden repertuaarin hän omaksuu elämänsä selitysmalleiksi.

[32] Esimerkiksi televisiosarjat, aikakausilehdet ja elokuvat käyvät tähän tarkoitukseen.

Taiteen alueen merkittäviä toimijoita tutkineen englantilaisen taidehistorioitsijan Griselda Pollockin (1989, 20) mukaan taidehistoriallisen diskurssin keskeisenä hahmona pidetyn "taiteilijan" taustalla on porvarillinen myyttinen käsitys universaalista, luokattomasta Miehestä. "Taiteilijalla" ymmärretään herooisen ja yksilöllisen luovuuden ilmentäjää, historian ja yhteiskunnan ulkopuolista vapaata luovaa toimijaa. (Ks. myös Sarjala 2002, 205-214.) Kuvatun kaltaisen hahmon elämän kokonaisuudesta kerrotut tarinat tai lyhyemmät elämänepisodit tarjoavat kulttuurisista mallistoa, johon samalla kulttuurisella kentällä elävä peilaa omaa elämäänsä.

Tutkimuksessaan englantilaisista naisopettajista Petra Munro (1998) haastaa autonomiaa ja riippumattomuutta ihannoivan maskuliinisen länsimaisen elämäntarinan mallin. Hänen käsityksensä mukaan naisten on mahdollista konstruoida ja omaksua sellaisia itseilmaisun tapoja, jotka kyseenalaistavat autonomisen, yhtenäisen ja hierarkkisesti portaittain etenevän ammatillista itseä ilmentävän narratiivin. Naisten on mahdollista sitoutua työssään opettajina täysin toisentyyppisiin arvoihin, joita kuvaa vastakkainen kulttuurinen tarina [counternarrative]. (Mts. 109, 115.)

Vilma Hänninen (1991, 1998, 2000) tarkastelee useissa kirjoituksissaan kulttuurista tarinavarantoa eli sitä tarjolla olevaa tarinoiden joukkoa, joka antaa yhteisön jäsenille jaetun kehyksen erilaisten kokemusten ja elämäntapahtumien ymmärtämiseen. Vakiintuneet tarinat eivät kuitenkaan vain ohjaa elämänmuutosta läpikäyvää ihmistä itseään jäsentämään omaa tilannettaan, vaan ne ohjaavat myös muiden ihmisten suhtautumista häneen. Voidakseen elää uuden, ehkä aiemmasta vallitsevasta poikkeavan tarinan mukaisesti, muutosta läpikäyvän on saatava tarinalleen myös toisten ihmisten ymmärrys ja sosiaalinen vahvistus. On raskasta toteuttaa optimistista tarinaa, jos ympäristössä vallitseva käsitys määrittelee yksilön itselleen valitseman tien epäonnistumiseksi. (Hänninen & Valkonen 1998, 16.)

Kulttuuriset tarinat suomalaisessa musiikkielämässä

Musiikkialan ammattilaisuudesta kertovien tarinoiden perusviritys näyttäisi seurailevan maskuliinisen lineaarisen menestystarinan mallia. Onko Pollockin luonnostelemalla taiteilijakäsityksellä yhtymäkohtia säveltaiteen alalla vallitsevan taiteilijakuvan kanssa? Musiikinhistorian esityksistä keskeinen osa viekoittelee lukijaa vaivihkaa hyväksymään menestystarinan perusjuonirakenteen (Sarjala 2002, 14), jossa kerronta etenee kuvaten yksinäistä kamppailua kohti huippua. Median välittämä kuva klassisen musiikin ammattilaisista on harras ja tyylipuhdas, menestyksistä raportoiva.[33] Maailmanmaineeseen pääseminen, kilpailuvoitot, levytykset ja sopimukset huippuorkestereiden kanssa ylittävät

[33] Pirre Maijala (2003) käsittelee teoksessaan muusikon kulkua kohti huippua, soittamisen eksperttiyttä.

uutis- ja julkaisukynnyksen. Onko näin ollen pääteltävä, että senkaltainen on kertomisen arvoista? Kuvaa täydentävät säännöllisin väliajoin julkisuuteen ponnahtavat tunnettujen muusikkojen (jotka ovat enimmäkseen miespuolisia esiintyjiä ja säveltäjiä) sankarilliset elämäkerrat. Sarjalan (2002, 14) mukaan näin esiin tuotu lähi- sekä kaukaisempi historia tulee vahvistaneeksi vakiintuneita valtarakenteita, joiden tehtävänä on palvella instituutioiden ja ääniteteollisuuden tarpeita. Samalla edistetään suomalaisen musiikkielämän kilpailukykyä – ovathan suomalaiset ammattimuusikot yhtä lailla kuin sävellyksetkin varteenotettavia vientituotteita kulttuurisilla maailmanmarkkinoilla.

Suomessa valtio tukee julkisin varoin kulttuuritoimintoja, jotka ovat näin ollen riippuvaisia valtiojärjestelmästä. Johan Fornäs (1995) näkee julkisen tahon olevan kiinnostuneempi "kaunotaiteista", jotka eivät tuota välitöntä voittoa. Vaikka valtio takaakin lakien ja muiden toimenpiteiden kautta oikeuden toteutumisen ja turvaa huolenpidon, on kääntöpuolena keskusjohtoisen jäykän säätelyn kumuloituminen byrokratiaksi, joka ei toimi. Usein myös valtion tuki ja lainsäädäntö ovat epäoikeudenmukaisia, koska monia valtiollisia kulttuuri-instituutioita ohjaavat suuren, ei-omistavan joukon kommunikatiivisten intressien sijaan yhteiskunnallisen eliitin intressit säilyttää vanhat etuoikeudet ja uusintaa omaa kulttuurista pääomaansa. (Mts. 117–118.)

Kulttuuristen arvojen vaaliminen voidaan nähdä takertumisena menneisiin saavutuksiin, minkä yhteydessä ilmenee haluttomuus tarkistaa vakiintuneita, dogmatisoituja arvokäsityksiä. Mahdollinen uusi koetaan tarpeettomana, ja henkinen energia hupenee saavutetun erinomaisuuden pönkittämiseen. Kuitenkin vaaliminen voisi yhtä lailla merkitä mahdollisuutta käydä dynaamiseen ja avoimeen dialogiin ajassa liikkuvien virtausten kanssa, pitämättä niitä uhkana tai turhana, minkä seurauksena aiempi arvokas tulisi päivitettyä ja sen lisäksi voisi syntyä jotakin kokonaan uutta. Fornäsin (1995, 119) mukaan voi kuitenkin käydä niin, että yksilöt tai ryhmät koettavat aktiivisesti vetäytyä ja suojella omia suljettuja tilojaan, hauraita kokemuksiaan ja yksityisiä suhteitaan.

Ei voi välttyä siltä ajatukselta, että kulttuurissamme arvokkaaksi ja merkittäväksi koettu sijaitsee varsin kapealla alueella. Tämä ilmenee myös siinä tavassa, jolla musiikkielämästä, sen instituutioista ja toimijoista on toistaiseksi puhuttu ja kirjoitettu. Olen itse ottanut käyttöön termin *rondo-puhe* kuvatakseni vallitsevaa diskurssia. Tällä tarkoitan ensinnäkin rondo-nimistä musiikkiteoksen muotorakennetta, jossa samat elementit toistuvat vuoroittain ilman kehityksellistä aspektia. Toiseksi viittaan musiikkilehti *Rondon* kirjoitusten välittämään kuvaan sekä menestymisestä musiikkielämässä että menestyvistä yksilöistä. (Huhtanen 2002, 53.) *Rondo*-puhe liittyy yhtä lailla historiassa tapahtuneeseen kuin tämän hetken ilmiöihin.

Tullakseen pianonsoitonopettajaksi on ensin tultava pianistiksi

Mikä on musiikin ammattilaisia kouluttavan tahon saaga Suomessa? Onko se yhtenäinen vai jakautuuko se osa-alueisiin, jotka poikkeavat merkittävästi toisistaan? Perinteisesti on ollut tapana kuvata esiintyvien taiteilijoiden koulutusta mestari–kisälli-suhteen avulla. Ammattilaisia kouluttavia tahoja on aiemmin ollut kaksi: Sibelius-Akatemia, erityisalueena korkeimman esittävän säveltaiteen koulutus, sekä konservatoriot, jotka ovat profiloituneet opettajien kouluttamiseen. Ammattikorkeakoulujen voimakas tuleminen on kasvattanut musiikkialalle kouluttautuvien määriä tuntuvasti. Koska tutkimuksessani haastatellut soitonopettajanaiset ovat yhtä lukuunottamatta saaneet koulutuksensa Sibelius-Akatemiassa, pitäydyn kulttuuristen tarinoiden osalta solistisen koulutuksen eli esittävän säveltaiteen opetuksen parissa.

Jo ennen ammattiopintoihin saapumistaan opiskelija on kohdannut, enemmän ja vähemmän tietoisesti, suomalaisen musiikkikulttuurin suureen kertomukseen sisältyvän toimijoiden kaanonin. Mukaan lukeutuu kansallisia sankarihahmoja Sibeliuksesta lähtien: säveltäjiä, orkesterinjohtajia, kuuluisia esiintyviä taiteilijoita, musiikillisten toimintaorganisaatioiden voimakkaita rakentajia ja visionäärejä. Heidän elämänvaiheisiinsa ja saavutuksiinsa liittyvät tarinat tulevat tutuiksi jo ennen ammattiopintoja, harrastamisen vaiheessa. Nämä esikuvalliset henkilöt ovat muutamaa poikkeusta lukuunottamatta miehiä. Jo oppilaitoksen nimi, *Sibelius-Akatemia*, viittaa miespuoliseen toimijuuteen. Mikä vaikutus on sillä, että korkealle tähdättäessä esikuvat ovat miespuolisia? Instituutioon sosiaalistuessaan naisopiskelija joutuu hakemaan paikkaansa: ryhtyäkö miehisesti kamppailemaan ja tavoittelemaan paikkaa huipulla? Vai onko viisaampaa luovuttaa jo lähtötelineissä, suostua katoamaan vähitellen näkymättömiin, opettajien ja kasvattajien suureen kasvottomaan joukkoon? Oppilaitoksen johdossa ei juuri naisia ole näkynyt; poikkeuksen muodosti 1980-luku, jolloin Ellen Urho luotsasi Sibelius-Akatemiaa jättäen jälkeensä merkittävän musiikkikasvatuksen koulutuksen uudistuksen. Koulutusrakenteista ja sisällöistä päättäminen näyttää olevan enemmälti miesten tehtäväaluetta (ks. esim. Belenky & al.1986; Munro 1998)[34]. Järjestelmän sisältäpäin kokeneet naiset tekivät parhaansa mukautuakseen ympäristön ideaaleihin. Tuon seuraavassa esiin heidän kokemuksiaan historiallisesti velvoittavan perinteen jatkajina. Seuraavassa *Intermezzossa* Ainon, Tanjan ja Monikan tulkitsemille elämänsä lyhyille episodeille olen antanut nimet *Uponnut katedraali*, *Vakavat muunnelmat* ja *Keskeytetty serenadi*.

[34] Belenky & al. (1986, 190) toteavat kirjassaan *Women's ways of knowing*, että miehet suunnittelivat korkeamman koulutuksen instituutiot USA:ssa ja suurin osa on edelleenkin miesten johtamia.

INTERMEZZO

Uponnut katedraali[35]

Aino: […] nii mies sano että, jos sä rupeet konsertoimaan nii tää avioliitto on loppu! Ja mä ajattelin, niin että mulla ei oo voimia, […] ja sit mä ajattelin niin, et jos mä oon tarpeeksi lahjakas niin kyllä se vielä pulpahtaa sieltä esiin […] tiesin, että mies halus jatkaa lapsia – tai…

Kaija: Perhettä kasvattaa?

Aino: Niin tota… niin mä ajattelin et tänä aikanahan mä voin tehdä tätä [miehen toivomaa perhettä] että ... kyllä jos on nyt sitte lahjoja nii ne kuitenkin tulee sitte läpi, vielä…

Vakavat muunnelmat[36]

Tanja: Soiton kans oli vähän niinku koulunkin – et tavallaa oli faktoja, jotka osotti, et mä oon hyvä: hyvä koulussa ja soittamaa – ja samalla sisäinen tunne, et mä oon ihan hirveen huono. Että kaikki onnistumiset on niinku sattumaa.

* * *

Tanja: [J]otenkin semmonen rentous ihmissuhteissa puuttu. Mut oli laitettu pelkäämään kaikkii muita. Eikä mul ollu ystäviä. Mä vaa soitin.

* * *

Tanja: Opettaja sano, et *en minä tiedä, mitä sinulle voi enää opettaa.* Menin tekemään tutkintoa – silleen niinku, must tuntu, et ihan yksin, et mun opettaja ei oo siinä.

Kaija: Et ilman tukee.

Tanja: Sekin oli hirvee paikka! Sit sain siitä 20 pistettä – joka oli hirvee asia, kun se ei ole enää erinomanen. Lautakunta sano, en oikeen muista, mut et *olemme kuulleet tämän tytön soittavan paremminkin, et ei se ole kuin 20 pistettä* – mulle se oli että *HUONO PIANISTI* kun ei oo erinomanen. Pettymys, ihan hirvee, sekä opettajalle sitte, vaik ei nyt ois luullu, tai siis et – kuitenkin, et 20 pistettä oli huono numero.

* * *

Tanja: [M]un rupes tuntuu täällä, kädessä, sen pääsiäisloman aikana. Silti vaan soitin ja soitin. Kun tulin takas [lomalta], sanoin opettajalle, et mun käsi on jotenki omituisen tuntunen, nii se vaan sano, et *ei, soita vaan niin paljo kuin pystyt* – ja mä vaan soitin. Kunnes mun sormet ei enää liikkunu. Käsi niin kipee, et en pystyny avaamaan avaimella ovee, en kampaamaan tukkaa, en laittamaan ruokaa...Sit kun sanoin opettajalle, hän sano, et *no joo*, et *laitas se käsi kuumaan veteen*. Kato kun tulehdus on, niin se on pahinta, mitä voi tehdä – kuuma! *Kuumaan veteen, ja hiero sitä kättä*. – Mä tein niin.

* * *

Tanja: Must tuntuu, et tavallaan se käsikipu on ollu mun itsehankittu, et se on oikeutus sille, et miks mä oon niin huono pianisti. Siis – ensin mä oon huono, ja sit mä oon huono, kun mulla on käsi kipee! Et se on parempi syy.

Kaija: Tarvitsit tosi hyvän ja pitkäaikasen syyn ... sille huonoudelle?

Tanja: Nii.

* * *

Tanja: […] et kun olin tehny sen diplomin, niin mul oli semmonen ihana olo, et mun ei tarvi enää ikinä soittaa! – Jonkun muun… odotusten takia.

---

[35] Säveltänyt Claude Debussy.

[36] Säveltänyt Felix Mendelssohn.

* * *

Tanja: Oppilaat oli aika sekalaista porukkaa, tullu ties keltä –

Kaija: …keräilyerä.

Tanja: Nii se on alussa ... Sit oli yks vähän vanhempi opettaja, joka ei oo kauan ollu, on iäkkäämpi minuu, jonka elämäntehtävä on valittaa. Ja se valitti, kun mä sinne tulin – aina se valitti kuinka huonoja oppilaita oli, ja kaikki oli niin huonosti. Mulle tuli semmonen olo, et täällä [paikkakunta N] on jotenkin Suomen huonoimmat oppilaat.

* * *

Tanja: Kun oppilaan omat ongelmat on siin käsinkosketeltavana! Sillonhan se sormi menee suuhun, kun on saanu koulutusta vaa soitonopettajaks,

Kaija: … tai oikeestaan niin kun soittamiseen…

Tanja: Nii, vielä lisäks se! Ja soiton opettamiseen vaan vielä niinku jollain hyvin yksinkertasella tasolla, niinku pedagogiikkaa pari vuotta tai jotain harjotusoppilaita... Kun tulee oikee lihaa ja verta oleva oppilas, jolla on oikeesti ongelmia, niin mitä valmiutta niit on käsitellä – ei mitää.

* * *

Tanja: [M]ul tuli semmonen olo, et tää [Rahmaninovin] musiikki on huutoo, se on epätoivoo – et tätäkö mä oon niiku, sitä epätoivoo oon sen kautta saanu purkaa sillon nuorena, kun ei muuten…? […]
Sen tähden tää [Schubert: Impromptu As] on ollu musta joskus niin ihana kappale, mitä mä oisin… et oisin saanu huutaa, että kun en muuten saanu, kun meiän äidin mielestä itkeminenkin oli jo ihan kauheeta. […]
[…] sen takii mä oon varmaan pystyny harjottelemaan 8 tuntia putkeen, että mä oon niinku menny piiloon sinne sisään.

Keskeytetty serenadi[37]

Monika: [S]iitähän tuli sitte sen diplomin jälkeen ihan suunnaton tyhjyys, ja semmonen putoominen, et ei se oikeestaan niinku tänä päivänä oo poistunu (nauraa hyvin kovaäänisesti)
[…]
No että kun se mieletön harjottelu, sit se loppuu yhtäkkiä, sit tunnitkin loppuu, tavoitteet loppuu oman soittamisen osalta, heti… ja mul oli sitten hirveesti opetustyötä…

[37] Säveltänyt Claude Debussy.

Sosiaalistuminen musiikkikulttuuriin

Tullakseen musiikin ammattilaiseksi on saavutettava musiikkiammattilaisen identiteetti, on saavutettava "heimon" jäsenyys.[38] Tämä koostuu kahdesta toisiinsa limittyvästä prosessista. Ensinnäkin on omaksuttava musiikin ammattilaisten kulttuuri sosiaalisen identiteetti-projektin kautta. Sen jälkeen on vuorossa omaksutun kollektiivisen identiteetin muuntamiseen perustuva persoonallinen identiteettiprojekti. Musiikkialalle tuo oman erityisen lisänsä mestari–kisälli-suhteessa tapahtuva instrumenttiopetus, jossa vanhempi ja kokeneempi mestari siirtää osaamisensa ja taitonsa nuoremmalle, häntä jäljittelevälle noviisille. On myös huomattava, että tämä kahdenkeskinen työskentelytapa on omaksuttu harrastamisen vaiheessa jo vuosikausia ennen ammattiopintoja. Näillä opettaja–oppilas-suhteilla näyttää olevan aineistoni perusteella keskeinen vaikutus soittajan identiteetin muotoutumisessa.

Sovellan Rom Harrén (1983) teoriaa sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin rakentamisesta yhteisön mallitarinan avulla ja kuljetan ohella sitä todellisuutta, jossa musiikinharrastaja peilaa kehittyvää identiteettiään hänelle tarjoutuvien kulttuuristen mallitarinoiden avulla (kuva 2).[39]

1. Omaksuminen

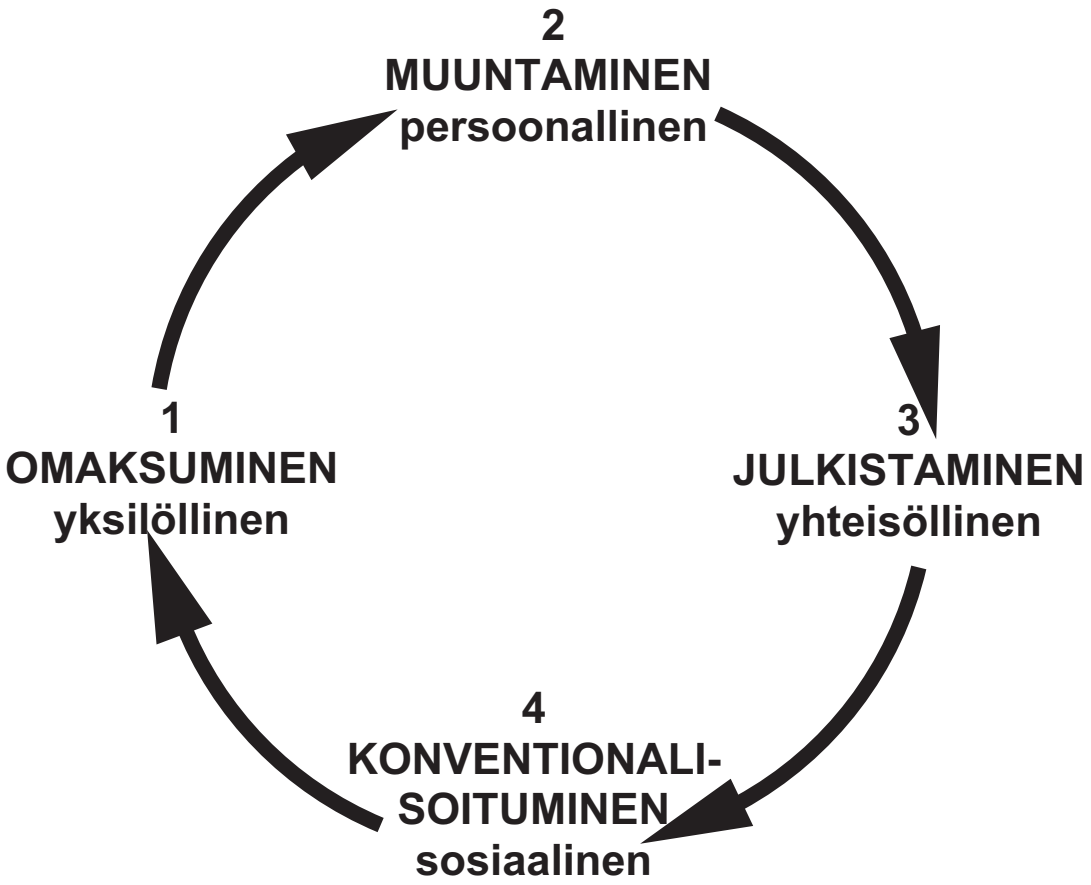
Rom Harrén (1983) teoria sosiaalisesta identiteettiprojektista koskee tilannetta, jossa yksilö tiettyyn yhteisöön tullessaan pyrkii saavuttamaan jäsenyyden samastumalla siellä vallitseviin arvoihin, traditioihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. Tulijan on siis osattava tulkita yhteisön kulttuuria ja sen arvostuksia [identiteetin määreiden suhteen]. Hänen on myös kyettävä vakuuttamaan muut yhteisön jäsenet omasta pätevyydestään ja sitoutuneisuudestaan paikalliseen kulttuuriin.

Sosiaalinen identiteettiprojekti käynnistyy esimerkiksi silloin, kun uusi opiskelija tulee opiskelemaan Sibelius-Akatemiaan, jollekin tietylle osastolle, tavoitteenaan musiikin ammattilaiseksi tuleminen. Hänen on opeteltava "talon tavoille" omaksumalla omaan koulutusohjelmaansa sisältyvät normit sekä laajemminkin musiikkiammattiin opiskelevien kulttuurin. Päästääkseen hyväksytyksi jäseneksi hän joutuu hakemaan hyväksyntää yhteisössä jo olevilta jäseniltä. Kiinnittyminen yhteisöön tapahtuu siis omaksumalla vallitsevat toimintamallit ja arvot.

---

[38] Akateemisista heimoista ja niiden kulttuurien omaksumisesta puhuvat Becher (1989) ja Ylijoki (1998); Hirvonen (2003, 26) soveltaa vastaavaa tarkastelua muusikkojen "heimoon".

[39] Myös sosiaalipsykologi Ruthellen Josselson (1987) on tutkinut erityisesti naisidentiteetin rakentumista nuoruudessa intrapsyykkisen ja sosiaalisen prosessin yhteenkietoutumana. Hän pitää nuoruutta kriittisenä vaiheena, jossa luonnostellaan aikuisen identiteetin parametrejä.



Kuva 2. Sosiaalistuminen Harrén (1983) teorian pohjalta.

Oili-Helena Ylijoki (1996, 132–138) tarkastelee opiskelijoiden sosialisaatiota akateemiseen oppialaansa, omaan heimoonsa, soveltamalla väitöstutkimuksessaan Harrén (1983) teoriaa. Ryhmäjäsenyys saavutetaan omaksumalla oman oppilaitoksen (tai oman osaston) toimintatavat, arvot ja perususkomukset – eli ryhmän moraalijärjestys. Kuitenkin kukin opiskelija myös suuntaa ja muokkaa yhteisöllistä ainesta omalla erityisellä tavallaan. Tiivistäen omaksuminen tarkoittaa siis sitä, että yksilö omaksuu sosiaalisista käytännöistä ja puhetavoista itsensä kannalta mielekkäitä elementtejä. Nämä perustuvat kielellisiin malleihin ja paikallisesti hyväksyttyihin episodirakenteisiin. (Harré 1983, 256)

2. Muuntaminen

Saagan tarjoamien ainesten omaksumisen jälkeen on vuorossa kunkin yksilön kohdalla vastaanotetun muuntaminen ja muokkaaminen. Tässä vaiheessa yksilön ainutlaatuinen elämäntilanne ja -historia vaikuttavat oleellisesti tapaan, jolla hän yhdistelee asioita, luo niistä uutta, omalla erityisellä tavallaan ja transformoi kulttuurinsa perimää. Harré (1983, 257) käyttää tässä yhteydessä ilmaisua "paikallinen teoria itsestä" viitaten siihen, että kussakin ympäristössä on omanlaisiaan käsityksiä siitä, mitä "itse" voi olla. Tätä kukin

ihminen sitten työstää, muuntaen ja muokaten sen henkilökohtaiseksi, itseään koskevaksi teoriaksi.[40] Vaikka sosiaalinen ympäristö vaikuttaa keskeisesti ihmisyksilön minuuden ja itseyden kehitykseen, on yksilöllä kuitenkin kerran muotouduttuaan oma, itsenäinen suhtautumistapansa, oma "teoriansa" suhteessa sosiaaliseen, mikä mahdollistaa sosiaalisen paineen vastustamisen. Agnes Hankiss (1981) on todennut, että ihmiset rakentavat oman teorian elämästään, luokittelemalla eri osatekijät jonkin yhteväisen selitysperiaatteen mukaan ja yhdistävät elementit kokonaisuuksiksi. Jokainen yrittää siis tavalla tai toisella rakentaa oman ontologiansa. Vaikka kulttuuri siis jättääkin yksilöön lähtemättömät jälkensä, se ei koskaan jäljenny tähän sellaisenaan.

Mihin tahansa ammattiin opiskeleva, noviisivaihetta elävä tulokas, tuo mukanaan oman erityisen historiansa. Hän on jo ehtinyt tätä ennen käydä läpi useita sosiaalistavia vaiheita, joiden tuloksena hänellä on omanlaisensa tulkitsemisen horisontti. Sieltä käsin hän tarkastelee yhteisesti jaettuja uskomuksia ja kulttuurin merkitysrakenteita omalla, tuoreella tavallaan. Nimenomaan tässä kohdassa uudella tulokkaalla on tilaisuus muuntaa tarjolla olevaa perinnettä ja muovata omaa persoonallista, muista poikkeavaa identiteettiään. Tämän yhteydessä voi jo ilmaantua kritiikkiäkin saagan suhteen.

Muuntamisvaihe tiivistettynä tarkoittaa jaksoa, jolloin yksilöt muuntamalla ja muokkaamalla sosiaalisesti omaksumiansa toiminnan, ajattelun ja elämisen malleja ottavat tehtäväkseen oman kehittymisensä (Harré 1983, 257).

3. Julkistaminen

Muuntamisvaiheen keskeisyys oman identiteetin muovaamisen kannalta tulee ilmi siiryttäessä seuraavaan, julkistamisvaiheeseen. Se, mitä yksilö on yksityisesti ja yksilöllisesti omaksumastaan muuntanut ja muokannut osaksi itseään ja identiteettiään, ei jää privaatiksi vaan se tullaan esittelemään muille julkisesti. Tulokkaan identiteettiprojekti joutuu koetukselle, mikäli hän tuo ilmi merkittävästi totutusta poikkeavia tulkintoja ja toimintatapoja. Vastaavasti omaleimaisuuden ja yksilöllisen tyylin puuttuminen tyystin saattaa jättää noviisin pimentoon, muista erottumattomaksi.

Tutkimuksessaan kuvataiteilijoista Lepistö (1991) käyttää julkistamisen kaltaisesta vaiheesta termiä "taidemaailmaan astuminen", jolloin kuvataiteilijat asettavat oman persoonallisen tyylinsä esille ensimmäisen yksityisen näyttelynsä kautta. Esiintyvän säveltaiteilijan kohdalla vastaava askel on ensikonsertin pitäminen. Julkistamisessa yksilö on aina riskialttiissa tilassa, jossa hän käy neuvottelua testatatuksi joutuvasta

[40] Somers (1994) pitää elämäntarinan juonta kuvattua elämää koskevana teoriana. Myös George Kelly (1963) ajattelee, että jokaisella ihmisellä on eräänlainen "oman elämän teoria", jota hän tilanteiden vaihtuessa muokkaa. Ajatus "teaoriasta" tulee lähelle myös Marcuksen ja Nuriuksen (1987) *mahdolliset minät* -käsitettä.

identiteetistään. Soittaja altistuu uudelleen määrittelylle esitellessään persoonallista soittamisen tapaansa.

Lepistön (1991, 181) mielestä taiteellisessa toiminnassa on ratkaisevan tärkeää taidemaailmaan astumisen ajankohta. Julkinen kentälle astuminen on siis avainkohta, jolloin yksilölliset ja sosiaaliset tekijät ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään (ks. myös Häyrynen 1984a,b; Bourdieu 1985). Kentälle julkisesti astuttaessa niin taiteilijan tekeminen kuin myös hänen taiteilijaidentiteettinsä joutuvat läpivalaisuun: se, mitä on tehty siihen mennessä yksin tai mahdollisesti turvallisessa lähipiirissä, tulee nyt avoimeen ja julkiseen tarkasteluun. Teoksista sekä tekijästä annetaan palautetta julkisissa kritiikeissä. Taiteilijaa siis kohdellaan ammattilaisena. Kuvataiteilijoilla ensimmäinen näyttely ajoittuu opintojen päättymisen jälkeiseen aikaan, jolloin taiteilijanoviisi on pääsääntöisesti aikuisiässä. Julkistusvaiheen yhteydessä yksilön on mahdollista saada niin neron kuin hullunkin leima – riippuen yhteisön senhetkisestä arvioinnista (Harré 1983, 257). [41]

4. Konventionalisoituminen

Julkistamisen jälkeen osa siitä, mikä on julkistettua, konventionalisoituu. Toisin sanoen julkistetuista innovaatioista jotkut hyväksytään osaksi yhteisön kulttuurista perimää, jolloin ne tulevat osaksi yhteisön sosiaalisia resursseja. Nämä puolestaan ovat tarjolla uusille tulokkaille, omaksuttavaksi, muunnettavaksi, julkistettavaksi… Näin ovat saaneet syntynsä niin tieteelliset keksinnöt, paradigman muutokset kuin myös uudet suuntaukset eri taiteenaloilla.

Pitkään musiikkikulttuurissa usealla eri tavalla ja eri rooleissa toimineena olen joutunut pohtimaan suomalaisen musiikkikulttuurin ja siinä viljeltyjen konventionaalisten arvojen elastisuutta: miten notkeasti luodut ja vakiintuneet konstruktiot antautuvat kriittiselle tarkastelulle? Mitä maamme musiikkikulttuurissa pidetään tavoittelemisen arvoisena, mikä määritellään ansioitumiseksi – ja miksi? Mikä on luovuttamattominta kulttuurisessa perimässämme – ja minkä vuoksi? Onko arvottamisessa tapahtunut muutosta kuluneitten vuosikymmenten aikana? Entä konventioissa?

Näkisin kehityksen kulkevan sellaiseen suuntaan, jossa kaukana menneisyydessä patsaiksi kivettyneitä konventionalisoituneita konstruktioita uhkaa rapautuminen. Tai sitten inflaatio: uran luomisessa ja uralla etenemisessä on median merkitys kasvanut huimiin mittasuhteisiin. Raportoiduksi, toisin sanoen julkistetuksi tulee nimenomaan lineaarisesti etenevä, nopeatempoinen kehitys – sanalla sanoen *näytöt*. Tätä voisi vielä luonnehtia

[41] Riitta Nelimarkan (2000) taiteellisen tohtorintutkinnon hyväksymisen ympärillä käyty prosessi on tästä erinomainen esimerkki.

mitattavuudella: *kuinka paljon, kuinka usein* ollaan esillä.[42] Sama ilmiö on luonnollisesti nähtävissä koko kulttuurissa, niin huippu-urheilussa kuin matkapuhelinten valmistajien maailmanmarkkinoilla. Media säätelee arvon määrittymistä omien lakiensa mukaisesti,[43] ja sen tarjoaman julkisuuden ankaruus tulee ilmi siinä, että median muisti on kovin lyhyt. Ollakseen uskottava yleisönsä silmissä on saatava julkisuutta säännöllisesti, muutoin saattaa olla odotettavissa unhoon painuminen. Mitä tämä merkitsee soittajalle, joka tarvitsisi aikaa ja rauhaa hakeakseen omia tulkintojaan ja uusiutuakseen persoonana – voidakseen jälleen antaa jotain uutta kuulijoilleen?[44] Millaisen tilan tai ajan nykyinen musiikkikulttuuri on varannut kypsymiselle?

Ylijoki (1998, 141) muistuttaa myös siitä, miten jokaisen siirrosvaiheen yhteydessä voi tapahtua häiriöitä. Esimerkiksi jos omaksumisvaiheeseen kuuluva paikalliseen moraalijärjestykseen, eli yhteisön uskomuksiin, periaatteisiin ja sitoumuksiin kiinnittyminen häiriintyy, se vaikuttaa murentavasti identiteetin luomiseen sosiaalisena ja persoonallisena olentona. Mikäli tämä kiinnittyminen murtuu kokonaan, elämältä katoaa orientaatioperusta. Moraalijärjestys tarjoaa peruskoordinaatit, joita ilman elämässä suunnistaminen on toivotonta. Ihminen ei pysty tunnistamaan, mikä hänelle on elämässä arvokasta, mikä arvotonta – mikä tavoiteltavaa, mikä vältettävää (vrt. Taylor 1989, 27). Kyseinen ajelehtiminen ja irrallisuus merkitsevät identiteettikriisiä.

Epätasapaino sosiaalistumisen eri vaiheiden välillä tai jonkin vaiheen täydellinen puuttuminen vinouttavat luonnollisesti prosessia. On mahdollista, että jokin neljästä vaiheesta sivuutetaan. Edellä mainitsemani kulttuurisen kehityksen ja erityisesti median suuren osuuden vaikutus ilmenee siten, että yksityisyydessä tapahtuva yksilöllinen muuntaminen ja muokkaaminen joko jäävät kokonaan pois tai vähintäänkin tapahtuvat hätäisesti, vailla rauhaa.

Ympärillämme yhteiskunnassa tätä nykyä vallitseva nopeatempoisuus ja moniarvoisuus eivät erityisemmin suosi konventionalisoitumista. Medioitunut kulttuuri on typistänyt Harrén (1983) mallin musiikkiammattilaisten kohdalla kaksivaiheiseksi (kuva 3):

---

[42] Päivi Atjonen (2003) kirjoittaa *Opettaja*-lehden (37/2003) kolumnissaan suorittamisesta, erottumisesta, kilpailemisesta otsikolla "Näyn – siis olen olemassa?". Hän pohtii sitä, mitä merkitsee olla jatkuvasti valmiina panemaan itsensä esille ja ajattelemaan sitä, miltä oma tekeminen näyttää ulkopuolisen silmissä. Atjonen kysenalaistaa lisäksi vaatimuksen, että kaikki tekeminen olisi saatava mitattavaan, numeraaliseen muotoon.

[43] Urheilijoiden arvon määritys media- ja sponsorikulttuurissamme koostuu Tiihosen (2002, 354) mukaan monesta tekijästä: "täytyy olla urheilullista näyttöä, mediakyvykkyyttä, kiinnostavaa henkilökohtaista elämää eikä ulkonäkö tai kielitaitokaan ole pahitteeksi."

[44] Taru Leppänen (2000) tarkastelee väitöstutkimuksessaan median uutisointia vuoden 1995 Sibelius-viulukilpailuista tuoden keskiöön musiikintutkimuksen ja muun musiikin kentän tietämisen tapoja. Leppänen pohtii musiikin ja viulistin identiteettien rakentumista autonomian, sukupuolen, kansallisuuden, etnisyyden ja 'rodun' käsitteiden avulla.

Kuva 3. Harrén (1983) teorian pohjalta muodostetun mallin typistetty muunnos.

On syytä kysyä, kenen ehdoilla koulutusta musiikkiammattiin toteutetaan. Halutaanko koulutuksen muistuttavan broilereiden tehokasvatusta vai onnellisten kanojen kasvua vapaudessa? Näyttää kuitenkin ilmeiseltä, että tulosvastuun periaate on omiaan murentamaan kypsymisen perustaa.

Tarkastelen seuraavassa pianonsoiton ammattiopintojen kulkua aineistosta käsin Harrén (1983) sosiaalisen ja persoonallisen identiteettiprojekin mallia vasten. Ensinnäkin haluan tuoda esiin sen erityisyyden, mikä koskee ammattiopintojen alkua. Toiseksi kiinnitän huomion soitonopiskelun erityispiirteisiin verrattuna muiden alojen opintoihin.

8 PIANISTIKSI PITKÄÄ TIETÄ

Toisin kuin muut yliopisto- ja korkeakouluopiskelijat, joiden opiskelu käynnistyy ylioppilaaksi kirjoitettamisen jälkeen, ovat musiikillisesti lahjakkaat nuoret aloittaneet soittamisensa jo vuosikausia aiemmin, viimeistään koulunkäynnin alettua. He ovat jo pitkällä koulutusputkessa painaessaan päähänsä ylioppilaslakin. Heillä on jo kehittymässä soittajan identiteetti, sillä soittamiseen sitoutuminen on vaikuttanut merkittävästi identiteetin muovautumiseen: merkittävä osa itseä on investoitu soittamiseen. Toisaalta aikaa ja resursseja muihin kokeiluihin ei ole jäänyt,[45] minkä seurauksena toisenlaiset elämänvalinnat ovat karanneet ulottumattomiin.[46] Kuitenkaan selkeätä uranvalintaa ei tapahdu (ks. uranvalinnan prosesseista Ruismäki 1991).

Katariina oli aloittanut pianonsoiton opiskelun nuorisokoulutuksessa ja oli tuolloin ilmoittanut opettajalleen vakaan päätöksensä:

> Katariina: […] minä tiedän ainakin yhden asian, että mitä minä en… minä en koskaan elämässäni tule tekemään, en koskaan… minusta ei ikinä tule pianonsoitonopettajaa! Koska mun äiti oli pianonsoitonopettaja, niin mä olin päättäny, et ei tota.
> Kaija: Mikä siinä oli semmosta, että "ei tota"?
> Katariina: Mä näin itseni esiintyvänä taiteilijana, pianistina – sehän on jokaisen toivekuva, joka tulee Sibelius-Akatemiaan.

Merkittäväksi koulutuksen aikana muodostuu kahdenkeskinen, useinkin monivuotinen "kisällin suhde mestariin", omaan instrumenttiopettajaan, josta saattaa tulla soittajan idealisoinnin kohde. Varsinkin lapsena soittamisen oppiminen osittain perustuu juuri tälle idealisaatiolle, jolloin hyvin osattu soittoläksy annetaan "lahjana" ihannoidulle opettajalle. Myös kasvavalle nuorelle suhde opettajaan on keskeinen, varsinkin kun arvostettu pedagogi antaa huomiotaan oppilaalle, joka ei vielä ole ammattiopiskelija. Vakavasti otetuksi tulemisen kokemuksesta seuraa halu antaa parastaan ja pärjätä ikäisiään vanhempien joukossa. Näin tapahtui Vilman, Ainon ja Katariinan – kuin myös itseni – kohdalla.

> Katariina: [J]a sitte kun tota kuitenkin opettajani X nyt on aika arvostettu opettaja, ja hän oli hyvin tinkimätön, mut hyvin hienostuneella tavalla – (Kaija :Erittäin!) – mulle niinku oli semmonen näytön paikka. Mä olin niin kunnianhimonen, et mä halusin…

---

[45] Nuoruusiän kehitystehtäviin kuuluvat erilaiset identiteettikokeilut ennen varsinaista kiinnittymistä (ks. esim. Erikson 1968; Havighurst 1982; Kuusinen 1997).

[46] Mikko Toivanen (2000, 185) kiinnittää huomion siihen, että identifioituessaan ihminen tavallaan sitoo itsensä, rajoittaa vapauttaan vapaaehtoisesti. Soittajaksi ja soittamaaan itsensä identifioitunut sulkee näin ollen muut mahdolliset elämänvalinnat itseltään pois.

niinkun halusin osottaa, et mä en niinku, et mä olin lunastanu sen paikkani hänen oppilaanaan.

Kaija: Et olit sen opetuksen arvonen tavallaan?

Katariina: Joo. Kyllä. Se oli mulle hirmu tärkeetä.

Tosissaan soittamiseen sitoutuva lapsi tai nuori investoi itseään ja aikaansa merkittävästi soittamiseen, ja tästä johtuen hän ylläpitää soittamisella itsestään rakentumassa olevaa käsitystä (Kuusinen 1997, 217). Lisäksi harrastamisen yhteydessä tapahtuu sosiaalistuminen: soittaville lapsille ja nuorille alkaa kehittyä tietynlainen ryhmäidentiteetti soitto- ja teoriatuntien yhteydessä saatujen soittavien kavereiden kanssa. Nuoren ihmisen *mahdolliset minuudet* (Marcus & Nurius 1986) – joihin voitaisiin ajatella sisältyvän myös mahdollisia narratiivisia identiteettejä – ovat näin jo tulleet luonnostelluiksi. Mikäli lahjakkuus ja muut sitä tukevat ominaisuudet riittävät eikä eteneminen takkuile, valittua suuntaa ei ole tarpeen käydä kyseenalaistamaan. Niinpä siinä vaiheessa, kun muille ikätovereille yliopiston tai muun koulutusväylän ovet ovat juuri avautuneet ja uusien identiteettien kokeileminen pääsee alkamaan, saattaa taitava ja pitkälle päässyt soittaja jo olla tiiviisti kiinnittynyt muusikkojen "heimoon".[47] Hän on ehtinyt kulkea jo pitkän matkan musiikin ammattilaisuuteen johtavaa polkua ja hänellä saattaa olla tehtynä monia ammatilliseen pätevöitymiseen sisältyviä opintosuorituksia. Tämä näkyy myös Katariinan kohdalla: hän ei suinkaan sosiaalistunut ikäisiinsä nuoriin, vaan itseään vanhempiin ammattimuusikoiksi opiskeleviin, lahjakkaisiin ja kilpaileviin pianistilupauksiin.

Lepistö (1991) kuvaa haastattelemiensa kuvataiteilijoiden ammattiin hakeutumisen prosessin sosiaalipsykologista luonnetta. Ensin ympäristö – koululuokka, perhepiiri tai jokin muu ryhmä – havaitsee nuoressa ihmisessä tietyn erityisorientaation. Esimerkiksi nuoren taiteellinen lahjakkuus huomataan, minkä seurauksena ryhmä alkaa suhtautua yksilöön tämän erityisyyden kautta. Ympäristö alkaa odottaa ja edellyttää häneltä tiettyjä asioita, jopa siinä määrin, että se tavallaan varaa taiteellisia taipumuksia omaavalle nuorelle alueen edustuksen ja tyypittää hänet tässä tapauksessa "taiteilijaksi". Tämänkaltainen suhtautuminen vahvistaa henkilön käsitystä itsestään tietyn taiteenalan edustajana, mistä vastavuoroisesti seuraa yhä uusia näyttöjä ja itsen kehittämistä nimenomaisella alalla. (Lepistö 1991, 94–95.) Taiteilija-narratiivin oletetaan etenevän tietyn juonikaavan mukaisesti.

Katariina oli jo varhain nähty nimenomaan soittajana; hän oli osallistunut lukuisiin kilpailuihin, yksin sekä kamarimuusikkona. Julkinen toiminta "nuorena pianistilupauksena" oli saanut vahvistusta ulkoapäin, ja hänen oma käsityksensä itsestään oli samassa linjassa. Näissä olosuhteissa ei tullut kenenkään mieleen käydä kyseenalaistamaan etenemissuuntaa.

---

[47] Usein kuitenkin tapahtuu niin, että ammattiopiskelijaksi päästessä soittajanoviisi joutuu "virittämään koko asteikon uudelleen" siirtyessään aiemmasta paikallisen tähden roolistaan muiden vertaisten, jopa pidemmälle ehtineitten joukkoon (Kurkela 1993, 296). Toisaalta tämä "viritys" panee yrittämään ja sinnittelemään entistä lujemmin, kun arvostettu paikka ammattiopiskelijoiden joukossa on ansaittu.

On syytä kuitenkin tarkastella opettaja-oppilassuhteen vaikutuksia lähemmin myös opettajan vastuun kannalta. Tavoite on se, että mestariaan seuraava "opetuslapsi" omaksuu kokeneemmalta mestarilta tämän taitoa ja kykenee sen avulla etenemään kohti omaa persoonallista osaamistaan ja taitamistaan. Tällä kohdin tapahtuu Harrén mallin ensimmäisen vaiheen mukaista omaksumista. Suhde on kiistatta myös valtasuhde, sillä mestarin katsotaan taitonsa ja kokeneisuutensa perusteella olevan suhteen vastuullisempi osapuoli. Hänen oletetaan myös ymmärtävän, mikä on oppilaan kannalta parasta ja pyrkivän toiminnallaan sitä kohti. On mahdollista, että opettajan käsitys oppilaan parhaasta kietoutuu hänen henkilökohtaisen parhaansa toteutumiseen. Kaukana ei ole vallankäytön mahdollisuus, jos kuva opiskelijasta alkaa näyttäytyä opettajan mielessä ainoastaan soittotaitojen ja uran kehittymisenä. Hirvosen (2003, 114) haastattelemat opiskelijat puhuivat tässä yhteydessä opettajan "oman kilven kiillottamisesta".

Katariinan kohdalla kehityksessä käänteentekeväksi tapaukseksi muodostui raju ja kaikennielevä ensirakkaus, joka ei voinut jäädä kokeneelta ja tarkkasilmäiseltä opettajalta havaitsematta.

Katariina: [Opettaja X] oli tietonen, tota, tästä rakkaustarinasta, ja hänel oli omat mielipiteet ja hän oli niinkun – kovasti mun puolesta, ja hän koko ajan mulle sano, et jätät nyt sen vätyksen ettei se oo tärkee, ja… hauskoja sanoja!… että tota, et se on tuhoisaa sun kannalta, mut enhän mää uskonu, kun se oli niin suurta, rakkaus…
Kaija: Nii, se oli varmaan tietty paikka sun elämässä, nyt, sille suurelle tunteelle, et se tarvittiin.
Katariina: Se tarvittiin!
Kaija: Et siihen ei edes tämmösen ihannoidun, tärkeen opettajan, mielipide riittäny, se ei sitä....
Katariina: Ei, ei, et tota, tunneilla mä kävin, mut kyl se sit yhtäkkiä, niinku – se mitä se oli tääl [runsasvetisessä virrassa] ollu, niin kyllä ne hohtohetket oli jo historiaa, se oli vähän semmosta, et emmä oikee harjotellu, sit mä sill mun lahjakkuudella sit aina selvisin.

Katariina itse päätyi lopettamaan pitkän yhteistyön opettaja X:n kanssa ja jonkin ajan kuluttua siirtyi toiselle opettajalle. Elämä oli ehtinyt tässä välissä tuoda tummia pilviä Katariinan kohdalle: rankkoina kokemuksina tulivat ensin isän kuolema, josta vuoden kuluttua kuoli toinen hänen veljistään. Hän itse oli mennyt naimisiin ja halusi vakiintua, olla *tuore vaimo*, joka halusi *leikkiä kotia ja suunnittella verhoja*. Akatemialla opiskelu oli tässä vaiheessa Katariinan mukaan *säästöliekillä*; hän suoritti pedagogisia opintoja ja aloitteli työskentelyä uuden opettajan kanssa. Ensialkuun näytti lupaavalta:

Katariina: [H]äneltä [opettaja Y] mä sain niinkun – suunnattoman paljon siihen hetkeen, hirveen hyviin neuvoi, semmosii kun… nimenomaan soiton helppouteen.

Ei kuitenkaan mennyt kauan kun tilanne kärjistyi:

Katariina: Opettaja Y […] ajatteli mun parasta… Opettaja Y hyvin, hyvin karkeella kielellä ja koval kädellä rupes kritisoimaan mun elämäntilannetta, et miks sä oot naimisissa ja nyt sun pitäs ajatella vaan sun soittoo, kun oot niin hyvä soittaja, et nyt jätät ton avioliiton, ja tällee – ja siinä vaiheessa, tota, mä en kyllä tykänny siitä.
Kaija: Joo.

Katariina: Et mä niinku… koin oman oloni hyvin uhatuks, ja mä olin suorastaan loukkaantunu, et tota mä koin niinku, et kun miettii niinku opettajan auktoriteettia, niin se niinku… Mä ymmärrän, viel etenkin tässä eronneenna, mä ymmärrän, et opettaja Y näki sen asian mistä oli kysymys –
Kaija: Kyllä.
Katariina: Ja hän halus ajaa mun parasta, mut siit huolimatta niinkun… mä en siit kyl […] niinkun totesin, et ei, et täst ei kyl nyt tuu mitää, et mä jouduin hirveen ahtaalle. Yhtäkkii mul oli siis semmonen olo, et mut on ajettu ihan nurkkaan.
Kaija: Joo. Ehkä hän opettajana meni jonkun rajan ylitse siinä –
Katariina: Mä koin…
Kaija: – sit se söi sen luottamuksen teiän väliltä pois.
Katariina: se kyl sit meni, et…. Ja sit hän viel soitti tänne perään, ja mun aviomiehelle viel mut haukkukin mut pataluhaks, et se meni… niinku, et – vähä niinkun silleen turhaks…

Opettaja Y näyttää ylittäneen niin opettajan auktoriteetin kuin hyvän käytöksen rajat. Toisaalta hän ei kenties ollut selvillä Katariinalle ominaisesta tavasta luottaa opettajaansa, mikä oli kehittynyt lämpimässä ja läheisessä suhteessa aiempaan opettajaan. Katariina yritti haastattelutilanteessa vielä olla lojaali Y:tä kohtaan, joka *näki mistä on kysymys*, ja kertoi koettaneensa käydä tämänkin episodin jälkeen vielä tunneilla. Opettaja-oppilassuhteella ei kuitenkaan ollut tulevaisuutta: luottamus oli mennyt ja sitä myötä työskentelyedellytykset.

Katariinan kokemus uhattuna olemisesta kertoo jotakin siitä vallankäytöstä, jonka kohteeksi hän oli oppilaan asemassa joutunut. Nurkkaan ajetun kokemus ja aviomiehelle soitteleminen kertovat opettaja Y:n diktaattorin otteista. Tilanne olisi saattanut olla toinen, mikäli Katariina olisi saanut kypsyä aikaisemmissa vaiheissaan aikuiseen vastuullisuuteen. Opettaja tuskin olisi tohtinut puuttua oppilaansa elämään kuvatulla tavalla.

Mikä sitten saa aikaan kuvatunlaisen erityissuhteen? Verrattaessa muiden alojen opiskelua musiikin instrumenttiopiskeluun on helppo osoittaa ratkaisevia eroavaisuuksia. Ensinnäkin voidaan todeta ohjaussuhteiden henkilökohtaisuus ja pitkä kesto. Tuskin löytyy toista opiskelualaa, jossa opiskelija on niin paljon kahden kesken opettajansa kanssa kuin mitä soittotunneilla vuosien mittaan ollaan. Kun lasketaan mukaan harrastusvuodet, noin 7-vuotiaasta lähtien, päästään hämmästyttävän pitkään ajanjaksoon. Toki opettaja vaihtuu harrastamisen aikana, mutta varsinkin perustasolla on pidetty etuna pitkiä yhtämittaisia opettaja-oppilassuhteita. Kuitenkin myös ammattiopintojen aikana opettajan vaihtaminen tulee yleensä kyseeseen lähinnä silloin, kun suhde ei toimi tai kun siinä ilmenee jotain ongelmallista.

Toiseksikin varsinainen soittamisen oppimisen periaate omaksutaan jo lapsuus- ja nuoruusiässä ja perustuu "mestarin" taidolle, joka siirtyy suhteen kautta "kisällille". Näin ollen toimiva suhde kahden persoonan välillä muodostuu keskeiseksi: se on edellytys omaksumisen prosessille. Yliopisto-opiskelussa opinnäytteen ohjaamisen yhteydessä toteutuu jotakin aavistuksen verran tähän verrattavissa olevaa kahdenkeskisyyttä. Kuitenkin suhde ohjaajaan on intensiteetiltään aivan toisenlainen kuin soitonopettajan ja oppilaan

välinen suhde. Pitkäaikaiset opetussuhteet eivät olekaan enää teknisiä, opinsiirtosuhteita, vaan kyse on molemminpuolisesta toisen persoonan tuntemisesta.

Palaan vielä Katariinan varhaisempiin vaiheisiin, tarkemmin ottaen aikaan, jolloin hän pääsee arvostamansa pedagogin oppilaaksi. Tämä tapahtuu erään kilpailun yhteydessä, jossa Katariina soittaa finaalissa ja hänen soittonsa tekee vaikutuksen kyseiseen opettajaan. Katariinan soiton julkistamisvaihe – jota on edeltänyt omaksumis- ja muuntamisvaihe – herättää opettaja X:n kiinnostuksen. Tämän seurauksena Katariina muuttaa Helsinkiin 15-vuotiaana ja aloittaa opiskelut iltalukiossa sekä Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksessa.

Katariina: Juu, kiltti, pieni tyttö tuli tänne, ja tota, mul oli valtasa määrä kirjoja, kaikki venäläiset klassikot, oli matkassa. Mul oli pien pupujussi, mul oli piano.
Kaija: Siinä tärkeimmät!
Katariina: […] Pääsin nuorisokoulutukseen ja sen jälkeen mul alkokin opettaja X:n kanssa niinku se yhteistyö.
Kaija: Pitkällinen yhteistyö, näköjään.
Katariina: Hyvin pitkä. Kun aattelee, et täs…
Kaija: Varsinainen, joo…
Katariina: Joo. Hyvin erikoinen! Et hänelle mä oon… tuun oleen koko elämän jossain suhteessa – kiitollisuudenvelka on väärä sana, mut koen olevani etuoikeutettu, et semmonen kontakti on ollu.

Soittaminen imaisi Katariinan täysin mukaansa. Ei kestänyt kauaa, kun lukio jäi pois. Jäljelle jäi pianonsoitto.

Katariina: Harjottelin hirvittävästi, sit – sit, et se musiikki otti semmosen jalansijan, et opettaja X:n kautta kyl myöskin, et tota… Mä harjottelin; niin, mä en muuta tehny kuin harjottelin, et vähän se koulu rupes jäämään.
Kaija: Aivan, et se jotenkin oli semmonen sivujuoni siinä vaiheessa.
Katariina: Joo, se muuttu, kun mä olin iltaoppikoulussa.
Kaija: Se mahdollisti sen soittamisen, pontevasti.
Katariina: Ja sit, et perjantaiaamu, se oli aina sitä, et mä odotin kun kuuta nousevaa, perjantaiaamuna mä menin [opetusluokkaan] –
Kaija: Joo.
Katariina: – mä menin sinne… mulla oli – kello kuus toi harätyskello soi ja mä menin sinne jo heti seitsemäks, menin sinne luokkaan, ja mä harjottelin ja tiesin, et opettaja X tulee sit kun se herää, niin tota et se tulee joskus yhdeksän – kymmenen aikoihin, et mä tiesin… Ei meil ollu sovittua aikaa, et mitä sit et hän tulee sit kun hän on juonu aamukahvin; (Kaija: Aivan!) – sit alettiin soittamaan. Ja ne oli mun elämän hohtohetket ain, ne soittotunnit.
Kaija: Perjantaiaamut; odotit siellä koko viikon, et se tulis?
Katariina: Odotin ja harjottelin koko viikon, ja ..
Kaija: Minkälaisia tunteita liitty tämmöseen – just siihen harjottamiseen ja odottamiseen, tavallaan, kun se…
Katariina: Mul… valtasan suurii tunteita, semmosta niinku; se… jotenkin kuin se musiikki vaan oli kaikki!

Katariina eli soitosta ja soittotunneista: muuta hän ei edes tarvinnut. Iltalukio ei ymmärrettävästi jaksanut kiinnostaa. Opettaja X:llä oli luokallinen oppilaita, varsin lahjakkaitakin, mutta toki lupaavan soitolleen omistautuvan nuoren kanssa työskentely innostaa ketä tahansa opettajaa. Se on osa vastuullista opettajuutta: tehtävänä on ohjata lahjakas nuori realisoimaan potentiaalinsa.

Lepistön (1991) kuvaamat taiteilijat astuivat taidemaailmaan pitämällä ensimmäisen oman näyttelynsä. Soittajien kohdalla tilanne on toinen. He tulevat julkisuuteen – nimenomaan yksilöinä, fyysisinä henkilöinä – jo paljon aiemmin: musiikkiopistojen toimintaan kuuluu itsestään selvästi esiintyminen, sekä monen lahjakkaan soittajan kohdalla myös kilpaileminen oman oppilaitoksen ulkopuolella.

Pianoa soittavien lasten kohdalla pienimuotoinen julkistaminen alkaa jo alle 10 vuoden ikäisenä ja eroaa muista taideharrastamisen muodoista siinä, että yksilö toimii esiintyessään sekä kilpaillessaan yksin, ei osana ryhmää. Esimerkiksi tanssiharrastuksen tai taitoluistelun parissa lapset esiintyvät pääsääntöisesti ryhmänä, samoin taidekoulujen "esityksissä" näyttelyjen muodossa tuodaan yhdessä esiin kokonaisen ryhmän teokset.[48] Kaiken kaikkiaan soittava lapsi tulee musiikkia harrastaessaan arvioiduksi yksilönä lukuisia kertoja. Erityistä tässä on se, että arvioinnin formaatti on sama kuin ammattiopiskelijoiden suoritusten yhteydessä: soitonopettajista koostuva lautakunta arvioi soittavan lapsen tai nuoren soiton tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvana suorituksena.

Olisiko tässä sellainen yksilöllisen kehityksen kohta, jossa on mahdollista altistua vinoutumiselle? Suomalaisessa musiikkikulttuurissa on tavanomaista nostaa julkisuuteen ihmelapsia ja heidän tekemisiään. Musiikkikilpailut ovat mainio areena tähän.[49] Mutta pienemmässäkin mittakaavassa voi julkistaminen alkaa yksilön kannalta liian aikaisin: jo musiikkiopistotasolla tapahtuu paljon esimerkkioppilaaksi nostamista; "tähtioppilaan" rooli mairittelee, mutta siinä on riskinsä. Leiman – vaikka kuinka positiivisenkin – saanut menettää oman rauhansa hakea itsekseen omia mieltymyksiään.

Tilanne saattaa olla samankaltainen, mitä Harrén (1983) mallin typistetty muunnos (kuva 3.) havainnollistaa: soittava nuori – jopa lapsi – tuodaan julkisuuteen suoraan omaksumisvaiheen jälkeen, jolloin varsinaista muuntamista ja muokkaamista ei ole ehtinyt tapahtua. Tosiasiassa hänellä ei edes vielä ole tarvittavia edellytyksiä kyseisen kaltaiseen psyykkiseen prosessoimiseen. Varsinkin lapsen oppiminen on pääosin mallioppimista, joten omaksuminen on suurimmaksi osaksi imitoimista. Kukapa ei olisi joskus tuntenut väristyksiä selkäpiissään kuunnellessaan ikäisekseen kypsän lapsen taiturillista esitystä. Nuoren soittajan kohdalla tilanne muuttuu siten, että voimakkaasti kuohuva tunne-elämä ja elämäntuska saattavat tuottaa varsin vaikuttavia tulkintoja ja persoonallisen ilmaisun pakottavuutta. Nuoruuden into liittyneenä näppäriin sormiin on yhdistelmä, joka herkistää paatuneenkin aikuiskuuntelijan.

---

[48] Poikkeuksia toki on: taitoluistelussa sekä tanssissa myös yksilösuoritukset tulevat varhain esiin. Alkuopetus tapahtuu kuitenkin näissäkin lajeissa ryhmässä – toisin kuin soittaminen, joka on yksilöopetusta.

[49] Musiikkikilpailujen kasvavasta merkityksestä ks. esim. Hirvonen (2003).

Julkistaminen on kuitenkin itsestään selvä toiminnan osa, oli yksilöllinen kehitysvaihe mikä hyvänsä.[50] Oppilaitoksissa soitto-oppilaat arvioidaan vuosittain; siten he lunastavat oppilaspaikkansa seuraavaksi vuodeksi. Vallitseva kulttuuri toisaalta ihannoi nimenomaan julkisuuteen pääsyä. Sen kautta on mahdollista "tulla joksikin" ja erottua massasta, päästä eteenpäin, kohti huippua. Liian aikaisesta julkistamisesta on soittajalle kuitenkin seurauksia:

Katariina: […] mul on kritiikkii tohon kilpailujärjestelmään siinä mielessä, et tota, mä oon ollu paljon kilpailuissa, ja mä oon… joissain mä oon saanu sen ensimmäisen palkinnon, joissain finaalisijan, joissain – yks tilanne oli semmonen, et oli kansainväliset kilpailut, ja mä tipahdin alkuerästä, ja sit yks tuomari – niin, yks tuomariston jäsen vaa sano, et hän, hän ei ymmärrä, miks sä soitat, et ois parempi, et lopettasit,
Kaija: Oho, oho…!
Katariina: – et tota, hän ei ymmärtäny sitä mun tapaa… […] täs on nyt lähtökohta se, et se on – et tää soitto on ollu mulle koko ajan kovasti semmonen – osa minua, eli hyvin henkilökohtainen asia.
Kaija: Kyllä varmaan, joo, siis silleen – elimellinen osa sinua.
Katariina: Juu, juu.
Kaija: Et ilman sitä ei tavallaan olis sinua – sinuna!
Katariina: Ei olis, ei olis – ja sitte kun mennää kilpailupuolelle, ja tulee se kritiikki, niin mä koin et se kritiikki niin vahvasti kohdistuu minuun kokonaisuutena
Kaija: Nimenomaan – et kyse ei ollut sun soitosta, vaan sinusta!
Katariina: Joo.
Kaija: Just.
Katariina: … ja tota; se kyl sit hämmens, jossain vaihees enemmänki, et sit… alkaa tulla tämmöstä hiljasta…
Kaija: tää [virta] näyttää siltä, et aika äkkinäinen…
Katariina: Kyllä.
Kaija: … et se niinku kutistu
Katariina: Joo. – Sit mä rupesin hölmöileen, mä olin vähän päälle 20 vuotta, ja sit alko nää riennot; sit piti ruveta vähä juoksentelee ympäri maailmaa.

Katariina ei osannut pitää julkisesti kilpailujen yhteydessä saatua kritiikkiä kohdistuneena yksinomaan omaan soittoonsa: hän koki persoonana tulleensa arvioiduksi. Sinänsä se ei ole ihme, sillä hänen elämänsä koostui vain pianonsoitosta, se oli hänen tapansa olla olemassa. Tällöin myös kritiikki osui hänen syvimpään olemassaoloonsa. Kun siis hänelle sanottiin, että hänen soittamisen tapansa on käsittämätön ja siksi olisi parempi lopettaa koko touhu, oli tästä kauaskantoisia seurauksia. Katariinan piirtämässä kuvassa vuolaasti kuohunnut virta tyrehtyi tyystin, jäljelle jäi vain aavistuksenomainen hento purontapainen. Seuraava siirto oli ryhtyä *hölmöileen*, tähän liittyi myös oman naiseuden mittauttaminen – *hameenhelmat lyhenivät*.

[50] Ari Helander kirjoittaa *Rondo*-lehdessä (2/2003) lasten ja nuorten soittokilpailujen positiivisesta vaikutuksesta otsikolla "Tulin, näin ja soitin". Niin kirjoittaja kuin haastatellutkin näkevät kilpailemisen harmittomana, mukavana ja yhteenkuuluvuutta lisäävänä tekijänä, joka kannustaa soittajanalkuja eteenpäin soittouralla. Eräässä mielessä on kyse "heimoon" sosiaalistumisesta.

Tämä herättää monia kysymyksiä. Opettajan vastuu oppilaastaan – mitä se pitää sisällään? Onko hän tietoinen seurauksista, joita liian varhain ja toistuvasti julkisuuteen joutuminen – josta seuraa leimaantuminen – voi aiheuttaa nuorelle ihmiselle? Mistä kaikesta on kyse, kun oppilas viedään kilpailuareenalle? Mikä merkitys oppilaan kilpailemisella ja menestymisellä on oppilaitoksen julkisuuskuvalle, sen maineelle? Toisekseen, mikä saa opettajan innokkaana tuomaan osaavaa oppilastaan näytteille? Sen täytyy olla hänelle itselleenkin jossain määrin palkitsevaa; aivan ilmeisesti kysymys on tunnustuksen saamisesta (Honneth 1995) opettajana. Ainakin se on mahdollisuus tulla esiin ja näkyviin – siihenhän soittajaksi koulutettu opettaja itse tottui ja sosiaalistui omien instrumenttiopintojensa aikana.

Mutkallisten vaiheitten kautta Katariina päätyi lopulta takaisin opettaja X:n oppilaaksi ja suoritti loppututkintonsa tämän ohjauksella ensimmäisen ja toisen haastattelukierroksen välissä. Opettaja X kantoi selvästi huolta Katariinan tulevaisuudesta ja koetti parhaansa mukaan saada tätä suorittamaan loppuun ne tukiaineet, jotka vielä osittain olivat kesken. Virallista pätevyyttä ei muutoin saavutettaisi.

> Katariina: […] et kun N-kaupungissa on jossain vaiheessa, tämmönen lehtoraatti aukeemassa, ja sitä mä kesällä mietin, kovasti, ja mä olin sit siellä opistolla, ja… (Kaija: Joo.)… ja rehtorin luona ja opettaja X:kin on nyt sanonu, et "jos sä et nyt oo aktiivinen, etkä soita, niin mä soitan sinne ja suosittelen."

Tulkitsen opettaja X:n tavoitelleen vastuullisena opettajana Katariinan parasta: hän halusi auttaa tätä niin pitkälle, että tämä saisi kunnon viran ja pääsisi kiinnittymään opetustyöhön. Katariinan tarve opetella tekemään itsenäisiä ratkaisuja johti kuitenkin siihen, ettei hän sittenkään tarttunut kyseiseen lehtoraattiin.

Enemmistö haastateltavistani aloitti soittoharrastuksensa 1960- ja 1970-luvuilla. Tilanne oli tuolloin varsin toisenlainen. Julkisuus oli vähäisempää, samoin median merkitys kulttuurissa oli perin vaatimaton. Toisen haastatellun, Virpin, elämä eteni soittoharrastuksen parissa omanlaistaan tasaista rataa. Hänellä ei ollut ihmelapsen eikä erityislupauksen taakkaa missään opintojensa vaiheessa. Omien sanojenssa mukaan hän sai kasvaa rauhassa.

> Virpi: Mullahan se on ollu tosi lempeetä, sain käydä ihan rauhassa koulua ja oon ehtiny käydä kuoroissa, ja viikonloput hummannu sen kitarakuoron kanssa millon missäkin. Että ei se oo ollu ollenkaan semmonen henki ja elämä, siinäkään vaiheessa – että mullahan se on menny koko ajan tällai vähän syrjässä.
>
> Kaija: Tost näyttääkin tost sun kuviostasi, että sulla, sulla on kaiken aikaa sitä muuta ainesta niinku ollu, eikä sua oo täältä 5-vuotiaasta käyty niinku tehokouluttamaan.
>
> Virpi: Ei, ei mun vanhemmat mitenkään edes… no ne nyt varmaan oli viisaita ja aatteli, että ei kannata kyllä pianistiks ruveta – että mieluummin jotain muuta.
>
> Kaija: Kommunikoiko ne jotain täntapasta?
>
> Virpi: Kyllä ne on sen sanoneet, et olishan susta nyt jotakin, niinku olis ollu aineksia muuhunkin… Mut ei ne vastustanu.

Virpin elämä tuntuu edenneen tasapainoisena: hän eli maalaiskylässä, vanhemmat olivat opettajia ja innokkaita kuoroihmisiä. Niinpä Virpikin oli kuoroissa mukana ja kulki kitarakuoron kanssa. Soittotunnit olivat eräs osa tätä musisointia: ei ollut tietoakaan tehokoulutuksesta eikä liian aikaisesta yksin tapahtuneesta julkistamisesta. Virpin oli mahdollista ainakin harkita myös muita opiskelualoja.

9 PIANONSOITONOPETTAJAKSI: TULLA VAI JOUTUA?

Musiikin historia tietää kertoa useammastakin oman aikansa väärinymmärretystä nerosta, jonka lahjakkuus ja ainutlaatuisuus on ymmärretty vasta myöhemmin, tavallisimmin tämän jo kuoltua. Toisaalta historian muisti hienotunteisesti pettää niiden lukuisien "entisten lupausten" kohdalla, joiden ura alkoi nuorena ja näyttävästi mutta joiden myöhemmistä vaiheista ei juurikaan ole kuultu. Mitä tapahtuu näille lupauksille? Missä he nyt ovat? Toteutuivatko heihin kohdistuneet odotukset, pitivätkö lupaukset?

Kirjoitetun musiikin historian nerot ovat miehiä. Naisia ei kuitenkaan ole suljettu pois musiikin kentältä, vaan heille on siellä tarjoutunut esimerkiksi mahdollistajan rooli: 1800- ja 1900-luvuilla naisten ylläpitämät salongit tarjosivat amatööreille sekä mahtipontisille virtuooseille paikan jossa esittää romanttisia ja suosittuja teoksia. Sen sijaan varsinaisten merkittävien klassisen musiikin tapahtumien järjestäminen kuului yksiselitteisesti miehille. (Green 1997, 46–47.) Naisilta evättiin suurten soittimien soittaminen sopimattomana – tästä ainoan poikkeuksen muodostivat kosketinsoittimet, joita soitettiin istualtaan: sitä pidettiin naisellisempana. Pääsy kyseisten soittimien äärelle rajautui kodin yksityiselle alueelle, jossa naisten tehtäviin kuuluikin säestäminen ja opettaminen yksityisesti. (Green 1997, 59.) Soitonopetus on siis perinteisesti soveltunut naisille.

Kasvatustieteen näkökulmasta opettajaksi tuleminen nähdään prosessina, johon on tietoisesti koulutuksen kautta tähdätty ja valmistauduttu. Opettajaksi tuleminen – tai oppiminen – nähdään prosessina, josta seuraa hyvän ja onnistuneen praktiikan harjoittaminen (Ojanen 1993a, 96; ks. myös Ruismäki 1991, Anttila 2000). Opetustyön ammattilaiseksi tulemista on tutkittu kasvatustieteessä monella eri tapaa opettajankoulutuksen yhteydessä (esim. Ojanen 1993b, Siitonen 1999, Kultalahti 2000, Heikkinen 2001, Estola 2003). Prosessina ammattilaiseksi tuleminen on Ojasen (1993a) mielestä tutkimuksellisesti hyvin hankala, sillä siinä liikutaan opiskelijan sisäisten prosessien ja sisäisen työskentelyn alueella. Samalla hän korostaa sen olevan koulutuksen ydinkysymys. Kasvatustieteellisessä opettajankoulutuksessa onkin ymmärretty, että kouluttavan tahon on keskeistä tietää kyseisestä prosessista, koska vain sitä kautta voidaan vaikuttaa opettajan ammatilliseen kasvuun. (Ojanen 1993a, 96.)

Opettajaksi tulemisen prosessin syvällisemmässä ymmärtämisessä Ojanen (1993a, 98) pitää tärkeinä seuraavia kysymyksiä: 1) Millainen prosessi on yksittäisen opettajan kannalta? 2) Mitä opettajaksi tulemisen prosessi edellyttää koulutukselta? Ensimmäisessä on siis kyse yksilön opettajaksi tulemisen kokemuksesta, kun taas jälkimmäisessä pohditaan tapoja suunnitella ja rakentaa sellaista koulutusta, joka tarjoaisi opettajaksi tulemisen prosessille

vankan perustan. Koska opettajaksi tulemisessa on viime kädessä kyse sosiaalistumisesta, olisi viisasta ottaa kyseinen näkökulma huomioon rakennettaessa koulutusta.

Seuraavassa tuon esiin havaintoja sosiaalistumisesta opettajaksi musiikkialalle ruotsalaisesta, itävaltalaisesta sekä yhdysvaltalaisesta näkökulmasta. Christer Bouij (1998) tarkasteli pitkittäistutkimuksessaan ruotsalaisten musiikkialan opiskelijoiden sosiaalistumista musiikinopettajiksi. Merkittävänä piirteenä prosessissa Bouij näki ammatillisen rooli-identiteetin sisäistämisen. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö kokee tietyn rooli-identiteetin sopivan itselleen henkilökohtaisesti sekä arvelee voivansa sen kautta toimia yhteiskuntaa palvelemassa. Ruotsissa järjestelmä poikkeaa suomalaisesta siinä, että "musiikinopettajana" toimimiseen sisältyy kentän koko laajuus ulottuen musiikista pikkulasten kanssa aina tulevien solistien mestarikurssiopetukseen. Bouijin tutkimuksessa haastateltujen mielestä oli kiinnostavampaa opettaa vanhempia ja musiikillisesti kyvykkäämpiä oppilaita, joskin löytyi myös erityisesti naisopiskelijoista koostuva pienempi joukko, joka koki merkittäväksi vankan musiikillisen perustan antamisen esikoulu- ja alakouluikäisille lapsille (Bouij 2000, 56).

Tutkimus toi myös esiin vallitsevan kilpailun päästä esiintyjäksi. Kun tämä ei toteudu, on löydettävä jokin muu merkityksellinen asema. Niinpä yksilön, joka ei onnistu pysyttelemään esiintyjänä, on ryhdyttävä opettajaksi. Toisinpäin siirtymistä – siis opettajasta esiintyjäksi – ei tapahdu koskaan. Arvostetuinta ja samalla vaikeinta on siis olla esiintyjä: se on huippuluokan rooli-identiteetti. (Bouij 2000, 57.)

Myös yhdysvaltalaisen musiikkikoulutuksen yhteydessä ensisijaisesti haettu identiteettikonstruktio on Brian A. Robertsin (1991) mukaan "esiintyjä" – mikä ei suinkaan tarkoita mitään "yleismuusikkkoa". Musiikkikoulutuksen aikana on käynnissä monia roolin konstruoimisen strategioita, jotka tukevat nimenomaan "esiintyjä"-identiteetin rakentumista. Vallitsevana sosiaalisen roolin ideaalina "esiintyjä"-identiteetti saa myös opettamisesta kiinnostuneet opiskelijat jäämään kiinni samaisen ideaalin tavoitteluun saaden tukea "esiintyjänä". Roberts (2000, 72) näki aiempien musiikin esittämiseen liittyneiden positiivisten kokemusten olleen perustana suurimmalla osalla musiikkialan koulutukseen hakeutuneista opiskelijoista. Kuitenkin niiden opiskelijoiden kannalta, jotka haluavat tulla opettajiksi, on tärkeää voida tehdä Bouijin (2000) kuvaama horisontaalinen siirtymä opettamisen puolelle. Olisi erittäin toivottavaa, että koulutus tukisi opiskelijoita tekemään siirtymän musiikinopettajaksi – vieläpä siitä ylpeinä eikä suinkaan minään epäonnistuneina esiintyjinä (Roberts 2000, 73). Erityinen huomio olisi kuitenkin syytä suunnata jo koulutukseen pyrkimisen vaiheeseen: valintakokeissa otetaan sisään niin potentiaaliset solistit ja esiintyjät kuin myös tulevat pedagogit (ks. myös Ruismäki 1991, 275). Ymmärtääkseni tämä näkökulma ei toistaiseksi ole saanut ansaitsemaansa painoarvoa.

Itävallassa musiikkialan koulutuksessa jokaisen opiskelijan on opiskeltava pedagogiikkaa, sillä mitä todennäköisimmin jokainen joutuu kuitenkin opettamaan jossain vaiheessa

uraansa (Mark 1998, 6). Tämä ei ole kuitenkaan sujunut ongelmitta, koska sisäänpääsykokeessa opiskelijat valitaan soittonäytteen kautta – toisin sanoen heidän soittotaitojensa potentiaalin perusteella. Uuteen itävaltalaiseen opetussuunnitelmaan onkin suhtauduttu vihamielisesti ja siitä on tullut Wienin Hochschulessa arvostusongelma. (Mark 1998, 17.)

Mainitut esimerkit viittaavat siihen, että esiintymisen ja esiintyjä-identiteetin korkea arvostus näyttävät istuvan lujasti koko länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa. Musiikin historiankirjoitus ilmentää musiikin suurta kertomusta, ihaillun taiteilijan tietä kohti täydellisyyttä. Tulevat polvet toinen toisensa perään pyrkivät liittymään tähän kertomukseen koko nuoruutensa innolla. Samaan kuoroon yhtyy media hehkuttaen huipulle päässeiden taiteilijoiden elämäntarinoita ihailevassa äänilajissa. Nyt ollaan kuitenkin jo tilanteessa, jossa musiikkialalle koulutettavien ammattilaisten määrä on noussut liian suureksi. Tästä kirjoittaa muun muassa Seppo Kimanen (2003, 27) *Liika on liikaa* -otsikolla ja toteaa: *[A]siaan ei kuitenkaan voi puuttua, sillä niin monen leipä on sidoksissa tähän ilmiöön*. Kimanen näkee yleisenä trendinä taidealoilla sen, että ne vaativat jatkuvasti enemmän mutta tarjoavat turvallista toimeentuloa yhä harvemmille. Näinollen oppilaitokset hämäävät, jos ne millään tavoin houkuttelevat nuoria alalle. Sen sijaan tulisi ajatella kokonaisuutena nykynuoria ja heidän tulevaisuuttaan, jolloin musiikkikasvatuksessa olisi tarvetta siirtää fokusta ammattiopiskelusta onnellisen harrastamisen suuntaan. (Kimanen 2003, 27.)

Koulutuksesta realiteettien kohtaamiseen

Sekä opettajaksi opiskelevien että monien heitä kouluttavienkin mielessä tuntuu yhä olevan ajatus siitä, että koulutuksen aikana valmistutaan (Ojanen 1993a). Tästä osoituksena opettajankoulutuksessa on ollut initiaation kaltainen riitti: päättöharjoittelun arvostelu. Vastaavana tilanteena pianonsoitonopettajan koulutuksessa voisi kuvitella olevan pedagogisten opintojen päättävä opetusnäyte, jonka yhteydessä arvioidaan opiskelijan opetustaito.

Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa (entisellä solistisella, sitä edeltävällä yleisellä osastolla), jossa perinteisesti on koulutettu maamme pätevimmät ja arvostetuimmat pianonsoitonopettajat on tilanne varsin toinen. On syytä korostaa sitä, että koulutus pianistiksi muodostaa perustan, jolle yksittäisen henkilön soitonopettajaksi kasvamisen prosessi rakentuu. Huomattavasti keskeisemmässä roolissa koulutuksen aikana ovatkin näin ollen opiskelijan pianistiset taidot, joskin näiden ohella perehdytään länsimaisen taidemusiikin keskeisiin teoksiin, säveltäjiin, historiaan ja opiskellaan teoreettisia tukiaineita. Lisäksi mukana on pedagogisia opintoja. Tärkeimpänä riittinä on kautta aikojen ollut pianonsoiton diplomitutkinto, jonka arvosanalla on keskeisin merkitys valmistumisen yhteydessä.

Kyselin kaikilta haastateltaviltani, mihin ammattiin tai tehtävään he olivat valmistuneet Sibelius-Akatemiasta sekä mitä taitoja koulutus oli antanut heille. Sari opiskeli yleisellä osastolla ja hänellä tuntui olleen selvät sävelet alusta alkaen.

Sari: […] must tulee pianonsoitonopettaja, olin päättäny jo tässä vaiheessa [pyrkiessään nuoriso-osastolta yleiselle].
Kaija: Muistatko, miten tää päättäminen meni?
Sari: Silloin kun aloin opettaa.
Kaija: Miks sitten pyrit solistiselle?
Sari: Mut mihin muualle – sieltähän valmistu pianonsoitonopet!
Kaija: Nii – jos halus opeks nii pyrki yleiselle osastolle.
Sari: Juujuu, niin. Enhän mihinkää kouluun halunnu – et instrumenttiopeksi.

Sari tiesi jo ennen ammattiopintojensa alkua, että hän haluaa pianonsoitonopettajaksi. Hän oli täysin selvillä siitä, että väylä tähän kulki Sibelius-Akatemian solistisen (tuona ajankohtana yleisen) osaston kautta. Kouluun musiikinopettajaksi Sari ei halunnut mistään hinnasta, ja näin ollen ainoaksi vaihtoehdoksi jäi yleinen osasto. Saatu koulutus ei kuitenkaan saa erityisemmin kiitosta Sarilta: *Akatemian pedi oli plus-miinus-nolla; en oppinu mitään kuin miten asteikon sormijärjestykset… naurettavaa*!

Pianistikoulutukseen valitaan yksiselitteisesti soittonäytteen perusteella. Siinä yhteydessä ei kysellä eikä selvitellä sitä, miten hakija soveltuu opettajaksi tai millaisena hän näkee opetustyön – kiinnostaako se häntä ylipäätään. Kristiina on huolestuneena pannut merkille sisäänpääsytutkinnon painotuksen.

Kaija: [E]t kuin moni aattelee sitä sisäänoton yhteydessä, et nää on tulevia lasten opettajia – Kouvolassa ja Seinäjoella ja Lappeenrannassa ja…
Kristiina: Ei, mää en usko et ne [pääsytutkintojen lautakunnan jäsenet] ajattelee sitä ollenkaan! Miten mä oon ymmärtäny – tää ei siis perustu ihan täydelliseen tietoon – niin aina on kyseessä se, et mitä he nyt sillä hetkellä kuulee, niin ihan puhtaasti semmosena, lavasoittajana […].

Sisäänpääsy perustuu soittotaitoon samalla tapaa kuin orkesterin koesoitto (vrt. Mark 1998, 6). Tästä johtuen jo pelkästään koulutukseen pääseminen on eräänlainen tunnustus soittajan identiteetille. Opiskeluaikana soittamiseen sitoutunut identiteetti yhä vahvistuu (Hirvonen 2003) – väittäisin jopa, että koulutus rakentaa yksiselitteisesti soittaja-identiteettiä soitonopettajan identiteetin kustannuksella Näin ollen noviisivaiheensa aikana soittaja sosiaalistuu esiintyväksi taiteilijaksi. Valmistuttuaan hänen on aloitettava rakentamaan jotakuinkin alusta alkaen identiteettiään opettajana. Miten helposti saavutettu identiteetti mahtaakaan antaa tilaa uudelle?[51]

[51] Urheilu-uraan liittyviä ilmiöitä monipuolisesti tutkinut Arto Tiihonen on useissa kirjoituksissaan (esim. 1994, 1996, 2002) tarkastellut urheilijoiden identiteettityön tekemistä aktiivisen urheilu-uran jälkeen.

Monika:… *tuo koulutus, kyl siinä jotain vikaa on…*

Kaija: Miten koet, et se koulutus jonka oot saanu – monenkin vaikutuksessa saatu – niin mihin se on sua valmistanu?

Monika: No ei se kyllä välttämättä oo opetustyöhön valmistanu – mä en tiedä, mihin se on valmistanu. [Nauraa erittäin kovaäänisesti.]
Mutta kun ajattelee sitä pedagogiikkaa, sitä opetusta, niin on se aika avutonta ollut kuitenkin, kaikkenaan.– No ehkä just kaikkein ihanin työ mulle olis ollu joku just kamarimusiikin soittaminen, et ois jotakin semmosta, et ois siihen pystyny suuntaamaan; ehkä jonkinlainen säestystyö, jos sen ois pystyny rajaamaan joihinkin soittimiin – et en mä mikää sellanen absoluuttinen säestäjä oo… Mut että kylhän tuo koulutus, kyl siinä jotain vikaa on.

Kaija: Et mihin se on valmistanu, ja mihin sen ois pitäny valmistaa? Mitä ois pitäny tulla tän koulutuksen perusteella – mikä ammatti?

Monika: Niin, ja kun ajattelee sitä, kuinka paljon mä oon tehny sitä pienestä lapsesta, se on ollu mun koko elämä, se on ollu kaikki mun lomat, kaikki mun vapaa-aika; aina se sivuaa se työ elämää...

Kaija: Nii-i, sitä ei panna pois, ei mennä toisiin kesätöihin, ei!

Monika: Ei; et se on aina joku kurssi; et se satsaus mitä sä oot siihen pannu… Ja kun rupee todella ajattelemaan, että tota onko niitä eväitä siihen opettamiseen – ja mitä ne on – tuntuu ettei niitä oo!

Monikan puheesta käy ilmi useitakin asioita. Ensinnäkin hän on koulutuksen läpikäytyään edelleen epätietoinen siitä, mihin hänen oletettiin valmistuvan – varmaa kuitenkin on, että ei ainakaan opetustyöhön. Varsinaiset pedagogiset opinnot kokonaisuutena Monika koki *aika avuttomiksi*. Opiskelun antamat valmiudet olisivat hänen kohdallaan viitanneet kamarimuusikkona toimimiseen, mahdollisesti säestämiseen – vaikkei hän mielestään *mikään absoluuttinen säestäjä oo*. Kysyessäni toistamiseen, mihin koulutus on valmistanut – samalla tiedustellen, mihin sen olisi pitänyt valmistaa, hän ei heti vastaa kysymykseeni. Sen sijaan hän ensin kiertää kysymykseni alkamalla puhua koko elämän jatkuneesta soittamisen opiskelusta ja siihen liittyvistä merkittävistä satsauksista. Puheesta kuultaa monien vuosien kuluessa tapahtunut kokonaan soittamiselle antautuminen: *kuinka paljon […] pienestä pitäen tehny […] se on ollu mun koko elämä*. Hän on antanut kaikkensa, satsannut elämänsä. Tämän jälkeen tulee lopulta epäily*: onko niitä eväitä opettamiseen – ja mitä ne on*. Monikan loppupäätelmän mukaan koulutus ei tunnu antaneen välineitä opettamiseen saati opastanut edes tietämään, mitä välineet voisivat olla. Kuitenkin Monika sai pätevyyden soitonopettajan työhön, jota hän on nyt vuosikausia tehnyt ansaitakseen elantonsa.

Tulkitsen Monikan kokeneen tulleensa petetyksi. Hän on antautunut suhteeseen musiikin ja soittamisen kanssa, suorastaan solminut vakavan, elinikäisen liiton. Konkreettiseksi suhteen toiseksi osapuoleksi olikin osoittautunut musiikkikoulutus instituutiona, jonka "aikeita" Monika ei osannut kriittisesti arvioida suhteen alkaessa. Instituutio on kuitenkin ehto sille, että musiikkia voitaisiin ammattimaisesti harjoittaa läpi elämän. Kuka tahansa voi toki soitella omaksi ilokseen, mutta mikäli mielii saada opetusta, kehittyä taidoissaan ja tulla osaksi yhteisöä, on suostuttava sen ehtoihin ja pätevöidyttävä koulutuksen kautta.

Merkittävien satsausten taustalla Monikalla on nuoruusiässä tapahtunut isän kuolema. Hän toteaakin dramaattisesti: *Mä oon tavallaan sillä musiikilla korvannu isäni […] se on täyttäny hänen paikkansa, et sit se imu, joka lähti sitten…* Kiihkeänä soittamisena ilmenneen musiikin asema on ollut hyvin merkittävä Monikan elämässä. Kun sitten hän on ensin kokenut isän jättäneen hänet (kuolemalla pois) ja kokenut toisen riipaisevan pettymyksen musiikkikoulutuksen jäljiltä, ei ole ihme, että Monikan arvio omasta tilanteestaan on karu: *Kyllä tää*[52] *on jonkinlainen kriisi. – Tai aika suurikin kriisi, niinku siinä identiteetissä; opettajan, muusikon identiteetissä.*

Monikan yhteydessä voidaan hyvällä syyllä puhua soitonopettajan ammattiin joutumisesta:

Kaija: Mitä aattelet sit opettajan ammatin valitsemisesta? Millon sä oot valinnu?
Monika: En mä tiiä, oonks mä valinnu! Vaan se on jotenki, et se on siinä ... on vaan huomannu, että mitäs mahdollisuuksia mulla on! Että mitäs työtä mä oikeen haen? Mun pitäs kuitenkin itteni elättää...
Kaija: Miltä se on tuntunu, kun huomaa, et mä oonki opettaja?
Monika: No nyt kai sen niinku parhaiten huomaa, kun se oma soitto on kaventunu – et mä oonki opettaja. Kyl se vaan on niin, et se on vaan opittava hyväksymään.
Kaija: Se on fakta; sen kanssa pitää tulla toimeen!
Monika: Niin...
Kaija: Ei kuullosta kauheen valosalta?
Monika: Nii, ehkä siin on just se, että kun ei koe olevansa siinä sitte kauheen hyvä.
Kaija: Hmm. – Tai ehkä ei oo vahvimmillaan, siinä – vahvimmillaan ois jossain muussa!
Monika: Mmm. Mmm. Ja myös varmaan, että siihen ei oo saanu semmosta ... semmosta koulutusta; taas niin ... no emmä tiedä, kai siihen on tavallaan saanu koulutusta ... repertuaaria käyty – mut se on ihan vääränlaista repertuaaria!
Kaija: Nii, se ei oikeen riitä; ei täällä oikeen Ravelin *Sonatiinia* voi opettaa…
Monika: Ei paljon Franckin *Sonaattiakaan*!

Ammatin valitsemista ei siis tapahtunut, ainakaan opettajan ammatin. Työtä on kuitenkin tehtävä, saaduin eväin: *repertuaaria on käyty* – mutta se on musiikkiopistotyön kannalta aivan *vääränlaista*. Monikan kertoessa tulee ilmi myös luopuminen itselle rakkaasta soittamisesta: sen kaventuminen väkisinkin on tosiasia, joka on vain hyväksyttävä. Hän kokee opettamisen toisaalta vaikeaksi senkin vuoksi, että ei koe olevansa siinä *kauheen hyvä*. Koulutuksen antama ja arvostama "hyvyys" on toisaalla, kuten myös omat mieltymykset ja vahvuudet. Valmiuksia sen kummemmin kuin motivaatiotakaan opettamiseen Monikalla ei liiemmälti ole, pedagogisten opintojen jälkeenkään.

Monikan kertomus on esimerkki siitä, miten elämäntarinan jatkuvuus ja merkityksellisyys joutuivat uhanalaiseen tilaan. Michael Bury (1982) kutsuu tällaista tilannetta *elämäkerralliseksi katkokseksi*. Monikan elämässä menneestä tulevaan johtava tie näyttää katkenneen väkivaltaisesti. Katkoksesta seuraavaa aikaa Hänninen ja Valkonen (1998)

[52] "tää" viittaa käsilläolevaan hetkeen: Monika osoittaa piirroksessaan kohtaa, johon piirros päättyy, nyt-hetkeen.

luonnehtivat *tarinalliseksi tyhjiöksi*, josta kuitenkin voi olla seurauksena tarinallinen haaste, kutsu arvioida uudelleen elämää aiemmin ohjannutta tarinaa.[53]

Opiskelua eri aikoina: Leila, Vilma ja Katariina

Sibelius-Akatemia on kouluttanut vuosien varrella ison joukon pianisteja, jotka ovat suurimmaksi osaksi toimineet musiikkiopistoissa pianonsoitonopettajina. Saamansa koulutuksen painopistettä pohtivat seuraavassa eri aikoina opiskelleet Leila (yleinen osasto), Vilma (solistinen osasto) ja Katariina (solistinen osasto sekä esittävän säveltaiteen koulutusohjelma):

> Leila: […] mä muistan sitä jo akatemiavuosinani kuitenkin ajatelleeni – sitä, että tää koulutus on tietysti aivan solistipainotteista, että… et mut mä jotenkin niinkun mielestäni ymmärsin sen, että nämä solistin opinnot tarvitaan, siis siihen, että olis sitten jotain, mitä muille jakaa, et tuota siihen opettamiseen… Et en mä sillä lailla pitäny sitä pahana… et silloinkin oli jo paljon ääniä, jotka kritisoi sitä, että… et tuota suuria tähtiä vaan koulutetaan, eikä sitten ajatella sitä tehtävää, mihin nää ihmiset sitten asettuu.
> […]
> Ei mulla ollu mitään valmiita konsepteja, että miten sitä opettamista ryhdytään tekemään, että se oli kyllä sitten "yritä ja erehdy"-periaatteella, et… mutta kauheen kiinnostavaa!

Leila oli tullut Sibelius-Akatemiaan 17-vuotiaana tavoitteenaan hankkia ammattikoulutus, joka ei olisi kovin pitkäkestoinen. Hän tiesi kaiken aikaa suuntautuvansa opettajaksi, vaikka saikin nimenomaan pianistikoulutuksen, opiskellessaan yleisellä osastolla 1970-luvulla. Mielestään hän kuitenkin käsitti yhteyden oman soittotaidon hiomisen ja opettamisen välillä, joskaan ei voinut välttyä kuulemasta jo tuolloin käynnissä olevaa keskustelua solistikoulutuksen ja varsinaisen ansiotyön, opettamisen, välisestä ristiriidasta.

Leilan oma kiinnostus kohdistui nimenomaan harjoitusprosessiin. Esiintymisen hän oli kokenut aina melko vastenmieliseksi*: Minusta lavalla lähinnä on ollu aina epämukavaa ja kauhea ramppikuume*. Senpä vuoksi esiintyvän taiteilijan työ ei koskaan ollut kiehtonut häntä. Opettajana hän on säästynyt esittämiseen liittyviltä epämukavista kokemuksilta. Hän tosin oli ajoittain kokenut mielessään tiettyä ristiriitaa joutuessaan suosittelemaan esiintymisiä oppilailleen.

Vilman opinnot ajoittuivat Sibelius-Akatemiassa aikaan, jolloin tutkinnonuudistusta juuri toteutettiin. Hän osui koekaniinien ryhmään: *Oli hirveesti aineita, kaikenlaisia. Niitä on nyt karsittu ankarasti. Taisteltiin sen puolesta! Meiltä kysyttiinkin joka vuosi, et mitkä hyödytti, mitkä ei.* Tutkinnonuudistuksen tavoitteena oli monipuolistaa koulutusta tuomalla siihen

[53] Hänninen & Valkonen (1998) tutkivat vakavasti sairastuneiden ja kuntoutettavien ihmisten terveen yksilön identiteetin murtumista ja siitä käynnistyvää uuden identiteetin rakentumista.

lisää elementtejä, joskin oman soittotaidon kehittymistä ja pääinstrumentin opintoihin keskittymistä pidettiin yhä ydinasiana.

Vilma: Siis se akatemian aika…? Aika neutraalia. […] Akatemia-homma oli paperien saamista!
Kaija: Kävit muodollisesti pätevöitymässä?
Vilma: No joo, kylhän mä kävin siel soittamassa, ja kyl mä opinkin siellä jotain. Ei ehkä ruokkinu niin, ei niin hedelmällinen ollu, ei esimerkiks kamarimusiikkiyhtyeistä jääny mitään kokoonpanoja.
Kaija: Soitit kuitenkin kamarimusiikkia?
Vilma: No sehän kuulu tähä hienoon systeemiin – ehkä sekin vaikutti –
Kaija: Mihin suuntaan?
Vilma: … et siks ne ei jääny tänne [eivät jatkuneet opintojen päätyttyä] – oli opintosuoritus.

Varsinaisen oppinsa Vilma sai mielestään kesäkursseilla ja käymällä konserteissa. Valmistuttuaan hän opiskeli kahteen otteeseen ulkomailla. Hän tunnistaa kaivanneensa akatemia-aikanaan "jotain" enemmän: *Musta tuntu niinku, et jollain lailla oisin koko ajan tarvinnu jotain lisää. Emmä tiedä, oisin jotain kaivannu, semmosta kuin oli niillä kesäkursseilla, jotain intensiteettiä. En tiedä, mistä ois tullu.* Vilmalla selvästikin oli aavistus, että toisinkin voisi olla. Hänen suhtautumisensa on realistista ja välineellistä: opiskelu Sibelius-Akatemiassa oli *paperien saamista*, ei sen enempää.

Kaija: Vuosi täällä välissä töissä…?
Vilma: Joo, se ei ollu mitenkään helppoo. Siin oli ehkä jonkinlainen opetukseen putoamisen pelko. Et sen takii olin…
Kaija: Pelko?
Vilma: No sen takii, kun en pystyny yhdistämään niitä asioita, mitä mul oli takana. Se tulevaisuus ei kuitenkaan tuntunu aukeevan.
Kaija: Et ollu valmis ryhtymään opettajuuteen kiinni?
Vilma: Ei. En ollu. Silloin tunsin, et kuitenkin halusin soittaa. Vielä.

Vilman kokemukseksi muodostui se, etteivät opinnot käytännössä yhdistyneet siihen todellisuuteen, mikä opetustyössä tuli vastaan. Hänellä oli kuitenkin onnea päästä toiseen otteeseen ulkomaille. Siellä hän sai mielestään sellaista opetusta, joka on nyt hyödyttänyt häntä itseään nimenomaan pianonsoitonopettajana:

Vilma: Joojoo, mä oon hirveen onnellinen, et mulla on ne esimerkiks jonkun tommosen [ulkomaalaisen opettajan] malli, joka tulee kesken harjottelun sisään ja joka ottaa kaiken irti, jolle se asia on kauheen tärkee. Täällä mun mielestä just sitä puuttu! Se oli aika semmosta pientä. Ei semmosta omistaumista, et siinä just opettamisessa ois liekki palanu. – Että se ei ollu mikään intohimo.

Palattuaan Suomeen Vilma oli valmis asettumaan aloilleen. Perheen perustaminen ajankohtaistui, samoin asettuminen vakinaisen opettajan toimeen. Tätä ennen hän oli viisaasti kuunnellut omaa soittamisen kaipuutaan. Samalla hän oli saanut – kuin kaupanpäällisenä – ulkomailla esimerkin omistautuvasta opettamisesta, sellaisesta jossa *liekki paloi*. Koulutus solistisella osastolla ei ollut tarjonnut Vilman kaipaamaa opettamisen *intohimoa*. Oliko tutkinnonuudistus tehnyt systeemistä virallisen ja muuttanut opettajat byrokraateiksi, jotka olivat virantoimituksessa? Voidaan vain arvailla, mihin suuntaan valtiollistamisesta seurannut koulutuksen monipuolistaminen todellisuudessa muutti

annettavaa koulutusta. Antoiko se paremmat eväät koulutetulle ammattilaiselle kohdata valmistumisen jälkeisiä realiteetteja?

Nähdäkseni tämän pohtiminen vie ydinkysymyksen äärelle. Voidaanko koulutusta muokata tarkoituksenmukaisempaan suuntaan sisällyttämällä siihen lisää ja monipuolisempia elementtejä? Eikö sen sijaan pitäisi miettiä, *mihin* opiskelijoita koulutetaan? Mikä on se todellisuus, jonka tuoreet, vastavalmistuneet musiikin ammattilaiset saavat vastaansa, mihin he joutuvat *yhdistämään takanaan olevat asiat*? Perimmältään kysymys on siitä, pidetäänkö ensisijaisena ja tavoittelemisen arvoisena koulutuksen oman statuksen säilyttämistä (vrt. Tarasti 1990, 201) vai suostutaanko näkemään ympäröivästä, muuttuvasta maailmasta nousevia tarpeita – jopa käymään dialogiin niiden kanssa.

1990-luku toi mukanaan jälleen uudistuksia: solistisen osaston tilalle tuli esittävän säveltaiteen koulutusohjelma Sibelius-Akatemian muuttuessa musiikkiyliopistoksi. Katariinan opinnot sijoittuivat muutoksen molemmin puolin, mistä syystä hän suoritti pianodiplominsa esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa.

> Katariina: […] tuol meiän akatemialla, se joka lähtee sinne opetuspuolelle esittävän säveltaiteen osastolta, niin se on vähän… siinä on semmonen – ainakin mä koin aluks, että siin on semmosta, että ai jaa, niin, tota… toi sit niinku vähä epäonnistu niis soitois.
> Kaija: Luovuttaa…?
> Katariina: Vähä luuseri!
> Kaija: Joo.
> Katariina: Ai siit tuli *vaan* opettaja…

Arvostus on Katariinasta ilmiselvää: esittävän säveltaiteen koulutus on arvostetumpaa kuin *lähteminen opetuspuolelle.* Näytteessä tulee samalla esiin Katariinan vaikeus saada sanotuksi varsinaista ajatustaan: *se on vähän… siinä on semmonen – ainakin mä koin aluks… siin on semmosta… tota… niinku vähä.* Pehmentävien täytesanojen runsaus on huomattava, ennen kuin hän saa ulos suustaan: *epäonnistu niis soitois*. Hän tuntuu joutuneen itse käymään rankkaa kamppailua sen suhteen, onko hän nyt *luuseri*, lähdettyään opetuspuolelle, tultuaan *vaan opettajaksi*. Hän on kuitenkin selvitellyt kokemaansa näin:

> Katariina: [M]ä käänsin sen kuitenki voitokseni – mä olin siel [musiikkiopistossa] kolmen kuukauden sijaisuudella – mä tajusinkin, et ei voi olla totta, et täähän on ihanaa!
> […]
> Mä oon nyt siellä opettajamatkalla; nyt on kolme vuotta täynnä, ja jatkuu, mun rehtori taas pyys, että jatkan […]

Ensimmäistä haastattelua tehdessämme Katariina tunnistaa olevansa *opettajamatkalla*. Tulkitsen hänen siirtyneen narratiivista toiseen ryhdyttyään elämään soitonopettajan elämää.

Opettajuuden elementtejä muualta

Muodollinen koulutus ei kuitenkaan ole ainoa tekijä, joka vaikuttaa pianistiksi opiskelleen opettajana toimimiseen. Kokemukset omasta oppilaana olemisesta tulevat vahvasti esiin alettaessa opettaa. Näkisin tämän olevan seurausta siitä, että koulutuksessa soitonopettajaksi ei ole toistaiseksi osattu tarkastella opetustapahtuman luonnetta riittävän syvällisesti – mikäli sitä on edes nähty tarpeelliseksi – puhumattakaan sen prosessin ymmärtämisestä, mitä opettajaksi tuleminen merkitsee yksilölle kokemuksena. Aikana, jolloin haastateltavani ovat saaneet koulutuksensa, on mentaliteetti ollut se, että joka osaa soittaa itse hyvin (ja hallitsee laajan ohjelmiston), osaa myös opettaa. Tämä on joidenkin kohdalla toteutunut kohtalaisesti, koska he ovat joko tietoisesti tai tietämättään toteuttaneet omilta opettajiltaan omaksumaansa opettajuuden tapaa. Monet haastateltavista mainitsivat tästä itsekseen mukaan tarttuneesta pääomasta. Esimerkiksi Virpi kertoo omien itselleen merkittävien kahden opettajan olleen *kauheen musiikkilähtösiä siinä opettamisessa, et se 'vika' tai hyvä puoli minussakin on, että mullekin on, karkeesti sanottuna, ihan sama miten ne soittaa, kunhan se musiikki tulee sieltä esiin*. Siltikin *pakkohan se on tekninenkin puoli opettaa, koska muuten se musiikkikaan ei kylläkään tuu sieltä esille*. Tämä on tapahtunut miettimällä käytännön tilanteita ja hakemalla jonkinlaista tukea alan kirjoista.

Kristiina muistelee ensimmäistä opettajaansa lämpimästi: kyseessä oli enemmänkin ystävyyssuhde. Opettajalle saattoi kertoa asioita, joita ei esimerkiksi äidille halunnut kertoa. Se on vaikuttanut hänen opettamiseensa sekä tapaan suhtautua oppilaisiinsa.

> Kristiina: Joo, tää mul on jääny semmoseks, että mä jotenkin en itsekään pysty ottamaan oppilaita semmosina et mä vaan opetan tätä pianonsoittoa, et se tulee mulle aina niinku sellaseks ihmissuhteeks.
> Kaija: Eiks se ole hyväkin?
> Kristiina: No niin mä olen kokenu olevani sopusoinnussa. […]
> Kun nyt miettii sitä, niin mun mielestä mul on ollu onnellinen toi… siis se [oma alkuopetus] ei ehkä ollu maailman tehokkain systeemi, mut jollakin tavalla semmonen onnellinen, et mun ei oo tarvinnu… […] nii et ei siit oo mulle jääny mitää traumoja…

Kristiina sai ensimmäiseltä opettajaltaan mallin, jota hän on kokenut hyväksi toteuttaa. Mielestäni tässä lähestytään koko opettajaksi tulemisen ydintä: tapa, jolla pieneen soittajaan suhtaudutaan harrastamisen alkuvaiheissa, jättää häneen pysyvän jäljen. Positiiviset kokemukset opetuksesta, sen kaikissa eri vaiheissa, toimivat rakentavana mallina ja auttavat aikanaan luomaan lämpimän suhteen omiin oppilaisiin.

Miten mahtaa olla negatiivisten kokemusten suhteen? Vähemmän paneutuvasta opettajasta kertoo Aino:

> Aino: [Opettaja Z:lla] sain soittaa mitä halusin; ei konkreettista ohjausta. Kun sitte ihmettelin, että mitä sitte mä teen opetustyössä kun oppilas ei jotain oikeen hiffaa tai, nii mitä ihmettä mä sitte ... "joo, ei muuta kun kattelet ikkunasta ulos!"
> […]Mutta kyllä mä kotoa olin saanu sentään harjoitusmallin, onneksi. [Kaupunki G:ssä tehty työ] oli koulu opettamiseen.

Aino opiskeli tässä vaiheessa Sibelius-Akatemiassa erään huomattavan pianistiuran tehneen pianistin johdolla. Saadut pedagogiset neuvot eivät juuri lämmittäneet, mutta onnekseen Aino oli saanut kotoa työskentelymallin muusikkovanhemmaltaan. Opettajauransa alkuvaiheessa hän sai vastuulleen pedagogiikkaryhmien opettamista, mistä muodostui oppimisen paikka:

> Aino: [S]iellä oli sitte niitä pedagogiikkaryhmiä, joita mä opetin.
> Kaija: Ja sä opit siinä samassa myös itse opettamaan?
> Aino: Ittekin opin siinä, sain semmosta perusohjelmistoa kuntoon, että se oli semmonen… Siinä me kaikki sitten opiskeltiin ja mä tunsin että mä olin yksi niitten joukossa.

Ainolle kävi hyvin: niukoin opettamisen eväin työhön lähdettyään hän kuitenkin saavutti vähitellen vankan ammattitaidon.

Kokonaisuutena näyttää siltä, että haastatellut opettajanaiset ovat kaikesta huolimatta kyenneet rakentamaan itselleen toimivan opettajuuden, poimimalla tarvitsemiaan elementtejä sieltä täältä. Se ei kuitenkaan ole tapahtunut koulutuksen ansiosta vaan pikemminkin siitä huolimatta. Itse oppilaana olemiseen liittyvät kokemukset tuntuisivatkin tarjoavan merkittävän pääoman lähdettäessä opetustilanteeseen kohtaamaan oppilasta ja luomaan tähän pitkäkestoista suhdetta.

Nähdäkseni kulttuuristen tarinoiden puuttuminen tällä kohtaa on kuitenkin kohtalokasta: ei ole saatavilla minkäänlaista siirtymisen vaihetta kuvaavaa mallia. Onko tästä tehtävä se johtopäätös, että opettajuuteen kääntyvä tarina on vähemmän kunniallinen, miltei häpeällinen, joten sen on syytä pysyä äänettömänä? Ilmeistä kuitenkin on, että vallitseva kulttuurinen tarina ei tunnista eikä tunnusta naisten kokemuksia, jotka kaikesta huolimatta kulkevat heissä, heidän mukanaan. Nämä naiset kuitenkin suurimmaksi osaksi vastaavat uusien soittajasukupolvien johdattelemisesta musiikin maailmaan.

10 SOITONOPETTAJA KULTTUURISEN MALLIN SIIRTÄJÄNÄ

Markus Mantere (1996) tutki konservatoriossa annettavaa soitonopetusta sekä niitä valmiuksia, joita opiskelija siellä opiskellessaan saa. Tutkimus toi esiin sen, että musiikkioppilaitoksissa annettava opetus on yksiselitteisesti esittävän säveltaiteen opetusta, jonka tuloksia arvioidaan esitysnäytteenä toimivassa kurssitutkinnossa (Mantere 1996, 119). Samalla kurssitutkinto on edistyksen presentaatio, johon liittyvä ulkoasoittamisen vaatimus kuuluu osana solistisen esiintymisen valmennukseen (mts. 125). Tarkastellessaan sitä, mitä pianonsoiton opetustilanteessa varsinaisesti tapahtuu, Mantere päätyi toteamaan:

Varsinkin soiton alkeis- ja harrastelijatasolla soitonopetus ja musiikin ymmärtämisen kehittäminen on suuressa määrin indoktrinaationomaista opinsiirtoa. Oppilas profiloituu opettajansa taiteelliseen näkemykseen […]. (Mantere 1996, 134.)

Mantere pitää kuvatunlaista mestari–kisälli-jatkumoa tyypillisenä konservatorio-instituution piirissä (mts. 135). Hän myös näkee konservatorion kulttuurisena systeeminä, jossa kurssitutkintojen muodossa toteutuvan eräänlaisen rituaalinomaisen prosessin kautta kulttuuri vahvistaa sisältäpäin tärkeitä arvojaan (Mantere 1996, 138). Näin ollen kysymys ei pohjimmiltaan olekaan ainoastaan soiton opetuksesta, vaan musiikkikulttuurissa vallitsevien arvojen ylläpitämisestä. Samaisten arvojen varaan pohjautuu myös annettu pedagoginen koulutus.

Pitkäkestoinen, jo lapsena alkanut musiikin harrastaminen, sosiaalistaa lahjakkaaksi havaitun ja hyvin edistyvän soitto-oppilaan esittävän säveltaiteen maailmaan. Siellä vallitsevat arvot ja tunnustuksen saamisen keinot tulevat tutuiksi. Musiikin ammattilaisuuteen johtavat opinnot toimivan *crescendona*, vahvistaen omaksuttua kulttuurista tarinaa, jonka avulla noviisivaihetta elävä muusikko jäsentää kokemuksiaan antaen niille merkityksiä. Kyseinen mallitarina antaa rakennuspuita identiteettiä varten sekä ohjaa keinoihin saada tunnustusta rakentuvalle identiteetille. Pätevöityminen musiikkialan ammattiopinnoissa antaa työelämään lähtijälle varustuksena identiteetin, tiettyjä taitoja sekä kulttuurisia arvoja.

Sennett (2003) tarkastelee siirtymistä kulttuurista toiseen ja viittaa Levi-Straussin tutkimukseen[54] brasilialaisista Bororo-intiaaneista näiden joutuessa jättämään luonnonmullistusten vuoksi alkuperäiset asuinalueensa. Kyseessä on matka, jonka aikana Sennettin mukaan "liian" turvallinen identiteetti hajoaa uudessa ympäristössä jäädessään

[54] Tutkimus Bororo-intiaaneista on teoksessa *Tristes Tropiques* (Levi-Strauss, 1973).

vaille tuttua, suljettua yhteisöä ja paikkaa. (Sennett 2003, 228–230.) Mikäli identiteetti ei olisi niin tiukaksi rakentunut, voisi siirtymisessä tapahtua muutos ilman, että aiempi kokonaan unohdetaan. Tämänkaltaisesta matkasta Levi-Strauss käyttää termiä *métissage.* (Sennett 2003, 230). Mielestäni samankaltainen siirtymä toiseen kulttuuriin tapahtuu silloin, kun soittajan identiteetillä varustettu nuori ammattilainen lähtee kohtaamaan opetustyön haasteita. Avainkysymykseksi muodostuukin tällöin se, miten tiiviiksi hänen identiteettinsä on rakentunut. Pystyykö se joustamaan ja sopeutumaan uuteen ympäristöön, silti unohtamatta oleellisinta – rakkautta musiikkiin – vai onko sen kohtalona seistä patsaana, jäykkänä muistomerkkinä menneestä kulttuurista?

Opettamaan siirryttäessä tuoreen soitonopettajan identiteetti tulee haastetuksi. Työnteon todellisuus koostuu opetettavista lapsista, näiden vanhemmista, opettajakollegoista sekä musiikkioppilaitoksesta systeeminä. Kohdattavan kulttuurisen todellisuuden suurin osa koostuu harrastamiseen orientoituneista lapsista ja nuorista sekä välillisesti näiden vanhemmista. Tämän lisäksi on syytä ottaa huomioon opettajakollegoista muodostuva yhteisö, jonka vaikutus käy ilmeiseksi noviisiopettajalle ajan kuluessa.

Mikäli opetus tapahtuu lakisääteisessä oppilaitoksessa, se kohdistaa tiettyjä odotuksia opettajaan nähden. Nämä saattavat kuitenkin olla sopusoinnussa soittaja-opettajan sisäistämän kulttuurisen mallitarinan kanssa jo siksikin, että oppilaitos voi nähdä pätevän pianisti-opettajan oman yhteisöllisen taustaeetoksensa[55] (Shotter 1994, 38) potentiaalisena vahvistajana. Noviisiopettajan tehtäväksi lankeaa näin ollen oppilaitten kasvattaminen siten, että nämä vuorostaan sisäistävät kyseisen kulttuurisen mallin. Tämä epäilemättä onnistuukin niiden kohdalla, jotka ovat tarpeeksi lahjakkaita ja päämäärätietoisia. Heitä kuitenkin on selkeä vähemmistö oppilaista. Mitä tapahtuu muille?

Monika: [E]t se on… vähän niinkun olis väärässä paikassa taas väärään aikaan. Että niille, mitä mä voisin antaa, oppilaille, sitä ei välttämättä halutakaan.
[…] se oppilaitos, missä mä nyt täällä oon […] tääl on niin aloittelevaa porukkaa. Ja se on hirveen raskasta työtä, ja vähän sellasta työtä, ett se ei oo niin kiinnostavaa mulle, että ...
Kaija: Mikä olis sulle kiinnostavaa?
Monika: No tietysti motivoituneet oppilaat! Oppilaat, jotka haluu todella jotakin oppia, ja joille se soittaminen on tärkeetä, niin, ei vaan yleissivistävänä – tai et kuuluu vähän harrastaa ...
Kaija: Täällä ei niin paljon sellasta parveile?
Monika: Ei, kyllä se on aika paljon tota pientä väkeä, joka kotoonta on katettu...

Monikan mielestä aloittelevien oppilaitten kanssa tehtävä opetustyö on *hirveen raskasta,* eikä se ole *niin kiinnostavaa*. *Motivoituneet oppilaat*, ne joille *soittaminen on tärkeetä*, eikä

[55] Shotterin mukaan taustaeetokseen sisältyy se, mitä pidetään normaalina ja tavallisena, mitä taas mahdottomana ja mielikuvituksellisena – ja lopulta se, mistä ei edes huomata, että sitä ei huomata, toisin sanoen se kaikki, mikä on niin itsestään selvää, että se on näkymätöntä ja olematonta. Tähän Luisa Passerinin (1990, 54) mielestä voidaan lisätä vielä yhteiset fantasiat, unelmat ja myytit eli jaettu kuviteltu taso.

vaan yleissivistävää – sellaisia hän kaipaisi. Hän kokee olevansa *väärässä paikassa väärään aikaan*: sitä mitä hän *voisi antaa oppilaille*, ei *välttämättä haluta ottaa* vastaan. Kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa.

Lasten kanssa toimimisen raskauteen liittyy useita tekijöitä. Opettajan "kenttävarustus", toisin sanoen taidot, arvot ja identiteetti eivät loksahda kohdalleen. Katariina tuo kuitenkin esiin sen, miten naisena siltikin on joitakin avuja luonnostaan:

> Katariina: Sit taas vastaavasti on hienoo, et opettajatajapuolella, kun on niin paljon naisii, koska lapsiahan opetetaan (Kaija: Nii, mmm…) Mut et se on sit taas niinkun nimenomaa naisopettajan, pianonsoitonopettajan vahvuus, […] semmonen – jännä sydämen ymmärrys lapsii kohtaan […].

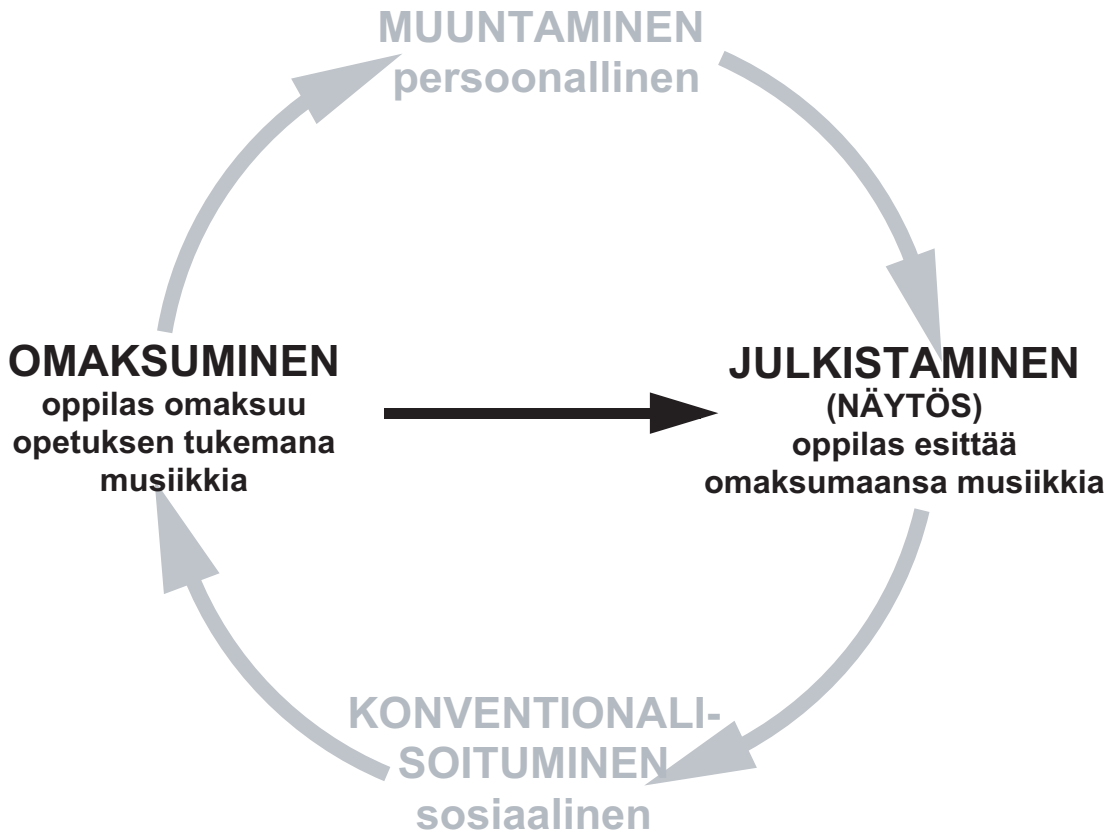
Katariinan mielestä naiselle opettajuus istuu paremmin (kuin miehelle?), koska naisopettajan *vahvuutena on sydämen ymmärrys lapsii kohtaan*. Osittain näenkin tämän vaikuttaneen siihen, että naiset ovat kyenneet sopeutumaan ja muovaamaan itselleen toisenlaista identiteettiä. Samalla kuitenkin Katariinan esiin tuoma asenne vahvistaa vanhaa kulttuurista tarinaa naisista kasvattajina, "sosiaalisina äiteinä" – ja vapauttaa miehet kyseisestä tehtävästä.

Soitonopettajana: mistä saadaan tunnustusta?

Haastattelemani naisopettajat saivat koko opiskeluvaiheensa ajan tunnustusta identiteetilleen antamalla näyttöjä soittamisellaan. Kun he nyt tekevät työtään lasten ja nuorten opettajina, heidän myös oletetaan antavan työstään näyttöjä. Tehty työ ilmenee nimenomaan sitä kautta, että he tuovat esille oppilaansa: esiintymisten, kilpailemisen, tutkintojen ja kamarimusiikkikokoonpanojen yhteydessä. Ollakseen uskottava pätevänä opettajana on työstä oltava julkisia tuloksia. Monikan mainitsema työn raskaus pienten lasten kanssa tulee tätä kautta ymmärrettäväksi: on jaksettava ahkeroida pitkään, ennen kuin näkyviä tuloksia päästään esittelemään. Siltikin saattaa käydä niin, että esille tuleminen ei johdakaan laakereiden niittämiseen vaan pikemminkin tuottaa pettymyksen.

Opettajan työlle on ominaista näkymättömyys ja suoran palautteen puute. Välillinen palaute ja tunnustus on täysin sidoksissa oppilaisiin, näiden näyttöihin ja onnistumiseen. Toisaalta sellaiselle henkilölle, joka on oppinut saamaan tunnustusta omalle tekemiselleen omilla soittonäytöillään, on varsin luontaista ohjata oppilaansa samankaltaiseen toimintaan. On kuitenkin olemassa vaara, että näytön antamisen tuoksinassa oppilaan henkilökohtainen kasvaminen ja herkät kehitysvaiheet jäävät tunnistamatta ja talloutuvat jalkoihin. Näytön antaminen muuttuukin näytökseksi.

Tilannetta voidaan kuvailla variaationa Harrén (1983) teoriaan pohjautuvasta mallista (kuva 4):



Kuva 4. Soitonopettajan työn näkyväksi tuleminen.

Kuviosta jää siis puuttumaan ensinnäkin muokkaamis- ja muuntamisvaihe, jonka olisi määrä tapahtua persoonallisella alueella, rauhassa itsekseen kypsyttelemällä. Samoin konventionalisoituminenkin jää toteutumatta, koska sitä ei nähdä enää tavoiteltavana arvona. Jatkuva näkyvien tulosten esittely – jotta oma paikka voitaisiin ansaita yhä uudelleen – muuttuu pian näytösten antamiseksi ja pinnallistaa toimintakulttuurin.

Opettajan toivona ovat motivoituneet, usein myös samalla menestyvät oppilaat. Hänellä on näihin asemastaan peräisin olevaa valtaa, mutta samalla hän on näistä riippuvainen, jonka vuoksi asetelmaan sisältyy tiettyjä vaaroja. Kurkela (1993) käsittelee soitonopettajan narsistista ekonomiaa psykodynaamisesta lähestymistavasta käsin ja tuo esiin oppilaan ja tämän oppimisen toimimisen opettajan self-objektina. Opettajan on syytä tuntea oma vastuunsa, sillä muutoin voi käydä niin, että oppilas joutuukin huolehtimaan opettajansa narsistisesta balanssista – jopa pitämään huolta tämän turvallisuudentunteesta ja omanarvontunnosta. (Mts. 366–367.)

Mantere (1996) osoittaa, miten opettaja-oppilassuhde saattaa helposti muodostua tukahduttavan tiiviiksi suhteeksi, varsinkin jos on kyse menestyneistä oppilaista. Opettaja voi alkaa pitää oppilastaan ja tämän soittamista "oman työnsä tuloksena" (mts. 135; ks. myös Kurkela 1993, 367). Tämä kulminoituu erityisesti oppilaan suorittaessa

kurssitutkintoja, jotka ovat myös opettajan työn arvioimistilanteita. Mantere (1996, 139) pitääkin kurssitutkintorituaalia opettajan oman legitimiteetin vahvistamistilanteena. Kurkela (1993, 367) näkee oleellisena opettajan kyvyn kestää järkähtämättä sitä ahdistusta, jonka oppilaan oppimiseen – yhtälailla esiintymiseen – liittyvä ahdistus hänessä herättää. Erityisen ulottuvuuden kurssitutkintotilanteisiin vielä tuo se, että työn tuloksia ovat arvioimassa opettajakollegat. On myös oletettavaa, että lautakunnan työskentelyssä saattaa tapahtua muutakin kuin vain aktuaalisen, kyseisessä tilanteessa kuullun soittonäytteen arviointia.[56]

Jos soitonopettaja on saanut itse kehittyä rauhassa, samastumatta liikaa ihmelapsen tai muutoin menestyvän soittajan vaativaan rooliin ja sitä ilmentämään tarinaan, on hänen sujuvampi siirtyä yhdestä kulttuurisesta tarinasta toiseen. Hän on sovussa suhteessaan musiikkiin ja soittamiseen eikä hän raahaa mukanaan traumaattisia kokemuksia ja menneisyyden haamuja. Näin ollen hänellä on kestävä perusta opetustyölleen. Toisaalta menneisyydessä koettuihin, miten tahansa musertaviinkin, tapahtumiin voidaan löytää suhtautumistapa, uusi näkökulma, joka mahdollistaa myönteisen kehityksen. Soitonopettaja voi oppia hyväksymään pianisti-menneisyytensä, tunnustamaan sen elimelliseksi osaksi itseään. Tämä kuitenkin edellyttää eletyn elämän rehellistä katsomista ilman kaunistelua. Viime kädessä oman elämäntarinan tunteminen ja sen kanssa sopuun pääseminen kuitenkin vapauttaa voimavaroja ja muuttuu resurssiksi mentäessä kohti tulevaisuutta. Tätä kautta mahdollistuu oppilaiden empaattinen ymmärtäminen.

Ryhdyn seuraavaksi tarkastelemaan, miten kulttuurinen tarina mahdollisti soitonopettajaksi tulemiseen sekä opettajana olemiseen liittyvien kokemusten kertomisen. Samalla tuon esiin, millä tavoin elämisessä kohdattu sai merkityksensä ja liittyi osaksi koko elämäntarinaa.

[56] Haastatelluista Kirsi puhui avoimesti *kalavelkojen maksamisesta* kurssitutkintojen yhteydessä.

11 KOKEMUSTEN SOVITTAMISTA KULTTUURISIIN TARINOIHIN

Johdantona narratiiviiseen aineiston analysoimiseen viittaan alkajaisiksi Norman K. Denzinin (1997) toteuttamaan erotteluun. Ensinnäkin hän esittelee tekstianalyysin yleisen narratiivimallin ja sen tarjoamia toimintamalleja. Näitä hän kutsuu suljetuiksi narratologisiksi viitekehyksiksi. Niille vastakkaisia ovat avoimuuteen tai esittävyyteen perustuvat systeemit, jotka refleksiivisesti istuttavat lukijan ja analysoijan keskelle tekstin moninaista materiaalia sekä historiallisia realiteetteja. (Denzin 1997, 233.) Denzinin kaksi erityyppistä lähestymistapaa ovat yhteneviä Donald Polkinghornen (1995, 12) vastaavien kanssa, joista tämä käyttää nimitystä *analysis of narratives* ja *narrative analysis*. Ensin mainittu koskee kertomusten tai narratiivien kokoelman alistamista paradigmaattiseen analyysiin, jossa on mahdollista käyttää olemassaolevien teorioiden, esimerkiksi psykoanalyysin, käsitteitä. Vaihtoehtoisesti voidaan käyttää käsitteitä, jotka on johdettu käsillä olevasta empiirisestä aineistosta itsestään. Tämän käsitteisiin perustuvan analyysitavan rinnalle Denzin ottaa narratiivisen analyysin, jossa kootut "tapahtumat ja sattumukset" (Polkinghorne 1995, 12) syntetisoidaan juonen avulla yhdeksi tai useaksi kertomukseksi – esimerkiksi tarinaksi, tapaustutkimukseksi tai elämäkerralliseksi episodiksi. (Denzin 1997, 234.) Tiivistäen näiden kahden analysointitavan ero ilmenee siinä, että narratiivien analyysi liikkuu kertomuksista yleisiin elementteihin, kun taas narratiivisesti toteutetun analyysin liike tapahtuu elementeistä kertomuksiksi (Polkinghorne 1995, 12; Denzin 1989b, 39).[57]

Narratiivista aineistoani analysoidessani olen pyrkinyt kunnioittamaan niin haastattelemiani opettajanaisia kuin tutkimukseni lukijoita. Olen koettanut olla panematta sanoja tai tulkintoja ihmisten suihin ja pikemminkin pyrkinyt luomaan tilaa, jossa henkilöiden omin sanakääntein ilmaistut kokemukset voisivat tulla kuulluiksi. Näin ajateltuna lähtökohtani on eettinen. (Ks. myös Saarnivaara 2002, 123.) Eritoten narratiivisesti toteuttamani analyysin tavoitteena on tarjota tulkintoja, joissa ihmiset kaikessa moniulotteisuudessaan ovat mukana kokonaisina ja elävinä; tulkintoja, jotka ovat heitä varten – ei heistä tehtyjä tulkintoja (ks. Denzin 1997, 239). Tämä luonnollisesti asettaa haasteita representaation tavalle. Oikeutetusti voidaan kysyä, onko ylipäätään mahdollista saada aikaan sellainen representaatio, joka kykenee välittämään elämässä koetun ja siitä kerrotun moninaisia

[57] Geert Kelchtermans (1993b) toteutti tutkimuksessaan analyysin horisontaalisesti sekä vertikaalisesti, mikä tulee lähelle narratiivien sekä narratiivisesti analysoimista. Horisontaalisessa analyysissa Kelchtermans vertaili opettajien elämäkerrallisia profiileja systemaattisesti; vastaavasti vertikaalinen analyysi tuotti aineistosta tulkintoja synteettisinä teksteinä.

merkityksia? Kuten Bahtin (1986) toteaa, ei mikään teksti koskaan ole monoliittinen tuote: jokaiseen sisältyy aina merkityskerrostumia, joita yksittäinen narratiivinen malli tuskin kykenee tavoittamaan (ks. Denzin 1997, 235). Tehtiinpä analyysi millä tahansa tavalla, tarjoaa siihen perustuva tulkinta aina tietyn version todellisuudesta.

Narratiivien analysoiminen

Narratiivien analysoimisesta on kirjoitettu runsaasti (ks. esim Bruner, 1986 ja 1987; Cortazzi, 1993; Denzin 1989a ja b, 1997; Josselson, 1995; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998; Polkinghorne, 1988 ja 1995; Riessman, 1993 ja 2001). Yleisesti ottaen narratiivien paradigmaattinen analysoiminen perustuu siihen teoreettiseen taustaan, jonka määrittelemänä narratiivia tarkastellaan.

Tulkitsevan tutkimuksen ydinasia Denzinin (1989a, 125) mukaan on elämäkerrallisesti merkittävät kokemukset. Tehtyäni kustakin haastatellusta tiivistelmät, ydinnarratiivit (Bell, 1988), olin tehnyt karkean "ensimmäisen asteen" tulkinnan kunkin henkilön elämänkulusta ja sen sisältämistä käännekohdista. Näillä lyhennelmillä koetin muodostaa kustakin henkilöstä ja tämän elämästä kokonaiskuvan minulle kerrotun perusteella. Pitämällä tätä kokonaisuutta mielessäni minun oli mahdollista tarkastella henkilön itse elämänkulustaan esiin nostamia kohtia sen perusteella, miten hän niistä kertoi. Kunkin haastatellun piirtämässä kuvassa näkyivät suunnan muuttumisen kohdat, mutta sen lisäksi varsinainen puhe toi esiin lisää käänteitä ja niiden merkityksiä. Korostan sitä, että analyysin kannalta merkittävyys ei välttämättä tarkoita sitä, että kertoja itse toteaa jonkin tapahtuman merkittäväksi. Hänen tapansa kertoa – vaikenemisineen, poisjättämisineen, katkoksineen, vihjaamisineen, toistamisineen – ohjaa hakemaan sellaisia merkityksiä, jotka eivät ilmene suoraan vaan pikemminkin kätketyllä tavalla. Tämä johtaa kysymään, mistä vaikenemiset, katkokset, kerronnan ristiriitaisuudet ja vastaavat seikat kertovat.

Narratiivien analyysi nostaa esiin piirteitä niistä moninaisista yhteiskunnan kulttuurisista ja tiedonmuodostamisen instituutioista, jotka ohjaavat ihmisiä näiden merkityksellistäessä niin päivittäistä elämäänsä kuin elämässään jo aiemmin koettua. Linde (1993, 49) näkeekin tärkeäksi ottaa narratiivisen prosessin itsensä analyysin polttopisteeksi. Tällä hän viittaa kulttuurissa saatavilla oleviin narratiivin tyyppeihin tai muihin diskurssin muotoihin, koska hän näkee näiden tulkintaresurssien vaikuttavan merkittävästi emootioihimme ja käyttäytymiseemme kulttuurissa.[58]

Ihmisten kerrontaan sisältyvät representaatiot esittäytyvät viattoman "luonnollisina" tapahtumien tallenteina. Kuitenkin niissä kulkee mukana historian determinoima

[58] Geertzin mukaan (1983) enin, mitä voidaan oppia toisesta kulttuurista, tapahtuu analysoimalla kyseisiä kulttuurin omia symbolisia ja diskursiivisia kategorioita.

todellisuus. Kyseenalaistamattomiin representaatioihin ei näin ollen voi suhtautua kirjaimellisina sosiaalisten tilanteiden kuvauksina. (Barthes 1972, 11.) Merkitysten artikuloimisen tapa haastattelutilanteessa viittaa siis kahtaalle: ensinnäkin kulttuurille ominaiseen tapaan tuottaa tietoa ja tallenteita sosiaalisista tapahtumista, ja toiseksi kertojan yksilöllisesti kohdattuun ja elettyyn elämään.

Elämäkerrallisesti tärkeiden hetkien tai jaksojen jälkeen elämä ei ole enää entisenlaista. Tapahtunut jättää jälkensä sitä seuraavaan elämään (ks. Denzin 1989b, 17; Hyvärinen 1994[59], 50). Dan McAdams (1988, 133–142) puhuu tämänkaltaisten kohtien yhteydessä ydinepisodeista, huippuhetkistä ja aallonpohjista. Tässä luvussa otan lähitarkasteluun kuitenkin ulkoisesti vähemmän huomiotaherättäviä jaksoja, joissa tulee esiin sekä koko aineistolle luonteenomaisia piirteitä ja elementtejä että yksittäisissä elämäkertomuksissa tiivistyvää henkilökohtaisesti koettua todellisuutta. Haastattelujen sisältämissä elämänkertomuksissa ei ilmene sellaisia suurten epifanien kaltaisia käännekohtia[60], jotka viittaisivat soitonopettajaksi tulemisen kokemuksen äkillisyyteen tai dramaattiseen luonteeseen. Denzinin (1989b, 127) luokituksen pohjalta haastateltavien kertomuksiin sisältyvät epifanit ovat pääsääntöisesti kumuloituvia, toisin sanoen niiden merkitys ja vaikutus näkyvät kertojan elämässä vasta pitemmällä aikavälillä. Mark Freemanin (1993b) tutkimus taiteilijoiden elämänvaiheista kuvaa tutkittavien läpikäymää realisaatioprosessia, joka oli myös luonteeltaan samankaltainen, pitkällä aikavälillä toteutuva tapahtumien sarja.

Aineistoa moneen kertaan läpikäydessäni aloin panna merkille elämäntarinoissa tietynlaisia ilmauksia, jotka joko resonoivat kulttuurisen, onnistuneesta elämästä kertovan mallitarinan kanssa tai viittasivat kertojan vaikeuteen hänen pyrkiessään sanallistamaan kokemaansa. Näissä kohdissa tutkijan on hyvä olla valpas (Chase 1995a, 14). Hyvärisen (1994, 60) käyttämä ilmaisu "hälytysmerkistö" on tässä yhteydessä osuva: se ohjaa tutkijaa "kääntämään kaikki kivet" lähitienoolla. Näistä kohdista avautuu ikkunoita kertojan pinnanalaiseen kokemusmailmaan (vrt. Chase 1995a, 18). Anthony Kemp (1999) käyttää ilmaisua "information rich -moments" tämänkaltaisista hetkistä, joissa ikään kuin tiivistyy pitkänkin ajanjakson kuluessa koettuja asioita.

Ennen haastattelujen tekemistä minulla oli tuntuma siitä, että opetustyöhön siirtymiseen on saattanut liittynyt kitkaa tai että sitä on voitu pitää suorastaan vaikeana kokemuksena. Tästä johtuen olin joidenkin haastattelujen jälkeen varsin ihmeissäni, sillä kerrottu elämäntarina kuulosti mielestäni "liian" siloiselta ollakseen totta. Voiko olla mahdollista, että elämän

[59] Hyvärisen tutkimus kohdistui haastateltujen kertomiin huippukohtiin ja pettymyksiin, joita hän tarkasteli ydinretoriikan analyysin avulla.

[60] Denzinin (1989b, 127) esimerkki suuresta epifanista on Raskolnikovin tekemä murha Dostojevskin *Rikoksessa ja rangaistuksessa*.

koetaan etenevän menestyksestä toiseen ja että opetustyöhön ryhtyminen tapahtuu kuin itsestään, ilman sen erityisempää pohtimista?

Tämän *menestyspuheeksi* nimittämäni puhetavan suhteen tunsin ensin voimatonta pettymystä, jolle ei löytynyt kohdetta. Haastattelusta ei tuntunut irtoavan mitään; esimerkiksi Viivin tapaamisen jälkeisenä päivänä olen kirjoittanut litteroimisen yhteydessä omia tuntemuksiani:

Haastattelusta jää sellainen olo, että Viivi on päättänyt, että kaikki on ollut aina hyvin – ja on edelleenkin. Tavallaan hänellä onkin asiat loksahtaneet aika kauniisti kohdalleen, ns. sattumia on ollut monia. […] tuntuu siltä, että Viivistä ei enää saisi juurikaan mitään merkittävää irti, hänellä ei ole kipeitä prosesseja eikä tekemätöntä surutyötä – tämä vaikutelma minulle jää kohtaamisestamme.

En käsittänyt, mitä tässä äänilajissa kerrotusta elämästä voisi saada irti. Litteroidessani haastattelua pettymykseen sekoittui vähitellen ärtymystä, joka alkoi vaivata minua enemmänkin. Tämän seurauksena aloin herkistyä niille tavoille, joilla musiikkikulttuurissa ja -kulttuurista puhutaan. Kun kaikki haastattelut oli tehty, jatkoin edelleen tutkimuskirjallisuuden lukemista ja tutustuin mallitarinoihin sekä niiden huomattavaan vaikutukseen kokemuksen jäsentämisen prosessissa. Palasinkin analyysivaiheessa Viiviin juuri siistä syystä, että hänen haastattelunsa alkoi näyttäytyä uudessa valossa.

Menestyspuhe toimii tuskin koskaan kenenkään kertojan kohdalla täysin aukottomasti, ja sitä seuraillessani aloinkin havaita pienenpieniä katkoksia ja vaikenemisia joidenkin aihealueiden kohdalla. Aluksi otaksuin, että kertoja todennäköisesti ei pidä tärkeänä tai haluaa karttaa joidenkin asioiden tarkempaa kuvailua. Psykologisesti olisi helppo selittää kerronnan valikoituminen jonkin epämiellyttävän kokemuksen torjunnaksi. Joissakin tapauksissa haastatteluissa oli hyvinkin kyse myös siitä. Kiinnostavammaksi kuitenkin nousi ajatus, jonka Susan Chase (1995a) on tuonut esiin narratiiveja analysoidessaan. Hänen tutkimuksensa menestyvistä, pitkälle päässeistä uranaisista johdatti minut lähestymään haastatteluaineistoani samankaltaisesta tarkastelukulmasta. Chasen tutkimilla naisilla ilmeni vaikeus ilmaista elämänsä vähemmän menestyksellisiä tapahtumia ja kokemuksia. He kertoivat sujuvasti uran etenemisestä, mutta menettivät puhekykynsä ja ilmaisukeinonsa, kun heidän piti kertoa esimerkiksi työssä toteutuneesta syrjinnästä (mts. 13). Tästä kiinnostuneena Chase päätyi analysoimaan kertomisen kompleksista prosessia, ei niinkään antamaan merkityksiä ja selityksiä haastateltujen artikuloimille kokemuksille. Tätä kautta on ymmärrettävissä, millaiset narratiivit ovat tarjolla ja mahdollisia tietyissä sosiaalisissa yhteyksissä, sekä mikä on se kulttuurinen maailma, joka mahdollistaa tietynlaiset narratiivit. (Chase 1995a, 20.)

Näin ollen pyrinkin analyysiin valitsemieni näytteiden kautta osoittamaan, miten musiikin ammattilaisille tarjolla olevat mallitarinat sekä vallitseva musiikkikultturi ohjaavat puhujien kerrontaa. Mielestäni on huolestuttavaa, jos elämästään kertominen jää vain

sovittautumiseksi kulttuuriseen mallitarinaan, pienin vivahde-eroin. Onko siis hyväksyttävä standardinomainen kielioppi, jolla voidaan ilmaista omaelämänkerrallisia kokemuksia ja joka mahdollistaa tietynlaisten kokemusten tunnistamisen? Epäonnistumisesta tai epävarmuudesta kertova, erilainen tarina sotii omavoimaista metakertomusta vastaan – sen siis täytyy olla valhetta tai hullun puhetta (Siltala 1994, 171). Standardilla on kääntöpuolensa: siitä poikkeavat kokemukset jäävät pimentoon. Ja kuitenkin tätä "erilaista" on sittenkin suurin osa arkielämässä kohdatuista tapahtumista, tilanteista ja hetkistä.

Mark Freemanin (1993a) tutkimus taiteilijoihin liittyvistä myyttisistä mielikuvista ja niiden vaikutuksesta taiteeseen, taiteen tekemiseen ja siinä menestymiseen ohjasi minua tunnistamaan myyttisten ainesten läsnäolon haastateltavieni elämäkertomuksissa. Freeman pyrki osoittamaan, miten mielikuvista tulee psyykkisesti operationaalisia, kun ne määrittelevät luovuuden tilaa. Joillekin tutkituille mielikuvat toimivat hyvin, antaen "potkua" ja auttaen taiteilijan identiteetin rakentamisessa; ne myös sallivat joidenkuiden "toteuttaa missiotaan", mikä ei olisi ollut mahdollista ilman mielikuvia. Kuitenkin monien muiden osalta mielikuvat osoittautuivat ehkäiseviksi, jopa tuhoisiksi – niin taiteellisten aktiviteettien osalta kuin myös henkilökohtaisessa sekä sosiaalisessa elämässä. Joidenkin haastateltujen kohdalla seurauksena oli joko vaikea ja tuskallinen ura tai taiteen kaikkinainen hylkääminen. Kysymys oli siis realisaatioprosessista niiden kohdalla, jotka olivat tottuneet elämään taiteilijoina vieden läpi taiteellisia projektejaan tavalla, joka vieraannutti heitä todellisista mielenkiinnon kohteista. Vasta kun nämä myyttiset mielikuvat voitiin tunnistaa olemassaoleviksi, ne avasivat tilaa luovuudelle. (Freeman 1993a, 23.)

Mallitarinoiden sisältämät, enemmän ja vähemmän myyttiset mielikuvat voivat siis varsin hyvin toimia moottorina ja energianlähteinä, auttaen taiteilijanalkua astumaan täysivaltaisina jäseninä esiintyvien pianotaiteilijoiden maailmaan. Mutta näille mielikuville perustuva diskurssi ei kykene tavoittamaan sellaisten naispianistien elämänkokemuksia, joiden elämänuraksi muodostuu pianonsoiton opettaminen. Heidän kokemustensa jäsentämisessä kyseinen kulttuurinen diskurssi on pikemminkin haitaksi (ks. Freeman 1993a, 23; Chase 1995a, 22).

Halusin pianisti-opettajanaisten kerrontaa koskevassa analyysissani saattaa yhteen kokemuksen merkityksellistämisen ja kerronnan dialogisuuden. Opin tätä tehdessäni havaitsemaan, miten puhujat eri tavoin tuottavat uudelleen kyseisiä diskursseja ja kamppailevat niiden sanelemien rajoitteiden kanssa selvitellessään elämänkokemuksiaan. Hain aineistostani kohtia, joissa haasteltava käy dialogia kulttuurisen mallitarinan kanssa koettaessaan jäsentää ja artikuloida kokemaansa.

Onnellisten tähtien alla

50-vuotiaan Viivin elämäntarina näytti ja kuulosti ensiksi yksiselitteisen onnelliselta ja menestykselliseltä. Hän toteaa johdantomaisesti haastattelun alkurepliikeissä *[...] et ainahan on kaikki hyvin ollu [...] tää on ollu ihan samaa nousua kun nää hyvät opettajat, et mulla on tosi hyvää tuuria ollu*. Viivin vuolaaseen kerrontaan sisältyy hyvä onni saada loistavat alkuopettajat, pääseminen nuoriso-osastolle, pärjääminen merkittävissä kilpailuissa, pyyntö ryhtyä opettamaan ja siinä valtavasti innostuminen, ensimmäisen lehtoraatin saaminen, toisenkin… Kerronta on hämmentävän yhdensuuntaista, mikä onkin ominaista elämäkertomukselle: yhden toiminnan nähdään johtavan seuraavaan. Kertoja luo juonia epäjärjestyneisiin kokemuksiinsa antaen todellisuudelle "ykseyden jota niissä ei luonnostaan ole" (Cronon 1992, 1349). Ilmiselvästi Viivi tavoittelee kerronnassaan johdonmukaisuutta ja koherenssia ja onnistuukin haastattelun aikana vakuuttamaan minut "aina kaiken hyvin olemisesta".

Päätin kuitenkin paneutua Viiviin nimenomaan voidakseni ymmärtää tällaista "kauniisti menemistä", "optimitapausta". Pohdin mielessäni, että kohti tämänkaltaista elämäntarinan linjaa koulutusta antava taho varmaan olettaakin johdattelevansa kasvattejaan – vaikka todellisuudessa Viivin kaltaisia taitaa pikemminkin olla harvassa. Tutkijan on parasta kuitenkin olla tyytymättä kauniiseen, sujuvaan ja siloiteltuun tarinalinjaan ainoana, kaiken kattavana totuutena haastateltavan elämästä.[61] Schachtel (1959, 288) näkee ihmisten havaitsemisen ja kokemistavan kulkeneen "kohti konventionaalisten kliseiden kumileimasimia". Paluuta alkuperäisen kokemisen kielettömyyteen ei ole, ja sanallistamisen seurauksena varsinainen elämä, siinä kohdatut kokemukset, karkaavat lopullisesti saavuttamattomiin. Siihen, mitä Viivi on "todella" kokenut, ei ole pääsyä, mutta sen sijaan on kiinnostavaa katsoa kertomisen tapaa: siinä ilmenevät murtumat kertovat jostakin.

Viivin haastattelua lähemmin tarkastellessani huomaan puolivälin paikkeilla hänen hieman vaivautuneena mainitsevan, miksi ei piirtänyt virta-kuvaan laisinkaan ensikonserttiaan:

> Viivi: […] multa puuttuu täältä esimerkiksi oman ensikonsertin maininta, se on on ollu vuonna nn, mut sen takia en sitä sano, koska mä en soittanu hyvin, mielestäni.

Kuvassa ei tosiaankaan näy konserttia. Hän otaksuu, ettei nykyisten tiukkojen kriteerien aikana edes saisi ensikonserttia: *[...] mähän olin sellanen tavanomanen opiskelija*. Nämä repliikit johdattelevat minut Viivin ajattelun jäljille: koko elämä kaikkine vaiheineen on mennyt tavattoman hyvin ja tie on vienyt aina vain ylöspäin. Silti Viivi pitää itseään tavanomaisena. Onko hänen mielessään tavanomaisuutta, jonkinlaista norminmukaisuutta

[61] Vastaavasti pelkistä vastoinkäymisistä koostuva elämänkertomus ohjaa yhtä lailla etsimään mahdollisia katkoksia kerronnan yhtenäisyydessä.

se, että noustaan jatkuvasti ylöspäin? Onko hän asettautunut siihen muottiin, jonka tunnistan rehtorin *Äänenkuljettaja* -kirjoituksessa?

[…] musiikkioppilaitosjärjestelm[äst]ämme, jossa Sibelius-Akatemia on pyramidin huippuna. Meillä kasvatetaan tulevat musiikin suurmiehet ja -naiset huolellisesti alusta alkaen. Heille annetaan mahdollisuus asuinpaikasta ja vanhempien varallisuudesta riippumatta kehittää ja kypsyttää lahjojaan hyvässä ja pätevässä ohjauksessa.[62]

Vapaavuori hahmottelee kuvaa maatakattavasta, tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä, jossa opiskelijoista pidetään huolta yksilöinä, asiantuntevasti sosio-ekonomisesta statuksesta riippumatta. Aivan varma hän ei silti voi olla siitä, miten käytännössä toteutuu kaikkien yhtäläinen opettaminen:

Meillä myös toivottavasti huolehditaan musiikkikasvatuksesta laajemminkin kuin vain huippuaineksen keräilemiseksi ja saattamiseksi mahdollisimman varhain asiantuntevan koulutuksen pariin.

Mihin lahjakkuuksia keräillään? Mitä tarkoitusta varten? Vapaavuori ei ota kantaa siihen. Sen sijaan hän viittaa historiaan, joka selittää nykyiset hyvät olosuhteet: musiikkikoulutusjärjestelmämme on tulosta pitkäjänteisestä työstä ja monivaiheisesta kehityksestä, jossa valtiolla, niin rahoittajana kuin lainsäädännön kautta, on ollut ratkaiseva vaikutus. Toinen merkittävä tekijä Vapaavuoren mukaan on kansallisen identiteettimme ilmeneminen musiikkikulttuurissamme. Sen vaalimisen velvoite koskee jokaista musiikin kanssa tekemisissä olevaa, niin ammattilaista kuin harrastajaa. Vapaavuoren puheesta voi päätellä, että historian ikoneja on syytä arvostaa, sillä heidän ansiostaan saamme nauttia mainiosta musiikkikasvatuksesta.

[…] musiikkioppilaitosjärjestelmää varmasti luotiin enemmän tai vähemmän tietoisesti juuri kansallista ja kulttuurista identiteettiä vahvistamaan. Kaikki tämä, ja tätä voimakkaasti tukeva yhteiskunnan rahallinen ja lainsäädännöllinen tuki, on luonut kasvualustan, josta lahjakkuuksilla on ollut ja on mahdollisuus imeä elinvoimaa kehittymiseensä ja kypsymiseensä.

Viestin voi tiivistää: *Vaalikaa perintöä – samalla vaalitte suomalaisuutta, omaa identiteettiämme*. Opettavien naisten tehtäväksi arjessa näyttäytyisi koituvan miesten alulle paneman menestyksen uusintaminen kasvattamalla lisää osaajia, menestyjiä. Mahtaako lahjakkuuksien keräily tähdätä suomalaisen identiteetin ylläpitämiseen? Miten monta pikku harrastajaa on opetettava, jotta ilmaantuu yksi, todellinen lahjakkuus, joka lopulta raivaa tiensä huipulle, menestykseen, ja jossa realisoituu totuus suomalaisesta lahjakkuudesta? Samalla saadaan takaisinmaksua koko järjestelmään kohdistetusta mittavasta panostuksesta.[63]

---

[62] Pekka Vapaavuori, pääkirjoitus *Äänenkuljettajassa*, 18.10.2002.

[63] Kulttuuripolittinen kysymys onkin, miten ja missä muodossa kulttuuriin ja kasvatukseen sijoitettujen varojen seurausten pitäisi ilmetä – tuloksena vaiko hedelmänä. Ja millä aikavälillä?

Fuskaajan pelko paljastumisesta

Perinne velvoittaa. Se kasaa odotuksia opettajien niskaan: heidän on leivottava tulevaisuuden sibeliukset, lindbergit, saariahot, saloset ja vastaavat. Sen lisäksi tällä hetkellä musiikkioppilaitoksissa on jo jonkin aikaa kaikunut uusia vaatimuksia: opetukseen kaivataan erilaisia elementtejä vapaan säestyksen ja improvisaation muodossa. Viivi sivuaa aihetta haastattelun loppupuolella, samalla hänen puhetulvansa hidastuu ja sävy muuttuu hänen pohtiessaan:

> Viivi: Mä luulen et se on kaikilla se kriisi tässä vaiheessa, kun pitäs olla vapaata säestystä ja pitäs olla sitä ja tätä, et siis se ei oo luontaista mulle.

Tulevaisuuteen tähyäminen nostaa pintaan muutoksen väistämättömyyden:

> Viivi: Jos mä jatkan täl entisellä metodilla niin tota mä kyl jollakin lailla… niin putoon kelkasta, et kyl se on niinku pakko minun vaan muuttua – jota en ois uskonu joskus 10 vuotta sitten vielä – siis mä luulin, että, et tää toimii, tää homma ihan hyvin.

Viivin nykyiseen työhön sisältyy myös säestystehtäviä, joista hän on jo opiskeluajoista lähtien pitänyt kovin. Hän kertoo *tulleensa niin hyväksi fuskaajaksi et ihmiset ei huomaa,* ettei hän ole harjoitellut vuosikausiin. Kun pyydän kiinnostuneena häntä kertomaan tästä lisää, kuulen erilaisella äänensävyllä, kuin tunnustuksen :

> Viivi: Yks mun hyvä ystäväni, m-musiikkiopistossa, oli laulun lehtorina, niin hän sano et pitäs akkuja ladata sillä, että itse soittaa ja esiintyy. Se on hieno sana – mut mä tiedän –
> Kaija: Aika hyvä…
> Viivi: Mä tiedän sen, et se on näin, mutta kun – siis mä en muista koska mä oisin soittanu, ottanu nuotit eteen ja alkanu vaan jotain soittaan; mä… mä siis saatan 5 minuuttia kattoo jotain, ennenkun mä lähen jonnekin,
> Kaija: … ja sit soitettiin taas...?
> Viivi: Niin, nii, se on menny siis ihan törkeeks, suorastaan. Että siinä mä niinku koen, et mä oon niinku muusikkona hyvin, niinkun hyvin jo – luovuttanu. Et, et siis semmosta et mä osaisin kappaleen oikeen, niin se on ollu – 70-luvulla.
> […] Mut en mä nyt esmeks pysty enää soittaan; uskon, et jos mä soittasin esimerkiks kolme tuntia; mä oisin ihan kipee. Et siis sie...
> Kaija: Miten nii?
> Viivi: Ei mun, ei ne lihakset – ei ne enää millään kestä. Joo.

Viivi ei pysty toteuttamaan ystävänsä varsin viisasta neuvoa akkujen lataamisesta, koska on jo vuosikausien ajan laiminlyönyt oman harjoittelunsa. Viivin soittohistoriaan on kuulunut paljon kamarimusiikkia ja säestämistä, joskin hän on nuorena mielestään *ollu erittäin huono primavistaaja*. Tämän seurauksena hän on oppinut *fuskaamaan*. Nykyisessä työpaikassaan vakiintuneena johtavana lehtorina ei toistaiseksi kukaan ole kyseenalaistanut hänen osaamistaan. Välillä silti hiipii mieleen, että ennen pitkää totuus tulee väkisinkin paljastumaan:

Viivi: Ehkä ne [oppilaat] ei huomaa; tai – tai kylhän ne huomaa sen, et en mä soita mitään oikeen vaikeita; joku semmonen Bachin fuuga esimerkiks, ni en mä osaa niit soittaa tietenkää; mä näytän vaan paikkoja, et kyl mä siin, siinä oon lintsannu – […] Mut onneks niitä ei tuu nii usein vastaan täällä, et – […] niitä pitäs harjotella, eihän ne toimi ollenkaan niinkun prima vistalla.

Onko niin, että Viivin elämästään hahmottelema kuva ei enää vakuuta häntä itseäänkään, kaiken aikaa? Kysyn häneltä, miten pitkään hän arvelee voivansa pärjätä näillä keinoilla:

Viivi: Kyl mä luulen, et mun kriisi – siis niin kovaks se tulee kyllä et kyl mä rupeen soittamaan. Kohta. Siis; se...
Kaija: Sä tunnistat jonkun kriisin?
Viivi: Joo, siis mä tunnen sen, et on huono omatunto, nii, että, – Kyllä, et ei oo muuta tietä kun vaan mennä tänne suuntaan [näyttää ALASPÄIN].

Viivi mainitsee sanan *kriisi*. Se ei istu hänen haastattelunsa alkuosaan; toisaalta hänen viimeinen repliikkinsä nauhalle taltioituneena pyrkii palauttamaan onnellisuus-diskurssin – *vähän semmonen seesteisempi kausi nyt*. Kertomisen päättäminen *seesteiseen kauteen* särähtää korvaani: se ei sovi yhteen jokin hetki aiemmin puhutusta kovenevasta kriisistä. Olen ihmeissäni. Haastattelutekstin ja Viivin piirtämän, pelkkää nousua kohti huippua sisältävän kuvan välillä vallitsee ristiriita.

Vaikka haastattelun aikana Viivi sai minut vakuuttumaan "hyvin menemisellään" ja "hyvällä tuurillaan", huomaan haastattelunauhaa kuunnellessani sekä tekstiä tarkastellessani hänen puheensa muuttuvan haastattelun edetessä sävyltään sekä ei-verbaaliselta ilmiasultaan. Hyväntahtoinen naurahteleminen vähenee. Viivi hakee sanojaan ja takeltelee. Hänen piirtämänsä kuva on yksiselitteisen nouseva, kun taas haastattelussa hahmottuva kertomus on tunnelmaltaan laskeva. Haastattelun loppupuolella tulevat esiin muun muassa pohdinnat "uran" puuttumisesta, omasta laiskuudesta, perheen etusijalle asettamisesta, harjoittelemaan ryhtymisen vaikeudesta, kelkasta putoamisen pelosta. Ne eivät mahtuneet piirrettyyn kuvaan, jossa huipulle pääsyn jälkeen siellä pysytellään, pienten aaltoliikkeiden keinuttaessa vain aavistuksenomaisesti.

Erotan Viivin kerronnassa kaksi vastakkaista ääntä: ensinnä kuuluu julkinen, virallisen kertomuksen ääni, joka hyväntuulisesti kertoo elämässään ilmenneestä hyvästä onnesta ja hyvin pärjäämisestä.[64] Se muistuttaa häkellyttävästi Vapaavuoren (2002) kirjoitusta. Tämän äänen alta pyrkii esiin toinen, epävirallisempi ja yksityisempi ääni, joka kertoo tarinaa toisenlaisessa sävellajissa – sitä, jossa "huijaaminen" on tulossa tiensä päähän ja jossa uhkaa "paljastuminen" ja kriisin kulminoituminen. Jälkimmäinen tarina ei ensikuulemalta tule kuulluksi, vaan jää, Chasen (1995a, 17) ilmaisua käyttääkseni, "pinnanalaiseksi". Vakuuttava, menestystä ja onnistumista uhkuva kovaääninen kertoja vie tilan. Äänet kohtaavat muun muassa maininnassa ensikonsertin pois jättämisestä, mutta siinä yhteydessä

[64] Bahtin (1981, 1984) on erityisesti paneutunut moniääniseen kerrontaan. Ks. myös Komulainen (1998).

ei käydä kamppailua: menestyskertoja selittää yksiselitteisen rationaalisesti ei-pärjääjän kokemuksen ulos kertomuksesta juoneen kuulumattomana elementtinä.

Viivi näyttää sisäistäneen kulttuurisen menestyskertojan juonen: hän tunnistaa ja tulkitsee kokemaansa ja elämäänsä sen avulla. Hän itse oli sitä mieltä, että ei hänellä ole *mitään ongelmaa ollut soitonopettajaksi tulemisen suhteen, kun kaikki on aina menny niin kovin hyvin*. *Se loksahti paikoilleen*, hän toteaa ammatistaan. Nousevan tarinalinjan kuvaama elämä onkin ollut hyvää onnea, suotuisia olosuhteita, tuuria – siinä ei ole ollut kysymys subjektin omasta toimimisesta, ponnisteluista kohti huippua. Mistä sitten on kysymys Viivin kriisissä? Vainko omien kasvojen pelastamisesta? Vai kertooko *ainahan on kaikki hyvin ollu* -ilmaus kiitollisuudesta merkittäviä ihmisiä – alkuopettajia, akatemian opettajia ja rohkaisevia rehtoreita, kamarimusiikin ohjaajia, työnantajia – kohtaan? Tunteeko Viivi olevansa kiitollisuudenvelassa koko instituutiolle? Hänen käyttämänsä ilmaus *huono omatunto* saattaa viitata tähän.

Pidän mahdollisena myös yleisemminkin, että soitonopettajien työ – osaltaan – kumpuaa kiitollisuudenvelasta kulttuuria, instituution luoneita pioneereja ja omia omistautuneita opettajia kohtaan. Kutsumustyötä – jollaiseksi ymmärrän soitonopetuksen – ei valita. Siihen kutsutaan. Mutta mihin pianistikoulutuksessa opiskeleva tulee kutsutuksi opintojensa aikana? Mahtaako käydä niin, että hän saakin tyytyä vastaanottamaan kutsun naisten yhteiseen piiritanssiin, rondoon, kertaamaan ja jakamaan yhä uudelleen sitä perintöä, jota hän itse aikanaan sai vastaanottaa omilta opettajiltaan. Kysyikö kukaan häneltä, halusiko hän itse sitä?

Haastattelussa kertomansa elämäntarinan pohjalta hahmottelen olosuhteistaan kiitollisen Viivin, joka näkee hyvin menemisensä olevan seurausta olosuhteista eikä niinkään johdu hänen omista ponnisteluistaan. Tämä voisi viitata senkaltaiseen *attribuutiotyyliin* (Weiner 1992), jonka mukaan yksilö ei pidä onnistumisiaan itse saavutettuna, vaan näkee niiden johtuvan olosuhteista. Viivi haluaa esitellä hyvän elämäntarinan, jonka alta kuitenkin tihkuu erilainen todellisuus, joka koostuu omakohtaisemmin koetusta, virallisen tarinan ulkopuolelle jäävästä vähemmän koherentista tarinasta. Nämä kaksi kertomisen ääntä ovat keskenään ristiriitaisia. Voisiko olla niin, että haastattelutilanne tarjoaa kertojalle mahdollisuuden saada kumpikin ääni kuuluviin? Kokemusten tultua kertaalleen ilmaistuksi kertojan on helpompi itse integroida elämäkertansa kokonaisuuteen vähemmän menestyksellisiä elämänkulkuun sisältyneitä aineksia – virallisten, "käyntikorttimaisten" elementtien ohelle.

Kokemus ei itse puhu puolestaan

Kahden vastakkaisen äänen ilmeneminen houkuttelee arvuuttelemaan, kumpi niistä on "autenttinen". Ymmärrän kummankin tietyllä tapaa todeksi: ensimmäinen kuvaa

enemmänkin kulttuurisen ideaalin "todellisuutta", kun taas jälkimmäisessä kuullaan kertojan omakohtaisesti kokemia elämänvaiheita. Elämänsä tapahtumia ja kokemuksia artikuloidessaan kertova henkilö tekee kaiken aikaa valintoja sekä mukaan sisällytettävien elementtien että kertomisen tavan suhteen. Valintaan vaikuttaa esimerkiksi se, millaiseksi kertoja arvelee sosiaalisesti hyväksytyn kertomuksen. Kertoja ei välttämättä aina itse tunnista kahtiajakautuneisuutta eikä sitä, että hänen puheessaan saattaa toteutua kahden, toisilleen vastakkaisen puhetavan kamppailu. Chase (1995a) havaitsi, miten hänen aineistossaan elämästään puhuvat eri tavoin hyödyntävät heille tarjoutuneita puhetapoja. Samalla he joutuivat kamppailemaan niiden sisältämien rajoitteiden kanssa pyrkiessään selvittelemään kokemaansa. Chase päätyikin siihen, että haastateltavien puhe antaa tietoa kulttuuristen diskurssien kaksinaisesta roolista: ne samanaikaisesti sekä tarjoavat resursseja kokemuksien artikuloimiseksi että estävät ja rajoittavat sitä yritettäessä (mts. 22).

Vahvaa analyysia tavoitellessani en voi tyytyä yleiseen tarinaan. Jäljitän sen rinnalla lymyilevää yksityisempää tarinaa, sekä näiden kahden välistä suhdetta. On realismia hyväksyä se, että toisen kokemukseen ei ole pääsyä, mutta on mahdollista tavoittaa kertoja ponnistelemassa kohti henkilökohtaisen ilmaisemista. Chasen (1995a) tavoin pohdin, mitä kokemuksissa ja tunteissa on sellaista, mikä estää niiden täydemmän ilmaisun pianonsoitonopettajanaisen kertoessa elämästään? Toisaalta, mikä tekee menestyspuheen käytön luontevammaksi?

Sosiaalistuminen musiikin ammattilaisten kulttuuriin antaa niin horisontin koetun tulkitsemiseksi kuin myös kielen kohdatun sanallistamiseksi. Jos menestys on normin mukainen klangi ja ilmaisuvaranto on viritetty soimaan duurissa, on ilmoille saatettu kokemuksen kuvaus niiden mukainen. Viivin elämänkertomus johdattelee ajattelemaan, että pianonsoitonopettajanaisen on helpompaa kertoa elämästään senkaltaista kertomusta, joka asettuu sopusointuun koulutuksen mallitarinaan sisältyvien odotusten kanssa ja liittyy saumattomasti historialliseen menestysjatkumoon. Musiikkikulttuuria kuvaavaa julkista kerrontaa vallitsee rondo-muotoinen, menestyksiä kertaava tarinamalli.[65] Mikäli kertoja haluaa liittää itsensä osaksi kulttuurista menestystarinaa, hänen on vaiennettava kokemustensa soraäänet.

Jotta eletty ja koettu elämä voisi kuitenkin integroitua osaksi kokonaista itseä, on kyettävä sanoutumaan irti kahlitsevista diskursseista ja repertuaareista, ja opittava käyttämään niitä kypsästi ja valikoiden, itselleen soveltuvana resurssina. Miten sitten puhuja voisi poimia aineksia menestyskerronnasta kumpuavasta puhetavasta omiin tarkoitusperiinsä? Hyvärinen (1994, 270) toteaa erään haastateltavansa tapaa *puhua elämäntarinaansa kuin leninismi olisi hänen käyttöönsä taipuva, joustava resurssi.* Kertoja tavallaan omaksuu ideologian *retoriikasta* käyttöönsä erilaisia ideoita. Tommi Hoikkala (1993, 25–26) on puolestaan

[65] Kertomuksen juoni pysyy samana – vain nimet toisinaan vaihtuvat.

mieltynyt *resurssin* käsitetteeseen ja pitää sitä nimenomaan toimijalle hyvin istuvana, koska *siinä ei ole repertuaarin jäykistävää apriorista koherenttiuden ja rajallisuuden ajatusta.* Resurssit ovat Hoikkalan mukaan olemassa vain ainutkertaisina muunnoksina, versioina.

Näen edelleenkin vaarana sen, että kieli voi osoittautua käyttäjäänsä nokkelammaksi. Puhujan kokemus voi jäädä yhtä lailla valitun puherepertuaarin tai -retoriikan kuin käytetyn resurssinkin vangiksi. Kokemuksen kiinnityttyä tietynlaisiin ilmauksiin puhujalla ei ole paluuta alkuperäiseen kokemukseensa, koska se on lopullisesti korvautunut siitä käytetyillä ilmaisuilla (Freeman 2003). Diskurssi ottaa herruuden: se puhuu käyttäjäänsä. On tärkeää huomata, että kertoja ei välttämättä ole suvereeni alkuperä sille mitä tulee sanoneeksi – pikemminkin hän toimii eräänlaisena väylänä, jonka kautta tietyllä hetkellä "kierrossa" vallitsevat diskurssit puhuvat.

Oman elämänsä tarinan toisenlaisessa äänilajissa kertominen on rohkea teko, mikäli ympärillä muut toistelevat *unisonona* tuttua menestysliturgiaa. Nähdäkseni tässä merkittävänä apuna voisi olla laajempi joukko kulttuurisia tarinoita, jossa menestyksen ja onnistumisen kaltaiset käsitteet voisivat saada yksilöistä lähtöisin olevia monivivahteisempia merkityssisältöjä, aiempien instituutioiden ja median ulkoapäin määräämien sijaan. Yhtä lailla tarinoihin tulisi sisältyä myös muunkinlaisia äänenpainoja, jotka kertoisivat musiikin ammattilaisena elämisen realismista. Aineistoni perusteella olen vahvasti sitä mieltä, että niin onnistumisen ja menestymisen kuin myös pettymyksien kokeminen voi määrittyä vain yksilöstä ja hänen senhetkisestä tilanteestaan käsin.

Haastateltavana oleminen sekä itsestään ja elämästään puhuminen ei ole mikä tahansa teko. Kertominen, dialogissa läsnäolevan kuulijan kanssa, saattaa olla ratkaiseva askel tunnistaa itsessä jo tapahtunutta tai vasta idulla olevaa muutosta. Jos kuulija on tarkkana ja herkkävaistoisesti auttaa artikuloimisessa, vieläpä osaa vahvistaa muutakin kuin tyypilllistä menestyspuhetta, voi kertoja vapautua vangitsevasta diskurssista. Se voi olla askel kohti senkaltaisen sanallistamisen tapaa, joka mahdollistaa uusien ja omien merkitysten löytämisen. Tällöin omia kokemuksia ei väheksytä eikä sivuuteta, vaan niillä on oikeus tulla ilmaistuiksi osana omaa yksilöllistä olemassa olemisen tapaa. Varpu Löyttyniemi (2001) tähdentää sitä, miten kahdenvälisen dialogin ymmärtäminen poeettisena tilana korostaa kuuntelijan tärkeää roolia (ks. myös Saarinen 2003). Mikäli Bahtinia on uskominen, ei kertoja olekaan se, jonka vallassa kokemuksen saama merkitys lopulta on. Se, joka ottaa vastaan kerrotun, tosissaan ja kuunnellen, ikään kuin vahvistaa kuulemansa – hänellä siis on valta viime kädessä sallia tai kieltää kertojan kokemus ja sen integroituminen osaksi elämäntarinaa. (Löyttyniemi 2001, 200.)

Ei näkymättömäksi piano-opeksi!

Viivi kuvasi elämäänsä *yhdeksi nousuksi* ja oli piirtämänsä kuvan mukaan päässyt korkealle, paikkaan, josta käsin hän johtavana lehtorina pystyi vaikuttamaan. Hänen työnsä näkyi monella tapaa: hän oli paikkakuntansa itseoikeutettu säestäjä, jota toistuvasti kutsuttiin erilaisiin tehtäviin. Toisaalta hänellä oli oppilaitoksen pisimmällä olevat oppilaat, jotka pärjäsivät talon ulkopuolellakin. Lisäksi hän ajoittain oli pitänyt opetusdemonstraatioita kollegoilleen. Työn jälki oli siis julkista ja näkyvää.

Kaikki haastattelemani opettajanaiset eivät olleet päässeet samalla tapaa yhtä näkyvään asemaan. Tarkastelen seuraavassa Virpin elämäntarinaa, jossa hän pohtii kutsumustaan. Virpi on ollut naimisissa muusikkomiehensä kanssa lähes 20 vuotta. Perheessä on useita lapsia, mistä johtuen perhe olikin etusijalla useiden vuosien ajan – omaa soittamista siltikään unohtamatta:

> Virpi: […] mun pääkutsumus oli perhe, ja toinen ehdottomasti oli pianismi, niinku pianistin hommat – että se opetus laahas siellä jossain perässä.

Tehtyään perheen ja oman soittamisen ohessa opetustyötä yksityisesti sekä tuntiopettajana eräässä opistossa hän oli äskettäin saanut lehtorin toimen pienessä musiikkikoulussa. Hänellä ei sanojensa mukaan koskaan ollut mitään ruusuisia unelmia tulla suureksi "staraksi", vaan jo opiskeluaikana hän oli realistisesti hyväksynyt ajatuksen opettamisesta.

> Virpi: [M]ulle [oli] ihan semmonen ilmiselvä juttu, että mä lähen kirkkomuusikoks, ja olin aika varma, että kyllä mä varmaan sinne pääsen… Mut tota, [kesäkursseilta tuttu opettaja] sano mulle et sä oot liian hyvä pianisti ettei sun kannata lähtee sinne kirkkomusiikkipuolelle. – No se sano et opettaminenhan on ihan kivaa hommaa, että saa tehdä lasten kanssa töitä ja… Niinku ei se mitenkään sanonu, et se miksikään konserttipianistiks mua meinaa -

Merkittävän henkilön kommentti, *hyvä pianisti*, on todennäköisesti jäänyt kuitenkin mieleen. Virpi pyrki yleiselle osastolle ja aloitti siellä opinnot. Toisena opintovuotena hänen soittamisensa joutui katkolle käden ylirasittumisen vuoksi. Tuona aikana Virpi opiskeli teoreettisia aineita ja harkitsi kätensä vuoksi jopa teorianopettajaksi valmistumista. Hän oli mennyt naimisiin ja saanut ensimmäisen lapsensa. Käsiongelma ei näin ollen saanut kohtuuttoman suurta sijaa elämässä. Onneksi käsi alkoi toipua sen verran, että Virpi sai II B-tutkintonsa suoritettua ja pätevöityi pianonsoitonopettajaksi.

Hän kuitenkin toivoi jossain vaiheessa voivansa palata soittamisen pariin ja tehdä pianodiplominsa. Perhe muutti pois Helsingistä Virpin miehen saatua hyvän viran muualta Suomesta. Lapsia syntyi lisää, mies omistautui uudelle vaativalle työlleen, ja Virpi toteutti kutsumustaan perheen suhteen. Jossain vaiheessa kuitenkin pieni kaunaisuus alkoi nostaa päätään:

> Virpi: Kyllä mä olin aika katkerakin sillon paikotellen, varsinkin kun […] aktiivinen huilunsoitonlehtori […] nappas [miehen] heti kamarimusiikkiin, et ne piti

konsertteja sillon, ja mä ajattelin […] et miten tää nyt näin meni, et; että eikö nyt pitäny olla mun vuoro soittaa?

Perheelle omistautumisen ohessa Virpillä oli joitakin yksityisoppilaita.

Kaija: […] tähtäsitkö siihen, että opettaminen tulis semmoseks, niinku työks?
Virpi: En tossa vaiheessa, en tosiaankaan, mulla oli niitä yksityisoppilaita, joista suurin osa oli niitä turakaisia, jotka ei oppinu mitään –
Kaija: Turakaisia?
Virpi: – oikeen, oikeen semmosta ainesta, josta ei tullu mitään; mä muistan hyvin, et oon joskus miehelleni tokassu, et mitä ihmettä niitten kädet mulle kuuluu, et mä en jaksa vääntää, et jos ei kerran mitään tapahdu niin olkoon tapahtumatta. Et emmä oo siinä mielessä, niinku siinä vaiheessa suuntautunu opetukseen ollenkaan, mut opetin silti, koska mä olin kerta ammattilainen ja ihmiset soitti, et voisinko mä ottaa piano-oppilaaksi. – No kylhän mä tietysti tavallaan varmaan yritinkin niitten kanssa jotain tehdä, mut ei se ollu mulle mitenkään kutsumus […].

Kotipiiri tarjosi loputtoman määrän näkymätöntä naisen työtä. Opettaminen pienenä sivujuonteena, *perässä laahaten*, sisältyi Virpi käsitykseen musiikin ammattilaisuudesta. Hän oli aikanaan saanut pedagogiaopinnoista *ihan hyvät pointsit*, josta hänen käsityksensä mukaan seurasi kapasiteetti opettamiseen. Harmillista oli vain se, että *aines* oli niin surkeaa… *siitä ei tullu mitään*.

Mitä *aineksesta* olisi pitänyt tulla, jotta työ olisi tuonut tyydytystä? Enemmistö kaikista haastattelemistani naisista toteaa työnsä antaman tyydytyksen muodostuvan siitä, että oppilaat pärjäävät hyvin kilpailuissa, saavat hyviä arvosanoja kurssitutkinnoissa ja jatkavat vielä ammattiopintoihin. Kokemukseni mukaan tämä käsitys istuu hyvin tiukassa koko kentällä ja ulottuu niin yksittäisten opettajien ajatteluun kuin oppilaitosten opetussuunnitelmien toteuttamiseen. Onko kysymyksessä se, että musiikin kokemuksellista olemusta, sen aikaan sidottua tapahtumaluonnetta, on vaikea dokumentoida ja arvioida, yhteismitallisuuden puutteessa? Paremman puutteessa mittareiksi tarjoutuvat kurssitutkinnot ja kilpailut, joista esimerkiksi Nora ja Aino kertovat:

Nora: […] mul oli aktiivisuutta viedä heitä ohjelmistollisesti eteenpäin nopeasti, et en jääny sivu sivulta tankkaamaan kaikkia vihkoja läpi.
Kaija: Halusit päästä heidän kanssa johonkin?
Nora: Aina tuloksiin, et saan nähdä näitä tuloksia.
Kaija: Millasia tuloksia nyt aattelet?
Nora: Nii, et oppilaitten etenevyyttä.
Kaija: Et ne pääsee... ? Mihin ne pääsee?
Nora: Mmm, no… jos aattelen, et mulla on joku pieni lapsi, niin, kyllä se kurssi on aina se tavoite ja mahdollisimman pian, et ei sitä vuosikausia tehdä.
Kaija: Ei juututa paikoilleen?
Nora: Niin, kyllä, et kyl mä hyvinkin nopeesti sain heitä eteenpäin.

— — —

Aino: […] mä aloin tehä hullun lailla töitä. Ja tulokset on sitten ollu ihan mukaviakin, et on lähteny solistisellekin; [oppilas n], joka piti just ensikonsertin […] ja, ja sitten muihin konservatorioihin lähteny ja myöskin [Sibelius-Akatemian] koulumusaosastolle, pianisteja, ja sitte on [kansallisiin kilpailuihin] kahtena eri vuonna osallistunu yhteensä kolme oppilasta täältä, ja sit nuorison taidetapahtumiin hyvällä menestyksellä, et sillä lailla […].

Voisiko ajatus *aineksesta* viitata omaan harjoittamisprosessiin, jonka kuluessa musiikillista materiaalia työstetään, tuotavaksi julki persoonallisena tulkintana? Sen kaltainen työskentely kasvaa elimelliseksi osaksi itseyttä oman koulutuksen aikana. Tällöin siis oppilaiden soittaminen olisikin opettajien omien tulkinnallisten näkemysten esiin tulemista. Ei ihme, että ainekselle asetetaan odotuksia, milteipä vaatimuksia: sen on syytä olla taipuisaa ja mieluiten lahjakasta.

Virpillä ei ollut halua jäädä lopullisesti puuhastelemaan onnettoman aineksen kanssa opettaen *turakaisia*. Hän otti ratkaisevan askeleen kohti III-kurssitutkinnon suorittamista hankkimalla lastenhoitajan. Hänellä ja aviomiehellä kummallakin oli *syvä tietoisuus siitä, et ei kannata jättää tekemättä, koska se harmittaa sitte, koko loppuiän*. Niin Virpi sitten sai diplominsa tehtyä. Pätevyyden hankkimisen jälkeen hän haki kahdesti lehtoraattia kotikaupunkinsa oppilaitoksesta, jossa hän oli ollut tuntiopettajana. Kummallakaan kerralla häntä ei valittu toimeen. Onneksi Virpillä oli oma soittamisensa pienimuotoisissa kokoonpanoissa ja säestämisen parissa.

Tunnustuksen saaminen

Lehtorin toimen saaminen merkitsee diplomipianistille pätevyyttä vastaavaa opetustyötä. Ylimman kurssitutkinnon suoritettuaan Virpillä on perustellusti täysi syy pitää itseään sopivana lehtorina työpaikalleen. Ensimmäinen yritys kariutui, mutta sen Virpi omien sanojensa mukaan *jotenkin nielais*i, koska hänen edelleen asetetulla hakijalla oli saman muodollisen pätevyyden lisäksi runsaasti meriittejä esiintyjänä. Sen sijaan toinen kerta oli paha takaisku:

Virpi: […] valittiin semmonen, joka on tehny konservatorion jatkotutkinnon, ihan siis niinku talon ulkopuolelta tullut ihminen, ja tota,...
Kaija: Mitkähän oli valintaperusteet? – Tai kertoks kukaan…
Virpi: Tääl oli sensorina GG [akatemiasta] joka seuras; meillä oli soittonäyte ja sit opetusnäyte – niin hän oli ollu sitä mieltä –
[…] Mut sit siinä kävi vielä niin, että, että… mä koko kesän sit soittelin, ja kysyin, että onko mulla täällä töitä sitte ylipäätänsä ollenkaan… Se oli koko ajan semmosta, että ei hän [rehtori] nyt tiedä...
Kaija: Siis rehtori tavallaan on se, joka päättää siit, et onko sulla töitä?
Virpi: Nii –
Kaija: Hän ei tienny?
Virpi: Hän ei sit voinu sitä tietää, kun täällä oli kaikkea remonttia koko ajan kesken, millon oli puhelinmiehet, millon tietokonemiehet – elikkä se pyöritteli – sitä pullaa siinä sitte; eikä vastannu mulle oikeen mitään. Mut sit siinä vielä kävi sitte niin, että sitte kun mä sain sitä työtä, niin multa siirrett… niinkun mun vanhat oppilaat siirrettiin suoraan sille –
Kaija: Valitulle?
Virpi: Niin, ja se oli mulle semmonen niitti, että mä romahdin siit – niinkun näet ... [alkaa itkeä].
Kaija: … ei oo ihme! – Et jos sä oot tehny työtä, ja sul on suhde niihin, lapsiin ...
Virpi: Niin, niinku osotti ihan täydellistä semmosta ymmärtämättömyyttä siihen ...
Kaija: Nii, niinku sua kohtaan – ja niitä lapsia kohtaan –
Virpi: Niihhiin.

Kaija: … kauheen esineellistävää!
Virpi: No, mehän oltiin semmosia nappuloita, joita siirreltiin paikasta toiseen.

Tapahtumien epäoikeudenmukaisuus huipentui siinä, että ne Virpillä olleet oppilaat, joihin hän oli jo paneutunut ja saanut hyvälle alulle, siirrettiin uudelle lehtorille. Rehtori ja hänen toimintansa olivat tässä avainasemassa. Koko prosessi mitätöi Virpin pätevöitymisen, koska keskiasteen (konservatorio)koulutuksesta valmistunut asetettiin hänen edelleen. Tämä episodi osoittaa ensinnäkin sen, miten oppilaitoksen rehtorilla on valta antaa tunnustusta alaisilleen. Yhtä lailla hän voi sen evätä. Kokemus siirreltävänä nappulana olemisesta tulee esiin monen haastatellun naisopettajan puheesta. Tavallaan se muistuttaa kaukaisesti senkaltaisena aineksena olemista, joka opettajien puheessa viittaa oppilaisiin: onko opettajakunta rehtorille sitä materiaalia, jota hän muovailee omien ideoidensa esiin tuomiseksi? Toiseksikin käy ilmi, että koulutus diplomipianistiksi virittää Virpissä odotuksen korkean opetusviran saamisesta. Tämä ei kuitenkaan toteudu. Virpi *tuntee olevansa roskiksessa – ja kansi päällä*.[66]

Tämä tapahtumasarja osoittaa tunnustuksen saamisen keskeisyyden. Siinä ei ole kyse vain kohteliaisuudesta tai suosionosoituksesta, eikä se tarkoita rohkaisevaa sanaa tai positiivisen palautteen antamista. Toki näitäkin tarvitaan kannustamaan ihmistä parempiin suorituksiin. Tunnustus tässä yhteydessä tarkoittaa vahvistusta identiteetin rakentumisen välineenä sekä sosiaalisen toiminnan jäsentäjänä. Se on "elintärkeä inhimillinen tarve " (vital human need) (Taylor 1994). Tunnustuksen saamisen kautta ihminen oppii tuntemaan oman erityisen identiteettinsä. Tällöin hän asettuu suhteeseen toisiin ihmisiin jonain tiettynä, erityisenä yksilönä. (Honneth 1996, 16–17.)

Vastaavasti tunnustuksetta jättäminen tai väärin tunnistaminen Taylorin mukaan voi tuottaa vahinkoa, toimia eräänä sortamisen muotona, vangiten ihmisen falskiin, vääristyneeseen ja redusoituun olemisen tapaan. Sen seurauksena voi jopa olla kipeä haava, joka kietoo uhrinsa halvaannuttavalla itsevihalla. (Taylor 1994, 25–26.)

Sennett aloittaa kirjansa *Respect* erittäin oivaltavasti:

Lack of respect, though less aggressive than an outright insult, can take an equally wounding form. No insult is offered another person, but neither is recognition extended; he or she is not seen – as a human being whose presence matters.

When a society treats the mass of people in this way, singling out only a few for recognition, it creates a scarcity of respect, as though there were not enough of this precious substance to go around. Like many famines, this scarcity is man-made; unlike food, respect costs nothing. Why, then, should it be in short supply? (Sennett 2003, 3.)

[66] Hyvärinen (1994, 63) puhuu tässä yhteydessä odotushorisontin murtumisesta.

Kyse ei siis ole mistään vähäpätöisestä seikasta. Vaikkei tunnustusta vaille jättäminen olekaan suoranainen loukkaus, sen vaikutus voi silti olla yhtä lailla haavoittava. Tunnustusta vaille jäävä jää näkymättömäksi, mykäksi: hänen olemassaolonsa kokemus on uhattu.

Josselson (1987) ajattelee, että voidakseen kiinnittyä työhönsä tai uraansa identiteettiä muokkaavalla tavalla, nainen tarvitsee tunnustusta tekemisestään joltakulta hänelle itselleen tärkeältä henkilöltä. Esimerkiksi hyvin toteutunut opettaminen voi tuottaa naiselle emotionaalista tyydytystä, samoin oleminen suhteissa nuorempiin opiskelijoihin, mutta siltikin opettaminen voi olla vain tapa ansaita elantoa. Ratkaisevaa on se, saako nainen tunnustusta tärkeiltä alalla olevilta toisilta. Josselson päättelee, että jonkun toisen on siis annettava merkitys naisen tekemälle työlle. (Mts. 176.)

Huttunen ja Heikkinen (2002, 279) kuvaavat, miten vastavuoroisen tunnustuksen saamisesta ja antamisesta seuraa yhä suurempaa molemminpuolista kunnioitusta. Vastaavasti tunnustuksen puute voi saada aikaan kierteen, jossa molemmat osapuolet pyrkivät mitätöimään toisensa. Virpin kohdalla ei ole kyse vain hänen asianmukaisen kunnioituksensa puutteesta, vaan myös hänen identiteettinsä pätevänä opettajana tulee tyrmätyksi. Oltuaan kaksi viikkoa sairaslomalla hän nielee pettymyksensä:

> Virpi: […] mä tulin takasin häntä koipien välissä, koska pitihän mun töitä [tehdä]… perheelle saada rahaa –

Näkymättömästä tuntiopettajasta lehtoriksi

Tapahtuneen jälkeen Virpi jatkoi nöyrästi useita vuosia tuntiopettajana samaisessa oppilaitoksessa ja joutuu ponnistelemaan saavuttaakseen itsearvostuksensa. Musiikkiopistossa se oli erityisen vaikeaa. *Mun oli niinkun pakko ottaa siitä etäisyyttä*, toteaa Virpi. Onnekseen hänellä on muitakin toimimisen piirejä, joissa tunnustusta saattoi saada ja pitää yllä omaa pianistin ja muusikon minäänsä. Näiden episodien jälkeen Virpi ei ymmärrettävästi erityisemmin arvosta esimiestään. Läpi haastattelun hänen mainintansa tästä ovat vähemmän mairittelevia – *rehtori, joka ei juurikaan ymmärrä mistään mitään, kapteeni uppoavassa laivassa*, *ei hänellä oo mitään suhdetta niihin lapsiin [orkesterissa]*. Virpin mielestä rehtori ei toiminut ilkeyksissään – *hän ei edes huomannu, mitä hän tuli tehneeksi…* Hän on esimies, joka *ei osaa käsitellä…alaisiaan ollenkaan […]*. Näin toteutuu Huttusen ja Heikkisen (2002) mainitsema tunnustuksen kieltämisen kierre.

Pikkuhiljaa opettaminen näyttää asettuvan osaksi Virpin identiteettiä, joskaan pianisti ei siitä mihinkään haihdu. Sitten yllättäen avautuu uusi ovi: toisesta laitoksesta otetaan Virpiin yhteyttä ja tiedustellaan, kiinnostaisiko häntä hakea lehtorin tointa. Tapahtumat etenevät siten, että kolme hakijoista kutsutaan antamaan opetusnäytettä.

> Virpi: […] tulin siitä sitten valituksi. Heitin roskiksenkannen päältäni… ja lähdin menemään!

> […] Se oli kyllä semmonen, – hieno kevät, vaikkei sitä voinu tietenkään sillonkaan varmasti sanoa, että mä mihinkään pääsen, mutta oli ees tämmönen pieni toivo siitä, että joku saattas jopa haluta mut töihin…
> […] Kyllä, lähdin hippulat vinkuen!

Lehtorin paikan saaminen on iso asia soitonopettajan itsetunnolle. Siinä tulee julkisesti tunnustetuksi se, että henkilö on ensinnäkin muodollisesti pätevä – lehtorin on oltava diplomin tai konservatorion jatkotutkinnon tehnyt – sekä se, että hänet yleensä valitaan usean hakijan joukosta "parhaana" toimeen. Lisäksi lehtori toimii asemassa, joka on muita opettajia näkyvämpi: instrumenttinsa johtavana opettajana hän vastaa oppilaitoksessa kyseisen instrumentin opetuksesta. Virpin kohdalla tapahtunut vaikutti merkittävästi hänen itsearvostukseensa. Hänellä oli nyt varaa mielessään ilakoida entisen esimiehensä kustannuksella.

Virpi: Siinä vaiheessa rehtorikin sai sanottua, että, että no onhan onhan se vähän harmi, kun tämmönen lehtoritason tuntiopettaja lähtee… No niin, siitäs saitte! Sitä saa mitä tilaa!

Tunnustuksen puute johtaa näkymättömyyteen

Pääsen seuraamaan Virpin itsensä kanssa käymää sisäistä dialogia, kun hän miettii omaa pianistina toimimistaan ja opettamista. Diplomipianistin koulutus valtuuttaa virallisesti pääsyyn esiintyjäksi julkiseen sfääriin. Sen jännitepariksi muodostuu enemmän yksityisen alueella tapahtuva opettaminen, eritoten yksityisoppilaiden opetus, jonne minkään instanssin kontrolli eikä arviointi ulotu. Vaativa koulutus ei näytä valmistaneen tämänkaltaisen opetustyön realiteettien kohtaamiseen. Virpi kuvaa opettajaksi tulemistaan:

Virpi: Joo, et kyllähän mun täytyy omalta kohdalta sanoo, et se; on se kuitenkin mullekin… vaik täytyy sanoo, tietynlainen tömähdys pudota sinne näkymättömien pianonsoitonopettajien joukkoon.
Kaija: Mistä se tulee se tömähdys oikeen?
Virpi: Kai sitä vaan luulee, että tästä tulee vielä jotain, että mä oonki pianisti, mä osaan soittaa, ja...
Kaija: Mikä sen sit tavallaan,s en realismin tuo, että hetkinen, mä oonki tavallisten pianonsoitonopettajien…
Virpi: Siin on ehkä yks semmonen katkera paikka, et tavallisille maallikoille… nii ei ne niinku huomaa, et mikä koulutus meillä on takana, et niille on ihan yks hailee, käykö niitten lapsi jollain naapurintädillä, joka osaa soittaa vähän pianoa, tai jollain okl:n opiskelijalla, joka myös osaa vähän soittaa, et se joskus harmittaa,
Kaija: Totta!
Virpi: et eiks sitä tosiaankaan sitä opetuksenkaan tulosta, eiks siinä näy mitään eroa – mut todennäkösestikään ei!

Virpin puhe tuo hyvin esiin koulutuksen sekä arjessa tapahtuvan työn ja sen arvostuksen välisen kuilun. Hän on mielestään *pianisti* joka *osaa soittaa*. Se ei kuitenkaan ole mikään päätepiste, vaan ajatuksissa siintää, *että tästä vielä tulee jotain*. Mitä se voisi olla? Sitäkö, että edessä olisi vielä jotakin, että pianistina huippu ei ole vielä saavutettu? Tätä odotushorisonttia vasten soiton opettaminen on *tömähtämistä näkymättömien pianonsoitonopettajien joukkoon*. Ajatus näkymättömäksi muuttumisesta tuntuu vaikealta

hyväksyä. Lisäksi on ilmeisen nöyryyttävää havaita, että lapsia opetettaessa näiden vanhemmat sekä lapset itse eivät havaitse mitään eroa pitkällisesti koulutetun ammattilaisen ja muun jossain määrin soittotaitoisen "opettajan" välillä.

Mikä saa Virpin antamaan kokemukselleen *alas tömähtämisen*, *putoamista* kuvaavan merkityksen?[67] Tulkitsen tätä niin, että koulutus Sibelius-Akatemiassa on luonut Virpille ajatuskonstruktion huipulle pääsemisestä – jonka kaltainen tulee myös Viivin kertomuksesta esiin. Pianodiplomin tehnyt on tämän ajatusmallin mukaan huippuammattilainen, moneen kertaan seulottu ja karsittu, kuulunut niiden harvojen ja valittujen joukkoon, jotka ovat saaneet kyseisenä aikana korkeinta mahdollista musiikkialan koulutusta eurooppalaisessakin mittakaavassa arvostetussa oppilaitoksessa. Kaiken tämän jälkeen ei Harrén (1983) kuvaaman julkistamisvaiheen olettaisi johtavan "näkymättömyyteen", elämäntyöhön pianonsoitonopettajana, jossa lapsioppilaiden ja näiden vanhempien muodostama toimintaympäristö ei liiemmin suitsuta arvostusta – varsinkaan kun soiton opettaminen näyttää sujuvan yhtä lailla keneltä tahansa amatöörisoittajalta.

Näkyvänä pysyttelyä

Vaikkei Virpi ollutkaan haaveillut tähteydestä ja suurten lavojen valloittamisesta, hänellä on silti ollut pianistina toimimiseen suuntautuneita odotuksia. On katkeraa huomata, ettei pitkä koulutus saa minkäänlaista arvostusta yksityisopetuksen yhteydessä eikä ammattilaisuus näy mitenkään opetustyön jäljessä, ainakin mitä oppilaiden vanhempiin tulee. Sitä vastoin pianistina saatu palaute pitää hengissä ja antaa mielekkyyden työn jatkamiselle:

> Virpi: Mutta tota, hyvin paljon siinä, että se pianistin identiteetti, tavallaan vahvistuu koko ajan, niin se on se palaute, mitä saa, ihmisiltä, jotka on kuullu, kun mä soitan, et en mä itse koe olevani mikään suuri stara, missään mielessä, mut et, et se, kun ne käy kiittämässä, niin, niin se antaa niinku uskoa siihen, että mun täytyy tehdä tätä työtä, edelleen, et ei saa jättää kesken.
>
> Kaija: Onko se sun kutsumukses?
>
> Virpi: No kyllä se on hyvin vahvasti. Mutta emmä tiedä, mä olisin varmaan tullu hulluksi, jos mulla ei olis esimerkiksi perhettä, että kyllä sekin on se kutsumus […] En mä varmaankaan olis onnellinen, jos mä saisin omistautua pelkästään siihen pianismiin, mutta et se on joku semmonen vahva liaani, joka tossa kulkee koko ajan kyljessä, joka sit ehkä pitää henkisesti pinnalla.

Mikä siis on Virpin suhde soittamiseen; mitä se merkitsee hänelle? Kun kysyn soittamiseen liittyvistä "ihanista kokemuksista", hän toteaa:

> Virpi: […] harvoinhan se soittaminen on sinänsä ollu kivaa, mutta niinkuin mä sanoin, niin se palaute mitä siitä on saanu, niin se on kyllä aina lämmittäny sydäntä. Ja se

[67] Toinen haastateltavistani, Vilma, puhuu "*opetukseen putoamisesta*".

> tulee täältä tosi kaukaa että niitä semmosia tukijoita on ihan, ihan nuoresta asti, että aina joku lause kantaa…

Virpin puhe omista soittamisen kokemuksistaan kuvaakin palautteen ja kiitoksen saamista yleisöltä. Tämä osittain johtaakin ymmärtämään sitä, miksi hän yksityisoppilaita opettaessaan koki vaille palautetta jäämisen ikävänä. Oletetussa kulttuurisessa tarinassa tavallisesti esiintyvät taiteilijat nostavat tärkeimmäksi kokemuksen itse soittamisesta, omasta musisoimisesta (esim. Hirvonen 2003, Maijala 2003, 157, 161, 189) Esiintymisensä kautta Virpi kuitenkin saa kaipaamaansa tunnustusta, mikä antaa mielekkyyden pysyä kiinni kutsumuksessa. Tämän seurauksena identiteetti pianistina vahvistuu. Pelkkä pianonsoitto ja esiintyminen ei Virpille olisi ihanne, mutta siitä saatu palaute on se peili, josta hän näkee itsensä. Näin ollen yleisön kanssa toteutuva dialogisuus toimii identiteettiä rakentaen ja vahvistaen. Merkityksellisyys on seurausta tunnustuksen saamisesta. Pianistisuus *kannattelevana liaanina* pitää henkisesti pinnalla, koska sen avulla tulee torjutuksi uhka painua pinnan alle, näkymättömiin, joksikin itselle vieraaksi ja tunnistamattomaksi.

Virpin kertomassa asettuvat vastakkain *joksikin tuleminen* [pianistina] ja *alas tömähtäminen* [näkymättömänä pianonsoitonopettajana]. Kumpikaan verbeistä ei ilmaise subjektin aktiivisuutta, joskin "tömähtämisen" yhteydessä subjekti on lähestulkoon objektin asemassa, painovoiman armoilla. Se muistuttaa olemista *siirreltävänä nappulana*. Näkymättömiä pianonsoitonopettajia on mahdollista siirrellä nappuloiden tavoin. Mistä muusta näkymättömyyden pelko voisi kertoa? Koulutus pianistiksi sisältää paljon näkymätöntä, yksinäistä työtä omassa harjoittelukammiossa. Työskentely on prosessi, joka sisältää teoksen analysoimista, vaikeitten paikkojen erityistä harjoitusta, kokonaishahmon rakentamista ja lopulta persoonallisen tulkinnan luomista. Se kulminoituu julkiseen esille tulemiseen esiintymisen yhteydessä. Musiikki ja sen esittäminen on kommunikaatiota, yhteiseksi tekemistä. Esittämiseen sisältyvä poeettinen aspekti toteutuu vuorovaikutuksessa yleisön kanssa, jolloin teos tai kokonainen ohjelma toteutuu läsnäolevana, preesensissä, ja siitä muodostuu soittajalle ja yleisölle jaettu kokemus.[68] Soittaja, tekemisen subjekti, saa yleensä tunnustusta kiitoksina ja suosionosoituksina. Varsinainen kritiikki, joka tulee pienellä viiveellä, on kokonaan toinen asia: se voi rakentaa mutta myös lyödä maahan. Yleisöltä saatu palaute voi aiheuttaa soittajassa suorastaan riippuvaisuutta, koska saatu tunnustus on ilmeisen keskeinen ja vahvistava elementti soittajan identiteetin olemassaolon kannalta. Soittajalle esiintyminen mahdollistaa toisilta saatavan arvostuksen ja kunnioituksen sekä luo sitä kautta perustaa itsekunnioitukselle (ks. Sennett 2003).

[68] Korostan sitä, etten sano kokemuksen olevan sama.

Tunnustuksen saamisen dialogisuus

Jäätyään vaille työyhteisön – toisin sanoen esimiehensä – antamaa tunnustusta opettajana Virpi säästyi näkymättömien opettajien joukkoon putoamiselta pitämällä yllä pianistiminäänsä, mikä puolestaan vahvistui kaiken aikaa saadun tunnustuksen myötä. Mutta mistä pianonsoitonopettaja ylipäätään voi saada palautetta? Mitkä ovat hänen keinonsa tulla näkyväksi? Hänen opetustyöstä saamansa tunnustus on aina välillistä: se riippuu kokonaan oppilaiden näkyväksi tulemisen tavasta.

Oppilaiden eteneminen, esiintyminen ja suoritetut tutkinnot, kilpailuissa pärjääminen, ammattiopintoihin kiinni pääseminen tuovat myös opettajansa näkyviin. Hirvosen (2003) haastattelemat solistiset ammattiopiskelijat puhuivat kilpailujen yhteydessä *opettajien oman kilven kiillottamisesta.* Aloite kilpailuun osallistumiseen tulee pääsääntöisesti opettajalta, jonka on myös arvioitava oppilaansa kilpailukunto sekä kapasiteetti selvitä koitoksesta (mts. 105). Virpin mainitsemien näkymättömien pianonsoitonopettajien oppilaiden ei oleteta ponnahtavan kilpailumenestyjinä julkisuuteen. Kyseiseen joukkoon kuuluvat opettajat eivät myöskään soita itseään näkyviin.

Seuraavalla kuvalla 5 pyrin havainnollistamaan näkymättömissä, yksityisen alueella tapahtuvan työskentelyn elementtejä matkalla kohti sitä julkista, näkyvää aluetta, jossa tunnustuksen saaminen on mahdollista.

YKSITYINEN (näkymätön)	JULKINEN (näkyvä)
PIANISTI + TEOS	ESITYS ➔ TUNNUSTUS
OPETTAJA + OPPILAS + TEOS	ESITYS ➔ TUNNUSTUS

Kuva 5. Siirtymä yksityisen, näkymättömän puolelta julkisen, näkyvän alueelle.

Pianistin koulutukseen sisältyy vuorottelu yksityisen ja julkisen välillä. Näin ollen opiskelija tottuu viemään yksityisellä alueella tekemänsä työn julkisen puolelle saadakseen sille tunnustusta. Mikäli julkiseen ei ole mahdollista päästä oman soittamisen tai muun näkyvän aseman avulla, on saman prosessin toteuduttava oppilaiden toiminnan kautta. Pianistinen elementti opettajan työssä tulee julkistetuksi hänen oppilaidensa esiintymisessä (vrt. Mantere 1996). Tässä mielessä oppilaat ovat opettajiensa teoksia. Heidän soitossaan ilmenee ensinnäkin opettajan tulkinta musiikista ja muusikkoudesta. Toiseksi oppilaiden

menestyminen on yhtä kuin onnistuminen opettajana. Näin ollen opettajan näkyväksi tuleminen on kokonaan sidoksissa oppilaiden saamaan tunnustukseen. Mielenkiintoiseksi tämän tekee se, että oppilaitoksissa kollegat arvioivat toistensa työtä. Mihin perustuu heidän toistensa oppilaille antama arvo ja tunnustus – eli itse asiassa toinen toistensa arvostaminen? Miten halukkaasti tunnustusta myönnetään? Minkälaisin ehdoin voidaan päästä näkyväksi? Kuka siitä päättää?

Menestys toisin määriteltynä

Soitonpettajat kertoivat myös toisenlaisesta työstään saamasta palautteesta. Aiemmin tarkastelin musiikkikoulutukseen ajautumista verraten sitä "soittobroilerien tehokasvatukseen"; toisaalla olen kirjoittanut (Huhtanen 2002) mahdollisuudesta tarkistaa soitonopetuksen menestyksen sisältöjä. Kun oppilas lähtee soittotunniltaan posket hehkuen saatuaan opettajaltaan rohkaisun sanoja, vaikka edellispäiväinen tutkinto meni jännityksen vuoksi penkin alle – millaista tunnustusta opettaja silloin saa? Mistä? Entä kuinka arvioidaan sellaisen soitonopettajan työtä, joka osaa ohjata lukuisia oppilaitaan ulos oppilaitoksesta siten, että näille jää kyky nauttia musiikista ja omasta soittamisestaan ja että vuosien harrastaminen ilmenee heidän minä-kuvansa rikastumisena (vrt. Kärjes-Peltola 2001)? Saattaakin käydä niin, että oppilaan on paljon työläämpää selvitä ilman traumoja oppilaitoksesta ulos kuin päästä sinne sisään opiskelemaan jotakin soitinta.

Edellä kuvaamani kaltaisia kokemuksia löytyi monen haastatellun puheesta. Ne tulivat esiin yleensä siinä vaiheessa kerrontaa, kun puhuja oli kokenut merkittävän turhautumisen koettaessaan ensin toimia vallitsevien arvostuskonstruktioiden mukaan.

Päivi näkee nykyisen soitonopetuksen tulleen tiensä päähän:

> Päivi: Kun ne lähtee tämmösestä talosta, niin ne ei oo välttämättä löytäny sitä musiikkia. On jääny vähän hämäräksi. […] Ei oo oikeen jääny käteen mitään, aika vähän nimenomaan kokemuksia.

Toisinkin voisi hänen mielestään olla:

> Päivi: Musiikki… itsetutkiskelun, emootioiden tutkimisen väline… Omia tunteita, niiden herättelyä, kun niitä sitten löytää musiikista – silloin musiikki alkaa palvella heitä itseään.
> Kaija: Musiikki tavallaan tutkii sitä pientä ihmistä, löytää soittajasta ulos asioita!
> Päivi: Sitä kautta sitten oppii ilmaisemaan itseään; soittaessa on pystyttävä myös eläytymään monenlaisiin tunteisiin ja siten opit ymmärtämään erilaisia ihmisiä. – Maskuliininen, feminiininen, humoristinen: ne kaikki löytyy musiikista.

Opetustyön aloittaminen on tärkeä paikka: millainen opettaja haluan olla?

> Päivi: … et haluunko mä et mult tulee hirveen osaavia, pystyviä, taitavia oppilaita – vai oonko mä kasvattaja – et millanen mä haluun olla.

Kaija: Et millanen opettaja mä haluun olla!
Päivi: Jossain vaiheessa sitä alkaa huomata, et ei ne taidot ookaan se tärkein asia niinku, et mä väkisin väännän sitä 1/3: a ja 2/3:a[69] ...
Kaija: Ne "tulokset"… tänä vuonna tuli näin paljon "tulosta"!
Päivi: Nii, et mä en enää jaksa niihin asioihin suhtautua niin vakavasti, että vaikka sitte tulee kaikenlaista mielipidettä [...] et kyllä mä mielestäni oon oman väyläni löytäny. Siihen liittyy se, että uskaltaa ottaa riskejä, kokeilla jotakin – mennään sit mihin suuntaan tahansa.

Kirsi on kulkenut monivaiheisen tien toimien opettajana niin konservatorioissa, yksityisesti kuin musiikkiopistoissa. Oma soittaminen on ollut hänelle aina hyvin merkittävää, mutta hän ei ole koskaan vieroksunut opettamista. Hänen käsityksensä opettamisesta on laaja:

Kirsi: Joskus, sillon kun tulee oikeen kiinnostunu oppilas, niin ihanaa! Mut on paljon niitä, joilla ei oo motivaatiota; on kuitenkin tärkeetä opettaa niitä. Ja tuota… mä koen, siis tavallaan opetan niille persoonan vahvistusta, siis tämmöstä puroa – nautin, kun ei tarvi vertailla.
[…]
Mullei oo niin tärkeetä, et menestyyks ne [oppilaat]. – Oikeestaan en haluais kunnianhimosia oppilaita. […] Tämmönen yhdessä viihtyminen.

Jos tavoitteet on ahtaasti ja kunnianhimoisesti määritelty, jää *yhteinen viihtyminen* jalkoihin. Toisaalta laajemmin ymmärretyn opetustyön tulosten esitteleminen on monimutkaisempaa. Saattaa olla kohtuuttoman vaikeaa luopua kontrolloimisesta, sillä valtion tukeman lakisääteisen opetuksen on jollain tapaa tuotettava.[70] Millä mittareilla viihtymistä, eläytymiskyvyn oppimista, persoonan vahvistamista, kokemuksellisuutta tai emootioiden tutkimista voi arvioida?

Yhteenvetoa

Haastateltavien naisten kertoessa elämästään ja soitonopettajaksi tulemisen kokemuksistaan he kävivät neuvottelua kulttuuristen mallitarinoiden kanssa tavoitellessaan ilmaisua kokemalleen. Mallitarinoiden normatiivinen voima (ks. Ylijoki 1998,186) ilmeni Viivin kertomuksessa tietynlaisten tapahtumien ja kokemusten muodostaman jatkumon esiin tuomisena; vastaavasti tarinalinjaan sopimattomille kokemuksille ei tahtonut löytyä ilmaisumuotoa. Toisena seikkana analyysi osoitti sen, että pianistiksi koulutettu tavoittelee näkyviä tuloksia, joista saa julkista tunnustusta. Virpin kohdalla mallitarinoissa elävät myyttiset mielikuvat tulivat esiin kaipuuna (*tästä tulee vielä jotakin*), jolla torjuttiin näkymättömään opettajuuteen putoaminen. Soitonopettajaksi tuleminen Virpin kohdalla näyttäytyi analyysin dialogisten hetkien kautta kamppailuna pysyä näkyvissä ja pinnalla, opettamisen alinomaa pyrkiessä vetämään pinnan alle upoksiin. Näkyvänä pysyminen

[69] Kyseessä ovat soitonopetuksessa suoritettavat ensimmäiset kurssitutkinnot, joita on perustasolla kolme: 1/3, 2/3 ja 3/3.

[70] Valtion laeilla toteuttamasta sääntelystä ks. Heimonen (2002).

mahdollistui esiintymisten kautta, jolloin saatu tunnustus vahvisti pianisti-identiteettiä ja piti henkisesti pinnalla.

Opettajan näkyväisyys on sen sijaan oppilaiden varassa: kuinka nämä pärjäävät, miten saavat tunnustusta. Tarve näkymiselle on kuitenkin opetustyössä yhtä ilmeinen kuin soittamisen yhteydessä, koska opettajan identiteetti vahvistuu saatavan tunnustuksen kautta. Tavassa kertoa työn tuloksista ilmenee suuntautuminen mitattavaan menestykseen ja siitä kertovaan tyypilliseen puhetapaan. Toisella tapaa ilmenevän menestyksen kuvaamisen keinot ovat vähissä eikä niitä tunnusteta julkisessa, arvostusta jakavassa diskurssissa.

Kautta koko aineiston haastateltavat kuvaavat oma-aloitteisesti hyvin niukasti sitä muutosta, jonka myötä pianistista ja soittajasta tulee soitonopettaja. Muutos ei tapahdu jyrkkänä, yhtäkkisenä siirtymisenä jostakin jonnekin. Pikemminkin pianisti, soittaja ja opettaja elävät rinnan samassa henkilössä, painopisteen hitaasti liikkuessa ja vähitellen lopulta asettuessa opettamisen puolelle. Tämä prosessi tulee esiin narratiivisen identiteetin moniäänisyydessä ja identiteettien päällekkäisyydessä. Varsinaisen muutosprosessin ymmärrän kumuloituvana epifanina (ks. Denzin 1989a), joka vähittäin tapahtuvana liukumana ei erotu yksittäisenä kokemuksena. Tämä tuskin yksistään riittää selittämään sitä, että opettajaksi tulemisen kokemus lähestulkoon sivuutetaan ja kuitataan olemattomiin: sitä ei tunnisteta eikä juuri ilmaistakaan. Hyvärinen (1994, 187) hämmästelee naispuolisen avaininformanttinsa puheessa käänteen puuttumista ja aprikoi, onko kyse piirteestä, joka mahdollisesti yhdistää naisia tai tyttöjä. Eivätkö naiset tunnista ja omista kokemaansa, vai eikö koettu ole riittävän merkittävää? Käsitykseni on se, että ilmaisemattomuus liittyy ratkaisevasti käytettävissä olevien resurssien kapeuteen: naisen kokemus ei mahdu niiden antamaan muottiin. On myös tunnettua, että naisen kokemusta ja siihen sisältyvää tietoa väheksytään laajemmaltikin.

Tutkimukseni alkuperäisenä tavoitteena oli ymmärtää pianistiksi koulutettujen naisten soitonopettajaksi tulemiseen liittyviä kokemuksia. Miten he sen kokivat; entä miten siitä kertoivat? Narratiivien analyysi johdatti minut kuitenkin tulkitsemaan niitä soitonopettajanaisten puheen merkityksiä, jotka ovat implisiittisesti olemassa sekä haastateltujen kulttuurisen diskurssin käytön kautta että heidän valitsemissaan narratiivisissa strategioissa (Chase 1996, 54). Huomasin Chasen tavoin tulleeni tilanteeseen, jossa tavoitteeni tutkijana ["miten kulttuuri muotoilee narratiivisia prosesseja"] oli toinen kuin haastateltujen, jotka tavoittelivat kokemustensa artikuloimista ja selittämistä. Tämänkaltainen narratiivien analyysi on paikallaan tarkasteltaessa sellaisia kulttuurisia prosesseja, jotka otetaan itsestäänselvyyksinä haastateltujen kertomuksissa. Ei ole niinkään tavoiteltavaa antaa kertojille määrityksiä tai selityksiä heidän omista kokemuksistaan, eikä varsinkaan kyseenalaistaa tutkimuksen keinoin haastateltavien itse kokemuksilleen antamia merkityksiä. Sen sijaan tutkimus voi suunnata huomiomme päivittäisiin kertomiskäytäntöihin pesiytyneisiin kyseenalaistamattomiin kulttuurisiin prosesseihin. Merkityksen ymmärtäminen liittyy tällöin siihen, *miten* kertomus on kerrottu.

Myötäileekö se kulttuurista kertomusta vai nouseeko sitä vastaan? Miten kertomus välittyy tiettyjen narratiivisten strategioiden ja kielellisten käytäntöjen kautta? (Chase 1996, 52–53, 55.)

Mitä hyötyä tämänkaltaisesta analyysista on? Miten haastatellut tulevat suhtautumaan analyysin tuloksiin? Mitä iloa niistä on muille vastaavassa tilanteessa toimiville naisille? Voiko analyyseista oppia jotain? Kuka voi? Toistaiseksi en osaa vastata näihin kysymyksiin. Chase (1996, 55–56) päättelee, että tämänkaltaiset tutkimustulokset voivat suunnata naisten huomion kulttuurisiin prosesseihin, ja mahdollistaa uudenlaisen itsensä kuuntelemisen. Tämän on mahdollista johtaa naisten valtautumiseen (empowerment)[71], mikä ilmenee uudentyyppisten, esimerkiksi seuraavanlaisten kysymysten esittämisenä:

- *Missä konteksteissa minä puhun enemmän ja vähemmän vapaasti kompetenssistani ja suorituksistani?*
- *Mitä narratiivisia strategioita käytän kertoessani?*
- *Suljenko pois subjektiivisuuteni, kun kerron saavutuksistani tai ambitioistani?*
- *Miten integroin menestyksen ja alistamisen/alistumisen?*
- *Milloin ja kenelle kerron pettymyksen kokemuksistani?*
- *Mitä sanastoa käytän ymmärtääkseni tapahtunutta ja selvitäkseni pettymyksestä johtuvan kivun kanssa? (Chase 1995b, 215.)*

Näiden kysymysten ohjaamina soitonopettajanaisten – niin nykyisten kuin tulevien – on mahdollista alkaa viljellä vaihtoehtoisia puhumisen ja toiminnan tapoja omissa työympäristöissään, kurkottaen kohti sosiaalista muutosta (ks. Chase 1996, 56).

Analysoituani elämäntarinoita aineistolähtöisesti, kohdentaen menestyksestä kertomisen ja näkymättömyyden pelon teemoihin, havaitsin, miten kokemuksen ilmaiseminen tukahtui. Päättelen sen johtuvan köyhdyttävästä ja riistävästä kulttuurisesta diskurssista sekä niukasta kulttuuristen tarinoitten varannosta. Haen yhäti vastausta siihen, millainen on pianistista soitonopettajaksi tulemisen kokemus. Tutkijana minun on tietenkin otettava vakavasti kertojan itsen dialogisuus ja kulttuurinen moniäänisyys – mutta konkreettisen haastatteludialogin toisena osapuolena minun on oltava herkkä kertomuksen "pointille", kertojan omalle totuudelle (Löyttyniemi 2001, 199). Pääseekö sinne jollakin tavalla? Voiko siitä kertoa edelleen?

Toistaiseksi olen tarkastellut aineistoani lyhyehköissä haastattelujaksoissa. Olen paneutunut tarkemmin kahden haastateltavani, Viivin ja Virpin, kuvauksiin kokemuksistaan. Viivin

[71] Siitonen (1999) käyttää termiä "voimaantuminen".

kertomus toi ilmi pyrkimyksen eheään ja koherenttiin, positiiviseen tarinaan, jonka erääksi tulkinnaksi voisi ajatella kiitollisuuden saadusta hyvästä opetuksesta. Useaan otteeseen hän myös antoi ymmärtää, että "hyvin meneminen" johtui hyvästä onnesta, tuurista, joka oli osunut hänen kohdalleen, eikä niinkään ollut seurausta hänen omista ponnisteluistaan. Haastattelun loppupuolella onnellisuuden verho alkoi raottua, paljastaen pelon "kelkasta putoamisesta". Virpin kertomus puolestaan toi esiin tarpeen pitäytyä pianistin identiteetissä, jonka vastakohtana hän piti näkymättömien pianonsoitonopettajien joukkoon putoamista. Hänen on ollut vaikea suostua tunnustuksen puutteeseen, minkä hän on joutunut kohtaamaan oman koulutuksen ja pätevyyden vähäisenä arvostuksena.

Kokemusta, jota halutaan ymmärtää, on tarkasteltava aina yksittäisen ihmisen kokemuksena. Taustakseen se tarvitsee nimenomaisen ihmisen kokonaisen elämän. Tätä tarkoitusta varten siirryn analyysitapaan, jossa elämäntarina kuvataan kokonaisena yksittäisten kokemusten piirtyessä sitä vasten. Jean-Paul Sartre (1963) toteaa regressiivis-progressiiviseksi nimittämänsä analyysitavan yhteydessä, että ihmisen yksittäisen teon ymmärtäminen jonakin tiettynä hetkenä perustuu niihin ehtoihin ja olosuhteisiin, joiden alaisena hän toimii. On ymmärrettävä se yksittäinen lopputulos, johon hän tekemisellään tähtää. Viime kädessä kysymys olosuhteista tarkoittaa hänen koko henkilöhistoriaansa ja siitä kumpuavia merkityksiä. (Sartre 1963, 139–140.)

12 KOKEMUSTEN KUVAAMINEN TARINOIDEN AVULLA

Analysis is paralysis. (Anthony de Mello, 1999)

Elämän virran pysäyttämisen – analyysilla "halvaannuttamisen" – sijaan haen siis tapaa, jolla voisin ilmaista haastattelemieni naisten kokemuksia elävästi ja esittävästi. Jatkan näin ollen analyysityötä toisella tapaa. Poststrukturaalistinen kritiikki osoittaa, että puhtaasti analyyttinen lähestymistapa kertomuksiin tukahduttaa kerrotussa ilmenevän narratiivisen logiikan (Denzin 1997, 232). Kun aineistoa analysoidaan synkronisesti, sen sisältämä kerronnallinen aikaperspektiivi katoaa. Historiallisuuden ja kehityksen piirtämät jäljet eivät näy; niiden sijaan saadaan informaatiota yksittäisestä tilanteesta tai käsityksestä. (Polkinghorne 1995, 12.) Sen sijaan diakroninen analyysi merkitsee kokonaisen elämän kontekstia, elämäkertomusta, jonka juonta vasten kerrotut yksityiskohdat peilautuvat ja saavat merkityksensä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen muutosta (pianistista soitonopettajaksi) ja koetan ymmärtää sitä ajassa tapahtuvana prosessina. Voidakseni kuvata ilmiöstä saavuttamaani ymmärtämystä käytän yksittäistä, ajassa etenevää juonellista tarinaa, joka näyttää henkilön tasapainoilun kahden toimijuuden ja identiteetin välillä sekä kykenee ilmaisemaan muuttumiseen ja siirtymiseen liittyviä, ristiriitaisiakin tunteita.

Tarkastellessani kulttuurisia tarinoita toin esiin teemoja useiden haastateltavien kertomuksista. Pärjätäkseen opinnoissaan ja päästäkseen huipulle tuleva pianisti sitoutuu soittamiseensa intensiivisesti jo paljon ennen ammattiopintojensa alkamista. Ryhdyttyään sitten ammattiopiskelijaksi hän ei sen enempää ehdi – eikä häntä erityisemmin myöskään siihen rohkaista – pohtimaan tulevan työnsä realisoitumista. Erityisesti tämä näkyy sellaisten henkilöiden kohdalla, jotka menestyvät opinnoissaan ja ovat varhaisesta asti kiinnittyneet soittamiseen (esimerkkinä Katariina). Solistinen koulutus vahvistaa nimenomaan soittajan identiteettiä ja sen yhteydessä tapahtuu sosiaalistuminen soittajaksi. Näin ollen soitonopettajaksi päädytään; useimpien kohdalla se ei ole tietoinen, saati ensisijainen valinta. Opettamiseen kiinnittyvä identiteetti alkaa rakentua vasta opiskelun päätyttyä. Silloinkin se saattaa kangerrella, koska soittaminen on käytännöllisesti hallinnut koko elämää; se on kokemusmaailman peruselementti, joka on juurtunut hyvin syvään.

Opiskelu lisäksi sosiaalistaa musiikin ammattilaisuuden kulttuuriin, jonka diskurssia hallitsee tietynlainen kulttuurinen tarina. Tämän diskurssin elementtejä ovat musiikin historian kaanoniin kuuluvat mestarilliset teokset sekä (miespuoliset) toimijat saavutuksineen. Luonnehtisin diskurssia hegemoniseksi ja lineaariseksi (*rondo*-puhe): sitä

hallitsee menestykseen tähtääminen ja (soittajan) uralla eteneminen. Mallitarina antaa etenkin naispuoliselle toimijalle varsin ahtaan tilan. Jos nainen haluaa kertoa kokemuksistaan musiikin ammattilaiseksi opiskelusta ja tulemisesta, hänen käyttöönsä tarjoutuvat kertomisen välineet ovat mallitarinan ja kulttuurisen diskurssin sanelemia. Kokemuksesta kertominen on sovitettava tähän kehikkoon. Tulkintani mukaan mallitarina sivuuttaa suuren osan siitä, mitä nainen on elämässään kohdannut. Mallitarinan kulttuurinen voima näkyy siinä, että se ohjaa tunnistamaan elämänkulusta tietynlaiset kokemukset. Samalla se kuitenkin vaientaa kaiken sen, mikä poikkeaisi linjasta ja järkyttäisi koherenssia (esimerkkinä Viivi). Mitä naisten hiljaisuus voisi sisältää? Millaiset kokemukset jäävät mykkyyden taakse (vrt. Mäkelä 2003, 29–30; 80–81)? Millä tavoin *rondo*-puheesta voisi päästä naisen kokemusta kunnioittavaan kerrontaan?

Narratiivinen analyysi kohdistuu kerrottuihin – ja piirrettyihin – ajassa toteutuneisiin elämäntapahtumiin ja tilanteisiin, ja sen tavoitteena on tuottaa kertomuksia (esim. elämäkertoja, tarinoita, tiheitä tilannekuvauksia) (Polkinghorne 1995, 5). Tällöin ensisijaisina analyyttisinä työvälineinä ovat juonen rakentaminen ja narratiivinen konfiguraatio. Aineistoni on luonteeltaan diakronista ja se on suhteessa tiettyyn tutkittavaan yleiseen ilmiöön – soitonopettajaksi tulemiseen. Samalla se ilmentää yksilöllisten tapauksien tai rajatun systeemin ainutlaatuisuutta sekä auttaa ymmärtämään näiden erityisyyttä ja näille ominaista kompleksisuutta.

Sekä Denzin (1997) että Polkinghorn (1995) pitävät narratiivisen analyysin toteutusta itse asiassa aineiston *syntetisoimisena* pikemminkin kuin erotteluna niiksi osiksi, jotka muodostavat aineiston. Termi *analyysi* voidaan ulottaa laadullisessa tutkimuksessa käsittämään useammanlaista aineiston käsittelyä (Polkinghorne 1995, 15). Esimerkiksi Denison (1996), Frank (2000), Mychalovskiy (2001) ja Sparkes (1996) ovat toteuttaneet samankaltaista narratiivista analyysia ja koonneet ajalliset muutokset huomioon ottavasta aineistosta juonellisia tarinakokonaisuuksia.

Narratiivisen analyysin tekeminen

Narratiivisen analyysin ideana on organisoida ja liittää tapahtumat ja toiminnat toisiinsa sitomalla ne yhteen juonta edistäviksi tekijöiksi. Lopputuloksena on retrospektiivinen esitys, jossa menneet tapahtumat on yhdistetty toisiinsa tavalla, joka antaa selityksen tapahtumien kululle kohti päätöstä. Tutkijan tehtävänä on huolehtia inhimillisen kokemuksen ajallisesta ja paljastuvasta ulottuvuudesta. Tämä toteutuu organisoimalla aineiston tapahtumat jatkumolle "ennen–jälkeen". Integroituun kertomukseen on mahdollista sisällyttää mukaan inhimillinen tarkoituksellisuus ja ihmisen tekemät valinnat sekä satunnaiset tapahtumiset, mielenlaadut ja ympäristöstä johtuvat paineet (Polkinghorne 1995, 16).

Tuleminen (ryhtyminen, joutuminen) soitonopettajaksi toteutuu jatkumona pitkähkön ajan kuluessa. Kuten totesin aiemmin, on eri asia antaa soittotunteja tai käydä opettamassa – mikä tapahtuu jo opiskelun aikana, mahdollisesti jo ennen ammattiopintoja – kuin pitää itseään soitonopettajana. Identiteetin omaksuminen tapahtuu ajan myötä. Näin ollen on tutkimusintressini mukaista koettaa kuvata tätä aikaan sidottua tapahtumista mielekkäällä tavalla. Narratiivisen analyysin toteuttaminen kokoaa tapahtumat selitykseksi tai kertomukseksi, joka Polkinghornen mukaan voi esimerkiksi kertoa, miten syntyi toimiva luokkahuonetilanne, miten firman kampanja epäonnistui tai miten yksilö teki uranvalintansa (Polkinghorne 1995, 16). Mielestäni tämänkaltainen analyysitapa on perusteltua tutkimusintressini kannalta.

Kertomuksen juonen luomiseksi käytetään apuna erilaisia "valmiita" juonia organisoivina mallipohjina.[72] Polkinghorne (1995, 16) pitää tyypillisimpänä "tragediaa" (päähenkilö ei pääse tavoitteeseensa) ja "komediaa" (päähenkilö saavuttaa tavoitteensa). Näistä kahdesta kumpuaa erilaisia variaatioita, jotka kuljettavat kerrontaa kohti tavoitetta (tyydytystä) ja pois siitä (tyytymättömyys) ennen lopullista päätöstä. Haasteeksi nouseekin se, millä tilanteisilla ja tulkinnallisilla ehdoilla edetään johtopäätökseen siten, että kokonaisuus on koherentti, ymmärrettävä ja todenkaltainen.

Tulkitsevassa kulttuurintutkimuksessa rakenteella on keskeinen asema. Se ymmärretään joukoksi generatiivisia (useinkin hegemonisia), vuorovaikutuksellisia ja kulttuurisia käytäntöjä, jotka organisoivat merkityksiä paikallisella tasolla. Tutkijan tehtävänä on tavoitella aiheensa (tai aiheluokan) ymmärtämistä annetussa historiallisessa hetkessä. (Denzin 1997, 248.) Narratiivinen analyysi muistuttaa Sartren (1965, 85–166) regressiivis-progressiivista analyysitapaa, jossa työskentely etenee kohti tekojen sarjan lopputulosta sillä periaatteella, että toiminnasta seuraa aina jotakin. Tutkijan tehtävänä on selvittää niitä edellytyksiä ja tulkintoja, joilla lopputilanteeseen päästään. Liikkumalla ajassa edestakaisin hän sijoittaa kerrottujen episodien henkilöt projekteineen heidän omaan kulttuuriinsa sarjana tulkintoja. Nämä liitetään kulttuuristen diskurssien[73] systeemeihin sekä tekstuaalisiin representaatioihin. (Denzin 1997, 248.) Näin toimimalla saadaan konstruoitua juonellinen kertomus, joka näyttää tapahtumien etenemisen kautta prosessin kulun.

Kehkeytyvä juoni rakentuu hermeneuttisen kehän ymmärtämisen periaatteiden mukaisesti, toisin sanoen tekstiä luodaan liikkumalla edestakaisin osien ja kokonaisuuden välillä (Denzin 1997, 248). Juonen alkaessa muotoutua tulevat kertomuksen kannalta keskeiset tapahtumat ja tilanteet ilmeisiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi ne episodit, joissa kertoja

---

[72] Tavallisimmat juonimallit länsimaisessa kulttuurissa ovat tragedia, komedia, romanssi ja ironia (Murray 1989, 195–199).

[73] Esimerkkeinä mainittakoon lääketieteellinen, lainopillinen, kasvatustieteellinen, uskonnollinen, elokuva-, televisio- ja gender-diskurssit.

artikuloi jonkin tapahtuman merkitystä tai sanallistaa tunnettaan. Lisäksi tarvitaan elementtejä, jotka luovat koherenssia ja mielekkyyttä tarinalle kokonaisuutena. Syntymässä olevan juonen ohjaamana tutkija valitsee ne aineistonsa elementit, joiden sisällyttäminen lopulliseen kertomukseen on oleellista. Kaikkia palasia ei tarvita: esimerkiksi sellaisia, jotka eivät ole juonen kehittymisen kannalta asiaankuuluvia mutta eivät myöskään sen kanssa ristiriitaisia. Näillä ei ole vaikutusta tutkimuksen tulokseen, kerrottuun narratiiviin. (Polkinghorne 1995, 16.)[74] Lopullisen kertomuksen on joka tapauksessa oltava yhtä aineiston kanssa; joskin se tuo samalla mukaan järjestystä ja merkitystä, joka ei ole ilmeistä varsinaisessa aineistossa.

Kun kysymyksessä on elämäntarinan tai sen osan kokoonpano, on siinä tultava esiin seuraavanlaisia asioita. Ensinnäkin on kuvattava sitä kulttuurista kontekstia (arvot, sosiaaliset säännöt, merkityssyteemit, kielelliset käsiteverkostot), jossa kyseinen kertomus toteutuu. Toiseksikin kertomuksessa on oltava ruumiillistunut päähenkilö, joka etenee kohti kertomuksen lopputulosta ja jonka tekemiseen ja tavoitteisiin toiset merkittävät ihmiset vaikuttavat – näiden on myös oltava historiallisesti jatkuvia. Lisäksi tutkitun ilmiön generoimisen on tunnuttava uskottavalta ja ymmärrettävältä. (Polkinghorne 1995,16; alunperin Dollard 1935; ks. myös Denzin 1997, 248.) Lopullinen askel on kirjoittaa itse kertomus, jolla on ajallinen hahmo ja jossa kunkin osan merkitys piirtyy juonellisen kokonaisuuden ja muiden osien vastavuoroisten suhteiden kautta (Polkinghorne 1995, 18).

Kertomuksen juoni toimii liiman tavoin tarjoamalla systeemisen ykseyden kokonaisuuteen ja liittämällä osat yhteen. Juonen hahmottelu on siis lähtökohta lopullisen kertomuksen kirjoittamiselle ja sen perusteella tutkija työskentelee jaksoihin organisoidun aineistonsa kanssa. Useinkin juonen mukaan eteneminen tuo esiin sen, että aineisto ei kata kaikkea: kertomukseen jää aukkoja. Tutkijan on mahdollista hankkia lisää materiaalia aukkokohtiin. Kertomus ja aineisto eivät kuitenkin ole yksi ja sama, kuten Edward M. Bruner (1986, 142–143) sen ilmaisee:

It is not that we initially have a body of data, the facts, and we then must construct a story or theory to account for them… Instead… the narrative structures we construct are not secondary narratives about data but primary narratives that establish what is to count as data.

Analyysin avulla konstruoidut narratiivirakenteet ovat siis ensimmäisen asteen narratiiveja, jotka viime kädessä määrittävät sen, mitä voidaan pitää aineistona.

Kuitenkaan vain teknisiä seikkoja ja ohjeita noudattamalla, formaattiin turvautumalla, ei synny hyvää ja todentuntuista tarinaa. Olen palannut aineistoni äärelle lukemaan sitä yhä uudelleen ja uudelleen, kuunnellut haastattelunauhoja, pohtinut kutakin haastattelemaani naista, katsellen hänen piirtämäänsä elämän virtaa. Tarinat eivät E. M. Brunerin (1986, 135)

[74] Kyseistä prosessia kutustaan nimellä "narrative smoothing" (Spence, 1986).

mukaan toimi ainoastaan mielen alueella, ideoina, joten niiden on perustuttava kokemukseen tai sosiaaliseen käytäntöön vaikutuksen aikaan saamiseksi. Ilman pitkää kentällä oloa ja sen tuntemusta tuskin olisin kyennyt kirjoittamaan tutkimuksestani analyyttisia tarinoita. Omasta kokemuksestani käsin olen koettanut sukeltaa kohti toisen ihmisen kokemusten syvyyksiä.

Narratiivisen analyysin "tulos"

*Just as painting is a **visual** representation which shapes or configures **space**, so narrative is a **verbal** representation of reality which shapes or configures **time**. (Vanhoozer 1991, 37; painotus alkup.)*

Rosenaun (1991) mukaan tieteenfilosofian viimeaikainen kehitys on kiinnittänyt huomiota niihin konstruktiivisiin prosesseihin, jotka korostavat tiedon tuottamista. Narratiivisen analyysin esiin tuoma "löydös" ei ole tutkitun henkilön objektiivinen representaatio tai peilautuma päähenkilön tai subjektin elämästä, sellaisena kuin se "tosiasiallisesti" tapahtui – pikemminkin löydös on sarja konstruktioita (Polkinghorne 1995, 19). Tutkija joutuu virittäytymään tutkimuksensa konstruktiivisiin aspekteihin ja ottamaan nämä huomioon kirjoittaessaan tutkimustulostaan kertomuksen muodossa. (Polkinghorne 1995, 19.) On muistettava, että tutkimuksen aineisto ei ole vain yksinkertaisia aistivaikutelmien kuvauksia vaan se on konstruktio, joka on saatu aikaan dialogisesti tutkijan ja subjektien välisen vuorovaikutuksen tuloksena (Saarinen 2003, 22–23). Kirjoitettu kertomus itsessään ei väitäkään olevansa neutraali representaatio tutkimuslöydöistä; pikemminkin se on sommitelma, joka muotoilee kertomuksen asettumaan olemassaoleviin kieliopillisiin tapoihin ja siihen kielen käsitteelliseen ja kulttuuriseen viitekehykseen, jossa kertomus ilmaistaan (Clifford 1986, 25). On myös muistettava, että elämään sisältyvä kokemus on aina rikkaampi kuin mikään diskurssi (E.M. Bruner 1986, 143). Tästä johtuen ehkä sittenkin nimenomaan kulttuurin ja taiteen alueelta peräisin olevat muodot ovat omiaan jäsentämään alunperin kaoottista ja pirstaleista kokemusainesta koherenteiksi kokonaisuuksiksi (Saarenheimo 1994, 221–222).

Denzin (1997, 149) toteaakin, että historian, teorian, metodin ja aiheen kohdatessa tutkija epäilemättä saa aikaan vähemmän järjestyksessä olevia ("messy"), tulkitsevia ja esittäviä tekstejä. Jotta liiemmältä sekavuudelta välttyttäisiin, on tutkijan osattava konfiguroida kertomus myös lukijoita ajatellen. Lisäksi hänen roolinsa on tunnistettavissa siinä, miten hän on konstruoinut esillä olevan elämäntarinan ja mikä vaikutus hänen omilla näkemyksillään on ollut löydösten muotoilemiseen kertomukseksi (Polkinghorne 1995, 19).

Pidän tärkeänä sitä kentän "sisäpuolista" kokemustani, jota minulla oli jo ennen tutkimukseen ryhtymistä. Toteuttaessani tutkimusta olen myös joutunut käymään läpi omia soitonopettajaksi tulemisen prosessiin liittyviä kokemuksiani. Koko tutkimusmatkani ajan olen eri tahoilta saanut kuulla varoituksen sanoja sen suhteen, etten sekoittaisi omia

kokemuksiani haastateltavieni kokemuksiin. Jostain syystä erityisesti tämä seikka tuntuu huolettavan useita. Mielestäni esimerkiksi Richard Sennettin (2003) teos *Respect* on onnistunut esimerkki siitä, miten voidaan liittää omat elämänkokemukset [sosiologisen] tutkimuksen yhteyteen – ei vain koristeina vaan nimenomaan tekemään tarkasteltavana oleva aihe lukijalle eläväksi ja läsnäolevaksi.

Jim Denison (1996, 351) toteaa, että kaikki tutkimuskysymykset kertovat aina jotakin tutkijasta itsestään. Niinpä hänkin huippu-urheilijoista kirjoittamassaan artikkelissa pyrki työskentelemään omasta elämäkerrastaan käsin tavoitellessaan tutkimushenkilöidensä kokemusmaailmaa. Olen vakuuttunut siitä, että ilman omaa pianistin ja soitonopettajan kokemustani minun olisi ollut mahdotonta samastua kertojien tilanteisiin sillä intensiteetillä, mikä minulla oli, koska olin elänyt ja toiminut "siellä". Juuri tästäkin syystä halusin sijoittaa oman tarinani preludiksi tutkimuksen alkuun, osoittaakseni, että oma *opettajaksi tulemiseni* on ollut hidasta ja haparoivaa vaikka olinkin *ryhtynyt opettamaan* jo silloin, kun aloitin ammattiopinnot. Tämä tapa toimia ei luonnollisestikaan ole ainoa mahdollinen: kentän ulkopuolelta tuleva tutkija painottaisi toisenlaisia asioita.

Narratiivisen analyysin funktiona on vastata siihen, miten ja miksi tietty lopputulos ilmaantui päähenkilön elämässä. Narratiivinen analyysi on yritys ymmärtää yksittäisiä henkilöitä, heidän spontaaniuttaan ja tapaansa toimia vastuullisesti konkreettisessa sosiaalisessa maailmassa (Polkinghorne 1995, 19). Tarinan muotoinen tutkimuksen tulos on retrospektiivinen tai narratiivinen selitys sille ilmiölle, johon sisältyvät tapahtumat ovat tutkimuksen aiheena (Polkinghorne 1988). Aikaansaatu muodostelma ei ole vain haastateltavien ajatusten ja tekojen transkriptio, vaan se on väline ymmärtää ja näyttää niiden merkitys suhteutettuna tarinan loppuhuipentumaan. Tarkoituksena ei ole vain tuottaa havainnoista reproduktiota vaan tarjota dynaaminen viitekehys, jossa joukko epäyhtenäisiä aineiston elementtejä saatetaan koherenttiin muotoon mielenkiintoisella ja kertovalla tavalla (du Preez, 1991). Tutkimuksen analyysikertomuksessa tutkija on kertomuksen kertoja, ja useimmiten kertomus on hänen äänellään kerrottu. On myös hyvä muistaa, että tällaiset tekstit eivät synny seuraamalla annettuja ohjeita tai mekaanista formulaa. Kuten mikä tahansa taiteen muoto, hermeneuttista tutkimusta muistuttava narratiivinen analyysi voidaan oppia vain tekemällä (Polkinghorne 1995, 19). Denison viittaa Vermaan (1991), joka painottaa joidenkin kokemusten voivan tulla ilmaistuksi ainoastaan jonkinlaisena tarinana – muutoin ne jäävät vaille ilmaisua.

The choice of forms cannot be arbitrary; it is inherent in the nature of the experience itself. It is not that the writer first has a certain experience and then embodies it in a particular art form, rather it is the experience which chooses its own form to make its presence felt. (Verma 1991, 6.)

Ehkäpä nimenomaan kulttuurin ja taiteen alueelta peräisin olevat muodot ovat omiaan jäsentämään alunperin kaoottista ja pirstaleista kokemusainesta koherenteiksi kokonaisuuksiksi (Saarenheimo 1994, 221–222).

Tarinat kokemusten sanallistajina

Johtuen kuilusta, joka on koettujen toimintojen ja niistä tehtyjen juonellisten selitysten välillä, on mahdollista, että samasta aineistoelementtien joukosta voidaan panna kokoon enemmän kuin yksi juonilinja (Stake 1995). Kannatan Seidmanin (1991) ajatusta sellaisen metodin kehittämisestä, jolla luotaisiin sarja profiileja tai vignettejä, jotka toinen toistensa vierellä tarjoaisivat suuremman tiedon ja ymmärryksen aiheesta kuin jokin yksittäinen vignetti.[75] Oma tavoitteeni luoda variaatioita monotoniselle mallitarinalle on linjassa Seidmanin ajatuksen kanssa. Ymmärtääkseni tämänkaltaiset tarinat voisivat tarjota erään mahdollisuuden avata erilaisia näkökulmia soitonopettajaksi tulemisen kokemuksiin. Tarinoiden äärellä lukijan on mahdollista palata omissa elämänvaiheissaan musiikin ammattilaiseksi tulemisen eri käänteisiin. Hänen omat kokemuksensa voivat alkaa resonoida luetun mukana ja hänen on mahdollista päästä tarkistamaan omia, aiemmin annettuja merkityksiään. Myös se, mikä päällisin puolin saattaa näyttää yksityiseltä, voikin osoittautua vahvasti jaettavaksi ja voimaannuttavaksi kokemukseksi.

Tässä tutkimuksessa olen samasta aineistosta luonut viisi erilaista tarinaa, sillä haastateltavieni kokemukset opettajaksi tulemisestaan olivat sävyltään erilaisia. Kuten aiemmin toin esiin, joidenkin haastateltujen opettajuuteen asettuminen on tapahtunut koko lailla tasaisesti. Muutaman kohdalla asettuminen tuntuu edelleen hiertävän ajoittain, vaikka valmistuminen on tapahtunut jo parisenkymmentä vuotta sitten (*Se tavallinen tarina*). Aineiston muutamassa elämäntarinassa on myös joitakin hyvin traumaattisia episodeja (*Karmean hyvä opettaja)*. Kulttuurin mukainen ideaali, mallitarina, poikkeaa muista siinä, ettei siinä ole juonellisia käänteitä: se on ainoastaan yhtä nousua huipulle (*Menestystarina*). Erityinen fokus päteväksi pianistiksi julistamiseen ja sitä seuraavaan äkilliseen roolin vaihtoon ansaitsee oman tarinansa (*Kun kaikki loppuu*). En ole pitäytynyt ainoastaan yksiselitteisesti siinä, miten siirros soittajasta opettajaksi tapahtuu, vaan olen halunnut myös punoa dialogiksi kahden haastatellun ajatuksia opettajana. Kollegojen on mahdollista ajautua satunnaisessa työhön liittyvässä tilanteessa harvinaislaatuisen avoimeen ajatustenvaihtoon, jossa kosketellaan tietoisen ammatinvalinnan puuttumista ja opetusammattiin ajautumista (*Kolmiääninen inventio*).

Olen seurannut Denisonin (1996), Frankin (2000), Kiesingerin (1998) ja Mychalovskiyn (2001) esimerkkiä siten, että ensinnäkin kussakin tarinassa on elementtejä useamman haastatellun elämästä. Tämän lisäksi kaikissa tarinoissa on mukana fiktiota – mutta niin on kerrotuissa elämäntarinoissakin. Sen sijaan, että olisin esitellyt yhden ihmisen elämäntarinan sellaisenaan, on minun ollut pakko liittää toisiinsa elementtejä eri henkilöiden elämäntarinoista.

---

[75] Seidmanin (1991) tutkimusraportti yhteisö–college-opetuksesta sisältää laajoihin haastatteluihin perustuvia vignettejä henkilökunnan kokemuksista.

Tämä vaatimus on ehdoton siitä eettisestä syystä, että minun on tutkijana taattava haastateltavieni nimettömyys – eikä vain heidän vaan myös niiden lukuisien muiden henkilöiden, jotka voitaisiin tunnistaa heidän elämäntarinastaan. Suomalaisen musiikkikulttuurin kenttä on siinä määrin pieni, että jäljittäminen käy helposti.

Kaija: Ja vielä korostan nyt tässä, et mun tavote on pitää kaiken aikaa ihmiset tuntemattomina.
Monika: Joo. Se on must kyllä kuitenkin hyvä. Koska en mä ainakaan halua… Kyllä ihminen kuitenki tunnistetaan pienistä asioista –
Kaija: Joo, tosi vähästä!
Monika: Ei tarvi paljoo sanoo, ku; jos rehellisesti puhuu –
Kaija: Niin on.
Monika: – nii se ääni kuuluu, ja sit ei koskaan tiedä, missä se vaikuttaa – tuol…

Kiesingerin *Writing Abbie's Life* (1998) on hyvä esimerkki siitä, miten tarina keriytyi siitä suhteesta, joka tutkijan ja tutkittavan välille muodostui haastattelujen yhteydessä. Tarina perustui todellisten naisten elämänkuluille ja kokemuksille, mutta on huomattava, että kertomukset eivät ole tosiasioihin pitäytyviä representaatioita eletystä ja koetusta. Kiesinger hämmensi moneen otteeseen tapahtumia, paikoin latisti, paikoin kaunisteli käytyä dialogia. Joidenkin tilanteiden tiettyjen aspektien korostaminen tai vastaavasti pois jättäminen oli tapa suojella tutkittavaa ja tämän merkittäviä läheisiä ihmisiä. Kiesinger pitääkin itseään tutkimusta kirjoittaessaan eräänlaisena taiteilijana, joka tulkitsee ympärillään olevia, näkemiään, koskettamiaan, haistamiaan ja aistimiaan asioita. Hän ei nimenomaan koettanut tavoittaa senkaltaista, mitä realistiset sosiaalitieteilijät tyypillisesti tavoittelevat. (Kiesinger 1998, 89.)

Myös Carolyn Ellis (1995) vierastaa sosiologista ideaalia saada eletystä kokemuksesta täsmälleen oikea kuva. Hänen mielestään etäältä tapahtuva tarkastelu on tarpeetonta, sillä "todellisuus ei puhu itse" (mts. 317). Tästä huolimatta hän pitää kiinni ajatuksesta, että todellisuutta voitaisiin representoida, kertoa siitä siten kuin se on. Painotus siirtyykin sanalle "kertoa" (Kiesinger 1998, 89). Näillä tarinoilla olen pyrkinyt ensinnäkin tuomaan näkyviin sitä todellisuutta, jossa haastattelemani pianonsoitonopettajanaiset ovat pianistikoulutuksen saatuaan ryhtyneet opettamaan. Lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan heidän omia ilmaisujaan käyttäen sitä, miten he ymmärtävät ja artikuloivat elämäänsä ja kokemaansa. Denzinin (1989a, 25) mielestä on mahdollista vangita ihmisten kokemuksilleen antamia, ristiriitaisiakin merkityksiä käyttämällä tavallisten ihmisten kieltä perinteisen tieteellisen kielenkäytön sijaan.

Mikä tahansa kertominen on jonkinlaista rakentamista, muotoilua (Ellis 1995, 318), ja näin ollen tutkijan kertomus on keksimistä, eräänlaista taidetta. Tutkija on kokemuksen arkkitehti ja samalla osa sitä rakennelmaa, jota hän rakentaa. Samoin kokemusta tulkitseva tutkija omine kokemuksineen tulee osaksi sitä elämää ja sitä kokemusta, jota hän representoi. (Kiesinger 1998, 89.) Tällä tavoin aikaansaatu kertomus ymmärtääkseni koskettaa tutkimuksen lukijaa kokonaisvaltaisesti: ei vain hänen järkeään vaan myös häntä ruumiillisena, emotionaalisesti kokevana olentona.

Narratiivisen analyysikertomuksen rakentamisen yhteydessä on Denzinin (1997) mukaan tarkoituksenmukaista pohtia ja kritisoida tarkastelun kohteena olevaa aikakautta ja sen narratiivisia käytäntöjä. Tällä tavoin voidaan osoittaa tiettyjä kohtia, joissa on mahdollista saada aikaan muutos. (Mts. 248.) Tämänkaltaisena muutoksena näkisin musiikin ammattilaisuuteen liittyvän kulttuurisen tarinavarannon kartuttamisen. Jotta soitonopettajaksi tulemiseen liittyviä kokemuksia voitaisiin kuvata persoonallisemmin ja nyansoidummin, tarvitaan hegemoniselle tarinalle variaatioita. Uusien narratiivien on mahdollista raivata tilaa diskurssissa – tilaa sille puhetavalle, joka nousee nimenomaan aiemman aikakauden murtumista, aukoista ja mykistymisistä (Foucault 1973, 207).

Se tavallinen tarina

Seison luokkahuoneeni ikkunan ääressä: vaahterat hehkuvat kultaisina, keltaisina – kuin lentoon lähdössä; niiden energisyys on lähes päällekäyvää. Jälleen uusi syksy ja sen myötä uusi lukukausi ovat totta, läsnäolevaa nyt-hetkeä. – Katselen ulos ikkunasta ja olen selin oppilaaseeni nähden; tämä soittaa keskittyneenä Bachin fuugaansa; koettaa osata ulkoa ... muttei kovasta yrittämisestään huolimatta onnistu, taaskaan. Hän on juuri alkanut tiedostaa oman musisoimisensa, soittotapahtumansa, jollakin uudella, loogisella tasolla, ja lapsenkaltainen intuitiivinen osaaminen ei enää kannattele. Miten suhtaudun, mitä sanon, miten autan, rohkaisen, neuvon? Mieleeni nousee oman opettajani neuvo noilta omilta kaukaisilta ja jo hämärtyneiltäkin opiskeluajoiltani, kun satuin kysäisemään, mitä tulisi tehdä, kun oppilas ei jotain hiffaa. Hän vastasi, että "ei muuta kun kattelet ikkunasta ulos". Ihan totta!!! Tässä sitä nyt olen, toteuttamassa saamaani ohjeistusta. Vaahterat eivät vastaa, ne tuntuvat enemmänkin ilkkuvan minua elämänilossaan, tanssien riemukkaasti syyskuun kirkkaassa valossa. Mikä silloin eteen, kun opettaja ei jotain hiffaa? Ei kerta kaikkiaan kykene käsittämään, miten oppilaalla – joka muuten harrastaa soittamista, eikä tee sitä päätyönään – saattaakin olla parempaa tekemistä kuin tuntikausia iltaisin paneutua fuugan rakenteeseen, tutkia sen loogisia teemailmentymiä, kontrasubjektien esiintymisiä, välikkeitä…

Oppilas, takanani, saa pyynnöstä ottaa nuottinsa esille ja aloittaa alusta. Ihmeellinen tyttö, yhdistelmä haavoittuvuutta ja rämäpäisyyttä, lahjakkuutta ja itsensä vähättelyä. Hänestä tuntuu pursuavan niin nuoruuden taivaita hipovaa mahtipontisuutta ja elämänvoimaa kuin myös epävarmuutta; tätä yhdistelmää koettaa ympäristö jotenkin ohjata tarkoituksenmukaista väylää kohti. Bach etenee, soi, rakentuu nuottitekstin turvallisessa hoivassa – syke kantaa, suuri nousu toteutumaisillaan...

Kun aloin itse tiedostaa oman soittoni, tuntui, kuin olisi matto vedetty jalkojeni alta. Olin voinut siihen asti vain heittäytyä, nautiskella, luottaa siihen, että aallonharja kuljettaa minut perille ja saan nauttia matkan varrella vauhdista ja maisemista. Ihaninta oli soittaa yhdessä toisten kanssa; lumoutuneena muistan ensimmäisen täysiverisen pianotrion harjoitusprosessin; ajattelin silloin, että voiko näin ihanaa olla olemassakaan! Se vain oli niin sanoinkuvaamattoman kaunista – ja koko yhteinen harjoittaminen, kuin tuntematon taival, jonka yhdessä kuljimme – siinä oli seikkailun ja uuden löytämisen riemua. Mutta sitten vuosia myöhemmin eräs kamarimusiikkipartnerini alkoi puhua siitä, miten on tiedostettava tarkkaan kaikki omassa soitossaan. Se saattoi minut hämmennyksiin; tosin tuossa tilanteessa soittaessani yhdessä hänen kanssaan voin tukeutua nuotteihin eikä asia niin kovin päässyt häiritsemään. Mutta kun tuli omien sooloesiintymisten aika, olinkin heikoilla. Kuin mikään entinen ei enää olisikaan ollut voimassa, samaan tyyliin kuin jos painovoima lakkaisi vaikuttamasta.

Tunti on lopuillaan, vielä sovimme tytön kanssa almanakkojamme tutkaillen tulevan saliharjoituksen ajankohdan – tutkinnon lähestyminen tiivistää yhteistyötämme. Mikäs minun on lupaillessa ylimääräisiä opetusaikoja – olenhan lapseton ja perheetön nainen. Huomaan aavistuksenomaisen viiltävän tunteen, kun tyttö heti luokan ovella avaa kännykkänsä ja käy soittamaan poikaystävälleen. Kenelle minä soittaisin? Kenelle tohtisin kertoa, etten koe riittäväni, etteivät pedagogin taitoni enää ole ajanmukaiset, että minut opetettiin soittamaan, vain soittamaan – ja sitä paitsi oppilaitokseemme tulvii kaiken aikaa uusia nuoria työnhakijoita, joilla on sitä pätevyyttä, nuoruutta, rohkeutta... Näinkö on keski-ikäinen soitonopettaja jotenkin jo entinen, käytetty, hyödytön? Oppilailleni koen kuitenkin olevani tarpeellinen, sillä nuo moninaisissa harrastuksissaan juoksentelevat, koulussa kilvoittelevat ja vanhemmiltaan useinkin ymmärrystä vaille jäävät ihmisenpoikaset kaipaavat sitä, että joku on uskollisesti vain heitä varten. Ihmisen, aikuisen tarve, jatkuvuuden kokeminen, läsnäoleminen – millä niitä mitataan?

Opiskellessani ei tällaisesta mitään puhuttu, silloin mieli täyttyi jotenkin toisenlaisista asioista. Sitä paitsi opiskelussa tavoitteet olivat jotain aivan muuta – se oli sitä omaa soittamista; ihanaa toki ja antoisaa, välillä yhtä tuskaa ja repimistä, ja toisinaan jopa huumaavaakin. Mutta yksinäisyyttä, ulkopuolella olemista se minun kohdallani oli; paitsi se kamarimusiikin kanssa puuhastelu. Jos en olisi tuolloin vielä kouluaikana sitoutunut kotipaikkakunnallani asustavaan poikaystävääni, jonka luo tietenkin kovasti kiirehdin joka viikonloppu, olisi koko elämänkulkuni voinut muodostua toisenlaiseksi.

Vaan eletty mikä eletty. Avioliittomme jäi lyhyeksi – olimmehan ihmisinä niin raakileita silloin; ei meitä yhdistänyt edes toivomamme lapsikaan. Joskus mietin, millaista opettaminen olisi, jos olisin saanut seurata oman lapsen kehitysvaiheita alusta asti. Olisin oppinut edes jotain siitä, millainen on lapsen kokemusmaailma, millaisia asioita hän vanhemmilleen puhuu – tai jättää puhumatta… millaiset ovat hänen moninaiset tarpeensa. Niin, onhan niitä kirjoja, paljonkin, lapsen kehittymistä käsitteleviä, kehityskausia kuvaavia. Jää vain niin paperiseksi se kuva... Siksipä se elämä oman lapsen kanssa – mitä se oikein on, miten arvokkaalta itsestä lähtöisin oleva pieni ihminen tuntuu? Minun on vain pitänyt se kuvitella, arvailla – ja olenhan sentään saanut nauttia kovinkin läheisistä suhteista oppilaisiini. Luottamuksesta minun ja heidän välillä, sekä vanhempien suorastaan pelottavankin suuresta luottamuksesta – joskus en voi olla hämmästelemättä sitä, miten luottavaisesti vanhemmat kuitenkin antavat meidän "asiantuntijoiden" häärätä heidän lastensa kanssa, edellyttää näiltä säännöllistä harjoitusrutiinia, sitoutumista esiintymisiin, yhteissoittotunteihin, kesäleireihin... Tietäisivätpä, miten usein tosiaan tekee mieli vain avuttomana katsella ulos ikkunasta – enhän minä kuitenkaan loppujen lopuksi tiedä, mikä on juuri tälle lapselle tai nuorelle parasta. Miten voisinkaan!

Seuraavaa oppilasta ei kuulu; niinhän se olikin, hän onkin leirikoulussa tämän viikon – enkä minä nyt sattunut sitä muistamaan! No, voinpahan istahtaa pianon ääreen, samalla näen ulkoa nuo samaiset vaahterat leimuavissa väreissään. Alan soittaa… soitan, soitan, ja elämisen vimma kipunoi käsissäni; nyt ei tarvitse osata ulkoa, ei tarvitse analysoida, vaan saan itsekin vain liikuttua kauneudesta, osallisuudesta, tapahtumisesta, tästä hetkestä. Siinä on samassa läsnä se maailma, fantasia – ne värit, sävyt, tuoksut, jotka jo pienenä lapsena otin omakseni ja joista tein vuosien myötä oman kammioni ja tilani, johon ei muilta ollut pääsyä. Siihen tilaan pääsin pakoon isäni sairautta, ja siellä sain surra hänen pois lähtemistään - kesken parhaan ikänsä! Siellä itkin Rahmaninovin sävelillä päättynyttä avioliittoani, annoin sointujen ja lukemattomien sävelten keinuttaa rusentunutta mieltäni, huutaa ulos itkuani. Se on ollut hengissä pysymiseni ehto – missä olisinkaan, jos minulla ei musiikkia ja soittamista olisi?

Nyt olen tässä, työpaikallani, ja soitettuani tovin asetun jälleen syksyisen maiseman äärelle: se panee minut mietteliääksi. Kesän muisto väreilee vielä ilmassa, mutta suunta on selvä – pian on sadonkorjuun aika. Millaista hedelmää onkaan kypsymässä? Millaistahan satoa minä mahdankaan olla korjaamassa sitten joskus tästä elämäntehtäväksi muodostuneesta työstäni?

Säpsähdän; puhelimeni soi työsalkussani. Toisessa päässä on nuorimies, armeijassa oleva kummipoikani, joka anoo audienssia täksi illaksi; tosiaan, käsillä on iltalomapäivä. Kyllä, kyllä hän voi tuoda jonkun kaverinsa mukanaan – tämä on kuulemma minulle tuttu jotain merkillistä reittiä; liittyy minun kamarimusiikkijaksooni opiskeluaikanani. Mahtaisiko olla kyseessä alttoviulistipartnerini poika? Arveluihini on tulossa ratkaisu piankin; yhden oppitunnin päästä suunnistan kotiani kohti. Mukavaa vaihtelua tulossa tälle illalle!

Karmean hyvä opettaja

Olipa kerran tyttö nimeltä Ursula. Tytöllä oli kaunis musta tukka kuten äidillään – mutta se olikin ainoa asia, joka Ursulassa äitiä miellytti. Poika olisi ollut kerta kaikkiaan parempi, epäilemättä myös Ursulan isälle mieluisampi. Oli miten oli – Ursulan isää ei kotona suuremmin näkynyt, ei kuulunut. Hän kulki ulkona suuressa maailmassa omilla retkillään, ja perhe, isättömänä lähes, eleli äidin alaisuudessa.

Ursula soitti pianoa. Niin soitti siskokin, mutta ei hän ollut taidoiltaan läheskään Ursulan veroinen. Siitäkös kateus seurasi… äiti sitä paitsi alkoi vähitellen suhtautua sitä suopeammin Ursulaan, mitä pitemmälle soitto edistyi. Äidistä olikin pian varsin riemastuttavaa saada valmistaa Ursulaa milloin mihinkin esiintymiseen tai näytökseen. "Ah, Ursulani, nyt meillä on seuraavaksi tulossa esiintyminen ruhtinas Kurpitsakasvon hovissa!" – tai "Voi Ursula, harjoittelehan nyt hyvin, Sikarikulman rouvajaosto haluaa sinut sulostuttamaan vuosikokoustaan Simpukkapalatsin suuressa salissa!" Ja Ursula harjoitteli, harjoitteli, harjoitteli. Hän jumaloi äitiään, joka oli niin kaunis, niin taiteellinen, niin etevä, ja halusi kaikin tavoin olla äidilleen mieliksi. Erääseen kysymykseen ei Ursula kuitenkaan saanut vastausta: miksi isä halusi pysytellä niin paljon poissa kotoa – vielä senkin jälkeen, kun perheeseen viimein syntyi poikalapsi? Ursulakin olisi kaivannut huomiota ja ihailua isältään, mutta kun tämän taholta ei mitään herunut, hän tyytyi siihen huomioon, minkä hän vähitellen sai soittajana kuulijoiltaan. Eipä se ollutkan hassumpaa, ehei. Äiti puki hänet ihaniin silkkisiin esiintymisleninkeihin, osti uusia kauniita soittokenkiä, kiharsi hänen kiiltävää, mustaa tukkaansa. Sisko katseli tavallisesti syrjemmällä, arkivaatteissaan, maantienvärinen tukka hapsottaen ja tuolloin hänen muutenkin tavanomainen olemuksensa näytti kalpenevan ja kutistuvan Ursulan rinnalla. Häntä ei edes pyydetty mukaan esiintymisretkille ja hän koki jääneensä kaikin tavoin syrjään. Eipä hän olisi oikein sopinutkaan samaan kuvaan taitavan ja laitetun sisarensa kanssa. Hänen paikkansa oli kotona, pikkuveljen seurana ja taloustöitä tekemässä.

Seutukunnalle muutti sitten uusi pianisti, oikea mestari. Huhuttiin, että hänellä oli lähes yliluonnolliset soittajantaidot ja kaiken lisäksi hän osasi opettaa oppilaansa sellaisiksi, että oppilaat kykenivät soittamaan jopa vihamiehensä suohon. Silloin Ursulan äiti ajatteli, että tässäpä olikin oiva tilaisuus juuri hänen tyttärelleen. Ursula oli nimittäin jo päässyt soitossaan niin pitkälle, että äidin omat taidot olivat vaarassa jäädä jalkoihin ja hänen maineensa oli jo levinnyt kautta seutukunnan. Niinpä eräänä päivänä sitten Ursula ja äitinsä lähestyivät tuon uuden mestarin majapaikkaa, asumusta, joka sijaitsi yksinäisellä kukkulalla kaupungin laitamilla. Taloa vartioi koira ja puutarhassa kasvoi suuria valkoisia liljoja, jotka levittivät lähes huumaavaa tuoksuaan ympäristöönsä. Mestaripianisti otti heidät vastaan salongissaan ja katseli Ursulaa mietteliäänä, mittaillen tätä mielessään. Olisiko tässä nyt se hänen kauan kaipaamansa ihmislapsi, joka voisi kääntää hänen oman armottoman kohtalonsa? Mestari pyysi Ursulaa soittamaan, jotta hän voisi arvioida tytön mahdollisuudet ja sitten tehdä päätöksensä. Ursulan soittaessa mustat kiharat kiiltäen mestari sinetöi mielessään hänen kohtalonsa: tämä se on – vuosikymmenien odotus oli vihdoinkin päättymässä! Lähes liikuttuneena mestaripianisti hymyili suopeasti Ursulalle ja tämän äidille ja sanoi: "Hyvä on tyttöseni. Yhteistyömme alkaminen vaikuttaa varsin suotuisalta. Ensi viikosta lähtien tulet luokseni säännöllisesti aina viiden päivän välein. Minulla on kuitenkin yksi ehto sinulle, Ursula: kun tulet luokseni oppiin, niin muista, ettet koskaan matkalla puhu kenenkään toisen lapsen – saatikka toisen soittavan lapsen – kanssa. Et myöskään saa kertoa kenellekään, mitä sinulle opetan. Se jääköön vain meidän kahden salaisuudeksi!" Hieman hämmentyneinä mutta varovaisen tyytyväisinä Ursula ja äitinsä kääntyivät takaisin kotimatkalle, kumpikin mielessään aprikoiden, millainen tulevaisuus Ursulalle olikaan aukeamassa. Äidin toiveet olivat korkealla: hänen tyttärestään oli tulossa kuuluisa ja ihailtu – mikä voisikaan olla sen parempaa! Ursula oli jokseenkin

sanaton ja lumoutunut mestarin ihmeellisestä osaamisesta sekä saamastaan huomiosta. Pääsisipä hän pian ensimmäiselle tunnilleen!

Näin sai Ursulan elämä täysin uuden käänteen. Ennen soittotuntiensa alkamista Ursula sai aina pestä käsistään matkan pölyt mestarin hänelle varaamassa pesuvadissa, jonka vesi kimmelsi houkuttavasti – veden tuoksu oli kuitenkin vähemmän miellyttävä. Mutta eipä se Ursulaa kauaa ihmetyttänyt. Kotona hänen äitinsä ei enää harjoituttanut häntä, vaan Ursula sai soittaa yksin uusia opetuksiaan noudattaen. Hän viihtyi yhä enemmän pianonsa ääressä eikä enää ollut laisinkaan kiinnostunut ikäisistään tovereista – nämä vaikuttivat hänestä suorastaan typerän lapsellisilta. Hän puolestaan oli vihkiytymässä suuriin salaisuuksiin, musiikin salaperäisiin ja taianomaisiin maailmoihin. Muun perheen elämäkin alkoi näyttää sangen tavanomaiselta ja ikävältä, ja käynnit mestaripianistin talossa tunneilla tuntuivat sitä vastoin entistäkin odotetuimmilta. Sekin puoli asiassa oli, ettei Ursula enää juuri edes huomannut isänsä poissaoloa – hänen mielensä täyttyi uusilla ihmeellisillä sävelteoksilla ja vimmaisella harjoittamisella. Sanalla sanoen: hänellä oli nyt parempaa tekemistä. Silti joinakin hiljaisina hetkinä Ursula syvällä sisimmässään kuitenkin toivoi, että isä edes hänen kauniin soittonsa tähden palaisi kotiin, lopultakin jäädäkseen.

Aika kului, ja Ursula soitti ja soitti. Suuret kilpailut alkoivat lähestyä ja mestaripianisti ehdotti Ursulalle osallistumista niihin. Äiti oli kovin tohkeissaan ajatuksesta: nyt koittaisi se hetki, jolloin hänen tyttärellään olisi mahdollista osoittautua valtakunnan parhaimmaksi soittajaksi! Siispä Ursula vain entisestään lisäsi harjoitustuntiensa määrää. Soittamiseen sijoitettu aika alkoi kuitenkin vähitellen näkyä Ursulan olemuksessa: puna hänen ennen niin terveenvärisiltä poskiltaan alkoi haihtua ja mustan tukan kiilto ei enää ollut entisensä, vaikka se kammattiinkin ja sidottiin näyttävästi ennen jokaista esiintymistä. Hänestä oli myös tullut merkillisen säikky ja varautunut, suorastaan eristäytyvä. Soittotuntimatkoillaan hän kiersi vastaantulijat kaukaa siirtyen tien toiselle puolelle, ettei vahingossakaan joutuisi puheisiin kenenkään kanssa – niinhän mestaripianisti oli häntä opastanutkin. Kun hän pääsi mestarinsa ovelle, suuri helpotus valtasi mielen perille selviämisestä. Pianohuoneen tunnelma mestarin luona oli tarunhohtoinen, se veti Ursulaa puoleensa magneetin tavoin mutta samalla siinä oli aavistus jotain tuntematonta ja kauhistavaakin. Ursula kuitenkin koki olevansa kuin hypnotisoitu: tämä oli hänelle turvapaikka, jossa hän voi kokea olonsa rohkeaksi ja yltää huimiin saavutuksiin. Hänen sormensa soittivat etenkin täällä uskomattomalla nopeudella ja helppoudella, ja kuin leikiten hän selvisi vaikeimmistakin teoksista. Kilpailujen lähestyessä soittotunteja oli yhä useammin, ja lopulta Ursula kävi opettajansa luona päivittäin.

Mestarista ei kukaan seutukunnalla paljoakaan tiennyt, ja siksi häntä ympäröi erityinen salaperäisyyden ilmapiiri. Hänen soittonsa kuitenkin oli niin vaikuttavaa, että se ei jättänyt epäilyksille sijaa. Totuus oli kuitenkin se, että hän olikin todellisesti paha haltija, joka oli seurannut Ursulan edistymistä hyvillään ja punonut samalla omaa suunnitelmaansa. Hänen omana kohtalonaan oli ollut joutua pois isänsä, pahan päähaltija Ermondin suosiosta vuosikymmeniä sitten hänen epäonnistuttuaan omassa lopullisessa kokeessaan. Haltijoiden keskuudessa vallitsi sellainen periaate, että tullakseen oikeaksi ja laillistetuksi pahaksi haltijaksi oli suoriuduttava 77-vaiheisesta tehtäväsarjasta, jossa yhtenä tehtävänä oli sekoittaa sellainen taikaliemi, jolla voisi saavuttaa jonkin ihmisten maailmassa arvostaman taidon. Mestaripianistimme oli epäonnistunut pahan kerran: hän oli lähtenyt kehittelemaan sellaista taikalientä, jolla saavutettaisiin satakielen livertelyn kaltainen laulutaito. Kaikki näytti ensin lupaavalta: liemi tosiaan tehosi ja kaunis liverrys kuului monen testaajan suusta. Jopa mestarin isä Ermond oli innoissaan halunnut testata tätä lupaavaa lientä. Vaan sittenpä alkoikin tapahtua kauheita: Ermond, laulettuaan ensin suloistakin suloisemmalla äänellä, menettikin seuraavana päivänä äänensä ja koki kurkussaan sellaista poltetta, kuin siellä olisi ollut nokkospehko. Kiivas olento kun oli, hän saman tien kiukustui poikaansa ja langetti tämän päälle tylyn lumouksen: pojalla ei ollut paluuta isän suosioon, ei edes näköpiiriin, ennen kuin tämä oli osoittautunut kestävällä ja tunnustetulla tavalla taitavaksi. Nyt ei kuitenkaan enää riittänyt, että taito oli siirrettävissä haltijoihin, vaan sen oli myös tehottava ihmisiin. Mestari itse oli sitten kehittänyt

oman soittonsa luistavaksi saattavan salaisen liemen, joka olikin selityksenä hänen tarunhohtoiselle pianistin maineelleen ihmisten keskuudessa. Kaikkialla, missä hän oli kiertueella, olivat ihmiset aivan mykistyneitä hänen taitavuudestaan ja osaamisestaan. Tämäpä ei siis kuitenkaan vielä riittänyt isän suosion takaisin saamiseksi, vaan taikaliemen oli osoitettava tehonsa jossakussa ihmisessä.

Nyt kuitenkin oli edessä mahdollisuus vapautua lumouksesta: jos mestarin oppilas onnistuisi voittamaan valtakunnan tärkeimmän kilpailun mestaripianistin avustuksella, olisi isä jälleen suopea pojalleen. Ja se jos mikä oli mestaripianistille tärkeämpää kuin mikään muu. Hänen oli siis saatava joku ihmislapsi soittamaan hänen "opetuksessaan" ja tulemaan ylivertaiseksi muihin nähden. Tämä ei kuitenkaan ollut ensimmäinen kerta, kun mestari tätä suunnitelmaa oli koettanut toteuttaa. Tähän asti oli kuitenkin käynyt aina niin, että soittajaoppilaat olivat jostain syystä lakanneet käymästä tunneilla – mutta yhtä lailla mestari oli myös itse kyllästynyt oppilaisiinsa, joiden lahjakkuus ei sittenkään ollut riittävä. Nyt pitkään kierreltyään ympäriinsä hän oli viimein valinnut Ursulan, joka vaikutti sopivalta – tytössä oli jotain surullista ja mitä ilmeisimmin soittaminen oli hänelle tärkeämpää kuin mikään muu. Sattumaako lienee, että näitä kahta, niin Ursulaa kuin mestaria, jotenkin kaiken taustalla näytti yhdistävän kaipuu isän suosioon?

Kilpailu lähestyi. Ursulan elämä täyttyi harjoittelemisesta ja mestarinsa luona olemisesta. Myös Ursulan perheessä alkoi kiihtymys nousta: äiti pohti esiintymisasun väriä, hiusten sitomista, kenkien soveliaisuutta pedaalin käytön suhteen, omaa pukeutumistaan ja ylipäätään kaikkea, mikä hänen mielestään oli tärkeää kilpailuja ajatellen. Ursula ei niinkään ollut kiinnostunut ulkoisista seikoista, hän olisi jo suorastaan mieluummin mennyt esiintymislavalle tavallisissa vaatteissaan ja keskittynyt vain soittamiseensa. Isosisko koetti parhaansa mukaan olla välinpitämätön; hän ei osannut päättää, toivoiko hän Ursulan menestystä vai epäonnistumista. Pikkuveli piittasi tuon taivaallista koko touhusta; hänen mielessään pyörivät kokonaan toisenlaiset – poikamaiset asiat. Ja isä – häntä ei taaskaan liiemmin ollut kotosalla näkynyt. Toisaalta kukaan ei juuri enää kiinnittänyt häneen huomiota, sillä kaikki olivat jo tottuneet hänen poissaoloonsa.

Kilpailupäivän aamu koitti viimein. Ursulan äiti valitti valvoneensa koko yön ja sen seurauksena poti kaameaa päänsärkyä. Ursula itse oli vaitelias ja kalpea; hän ei missään nimessä halunnut tuottaa pettymystä niin mestarilleen kuin äidilleenkään. Pienen tytön hahmossa oli jotain käsittämättömän surullista ja alistunutta – poissa oli entinen iloisuus ja hilpeys. Hän vaikutti rauhallisuudessaan lähes välinpitämättömältä. Ursulan ja äidin tehdessä lähtöä kilpailupaikalle isosisko katseli vaiteliaana pikkuveljen vaatiessa häntä seurakseen lukemaan seikkailukirjaa. Siskon ilmeessä oli jotain läpitunkematonta ja kuitenkin uhmakasta, suorastaan häivähdys vahingoniloisuutta, josta Ursula ei saanut tolkkua. Lähtö oli kuitenkin sen verran touhukas, että Ursula ei sitä sen enempää ehtinyt jäädä pohtimaan.

Kilpailupaikka oli toisessa kaupungissa ja sinne mentiin hevosten vetämissä komeissa vaunuissa. Konserttisalin liepeillä tunnelma oli suorastaan kuplivan kiihkeä ja ympärillä kävi valtaisa puheensorina. Kenestä olisi tuleva tänään voittaja – kuka oli se valtakunnan taitavin ja osaavin? Mestari oli saapunut sinne omia aikojaan, ja heidän oli määrä tavata vielä yhdessä viimeisiä neuvoja varten. Mestarilla oli mukanaan käsien pesua varten tuttu oma vatinsa, jossa vesi välkehti – hän vaati jälleen Ursulaa pesemään kätensä matkalla kertyneestä likaisuudesta. Ursula kuitenkin ehätti sanomaan, että hänpä olikin juuri pessyt kätensä ja ne olivat putipuhtaat. Mestari kuitenkin vaati pesua ja painoi Ursulan kädet vatiin, pitäen niitä pitkään veden alla. Ursula koetti rimpuilla, sillä pesuveden tuoksu tuntui tavallistakin vastenmielisemmältä, mutta mestarin ote oli luja ja pitävä. Kohta he kuitenkin lähtivät kohti konserttisalia, jossa kilpailu pidettiin, ja pian olikin sitten Ursulan vuoro astua lavalle. Hän tunsi merkillistä kihelmöintiä käsissään ja toivoi pian pääsevänsä soittimen ääreen. Muuten hänen mielensä ja olonsa oli tyyni ja rauhallinen ja häntä suorastaan huvitti muiden kilpailijoiden hermostuneisuus. Laittaessaan soittokenkiään jalkoihinsa Ursula oli löytänyt pikkuruisen neulan toisesta kengästään. Se tökötti pystyssä, näkymättömissä kengän kärjessä.

Kuinka se olikaan sinne joutunut? Ursulan mieleen nousi isosiskon ilme heidän lähtötohinoissaan: ei kai vain sisko ollut ilkeyksissään koettanut pilata Ursulan mahdollisuuksia? Oli miten oli, nyt kuitenkin harmillinen piikki oli poissa ja kaikki asiat aivan moitteettomasti.

Ursulan äiti ei yleisön joukossa ollut pysyä nahoissaan, hän oli kaikkensa laskenut Ursulan voiton varaan. Ursula olikin vahva ennakkosuosikki, olihan hän sitä paitsi kuuluisan mestaripianistin oppilas. Viimein Ursula käveli lavalle yleisön aplodeeratessa raikuvasti. Hiirenhiljaisuuden laskeuduttua saliin hän soitti avaustahdit satumaisen samettisesti – mutta kummasteli mielessään outoa tunnetta käsissään. Soittamisen edetessä hänen ranteisiinsa alkoi vähitellen nousta rumannäköisiä paukamia, ensin pienenpieniä; vähitellen ne levisivät sormiin ja samalla alkoi polttava kipu hiipiä koko käsiin, lopulta käsivarsiinkin. Ursulan oli pakko keskeyttää soittonsa, kesken ohjelman, kesken teoksen – kesken kaiken. Tuskan kyyneleet silmissään hän ryntäsi kauhuissaan lavalta etsien katseellaan mestariaan. Tätä ei kuitenkaan näkynyt, ei sitten niin varjoakaan koko olennosta ollut missään. Hän oli hävinnyt kuin savu ilmaan – mitäpä hän enää oppilaastaan välitti, koskapa hänen huolella laatimansa suunnitelma oli täydellisesti mennyt myttyyn. Ursulan äiti istui katsomossa tyrmistyneenä ja halusi vain vajota maan alle häpeän vallassa. Ursula-parka väänteli käsiään takahuoneessa yksin, tuskissaan – kukaan ei tullut lohduttamaan häntä. Kilpailun oli kuitenkin päästävä jatkumaan, ja hetken hämmennyksen jälkeen seuraava kilpailija nousi lavalle. Ursula vaikersi kipuaan pyörtymisen partaalla, ja viimein hänen äitinsä purjehti synkännäköisenä paikalle. Sen sijaan että olisi ilmaissut myötätuntonsa Ursulalle, hän alkoikin sättiä tyttöä ja syytti tätä koko perheen maineen menettämisestä. Ursula oli kyvytön vastaamaan, kipu oli saanut hänet miltei tiedottomaan tilaan. Lopulta äitikin alkoi tajuta tilanteen vakavuuden ja ymmärsi kutsua ajurin vaunuineen paikalle. Surullinen kaksikko matkasi kohti kotia, ja perille päästyään Ursulan äiti kutsui paikalle lääkärin. Isosiskon utelias ilme muuttui pian tyrmistykseksi hänen nähdessään Ursulan kammottavat kädet. Eipä ollut enää kadehtimista lahjakkaan pikkusiskon osassa!

Seurasi epätietoinen ja kivulias kausi Ursulan elämässä. Äiti ei omalta pettymykseltään kyennyt millään tavoin lohduttamaan ennen niin ylpeilyn arvoista tytärtään, joka ei nyt enää pystynytkään soittamaan. Ursulan kädet jouduttiin leikkaamaan, niihin tehtiin lukuisia ihonsiirtoja, mutteivät ne kuitenkaan koskaan enää tulleet entiselleen. Merkillinen suloisenhaikea kaipuu musiikkiin oli kuitenkin jäänyt jäljelle, vaikka soittamiseen liittyvät muistot olivat kovin tuskallisia ja hämmentäviä. Purkaakseen omaa frustraatiotaan nöyryytyksen jälkeen äiti puolestaan koetti löytää jotain uutta mielenkiintoa ja ryhtyi opettelemaan korteista ennustamista. Hän uppoutui siinä määrin harrastukseensa, että kotona ei kukaan enää tiennyt, oliko hän siellä paikalla vai ei. Yleensä hänen työhuoneensa ovi pysyi suljettuna niin päivin kuin öinkin. Lapset saivat keskenään pitää taloa ja kasvaa miten lystäsivät.

Ursulaa opettaneesta mestaripianistista ei kukaan niillä tienoin enää kuullut koskaan mitään. Hän oli kadonnut lopullisesti ja arvoituksellisesti. Hänen talonsa oli autio, pihalla ei ollut enää koiraa eikä puutarhassa kukkinut ainoatakaan liljaa – ikään kuin siellä ei koskaan olisi ollutkaan minkäänlaista elämää. Aikaa myöten hänet sitten kuitenkin unohdettiin. Ursula ei kuitenkaan koskaan pystynyt unohtamaan tuota lähes epätodellisen tarunhohtoista tunnelmaa, joka soittotunneilla oli vallinnut. Aikuisikään tultuaan hän alkoi opettaa pianonsoittoa lähitienoon lapsille, koska mikään muu asia maailmassa musiikin lisäksi ei todellisesti kiinnostanut häntä eikä hän toisaalta mitään muuta osannutkaan tehdä elääkseen. Vaikkei hän juurikaan runnelluilla käsillään pystynyt soittamaan malliksi lapsille, hän oli erinomaisen taitava kuvailemaan sanoilla teosten tunnelmaa ja kaikkia niitä maailmoja, jotka nuottien taakse kätkeytyivät. Lapset viihtyivät hänen luonaan ja nauttivat oppitunneilla käymisestä. Mutta yksi asia oli varma: Ursula ei koskaan kehottanut oppilaitaan osallistumaan kilpailuihin, ei edes kannustanut näitä keskenään mittelemään soittotaidon paremmuudesta. Sen sijaan hän kannusti oppilaita soittamaan toinen toistensa kanssa, ja niinpä nämä sitten tekivätkin. Lapset keksivät omista ja toistensa kappaleista hassuja ja hauskoja

muunnelmia, sepittelivät tarinoita teoksiin ja kutsuivat mukaansa toisten soittimien soittajia. Syntyi mielikuvituksellisia musiikillisia näytelmiä, joihin lapset vanhempiensa avustuksella saivat sopivia pukuja, eikä lasten kekseliäisyydellä tosiaankaan ollut mitään rajaa. Vanhemmat hämmästelivät, mikä oli tämä riemu ja mekastus, joka raikui lasten harjoitellessa, eikä heidän enää tarvinnut totta totisesti kehottaa lapsiaan soittimiensa ääreen. Vähitellen koko valtakunnan musiikillinen ilmasto muuttui: kilpailut lasten keskuudessa hiipuivat, sillä kukaan ei halunnut enää kilpailla toisiaan vastaan tai toisensa voittaakseen. Kukaan ei tosin muistanut, mistä kaikki olikaan oikein saanut alkunsa…

Menestystarina

Tulevaisuusko? Uskoisin, että se on tätä samanlaista nousevaa linjaa – miksei olisi?

Olin juuri kuluneena viikonloppuna osallistumassa täydennyskoulutukseen, jossa saimme oppia improvisaatiosta ja sen käytöstä soitonopetuksessa. Siitä on käsittääkseni tulossa mielenkiintoista uutta sisältöä perinteisen soitonopetuksen höysteeksi. – Viime keväänähän multa pyrki ammattiopintoihin kolme oppilasta ja kaikki pääsivät: kaksi konservatorioihin ja yksi akatemiaan musiikkikasvatuspuolelle. Sitä paitsi edellisenä vuonna eräs lahjakkaimmista oppilaistani, oikea lempilapseni, pääsi nuorisokoulutukseen. Niin, olihan hän jo ehtinyt voittaa yhden kansallisen kilpailun ja jo pari vuotta aiemmin saada toisen palkinnon valtakunnallisessa taidetapahtumassa. Hän oli kyllä minulle kuin oma lapsi… mutta me pidetäänkin edelleen yhteyttä, ei hän minua kuulemma haluakaan noin vain unohtaa. Meidän yhteistyö kesti kaikkiaan yhdeksän vuotta; hän oli sellainen syötävän ihana 5-vuotias pikkutyttö tullessaan luokkaani. Onneksi sain hänet ja hänen perheensä ajoissa ymmärtämään säännöllisen, päivittäisen työnteon merkityksen – ilman sitä ei pelkällä lahjakkuudella juhlita. Odotan vain sitä päivää, jolloin pääsen kuulemaan tuota lupaavaa tyttöä suuremmillakin lavoilla!

Mun oma soittaminen on edelleen jatkunut: panimme pystyyn pienen kamarimusiikkiporukan, täältä ihan omasta opistosta, ja mukana on myös eräs kaupunginorkesterin sellisti, jolla on meillä parisen oppilastakin. Kvintettoja on nyt tullut harjoitettua; Schumann on parhaillaan työn alla. Se onkin mukava ja tarpeellinen lisä tämän opetustyön mausteena! Onneksi olemme päässeet mukavasti esiintymäänkin, meitä jopa pyydetään keikoille – olemme siinä määrin jo vakiinnuttaneet aseman tällä tienoolla. Täytyy sanoa, että siinäkin suhteessa on mulle käynyt hyvin.

Nykyisen työpaikkani sain siinä vaiheessa, kun olin jo lähes seitsemän vuotta hoitanut lehtorin hommaa isommassa opistossa; ajattelin, että nyt olisi sopiva sauma päästä muotoilemaan itsenäisemmin ihan omaa työtä. Kun tästä meidän laitoksesta tuli musiikkiopisto, oli lehtoraatti mielestäni sopivan haasteellinen tehtävä: oletin, että saan johtavana opettajana vapautta suunnitella koko pianopuolen sisältöä. Onneksi tämä uusi opintosuunnitelman tekeminen mahdollisti entistä paljon luovemman otteen tekemiseen, ja täytyy sanoa, että erittäin hyvässä hengessä meillä kyettiin toimimaan. Muotoilimme sopivan tavoitteellisen suunnitelmarungon, joka kuitenkin jättää henkilökohtaista soveltamisen varaa itse kullekin opettajalle. On suuri ilo työskennellä sellaisten kollegojen kanssa, jotka ovat valmiita satsaamaan kunnolla meidän talon kehittämiseen, sen kummemmin omaa talkootyöpanostaan säästelemättä!

Se ensimmäinen lehtoraatti lankesi minulle kauniisti parin vuoden kuluttua opintojeni päättymisestä. Olin opintojeni loppusuoralla ottanut päätoimisuuden vastaan ja sain hyvän tuntuman opetustyöhön sen kautta. Luonnollisestikin erinomainen pedagogiikkaopetus omassa opinahjossani oli mahtava lähtölaukaus opetustyölle. Kun sitten valmistuin ja minulla oli mahdollisuus ensikonsertin pitämiseen, tein kuitenkin sen ratkaisun, että lähdinkin ulkomaille kahdeksi vuodeksi vielä syventämään taiteellista ja teknistä osaamistani. Ajattelin tuolloin, että ensikonsertti on viisaampaa pitää vasta, kun on jokunen vuosi kulunut opintoputken päättymisestä ja varmaan sitä paljon puhuttua kypsyyttä ja omaa näkemystä on jo jonkin verran ehtinyt karttua. Siinä vaiheessa kerroin silloiselle työnantajalleni, että haluan vielä jonkin aikaa kasvaa soittajana ja sitten vasta sitoutua kiinteämmin opetustyöhön. Hän oli erittäin ymmärtäväinen, tuo rehtori, ja hänen on täytynyt jostain syystä luottaa minuun tosi paljon, sillä ollessani Münchenissä toista vuotta hän otti minuun yhteyttä – kuvitella, sinne asti! – ja kysyi, kiinnostaisiko minua lehtoraatti. Niin, taisi olla muitakin ajatuksia hänellä mielessä, sillä kun sitten seuraavana syksynä aloitin tässä koulutusta vastaavassa toimessani, tämä kyseinen rehtori antoi oman 6-vuotiaan poikansa oppilaakseni. Hänen

on täytynyt luottaa minuun, jostain syystä. Hän oli kyllä aina kiinnostunut opintojeni etenemisestä, kun vielä suoritin tutkintojani oppilaitoksessani. Muistan, kun sitten kerran saavuin opiston kansliaan oppilaitteni tutkintopapereita tuomaan jokunen viikko III-kurssini jälkeen, hän kysäisi, kuinka tutkintoni oli mennyt. Hiukan häkeltyneenä sopersin, että joo, ihan hyvin. Hän vielä jatkoi uteluaan, että minkälaisen arvosanan sain – ja kun sitten henkäisin, että 23 pistettä, hän otti minua kädestä ja onnitteli innostuneen lämpimästi ja sanoi: ”Taidat tosiaankin olla syntynyt pianon ääreen!”

Nuo kaksi vuotta Münchenissä olivat hienoa aikaa. Tutustuin heti ensimmäisen vuoden syksyllä erääseen vähän vanhempaan opiskelijaan, joka myös kirjoitti kritiikkejä konserteista sanomalehtiin, ja hän luonnollisestikin sai aina ilmaisia lippuja lukuisiin konsertteihin. Minä pääsin siinä siivellä – ja kyllä tulikin konserteista nautittua oikein täydestä sydämestä! Se oli lähes yhtä tärkeä oppi, se elävien, maailmankuulujen täysiveristen taiteilijoiden ja orkestereiden kuuleminen, kuin sitten varsinainen oma opiskelu. Mutta jälleen mulla oli onni saada loistava opettaja, jonka kanssa muuten saksankielentaitoni koheni ihan huimasti siinä sivussa ja joka oli tosi innostava ja omistautunut opettaja. Hän oli siinä mielessä erityinen, että hän oli sekä valtavan taitava pedagogina että loistava esiintyvänä taiteilijana. Siinäkin mielessä minulla oli tuuria, että sitten, kun minä palasin lopullisesti Suomeen, tämä opettajani ryhtyi merkittävästi enemmän konsertoimaan ulkomailla – onnekseni hän kuitenkin oli tuolloin enimmäkseen paikan päällä, kun satuin opiskelemaan Münchenissä. Opintojen rahoitus sujui mukavasti; sain Opetusministeriöltä kummaksikin vuodeksi apurahan, joka lähes kattoi elämiseni. Kielitaidon kohetessa hoksasin ottaa muutaman yksityisoppilaan, ja se oli talouden tasapainottamisen kannalta viisas ratkaisu, mutta tokihan myös opetustaidot karttuivat siinä ohella. Kaiken kaikkiaan koin nuo vuodet jotenkin hyvin hohdokkaina; keskieurooppalainen ilmapiiri oli epäilemättä tarvittava lisä omaa taiteilijuuttani ajatellen. Lisäksi uskon, että pedagoginen osaamiseni oleellisesti rikastui tuon mestaripedagogin opissa. En voi olla myöskään mainitsematta niitä kaikkia kansainvälisiä ystävyyssuhteita, joita tuona aikana solmin. Edelleenkin olen muutamaan “kollegaan” yhteydessä – eikä se haittaa, vaikka yksi asuukin Japanissa ja toinen Espanjassa! Olen sitä paitsi voinut hyödyntää näitä tuttavuuksia kutsumalla heitä joinakin kesinä meidän opiston kesäkurssille opettamaan. Vastaanotto on ollut erittäin innostunut, ja tämänkaltainen kulttuurivaihto on varsinainen lahja suomalaiselle opistolle.

Ensikonserttini vuoro oli sitten, kun olin palannut Saksasta ja asettunut lehtorin vakanssille. Ymmärsin, että on järkevää pitää vähän virkavapaata siinä ennen konserttia, jotta voisin kunnolla keskittyä puhtaasti soittamiseen. Olinhan vasta vajaa puoli vuotta aiemmin alkanut hoitaa virkaan kuuluvaa aiempaa suurempaa opetustuntimäärää sekä muita velvollisuuksia – nämä verottivat leijonanosan ajastani verrattuna päätoimisuuteen, jolloin mulla oli 16 viikkotuntia. Mutta mielestäni lehtoraatin ajoitus oli erittäin oikea, sillä halusin asettua johonkin ja ryhtyä sitoutuneeseen ja pitkäjänteiseen opetustyöhön, kuitenkaan sulkematta pois mahdollisuutta konsertoimiseen. Tuo pitämäni ensikonsertti arvioitiin siinä määrin onnistuneeksi, että mulla perustellustikin näytti olevan tulevaisuutta myös esiintyjänä. Mutta jotenkin olin opettamisen makuun päästyäni käsittänyt, että se jos mikä on merkityksellistä – mielestäni musiikkiin sisältyvän kulttuuripääoman eteenpäin siirtäminen on hyvin arvokasta työtä, aina elämäntehtäväksi asti. Puhumattakaan siitä ilosta, minkä voi kokea olemalla lähellä nuoria ja lapsia, olemalla heille eräs hyvin merkittävä aikuinen, jolla saattaa jopa olla käänteentekevä vaikutus koko kasvavan ihmisen elämään. – Muistan, kun olin vielä opiskelijana ja tuntiopettajana kerran tulossa opetuspäivän päätyttyä kotiin, oli samassa bussissa eräs toinen, vanhempi opiston opettajakollega. Hän kysyi, miltä opettaminen minusta maistui – muistan vastanneeni, että se on ihanaa! Siihen tämä kollega totesi, että odotahan vain, kun on parikymmentä vuotta kulunut… No, nyt on jo lähes 15 vuotta kulunut ja edelleenkin voin sanoa, että ihanaa on! Ei nyt tietenkään ihan joka päivä, mutta kyllä se perusvire on positiivinen ollut kaiken aikaa.

Ensikonsertti oli merkittävä kokemus sinänsä – ja syystäkin! Kaikki opiskelijat eivät suinkaan saa sitä tilaisuutta, että oppilaitos mahdollistaa konsertin ja antaa kaikki puitteet hyvin menestyneelle opiskelijalleen. Olinhan tuon hetken lähestyessä tietenkin kiihdyksissäni ja jännittyneen odottava, mutta saatuani erinomaista ohjausta ja tarvittavia välineitä – niin täällä Suomessa kuin sittemmin siellä Saksassakin – tiesin pystyväni hallitsemaan tilanteen ja itse asiassa jopa yltämään parhaimpaani yleisöltä saamani positiivisen energian kannattelemana. Koin olevani yhtä kuulijoiden kanssa, ja vaikka he olivat minua ja soittoani kuuntelemassa, tuntui siltä, kuin olisimme sulautuneet yhdeksi ja olisimme hengittäneet samaan rytmiin, musiikin huikaisevan virran temmatessa meidät tämän todellisuuden tuolle puolen. Se oli ihmeellistä, kaunista, ja tuntui, kuin jotain meitä suurempaa olisi toteutunut! – Kritiikki oli tosiaankin hyvin myönteistä, mutta viisaasti minulle annettiin neuvo paneutua vastaisuudessa lisää yhteismusisointiin. Niinpä seuraavaksi olikin sitten esissä painopisteen siirtäminen kamarimusiikkiin. Olin soittanut luonnollisestikin jonkin verran erinäisten yksittäisten partnereiden kanssa – jo kouluaikana panimme pystyyn omia yhtyeitämme – mutta nyt tiesin, että olisi hyvä hetki koettaa luoda jotain pysyvämpää. Niinpä aloitellessani työt lehtorintoimessani lyöttäydyinkin ensimmäisen vuoden lopulla yhteen erään laulajattaren kanssa, ja siitä alkoi meidän yhteistyö, joka jatkui koko sen ajan, minkä tuossa oppilaitoksessa työskentelin. Säestämistäkin tein jonkin verran, ja se minulta luonnistui hyvän prima vistani ansiosta. Mutta kun sitten syntyi ensimmäinen lapseni, päätin jättää säestyshommat sivuun – jo hankalien harjoitusaikojenkin vuoksi.

Äitiys onkin sitten oma lukunsa. Rehellinen ollakseni on sanottava, että äidiksi tuleminen on kuitenkin ollut mulle elämän suurin asia. En tiedä, mistä ne äidiksi tulemisen ajatukset oikein heräsivät, mutta se läheisyys oman lapsen kanssa oli jotenkin aivan erityisen ihmeellistä. Mulla itselläni on kyllä ollut onnellisen hyvä suhde omaan äitiin, jolta varmaankin sain hyviä eväitä ottaa vastaan vanhemmuuden haaste. Olinhan toki aina pitänyt lapsista, siksi varmaan se opettaminenkin mulle on luontunut niin hyvin. Äidistäni oli sittemmin suuri apu, kun palasin opetushommiin lapseni ollessa 1 1/2-vuotias. Meidän lasten ei ole tarvinnut olla päivääkään muualla hoidossa, kun nämä joustavat työajat on mahdollistaneet “vuorohoidon”, jossa on mukana ollut minun lisäkseni mieheni ja äitini. Toinen lapsi syntyi sitten, kun jo aloin ounastella mahdollista työpaikan vaihdosta. Ihmeellisesti lapsemme ovat jo pienestä pitäen tottuneet siihen, että äiti soittaa, ja se tuntuu olleen heidän kannaltaan hyvä pohja heidän omaa harrastamistaan ajatellen. Koen olevani hyvin vahvasti läsnä heille silloinkin, kun soitan – olen nimenomaan se aidoin minä, kun soitan, ja lapseni kokevat sen turvallisena.

Syy siihen, miksi sitten ylipäätään ryhdyin työpaikkaa vaihtamaan, oli se, että tämä uusi – eli nykyinen – opistoni laajentui ja sai mukaansa ympäristökuntia, joissa on nykyään useita toimipisteitä. Hoksasin, että tässä tosiaankin on tilaisuus päästä muotoilemaan itseni näköistä paikkaa lähes alusta alkaen. Täällä ei ollut aiemmin ollut lehtoraattia, vaikka muuten päteviä opettajia on kyllä ollut hommaansa hoitamassa. Sille pohjalle oli hyvä käydä yhdessä virittämään yhteistyötä, ja täytyy tyytyväisenä todeta, että täällä vallitseekin ihmeellisen hyvä työskentelyilmapiiri. Toki ensin vähän arvelutti lähteä suuren ja turvallisen laitoksen helmoista pois, mutta se siirros on kannattanut. Työni täällä on kantanut kaunista hedelmää, tuloksina on useita ammattiin kiinni päässeitä opiskelijoita ja tietenkin tyytyväisiä harrastajia. Asemani vuoksi saan opettaa nimenomaan pisimmällä olevia oppilaita, jotka osaavat sitoutua kunnolla työskentelyyn ja joiden motivaatio on kohdallaan. Juuri heille koen voivani antaa parhaintani, jotain senkaltaista, mitä olen itsekin saanut omilta loistavilta opettajiltani. Voisin melkeinpä sanoa, että mun opetustyössä kohtaa tasapainoisesti kysynnän ja tarjonnan laki.

Omassa kasvuperheessäni ei ollut ainuttakaan ammattimuusikkoa, mutta harrastuneisuus oli sitäkin ilmeisempää. Meillä ei soinut sävelradio, vaan muistelen meillä kotoisten askareitten tapahtuneen klassisen musiikin tahdissa. Äiti lauloi kirkkokuorossa; hänen äänensä oli kertakaikkisen kaunis – jos hän olisi saanut aikanaan oppia, tiedä vielä, mihin olisi päätynyt! Isä oli enemmänkin näitä

kuuntelumiehiä, mutta sitäkin innostuneempi ja asiantuntevampi. Kummankin suvussa on ilmeisesti ollut tätä musiikillista lahjakkuutta, mutta sen toteuttaminen on noina aikoina jäänyt amatööritasolle. Vanhemmat veivät mua ja veljeäni konsertteihin jo pienestä pitäen, ja koska me asuttiin pääkaupunkiseudulla, se kävi päinsä suhteellisen helposti. Kuuluimme Fazerin levykerhoon, josta sitten odotettiin aina innokkaina kuukauden levvyä. Erityisesti on jäänyt mieleen se päivä, jolloin kotona alkoi soida Griegin pianokonsertto – lieneekö sitä perua, että samaisen teoksen ensimmäisen osan sainkin sitten esittää Nuorten solistien konsertissa Radion Sinfoniaorkesterin kanssa ollessani 16-vuotias! – Minä kuitenkin lauloin pienenä kuulemma aina, näin minulle on kerrottu; puheesta ei ollut vielä tietoakaan, mutta silti laulu raikui. Isäkin mielellään oikein avasi ikkunan, jotta naapuritkin olisivat kuulleet, kuinka tyttö laulaa.

Mulla oli siinä mielessä ihmeellinen onni, että koulussa oma opettaja osasi suositella hyvää soitonopettajaa – mistä vanhempani olisivat osanneet sellaista noin vaan itse hakea! Ensimmäinen opettajani olikin todella ihanan mieleenpainuva ihminen, hänen kotonaan sain aloittaa oman seikkailuni pianonsoiton ihmeellisessä maassa. Edelleenkin muistan, miten mukava oli tulla suoraan koulusta opettajan kotiin tunnille; vähän nälkäisenä ja väsyneenä, ja miten hän sitten piti musta huolta tarjoamalla maitoa ja pullaa; joskus appelsiininkin. Tämä jotenkin jäi mieleen, sillä koin hänen huolenpitonsa ulottuvan pitemmälle kuin pelkkään soittamisen opettamiseen. Ja hänen kotinsa, se oli mun mielestä ihmeellinen paikka, täynnä kauniita esineitä, tauluja, valaisimia – kaikki kertoi täyteläisestä ja rikkaasti eletystä elämästä. Tuo tunnelma on vieläkin muistikuvissani vertaansa vailla. Aika pian, siinä kolmen vuoden soittamisen jälkeen, opettajani alkoi ehdotella, että jospa pyrkisin nuoriso-osastolle Sibelius-Akatemiaan. Silloin en heti tietenkään käsittänyt asiaa – enhän minä olisi tuolta ihanalta naiselta halunnut pois! Jostain syystä se pyrkimisen mahdollisuus lykkääntyi vuodella; oliko siihen syynä opettajan miehen kuolema tai jokin, että se pääsykokeeseen valmistautuminen sitten siirtyi. Minä puolestani jatkoin vaan soittamistani, huolettomasti ja kenenkään kehotuksia siihen kaipaamatta – soittaminen oli helppoa ja mukavaa, varsinkin, kun tunnuin oppivan kappaleeni tosi nopeasti. Ei niitä monia kertoja tarvinnut soittaa, kun jo ulkoa osasin. Ja sitten uutta ohjelmistoa, uusia jänniä kappaleita. Kun sitten tuo pyrkiminen tuli ajankohtaiseksi, oli opettaja valinnut mulle erään niin ihanan kappaleen, että lähestulkoon sulin, kun sen kuulin hänen soittamanaan. Eipä ollut vaikeuksia omaksua sitä – en yhtään osannut ajatella, oliko se vaikea vai helppo; silloin ja senikäisenä asiat olivat niin mutkattomia. Olin 12-vuotias, kun viisas opettajani osasi ohjata minut akatemiaan, ja näin jälkeenpäin tajuan hänen täytyneen olla hyvin kypsä ihminen voidakseen olla takertumatta minuun, lahjakkaaseen oppilaaseen.

Niin sitten aloin käydä soittotunneilla Pohjoisella Rautatienkadulla; onneksi matka taittui kätevästi bussilla ja osasin itse jo kulkea sujuvasti. Tuo nuoriso-osastoaika oli siinä mielessä tärkeä, että sain jo silloin tehtyä monia opintosuorituksia; toki teoriaopinnot olivat ensin jäljessä yksityisopetuksen “ansiosta”, mutta pian kirin kiinni etumatkan. Silloisella opettajallani oli luonnollisestikin pääasiasssa aikuisia ammattiopiskelijoita, mutta kuitenkin solahdin näppärästi joukkoon, vaikka olinkin selvästi muita nuorempi. Koin jotenkin kuuluvani enemmän “sinne”, akatemialle, kuin koulutovereitteni joukkoon. Minusta tuntui muutenkin usein siltä, että olin jotenkin ikäisiäni vanhempi ja aikuisempi. Koulu kyllä sinänsä sujui helposti ja hyvin; ajattelin jossain vaiheessa siirtyä iltakouluun, mutta se suunnitelma sitten vaan jäi. Opettajat onneksi suhtautuivat soittamisesta johtuviin poissaoloihin ymmärtäväiisesti, koska mun koulumenestys oli kokonaisuutena erittäin hyvä. Olisin koulutodistusteni perusteella voinut hankkiutua johonkin toiseenkin ammattiin, mutta soitto veti niin kovasti, etten vakavissani voinut muuta ajatella.

Ylioppilaaksi kirjoitettuani ei ollut epäilystäkään, mitkä olivat ne pääsykokeet, joihin olin suunnistamassa. Itse asiassa olin jotakuinkin varma pääsystäni solistiselle osastolle, koska samat tutut arvioijat olivat olleet lautakunnissa, kun olin suorittanut kurssitutkintojani. Niin, tuona samana keväänä, kun oli kirjoitukset ja pyrkiminen, olin tehnyt II A-tutkintoni. Lukion aikana olin opettajani valmentamana osallistunut muutamaan kilpailuun, ja erittäin hyvällä menestyksellä.

Minulle oli aika selvää, mikä tulisi sisältymään tulevaan ammattiini: musiikkia, nimenomaan musiikkia! Sukulaiset lakkiaisjuhlissani eivät olleet oikein tilanteen tasalla, koska heidän mielestään soittaminen oli kyllä hieno harrastus, mutta tuskin ammattina järjellinen… Samaiset sukulaiset tulivat sitten vähitellen toisiin ajatuksiin, viimeistään silloin, kun istuivat yleisönä ensikonsertissani.

Kouluaikaani sisältyi vielä eräs merkittävä piirre: luokallani oli tyttö, jonka äiti oli ottanut tyttärensä soittoharrastuksen kovin tosissaan, kuitenkin myönteisessä mielessä. Ystävättäreni kotona pidettin soittajaisia ja esitettiin kuvaelmia, joihin sisältyi musiikkia – tietenkin meidän soittamana. Toisinaan kokoonnuimme sinne vain kuuntelemaan yhdessä musiikkia, mutta sitäkin täysipainoisempaa ja keskittynyttä olivat nuo keskustelut näiden kuuntelutuokioiden yhteydessä. Tämä ympäristö oli osaltaan vielä lisäämässä vettä myllyyni – tiesin, että musiikki tulee näyttelemään elämässäni pääroolia. Onneksi viisaat vanhempani olivat älynneet antaa minulle myös mahdollisuuden balettitunteihin, mistä mun mielestä onkin ollut pelkästään tukea ja apua soittamiseen. Se ilmavuus ja tanssillisuus, minkä balettikoulussa omaksuin, ei ole voinut olla vaikuttamatta myönteisesti omaan tapaani soittaa. Ymmärrän musiikin ja liikkeen liittyvän jollain elimellisellä tavalla yhteen. – Jossain vaiheessa sitten perheemme muutti omakotitaloon ja isotädiltä saatu perintö päätettiin sijoittaa flyygelin hankintaan. Näin mulla oli käytettävissä loistava instrumentti koko opiskeluajan.

Musiikki, joka tuli elämääni ensin äidiltäni ja isältäni, sittemmin opettajiltani ja opiskelutovereiltani, on ollut valtava voima. Se on syy elää ja kehittää itseään ja samalla antaa saman hyvän jatkaa kulkuaan eteenpäin – niin opettamisen kuin oman soittamisenkin kautta. Tätä voi varmaan jo hyvällä syyllä sanoa kutsumukseksi.

Kun kaikki loppui…

Suljen luokan oven takanani. Syvältäni jostain kohoaa huokaus, varmaankin helpotuksesta, kun viimeinkin pääsen kotiini. Väsymys on hirmuinen. Opiston käytäviltä ovat elämän äänet jo lähes hiljenneet; vahtimestari tosin näkyy kuljeskelevan luokkia sulkemassa. Vaatekaapillani tapaan vielä viulisti-kollegan, jonka kanssa vaihdan sanasen seuraavan viikon säestystunneista. Hänen oppilaansa iso kurssitutkinto on parin viikon päästä ja se tietää tiivistymistä myös yhteissoittorintamalla.

Lähden yksikseni astelemaan pimentyneessä illassa kohti bussipysäkkiä. Aivan kuin ruumiini olisi sementtiä, askel ei millään tahdo nousta. Tähän aikaan illasta töiden päättyessä aina tuntuu, että kaikki tavalliset ihmiset ovat kodeissaan perheittensä kanssa, toisin kuin me jatkuvaa iltavuoroa tekevät, jotka vasta painamme työpaikan ovea takanamme kiinni. – Tavaton, mikä päivä on takanani! Seitsemän oppituntia, joista kaksi vielä ryhmätunteja. Vasta nyt havahdun tajuamaan, että olen nälkäinen kuin susi. Ainoa taukoni, joka oli jo kauan sitten iltapäivällä, tärvääntyi miltei täysin nuottien kopioimiseen. Ehdin hätäisesti hörpätä lennossa kahvimukillisen ja rynnätä korvapuustin puolikas kädessä kohti luokkaa, jossa oppilas jo odotteli äitinsä kanssa. Olikohan minulla kotona jotain murkinaa lämmitettäväksi?

Bussia odotellessa ajatukseni kiertyvät vielä takaisin edellisen viikon tapahtumiin ja näläntunne turtuu huomaamattani miltei kokonaan. Diplomitutkintoni oli edellisellä viikolla. Siitä on siis jo yli viikko… niin; silti en oikein käsitä koko tapahtumaa. Aika ennen tutkintoa oli tarkkaan ohjelmoitua: aamulla ylös, ainoana tavoitteena soittaa ja soittaa; sitten ryntääminen opettamaan pää – ja varsinkin tunteet – vielä sauhuten mozartista, bachista, skrjabinista.

Opettamassa otan taas toisenlaisen vaihteen päälle: kuuntelen, korjaan, neuvon – ah, niin kärsivällisesti ja rohkaisevasti, vaikka mieli tekisi välillä paiskata laiskojen kakaroiden nuotit seinään. Sitten kotiin ja pikaisesti iltalenkille.

Palaaminen normaaliin opetusmäärään parin viikon tauon jälkeen on tuntunut rankalta. Toisaalta aamupäivien autius on ehkä ollut sitäkin tahmeampaa; en oikein saa mitään aikaisiksi ennen opettamaan lähtöä. Ei ole enää syytä ponnahtaa määrätietoisesti ylös ja syöksyä heti aamutoimien jälkeen flyygelin ääreen soittamaan. Mitä varten niin tekisin? Sehän on nyt ohi. Se tutkinto.

Jotenkin tuntuu, kuin olisin koko ikäni tähdännyt siihen. No, en nyt koko ikääni, mutta lähestulkoon. 16-vuotiaana olisin jo halunnut nuoriso-osastolle, muttei kotoani kukaan osannut sitä ajatusta tukea. Silloinen opettajani taas ei tahtonut päästää minua muutenkaan lähtemään, hän olisi pitänyt minua vaikka miten kauan. Mutta vain tähän tutkintoon oli tähdätty ainakin koko Sibelius-Akatemian opintojen ajan.

Tutkintotilanne palautuu mieleen: istun kirkkaasti valaistulla lavalla, katsomo oikealla puolellani on hämärä. Lautakunnan jäsenet, jotka ovat ensimmäisellä parvella, juttelevat keskenään ennen aloittamistani. Tämä on mieletöntä – miten yhteen ainoaan puolitoistatuntiseen voi tiivistyä se kaikki, mille olen parhaat vuoteni uhrannut? Aloitan ohjelmani, soitan kuin unessa; ohjelma etenee, teos vaihtuu toiseksi. Muistan äkkiä vuosien takaisen huumaavan kokemuksen, kun eräässä esityksessä soitin Ravelia kuin hypnotisoituna. Nyt en tavoita samaa tunnetta, vaikka käsissäni on juuri sama teos. Aivan kuin salin valaistus himmenisi, vähitellen. Isäni, sinäkään et ole enää täällä, niin kuin olit aina kun pienenä tyttönä esiinnyin. Nyt olen hyvin yksin. Päästyäni ohjelmani loppuun löydän jotenkin tieni pois lavalta. Minulla on tunne, että enpä totisesti toista kertaa menisi samaan tilanteeseen.

Saan palautetta lautakunnalta, mutten muista siitä jälkeenpäin juuri mitään. Opettajani on ystävällinen ja helpottuneen oloinen, mutta vaistoan että hän olisi odottanut minun yltävän parempaan. Tiedän, etten ollut parhaimmillani, vaikkei mitään kauheaa tapahtunutkaan. Tehty mikä tehty. Aivan kuin olisin nyt vapaa – suoritettuani velvollisuuteni. Eikö se ollutkin niin, että minut otettiin opiskelemaan siksi, jotta valmistuisin, suorittaisin vaaditut opinnot? Kaikki tapahtui silti liian äkkiä, eikä mikään jatku, mikään sellainen, joka on vuosikausia antanut rakenteen elämiseeni ja jaksottanut aikaani. Ei enää soittotunteja, ei saliharjoituksia, ei enää kulkemista Töölöön.

Se mieletön harjoitteleminen, sataprosenttinen sitoutuminen ja eristäytyminen päättyivät. En minä tosin koskaan kokenut kuuluvani muiden opiskelijoiden kanssa johonkin yhteisöön. Nyt en kuitenkaan enää virallisestikaan lukeudu opiskelijaksi. Olen pätevä! Musiikin ammattilainen! Mutta mihin tehtävään minut koulutettiin?

Opettaminen jatkuu sentään. Se tuntuu kuitenkin hyvin ulkoiselta toiminnalta, tekemiseltä, jossa on vaikea olla läsnä. Ikään kuin sisäisesti mikään ei pitäisi minusta kiinni, pikemminkin minulla on tunne kaiken lopullisesta irtoamisesta. Putoamisesta, hyvin yksinäisestä, hitaasta putoamisesta. Aikako saa tämän tunteen vaimenemaan?

Tämä on putoavan kiven vapautta.

Kolmiääninen inventio[76]

Prologi

Elinan koskettelemana Franckin melankoliset sävelet tulvivat ilmoille, pehmeinä ja silti ehdottomina. Kauniina ja lämpimänä kevätaamuna hänellä on vielä tuokio aikaa ennen työhön lähtemistä: arpeggiot helähtävät samettisina samalla kun koraali etenee. Mikä upea ja mahtava ja kuitenkin samanaikaisesti surullinen mestariteos. – Mutta, itse asiassa, miksi hän oikeastaan harjoittelee tätä valtavaa teosta? Kun mitään selkeitä tavoitteita ei näy horisontissa? Ei konsertteja, ei radionauhoituksia; onko Elina vain jäänyt kiinni tavanomaiseen fraasiin "on pidettävä yllä kerran hankittua ammattitaitoa"?

Mutta miten ihmeen pitkään?

Miten hän kaipaakaan noita entisiä aikoja, jolloin oli koko ajan meneillään kamarimusiikkiprojekteja ja muita vastaavia aktiviteetteja. Soittopartnerinsa kanssa hän valmisti konserttiohjelmia, ja he kulkivat esiintymässä pitkin maata. Puhumattakaan noista inspiroivista huippuopettajista, joiden johdolla he intoutuivat hakemaan ainutlaatuisia omia tulkintojaan. Siitä heidän muusikkoutensa sai aivan erityistä tukea ja kannustusta.

– Jaaha, nyt näyttää nyt siltä, ettei viimeinen pyrkijä tästä ryhmästä ilmaannukaan tänään; hänen aikansa oli jo yli 10 minuuttia sitten, toteaa Elina. – Jotenka… eiköhän me…?

– Juu, siitä vaan, päättelee Laura.

Näiden kahden kollegan askeleet käyvät pian kohti opettajien kahvihuonetta.

Eletään toukokuun lopussa juuri sitä aikaa, jolloin musiikkiopistoissa vallitseva ilmapiiri kihelmöi sisäänpääsykokeiden jännitystä. Uudet lapset ovat innokkaina tulossa aloittamaan soitto-opintonsa. Laura ja Elina, saman oppilaitoksen opettajia, ovat lautakunnassa yhdessä arvioimassa sisääntulijoita. Päivästä on tulossa pitkä, mutta onneksi heillä on kuitenkin kunnon tauko kahvin ja voileipien kera.

– On ne kyllä tosi viattomia ja innokkaita, siis jotkut noista lapsista – mutta voi niitten hermostuneita vanhempia! huomauttaa Elina maistellen höyryävää kahviaan. – Jotenkin tuntuu siltä, ettei niillä ole hajuakaan tästä systeemistä, puhumattakaan jostain musiikkikasvatuksen filosofiasta – johon kuitenkin niitten lapset kenties on joutumassa.

Laura nyökyttelee ja alkaa pohdiskella: – Mietinpä vaan, mitkä on ne todelliset syyt laittaa oma lapsi pääsykokeisiin. Mitähän nää vanhemmat toivoo tapahtuvan jälkikasvunsa elämässä, siis musiikkia ajatellen? Joskus musta olis suorastaan tärkeempää testata näitä vanhempia ja niitten asenteita!

– Just! Näin on, naurahtaa Elina. – Voin muuten vieläkin muistaa sen, kun itse alotin soittotunnit. Mun sisko oli jo alottanu, ja mä paloin innosta päästä tajuamaan noitten mustien täplien salaisuutta. Voi olla, että mä vaan matkin siskoa, mutta mä olin tosi innoissani soitosta. Se oli hirveen haasteellista! – Ja, itse asiassa, mun isä oli muuten se, joka aina kuljetti mua tunneille ja teoriaan. Ja hän istu aina yleisön joukossa kuuntelemassa, kun mä esiinnyin jossain.

---

[76] Kolmas ääni Elinan ja Lauran rinnalla on omani.

– Olitsä jotenkin sun isäs tyttö? utelee Laura.

– No olin! Elinan ääni on painokas. Hänen mieleensä muistuivat ne lukemattomat kerrat, jolloin hän tapasi isänsä tunnin jälkeen odottamassa auton luona viedäkseen hänet kotiin. Niin Elina itse kuin hänen soittamisensa olivat isälle tärkeitä. Väkisinkin Elinan mieleen nousee isän menettäminen, kun hän itse oli vasta 12-vuotias.

Hän huokaisee syvään, epäröiden. Ei hän Lauraa tunne kovinkaan hyvin, ainakaan sillä tavalla, että hän noin vain kokisi luonnolliseksi avautua tälle oman elämänsä asioista. Toisaalta, nyt juuri tällä hetkellä, hänestä tuntuu epätavallisen luottavaiselta; kuin ilmassa väreilisi ystävyyden mahdollisuus. Ovathan he nyt tässä tehneet töitä epätavallisen hyvässä yhteisymmärryksessä. Voisiko tässä olla tilaisuus lähetä, ystävystyäkin – eikä vaan olla kollegoja? Haittaako se jotain, että he ovat aikalailla eri ikäisiä? Laura on yli 10 vuotta Elinaa nuorempi.

Lauralta ei jää Elinan epäröinti huomaamatta. Hakeekohan se sanojaan näyttäessään noin ajatuksiinsa vaipuneelta, hän miettii. Lauran mieleen palautuu se lämmin tapa, jolla Elina suhtaui häneen, onnitellen sydämellisesti hänen pianodiplominsa jälkeen. Niin, siitähän on vain jokunen kuukausi aikaa. Laurasta tuntui todella hyvältä, kun hän ensimmäisenä työpäivänä tutkinnon jälkeen löysi Elinan antaman kauniin ruusukimpun omasta luokastaan. Jotenkin Laura oli mielestään aina vaistonnut Elinan yksinäisyyden; tällä ei ilmeisestikään ollut kovin monia läheisiä ystäviä, ei ainakaan kollegojen joukossa. Näistä mietteistä hän havahtuu Elinan ääneen:

– Mmmh, tiesitkö muuen, että mä menetin isäni kun olin 12-vuotias?

– En, vastasi Laura yllättyneenä. – Mitenkä?

– Se oli ihan odottamatonta: isällä ei ollut mitään sairautta tai sellasta. Yhtenä sunnuntaina hän lähti hiihtämään itsekseen – melkein aina me mentiin yhdessä kun kerran kumpikin tykättiin liikuskella metsissä. Joskus oltiin meidän kesämökillä kahdestaan; se jotenkin sopi meille. No, kuitenkin just tuona sunnuntaina hän lähtikin yksin. Siellä se sitten tapahtui; hän sai sydänkohtauksen metsässä. Mitään ei ollut tehtävissä, muistele Elina, vieläkin surua äänessään. – Koko meidän perheen elämä meni ihan sekaisin saman tien. Mun sisko oli just muuttanu pois kotoa Hesaan opiskelemaan, ja mä ja mun äiti jäätiin kahdestaan. Koetettiin jotenkin pärjätä siinä sitten keskenämme. Äidin oli pakko mennä töihin – kuvittele, hän oli ollu kotirouvana siitä lähtien, kun sisko synty. Ohhoh, sen on täytynyt olla hänelle tosi rankkaa.

– No ihan varmasti, myöntelee Laura, ymmärrystä äänessään.

Elinan muistikuvissa nuo ajat olivat sitä kautta, jolloin hän heittäytyi aivan täysillä musiikin tekemiseen. Hän oli juuri tulossa teini-ikään, ja ainakin nyt tuntuu siltä, että hän todellakin suuntasi kaiken energiansa soitamiseen.

– Isän kuoleman jälkeen mä aloin soittaa kuin riivattu; kai mä jotenkin pakenin siihen musiikkiin, Elina pohtii. – Ja kun siitä alkaen tuli mukaan vielä tää kamarimusiikin tekeminen, niin mun elämä täytty äkkiä.

Oli nimittäin käynyt niin, että viereiseen luokkaan oli asettunut uusi viulunsoiton opettaja, joka oli innokas kokoamaan kamarimusiikkiryhmiä. Siitä tulikin sitten käännekohta Elinan soitossa; hänellä ei tätä ennen ollut lainkaan kokemusta toisten kanssa yhdessä soittamisesta. Se oli menoa! Elina ja hänen viulistikumppaninsa soittivat huimia teoksia – tosin, eivät he edes itse tienneet, että ne olivat jotenkin isoja tai vaikeita. He vain nauttivat musisoimisestaan, jossa ei ollut mitään rajoitteita – ainakin siltä heistä tuntui. Heitä pyydettiin usein esiintymään erilaisissa tilaisuuksissa, joskus siitä jopa maksettiinkin. Voi veljet, siinä oli meininkiä!

Tavallaan se oli aivan mieletöntä aikaa. Joskus Elinasta olikin tuntunut, että hän oli tavallaan hukuttanut isänsä kuoleman musiikkiin… vai oliko se sittenkin sitä, että hän korvasi isänsä musiikilla? Koettiko hän kenties jotenkin pitää isäänsä hengissä? Elinan soittaminen oli aina merkinnyt isälle paljon; eniten koko perheessä. Äidistä ja isosiskosta hän ei niinkään tiennyt.

Elinan kahvi jäähtyy hänen vajotessaan mietteisiinsä. Opettajienhuoneessa on hiljaista; tosin iltapäivän ruuhka-aika tekee tuloaan ikkunoiden toisella puolen – bussien jarrutusäänet kantautuvat kuuluviin ajoittain. Laurakaan ei voi olla ajattelematta omaa elämäänsä, perhettään ja sisaruksiaan, ja niinpä hän yhtäkkiä katkaisee hiljaisuuden:

– Mä olin 23, kun mun isä kuoli. Siihen mennessä mun soittoni oli jo karahtanu kiville… hmmmh; kun nääs mun Suuri Rakkaus oli kävelly mun elämääni ja sekottanu kaiken. Eihän harjoittelu sillon oikeen kulkenu. Multa jotenkin katos kaikki tavoitteet soiton suhteen.

– Ai, olitko sä ennen sitä ottanu koko soiton jotenkin itsestään selvänä juttuna? arvuuttelee Elina.

– No joo, mulla oli sellanen lapsellinen asenne ja olin ihan tosissani päättänykin omistautua musiikille. Siis kun eihän mulla ollu mitään muuta kuin vaan soittaminen ja pianotunnit. Siinä mun elämä oli! Olinhan mä osallistunu moniinkin kilpailuihin; pärjänny ihan hienostikin. Mutta musta usein tuntu kilpaillessa, että oli jotenkin väärin voittaa – tajuutsä, siis kun mä päihitin kaikki muut… Musta se oli väärin! No, totta puhuakseni, en mä edes oikeen tiedä miks mä yhä siltikin menin kilpailuihin; jotenkin ihmeen kaupalla vaan soitin aiempia ohjelmia ja panin peliin kaiken esiintymistaitoni. Ajattele, päivä sen jälkeen, kun mun isä oli pantu hautaan mä jo osallistuin yhteen kamarimusiikkikilpailuun ihan toisella puolella maata. Mulla oli päällä se sama valkonen mekko kun isän hautajaisissa…

Laurasta oli merkillistä, että juuri tuossa kilpailussa hän oli ensimmäistä kertaa saanut kiittävää palautetta persoonallisesta soittotavastaan. Aina aiemmin oli sana "persoonallinen" kuullostanut lähinnä kirosanalta… Yleensä se tarkoitti sitä, että hänen vahva persoonallisuutensa nähtiin negatiivisena asiana. Hänellä oli omintakeisia tulkintoja monista teoksista, ja monesti hän oli joutunut kärsimään näistä palautteista. Kuitenkin Lauran opettaja oli ollut kyllin viisas ja kypsä ja jaksanut silti rohkaista häntä pysymään itselleen uskollisena. Ja nyt sitten, yhtäkkiä tämä persoonallinen ote soitossa saikin suitsutusta. Aika outoa.

Elinan kysymys palauttaa Lauran takaisin, kesken ajatusten virran:

– Otatko vielä voileivän?

– Kiitti, taidan siirtyä jo pikkuleipiin, vastaa Laura katsellen, kun Elina kaataa tuoretta kahvia kummallekin. Hetken päästä Elina kysyy:

– Sä siis menit nuoriso-osastolle Akatemiaan?

– Joo; olin siellä jotain kolme-neljä, aika tärkeetäkin vuotta, ja siirryin sitten solistiselle. – Mutta entäs sä ja se sun intomielinen soittaminen, etkö sä koskaan aatellu pyrkiä nuoriso-osastolle?

– No arvaa vaan! Ei vaan ollu yhtään ketään, joka ois mua rohkassu, vastaa Elina hivenen kaihoisasti. Voi miten hän olisikaan kaivannut tukea – mutta asiat menivät ihan päinvastoin. Hänen oma opettajansa lähestulkoon takertui häneen ja piti kaikin keinoin häntä oppilaanaan.

– Ei kuule puhettakaan siitä, että mun opettaja olis valmentanut mua pyrkimään Akatemiaan.

– Mä muuten luulen, että hän halus pitää sut oppilaanaan, näyttääkseen omaa erinomasuuttaan, heittää Laura provosoivasti.

– Niin no, ehkä – kuka tietää. Voit varmaan arvata, että hän sai raivarin, kun mä 19-vuotiaan kypsyydessäni päätinkin vaihtaa toiselle opettajalle. Olin menny naimisiin ylioppilaskirjoitusten jälkeen ja alottelin silloin kokopäivästä opiskelua, tuoreena vaimona. Meidän oppilaitokseen oli just tullu uusi ulkomainen opettaja, jonka opetus näytti musta aikamoisen vaikuttavalta. Joten mä alotinki opiskella hänen johdollaan, tavallaan ihan uudella vaihteella.

Tuona aikana Elina muistaa soittaneensa tosi paljon – ja millä tavalla! Hänestä tuntui, ettei hän ikinä voisi saavuttaa samaa kvaliteettia kuin silloin. Ohjelmistossa oli raskaita ja hurjan haasteellisia kappaleita, mutta ne eivät silti tuntuneet menevän yli.

– Tiedätkö, musta mä soitin silloin ihan kuin mut ois hypnotisoitu! toteaa Elina. – Kaksi vuotta meni siinä opetussuhteessa, mutta jotenkin nyt kun sitä aattelee, niin siinä suhteessa oli jotain vähän kummallista…

– Sutko tavallaan adoptoitiin? utelee Laura.

– No ei ny ihan, mutta jotain maagista siinä oli… kaikki ei ollu ihan tästä maailmasta…

Elinalla olikin sitten edessä aikamoinen muutos, kun hän tuli Sibelius-Akatemiaan noiden kahden varsin intensiivisen ja merkittävän vuoden jälkeen. Opintojen aloitus oli melkoinen pettymys, vaikka hän pääsikin samalle opettajalle, jonka luona hän oli käynyt yksityisesti ennen pääsykoetta. Kaikki oli toisenlaista, opettajakin tuntui vieraalta. Kaksi vuotta Elina jaksoi kamppailla; sitten hän antoi periksi ja vaihtoi opettajaa. Tämä ratkaisu osoittautui, jos mahdollista, vielä huonommaksi. Välillä hän keksi lähteä ulkomaille opiskelemaan, muttei häntä sielläkään oikein tuntunut onnistavan.

– Niin, mä tiedän miten upeeta voi olla, kun yhteistyö ja vuorovaikutus opettajan kanssa toimii ilman kitkaa, sanoo Laura. – Opiskelijalle siitä voi aueta mieletön inspiraatio, ja mä vähän luulen, että sama juttu on opettajankin suhteen.

– Aivan! Kun on niitä harvinaisia hetkiä, että työskentelee jonkun lahjakkaan ja motivoituneen oppilaan kanssa, sellasen, joka kykenee ottamaan vastaan sen, mitä mulla on antaa. Siis se on tosi palkitsevaa. Kumpikin siinä antaa ja saa. Noina hetkinä tää työ tuntuu just omalta jutulta, totea Elina.

– Näin on. Uskot varmaan, miten mä odotin noita perjantaiaamuja, mun koko viikon tähtihetkiä: kato mulla oli sillon soittotunti! Mä olin ekana mun opettajan oppilaista aamupäivällä ja mä olin aina menny sinne jo aikasemmin harjottelemaan, että oisin ollu vedossa opettajan tullessa. Mä muuten ihailin mun opettajaa tosi paljon! Halusin olla hänen opetuksensa arvoinen ja kuulua täysivaltasena hänen luokkaansa. Joskus kävi niin, että mä en itse asiassa tavannu ketään muuta koko viikkona. – Sitten me mentiin yhdessä syömään lounasta, tosi pitkän tunnin jälkeen, ja juteltiin, vaikka mistä: kirjoista, joita oltiin luettu, taiteesta, musiikista – siis kaikesta! kuvailee Laura, innostuneena jälleen. Oli se aika ihmeellistä.

– No on teidän suhde ollu aika erityinen. Et muuten koskaan ihastunu opettajaasi? utelee Elina.

– Hah!… Moni hänen oppilaista kysy multa usein samaa; mutta miten ihmeessä… ei, eihän se vaan ollu mahdollista. Hän oli jotenkin niin hieno persoona, sivistynyt ja kultivoitunut luonne – mä kunnioitin häntä niin mielettömästi ja luotin aivan täysin, puolustautuu Laura. – Se hienous tuli esiin sitten vielä siinä tavassa, jolla hän otti mut takaisin – kaikkien näiden mielettömien vuosien jälkeen, jolloin jotenkin kait olin yrittäny saada menetettyä nuoruutta takaisin. Hän sitten ystävällisesti otti mut takaisin ja auttoi tekemään diplomin. Ei varmaan kukaan toinen ois enää uskonu, että mä mitään tutkintoa tekisin, Laura otaksuu, kiitollisuutta äänessään. Ilman opettajan lojaaliutta ja kärsivällisyyttä hän olisi hyvinkin itse jo luovuttanut.

– Tollaisia pitkäaikaisia suhteita oppilaitten kanssa sitä kaipaa omassa opetuksessakin tapahtuvaksi. Siis että olis jotain jatkuvuutta, perspektiiviä, jotta kokis mielekkääksi omaistautua lahjakkaiden oppilaitten opetukseen. Mutta kun nyt nää uudet ideat tulee musiikkiopistoihin ja meidän työ leviää joka suuntaan. Pitäis olla ekspertti vähän kaikessa, osata improvisointia ja vapaata säestystä, oppia integroimaan teoria ja soitonopetus – ja tää kaikki 45 minuutissa! Ihan mieletöntä! puuskahtaa Elina. Hän ei tosiaankaan ole innostunut näistä uusista ideoista ja profiilin rakentamisista.

Laura nyökkää yhteisymmärryksen merkiksi, mutta koettaa asetella sanansa diplomaattisesti. – Mmm; niin – mutta jotenkin sekin tuntuu tyhmältä, että erikseen opetetaan improvisointia ja vapaata säestystä. Eiks jokainen tunti oo tavallaan täynnä improvisaatiota ja muuta sellasta, ihan just siitä tilanteesta lähtevää?

– Niin, no joo, siinä mielessä… myöntelee Elina. – Kun ei koskaan voi järkätä jotain täysin vedenpitävää ja yksityiskohtasta suunnitelmaa tuntia varten. Mitä vaan on voinu sattua just sille seuraavaks luokkaan tulevalle oppilaalle. Sen kotona on voinu vanhemmat tapella ja huutaa tai ne on just eronnu, tai joku koe koulussa on menny ihan päin puuta, tai frendi on just jättäny tai lemmikkieläin kuollu… tai jotain. Siinähän sitten olet, ja niistä aineksista se tunti on vaan 'sävellettävä'. Siis improvisointia, sitä se on, sanonpa vaan! vakuuttaa Elina.

– Varmaan on ihan eri juttu opettaa ammattilaisiksi tulevia, mitäs luulet? spekuloi Laura. – Mutta sanopa kuinka moni meistä Akatemiassa opiskelleista luo sellaisen opettajauran, että pääsee opettamaan ammattiopiskelijoita? hän jatkaa sarkastisesti.

– No ei turhan moni, otaksuu Elina. Hänestä on nyt alkanut tuntua kovinkin kotoisalta tarinoida Lauran kanssa ja aivan kuin heidän välillään versoisi molemminpuolista luottamusta ja yhteisyyttä. Niinpä hän jatkaa:

– Mut siis nää uudet vaatimukset, nii en mä totta puhuakseni ole kyllä vielä päässy selvyyteen niistä – ootko sä? Musta olisi ollu ihan hyvä jatkaa tätä 'normaalia' opetusta yhden oppilaan kanssa kerrallaan. Siltikin mä tiedän, että kaikki nää ryhmämetodit ja sellaiset on tulossa musiikkiopistoihin ja jotenkin musta tuntuu, että nyt vaadittais jotain ihan toisenlaisia taitoja kuin mitä meille opetettiin silloin, kun me opiskeltiin.

Kun Laura ja Elina näyttävät pääsevän käsiksi todella tärkeisiin asioihin, he äkkiä havahtuvat katsomaan kelloa – no johan, tauko on ohi ja on aika palata testaamaan uusia pyrkijöitä seuraavasta ryhmästä. He siirtyvät takaisin luokkaan ja kutsuvat ensimmäisen lapsen sisään. Pojan äiti haluaa tulla mukaan ja kun ujonnäköinen poika itsekin sanoo haluavansa äidin tulevan, antavat Elina ja Laura tämän tapahtua. Pääsykoetestaajina Elina ja Laura haluavat kumpikin tehdä parhaansa, jotta nämä lapset kokisivat olonsa mukavaksi ja turvalliseksi. Heille on selvää, että testitulos on pitkälti seurausta siitä vuorovaikutuksesta, mikä heidän ja lapsen välille syntyy. Paikalle tulee lapsia suoraan pystymetsästä – he eivät ole käyneet muskaria tai saaneet yksityisopetusta, jolloin he ovat heikommassa asemassa. Heillä ei ole välttämättä mitään käsitystä siitä, mitä heidän oletetaan tekevän testissä – ja vielä heille uudessa ja vieraassa paikassa.

Viimeisen tästä ryhmästä olevan lapsen lähdettyä äitinsä kanssa Elina ja Laura havahtuvat omaan väsymykseensä. Useiden tuntien ajan keskittyminen aina uuteen lapseen, yrittäen kaiken aikaa tunnistaa juuri kyseisen lapsen vahvuudet ja motivaation – huh, se on intensiivistä puuhaa! Siltikin on mahdotonta ennustaa yhdenkään lapsen tulevaa käytöstä potentiaalisena soitto-oppilaana, ainakaan tämmöisen lyhyen testitilanteen pohjalta. Kuitenkin he joutuvat tekemään päätöksiä, koska uusien oppilaitten sisäänotto on hyvin rajattua.

– Ootko sä koskaan miettyny, ihan itsekses, mitä tarkoitusta varten näitä pieniä lapsia oikein opetetaan? Elina kyselee Lauralta, kun he viimein pääsevät lähtemään kävellen kohti bussipysäkkiä.

– No totta kai, Laura vastaa. – Niin, ja ollaanko me tosiasiassa saatu mitään todellista koulutusta pienten lasten opettamiseen? Niiden, jotka kenties ei koskaan tule soittamaan kovin pitkään – ehkä joku parisen vuotta ja siinä kaikki? Mä muistan kuulleeni jostain sellasta, että vain joku 1 % kaikista musiikkiopistojen oppilaista päätyy sit joskus ammattimuusikoiksi. Niin, että mites ne 99%; kuis niiden laita on – miten ne otetaan huomioon? Hah hah!

– Justiinsa! huudahtaa Elina. – Kun aattelen omaa opiskeluaikaani ja sitä pedagogiikkaa – joka muuten oli mun mielestä ihan marginaalinen juttu mulle silloin – niin oli se kyllä aika avutonta. Niin niin, käytiinhän me läpi jotain repertuaaria – se nyt vaan sattu olemaan ihan vääränlaista! Missä ihmeessä mä tuun tarvitsemaan koskaan jotain Brahmsin *Intermezzoja* tai Beethovenin *Sonaatteja*? Pyh! tivaa Elina, kuitenkin vähän huvittuneena.

– Niin, tai Chopinin *Etydejä*, jatkaa Laura. – Kun kuitenki realiteetit on täällä jotain aivan muuta. Olen muuten aika varma, että kyllä jokaisella, joka pääsee solistiselle osastolle, on tosi syvään juurtunu hinku tulla solistiksi ja esiintyjäksi.

Hänen mieleensä muistuu huvittava yksityiskohta nuoriso-osaston ajoilta: – Arvaa mitä, olin väittänyt kivenkovaan mun opettajalle, että yksi asia on kyllä aivan varma: että musta ei koskaan, *ikinä*, tule pianonsoitonopettajaa… siis siksi, kun mun äiti opetti pianonsoittoa, virnistää Laura.

– Aivan! nauraa Elina. Hetken päästä hän kuitenkin vakavoituu. – Mutta kun se nyt on vaan niin, että leipä on jostain tienattava, hän toteaa. – Se oli jotain kauheeta, se tyhjyys, mikä iski diplomin jälkeen. Ihan kuin se ei olisi koskaan kokonaan väistynyt. Kun kaikki loppui: soittotunnit, matkat opettajan luo, se mieletön harjoitteleminen… siinä mä sitten olin. Ei ollu mitään tavotetta, ei mitään mihin tähdätä. Olin tehny sen mitä odotettiin, ja sitten kun se oli tehty, oli vuoro astua syrjään. No joo, olihan mulla opetus, ja olinhan mä kyllä tosi uupunut sen keskittymisen ja ohjelman viilaamisen jäljiltä. Mutta sitten – se sitten vaan oli ohi.

– Et siis pitäny mitään ensikonserttia?, Laura kysyy.

– E-en, ei ollu mitään sellasta, sanoo Elina.

– No mut mitä tapahtu esimerkiks sille sun kamarimusiikille, kun se tuntui olleen tosi tärkee juttu joku vuosi aiemmin? Laura jatkaa.

– Niin muutes, sekin loppu. Monistakin eri syistä, toteaa Elina surumielisesti. Hänestä itsestään kaikista elinvoimaisin asia on se, että oma harjoitusprosessi on päällä. Varsinkin jos sattuu olemaan sellainen partneri, jonka kanssa yhteistyö sujuu saumattomasti ja inspiroivasti.

– Sellasia sopivia partnereita ei nykyään noin vaan kävele vastaan, hän huomauttaa.

– Jaa-a; mun täytyy sanoa, etten ole vielä itse kokenut tyhjyyden tunnetta, Laura ajattelee ääneen. – No joo, tavallaan kyllä; tyhjyyttä sellasena positiivisena asiana. Kyllä mä koin aikamoista helpotusta diplomin jälkeen, koska se taiskin olla eka kerta mun elämässä, kun mä vaan vetelehdin sohvalla, ilman pienintäkään syyllisyyden tunnetta. Että mä nautin siitä!

Eiväthän hänen opintonsa suinkaan menneet suoraan kohti maalia – hänen olisi oikeastaan pitänyt valmistua jo viisi vuotta sitten; nyt hän oli peruuttamattomasti yli-ikäinen…

Elina huomaa äkkiä: – Hei, tossa tulee bussi!

Sisällä bussissa juttelu jatkuu. Elinalla on merkillinen tunne siitä, että ensimmäistä kertaa hän on rohjennut avautua jollekin työkaverille. Ja tavallaan näyttää siltä, että Laura jotenkin pystyy tajuamaan häntä ja hänen elämäänsä. Aiemmat kokemukset muista työpaikoista eivät ole olleet kovin rohkaisevia; lähes joka paikassa hänestä on tuntunut, ettei häntä hyväksytä mukaan. Hän muistaa saman tien, että Laurakin on sinkku – tällä on takana lyhyt avioliitto, jonka päättymisestä ei ole pitkääkään aikaa. Elinan omasta erosta on jo vuosia. Niin, on pakko myöntää, että tuntuu tyhjältä tulla kotiin opettamasta toisten lapsia, kun kukaan ei ole vastassa. Kukaan ei ole kärsimättömänä odottamassa äitiä lukemaan iltasatua ja laittamaan iltakaakaota. On vain flyygeli, tuo uskollinen, joka ei ole ikinä pettänyt häntä. Niin, Lauralla on sentään colliensa tervehtimässä; se odottaa innoissaan iltalenkille pääsyä.

– Muuten, ootko koskaan aatellu, miten sä valitsit tulla soitonopettajaksi? Laura kysyy Elinalta, kun heillä on vielä pari pysäkinväliä ennen Elinan bussista poistumista.

– Jaa; niin – vai valitsinkohan mä ollenkaan, vastaa Elina, hetken mietittyään. – Ootas; mä kyllä luulen, etten oikeastaan koskaan tehny mitään tietoista valintaa – se meni paremminkin niin, että diplomin jälkeen vaan jotenkin havahduin, että mun tarvitsee tehdä jotain tällä koulutuksella ja näillä taidoilla. Jollain tapaa piti elantoa ansaita. Ei se ollu mitään oikeeta valintaa; höh – sitä vaan opettaa. Tai sitten hankkii ihan toisen ammatin.

– Mmm; mulle taas kävi niin, että mua ei alun perin opettaminen kiinnostanu himpun vertaa. Sitten mä erehdyin ihan sattumoisin sijaiseks, siis muutamaks kuukaudeks vaan. Olinkin sitte tosi tyrmistynyt, kun huomasin, että hei mieletön – mähän tykkään tästä hommasta ihan kauheesti! Se mun aiempi vastahakosuus, silloin nuorempana, se oli tosi ehdotonta. En tajuu, miks. – Niin no, ehkä äidin takia. Siinä oli mun opettajalla naurussa pitelemistä, kun asenne vähä muuttu, hymyilee Laura.

– Nii-in; eiks ookin aika kummaa, kun sitä vaan vähä vähältä tajuaa, että joku suunta on tullut otettua, siis jopa elämänuraks! Ilman että sitä on erityisemmin pohtinut tai miettiny jotain muita mahdollisuuksia, Elina ihmettelee.

– Toi on muuten totta – mutta siis meinaatko sä, että jossain mielessä nää vanhemmat saattaa tehdä lastensa ammatinvalinnan, kun antavat mahdollisuuden aloittaa soittotunnit? kysyy Laura hämmästyneenä.

– Heh… no onneksi 99% ei tuu osumaan maaliin, nauraa Elina. – Mut hei, mä jään tässä! On muuten tosi hyvä että seuraava testauspäivä on vasta torstaina.

– Moi – nähdään sitten! vastaa Laura.

Epilogi

Rankan testipäivän päätteeksi Elina saapuu kotiinsa. Vastassa on vain tyhjä asunto – ei ainuttakaan elävää olentoa toivottamassa tervetulleeksi. Huoneet kylpevät vielä ilta-auringon kultaisessa valossa. On silti yksi, joka odottaa Elinaa: hänen musta ja kiiltävä flyygelinsa. Niin se on: soittaminen on ollut se todellinen kumppani läpi elämän. Se on pysynyt uskollisena kaikki nämä vuodet. Elina tietää, että hänen on mahdollista astua omaan yksityiseen maailmaansa, soittamisen maailmaan – jollei tänään niin viimeistään huomenna. Tämä suhde on kestävä.

Ikuisesti?

Esittäjän analyysi

[I]f [stories] are to reach their full maturity as a form of educational research, some of the most insightful among them must be left, at least momentarily, unaccompanied by critique or theory (Barone 1995, 64.)

Thomas Baronen ehdotus on kiehtova: tarinoita ei ole tarpeen teoretisoida tai arvioida, vaan ne riittävät sellaisenaan. Kun tarinoilla on tilaa vaikuttaa ilman teorian säestävää roolia, mahdollistuu *emansipatorinen [kasvatustieteellisten] tarinoiden jakaminen* ("emancipatory educational story sharing"; Barone). Eräässä mielessä voidaankin ajatella, että tutkijan tehtävänä on toimia kerrottujen kokemusten "kääntäjänä", jolloin hän pyrkii säilyttämään kertojan alkuperäisen ajatuksen tyytymättä sanojen kirjaimellisiin merkityksiin tai niiden vastaavuuteen "todellisen" maailman suhteen (Tierney 1998, 67).

Tarinoiden riittävyyttä sellaisenaan ovat pohtineet myös Josselson (1993) sekä Sparkes (2000). Mitä on lisättävä [hyvään] tarinaan, jotta se olisi tutkimusta, Josselson kysyy ja jatkaa:

[...] What is a good story? Is just good story enough? [...] How do we derive concepts from stories and then use these concepts to understand people? What would have to be added to transform story material from the journalistic or literary to the academic and theoretically enriching? (1993, xi.)

Josselsonin mukaan tutkimukseen kuuluu laajuus, koherenssi, esteettinen vetoavuus sekä teorian ja aiemman tiedon integroiminen mukaan. Tämän lisäksi suhde tutkijan ja tutkittavan välillä on tultava eksplikoiduksi jotta työ voitaisiin ottaa vakavasti. (Josselson 1993, xi.) Toisin sanoen hyvätkään tarinat sellaisenaan eivät ole hyvää tutkimusta: niiden lisänä on oltava muutakin. Sparkes (2000, 30) näkee, että ollakseen akateemisesti varteenotettavia on tarinoiden mukana oltava teoreettista abstrahointia sekä käsitteellistä kehittelyä. Tieteessä vaaditaan edelleenkin loogista ajattelua, argumentoitua analyysiä ja perusteltuja johtopäätöksiä – olkoonkin, että arkielämä, jota kuvataan ja josta kerrotaan, on harvoin loogista tai edes kovin hyvin perusteltua (Tiihonen 2002, 124).

Tässä yhteydessä katson kuitenkin tarpeelliseksi liittää mukaan joitakin seikkoja täydentämään aiemmin esiin tullutta. Tavoitteenani ei ole antaa tyhjentävää selitystä siitä, mitä kirjoittamani tarinat merkitsevät. Niiden tehtävänä on representoida luovalla tavalla tutkimusaineistoa ja tuoda esiin syvää ymmärrystä inhimillisen kokemuksen sisältämästä kompleksisuudesta käyttämällä uudenlaista sanastoa (Brearley 2000). Sen sijaan haluan ottaa esiin erään näkökulman, jolla pyrin osoittamaan, mistä näissä tarinoissa on kysymys. Musiikkitieteilijä John Rink (1999) on kuvannut *esittäjän analyysia*, jonka tavoitteen hän näkee hyvin käytännöllisenä: sen on määrä vangita teoksen historialliset sekä analysoidut ominaisuudet eräänlaiseksi "preludiksi", joka johtaa varsinaisen musiikkiteoksen esittämiseen. Kirjoittamassaan artikkelissa hän osoittaa, miten esittäjä voi saada partituurin elämään siten kuin nuotit sisältäisivät ilmaisurikkaan viestin. Rinkin ajatus on se, että

esittäjä rakentaa harjoitusvaiheessa teokselle yhdistävän langan, *grande lignen*, joka liittää mukaan kuuluvat esityksen osat rytmisesti aktivoiduksi synteesiksi. (Rink 1999, 217.) Toisin sanoen esittäjä syntetisoi musiikillisen narratiivin kaikesta, minkä hän tietää ja tuntee teoksesta – kuulijat, vastaavasti, konstruoivat omat narratiivinsa, esittäjän ohjaamina (Rothstein 1995, 237). Musiikillisesti konstituoituneen narratiivin esityksessä toteutuu toisiaan seuraavien, ajasta riippuvaisien musiikillisten tapahtumien paljastuminen (Rink 1999, 218).

Haluan nimenomaan kiinnittää huomion Rinkin ajatukseen siitä, miten analysoimisen tehtävänä on johtaa teoksen esittämiseen, soivan tapahtuman toteutumiseen. Pelkkä analyyttinen erittely ei yksistään riitä, vaan musiikin esittäjän tavoitteena on kommunikoida kuulijoidensa kanssa.[77] Mielestäni tässä on avain siihen, miten haastatteluissa kerrotut kokemukset on mahdollista saada "soimaan" narratiivisen analyysin avulla. Viime kädessä tarinoissa kuvatut kokemukset resonoivat lukijan tai kuulijan omien kokemusten kanssa.

Eräänä alkuperäisenä tavoitteenani tässä työssä on ollut kokeilla tutkimuksen tekemisen yhteydessä senkaltaista representaation tapaa, jolla voisin saavuttaa myös ne, joita tutkimus ensisijaisesti koskee, toisin sanoen suomalaiset pianonsoitonopettajat.[78] Tämä periaate on leviämässä Laurel Richardsonin (1998) mukaan yleisemminkin sosiaalitieteisiin, joissa kaivattaisiin uusia kirjoittamisen tapoja. Richardsonin mukaan vain sitä kautta olisi mahdollista saavuttaa laadullisen tutkimuksen kannalta tärkeitä laajempia ja eriytyneitä yhteisöjä, ei vain asialle omistautuneita fanaatikkoja (mts. 347).

Richardsonin (1990) mukaan merkittävintä tarinoiden käyttämisessä sosiaalitieteen muotona ovat kollektiivisen tarinan transformatiiviset mahdollisuudet. Kollektiivinen tarina soveltuu hänen mukaansa erityisen hyvin hyvin tilanteisiin, joissa tavoitteena on saada kuuluviin niitä ääniä, jotka vallitsevat kulttuuriset tarinat vaientavat tai marginalisoivat (mts. 25). Vaikka kollektiivinen tarina koskee jotakin tiettyä ihmisryhmää, tapahtuu useinkin niin, että yksilö kokee kerrotun ja kuullun tarinan koskevan juuri itseään: "Tämä on minun tarinani, enkä minä ole yksin!" (Richardson 1990, 26).

Yksilötasolla ihmiset ymmärtävät elämäänsä niiden tarinoiden kautta, jotka heillä on saatavilla, ja he pyrkivät sovittamaan elämiään näihin tarjolla oleviin tarinoihin. […] Mikäli tarjolla oleva narratiivi on rajoittava, tuhoisa tai aivan muuta kuin varsinainen elämä, ihmisten elämät päätyvät

---

[77] Anne-Riitta Isohellan (2002, 7) haastattelema Ilpo Mansnerus muistuttaa, että musiikin analyysi tuli mahdolliseksi vasta nuottikirjoituksen myötä. Se mahdollisti älylliset rakenteet, joilla musiikkia voidaan käsitellä: teorian. Hänen mukaansa kuitenkin teoria voi käsitellä vain ilmiön pintaa, symboleita, kun taas kattavan tulkinnan sävellyksestä voi tehdä vain soittaja, ei teoreetikko. Kun teoria alkaa elää omaa elämäänsä, ilmiö hautautuu symbolien alle – musiikista tulee materiaalia, jota voi käsitellä ja muokata.

[78] Salo (2000) suuntasi proosarunoiksi tiivistämänsä haastattelututkimuksen syöpälasten vanhemmille – itsekin syöpälapsen vanhempana. Proosaruno mahdollisti hänen mukaansa ison ajatuksen ja suuren tunteen ilmaisemisen muutamalla sanalla, toisin kuin tyypillinen tutkimusraportti (Salo 2001, 352–353).

olemaan rajoittuneita ja tekstuaaliseti ei-vapauttavia. Stardardin mukaisista kulttuurisista juonista poikkeavat kollektiiviset tarinat tarjoavat uusia narratiiveja – niiden kuuleminen luvallistaa oman elämän uudelleen juonellistamisen. Uudet narratiivit tarjoavat malleja uusille elämille. Muuttuneen elämän tarinasta tuleekin osa kulttuurista perintöä, joka vaikuttaa tulevaisuuden tarinoihin, tulevaisuuden elämiin. (Richardson 1990, 26; suom KH.)

Kollektiivinen tarina toimii myös sosiokulttuurisella tasolla: se kykenee murtamaan arkielämän eristyneisyyden ja vieraantumisen tarjoamalla tilalle sosiologisen yhteisön ja jaetun tietoisuuden (Richardson 1990, 26; Saarnivaara 2002, 152).

Narratiiviin sisältyy merkittävä poeettinen aspekti, eräänlainen luovuuden ilmeneminen, minkä usein ajatellaankin olevan jollain tapaa totuuden "tiellä". Se häiritsee, vähintäänkin tekee suhteelliseksi – johtaen lopulta siihen, että ilmaistu, kerrottu, on jonkun perspektiivin funktio ja kirjallisten keinojen käyttöä (ks. Eisner 1997). Freeman (2003) kuitenkin näkee narratiivin[79] ainutlaatuisuuden ja lupaavuuden nimenomaan siinä, että se kantaa muassaan totuuden taakkaa. Siksi on voitava ottaa käyttöön kaikki mahdollinen tarjolla oleva poeettisuus – juuri se on vastuullisuutta aineistoa kohtaan. (Freeman 2003.)

Mielestäni on ilmeistä, että musiikkikulttuurissa on tarve sekä *monenlaisille* että *monilla tavoilla* kerrotuille kollektiivisille tarinoille. Nämä kuusi tarinaa ovat eräs ehdotus siitä suunnasta, johon nähdäkseni olisi mielekästä edetä. Tämänkaltainen muoto sallii lukijan antaa omia merkityksiään ja tehdä omia tulkintojaan (Saarnivaara 2002, 139). Tarinoiden evokatiivisuus kirvoittaa esiin muistoja ja tunteita, se voi synnyttää kokemuksen emotionaalisen reaktion (Richardson 1994, 2000; ks. myös Ellis & Bochner 2000). Lukija saa kutsun kokea uudestaan – nyt kuitenkin toisella tapaa – kuvatunkaltaisia tapahtumia.

[79] Freeman tarkoittaa narratiivilla tässä yhteydessä omaelämäkerralliseen narratiiviin perustuvaa kertomusta.

13 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Kun olin lapsi
sanottiin usein:
aika kuluu arvellessa,
päivä päätä käännellessä.

Jos näkemyksen löytäminen
vie vain päivän,
vain aikaa,
eikö se ole vähän.

Kuin intiaaninainen odotat kuunnellen
että sielu ehtii *mukaan,*
että tavoitat kivun, läpikotaisen,
yksityisen ja yleisen.

(Helena Anhava, 1997)

Tämän tutkimuksen kohteena ovat olleet pianistin koulutuksen saaneitten naisten soitonopettajaksi tulemisen kokemukset. Olen tarkastellut kohdetta narratiivis-elämänkerrallisesta lähestymistavasta käsin pyrkien ymmärtämään niitä merkityksiä, joita pianistiksi koulutettu nainen antaa soitonopettajaksi tulemiseen liittyville kokemuksilleen. Olen pohtinut tutkittavien kertomissa kokemuksissa ilmenevien merkitysten muotoutumista sekä sitä, miten malleiksi tarjoutuvat kulttuuriset tarinat mahdollistavat elettyjen kokemusten artikuloimisen.

Työn alkajaisiksi olen esitellyt tutkimuksen tekemisen lähtökohtia ja aineiston keräämistä. Ydinnarratiivien avulla olen tuonut esiin tutkimukseni päähenkilöt, soitonopettajanaiset, sekä heidän elämänkulkunsa kronologisina kokonaisuuksina. Seuraavaksi olen siirtynyt tarkastelemaan musiikkikulttuurissa vallitsevien tarinoiden merkitystä musiikkiammattiin johtavan koulutuksen yhteydessä. Kulttuurinen tarina tarjoaa ideaalin, jota vasten voidaan tulkita pianistiksi identifioitumista. Soitonopettajaksi tulemisesta samainen tarina vaikenee. Käytännön elämässä järjestys kulkee aina siten, että ensin on tultava pianistiksi, minkä jälkeen seuraa tuleminen pianonsoitonopettajaksi. Tässä yhteydessä olen tarkastellut myös soitonopettajaksi johtavaa koulutusta. Tämän jälkeen olen esitellyt kaksi erilaista tapaa analysoida narratiivista aineistoa: narratiivien sekä narratiivisen analyysin, joista jälkimmäisen toteutus ilmenee kirjoittaminani tarinoina soitonopettajaksi tulemiseen liittyvistä kokemuksista.

Seuraavassa käyn läpi sitä, miten olen onnistunut tavoitteessani ymmärtää soitonopettajanaisten kokemuksia kulttuuristen tarinoiden sekä kirjoittamieni tarinallisten

synteesien avulla. Aluksi palaan kuitenkin vielä aineiston keräämiseen ja käsittelyyn sekä haastateltujen kokemusten esiin tulemiseen haastattelupuheessa. Pohdin lisäksi soitonopettajien koulutusta sekä sitä, mitä tällä tutkimuksella voisi olla sille annettavaa. Lopuksi tarkastelen vielä tutkimukseni luotettavuutta.

Mitä keskusteluissamme tapahtui?

Haastattelua voidaan pitää yhdenlaisena elämäntarinan julkistamisena, jossa haastateltava omista kokemuksistaan, ajatuksistaan, pettymyksistään, toiveistaan ja tavoitteistaan kertoessaan tuo esiin käsitystä itsestään tarinan muodossa, joskin julkistamistilanteen luonteen huomioonottaen. Keräämäni haastatteluaineisto raottaa ovea kertojien merkitysmaailmoihin, siihen millaisia henkilökohtaisia kiinnittymisen tapoja kertojalla on omaan muusikkouteensa ja soitonopettajuuteensa. Kuitenkaan tämänkaltaisen yhdessä tuotetun haastatteluaineiston – eikä minkään muunkaan – avulla ole suoraa pääsyä toisen ihmisen kokemusmaailman perusjäsennyksiin.

Kertoessaan kokemuksistaan haastateltavat rakensivat samalla narratiivista identiteettiään sekä välittivät – tietoisesti tai tiedostamattaan – itsestään tietynlaista kuvaa. Kertojien kokemusten merkitys rakentui välillämme toteutuneessa vuorovaikutusprosessissa; samalla kerrottu ilmensi puhujan arvostuksia. Haastattelutilanteissa minä olin konkreettisena toisena osapuolena. Puhuivatko naiset minulle, itselleen vai jollekulle muulle – vaiko näille kaikille samanaikaisesti? Puhuminen tapahtui sen kielen ehdoilla, johon haastatellut olivat kasvaneet eläessään musiikin ammattilaisten kulttuurissa. Heidän käyttämänsä ilmaisut olivat syntyneet musiikkikulttuurissa erilaisten kehityspolkujen myötä ja niiden sisältämät merkitykset liittyivät niihin vuorovaikutustilanteisiin, joissa niitä on käytetty.

Missä määrin haastateltavien kokemukset tulivat ilmaistuiksi käymissämme dialogeissa? Entä vastaanotetuiksi? Millä tavoin välillemme muodostunut vuorovaikutus mahdollisti kokemusten kertomista? Miten onnistuin tekemään tulkintoja minulle kerrotusta? Oli toki mahdollista, että elämäntarinan kertominen oli joillekin kertojille eräänlainen esitys, performanssi (Goffman 1974), jolla he, esiintymisen ammattilaisina, tavoittelivat koherentin ja harmonisen elämäntarinan kertomista. Kertoja ei niinkään siinä tapauksessa tavoitellut välittää ymmärrettävästi kokemuksiaan; pikemminkin hänen haasteekseen muodostui saada haastattelija vakuuttuneeksi (Riessman 1993, 20). Tästä johtuen kertojan valitsema kieli ja puhetapa ei viime kädessä ollut vain kuvailevaa, ei vain sen kertomista, miten asiat tapahtuivat – vaan yritystä liikuttaa kuulijaa (Burke 1950, 41).

Tiedostin itsessäni kaipauksen ymmärtää kohtaamaani, mikä haastattelujen yhteydessä tarkoitti toisen ihmisen kokemusten ja hänen ilmaisujensa käsittämistä. Siitäkin huolimatta

oli myös täysin mahdollista, että kohdatessani haastateltavan olin jo valmis ymmärtämään häntä tietyillä tavoilla: omat ilmaisutapani ja representaation mallini virittivät minulle ominaisen odotushorisontin – puhumattakaan omasta kokemushistoriastani. Siksi onkin mahdollista, että tapani olla dialogissa haastattelun aikana – kuten myös sen jälkeen aineistoa analysoidessani – kertoo kaikesta huolimatta enemmänkin omasta odotushorisontistani kuin kohtaamastani, tulkittavaksi tarjoutuvasta. (Ks. esim. Freeman 1993a, 199; M. Lehtonen 1996, 159.) Muun muassa tästä syystä olen halunnut tuoda esiin omaa positiotani ja omia lähtökohtiani, joiden vaikutusta en halua vähätellä. Toisaalta, myös Eskolan ja Suorannan (1998, 21) mukaan maalaisjärjellä ja aiemmalla kokemuksella on sijansa suuressa osassa tieteellisiä tutkimuksia. Haluankin siis korostaa, että omakohtaiset kokemukseni ja kentän tuntemukseni ovat toimineet merkittävinä ja korvaamattomina resursseina tehdessäni tätä tutkimusta. Michael Pattonin (1990, 71) mukaan tutkimukselle on eduksi, mikäli tutkijalla on henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä sekä omakohtaista kiinnostusta tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Kerrottuja elämäkertomuksia tutkivana koetin kaiken aikaa samalla muistaa, että tulkitsin kertojien omia tulkintoja (Freeman 1993b, 30). Ne olivat selkeästi irrallaan alkuperäisestä, menneisyydessä havaitusta ja kohdatusta todellisuudesta. Näin ollen elämässä myöhemmin kertojille tapahtuneet sattumukset todennäköisesti määräsivät, ainakin osittain, aiemmin koetun merkitystä ja tärkeyttä (Freeman (2003). Niin pianistiksi kuin soitonopettajaksi tuleminen saivat merkityksensä suhteessa siihen, mitä pianistina tai soitonopettajana oleminen merkitsi kertojille haastattelun ajankohtana (vrt. Tierney 1998, 62). Myöskään ei sovi unohtaa sitä, miten nykyisyys kaiken kaikkiaan on onnistunut sovittamaan yhteen menneet kokemukset – liittyivätpä ne sitten opiskeluun, esiintymiseen tai opettajana olemiseen. Merkitys on viivästetty (Freeman 2003). Kertojan sisäinen dialogi tapahtui näin ollen menneen, nykyisen sekä tulevan välillä.

Eräs merkittävimmistä vaiheista tämän työn etenemisen kannalta oli se, kun ärtyneenä ihmettelin naisten sovinnaista – minun mielestäni – kertomisen tapaa. Jokin minussa ei suostunut uskomaan kuulemaani "koko totuutena". Koska itse olin musiikin ammattilaisena "kotikentällä", en voinut tyytyä puheen pintatasoon, sillä oman kokemukseni mukaan kentän ilmiöt olivat huomattavasti moniulotteisempia. Tämän intuition kuuntelemisen seurauksena jouduin lähtemään itselleni täysin tuntemattomille alueille etsimään keinoja, joilla saisin jotain otetta tästä puhetavasta. Tutkimukseni painopiste muuttui: en ensisijaisesti ollutkaan enää hakemassa vastausta kysymykseen, miten soittajasta tulee opettaja. Sen sijaan huomioni suuntautui niihin kulttuurissa vallitseviin voimiin, jotka määrittävät elämästä kertomista ja ihmisten toimintaa laajemmaltikin (Tierney 1998, 54–55). Elämäntarinoiden tutkiminen veikin minut tarkastelemaan niitä kulttuurisia skriptejä ja narratiivisia tunnuskuvia, joita kertojat käyttävät tehdessään selkoa elämänkokemuksistaan (G. Frank 1995, 255). Luonnollisestikin tämä kaikki vei aikaa, mutta samalla oma ymmärtämisen tasoni syveni merkittävästi.

Tutkimuksen kuluessa kävi ilmi, että pianonsoitonopettajanaisten kokemuksien tulkintaa sekä kertomista määrittivät lukuisat reunaehdot. Kulttuuristen mallien vaikutus merkityksellistämisessä ilmeni siinä, mitä valittiin kerrottavaksi haastattelussa. Joka tapauksessa suuri joukko kokemuksia jäi kertomatta. Pidän kuitenkin mahdollisena, että osa kokemuksista jäi täysin tunnistamatta, koska niitä kuvaavaa kieltä ja puhumisen tapaa ei löytynyt.

Joidenkin haastateltujen kohdalla ilmeni kuitenkin selvästi halu kertoa eletystä ja koetusta todistajan äänenpainoin. Kertomisen motiivi ei siis ollut vain selvitellä itselleen omaa elämää vaan myös tuoda julki asioita, joille ei luontevasti ollut muita foorumeita tarjolla. Arthur Frank (1995, 17) toteaakin, etteivät ihmiset kerro elämäntarinoitaan vain selvitelläkseen omia muuttuvia identiteettejään, vaan myös ohjatakseen muita, jotka tulevat heidän jälkeensä. A. Frank näkee tämän "vastuuna olla todistaja" (1995, 166).

Merkitysten muuttumisen hidas prosessi

Aineiston käsittelyn myötä minulle selvisi, että soitonopettajaksi tuleminen on pitkäkestoinen prosessi, joka kutoutuu jatkumoksi soittajaksi tulemisen kanssa. Näin ollen varsinaisen opettajaksi tulemisen prosessin alkupiste on mahdoton määrittää. Kohdistin seuraavaksi huomioni siihen, millaisia merkityksellistämisen välineitä kokemuksistaan kertovalla oli käytössään. Kulttuuristen tarinoiden varantoon ei sisälly kuvauksia soitonopettajaksi tulemisesta, minkä näen vaikuttaneen siihen, että suurin osa haastateltavista sivuutti elämänkertomuksessaan kyseisten kokemusten kuvailemisten. Esiintyvien taiteilijoiden toimintaa kuvaavat diskursiiviset käytännöt ja julkisessa kulttuurisessa keskustelussa käytössä olevat puhetavat eivät riitä kattamaan kokemusta soitonopettajaksi tulemisesta, mikä tuli useassa haastattelussa enemmältikin esiin vain vihjauksina ja kerronnan rosoisuutena.

Yksittäisille kulttuureille ominaiset mallitarinat ohjaavat ratkaisevasti, eivät vain kertomisen tapaa, vaan myös elämässä kohdatun tunnistamista. Mallitarinoiden voima näkyy yksittäisen ihmisen kohdalla siinä, minkä hän eletystä elämästään kykenee integroimaan mukaan elämäntarinaansa merkityksellisinä kokemuksina. Pitäytymällä ainoastaan julkisivumaisten narratiivien kerronnassa[80] suuri osa eletystä elämästä ohitetaan. Tämän tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että osalla tutkituista naisista oli vaikeuksia tunnistaa ja ilmaista kokemaansa. Heille ei myöskään ole luontaista liittää näitä elämäntarinansa perusjuonesta poikkeavia episodeja elimellisiksi osiksi elämäntarinaansa – ainakaan siihen "viralliseen".

[80] Erwing Goffman (1959) tekee erottelun *front stage*- ja *back stage*-narratiiveihin.

Naisten kokemusten hiljaisuus

The dream is recurring: the quiet is everywhere, it surrounds my classroom, penetrates the halls of the building in which I teach. […] How much [does] it take to break silence? (Janet L. Miller 1982, 5.)

William F. Pinar (1995, 82) näkee Janet L. Millerin kuvaaman hiljaisuuden merkitsevän naisten kokemusten ja äänten hiljaisuutta; toisin sanoen naisten elämismaailmat on lohkottu pois kasvatuksen ja koulutuksen julkisesta diskurssista. Miller itse tavoittelee teoksessaan *Creating Space and Finding Voices* (1990) [nais]opettajien äänten tuomista mukaan siihen dialogiin ja debattiin, jota käydään opettajien koulutuksen uudistamisen ympärillä (mts. 10). Tähän liittyy myös Jo Anne Paganon (1990) näkemys siitä, että naisten kaipaama valta merkitsee mahdollisuutta puhua naisen äänellä ja naisen kokemuksesta sellaisella tavalla, jonka patriarkaalinen diskurssi on kieltänyt (mts. 14–15).

Nainen, kertoessaan, kamppailee löytääkseen omat merkityksensä. Tunnustukset, arvostetut teot ovat toisaalla: sankareita ihaillaan ja palvotaan, julkisuus hehkuttaa ja suitsuttaa. Nainen käy kamppailua: onko hänen kokemallaan elämällä merkitystä, vaikkei se saa sitä julkista tunnustusta, joka on totuttu ajattelemaan "arvokkaaksi", merkittäväksi?[81]

Millä edellytyksillä kokemuksen sanoma saisi äänioikeuden ja voisi tulla kuulluksi? Deborah Britzmanin (1991) mukaan kamppailu äänestä alkaa, kun yksilö koettaa kommunikoida merkitystä jollekulle toiselle. Tähän prosessiin sisältyy sanojen löytäminen, puhuminen omasta puolestaan sekä tunne, jonka joku toinen kuulee. (Connelly & Clandinin 1990, 4.) Kokemusten representoiminen on naiselle hankalaa esimerkiksi siitä syystä, että kieli on useinkin riittämätöntä (DeVault 1991). Suvi Ronkainen (1998, 89) on tarkastellut sitä vierautta, minkä nainen tunnistaa yrittäessään puhua kokemastaan. Koettaessaan esittää minäänsä patriarkaalisen, kokemusta tunnistamattoman kielen ehdoilla nainen joutuu *poseeraamaan* (ks. myös Ronkainen 1997, 460; Mäkelä 2003, 32–36). Kuitenkin kokemuksen jakaminen, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen, ovat elimellinen osa täyden ihmisyyden kukoistusta. Tässä Honnethin (1995, xxi) mukaan on kysymys nimenomaan vastavuoroisten, tunnustusta antavien suhteiden olemassaolosta.

Pianonsoitonopiskelua ammattilaistasolla leimaa yksinäisyys. Haastattelemani naiset eivät opiskelunsa aikana tottuneet jakamaan henkilökohtaisia kokemuksiaan toisten kanssa, vaan kukin heistä puursi koko lailla itsekseen oman soittamisensa kanssa.[82] Eräässä mielessä opiskelutoverit voitiin jopa nähdä kilpakumppaneina, jotka oli pystyttävä päihittämään. Huipulle kun ei mahdu kovin monta kerralla. Työelämään opettajaksi siirtymisen jälkeen samankaltainen omista asioista vaikenemisen käytäntö jatkui monen haastatellun kohdalla.

---

[81] Omaa pohdintaa "Tutkijan päiväkirjassani".

[82] Myös Hirvonen (2003, 111) tuo esiin sen, että solistiset opiskelijat eivät jakaneet henkilökohtaisia kokemuksiaan opiskelutovereidensa kanssa.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että soitonopettajanaisten työskentely oppilaitten parissa on varsin itsenäistä, minkä lisäksi he myös kokevat olevansa kollegiaalisesti yksin. Henkilökohtaisista asioista vaietaan työyhteisöissä, koska sieltä puuttuvat luottamukselliset ja läheiset ihmissuhteet. Opettajien tehtävänä on toimia mahdollistajan roolissa: he ovat olemassa ensisijaisesti oppilaitaan varten, toimien osasina soittosuoritusten tuotantokoneistossa. Vai suorittavatko he tehtäväänsä ensisijaisesti oppilaitosta varten? Omassa yhteisössään yksilönä näkyväksi tuleminen ja tunnustuksen saaminen työstä voi toteutua oppilaiden menestymisten kautta.

Maailma, jossa naiset elävät ja jota havainnoivat, voi olla sortorakenteiden rajoittama ja organisoima – vaikkei se heille itselleen olisikaan ilmeistä (Gorelick 1991, Smith 1987). Tutkimuksessaan naisten sortamisen tavoista Ås (2000) nostaa esiin monia sellaisia käytäntöjä, joilla nainen tehdään näkymättömäksi. Estola & Syrjälä (2002) huomauttavatkin, että näkymättömästä olennosta ei voi lähteä kovin voimakasta ääntä. Näkymättömiin pianonsoitonopettajiin lukeutuvan ei siis voi olettaa saavan vastakaikua lausuessaan ääneen asioita, jotka eivät kuulu hegemoniseen kulttuuriseen tarinaan. Julkisuudesta mielellään pyyhitään pois kokemukset, jotka liittyvät yksityisen alueelle: tunteisiin, ruumiillisiin tuntemuksiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin (Mäkelä 2003, 60). Joutuuko soitonopettaja tästä johtuen vähättelemään omia kokemuksiaan, koettaessaan ilmaista itseään vallitsevan tarinan avulla? Kerronnassa ilmenevät säröt ja katkokset kuitenkin vihjaavat siihen, ettei ideaalitarina istu ylle. Se on kuin Tuhkimon kenkä, joka ei sovi tunkemallakaan jalkaan.

Koulutuksen kyseenalainen fokus

Yhä harvempi saa juonen päästä kiinni,
yhä useampi uskoo: huomenna se alkaa.
Tätähän se vain, nämä käsinkosketeltavat hetket,
ei mitkään tähtihetket.

(Helena Anhava, 1983)

Soitonopettajien koulutusta maassamme ei ole toistaiseksi tarkasteltu tutkimuksellisesti. Myöskään mestari–oppi*poika*–traditiota ei ole rohjettu kyseenalaistaa; onhan meillä kasvatettu huomattava määrä kansainväliseen maineeseen yltäneitä muusikoita. Kaikkiko siis hyvin? Ehkä silti olisi tarpeen nähdä, mitä muuta on tullut siinä sivussa kasvatettua. Tämä tutkimus osoittaa, että olisi aiheellista kuunnella esiintyvien taiteilijoiden koulutuksen oheistuotteena syntyneen toimijajoukon kokemuksia saadun koulutuksen sekä varsinaisen kentällä tapahtuvan työn välillä vallitsevasta ristiriidasta.

On ilmeistä, että soitonopettajaksi *joudutaan*. Se on tosiasia, johon on vain sopeuduttava. Vain yksi haastatelluista oli alusta alkaen selkeästi valinnut opettajaksi tulemisen: hänen oli tehtävä ammatinvalintansa tilanteessa, jossa isän kuolema joudutti päätöstä hankkia

sellainen ammattikoulutus, johon ei vaadittu ylioppilaistutkintoa. Muut tutkituista koettivat valmistuttuaan parhaansa mukaan sopeutua tosiasioihin ja onnistuvat siinä eri tavoin.

Haastateltujen kertoessa koulutuksestaan tuli esiin, että sekä opiskelijat että heidän opettajansa arvostivat vähemmän soitonopettajana työskentelyä kuin esiintyvänä taiteilijana toimimista. Oppilaitoksen taustaeetos (Shotter 1993) näytti vahvistavan tätä ajatusta. Jossain mielessä musiikin ammatillinen koulutus näyttäytyykin näin ollen eräänlaisena pudotuspelinä, jonka voittajissa ja menestyjissä manifestoituu kulttuurisen tarinan ideaali. Variaatiotarinoiden puute, nimenomaan opettajaksi siirtymisen yhteydessä, sekä menestyksen määritteleminen kapeasti hankaloittivat soitonopettajan identiteetin omaksumista ja sosiaalistumista opetusammattiin (vrt. Tiihonen 2002, 353). Itsekunnioituksen rakentamiseen soitonopettajana tarjoutui yksi tie: koettaa saada oppilaansa toimimaan vallitsevien menestyskriteerien mukaisesti.

Haastateltujen saamaa koulutusta näyttää vaivanneen eräänlainen epämääräinen hyväuskoisuus. Opiskelijat koulutettiin soittotaidoissaan niin pitkälle kuin kunkin yksilön kohdalla oli mahdollista. Sen oheen annosteltiin hieman pedagogiikkaa höysteeksi, sillä oletuksella, että opettaminen luonnistuu näillä eväillä. Silti kaiken aikaa esiintyvänä taiteilijana työskentelyä pidettiin ensisijaisti arvostettuna, ilman realiteettien tiedostamisen ikävää painolastia. Voisi olettaa koulutusta suunnittelevan ja järjestävän tahon olleen tietoinen siitä, ettei "yksikään keskikokoinen valtio kykene pumppamaan narsistista tukea loputtomiin yhdelle ja samalle taiteilijalle" (Kurkela 1994, 297) – saati sitten takaamaan rahallisesti leegiollista huipulle koulutettuja soittajia. Esiintyvänä taiteilijana työskentelyyn kohdistuva arvostus tuli erityisen hyviin esiin Katariinan elämäntarinassa. Hänen opintonsa sijoittuivat osin solistiseen, osin esittävän säveltaiteen koulutusohjelmaan. Onko kilpailun koveneminen ja oppilaitoksen tarve hankkia kiivaasti tulospisteitä – olemassaolon oikeutusta – yhä entisestään jyrkentänyt arvostuksen kahtiajakautuneisuutta, samalla murentaen pohjaa pedagogiksi kasvamisen kiinnostavuudelta?

Musiikkioppilaitostyöryhmän muistiossa (1997) määritellyssä musiikin perusopetuksessa tulee esiin samankaltainen tavoitteiden eriytymättömyys:

Käsitettä musiikin perusopetus käytetään yleiskäsitteenä opetukselle, joka on ammattiin valmentavaa. Opiskelijan näkökulmasta oppiminen voi olla sekä harrastuspohjaista että ammattiin valmentautumista. Näiden tavoitteiden erottaminen toisistaan ei ole tarkoituksenmukaista. (Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997, 2.)

Työryhmän kanta ammattiin valmentavan ja harrastuspohjaisen soitonopiskelun tavoitteiden yhdenmukaisuudesta selittää monien musiikkioppilaitosten toimintatapaa. Kososen (2001, 131) tavoin pidän käsittämättömänä sitä, että tavoitteet voisivat olla yhdenmukaisia edes musiikin perusopetuksessa. Mutta eritoten ammattiopinnoissa tavoitteet olisi kyettävä erottamaan toisistaan, sillä opiskeleminen esiintyväksi pianotaiteilijaksi ei ole sama asia kuin opiskella pianonsoitonopettajaksi. Mikäli

suostuttaisiin hyväksymään tavoitteiden erilaisuus, olisi myös niihin tähtäävän koulutuksen oltava erilaista. Kuten Kosonen (2001, 131) toteaakin, lahjakkuudet kulkevat omia polkujaan ja löytävät kyllä tiensä. Onko pohjimmiltaan kyse siitä, että harrastaminen ja siihen kohdistuva opetus nähdään vähempiarvoisena kuin musiikin ammattilaisuus ja siihen ohjaava opetus? Harri Kuusisaari (2003) ihmettelee *Rondo*-lehden pääkirjoituksessaan harrastamisen aliarvostusta ja peräänkuuluttaa asiaan muutosta. Kysymys on viime kädessä tavoitteenmäärittelyn perustana olevista arvoista: ne muodostavat perustan koko pedagogiselle ajattelulle.

Miten pedagogiksi opitaan?

Työskenteleminen ja soitonopettajana oleminen oli haastateltujen mukaan opeteltava itsekseen. Oman opiskeluaikaisen instrumenttiopettajan huomattavan suuri vaikutus ulottui pedagogiksi kasvamiseen: opetustyön lähtökohdat ja mallit omaksuttiin suureksi osaksi pitkään kestäneessä opetussuhteessa. Siihen nähden varsinaisen pedagogiikkaopetuksen vaikutus jäi vähäiseksi. Tutkimuksessa tuli esiin myös se, miten hämmästyttävän paljon valtaa instrumenttiopettajalla saattoi olla suhteessa opiskelijaansa – niin hyvässä kuin pahassa. Kääntöpuolena intensiivisessä suhteessa saattoi olla myös molemminpuolinen riippuvuus, minkä ei soisi kuuluvan ammattilaisten koulutukseen sen enempää kuin lasten opettamiseen. Opettaja–oppilas-suhteen intensiivisyyteen ja kahdenkeskisyyteen sisältyvien varjopuolien tiedostamisen[83] olettaisi asettavan melkoisia haasteita koulutuksen suunnittelulle.

Pianonsoitonopettajien koulutus on pitkään muistuttanut käsityöläisammattiin oppimista. Ammattiin jo oppineitten saati käsityön "kohteen", oppilaitten, kokemuksista ja käsityksistä ei juuri olla oltu [vai eikö ole osattu olla?] kiinnostuneita. Musiikkiin ja sen esittämiseen usein liitetty mystifiointi sekä näihin päiviin asti lähes kajoamattoman musiikkiteosten ja toimijoiden kaanonin ylivalta "totuutena" musiikin kentän ilmiöistä ovat vaientaneet ulkopuoliset äänet tai ainakin onnistuneet pitämään ne vähemmän vakavasti otettavina. Musiikin ammattilaisuuden ristiriitaisista ehdoista puhuminen julkisuudessa saatetaan ymmärtää helposti koulutuksen – jopa kouluttajien – parjaamiseksi. Kysymys ei kuitenkaan ole yksilöllisistä – tai jonkin tietyn oppilaitoksen – ominaisuuksista, vaan on nähtävä musiikin ammattilaisuuteen liittyvien ilmiöiden yhteiskunnallinen kytkös. (Siltala 1994, 171.) Alalla tapahtuvalle runsaalle harrastus- sekä ammattilaistoiminnalle olisi hyödyksi, että tutkimuksen avulla voitaisiin selkiinnyttää käytäntöjä ja ohjata toimintaa mahdollisimman mielekkääseen ja hedelmälliseen suuntaan. Tähän tarvitaan nimenomaan sellaista tutkimusta, joka kasvaa kentän sisältä päin. Musiikkiammattiin opiskelleilla ja

[83] Kimmo Lehtonen (2001) kirjoittaa osuvasti musiikkioppilaitoksissa mahdollisesti paistavasta "mustasta auringosta", mikä seuraa siitä, kun omissa toiveissaan pettynyt pedagogi tai vanhempi hakee kompensaatiota lapsen soittamisen kautta.

kentällä toimineilla ja toimivilla henkilöillä on sisäpiirin tietoa: heidän näkökulmansa on korvaamaton ja arvokas.

Viime vuosina onkin virinnyt kiinnostus musiikkioppilaitoksissa opiskelleita kohtaan ja aihepiiristä on tehty joitakin tutkimuksia. Annu Tuovilan (2003) pitkittäistutkimus lapsista musiikin harjoittajina valottaa aiemmin tutkimatonta ilmiötä. Lasten kertoman mukaan musiikkiopistojen toteuttama musiikin harjoittaminen on hyvin pienessä roolissa lasten elämässä, samoin myös heidän muussa "vapaassa" musiikin harjoittamisessaan. Samansuuntaisiin päätelmiin tuli myös Erja Kosonen (2001) väitöstutkimuksessaan, joka käsitteli 13–15-vuotiaiden kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Hirvosen (2003) tutkimus solistisista pianonsoitonopiskelijoista toi esiin musiikkikilpailut, joiden asema on vakiintunut itsestään selväksi osaksi solistista koulutusta. Sen sijaan kiinnostusta opetustyötä kohtaan ei tutkituilla opiskelijoilla ilmennyt.

Pia Kärjes-Peltola (2001) selvitti musiikkitieteen pro gradu -tutkielmassaan sitä, miten musiikki liittyy entisten musiikkiopistolaisten aikuiselämään. Suurimmalle osalle tutkimuksessa mukana olleista ei saadusta opetuksesta ole ollut hyötyä esimerkiksi työelämässä, eivätkä tutkitut muutoinkaan kokeneet saaneensa musiikkiopistosta paljoakaan.[84] Improvisoinnin ja kevyemmän musiikin oppimista olisi kaivattu, samoin kuulonvaraisesti tapahtuvaa musiikin tekemistä ja tuottamista. (Kärjes-Peltola 2001, 57.) Tutkimuksessa tuli esiin myös opettajan keskeinen merkitys ja rooli musiikkiopisto-opinnoissa. Opettajan toivottiin voivan unohtaa omat ambitionsa kouluttaa erittäin taitavia soittajia, sillä kyseistä näkemystä pidettiin erittäin yksipuolisena ja lapsen kannalta alistavana (mts. 58).

Opettajien ambitiot kaipaavat tarkastelua: mistä kaikesta kertoo heidän pyrkimyksensä kouluttaa taitavia soittajia? Missä määrin opettajien oma tausta vaikuttaa kyseisten ambitioiden syntymiseen? Tämä tutkimus osaltaan tarjoaa joitakin vastauksia näihin kysymyksiin nostamalla esiin soitonopettajien omaa taustaa sekä opetustyölle ominaista näkymättömyyttä ja tunnustuksen puuttumista. Eräänä kiinnostavana jatkotutkimushankkeena voisikin olla musiikkiammattilaisten koulutuksesta vastaavien henkilöiden elämäkertojen tutkiminen siten, että tarkastelu suuntautuisi heidän musiikin ammattilaisuutta ja siihen johtavaa koulutusta koskevien näkemystensä muotoutumiseen elämänkokemusten myötä.

Soitonopettajaksi tulemisessa ei ole kysymys yksinomaan musiikin ammattikoulutuksen yhteydessä toteutettavasta instrumenttipedagogiikan opetuksesta. Asiassa liikutaan paljon syvemmällä, kulttuurisella tasolla. Miten sekä ammatti- että harrastajaopiskelijaan

[84] Kurkela (1994, 390) toteaakin, että koko musiikkikasvatusjärjestelmä joutuu kaltevalle pinnalle kun kysytään, kuinka onnellisia ihmisiä oppilaitoksista poistuu.

suhtaudutaan, esimerkiksi häneen kohdistuvien odotusten muodossa: minä oppilaitos hänet näkee? Omistaako hän itse oman karttuvan soittotaitonsa – vai onko hän tuotannon tekijä?[85] Tällä on vaikutusta siihen, millaisena hän itsensä ja tekemisensä kokee. Määritellyt tavoitteet antavat suuntaa sen suhteen, minkä opiskelija kokee merkittäväksi ja tavoittelemisen arvoiseksi.

Pedagogisilla opinnoilla pystytään vaikuttamaan varsin vähän sellaisessa ympäristössä, jossa ensisijaiset tavoitteet ja arvot manifestoituvat esimerkkitarinoina huipulle päässeistä, kansainvälisiä kilpailuja voittaneista ja upean uran luoneista esiintyjistä. Kun oppimisympäristössä vallitsevan kulttuurin arvot kajahtavat ilmoille voimakkuudella *forte fortissimo*, on vaikea saada tukea sellaiselle tarinalle, joka noudattelee toisenlaista muotorakennetta ja etenee toisessa sävellajissa. Missä ovat soittamisen opettajaksi – vai pitäisikö pikemminkin sanoa musisoimiseen[86] kasvattajaksi – tulemisen tarinat, ja millä forumilla niitä julistetaan? Onko käynyt niin, että samalla kun nostetaan esiin ja arvostetaan esiintyviä ja menestyviä huipputaiteilijoita, joissain yhteyksissä myös mestarikursseja pitäviä huippupedagogeja[87], tullaan samalla hiljaisesti painaneeksi opettamista vähempiarvoiseen – näkymättömään – asemaan? Tällöin ei ole syytä oudoksua, jos opiskelija ei vapaaehtoisesti siirry *luuserin*[88] tarinaan.

Pysyäkseen hengissä oppilaitosten on kyettävä osoittamaan, mitä tapahtuu koulutukseen käytetyille julkisille varoille. Niille on ymmärrettävästi syytä saada jotakin konkreettista vastinetta. Voidaanko silti eettisesti hyväksyä sellainen yhtälö, jossa soitonopetukseen ja musiikkialan koulutukseen sijoitetun rahan odotetaan poikivan menestyviä, huipulle päässeitä yksilöitä? Tällöin opiskelu näyttäisi siirtyvän selkeästi tavaraestetiikan (Haug 1987) piiriin: tutkintosuorituksista tulee objekteja, joita on kätevä numeerisesti laskea. Rakennetaanko rahalla siis kansallista kulttuuri-identiteettiä, joka hakee tunnustusta globalisoituvan maailman kilpakentiltä? Tästä ei ole pitkä matka sen pohtimiseen, keitä ylipäätään kannattaa opettaa – tehokkuusajattelun periaatteita noudattaen, resurssien mahdollisesti niukentuessa. Niitäkö vain, joilla oletetaan olevan potentiaalia päästä huipulle, vaiko myös niitä, jotka eivät edes haaveile ammattilaisuuteen johtavasta tiestä mutta joiden elämässä musiikki ja soittaminen on silti syvästi ja henkilökohtaisesti

---

[85] Kurkela (1994, 1997) on tuonut esiin kirjoituksissaan samaa ongelmatiikkaa: onko oppilaitos opiskelijaa varten vai tarvitseeko oppilaitos oppilasta?

[86] Christopher Small (1999, 9) sekoittaa pakan kokonaan ehdottamalla musiikin kanssa puuhailemista ilmentävää uutta verbiä, *to music*, joka hänen mukaansa tarkoittaa "musiikilliseen esitykseen osallistumista, millä tahansa kapasiteetilla, joko esittäen, kuunnellen, harjoitellen yhdessä muiden kanssa tai itsekseen, tarjoamalla esitykseen materiaalia (sitä kutsutaan säveltämiseksi) tai tanssien."

[87] Ks. esim. Eeva Kaisa Hyryn (2002) lisensiaatintutkimus, joka käsittelee erästä huippuopettajaa, Matti Raekalliota.

[88] Katariinan haastattelussa käyttämä ilmaisu, joka kuvasi opettamisen puolelle sirtymistä.

merkityksellistä? Viimemainitulla aspektilla on kenties vähemmän suoraa positiivista vaikutusta oppilaitoksen tai kansakunnan imagoon – saati kansantalouteen.

Ja siltikin: miksi niin moni nuori soittaja silti halajaa ammattilaiseksi musiikin kentälle? Kimanen (2003) epäilee, että alalle haluaville nuorille ei kerrota heidän hukkaavan aikaansa toteutumattomiin unelmiin. Kertomattomuuden syynä voi olla se, etteivät opettajat ole selvillä tämänhetkisistä tasovaatimuksista. Yhtä lailla kysymys voi olla siitä, että oppilaitos tarvitsee jokaisen mahdollisen oppilaan saadakseen edelleen toiminta-avustuksia yhteiskunnalta. (Kimanen 2003, 27.) Sitä paitsi kokemus on osoittanut, että oppilaitoksen tulospistekassaan osuutensa ansainneiden, ulos tiensä löytäneiden esiintyjiksi koulutettujen jatko hoituu kuin itsestään vapaiden markkinoiden, teräväsanaisten kriitikkojen ja nihkeän yleisön – ei tosin aina niin kovin empaattisessa – hoivassa (ks. Kurkela 1994, 297). Elämä opettaa: kaikista ei ole kaikkeen.

Soitonopettajuus: kysymys identiteetistä

Onko ylipäätään mahdollista koulutuksen kautta tulla soitonopettajaksi? Soittamisen opettamisen oppiminen on jo melkoinen haaste. Opettajaksi tulemisessa on kuitenkin kyse jostakin muusta kuin vain opetustaidoista. Opettamisen voi ajatella tekona, suorituksena, jopa itsestään erillisenä. Sen sijaan opettajana *oleminen* on enemmän kuin ulkoisen roolin toteutus.

Opettajaksi tulemiseen johtaneesta koulutuksesta kyselin Päiviltä, joka oli ainoa konservatorion soitonopettajakoulutuksessa opiskellut haastateltavani:

Päivi: Oon saanu soittotaitoa… tiedän mielestäni paljon tekniikasta ja pystyn opettamaan tekniikkaa ja löytämään musiikista sisällöllisiä asioita, mutta pedagogiikka – se on osittain sisäänrakennettu juttu: jostain tulee pedagogi jostain ei.
Kaija: Miksi jostakin tulee?
Päivi: Joo, esimerkiksi se yhteys lapseen… tärkein asia.
Kaija: Onko synnynnäinen asia, vai voisko koulutus kehittää?
Päivi: Vois kehittää. Joillekin se on paljon luontevampaa – mutta opiskeltais enemmän ilmaisua… improvisaatiota; tehdä väärin, epäonnistua – kaikkee tällasta! Ihmiset vapautuis tekemään spontaanisti. Lapsen kanssa aistit [oltava] valppaina ja herkkänä; mut ei vaan koko ajan varota – vaan pystyä olemaan täysin omana persoonanaan. On hirveen tärkeetä.
Kaija: Lapsihan vaistoo sen – ei synny luottamusta!
Päivi: Joo. Ja opettajan oma identiteetti on niin valmis ja vahva, että se uskaltaa olla väärässä, epäonistua, soittaa väärin, ja, ja ... olla vähän yli, olla hölmö! Ei missään nimessä suuri auktoriteetti, vaan täysin ihminen. Nää on tärkeitä; yhdessä etsitään, mennään tietä. Se on prosessi – eikä tutkintoa kohden menemistä. Oppilas voi mennä tutkintoonkin ilman, että kaikki on täysin valmista, se saa mennä huonostikin, ihan rauhassa...
Kaija: Silti selviää hengissä, ei elämä lopu siihen.

Päivin mukaan soittajan taitojen harjoittaminen ei noin vain johda hyvään opettajuuteen, vaan pikemminkin kyse *on opettajan oman identiteetin kypsymisestä*. Nimenomaan

kasvamista sellaiseen vahvuuteen, joka sallii itselleen nauramisen, *väärässä olemisen*, *hölmönä olemisen* – täyden ihmisyyden. Tällainen asenne syntyy oman elämänsä tarinan kanssa sovussa olemisesta, oman elämänsä hyväksymisestä. Juuri sitä tarvitaan lapsia ja nuoria opetettaessa, toimitaan sitten peruskouluissa tai musiikkioppilaitoksissa. Opettamisessa on varsinaisen toiminnan tason lisäksi ainakin yhtä paljon kysymys opettajana olemisesta, viime kädessä ihmisenä kypsymisestä.

Opettajankoulutuksesta tehdyissä tutkimuksissa on lukuisissa yhteyksissä tultu samankaltaisiin johtopäätöksiin (ks. esim. Goodson & Hargreaves 1996; Heikkinen 2001 & 2002a; Kelchtermans & Ballet 2002; Siitonen 1999; Silkelä 1999; Syrjälä et al. 1996). Olisikin syytä pohtia, missä määrin tarjolla olevaa tietämystä opettajaksi kasvamisen ja kouluttamisen keinoista olisi sovellettavissa musiikkialan ammattilaisten, erityisesti opetukseen suuntautuvien koulutuksessa. Esimerkiksi Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa on menestyksellisesti kokeiltu opettajankoulutuksessa opettajaidentiteetin tietoista rakentamista käyttämällä eräänä välineenä omaelämäkerrallista kirjoittamista (Estola & Mäkelä 2002; Heikkinen 2001, 2002a).

Samansuuntaisista kokeiluista voisi olla merkittävää hyötyä myös musiikin ammattilaisten koulutukseen sisältyvien pedagogisten opintojen yhteydessä. Tämän tutkimuksen eräs sovellus voisi olla virta-menetelmän käyttäminen itsereflektion välineenä musiikkiammattiin valmistavissa opinnoissa. Yhtä lailla uskoisin sen rikastavan myös soitonopettajien täydennyskoulutusta. Hyödyllisyys tulee ilmi usealla tavalla. Ensinnäkin oman elämäntarinan artikuloiminen ja mahdollinen toisille jakaminen jäsentää sekä vahvistaa kertojan ammatillista identiteettiä (esim. Estola & Mäkelä 2002). Toisaalta myös koulutusta järjestävä taho voisi hyötyä opiskelevien elämänkertoihin sisältyvästä tiedosta, mikä puolestaan auttaisi kehittämään koulutusta tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Tämän lisäksi soitonopettajille suunnatussa työnohjauksessa elämänkerrallisten menetelmien käyttö voisi tehdä mahdolliseksi tuottaa uudenlaisia, vaihtoehtoisia minäkertomuksia, joiden avulla työssä jaksaminen toteutuisi nykyistä paremmin (ks. Holma 1999).

On toki tärkeää pohtia, millaisin taidoin on mielekästä varustaa opetustyötä päätoimisesti tekeviä muusikoita. Tämän lisäksi on aiheellista ymmärtää, että heidän läpikäymänsä koulutus väistämättä rakentaa ammatillista identiteettiä. Huttusen ja Heikkisen (2002b) mukaan opettajankoulutuksen on syytä tuoda opiskelijoiden tietoisuuteen identiteettipolitiikkaan liittyvät kysymykset. Koulutuksensa aikana opiskelijat joutuvat tekemään omaa identiteettityötään, jonka yhteydessä he tarvitsevat tilaa erilaisille tulkinnoille ja itsemäärittelyille.

Moniäänisesti toteutuva identiteettityö on sitä, että pyritään tietoisesti avaamaan opiskelijoiden elämänpolitiikassa mahdollisuuksia kertoa myös sellaisia tarinoita, jotka uudelleenmäärittelevät opettajuutta sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla. Tällä tavoin orientoituva

opettajankoulutus ei ylläpidä yhtä tarinaa, vaan antaa tilaa useille vaihtoehtoisille kertomuksille ja kertomisen tavoille – myös ristiriitaisille ja epäsovinnaisille. (Heikkinen & Huttunen 2002b, 181.)

Soiton opettaminen tulevaisuudessa

Mitä on syytä säilyttää soitonopettajien koulutuksessa? Mitä ei? Miten se voidaan selvittää? Vaikka tutkimusta musiikkioppilaitoskentän toimijoista on tehty varsin niukasti, on sitäkin keskeisempää ottaa sieltä saatu, varsin tuore tieto vakavasti. Myös nykyisten opetuskäytäntöjen reflektoiminen, niin perustason kuin ammattiopetuksen osalta, on konkreettinen tapa päästä alkuun.

Hyvä soitonopetus saattaa näyttää erilaiselta eri osapuolten – opettajan, oppilaitoksen, oppilaan ja mahdollisesti tämän vanhempien – kannalta. Käsitys hyvästä on viime kädessä yksittäisestä toimijasta riippuva yksilöllinen kokemus. Uusimpien opetussuunnitelmien perusteiden (2002) mukaan opetuksen tavoitteena musiikkioppilaitoksissa perustasolla pidetään oppilaan hyvää musiikkisuhdetta.[89] Työskentelyn tulevaisuuden musiikkioppilaitoksissa olisi suuntauduttava kohti kyseistä päämäärää, johon Marja Heimosen (2002) mukaan voidaan vaikuttaa lainsäädännöstä käsin. Lapsen edun tulisi Heimosen mukaan olla lähtökohtana opetusta suunniteltaessa ja järjestettäessä.

Tavoiteltaessa lapsen etua opettajaksi tulevalta edellytetään oman instrumenttinsa hallinnan ja soiton teknisen opettamisen ohella vuorovaikutuksellisia taitoja sekä erityistä ymmärrystä lapsesta toimivana ja kokevana subjektina (ks. myös Ruismäki 1991, 275). Hyvään musiikkisuhteeseen tähtäävässä soitonopetuksessa ei kysymys ole ainoastaan siitä, että opettaja siirtää oppilaalle ymmärtämänsä musiikin sisällön sekä omat keinonsa sen toteuttamiseksi. Olisi mietittävä sitä, miten kouluttaa tulevia opettajia käyttämään omaa persoonaansa heidän rakentaessaan suhdetta oppilaaseen. Suhteen tulisi muodostua sellaiseksi, että se mahdollistaa opetettavan asian välittymisen, ei vain jäljittelynä, vaan tekemällä oppilaalle mahdolliseksi muuntaa omaksuttu omakohtaiseksi (vrt. Harré 1983, 256).

Sen lisäksi olisi syytä pohtia keinoja kouluttaa opettajia kykeneviksi tunnistamaan oppilaansa kokonaisina, kehittyvinä ihmisinä, jotka kasvamisestaan johtuen ovat kaiken aikaa muutoksen alaisina. Tämä edellyttää vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa olevalta opettajalta sekä tietoa että herkkää eläytymistä käsilläolevaan hetkeen. Samalla opettajan on syytä muistaa, että harrastavan oppilaan elämä täyttyy hyvin monenlaisista aineksista. Kuinkahan usein koulutuksesta juuri valmistunut soittaja-opettaja, jolle itselleen musiikki ja soittaminen ovat "henki ja elämä", tulee ajatelleeksi, mikä on musiikin – saati soittamisen – paikka oppilaan koko elämässä ja tärkeysjärjestyksessä? Harrastaville lapsille ja nuorille

[89] Hyvästä musiikkisuhteesta ks. Kurkela (1994, 1997).

soittaminen on eräs elämisen elementti monien muiden joukossa. Pitäisin erittäin kiinnostavana ja tärkeänä jatkotutkimusaiheena selvittää koulutuksesta juuri valmistuneiden näkemyksiä omista valmiuksistaan sekä kokemuksista musiikin ammattilaisuuden kentälle astumisesta.

Toisaalta on aiheellista sijoittaa musiikkioppilaitoksissa tapahtuva työskentely osaksi kulttuurista kontekstia. Suomalaiseen musiikkikulttuuriin sisältyvät lukuisat historiallisesti merkittävät tekijät, arvot ja saavutukset on tiedostettava suhteessa kansallisen kulttuurimme rakentamiseen. Samalla on ymmärrettävä näiden tekijöiden merkitys suhteessa muuttuvaan kulttuuriseen maisemaan. Koulutusta antavia tahoja – kutakin yksittäistä oppilaitosta kerrallaan – olisi tarkasteltava suhteessa ympäristöönsä. Vastaavatko oppilaitokset ympäristön tarpeisiin? Kykenevätkö ne ennakoimaan kulttuurisia muutoksia, jopa olemaan askeleen niitä edellä, mukauttaen antamaansa koulutusta ja opetusta?

Helen Lancaster (2002) pohtii konservatorio-instituution tilaa muuttuvassa kulttuurisessa maisemassa ja lainaa Sean Gregoryn (Guildhall School of Music and Drama, Lontoo) ajatuksia:

Tällä hetkellä vallitseva varsin kapea näkemys [soittotaitojen] erinomaisuudesta suosii harvoja mutta saa enemmistön kadottamaan motivaationsa. Tästä seuraa se, etteivät opiskelijat enää halua esiintyä. Tietyssä mielessä tässä ei ole mitään uutta. Toisaalta se merkitsee, että laiva nimeltä "Konservatorio" toimii vääränlaisilla periaatteilla. Tavoitteena on erinomaisuus, mutta käytännössä tuotetaan toimijoita, jotka ovat keskinkertaisia perinteisin standardein arvioituna ja jotka eivät pysty realisoimaan potentiaaliaan muusikkoina eriytyneessä ja villiintyneessä kulttuurissa. Klassinen konservatoriokulttuuri on toki edelleenkin arvokasta ja eläväistä – mutta sillä ei ole mitään merkitystä ihmisten enemmistölle. Ja, mikä ikävintä, se vieraannuttaa valtaisan joukon potentiaalisia musiikintekijöitä – tämä koskee kaikkia ikäryhmiä, taustoja ja kyvykkyyttä. Niin konservatorio kuin laajempikin yhteisö ovat vaarassa muuttua "pystyynkuivuneiksi".(Suom. KH)

Jos tilanne nähdään näin Englannissa, on aiheellista pohtia, mikä ja millainen on niin musiikin ammattilaisia kouluttavien kuin perustason opetusta antavien tahojen suhde omaan lähiympäristöönsä sekä laajemminkin suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen tarpeisiin. Perinteinen yhden instrumentin hallinta ei riitä enää ammattitaidoksi kovinkaan monelle koko elämää ajatellen.

Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus

Elämässä on osattava jollakin tavalla päättää, tahtooko turvallisuutta ja varmuutta hinnalla millä hyvänsä, jokaisella alaviitteellä ja jokaista auktoriteettia kumartaen. Vai tahtooko kirjoittamisella jotakin muuta; onko todellisuuteen olemassa muitakin teitä ja myös todellisuuden näkyväksi saattamiseen pääsyteitä, jotka ovat ehkä vähemmän turvallisia, mutta joihin sisältyy enemmän mahdollisuuksia muuttaa ihmistä. (Dorothee Sölle 1996, 136; suom. Taisto Nieminen.)

Tämä tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen laajaan kehikkoon. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti

sekä sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tästä johtuen laadullisten tutkimusten raportit ovat paljon henkilökohtaisempia, tutkijan omaa pohdintaa sisältäviä, kuin kvantitatiiviset tutkimukset (mts. 211). Hatchin ja Wisniewskin (1995, 118) mukaan keskeisin ero perinteisen laadullisen tutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen välillä on tietämisen subjektiivisuus. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole tiedon objektiivisuus tai yleistettävyys; sen sijaan siinä pyritään pääsemään käsiksi paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Modernistinen tiedonkäsitys pitää tätä heikkoutena – vastaavasti narratiivinen tutkimus näkee sen vahvuutena (Heikkinen 2002b, 188–189).

Narratiivien analysoimisen prosessi on hidas ja tuskallinen. Siinä on Riessmanin (2001, 706) mukaan kohdistettava huomio hienovaraisiin vireisiin: puheen nyansseihin, vastauksen organisoitumiseen, tutkijan ja subjektin väliseen suhteeseen sekä sosiaaliseen ja historialliseen kontekstiin. Näin ollen narratiivien tutkimuksessa validointi ei ole redusoitavissa muodollisten sääntöjen sarjaksi tai standardoitujen teknisten toimenpiteiden joukoksi (Riessman 1993, 68–69). Ei ole olemassa kanonista lähestymistapaa tulkitsevaan työhön, ei reseptejä tai valmiita formuloita: mikä sopii yhteen tutkimukseen, ei itsestään selvästi sovi toiseen. Kalelan (2000) mielestä tutkimuksen arviointi voikin olla oikeudenmukaista vain, jos sen lähtökohtana ovat tutkijan omat strategiset ratkaisut. Lisäksi arviointia hallitsee kysymys siitä, mikä tutkimusasetelmassa on merkittävää tutkijan oman yleisön kannalta: ovatko tulokset hedelmällisiä ja onko niillä jokin sanoma. (Kalela 2000, 81.)

Tässä haastattetutkimuksessa olen käyttänyt kahta erilaista analyysitapaa, joiden pätevyys on ymmärrettävästikin arvioitava eri tavoin. Paradigmaattisen analyysin kriteerien tarkastelu eroaa narratiivisen analyysin toteutumisen logiikasta. Jokaisella ymmärtämisen tavalla on oma sisäinen legitimaationsa, ja näin ollen jokaisen representaation on oikeutettava itse itsensä jollakin kriteereillä, jotka sallivat lukijan luoda yhteyksiä maailman ja siitä kirjoitetun tekstin välille (Saarnivaara 2002, 123).

Metodien yhdistäminen johtaa Riessmanin (2001) mukaan kasvattamaan myös tutkimustekstien lukijoita. Tiedettä ei kuitenkaan voi puhua singulaarisella, universaalilla äänellä. Mikä tahansa metodologinen lähtökohta on kuitenkin, jo määritelmänsäkin mukaan, osittainen, epätäydellinen ja historiallisesti satunnainen; nimenomaan tästä syystä tarvitaan representaation eriytyneisyyttä. (Mts.706.)

***Ensinnäkin*:** missä määrin onnistuin tekemään oikeutta haastattelemieni soitonopettajanaisten kokemuksille suhteessa hegemonisiin kulttuurisiin tarinoihin? Haastattelujen dialogisiin hetkiin tiivistyneet teemat, menestyspuhe sekä soitonopettajen näkymättömyys, kehystivät uudella tavalla puhujien kertomukset ja liittivät ne laajempiin kulttuurisiin yhteyksiin. Näin toteuttamani analyysi mahdollisti henkilökohtaisen

kokemuksen ja merkityksen systemaattisen tutkimisen (Riessman 2001, 706). Samassa yhteydessä tuli esiin "inhimillisen ajattelun aktiivinen, itseään muokkaava luonne sekä kertomusten voima luoda ja uudelleenmuotoilla persoonallista identiteettiä" (Hinchman & Hinchman 1997, xiv). Chasen (1997) tavoin en voinut vielä haastatellessani tietää, millä tavoin koko aineistoni tarjoamat teemat ohjaavat minua asettamaan nimenomaiset kohdat tarkemman analyysin alle. Narratiivinen tutkimus on epävarma ja sattumanvarainen, ajan myötä paljastuva tulkinnallinen prosessi, jonka tuloksia ei pidä mennä arvailemaan etukäteen (mts. 57). Tehdyt tulkinnat ovat osittaisia, vaihtoehtoisia totuuksia, jotka tähtäävät uskottavuuteen ja ymmärryksen laajenemiseen varmuuden ja kontrollin sijaan (Stivers 1993, 424).

Olisin voinut toki jatkaa ensimmäistä analysoimisen tapaa ja nostaa uusia teemoja esiin. Pianistina minulle on luontaista lähestyä nuottitekstiä analysoiden sen rakennetta, teemoja ja sointufunktioita. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä: teos kaipaa päästä soimaan, kuultavaksi. Niinpä halusin saattaa aineiston sekä teemat synteesin kaltaiseen "soivaan" variaatiomuotoon toisenlaisen analyysin avulla. Narratiivisen analyysini viisi tarinaa tarjoavat kukin oman tunnustelukulmansa soitonopettajaksi tulemisen kokemukseen. Niiden kirjoittamisesta muodostui minulle kokeilun ja kekseliäisyyden prosessi, kun vaihdoin tarkastelukulmaani tarinan mukaan. Suhteeni aineistoon syveni entisestään ja lisäsi sivutuotteena omaa itseymmärrystäni. (Richardson 1998, 360–361.) Samalla tein myös omaa tutkijan subjektiviteettiani näkyväksi. Uusien merkitysten hakemisessa ja tunnustelemisessa kirjoittamisen kautta toteutui jotakin sellaista, josta Eskola ja Suoranta (1998, 140) käyttävät ilmaisua "tutkimuksellinen mielikuvitus".

Toiseksi: kuinka hyvin olen kyennyt tavoittamaan analyyseillani kerrottujen kokemusten ytimen? Soiko tarinoissa haastateltujen kokemus? En väitä omistavani totuutta haastateltujen naisopettajien elämästä, vaan pidän tekemiäni tulkintoja mahdollisina, pikemminkin ehdotuksina (ks. Eskola & Suoranta 1998, 140). Käyttämäni kirjalliset keinot antavat lukijalle signaalin: kuvaus ei olekaan kartta maailmasta, vaan kyse on *tulkinnasta*. Tein myös tietoisen ratkaisun sen suhteen, etten lähtenyt hakemaan haastatelluilta hyväksyntää tekemilleni alustaville tulkinnoille. Pertti Alasuutarin (1993, 132) mukaan tutkijan tulkintojen validisuus ei sen enempää vahvistu kuin heikkenekään siitä, saavuttavatko ne tutkittavien hyväksynnän. Kyseinen hyväksyntä riippuu pikemminkin tulkinnan mairittelevuudesta kuin osuvuudesta. Lisäksi olin tietoinen siitä, että haastattelutilanteen vuorovaikutus osui johonkin tiettyyn ajankohtaan haastateltavan elämässä eikä tähän samaiseen tilanteeseen ja siinä toteutuneeseen tulkitsemiseen ole enää pääsyä. Kyseinen tilanne on jo jäänyt menneisyyteen elämän kuljetettua haastateltavaa uusien horisonttien äärelle.

Suhteessa tieteelliseen totuuteen on tapahtunut muutos: aiemman *löytämisen* ("discover", "find"), totuuden *kertomisen* ja *tallentamisen* sijaan ovat tulleet metaforiat *rakentaa* ("construct"), *tehdä* ("make") mahdollinen tulkinta kunnes toisin osoitetaan (Kalela 2000,

149). Tästä seuraa hyökyaalto erilaisia metodologisia innovaatioita, jotka Kenneth Gergen ja Mary Gergenin (2000, 1025–1046) mukaan haastavat perinteisen erottelun tutkittavan ilmiön, tutkijan ja representaation välillä (Saarnivaara 2002, 126). Keskeistä uusissa analyysi- ja tulkintatavoissa on "todellisen" unohtaminen ja siirtyminen "mahdolliseen". Intressi yhteen totuuteen unohdetaan ja sen sijaan etsitään episodien erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 140.)

Antti Eskola (2000, 11) puolestaan toteaa:

[...] kerrotulla täytyy olla totuuteen jokin erityinen suhde. Kuitenkin tärkeämpää kuin yksittäisten lauseiden totuus on se, onnistuuko kertomus kokonaisuudessaan sanomaan puhutusta asiasta jotain mielenkiintoista.

Olenko siis onnistunut tarinoiden välityksellä sanomaan soitonopettajien kokemuksista, heidän kokemastaan todellisuudesta jotain mielenkiintoista? Tässä tutkimuksessa on yhtä lailla aiheellista kysyä, olenko kyennyt valjastamaan käyttööni jonkin uuden, hedelmällisen tavan kuvata haastateltujen kokemuksia, näyttää ja jakaa sitä, mikä on totta heille omassa elämässään.

Tavoitteenani on ollut antaa lukijalle mahdollisuus päästä mahdollisimman lähelle ymmärtämääni soitonopettajien kokemaa todellisuutta, jota olen tästä syystä koettanut kuvata todenkaltaisella (*verisimilitude)* tavalla (Lincoln & Denzin 1994, 580; ks. myös Heikkinen 2002b, 195; Heikkinen, Huttunen ja Kakkori, 1999). Olen pyrkinyt sisällyttämään koetun todellisuuden luomiini tarinoihin, kun vastaavasti väitelauseisiin ja korrespondenssiin perustuvassa kirjoittamisessa todellisuus on tekstin ulkopuolisessa maailmassa, johon väitteitä verrataan (Heikkinen 2002b, 196). Todentuntu ei siis synny perustelujen tai väitelauseiden kautta, vaan siten, että lukija eläytyy tarinaan, mikä saa aikaan kokonaisvaltaisemman kokemuksen kuin väitelauseen totuudesta vakuuttuminen (Heikkinen 2002b, 195). Rinehart (1998) näkee tarinan *todentuntuun* sisältyvän myös affektiivisen elementin, kun sen sijaan *totuudella* on puhtaasti kognitiivinen merkitys. Heikkinen (2002b, 195) pitää keskeisenä sitä, että tarinan maailma avautuu vastaanottajalle uskottavana, että hän alkaa eläytyä kerrottujen henkilöiden asemaan ja ymmärtää näiden toiminnan vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa nämä elävät.

On myös pidettävä mielessä, että kaikki kokemuksen representaatiomuodot – niin haastateltavien kuin tutkijan – ovat rajoittuneita (Riessman 1993, 15). Richardsonin (2000) mukaan "[…] there's no such thing as 'getting it right' – only 'getting it', differently contoured and nuanced" (s. 930–31; ks. myös Kiesinger 1998). Narratiivisen analyysin tarinat ovat mahdollistaneet kokemuksen kuvaamisen usean äänen kuorona, jossa äänten keskinäinen suhde on kontrapunktinen (Riessman 2001, 14; Gorelick 1991). Samalla olen myös pyrkinyt tuomaan näkyville yksilöllisiä variaatiota soitonopettajaksi tulemisen teemasta. Olen myös lähtenyt laajentamaan kulttuuristen tarinoiden varantoa siten, että elämänkulkuun sisältyvien kokemusten kertominen toteutuisi nyansoidusti ja ilmaisulliseti.

Ylipäätään laadullisen aineiston analysoimisessa on hyvä käyttää useammanlaisia analyysitapoja, koska erilaiset analyyttiset strategiat antavat tarkastelukulmia, jotka puolestaan paljastavat uusia asioita aineistosta (Coffey & Atkinson 1996, 14; ks. myös Smith & Sparkes 2002, 145). Richardson (1998) osoittaakin, miten aiemmin validointina toteutetun triangulaation sijaan voitaisiin puhua *kristallisoimisesta*. Kolmion kaksiulotteisuuden sijaan tarvitaan moniulotteisuutta: maailmaa voi tarkastella useammasta kuin kolmesta suunnasta.

Kristallit ovat prismoja jotka heijastavat ulkopuolista, samalla imevät sisäänsä sitä luoden eri värejä, malleja, heittäen valoja ja värejä eri suuntiin. Se mitä näemme, riippuu katsomisemme paikasta – sekä siitä, kuka katsoja on. (Richardson 1998, 358; suom. KH.)

Rakennetta menettämättä kristallisointi dekonstruoi traditionaalisen validioimisen idean. Richardsonin (1998) mukaan on vain hyväksyttävä se, ettei ole yhtä ainoaa totuutta; näemme miten uudentyyppiset tutkimustekstit itse oikeuttavat itsensä. Kristallisointi antaa meille syventyneen, kompleksisen, kauttaaltaan osittaisen ymmärryksen aiheestamme. Paradoksina tästä me tiedämme enemmän ja epäilemme enemmän tietämäämme. (Richardson 1998, 358.)[90]

Lopulta olen kuitenkin samassa tilanteessa kuin esittäessäni musiikkiteoksia: minun on otettava vastuu koko tulkinnallisesta prosessista. Kortteinen (1992, 373) toteaakin, että persoonallisuuksiltaan erilaiset tutkijat voivat saada systemaattisesti erilaisia tuloksia. Olen pyrkinyt tuomaan esiin perusteluja sille, miksi "soitin" tämän aineiston näin. Toinen henkilö minun sijassani olisi saattanut antaa erilaisia painotuksia tulkinnoissaan: hän olisi soittanut aineistosta esiin toisenlaisen tulkinnan.

Olen pohtinut sitä, mihin tekemäni tutkimus vaikuttaa: mitä kollektiivisia resursseja se vahvistaa? Voiko se rikastaa ihmisten elämää vai onko se köyhdyttämässä sitä? Kenen intressejä se palvelee? (Ks. Gergen 1994.) Shotterin (1993) käsityksen mukaan intellektuaalinen edistys ei ole argumenttien voittamista vaan agendan muuttamista jatkuvasti, niiden metaforien ja kollektiivisten sanastojen jatkuvaa muuttamista, joilla argumentointi käydään. Jos siis vallitsevat kulttuuriset tarinat esimerkiksi soitonopiskelun, pedagogiikan tai oppilaitoksen toimintakulttuurin keskuudessa ovat yksilöiden mahdollisuuksia kapeuttavia tai tukahduttavia – jopa resursseja tuhlaavia – on ensiarvoisen tärkeää voida rakentaa tutkimuksen avulla vaihtoehtoisia tulkintakehyksiä, joiden avulla ihmiset voisivat viedä läpi omia identiteettiprojektejaan (ks. Shotter 1993, 34). Tutkimus voi tarjota yhden välineen muuttaa ja rikastaa sosiaalista perimää, sen mallitarinoiden ja identiteetin rakennusainesten varantoa (Ylijoki 1998, 155; Hänninen & Valkonen 1998,

[90] Kristallisointia ovat Richardsonin (1998) mukaan toteuttaneet esimerkiksi Patti Lather (1991) kirjassaan *Getting Smart*, Susan Krieger (1991) kirjassaan *Social Science and the Self: Personal Essays on an Art Form* sekä useat kirjoittajat antologiassa *Investigating Subjectivity* (1992).

16–17). Kulkeminen kohti vapautunutta ammattilaisuutta (Houni 2000, 231) voisi nähdäkseni toteutua kulttuuristen tarinoiden rikkaamman kirjon välityksellä. Tutkimuksen vaikuttavuus, nimenomaan yksilötasolla, on juuri tätä.

Myös Suomen Akatemian pääjohtaja Anneli Pauli (2003) pohtii [kulttuurisen ja yhteiskunnallisen] tutkimustyön vaikuttavuutta:

[T]utkimuksen vaikuttavuus kohdistuu usein ihmisten asenteisiin ja arviointeihin. Vaikutukset ilmenevät esimerkiksi ihmisten kykynä ymmärtää omaa aikaansa ja hahmottaa tulevaisuuden vaihtoehtoja tai kykyä määrittää oma ja toisten paikallinen,alueellinen ja globaali identiteetti. Nämä asiat puolestaan vaikuttavat yhteiskunnallisiin ratkaisuihin.[91]

Pidän mahdollisena, että tämän tutkimuksen merkitys voisi ulottua niin yksittäisen soittaja-opettajan, musiikin ammattilaisten yhteisön kuin yhteiskunnankin tasolle. Merkitys liittyy niin tähän hetkeen ja tulevaisuuteen kuin myös omaan sekä toisten identiteettiin, aina paikalliselta ja alueelliselta tasolta globaalille tasolle.

[91] Helsingin Sanomat 29.12.2003, *Vieraskynä*-palsta.

POSTLUDI

Tutkijan oma [kasvu]prosessi

En tiennyt, mihin ryhdyin viattomien kysymysteni johdateltua minut tutkimuksen teon tielle. Elämäkertoja tutkiva saa myös varautua siihen, että oman elämän vaiheet joutuvat läpivalaisuun ja alkavat resonoida ennalta arvaamattomalla tavalla. Tutkimuksen tekeminen on muuttanut suhtautumistani käytännöllisesti katsoen kaikkeen, mikä liittyy soittamiseen, soiton opettamiseen, musiikkioppilaitoksiin, musiikin ammattilaisten koulutukseen – koko musiikkikulttuuriin. Katson jopa flyygelini äärellä edessä olevaa musiikkiteosta muuttunein silmin. Toisaalta, en voi tietää, miten elämä olisi minua muuttanut, jos tämä tutkimus olisi jäänyt tekemättä.

Haastattelujen tekemiseen (vuosina 2000–2001) liittynyt emotionaalinen taakka yllätti minut. Olin aavistellut vuosien mittaan käytyjen kollegiaalisten keskustelujen perusteella, että soitonopettajilla saattaisi olla sydämellään purkamatonta lastia. Jo tutkimukseen puhelimitse ilmoittautuneiden halukkaiden kanssa käydyt keskustelut tammikuussa 2000 antoivat esimakua: tajusin tulleeni kysymyksineni miinoitetulle maaperälle. Silti haastatteluissa kohtaamani kivun määrä ja syvyys oli musertavaa.[92] Haastattelujen toteutus tapahtui tutkimukseni alkuvaiheessa, jolloin minulla ei vielä ollut riittävän suojaavaa teoreettista haarniskaa. En osannut katkaista kulttuurituotteen ja tekijän välistä yhteyttä, jolloin olisin voinut säästyä kärsimykseen eläytymiseltä. Minulta oli vielä saavuttamatta aikaansa seuraavan sosiologin asenne: tälle ei ole olemassa todellista ahdistusta – on vain ahdistusdiskursseja. (Siltala 1994, 170.) Ollakseni rehellinen en pidä ihanteena sellaista tutkijan habitusta, joka onnistuu pysyttelemään täysin irrallaan haastateltavan välittämästä tunnekokemuksesta.

Aloitin tutkimukseni *Preludilla*, jossa kuvasin lyhyillä välähdyksillä joitakin soittajaksi ja soitonopettajaksi tulemiseni vaiheita. Tämän tutkimuksen tekeminen sekä jatko-opinnot kokonaisuudessaan ovat merkinneet uudenlaista käännettä omassa elämänvirrassani: minusta on tullut tutkija. Tutkijuuteni perustana ovat erityisesti soittamiseen ja opettamiseen liittyvät omat elämänkokemukseni, enkä näin ollen voisi kuvitella todellisuutta, joka tyhjentyisi määritelmiin (ks. Siltala 1994, 170). Tutkijana en halua

[92] Olen kirjoittanut toisaalla tutkimusmatkaani sisältyvistä kokemuksista (Huhtanen 2002b), mikä sinänsä toi jonkinlaista etäisyyttä kokemaani.

kadottaa omaa alkuperääni, mikä ilmenee pyrkimyksessäni pitää henkilökohtaista kokemusta arvokkaana: se on tapa tietää (ks. Arho 2004).

Soittaessani minulle on ollut luovuttamatonta tunnistaa oma soittajan laatuni, oma sointini. Olen pyrkinyt noudattamaan samaa periaatetta tehdessäni tutkimusta: tavassani kirjoittaa tutkimusta en ole halunnut luopua henkilökohtaisesta otteesta. Minulla on oma historiani, soittajana sekä opettajana, eikä niiden nähdäkseni tarvitse mykistyä tutkimuksen teossakaan. Ne saavat soida mukana.

LAULU

Katsot virtaa –
ajatuksesi eivät niin vain uudistu ja puhdistu.
Sinun on elettävä niin kuin virtaisit.

Kuulet sisältäsi kuin musiikkia
tai hiljaisen laulun.
Älä noin vain hyräile sitä pois.
Kuuntele.
Se on ainoa äänesi.

(Hannu Salakka, 1986)

KIRJALLISUUS

Alasuutari, Pertti (1994): *Laadullinen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.

Anghelides, Panayiotis (2001): The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *Qualitative Studies in Education,* Vol. 14, no. 3, 429–442.

Anhava, Helena (1983): *Vuorosanoja.* Keuruu: Otava.

Anhava, Helena (1997): *Maininki ennen aaltoa.* Keuruu: Otava.

Antikainen, Ari (1998): *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.

Anttila, Mikko (2000): *Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa.* Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; n:o 58.

Arho, Anneli (2004): *Tiellä teokseen. Fenomenologinen tutkimus muusikon ja musiikin suhteesta länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa.* Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 21.

Aristoteles (1998): *Retoriikka.* Suom. Pentti Saarikoski (1. painos 1967). Helsinki: Otava.

Atjonen, Päivi (2003): Näyn – siis olen olemassa? *Opettaja,* 37/2003, 22.

Atkinson, Robert (1998): *Life Story Interview.* Qualitative Research Methods, Vol. 44. Thousand Oaks: Sage.

Bahtin, Mihail (1981): *The dialogical imagination.* Austin: University of Texas Press.

Bahtin, Mihail (1984): *Problems of Dostoevsky's Poetics.* Manchester: Manchester University Press.

Bahtin, Mihail (1986): *Speech genres and other late essays.* Austin: University of Texas Press.

Bahtin, Mihail (1991): *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. Helsinki: Orien Express.

Ball, Stephen & Goodson, Ivor (1985): Introduction. Teoksessa S. Ball & I. Goodson (toim.): *Teachers' lives and careers*. London, Philadelphia: Falmer Press.

Barone, Thomas (1995): Persuasive writings, vigilant readings, and reconstructed characters: the paradox of trust in educational storytelling. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.): *Life History and Narrative,* 63–74. London: Falmer Press.

Barthes, Roland (1972 [alunp.1957]): *Mythologies.* New York: Hill and Wang.

Becher, Tony (1989): *Academis Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines.* Milton Keynes: The Society for Reasearch into Higher Education & Open University Press.

Belenky, Mary F., Clinchy, B. V., Goldberger, Nadine R. & Tarule, Jean M. (1986*)*: *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.

Bell, Susan E. (1988): Becoming A Political Woman: The Reconstruction and Interpretation of Experience Through Stories. Teoksessa A. Dundas Todd & S. Fisher (toim.): *Gender and Discourse: The Power of Talk,* 97–123. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Berger, Peter & Luckman, Thomas (1995): *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. ja toim. V. Raiskila. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Bouij, Christer (2000): The socialization of a music teacher. Teoksessa R.R. Rideout & S.J. Paul. (toim.): *On the Sociology of Music Education II. Papers from The Music Education Symposium At The University of Oklahoma*, 51–61. Amherst, MA: University of Massachusetts.

Brearley, Laura (2000): Exploring the Creative Voice in an Academic Context. *The Qualitative Report*, Volume 5, Numbers 3 & 4. Elektronisessa muodossa http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-3/brearley.html.

Britzman, Deborah P. (1991): *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. New York: SUNY.

Bruner, Edward M. (1986): Experience and its expressions. Teoksessa V.M. Turner & E.M. Bruner (toim.): *The anthropology of experience*, 3–30. Urbana: University of Illinois Press.

Bruner, Jerome (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, Jerome (1987): Life as narrative. *Social Research* 54 (1),11–32.

Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning.* Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, Jerome (1997): A narrative model of self-construction. Teoksessa J.G. Snodgrass & R.L. Thompson (toim.): *The self across psychology. Self-recognition, self-awareness, and the self-concept*, 145–161. New York: The New York Academy of Sciences.

Burke, Kenneth (1950): *A Rhetoric of motives.* New York: Prentice-Hall.

Bury, Michael (1982): Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health & Illness* 4, 167–182.

Carr, David (1986): *Time, narrative, and history.* Bloomington: University of Indiana Press.

Carr, Wilf (1989): The idea of an educational science. *Journal of Philosophy of Education,* 23, 29–38.

Chase, Susan E. (1995a): Taking Narrative Seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.): *Interpreting Experience.* The Narrative Study of Lives, 1–26. London: Sage.

Chase, Susan E. (1995b): *Ambiguous Empowerment: The work narratives of women school superintendents*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Chase, Susan E. (1996): Personal Vulnerability and Interpretive Authority in Narrative Research. Teoksessa R. Josselson (toim.): *Ethics and Process.* The Narrative Study of Lives, 45–59. Thousand Oaks, CA: Sage.

Clark, Burton R. (1986): *The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.

Clifford, James (1986): Introduction: partial truths. Teoksessa J. Clifford & G.E. Marcus, (toim.) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, 1–26. California: University of California Press.

Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996): *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Connelly, F. Michael & Clandinin, D. Jean (1990): Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher,* 19(4), 2–14.

Connelly, F. Michael & Clandinin, D. Jean (1998): Personal experience methods. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.): *Collecting and interpreting qualitative materials,* 150–178. Thousand Oaks: Sage.

Cortazzi, Martin (1993): *Narrative Analysis*. London: Falmer.

Crites, Stephen (1986): Storytime: recollecting the past and projecting the future. Teoksessa T. Sarbin (toim.) *Narrative psychology. The stories nature of human conduct,* 152–173. New York: Praeger.

Cronon, William (1992): A place for stories: Nature, history, and narrative. *Journal of American History*, 78(4), 1347–1376.

Davis, Natalie Zemon (1999): Who Owns History? Teoksessa A. Ollila (toim.): *Historical Perspectives on Memory*, 19–34. Helsinki: Hakapaino.

De Mello, Anthony (1999 [1990]): *Havahtuminen*. A. de Mellon pitämän hengellisen konferenssin nauhoitetut luennot, toim. J. Francis Stroud. Suom. Vuokko Rissanen. Jyväskylä: Gummerus.

Denicolo, Pam & Pope, Maureen (1990): Adults Learning – Teachers Thinking. Teoksessa J. Day, P. Denicolo & M. Pope (toim.): *Insights into teachers' thinking and practice*,155–169. London: Falmer Press.

Denison, Jim (1996): Sport Narratives. *Qualitative Inquiry,* Vol. 2 Number 3, 351–362.

Denzin, Norman K. (1989a): *Interpretive Interactionism.* Applied social research methods series, vol. 16. Newbury Park: Sage.

Denzin, Norman K. (1989b): *Interpretive Biography.* London: Sage.

Denzin, Norman K. (1994): The art and politics of interpretation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research,* 500–515. London: Sage.

Denzin, Norman K. (1997): *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. London: Sage.

DeVault, Marjorie (1991): Talking and listening from women's standpoint: Feminine strategies for interviewing and analysis. *Social Problems* 37, 96–116.

Dilthey, Wilhelm (1976): *Selected Writings.* Toim. H.P. Rickman. Cambridge: Cambridge University Press. (Alunp. ilmestynyt 1914.)

du Preez, Peter (1991): *A science of mind: the quest for psychological reality.* London: Academic.

Dollard, John (1953): *Criteria for life history.* New Haven: Yale University Press.

Eisner, Elliot (1997): The New Frontier in Qualitative Research Methodology. *Qualitative Inquiry*, Vol. 3 Issue 3, 259–273.

Elbaz-Luwisch, Freema (1997): Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education* 13(1), 75–83.

Ellis, Carolyn (1995): *Final negotiations.* Philadelphia: Temple University Press.

Ellis, Carolyn ja Flaherty, Michael G. (1992), (toim.): *Investigating Subjectivity: Research on lived experience.* Newbury Park: Sage.

Ellis, Carolyn ja Bochner, Arthur (2000): Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Teoksessa N. Denzin and Y. Lincoln (toim): *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed., 733–768. Thousand Oaks: Sage.

Erikson, Erik H. (1963): *Childhood and society.* 2nd ed. New York: Norton.

Erikson, Erik H. (1968): *Identity: Youth and Crisis.* New York: Norton.

Eskola, Antti (2000): *Uskon tunnustelua. Mitä Jumalasta pitäisi ajatella?* Helsinki: Otava.

Eskola, Jari ja Suoranta, Juha (1998): *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Tampere: Vastapaino.

Estola, Eila ja Syrjälä, Leena (2002): Whose reforms? Teachers' voices from silence. Teoksessa R. Huttunen & H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.): *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers,* 177–196. Jyväskylän yliopisto. SopHi 67.

Estola, Eila ja Mäkelä, Maarit (2002): Opiskelijat tarinoiden äärellä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*, 134–146. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Estola Eila (2003): *In the language of the mother – re-storying the relational moral in teachers' stories.* Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium, E 62. Oulu: Oulun yliopisto.

Fornäs, Johan (1998): *Kulttuuriteoria.* Suom. Lehtonen, K. Hazard, V. Blom & J. Herkman. Toim. Lehtonen. Tampere: Vastapaino.

Foucault, Michel (1973): *Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason.* Kääänt. Richard Howard. New York: Vintage Books

Flax, Jane (1990): *Thinking fragments: psychoanalysis, feminism, and postmodernism in contemporary West.* Berkeley, CA: University of California Press.

Frank, Arthur (1995): *The wounded storyteller: Body, illness, and ethics.* Chicago: University of Chicago Press.

Frank, Gelya (1995): Life histories in occupational therapy clinical practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(4), 251–264.

Frank, Katherine (2000): "The Management of Hunger": Using Fiction in Writing Anthropology. *Qualitative Inquiry*, 6(4), 474–488.

Freeman, Mark (1993a): *Re-writing the self. History, memory, narrative.* London & New York: Routledge.

Freeman, Mark (1993b): *Finding the muse.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Freeman, Mark (2003): Myth, memory, and the moral space. Keynote-esitelmä 28.6.2003 "Narrative, Ideology, and Myth" -konferenssissa (Tampere 26.–28.6.2003).

Gadamer, Hans-Georg (1975): *Wahrheit und Methode.* Germany: Mohr Tübingen.

Gagné, Francois (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. Teoksessa K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (toim.): *International Handbook of Research and development of giftedness and talent*, 69–87. Oxford: Pergamon Press.

Geertz, Clifford (1983): *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology.* New York: Basic Books.

Gergen, Kenneth (1994): *Realities and relationships: Soundings in social constructionism.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Gergen, Kenneth & Gergen, Mary (1983): Narratives of the Self. Teoksessa T.R. Sarbin & K.E. Scheibe (toim.) *Studies on Social Identity.* New York: Praeger.

Gergen, Kenneth & Gergen, Mary (1986): Narrative form and the construction of psychological science. Teoksessa T.R. Sarbin (toim.): *Narrative psychology: The storied nature of human conduct,* 22–44. New York: Praeger.

Gergen, Kenneth & Gergen, Mary (1993): Autobiographies and the Shaping of Gendered Lives. Teoksessa N. Coupland & J.F. Nussbaum (toim.): *Discourse and Lifespan Identity.* Newbury Park: Sage.

Gergen, Kenneth & Gergen, Mary (2000): Qualitative inquiry: Tensions and Transformations. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*, 2. painos, 1025–1046. London: Sage.

Giddens, Anthony (1991): *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Goffman, Erving (1959/1990): *The presentation of self in everyday life.* Harmondsworth: Penguin Books.

Goffman, Erving (1974): *Frame analysis.* New York: Harper & Row.

Goodson, Ivor (1992): Studying teachers' lives: Problems and possibilities. Teoksessa I.F. Goodson (toim.): *Studying Teachers' Lives.* London: Routledge.

Goodson, Ivor (2000): Professional Knowledge and the Teacher's Life and Work. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (toim.): *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times,* 13–25. London: Falmer Press.

Goodson, Ivor ja Hargreaves, Andy (1996): *Teachers' Professional Lives.* London: Falmer Press.

Gorelick, S. (1991): Contradictions of feminist methodology. *Gender & Society*, 5, 459–477.

Green, Lucy (1996): *Music, gender, education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Greimas, Algirdas J. (1980): *Strukturaalista semantiikkaa.* Suom. Eero Tarasti. Helsinki: Gaudeamus.

Gudmundsdottir, Sigrun (1991): Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of curriculum studies*, 23(3), 207–218.

Gudmundsdottir, Sigrun (1997): Introduction to the theme issue of "Narrative perspectives on research on teaching and teacher education". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13 No. 1, 1–3.

Haavio-Mannila, Elina (1995): Kovat ja pehmeät tutkijanvuoteni. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkko (toim.): *Kerro vain totuus: elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus*, 33–44. Helsinki: Gaudeamus.

Halmio, Pirkko (1997): Elämän ja kokemuksen ääni – Narratiivisuus ja elämäkerrallinen lähestymistapa opettajatutkimuksessa. *Tiedepolitiikka* 3, 9–14.

Hankiss, Agnes (1981): Ontologies of the self. Teoksessa D. Bertaux (toim.): *Biography and society: the life biographical approach in the social sciences.* Beverly Hills: Sage.

Harré, Rom (1983): *Personal being. A theory for individual psychology.* Oxford: Basil Blackwell.

Haug, Wolfgang F. (1981): *Tavaraestetiikka ja massakulttuuri. Teoreettinen luonnos.* Tiedotustutkimuksia 4, 3.

Havighurst, Robert J. (1982 [1948]): *Developmental Tasks and Education* (3th ed.). New York: Longman.

Heikkinen, Hannu L.T. (2001): *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, Hannu L.T. (2002a) Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta,* 101–105. Helsinki: SKS.

Heikkinen, Hannu L.T. (2002b): Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta,* 184–197. Helsinki: SKS.

Heikkinen, Hannu L.T., Huttunen, Rauno ja Kakkori, Leena (1999): "Ja tämä tarina on tosi…" *Tiedepolitiikka,* 4/99, 39–52.

Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno (2002a): "Huomaa minut, arvosta minua!" Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa.* Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu L.T. ja Huttunen, Rauno (2002b): Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta,* 163–183. Helsinki: SKS.

Heikkinen, Hannu & Syrjälä, Leena (2002) (toim.): *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta.* Helsinki: SKS.

Heimonen, Marja (2002): *Music education & law: regulation as an instrument.* Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 17.

Helander, Ari. (2003): Tulin, näin ja soitin. *Rondo*, 3/2003, 13.

Hinchman, L.P. ja Hinchman S.K. (1997) (toim.): *Memory, Identity, Community. The Idea of Narrative in Human Sciences.* Albany: SUNY Press.

Hirvonen, Airi (2003): *Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina.* Oulu: Oulu University Press.

Hoikkala, Tommi (1993): *Katoaako kasvatus – himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.

Honkonen, Risto (1995): Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.): *Menetelmävalintojen viidakossa.* Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja B, no 13, 167–191.

Honneth, Axel (1995): *Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. Oxford: Polity Press.

Houni, Pia (2000): *Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmista.* Acta Scenica 5. Näyttämötaide ja tutkimus. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.

Huhtanen, Kaija (2000): Eräänä iltana musiikkiopistolla. *Pieni Pianolehti* (Pianopedagogit r.y.), 45-47.

Huhtanen, Kaija (2001): Karmean hyvä opettaja. *Finaali,* vol. 8 (4), 83–91.

Huhtanen, Kaija (2002a): Sooloilun lopettamisesta opettamiseen. Kertomuksia soitonopettajksi tulemisesta. *Musiikki* 2/2002, 45–57.

Huhtanen, Kaija (2002b): Matkan varrelta. Teoksessa A. Arho, P. Järviö & M. Vuori (toim.) *Musiikin vierestä. Polkuja tekemisestä tutkimiseen,* 33–56. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Huttunen, Rauno (1999): *Opettamisen filosofia ja kritiikki.* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Reseach 153.

Huttunen, Rauno ja Heikkinen Hannu L.T. & Syrjälä, Leena (2002): *Narrative Research. Voices od Teachers and Philosophers.* SoPhi 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hyry, Eeva Kaisa (2002*)*: *Matti Raekallio ja opettamisen polyfonia.* Lisensiaatintutkimus. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Hyvärinen, Matti (1994): *Viimeiset taistot. Opiskelijaliike, kertomus ja retoriikka.* Tampere: Vastapaino.

Hyvärinen, Matti (1998): Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkko (toim.): *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämänkertatutkimuksessa*, 311–336. Tampere: Vastapaino.

Hyvärinen, Matti (2002): Kirjoittaminen toimintana. Teoksessa O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen,* 65–80. Tampere: Vastapaino.

Hänninen, Vilma (1991): Työpaikan menetys tarinana. *Psykologia* 26, 348–355.

Hänninen, Vilma (1996): Tarinallisuus ja terveystutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 33, 109–118.

Hänninen, Vilma (1999): *Sisäinen tarina, elämä ja muutos.* Acta Universatitis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hänninen, Vilma ja Valkonen, Jukka (1998): Tarinat, sairaudet ja kuntoutuminen. Johdantoartikkeli teoksessa V. Hänninen & J. Valkonen (toim.) *Kunnon tarinat. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen,* 1-17. Helsinki: Kuntoutussäätiö. Tutkimuksia / Kuntoutussäätiö 59.

Isohella, Anne-Riitta (2002): Viesti säveltäjältä. *Sibis,* 1/2002, 6–9.

Jansson, Tove (1987[1962]) *Näkymätön lapsi ja muita kertomuksia.* Suom. Laila Järvinen. 6. Painos. Juva: WSOY.

Jokinen, Eeva (1996): *Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä.* Tampere: Gaudeamus.

Jokinen, Kimmo (1996): Modernin käänne ja identiteetin kertomukset. Teoksessa K. Eskola (toim.): *Mies, nainen ja fileerausveitsi. Miten Rosa Liksomia luetaan?* Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 49. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Josselson, Ruthellen (1987): *Finding herself. Pathways to identity development in women.* San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Josselson, Ruthellen (1993): A narrative introduction. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *The narrative study of lives*, ix–xv. London:Sage.

Josselson, Ruthellen (1995): Imagining the real. Empathy, Narrative, and the Dialogic Self. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.): *Interpreting Experience*, 27–44. Thousand Oaks: Sage.

Josselson, Ruthellen (1996): *Space Between us. Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kalela, Jorma (2000): *Historiantutkimus ja historia.* Helsinki: Gaudeamus.

Kelchtermans, Geert (1993a): A Biographical Perspective on Professional Development. Teoksessa C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (toim.): *Reseach on Teacher Thinking: Understanding Professional Development,*198–220. London: Falmer Press.

Kelchtermans, Geert (1993b): Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9 (5/6), 443–456.

Kelchtermans, Geert ja Ballet, Katrijn (2002): Learning how to play the game. The development of micropolitical literacy. Teoksessa R. Huttunen & Hannu L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.): *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*, 219–240. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.

Kelly, George A. (1963): *A Theory of Personality: The psychology of personal constructs.* New York: Norton.

Kemp, Anthony (1999): Suullinen tiedonanto, 20.10.1999.

Kerby, Anthony P. (1991): *Narrative and the self.* Bloomington: Indiana University Press.

Kermode, Frank (1967): *The sense of an ending: Studies in the theory of fiction.* New York: Oxford University Press.

Kiesinger, Christine E. (1998): Writing Abbey's Life. *Qualitative Inquiry,* Vol. 4, no 1, 71–95.

Kimanen, Seppo (2003): Liika on liikaa. *Musica,* 5/2003, s. 27.

Kincheloe, Joe (1997): Fiction formulas. Teoksessa W.G. Tierney & Y.S. Lincoln (toim.): *Representation and the text. Re-framing the narrative voice,* 57–77. Albany: State University of New York Press.

Komulainen, Katri (1998): *Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämänkertomuksissa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kortteinen, Matti (1992): *Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona.* Hämeenlinna: Karisto.

Kortteinen, Matti (1994): Kun pohja pettää. Teoksessa J.P. Roos & E. Peltonen (toim.): *Miehen elämää. Kirjoituksia miesten omaelämäkerroista*. Helsinki: SKS.

Kosonen, Erja (2001): *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kultalahti, Leena (2000): *"Miten minusta tuli yliopisto-opettaja": urakulku ja itsekokemus.* Oulu: Oulun yliopisto.

Kurkela, Kari (1994): *Mielen maisemat ja musiikki.* (2. painos) Helsinki: Hakapaino.

Kurkela, Kari (1997): Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.): *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa,* 277–293. Helsinki: Opetushallitus.

Kurkela, Kari (1999): Poiesis: Todellisuudesta, muista systeemeistä, luovasta rajankäynnistä sekä musiikin haikeudesta. *Musiikki* 4/1998, 356–370.

Kurkela, Kari (2003): Rajalla tutkiminen. Kokemuksen ymmärtämisen mahdollisuudesta. Elektronisessa muodossa osoitteessa http://www.urova.fi/?deptid=14293.

Kuusinen, Kirsti-Liisa (1995): Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.): *Kasvatuspsykologia.* Porvoo: WSOY.

Kuusisaari, Harri (2003): Rakkaudesta musiikkiin. *Rondo,* 10/2003, 5.

Kvale, Steinar (1996): *Inter-Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks: Sage.

Kyratzis, Amy ja Green, J. (1997): Jointly constructed narratives in classrooms: co-construction of friendship and community through language. *Teaching and Teacher Education,* 13 (1), 17–37.

Kärjes-Peltola, Pia (2001): *Lapsuuden musiikkiopisto-opintojen merkitys aikuiselämässä.* Musiikkitieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Taiteiden tutkimuksen laitos, musiikkitiede.

Labov, William (1982): Speech actions and reactions in personal narratives. Teoksessa D. Tannen (toim.): *Analyzing Discourse: Text and Talk.* Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Lancaster Helen (2002): Concervatoria: interacting with wider audience. Esitelmä ISME:n komission seminaarissa "The Preparation of the Musician as a Reflective Practitioner" Stavangerissa 6.–10.8.2001.

Lather, Patti (1991): *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern.* New York: Routledge.

Lehtonen, Kimmo (2001): Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia,* 5/01, 306–315.

Lehtonen, Mikko (1996): *Merkitysten maailma.* Tampere: Vastapaino.

Lepistö, Vappu (1990): *Kuvataiteilija taidemaailmassa: tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä.* Tutkijaliiton julkaisusarja n:o 70. Helsinki: Tutkijaliitto.

Leppälä, Katja & Päiviö, Hanna (2001): *Kauppatieteiden opiskelijoiden moraalijärjestys: narratiivinen tutkimus kolmen eri pääaineen opiskelusta Helsingin kauppakorkeakoulussa.* Kauppatieteen pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.

Leppänen, Taru (2000): *Viulisti, musiikki ja identiteetti. Sibelius-viulukilpailu suomalaisessa mediassa.* Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura.

Levi-Strauss, Claude (1997): *Tristes Tropiques,* käänn. John ja Doreen Weightman. New York: Modern Library.

Lieblich, Amia, Tuval-Mashiach, Rivka ja Zilber, Tamar (1998): *Narrative Research.* London: Sage.

Lincoln, Yvonna S. ja Denzin, Norman K. (1994): The fifth moment. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim): *Handbook of Qualitative Research.* London: Sage, 575 –586.

Linde, Charlotte (1993): *Life Stories. The Creation of Coherence.* New York and Oxford: Oxford University Press.

Löyttyniemi, Varpu (2001): The Setback on a Doctor's Career. Teoksessa D.P. Adams, R. Josselson & A. Lieblich (toim.): *Turns in the Road,* 177–202. Washington, D.C : American Psychological Association.

MacIntyre, Alasdair (1981): *After Virtue. A Study in Moral Theory.* London: Duckworth.

Maijala, Pirre (2003): *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana.* Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 20.

Makkonen, Anna (1997): *Lukija, lähdetkö mukaan? Tutkielmia ja esseitä.* Helsinki: Kansanvalistusseura.

Mantere, Markus (1996): Musiikki kurssitutkinnoissa. Teoksessa P. Moisala (toim.): *Etnomusikologinen vuosikirja,* 117–141. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura.

Marcus, Hazel & Nurius, Paula (1986): Possible selves. *American Psychologist*, Vol. 41, No. 9, 954–969.

Mark, Desmond (1998): The Music Teacher's Dilemma – Musician or Teacher? *International Journal of Music Education,* 32, 3–22.

May, Vanessa (2001): *Lone Motherhood in Finnish Women's Life Stories.* Turku: Åbo Akademi University Press.

McAdams, Dan P. (1988): *Power, Intimacy, and the Life Story. Personological Inquiries into Identity.* New York, London: The Guilford Press.

McAdams, Dan P. (1993): *The Stories We Live By.* New York: William Morrow.

McAdams, Dan P. (1995): What do we know when we know a person? *Journal of Personality* 63 (3), 365–396.

McAdams, Dan P., Diamond, Ann, de St. Aubin, Ed ja Mansfield, Elizabeth (1997): Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology,* 72, 678–694.

Middleton, David & Edwards, Derek (1990): Introduction. Teoksessa Middleton, D. & Edwards, D. (toim.): *Collective Remembering.* London: Sage.

Miller, Janet L. (1982) The sound of silence breaking: Feminist pedagogy and curriculum theory. *Journal of Curriculum Theorizing,* 4(1), 5–11.

Miller, Janet L. (1990): *Creating Space and Finding Voices.* New York: State University of New York Press.

Miller, Nancy K. (1995): Mothers, Daughters, and Autobiography. Teoksessa John Welchman (toim.): *Rethinking Borders.* London: Macmillan.

Mills, C. Wright (1959): *The sociological imagination.* New York: Oxford University Press.

Mishler, Elliot G. (1986): The analysis of interview-narratives. Teoksessa T. Sarbin (toim.): *Narrative psychology: The storied nature of human conduct,* 233–255. New York: Praeger.

Moustakas, Clark (1990): *Heuristic Research: Design, methodology, and applications.* Newbury Park: Sage.

Munro, Petra (1998): *Subject to Fiction. Women Teachers' life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance.* Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Murray, Kevin (1989): The Construction of Identity in the Narratives of Romance and Comedy. Teoksessa J. Shotter & K.J. Gergen (toim): *Texts of Identity*, 176-205. London: Sage.

Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio (1997): Helsinki. Opetusministeriön työryhmän muistioita n:o 24.

Mykhalovskiy, Eric (1996): Reconsidering "Table talk". Critical thoughts on the relationship between sociology, autobiography, and self-indulgence. *Qualitative Sociology* 19, 131–151.

Mykhalovskiy, Eric ja Church, Catherine (2001): The Man who wanted to be faithful. Esitelmä konferenssissa "Texts of Testimony: Autobiography, Life-Story Narratives, and the Public Sphere ", Liverpoolissa, 23–25.8. 2001.

Mäkelä, Maarit (2003): *Saveen piirtyviä muistoja. Subjektiivisen luomisprosessin ja sukupuolen representaatioita.* Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 43. Hollola: Salpausselän Kirjapaino.

Määttänen, Kirsti (1993): Äidit ja tyttäret, anopit ja miniät. Teoksessa Ulla Piela (toim.): *Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkerroista,* 149–165. Helsinki: SKS.

Nelimarkka, Riitta (2000): *Self portrait. Elisen väitöskirja: variaation variaatio.* Helsinki: Seneca.

Nykysuomen sanakirja (1992): Osa 2. Juva: WSOY.

Ojanen, Sinikka (1993) (toim.): *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 21.

Ojanen, Sinikka (1994): Ammattilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.): *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen,* 96–111. Juva: WSOY.

Opetussuunnitelman perusteet (2002): Laki taiteen perusopetuksen musiikin laajasta oppimäärästä. Määräys 41/011/2002.

Pagano, Jo-Anne (1990): *Exiles and communities: Teaching in the patriarchal wilderness.* Albany: State University of New York Press.

Passerini, Luisa (1990): Mythbiography in Oral History. Teoksessa Samuel, R. & Thompson, P. (toim.): *The Myths We Live By,*49–60*.* London & New York: Routledge.

Patton, Michael (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods.* Newbury Park: Sage.

Pauli, Anneli (2003): Vieraskynä. *Helsingin Sanomat* 29.12.2003.

Perkiömäki, Jari (2003): Korkeakulttuuri ja hovikelpoisuus. *Äänenkuljettaja*, 18/2002–2003, 4.

Pinar, William F. (1997): Regimes of Reason and the Male Narrative Voice. Teoksessa W. Tierney & Y.S. Lincoln (toim.): *Representation and the Text. Re-framing the Narrative Voice*, 81–114. Albany: State University of New York Press.

Polkinghorne, Donald E. (1988): *Narrative Knowing and The Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

Polkinghorne, Donald E. (1995): Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education,* Vol. 8, N.o 1, 5–23.

Pollock, Griselda (1989*)*: *Visions and difference: Femininity, feminism, and the histories of art*. London 6 New York: Routledge.

Rich, Adrienne (1972): *When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision*. [College English 3].

Richardson, Laurel (1990): *Writing strategies. Reaching diverse audiences.* Qualitative Methods Series 21. London: Sage.

Richardson, Laurel (1994): Writing: A Method of Inquiry. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (toim.): *Handbook of qualitative research,* 516–529. Thousand Oaks: Sage.

Richardson, Laurel (1998): Writing – A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 345–372. Thousands Oaks: Sage.

Richardson, Laurel (2000): New Writing Practices in Qualitative Research. *Sociology of Sport Journal*, 17, 5–20.

Richardson, Laurel (2001): Getting personal: writing-stories. *Qualitative Studies in Education*, Vol. 14, No. 1, 33–38.

Rickman, H.P. (1976) (toim. ja kääntäjä): *W. Dilthey – Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricoeur, Paul (1984): *Time and Narrative. Vol. I.* Chicago: The University of Chicago Press.

Ricoeur, Paul (1985): *Time and Narrative. Vol. II.* Chicago: The University of Chicago Press.

Riessman, Katherine Kohler (1993): *Narrative Analysis.* Newbury Park: Sage.

Riessman, Katherine Kohler (2001): Analysis of personal narratives. Teoksessa J.F. Gubrium & J.A. Holstein (toim.): *Handbook of Interview Research. Context and Method*, 695–710. Thousand Oaks & London & New Delhi: Sage.

Rinehart, Robert (1998): Fictional methods in ethnography: believability, specks of glass, and Checkhov. *Qualitative Inquiry* 4 (2), 200–225.

Rink, John (1999): Translating Musical Meaning: The Nineteenth-Century Performer as Narrator. Teoksessa N. Cook & M. Everist (toim.): *Rethinking Music,* 217–238. Oxford: Oxford University Press.

Roberts, Brian A. (1991): *A place to play. The social world of university schools of music.* St. John's, New Foundland: Memorial University of New Foundland.

Roberts, Brian A. (2000): A North American response to Bouij: Music education student identity construction revisited in Sweden. Teoksessa R. R. Rideout & S.J. Paul (toim.): *On the Sociology of Music Education II. Papers from the Music Education Symposium at the University of Oklahoma,* 63–74. Amherst, MA: University of Massachusetts.

Ronkainen, Suvi (1997): Ympyrästä spiraali ja tyhjiöstä avauma. Hituvan subjektin huima lento. *Psykologia* 32, 6, 457–464.

Ronkainen, Suvi (1999): *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus.* Helsinki: Gaudeamus.

Roos, Jeja-Pekka (1988): *Elämäntavasta elämäkertaan.* Jyväskylä: Gummerus.

Rosaldo, Renato (1986): Ilongot hunting as story and experience. Teoksessa V. Turner & E. Bruner (toim.): *The anthropology of experience.* Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Rosenau, Pauline M. (1992): *Post-Modernism and the social sciences: insights, inroads, and intrusions.* Princetown, N.J.: Princetown University.

Rothstein, William (1995): Analysis and the Act of Performance. Teoksessa J. Rink (toim.): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation,* 217–240. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruismäki, Heikki (1991): *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Saarenheimo, Marja (1994): Muisti ja kertominen. *Gerontologia,* 8(4), 221–222.

Saarinen, Jaana (2003): *Naistutkijat tiedemaailmassa*. *Kertomuksia tutkimusprosesseista.* Acta Universitatis Lapponiensis 57. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Saarnivaara, Marjatta (2002): Tekstin synty ja metodologinen avaus – lähtökohtana eletty kokemus. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.): *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*, 115–173. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Salakka, Hannu (1986): *Myös todellisuus on uskonto*. Keuruu: Otava.

Salo, Mikko A. (2000): *Loppukesästä hän jo juoksi. Runoja sairaan lapsen vanhemmilta*. Joensuu: Joensuu University Press.

Salo, Mikko A. (2001): Runoutta vai laadullista tutkimusta? *Janus* 4, 342–356.

Sarbin, Theodor (1986) (toim.): *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.

Sartre, Jean-Paul (1963): *Search for a method.* New York: Knopf.

Sarjala, Jukka (2002): *Miten tutkia musiikin historiaa? Johdatus näkökulmiin ja menetelmiin*. Helsinki: SKS.

Schachtel, Ernst (1959): *Metamorphosis.* New York: Basic Books.

Seidman, Irving E. (1985): *In the words of the faculty: perspectives on improving teaching and educational quality in community colleges.* San Francisco: Jossey-Bass.

Seidman, Irving E. (1991): *Interviewing as qualitative research.* New York: Teachers College Press.

Sennett, Richard (2003): *Respect. The formation of Character in the World of Inequality*. London: Allen Lane The Penguin Press.

Shore, Brad (1996): *Culture in Mind: cognition, culture, and the problem of meaning*. New York, NY: Oxford University Press.

Shotter, John (1993): Becoming someone. Identity and Belonging. Teoksessa N. Coupland & J. Nussbaum (toim.): *Discourse and Lifespan Identity. Language and Language Behaviors, 4.* Newbury Park: Sage.

Shotter, John (1994): *Conversational Realities. Constructing Life Through Language.* London: Sage.

Siitonen, Juha (1999): *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua.* Acta Universitatis Ouluensis, sarja E, 37. Oulu: Oulun yliopisto.

Sikes, Patricia & Measor, Linda & Woods, Peter (1985): *Teacher Careers. Crises and Continuities.* London: Falmer Press.

Silkelä, Raimo (1999): *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset.* Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 52. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Siltala, Juha (1996): Yksilöllisyyden historialliset ja psykologiset ehdot. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki (toim.): *Yksilö modernin murroksessa,* 117–204. Helsinki: Gaudeamus.

Sintonen, Teppo (1999): *Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina.* Jyväskylä: SopHi.

Smeyers, Paul & Verhesschen, Piet (2002): Narrative Analysis as Philosophical Research: Bridging the Gap Between the Empirical and Conceptual. *Qualitative Studies in Education*, Vol. 14, n:o 1, 71–84.

Smith, Brett & Sparkes, Andrew (2002): Men, sport, spinal cord injury and the construction of coherence: narrative practice in action. *Qualitative Research,* Vol. 2(2), 143–171.

Smith, Dorothy E. (1987): *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northwestern University Press.

Somers, Margaret (1994): The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. *Theory and Society* 23, 605–649.

Sommer, Kristin L. & Baumeister, Roy F. (1998): Making meaning from life events: empirical studies of personal narratives. Teoksessa P.T.P. Wong & P.S. Fry (toim.): *The human quest for meaning,* 143–161. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sparkes, Andrew (1996): The fatal flaw: A Narrative of the fragile body-self. *Qualitative Inquiry*, 2, 463–494.

Sparkes, Andrew (1997): Ethnographic Fiction and Representing the Absent Other. *Sport, Education, and Society*, Vol. 2 (1), 25–40.

Sparkes, Andrew (2000): Autoethnography and Narratives of Self: Reflections on Criteria in Action. *Sociology of Sport Journal,* 17, 21–43.

Spence, Donald P. (1982): *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis.* New York: Norton.

Spence, Donald P. (1986): Narrative smoothing and clinical wisdom. Teoksessa T.R. Sarbin (toim.): *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*, 211–232. New York: Praeger.

Stake, Robert E. (1995): *The art of case study research.* Thousand Oaks: Sage.

Steedman, Carolyn (2001): Keynote-esitelmä 25.8.2001 konferenssissa "Texts of Testimony: Autobiography, Life-Story Narratives and the Public Sphere" Liverpoolissa 23.–25.8.2001.

Stivers, C. (1993): Reflections on the role of personal narratives in social science. *Signs: Journal of Women in Culture an d Society, 18* (2), 408–425.

Suomen kielen perussanakirja (1990): 1. Osa. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Syrjälä, Leena (1990): *Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa. Touko Voutilainen ajattelijana ja rehtorina.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 68. Oulu: Oulun yliopisto.

Syrjälä, Leena & Estola, Eila & Mäkelä Maarit & Kangas, Pia (1996): Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*,

137–150. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.

Syrjälä, Leena (2000): Luento "Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa" Sibelius-Akatemiassa 30.11.2000.

Sölle, Dorothee (1996): *Vastatuuleen. Muistelmat.* Suom. Taisto Nieminen. Helsinki: Otava.

Tanni, Mikko (2003): Representaatio. Elektronisessa muodossa osoitteessa: http://www.uta.fi/~mt63532/docs/representaatio.html

Tarasti, Eero (1990): *Myytti ja musiikki. Semioottinen tutkimus myytin estetiikasta*. Helsinki: Gaudeamus.

Tarasti, Eero (1994): *Johdatusta semiotiikkaan: esseitä taiteen ja kulttuurin merkkkijärjestelmistä*. Helsinki: Gaudeamus.

Taylor, Charles (1989): *Sources of the Self: The making of the Identity.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989

Taylor, Charles (1994): The politics of recognition. Teoksessa A. Gutmann (toim.): *Multiculturalism. Examining the politics of recognition,* 25–73. Princetown: Princetown University Press.

Taylor, Charles (1995): *Autenttisuuden etiikka.* Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.

Telles, Joao A. (2000): Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge in qualitative research. *Qualitative Studies in Education,* Vol. 13, No. 3, 251–262.

Tierney, William G. (1997): Introduction. Teoksessa W.G. Tierney & Y.S. Lincoln (toim.): *Representation and the text. Re-framing the narrative voice,* 23–36. Albany: State University of New York Press.

Tierney, William G. (1998): Life History's History: Subjects Foretold. *Qualitative Inquiry*, 4(1), 49–70.

Tiihonen, Arto (1994): Urheilussa kilpailevat maskuliinisuudet. Teoksessa J. Sipilä & A. Tiihonen (toim.): *Miestä rakennetaan – maskuliinisuuksia puretaan.* Tampere: Vastapaino.

Tiihonen, Arto (1996): Ikuisesti urheileva poika eli mistä on 'kunnon miehet' tehty? Teoksessa T. Hoikkala (toim.): *Miehen kuvia.* Helsinki: Gaudeamus.

Tiihonen, Arto (2002): *Ruumiista miestä, tarinasta tulkintaa: oikeita miehiä – ja urheilijoita?* Jyväskylä: LIKES.

Toivanen, Mikko (2000): *Jazz luonnollisen systeeminä. Fenomenologis-semioottinen tutkielma modernin jazzin myytistä ja sen merkityksestä.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Thielst, Peter (1994): *Elämä ymmärretään taaksepäin, mutta se täytyy elää eteenpäin. Kertomus Søren Kierkegaardista.* [Livet forstås baglæns, men må leves forlæns]. Suom. Torsti Lehtinen. Juva: WSOY.

Tolska, Timo (2002): *Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys.* Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia; 178. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuovila, Annu (2003) *"Mä soitan ihan omasta ilosta": pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta.* Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18.

Turner, Victor (1982): *From ritual to Theater.* New York: Performing Arts Journal Publications.

Vanhoozer, Kevin J. (1991): Philosophical antecedents to Ricoeur's Time and Narrative. Teoksessa D. Wood (toim.): *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation,* 34–54. London: Routledge.

Van Maanen, John (1988): *Tales of the field. On writing ethnography.* Chicago: University of Chicago Press.

Vapaavuori, Pekka (2002): Pääkirjoitus. *Äänenkuljettaja*, 8/2002–2003.

Verma, Najirah (1991): *The Crows of Deliverance.* London: Readers International.

Vilkko, Anni (1988): *Tarina tarinasta: erään naisomaelämäkerta-aineiston tarkastelua.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vilkko, Anni (1997): *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisten elämän kerronta ja luenta*. Helsinki: SKS.

Vilkko, Anni (2000): Elämänkulku ja elämänkulkukerronta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) *Suomalainen elämänkulku*, 74–85. Vantaa: Tammi.

Weiner, Bernard (1992): *Human motivation: Metaphors, theories and research.* Newbury Park, Ca: Sage.

White, Hayden (1987): *The content of the form: narrative discourse and historical representation.* Baltimore: John Hopkins University.

Wierzbicka, Anna (1994): 'Cultural Scripts': a new approach to the study of cross-cultural communication. Teoksessa M. Putz (toim.): *Language Contact and Language Conflict,* 69–87. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Wierzbicka, Anna (1991): Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts. Teoksessa A. Wierzbicka (toim.) *Cross-Cultural Pragmatics: the Semantics of Human Interaction*, 25–56. Trends in Linguistics series no. 53. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Ylijoki, Oili-Helena (1998): *Akateemiset heimokultuurit ja noviisien sosialisaatio.* Tampere: Vastapaino.

Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R. ja Densmore, K. (1987): Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. Teoksessa J. Calderhead (toim.): *Exploring Teachers' Thinking.* London: Cassell.

Zeller, Nancy (1995): Narrative strategies for case reports. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative,* 75–88. London: Falmer Press.

Ås, Berit (2000): *Tunnetko temput? Miesten näkymätön vallankäyttö.* Helsinki: Naisjärjestöjen keskusliitto.

LIITE 1. YHTEISTYÖPYYNTÖ

MITÄ?

Teen tutkimusta naispuolisten pianonsoitonopettajien identiteetin kehityksestä ja motivaation muutoksista. Olen osallisena professori Kari Kurkelan johtamassa Musiikkioppilaitos-projektissa (MOP). Tutkimukseni työnimenä on "Solistista soitonopettajaksi", ja se on osa Sibelius-Akatemiassa suorittettavaa tohtorintutkintoani.

MIKSI?

Haluan saada selvää siitä, miten pääosin soittotaitoon ja esittämiseen painottuneen koulutuksen saanut nainen motivoituu opetustyöstä ja kokee opettajan identiteetin omakseen. Tutkimukseeni sisältyy haastatteluosuus ja nyt olen siihen etsimässä kiinnostuneita osallistujia. Lähestynkin juuri Sinua, hyvä kollega, yhteistyöpyynnön merkeissä: voit auttaa minua tutkimukseni keskeisessä vaiheessa!

MITEN? MILLOIN?

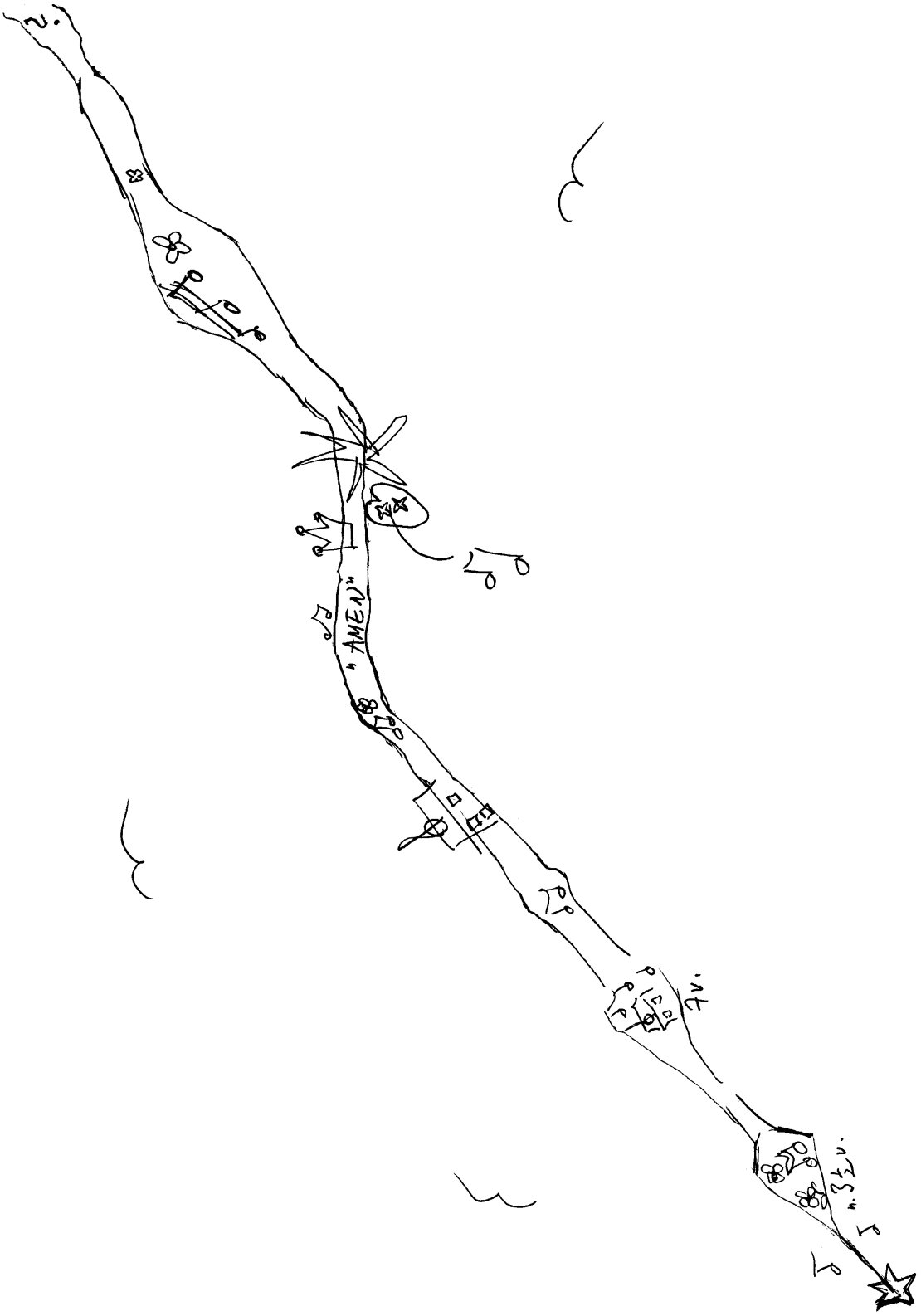
– Kertomalla elämäsi tarinan haastattelujen yhteydessä. Haastattelut tullaan suorittamaan vuoden 2000 aikana, ja tavoitteenani on, että tutkimushenkilönä oleminen olisi Sinulle palkitseva ja antoisa kokemus ja että siitä olisi hyötyä oman elämäsi jäsentämisen sekä tulevaisuutesi hahmottamisen kannalta.

Jos Sinua kiinnostaa oman elämäntarinasi läpikäyminen haastattelujen muodossa, ota yhteyttä Kaija Huhtaseen, p.09-340 1717 (koti) tai 09-4054 586 (työ) tai e-mail: kaija.huhtanen@siba.fi

Osoitelähde: Pianopedagogit ry:n jäsenrekisteri

LIITE 2. YDINNARRATIIVIT

Aino: Oman maailman kannattelemana



Se oli tosikiva se musiikkiopistoaika![93]

Ainon kotona soi: toinen vanhemmista oli musiikin ammattilainen. Oli luontevaa, että Aino hakeutui itsekseen pianon ääreen jo paljon ennen kuin "oikeat" soittotunnit aloitettiin. Soittimen ääreltä löytyi ihmeellinen ja lumoava maailma väreineen, sävyineen ja taikapiireineen. Oma yksityinen musiikkimaailma! Lapsuuden soitto-opiskelu jäi Ainon mieleen ihmeen ihanana aikana.

Jos lähtis ja sais vaan soittaa!

Nuoruuteen ehdittyä astui elämään Akatemian nuoriso-osaston intensiivisempi opiskelu. Aino pärjäsi hyvin; olisi soittanut vaan… ja haaveili opinnoista ulkomailla. Vanhemmat eivät sellaiseen suostuneet vaan halusivat ohjata tytön hyvään musiikkialan koulutukseen kotimaassa. Sitä kautta pääsisi sujuvasti leivän hankintaan kiinni. Aino alistui, kävi läpi vastaanhangoitellen koulutuksen, ja suoritti myöhemmin yleisen osaston oppimäärän.

Mies sano että, jos sä rupeet konsertoimaan nii tää avioliitto on loppu!

Perhe tuli perustettua: mies ei ollut musiikkialalla, mutta oli amatöörisoittajana varteenotettava. Ensimmäisen lapsensa jälkeen Aino teki diplominsa. Kurssi meni hyvin, ja ensikonsertti olisi ollut tarjolla. Siinä tuli kuitenkin seinä eteen: mies ei hyväksynyt konsertoimista, vaan halusi lisää lapsia. Aino antoi periksi, mutta ajatuksissa kyti toivo: *Mut sit mä ajattelin niin, et jos mä oon tarpeeksi lahjakas niin kyllä se vielä pulpahtaa sieltä esiin.*

Toisen lapsen jälkeen kuitenkin avioliitto päätyi eroon. Niinpä Aino sai huomata olevansa kahden lapsen äiti, jolla oli monipuolista musiikkialan pätevyyttä, mutta ei yhtään työkokemusta. Erään kokeneen taiteilijapedagogin kannustus kuitenkin rohkaisi häntä muusikkona ja pianistina: jospa sittenkin tekisi sen ensikonsertin! Samaan aikaan hän sai paikan soitonpettajana, ja niin Aino sekä harjoitti konserttiohjelmaa että opiskeli opettamista olan takaa. Konsertin tekeminen toi tyydytystä ja oli merkittävä asia monella tapaa. Kuitenkin vuosien kuluessa opettamisen suhteen tuli tunne, että tähänkö sitä jäädään vanhaksi mummoksi asti?

Aloin tehä hullun lailla töitä

Jälleen ilmaantui uusi käänne. Aino sai lehtoraatin pienessä oppilaitoksessa, joka haki paikkaansa ja profiiliaan. Hän sai hyviä oppilaita, joita sitten sai viedä kilpailuihin sekä ohjata ammattiopintoihin asti. Opetustyö toi suurta tyydytystä. Suvussa oli kautta aikojen pidetty opettajan työtä arvossa – esiintyvän taiteilijan työtä ei niinkään. Kaiken aikaa Aino piti sitkeästi kiinni omasta soittamisestaan ja harjoitteli säännöllisesti. Esiintyminen ei kuitenkaan erityisemmin houkuttanut. Nykyinen työpaikka on selvästikin Ainon elämäntehtäväpaikka, mutta silti hän kokee ilmapiirin ahdistavana ja kutistavana. Häntä on koetettu jopa saada luopumaan virastaan. Siksi hän ei ole välittänyt esiintyä esimerkiksi opettajakonserteissa eikä hän halua sosiaalista kanssakäymistä kollegojen kanssa työajan ulkopuolella. Hänen suhtautumisensa on enemmälti varautunutta*: En oo aktiivinen; pitäs tyrkyttää itseään, mut aattelin, et tulee semmonen epävarma tunne, et kun en oo tota [yhteissoittoa] tehny ennen, et onks musta siihen, et ei uskalla luvatakaan kenenkään kanssa.* Musiikin sosiaalinen aspekti ei ole Ainon kohdalla toteutunut; tosin ei koulutuskaan häntä siihen ohjannut.

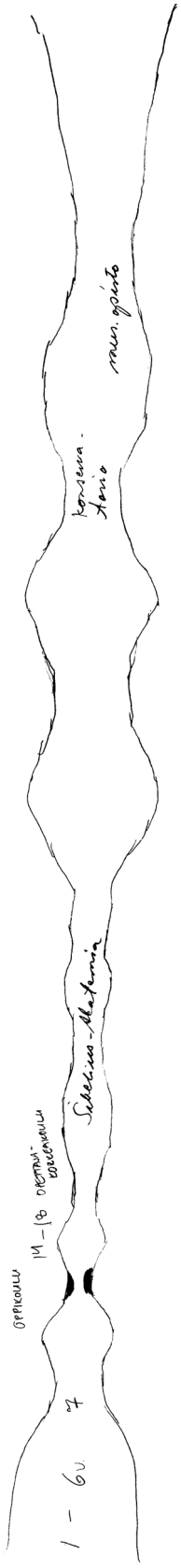
[93] Kursivoidut ilmaisut tekstissä ovat suoria lainauksia haastateltavien puheesta.

Mun täytyy rakentaa se oma maailma taas

Tulevaisuuttaan ajatellessaan Aino toteaa surumielisenä: "No, siinäpä se onkin; enhän mä voi tän työn varaan sitä rakentaa; tää kapenee koko ajan jotenkin." Hänellä on kuitenkin yksi samanmielinen kollega, jonka kanssa on välillä suunniteltu jopa oman musiikkikoulun perustamista. Rohkeus tähän ei vielä ole riittänyt. Soittaminen on yhä edelleen se oma, yksityinen maailma: *"Se vaan on mussa itessäni, että haluu pitää kiinni siitä maailmasta kuitenkin… oon ajatellu että se on sitte kuolinvuoteella tämä!"* Nyt keski-ikäisenä hän tunnistaa, että soittaminen liittyy paljolti soittavaan vanhempaan. Tällä on aina ollut häneen suuri vaikutus, mikä näkyy kaikissa elämän valinnoissa. Onko kyse ollut hyväksynnän hakemisesta, hän pohtii itsekseen. Vanhempien suhtautuminen on ollut ristiriitaista: *Mikshän se Aino ei soita, siitä olis tullu hyvä taiteilija?* Kuitenkin varsinainen taiteilijuus evättiin Ainolta, kun olisi ollut aika panostaa siihen.

Tulevaisuus näyttää avoimelta ja tuntemattomalta tämän hetken perspektiivistä käsin.

Kirsi: ***Taidetta mä rakastan niin paljon, et se on henki ja elämä***



Kirsi eli lapsuutensa taiteilijakodissa. Varhaisten vuosien muistikuviin kuului se, että musiikinopettajana koulussa työskentelevä äiti opetti kotona pianonsoittoa. Kirsi muistaa istuneensa usein äitinsä sylissä oppituntien aikana. *Mää oon ollu "Suzuki-lapsi", opin Paavolan pianokoulun ulkoa*. 9-vuotiaaksi Kirsi sai soitto-oppinsa kotiympäristössä äidiltään, minkä jälkeen olikin aika siirtyä musiikkiopistoon. Kanttori-isä oli lupaava laulaja, joka oli sodassa ollut hyvin vaikeissa paikoissa ja haavoittunut siellä pahasti: *Ihminen ei tule niin kovista taisteluista samana.* Isän oopperaura lähti nousuun sodan jälkeen. Hän kävi opiskelemassa ulkomailla, sai isoja oopperarooleja sekä piti konsertteja pitkin Suomea.

Menestyminen uralla ei kuitenkaan tuonut onnea – ei isälle itselleen eikä perheelle: kuningas alkoholi astui isän elämään. Kirsin perusturvallisuus järkkyi, koko lapsuus tuntui katkeavan lyhyeen. Kokemuksiensa perusteella hän päätteli, että *taiteilijat aiheuttaa ympäristölleen paljon tuskaa ja surua*. Kirsin tavoitteeksi tulikin siksi täysin erilainen elämä: *Halusin kunnon ihmiseksi.*

Ennenaikaista ikääntymistä

Kodinomainen ja musiikin täyttämä ilmapiiri vaihtui peloksi. Kotona ei ollut turvaa mistään; isä muuttui väkivaltaiseksi ja äidin voimavarat menivät päivästä toiseen selviämiseen. Kirsi oli esikoinen; hän koetti ottaa vastuuta, joka tosiasiassa ei olisi hänelle kuulunut. Noihin aikoihin hän oli aloittanut soittotunnit musiikkiopistossa ja joutunut koulussa luokkaan, jossa monia kiusattiin. Kirsi oli soitonopettajansa tähtioppilaita – *olin lahjakas, hänen joku toiv.* Kuitenkaan *opettaja ei ymmärtäny, et mä en jaksa… en saanu yöllä nukutuksi*. Vaikka Kirsin äiti puhuikin opettajalle, tämä silti uhkasi, että *jos en mä soita, niin hän heittää mut pellolle.*

Opettaja vaihtui, ja uusi opettaja antoi *mulle voimakkaita kappaleita, sain purkaa… Mulla olikin purettavaa* isoihin kappaleisiin, fortissimoa! Kappaleet tosin tahtoivat mennä ylivaikeiksi; opettajan innostuessa Kirsin *narsismin ensimmäiset aavistukset* alkoivat nostaa päätään. Samalla kuitenkin kävi niin, että *musiikkiopiston näytteissä opin pelkäämään.* Kirsi vertaa omaa olemistaan musiikkiopistossa tähän hetkeen: hänen mielestä aikaisemmin *kasvettiin hitaammin; oli tietty puhtaus, kunnes tuli musiikkiopiston vertailut ja näytteet*. Oppilaita tultiin tahtomattakin vertailluksi toisiinsa. Kirsiä arveluttaa määritellä *lapsen minäkuva joillakin pisteillä.*

Musiikki "terapiana"

Isän väkivaltaisuus huipentui Kirsin ollessa 11-vuotias – silloin hänen soittonsa *lähes kuoli*. Vähitellen hän kuitenkin oppi käyttämään musiikkia oman ahdistuksensa käsittelemiseen, erityisesti Franz Schubertin pianoteoksia, koska tämä musiikki *terapoi tämmösiä juttuja.* Fantasiasta (4-kätinen) tuli erityisen läheinen. *Aina kun alan sitä fuugaa soittamaan, rupeen itkemään, koska siinä on kuolema, joka ajaa takaa*. Kirsin soittamana teos eräällä kertaa teki suuren vaikutuksen erääseen suomalaiseen huippumuusikkoon: *Miten piano voi itkee sillä lailla!* Myöhemmin tämä onkin todennut, että siitä esityksestä *alkoi koko hänen taiteilijauransa.*

Kirsillä ei ollut olkapäätä, johon nojautua, *ei ketään, jolle puhua*. Sen sijaan hän oli *äidin huolien kantaja.* Lapsen selviytymistahto keksi keinon: *Piano on tämmönen, jolle minä puhun;* jopa enemmän – *se on mulle äiti ollut.* Vuosia myöhemmin Kirsin ammattiopintojen aikana hän kerran osallistui erään maailmankuulun pianistin kurssille. Kirsin soittoa kuunneltuaan maestro totesi tämän olevan *lahjakas, joka ei kuitenkaan osaa käyttää lahjojaan.* Kirsi on *kuin iskun päähänsä saanut*. Soitossa kuului aina *joku katastrofin pelko.*

Kirsi on kamppaillut koko ikänsä oman sisäisen tiensä puolesta ja viittaa Ralf Gothonin sanoihin*: Taiteessa on kaks tietä, toinen on tää et haetaan hyväksyntää ulkomaailmasta – ja toinen on tää sisäinen tie.*

Ammattia hakemassa

Musiikin ammattiopinnot eivät aluksi vetäneet puoleensa. *Olin nähny taiteilijaelämän nurjia puolia niin paljon*. Kirsi halusi kunnollisen ammatin ja kunnollisen elämän ja aloitti opiskella opettajaksi. Samalla hän kuitenkin kävi yksityisesti soittotunneilla, ja ennen pitkää soittaminen veti pitemmän korren. Sibelius-Akatemiassa hänen opettajanaan oli ensin arvostettu taiteilija-pedagogi, jonka opetuksesta hän ei juurikaan kostunut. *Opettaja oli ihan poissaoleva – myöhemmin tajusin, et hän käsitteli oman elämänsä kipeitä asioita. Hän oli väsyny opettamiseen, väsyny musiikkiin*. Kirsi päätti vaihtaa opettajalle, jolla hän näki olevan "korkeat päämäärät" suhteessa taiteeseen. Yhteistyötä kuitenkin hiertivät tekniset seikat; *hänellä oli kummallinen kirjoista opittu tapa opettaa tekniikkaa.* Kirsi sai tehdä tutkintonsa koko lailla yksin. Onnekseen hän sattui kuulemaan erästä ulkomaista vierailevaa opettajaa, josta *tuli semmonen olo, et tuonne pitää päästä!* Kirsi on kokenut, että *akatemia ei rohkassu mua siihen, mikä mää olen.* Häntä pidettiin musikaalisena, muttei hän löytänyt *omaa rooliaan siinä.* Niinpä Kirsi sitten alkoi järjestää itseään ulkomaille kyseisen maestron oppiin, kunhan oli ensin tehnyt pikavauhtia diplominsa alta pois.

Siitä muodostui *huima hyppy, kuin maakuntasarjasta olympiatasolle – kaikki oli alotettava alusta*. Opettajalta ei pahemmin herunut kiitosta; itseluottamus joutui koville. Kaikesta huolimatta tuo ajanjakso oli jotakin, jota Kirsi oli hakenut ikänsä: vihdoinkin oli *täysin luotettava mieshenkilö – ensimmäinen, et sai niinkun pohjaa.* Tänä aikana Kirsi löysi itselleen oikeutuksen soittoonsa: *kun mä rakastan musiikkia!* Tämän seurauksena alkoi vapautuminen siitä, että *haki ehkä jotain hyväksyntää* omalle soitolleen. Alkoi *pitkä tie, tavallaan matka minuuteen*.

Kokemuksia opettamisesta eri oppilaitoksissa

Ulkomailta palattuaan Kirsi miehineen viipyi ensin pääkaupunkiseudulla jonkin aikaa, mutta sai sitten töitä muualta Suomesta. Lapsia syntyi kaksi ja lastenhoidon sovittaminen yhteen työn kanssa osoittautui hankalaksi. Sinänsä Kirsi piti kovin työstään – *oikein kivoja oppilaita* – johon kuului myös säestystä. Joidenkin vuosien kuluttua perhe muutti takaisin Kirsin kotikaupunkiin, jossa hän aloitti opettajana isossa oppilaitoksessa. Hänen oli vaikea sopeutua muuhun pianonsoitonopettajakuntaan; ilmapiiri tuntui vieraalta ja oli kaukana kodinomaisuudesta. Noina aikoina mentiin *laitosmaiseen suoritukseen*, joka on *musiikin periaatteita vastaan*. Työpaikalla *oltiin itseriittosia* ja*"pelättiin jotain erilaisuutta*; siellä ilmeni monenlaista *pelaamista kulissien takana.* Kirsille ominainen *tietty sinisilmäisyys ja vaistonvaraisuus* tuottivat hankaluuksia, eikä hän *ymmärtänyt pelejä.* Hän kärsi siitä, että opettajia koetettiin *savustaa ulos,* että oppilaita *häirittiin tutkinnoissa*, jonkun opettajan *oppilaita mollattiin ulkopuoliselle sensorille*. Kaiken kukkuraksi hän syyllistyi tietämättään *majesteettirikokseen* kutsumalla ulkopuolisen huippupedagogin vierailulle oppilaitokseen. Kirsi rohkeni vielä ehdottaa muutosta kurssitutkintojen arvosteluun pienten lasten kohdalla: ettei näitä arvioitaisi samalla 25-pisteisellä asteikolla kuin isompia. Tällä kohden hän jäi aivan yksin – *mua ei kukaan tukenu*. Jälkeenpäin moni tuli sanomaan Kirsille, että *sä oot oikeessa, mut kun ei tässä nyt voi.*

Kirsi ei jaksanut: seurauksena oli uupuminen, joka myös somatisoitui niskojen jännityksenä. Kun hän vielä oli vasta toipumassa, hän aloitti työt uudessa, *pienemmässä ja kodinomaisemmassa* työpaikassa. Ensialkuun hän innostui valtavasti, kun tarjolla oli myös mahdollisuus yhteiseen kamarimusisoimiseen. Pian kävi kuitenkin niin, että Kirsi meni puolustamaan erästä

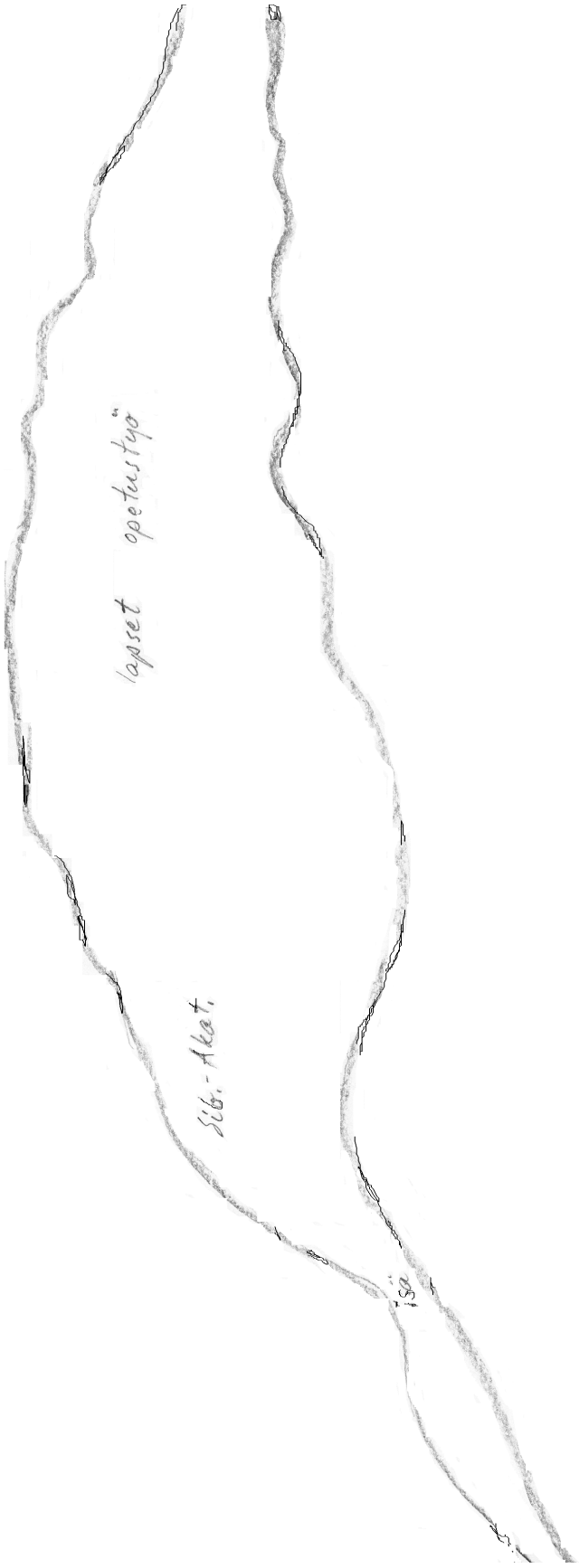
kaltoinkohdeltua kollegaa. Tämän seurauksena *yhteismusisointi tukahdutettiin*. Kirsin mielestä kysymys oli kostamisesta, mikä ilmeni myös siinä, että hänen oppilaitokseen puuhaamansa flyygeli otettiin häneltä pois. Oppilaitoksen "ykkössoitin" annettiin opetuskäyttöön sellaiselle opettajalle, joka myötäili rehtoria kaikessa. Työpaikan epäkohtien suhteen näytti vallitsevan asenne, ettei niihin parane puuttua. *Kunhan ei vaan itselle satu mitään.* Tästä laumakäytöksestä Kirsi toteaa: kyseessä on *pelko*.

Freelanceriksi

Oli pakko lähteä pois. Ensin Kirsi kuitenkin lähti virkavapaalle, mutta sen aikanaan loputtua Kirsi päätti riuhtaista itsensä kokonaan irti. Tämä tuli merkitsemään yksinäisyyttä sekä eläke-etujen menetystä. Nyt hän kuitenkin toteaa: *Mä oon tästä hyvin iloinen!* Hänellä ehti olla aikaa omille lapsilleen ja näiden murrosiälle; hänelle mahdollistui hedelmällinen kamarimusiikkityöskentely muutaman muusikon kanssa. Kirsille on ollut tärkeää vapaasti voida itse määritellä työnsä sisältö sekä raamit. Ei ole tutkintopakkoa, *ei ole tärkeetä, menestyyks* [oppilaat]*; oikeestaan en haluaisi kunnianhimosia oppilaita.* Olennaista on *viihtyminen yhdessä* ja oppilaan kannustaminen yksilönä kohti oman tien löytämistä.

Kirsi tuntee vahvasti, että hänellä on vielä paljon käyttämätöntä leiviskää: *Mulla on tehtävä!* Jos hän olisi jäänyt laitosopetuksen pariin, hän olisi *myynyt sielunsa*; *jonkun, mikä minä olen.*

Leila: Yksinäinen vaeltaja



Tiivis suhde opettajaan

Leilan mielestä isän tyytymättömyys tämän omaan asemaan osittain johti siihen, että hän halusi tyttärilleen koulutuksen kautta pääsyn parempaan elämään. Leilan vanhempi sisko oli myös musiikillisesti lahjakas, mutta hän kuitenkin lopetti soittamisen murrosiässä. Perheellä ei ollut varaa omaan pianoon; isä saattoi kävellen tyttärensä laajan peltoaukean poikki isoon taloon, jossa saatiin pianoläksyt harjoiteltua. Leilan kotikaupungissa oli kaksi varteenotettavaa opettajaa, joista toinen valittiin tyttöjen opettajaksi. Aluksi opettaminen oli täysipainoista, mutta vähitellen se muuttui *puoliadoptiosuhteeksi – naimaton yksinasuva neiti-ihminen melkeinpä vaati minut sinne lähes joka päivä*. Alkuun se ei haitannut, mutta murrosikäisenä Leila tajusi sen *manipulaatioksi, se oli oman elämänkäsityksen istuttamista minuun.* Pian alkoi tuntua *alistetulta; ei ollut ajateltavissakaan, että mä olisin jotenkin toiminut hänen tahtoans vastaan.* Leilasta oli kohtuutonta *kuunnella tuntikausia, mitenkä muut ovat ehdottomasti väärässä*.

Isän kuolema Leilan ollessa 14-vuotias määräsi paljolti jatkoa: Leila joutui miettimään ammattiin kouluttautumista. Tällä kohden opettaja osasi olla avuksi ja hän valmensi Leilan Sibelius-Akatemian pääsykokeisiin. Tosin vielä senkin jälkeen, kun Leila oli jo aloittanut opinnot Helsingissä, opettaja halusi jatkaa kanssakäymistä.

Tietoisesti kohti ammattia

Leila oli havainnut musiikin olevan *asia, josta mä pystyn ansaitsemaan elatustani*. Hän oli ehtinyt tehdä *kaikenlaista musiikkitouhua:* esiintynyt soittamalla eri tilaisuuksissa, tehnyt yhteistyötä laulajien kanssa ja säestänyt. *Se oli alue, missä minun ei tarvinnut kilpailla kaikkien muiden kanssa.*

Leila tuntuu olleen alusta asti tähtäämässä soitonopettajan ammattiin. Silti hän muistaa akatemiavuosinaan ajatelleensa koulutuksesta, että se *on aivan solistipainotteista.* Hän kuitenkin järkeili, että solistin opinnot tarvitaan, jotta olisi jotain jaettavaa muillekin. *Silloinkin oli jo paljon ääniä, jotka kritisoi sitä, että suuria tähtiä vaan koulutetaan, eikä ajatella sitä tehtävää, mihin nää ihmiset asettuu*. Opiskelu ei kokonaisuutena muodostunutkaan niin hienoksi kuin olisi odottanut, sillä Leila koki ulkopuolisuuta muita nuorempana; lisäksi hän suoritti opintojaan kotikaupungistaan käsin. Muutaman vuoden jälkeen hän hankki alivuokralaisasunnon Helsingistä. Saadakseen pientä tuloa Leila opetti, vaikkakin *se oli kyllä "yritä ja erehdy" -periaatteella.*

Leila kokee saaneensa koulutuksen, joka valmisti oikeisiin asioihin. *Ykköspedagogiikka oli kauheen hyvä; tartuttiin olennaisiin asioihin; kakkospedi […] oli sen ohjelmiston läpikäymistä.* Hän arvioi varovaisesti pedagogista puolta*; kun ei ole edes koulun psykologian kurssia lukenut.* Oma opettaminen on joka tapauksessa täytyny muodostaa itse.

Elämäni parhaat vuodet, ehdottomasti!

Leila sai diplomin tehtyään stipendin ulkomailla opiskelemiseen. Opettajakin oli löytynyt erään kesäkurssin yhteydessä. Noiden kahden vuoden aikana hän koki tulleensa samanhenkisten ihmisten luo, sillä akatemian aika oli yksinäistä, *mul ei ollu yhtään ystävää.* Konserteissa käymisestä koitui merkittäviä elämyksiä etenkin huipputaiteilijoiden esiintymisten yhteydessä. Leilan onni oli tuntea kriitikko, jonka seurassa pääsi aina hyville istumapaikoille.

Leilan tekniset taidot kohenivat, mutta hänelle itselleen oleellisinta oli saada elää semmosta elämää, mitä mä halusin, kun oli ollut niin paljon kaikenlaisia rajotuksia siihen asti. Hänelle toimeentulon hankkimisen välttämättömyys jo lapsesta asti oli ollu ahdistavaa. Täällä pääsi irti elämisen arkipäiväisyydestä, siitä että kaikki toiminta tähtäsi siihen, että saataisiin huomenna ostettua ruokaa.

Stipendi riitti niukasti elämällä, ja kun läsnä oli kaikki henkinen rikkaus ja kulttuurinen tarjonta, oli elämä onnellista. Leila oli kokenut olevansa toisenlainen kuin muu perheensä: *Muu perhe tavotteli sitä mitä heidän oli pakko tavotella – mä halusin jotakin enemmän.* Leila kaipasi kauneutta, kirjallisuutta, keskustelua.

Olisi ollut houkuttelevaa jäädä pysyvämminkin opiskelukaupunkiin, hankkia jotain työtä hengen pitimiksi. Toisen opiskeluvuoden lopulla kuitenkin Leilan terveys alkoi oireilla siihen malliin, että oli palattava Suomeen. Lapsuudessa vaivannut sairaus ilmaantui takaisin ja tämä määräsi tapahtumien suunnan. Leila palasi Suomeen huonossa kunnossa, mutta onneksi täällä terveydentila alkoi kohentua.

Ei konserttilavojen tähdeksi

Leila sai heti soitonopettajan paikan läheltä entistä kotikaupunkiaan ja pian löytyi työpaikalta myös aviopuoliso. Jonkin ajan kuluttua heille kummallekin avautui paikka Leilan entisestä kotikaupungista. Elämään tuli nyt uudenlaisia sävyjä: lasten syntyminen *oli mulle elämän suurin asia – toiveiden täyttymys.* Jossain määrin dramaattisten vaiheitten jälkeen Leila sai pianonsoiton lehtoraatin. Harjoitettuaan itsekritiikkiä opiskeluvuosiensa aikana hän ei kurkotellut kohti esiintymislavoja. Periaatteena oli, ettei hän ryhdy *mitään karriääriä määrätietoisesti luomaan* – jos pyydetään esiintymään tai kamarimusiikkitehtäviin, hän menee ilman muuta. Leila ei kaipaa yksin esiintymistä; hänestä *lavalla on ollu aina epämukavaa ja kauhea ramppikuume.* Ristiriitaisin mielin hän on suositellut oppilailleen lämpimästi esiintymisiä, koska tavallaan hän on kokenut olevansa epärehellinen. Muistikuvissa ei ole ainuttakaan tilannetta, jolloin itse esiintyminen olisi ollut mukavaa, sen sijaan *paras puoli: kun on siitä suoriutunut, niin jälkeenpäinhän se on aina ihanaa.* Diplomin soittaminen sekä ensikonsertin pitäminen eivät ole olleet mitenkään ihania elämyksiä – sen sijaan B-tutkinto oli lähes *huippukokemus* – siitä tulikin komea arvosana.

Kiinnostavinta on ollut *itsessään harjotusprosessi.* Oman opetustyön palkitsevuus ja ilo ovat seurausta siitä, että oppilaat ovat kiinnostuneet *itse asiasta*, teosten harjoittamisesta. Leilan työn tavoite on *hyvin ihanteellinen: kulttuuripääoman tai sivistyspääoman jakaminen, välittäminen eteenpäin.* Toisekseen hän pitää tärkeänä *pianonsoiton tekniikkaa, jonka pitää olla ehjä ja johdonmukainen.*

Sitte ei olekaan semmosia suuria käännekohtia

Työn jatkuttua useita vuosia Leila toteaa, että *tietysti menettää joitakin ihanteitaan*. Erään työpaikalla vierailleen asiantuntijan innoittamana oppilaitoksen rehtori ryhtyi muutoksiin johtamassaan organisaatiossa, ja Leilan kohdalla tämä tuli merkitsemään hänen syrjäyttämistään ykkösopettajan paikalta. Talossa vajaan vuoden ollut nuori opettaja nostettiin ainekollegion johtajaksi. Leila koetti olla järkevä ja vähätellä tapahtunutta – *oikeestaan hirveen naurettava juttu* – muttei päässyt mihinkään vaan *kelasi asiaa jatkuvasti.* Asia oli hänelle vakava, *tämmönen mitä mä kutsun pettymykseksi.* Leilalle kysymys oli jonkinlaisen arvostuksen eväämisestä, eritoten, kun tehtyä nimitystä ei perusteltu. *Ainejohtajan titteli laitettiin sitten alakerran ilmotustaululle näkyviin* – samalla Leilan työnilo alkoi hiipua.

Yleinen asenne oppilaitoksessa on Leilan sanojen mukaan ollut *jotenkin kyräilevä*, keskustelua ei synny kokouksissa eikä lautakuntatyöskentelyn yhteydessä. *Omia asemia vahditaan*. Hän miettii, että kun on kyseessä pianonsoiton opettaminen, niin *tiimityöskentely ei oo sopiva siihen.* Toinen mielipahaa tuottava seikka on Leilan mukaan palautteen puuttuminen omasta työstä – puhumattakaan kiitoksesta. Hän ei kaipaa *päähän taputtamista,* vaan avoimempaa vuorovaikutusta, keskustelua. Hänestä on outoa, että kunkin opettajan oppimat asiat ovat *jonkinlainen*

ammattisalaisuus, jota on mustasukkaisesti vahdittava, että ei vaan kukaan pääse siitä ottamaan. Leila oli mielestään havainnut saman jo akatemiassakin: *Pianistit kilpaili keskenään, ammatillisesti, mut myöskin panettelivat ja puhuivat pahaa toisistaan.*

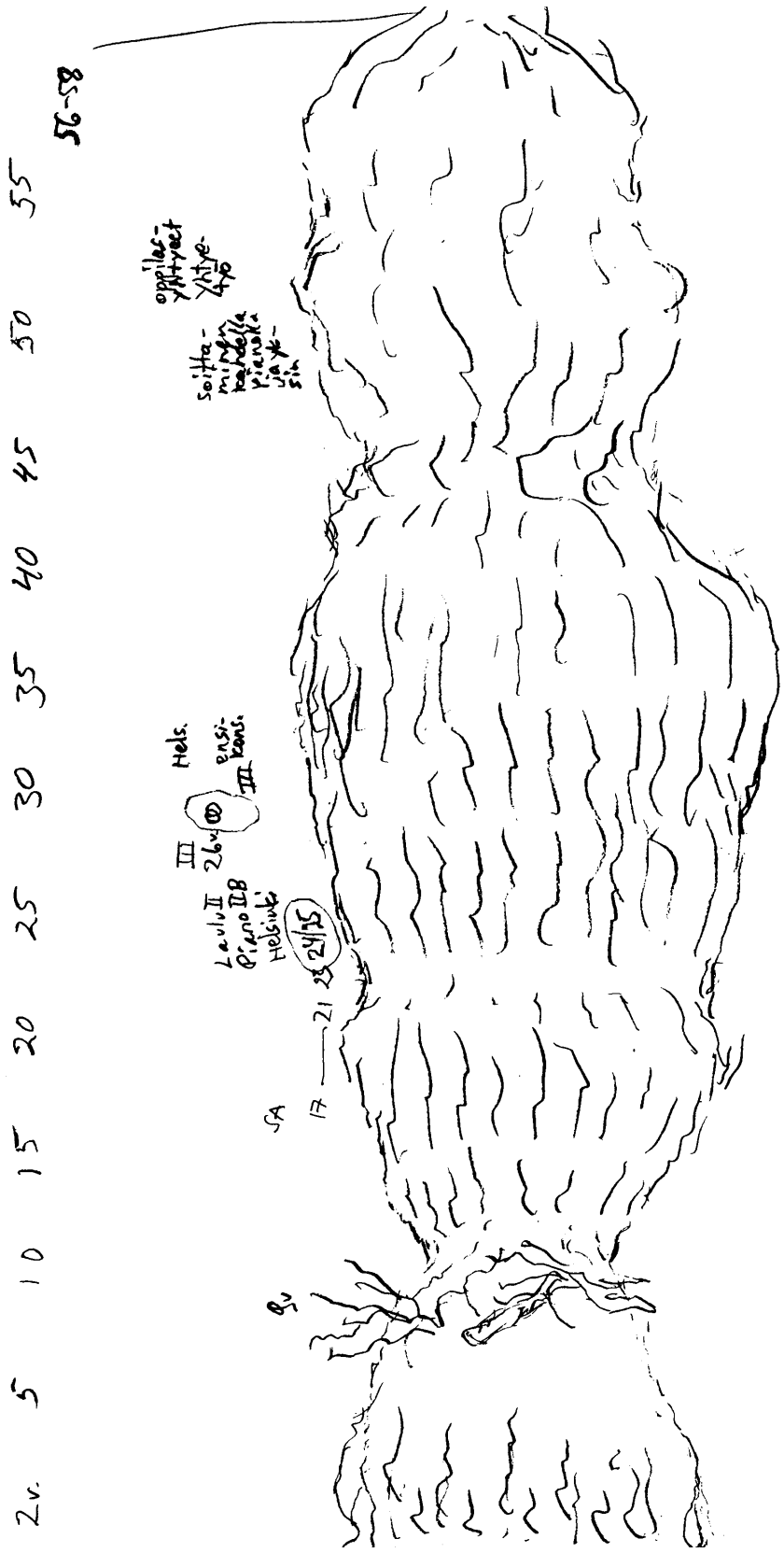
Nykyisyydestä

Johtuen todennäköisesti mainitusta pettymyksestä *mul on tässä ihan viime vuosien aikana tullu vähän semmosen periksiantamisen tunnelmat.* Leilan mielestä välinpitämättömien oppilaitten joukko on kasvamaan päin. Tähän syitä ovat hänen mielestään yleisen elämäntavan muutos, koko kulttuurin pinnallistuminen ja vahva teknologiaan suuntautuminen. Hän suunnitteleekin siksi toimivansa *jossain määrin itsekkäästi sillä lailla, että keskityn semmosiin asioihin, mitkä minua erityisesti kiinnostaa.* Onneksi oppilaitten kanssa edelleen *tulee onnistumisen tunteita aina silloin tällöin*. Sentään oppilaat, lapset ja nuoret, *pitää elämässä kiinni.*

Työpaikalla on Leilan mielestä aivan liiaksi kokouksia, joista ei seuraa mitään: *ne ovat aika turhauttavia – kysyt keneltä tahansa tässä opistossa.* Kollegoista, *meistä vanhanaikaisista soitonopettajista tuntuu, että olemme täysin turhia ja heitteillä.* Työyhteisössä olisi selvästi tarvetta sellaiseen työnohjaukseen, joka olisi kohdistettu musiikkiopiston opettajille. Mistä vain tällainen ohjaaja löytyisi!

Leila näkee elämänsä musiikin ammattilaisena olleen tähän asti *nousujohteista – mulla ei oo ollu suurta vastoinkäymistä lainkaan näissä opintoasioissa. Tämä on nyt semmonen ensimmäinen paikka, jossa mä niinkun koen tosiaan, että minua on aliarvostettu*. Lienee kyse ammatillisesta *elämänkoulusta*.

Nora: Kahden tulen välissä



Noran kotona oli harmoni ja sitä soitettiin, lisäksi isä opetti nuotit perheen neljälle lapselle. Nora oli kova tyttö musisoimaan, ja kun hän soitti ja lauloi, isä oli innoissaan: *"pani ikkunat auki että kaikki kuulee!"* Iän karttuessa Nora oma-aloitteisesti hankki itse nuotteja ja kyseli muilta osaavammilta, mitä vaikeat sanat, musiikkitermit, tarkoittivat – halu oppimiseen oli valtava.

Vanhempien uskonnollisesta vakaumuksesta johtuen Nora laitettiin 14-vuotiaana isosiskonsa kanssa sisäoppilaitokseen, joka sijaitsi toisella puolella maata. Tuossa ympäristössä Nora sai vapaasti puuhata musiikin parissa, sai opetusta pianonsoitossa ja lauleskeli kaveriensa kanssa. *Mulle musiikki vaan oli niin läheinen, että halusin sitä vaan tehdä kaiket ajat.* Muut asiat eivätkä ammatilliset vaihtoehdot tuntuneet kiinnostavan: *en osannu ajatella muuta.* Musiikinopettajan oli luontevaa kannustaa Noraa musiikkialalle, ja saatuaan itse musiikinopettajan koulutuksen hän suositteli samaa vaihtoehtoa Noralle.

Musiikkia opiskelemassa

Nora avioitui nuorena ja asettui miehineen Helsinkiin opiskellakseen Sibelius-Akatemiassa. Neljä vuotta koulumusiikkiosastolla oli *niin kiireistä aikaa*, ettei siihen mahtunut sosiaalista elämää juuri lainkaan. *Kaveripiiri jäi, ei niin helposti löytäny uomaa siihen uuteen siellä.* Akatemian aikana tapahtui kuitenkin se, että Nora suuntautui pianon lisäksi toiseenkin instrumenttiin. Valmistuttuaan koulumusiikkiosastolta hän sai peräkkäin heti kaksi lasta ja muutti perheineen takaisin kotiseudulleen. Paikkakunnalla oli seminaari, jossa Nora alkoi opettaa pianonsoittoa, tosin vain pienellä tuntimäärällä, äitivelvoitteestaan johtuen. Työ oli mieluisaa ja opettavaista: *Siinä oppi huomaamaan, miten tärkee on fysiikan eteen tehtävä työ, et saadaan kädet toimiviksi. Silloin jouduin askaroimaan sellasten asioiden kanssa, jotka on sitte auttanu mua työssä.*

Nora ei suinkaan ollut jättänyt omaa opiskeluaan koulumusiikinopettajan pätevyyteen, vaan jatkoi kahden eri instrumentin eteenpäinviemistä vuorotellen. Hän ryhtyi taas käymään soittotunneilla Sibelius-Akatemiassa ja matkusti kerran viikossa päiväksi Helsinkiin. Vanhemmat tulivat apuun ja hoitivat viikottain lapsia ja niin Nora vei sitkeästi opintojaan eteenpäin. Avioliitto sen sijaan kariutui; tämä olikin *semmonen vaihe, jossa mun oli sit oikeen syytä heittäytyä kokonaan musisoimiseen ja koittaa unohtaa. Ja mä lauloin ja soitin silloin paljon.* Vanhemmista oli suuri tuki ja apu, he myös pitivät lapsista huolta kun, Nora vietti kokonaisen vuoden Helsingissä keskittyen kahden aineen kurssitutkintoihin.

Alkoi olla ilmeistä, että koulumusiikinopettajan työ ei ollut Noran varsinainen kutsumus, ja kahden instrumenttinsa solististen opintojen lisäksi hän suoritti myös näiden pedagogiset opinnot. Käännekohdaksi muodostui erään suuren oppilaitoksen rehtorin kutsu tulla opettajaksi – niin Nora sitten lähti kahden lapsensa kanssa työn perässä toiselle puolelle Suomea.

Työtä soitonopettajana

Alku oli rankkaa: *Olin yksinhuoltaja ja täyty tehdä vielä yksityisoppilaiden kanssa töitä tän työn lisäksi... Vielä yhdeksän jälkeen illalla soitin – ja koitin saada lapset nukkumaankin; kyllä ne lapset yksinään joutu leikkimään aika paljon.* Omassa soitossa tapahtui suuri muutos, sillä tähän asti *soitto oli sellasta siroa ollu, artikulointiin kiinnitettii paljon huomiota, käsiä varmaan kannattelin ihan liikaakin.* Noran siirryttyä uudelle miesopettajalle tapahtui käsivarsien rentoutus, mistä oli samalla paljon apua opetustyötä ajatellen. Hän koki mielekkääksi olla samaan aikaan niin opettaja kuin oppilas.

Nora meni uusiin naimisiin miehen kanssa, joka myös oli pianisti ja opetti pianonsoittoa. Tästä johtuen kukaan toinen ei voinut toimia partnerina Noran työskennellessä toisen instrumenttinsa kanssa – *en oikeestaan voinu hakea yhteistyötukea muualta, se tuntu velvoitteelta – et se ois ollu loukkaus miehelle.* Tämä tuntui aikaa myöten kovin ahdistavalta: *Koin jotain semmosta psyykkistä estettä; mun mielestä se oli niin vaikeaa, ettei saanu itsestään semmosta vapautta.* Kaiken lisäksi Nora ei uskaltanut kertoa tilanteesta miehelleen. Häntä itseään olisi kovin kiinnostanut soittaa yhdessä nelikätisesti tai kahden pianon teoksia, mutta mies ei suostunut sellaiseen. Kaiken lisäksi Noran pianon soittaminenkaan ei saanut hyväksyntää: aina hänen harjoitellessaan pianolla mies lähti ulos kävelemään. Tilanne muuttui siinäkin mielessä ikäväksi, että Noran toisen instrumentin opetus supistui lähes olemattomiin – vastoin hänen omaa toivettaan – ja pianosta tuli hänen pääopetusaineensa. Sen harjoittaminen kotona ei kuitenkaan käynyt päinsä.

Ajatuksia opettamisesta

Moninaisista vastoinkäymisistä huolimatta Noran oppilaista moni on päässyt pitkälle ja hänen työhönsä on sisältynyt niin ammattilaisten kouluttamista kuin koulua käyvien lasten ja nuorten opetusta. Motivoituminen työskenetlyyn on tapahtunut sen kautta, että Nora on mielestään kyennyt *liittämään yhteen työvälineiden toimivuuden rakentamisen ja musiikin tekemisestä nauttimisen*. Hänen tavoitteenaan on ollut saada toimimaan *oppilaitten työ etenevästi. Mulla oli aktiivisuutta viedä heitä ohjelmistollisesti eteenpäin nopeasti, et en jääny sivu sivulta tankkaamaan kaikkia vihkoja läpi.* Hän on halunnut nähdä tuloksia työstään: *Kyllä se kurssi on aina se tavoite ja mahdollisimman pian, et ei sitä vuosikausia tehdä.* Pitkään opettaneena hän tuntee jo itsensä hyvin: *Oon aina ollu jonkin verran sisäisesti ahdistunu siitä, jos oppilas ei nopeasti ota irti nuotteja.* Jos teokset joudutaan ottamaan *uusiks ja uusiks, et se kestää – kyllä se tietysti rassaa. Mutta täähän on semmosta kärsivällisyden koulua, opettajan toimi*.

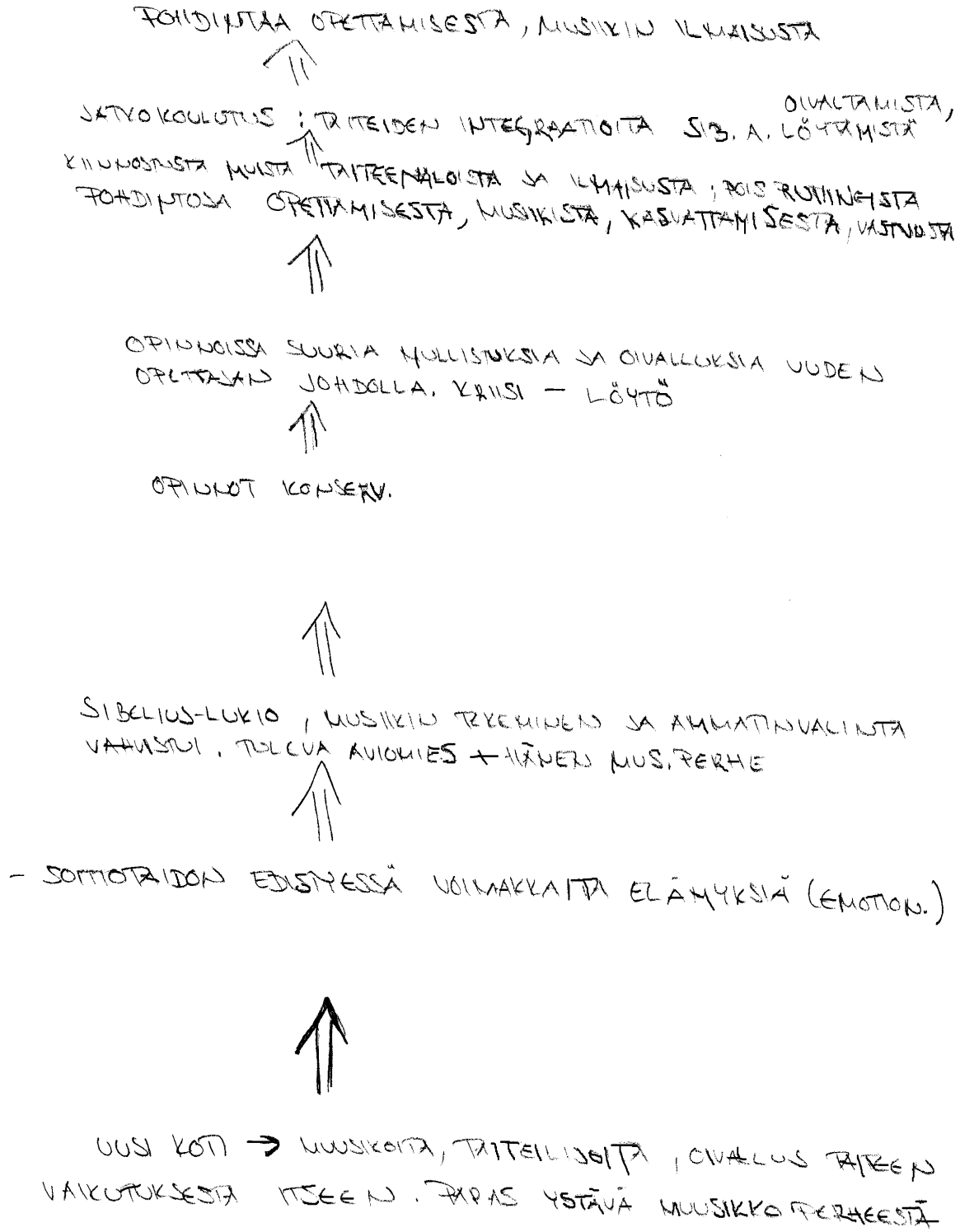
Kapeutumista

Pitkän työrupeaman kallistuessa loppua kohti Noran terveys alkoi rakoilla ja opettaminen muuttui vähitellen kivuliaaksi. Sairaslomia alkoi olla tämän tästä, ja hän on toivonut pääsevänsä tekemään puolta työmäärää; tämä tosin on jo kerran evätty häneltä. Hänen mielestään ei voi olla oppilaitoksen edun mukaista, että hän joutuu olemaan toistuvasti sairaslomalla. Eräänä ratkaisuna hän näkee mahdollisuuden opettaa pedagogiikkaa, sillä siitä ei koituisi vastaavaa rasitetta.

Musiikki on aina ollut Noran elämässä ykkösenä; muut asiat ovat kulkeneet sen ohessa omalla painollaan. *Lasten kanssa leikkiminen ja koululäksyjen kuulustelut – niin kyl ne on jääny liian vähälle.* Kaikesta huolimatta hän tunnustaa itselleen*, et mä en ole voinu mitään. Mulla on ollu niitä konsertteja, on täytyny tehdä ne, mul on ollu velvollisuus tehdä ne*. Puolustuksekseen hän sanoo: *Ei lapset kuitenkaan valittanu koskaan, ne oli ilosia*. Vaikeampi asia oli se, että uuden miehen oli vaikea käsittää lasten maailmaa, *hän ei ymmärtäny lapsien leikkiä, et tavarat voi olla siellä sun täällä vähän... ne ei saanu olla missään väärässä paikassa*.

Musiikin kanssa työskentelystä luopuminen tuntuu lohduttomalta, vaikka Nora koettaa olla positiivinen – *mun täytyy vaan löytää jotain uutta mielenkiintoa.* Hän järkeilee mielessään, että *et olenhan mä jo tarpeeksi kauan tehny näitä,* mutta silti musiikin poistuminen elämästä tuntuu uhkaavalta. Hänelle musisoimisen loppumisessa ei ole kysymys vain siitä, että *elämässä on tyhjiö,* vaan *sitte mä menetän kaiken!*

Päivi: Kasvamista ilmaisuun



Päällisin puolin Päivin varhaisempi lapsuus näytti *menneen laulaessa ja tanssiessa*. Tosiasiassa elämään mahtui kuitenkin paljon dramaattisuutta: Päivi eli melko lailla *symbioottisessa suhteessa äitiinsä*, jolla oli ongelmia mielenterveytensä kanssa ja jonka vastuunkantokyky oli heikko. Isä ei asunut samassa perheessä, vaikka Päivi tapasikin häntä joka päivä. Kuitenkin *on täytyny käydä sekin kriisi läpi, et miksei isä ottanu vastuuta tietyistä asioista, miks hän hylkäs mut tietyllä tapaa*. Piano ostettiin isän kuoleman jälkeen perintörahoilla, sitä ennen Päivi oli itsekseen opetellut soittamaan nokkahuilua ja saanut 10-vuotiaana sähköurut. Kun musiikki näin avautui Päiville, siitä muodostui hänelle merkittävä väline kokea ja käydä läpi vahvoja emootioita.

Ratkaiseva vaihe oli muutto toiseen kaupunkiin, eräänlaiseen *kokeelliseen yhteisöön, jossa paljon eri taiteilijoita, muusikoita – siellä oli paljon eri juhlia, joihin tehtiin ohjelmaa.* Näissä kuvioissa Päivi näki musiikin yhdistävän ihmisiä, eritoten kun hänen parhaan ystävättärensä muusikkoperhe tavallaan "adoptoi" hänet. Tuosta perheestä muodostui hänelle ihanneperhe, hän päätteli, *et musiikki ja taiteellisuus liittyy sihen, että osataan käsitellä asioita.* Musiikin vaikutus näkyi elämisen taidossa.

Yhteisön muiden perheiden ohjaamana Päivi pääsi soittotunneille, ja pidemmälle päästyään hänelle alkoi tulla emotionaalisia elämyksiä soittamisen yhteydessä. Hän sai kosketuksen tunteisiinsa, ja tästä syystä saattoi soittaa monta tuntia päivässä. Ensimmäinen opettaja oli pettymys: tämä ei lainkaan tajunnut Päivin ominaislaatua – itse juuri eronneena hän eli vaikeaa vaihetta pienten lastensa kanssa. Onneksi hyvä koulukaveri osasi ehdottaa konservatorioon pyrkimistä. Niin Päivi sitten hoiti kaikki pyrkimiseen liittyvät muodollisuudet itse ja pääsi sisään. *Sain sieltä hirveen ankaran opettajan, joka pisti mut koville. – Sitä halusinkin!* Päivi saattoi harjoitella yhtä etydiä kaksi tuntia, sillä hänellä oli palava halu oppia: hän halusi olla pianisti!

Musiikkiammattiin

Musiikkilukion aika oli Päiville merkittävää ja innostavaa: *Tapasin ikäisiäni, jotka koin samanhenkisiksi*. Noina kouluaikoina hän tutustui nykyiseen puolisoonsa, joka suuntautui myös ammattimuusikoksi. Tämän perheestä Päivi sai vahvistusta ammatinvalinnan tekemisessä. Päivi tiesi, että hän haluaa tulla *soittajaksi; en aatellu opettamista.*

Ankara mieopettaja vaihtui turvalliseen naiseen, *joka osas hyvin lempeesti ohjata: ei pakottanu, ei vääntäny*. Soittaminen kuitenkin sai uusia merkityksiä ja sisältöjä: Päiville tuli ensimmäistä kertaa sellanen tunne, *että mun on pakko harjotella – ei ollukaan enää takasin pääsyä!* Hän koki, että oli ajautunutkin nyt tälle alalle. Tässä tilanteessa vähän jo ahdisti: *huomasin miten paljon on kilpailijoita ympärillä*. Oma opiskelupaikka alkoi tuntua kummalliselta – suoritukset olivat tärkeitä, arvostettiin taituruutta. Niin opiskelijoiden kuin opettajien parissa oli epätervettä keskinäistä vertailua.

Pyrkiessään konservatorioon opettajanvalmistuslinjalle Päivi ei ollut niinkään ajatellut, mihin se johtaa. *Halusin soittaa, en edes ottanu selvää, mihin sieltä voi valmistua.* Hän oli pyrkinyt myös Sibelius-Akatemiaan solistiselle osastolle, mutta *pääsykokeessa sitte epäonnistuin, enkä jaksanu uudestaan… oli rankkaa.* Kuitenkin Päivin kannalta asiat etenivät suotuisaan suuntaan: hän sai uuden opettajan B-kurssin jälkeen, joka oli *mulle ehdottomasti tärkein opettaja, avainhahmo – musiikin urani tärkein hahmo!* Tästä muodostui hyvin merkittävä opettaja-oppilassuhde, *äärettömän hieno prosessi, kriiseineen*. Päivin soittaminen avautui, hän alkoi löytää musiikista niin *valtavasti lisää syvyyttä*; enemmän kuin *kukaan koskaan oli pystyny mulle osottamaaan*. Tästä seurasi se, että *tekniikka meni eteenpäin räjähdysmäisesti* uusien oivallusten siivittämänä. *Hän oli aidosti välittävä, aidosti pedagoginen ihminen, vaikka pisti tosi koville. Kyllä mä itkin – ja eka vuoden jälkeen aattelin, että nyt mä lopetan, etten pysty jatkamaan tätä prosessia*. Mikään hyvä ei

yleensä tule itsestään – tämän Päivi sai huomata. Mutta hän tajusi, että kyse oli prosessista, joka muistuttaa jousella ampumisen taitoa. *Tavallaan vaan odotettiin ja odotettiin, milloin mä oon valmis – ja sit se tulee, se on tässä kaikki.*

Opettaminen

Vaikka Päivi olikin opiskelunsa aikana opettanut, oli se selvästi ollut toisarvoista puuhaa. Jatkotutkinnon tekemisen jälkeen hän koki painopisteen siirtyvän opettamisen puolelle. Itse tutkinnossa oli huippukokemus soittaa konserttoa orkesterin kanssa. Muuten suhtautuminen esiintymiseen on ollut ristiriitainen. *Esiintyminen on siis ihanaa – ja sitten kuitenkin kamalaa, siis se jännittäminen*. Päivi on työstänyt paljon esiintymiskysymystä, eikä lopulta näe kuin yhden ratkaisun: *Ei muuta kuin härkää sarvista ja on vaan mentävä. Se on kasvua ja identiteettikysymys*.

Opettajaksi tuleminen oli tietyllä tapaa *kriisivaihetta, kun joudut luopumaan siitä ajatuksesta, et susta ei tuukaan kokopäivästä pianistia.* Kun tässä yhteydessä *vielä tajuaa, et sitä ei olekaan aivan huippu – se on aika iso kriisi, mitä sitte sai nieleskellä. Tämä johti kuitenkin aikanaan huomaamaan, että onhan mulla kuitenkin joku rooli!*

Elämä kahden lapsen äitinä opetti kiteyttämään ja nopeuttamaan harjoittelua, auttoi pelkistämään musiikista olennaisimman, ilmaisun: se nousi entistä suurempaan arvoon. Vuorovaikutus, niin soittajan ja musiikin kuin soittajan ja kuulijoiden välillä, on ykkösasia. Päiviä kummastuttaa, mitä mahtaakaan jäädä käteen niille, jotka ovat vuosia opiskelleet musiikkiopistoissa: *aatellaan oppilaita, jos niistä 1-2 % hakeutuu ammattiin, niin mitä niille muille pitäis jäädä käteen musiikista?* Tekniikka ja kurssisuoritukset eivät voi olla "se juttu".

Kauheinta olisi rutinoitua opettamisessaan, toteaa Päivi. Tähän kuitenkin ymmärrettävästi voi luiskahtaa, kun otetaan huomioon toimenhaltijoiden nykyiset oppilasmäärät. Päiville on tärkeää pyrkiä *integroimaan eri taiteita keskenään* ja sitä kautta on myös mahdollista *tarjota lapsille jotain aiempaa huomattavasti laajempaa*. Päivi on jo toteuttanutkin muutaman projektin, ja hänen toiveenaan olisi pysyvästikin jollain tapaa muuttaa oman työnsä kuvaa. Hän on myös paljon pohtinut soitonopetusta oppilaitoksissa oppilaan kannalta: *kun ne lähtee tämmösestä talosta, niin ne ei oo välttämättä löytäny sitä musiikkia.* Hän epäilee, että erityisen vähälle on jäänyt musiikin kokemuksellinen puoli. *Tuntuu, että tämä soitonopetusaikakausi on tullut jonkun tien päätökseen.*

Oon saanu soittotaitoa…

Päivin mielestä *koulutus ei mitenkään valmentanut* nykyiseen työhön, vaikka hän kävikin nimenomaan opettajanvalmistuslinjan. Painotus oli soittamisen oppimisessa, ja siinä *meinas se musiikkikin kadota, kun piti vaan suoriutua.* Koulutuksen kehittäminen tapahtuisi vaikkapa improvisaation avulla, sillä se hyödyttäisi väärin tekemisen ja epäonnistumisen pelon lamauttamia oppilaita. Tässä kuitenkin on *kyse opettajan omasta identiteetistä – onko se niin valmis ja vahva, että löytyy uskallusta olla väärässä, epäonnistua, soittaa väärin – yhtä lailla kuin olla vähän "yli", olla hölmö*! Löytyykö kypsyyttä olla täysin ihminen ja luopua olemasta suuri auktoriteetti? Toinen tärkeä lisä koulutukseen olisi opettajaksi opiskelevan oman *itsetuntemuksen kasvattaminen*.

Päivistä opettamisessa on keskeistä *etsiä yhdessä, mennä tietä; kyse on prosessista.* Tähän kuuluu myös se, että *on mahdollista mennä tutkintoonkin ilman, että kaikki on täysin valmista, se saa mennä huonostikin, ihan rauhassa…!* Onko oppilaan (ihmis)arvo kiinni virheettömästä suoriutumisesta?

Nykyisestä työstään hän miettii, *haluunko mä et mult tulee hirveen osaavia, pystyviä, taitavia oppilaita – vai oonko mä kasvattaja?* Soitonopettajan suhtautuminen oppilaaseensa voi vaikuttaa koko oppilaan elämän ajan.

Sari: Vauhtia ja käänteitä

Sarin vanhempien musikaalisuus ilmeni hyvänä laulutaitona sekä etenkin *supermusikaalinen* isä oli etevä soittamaan korvakuulolta useita instrumentteja. Perheessä oli kolme lasta, joista Sari oli vanhin. *6-vuotiaana sain joululahjaksi pianon ja se oli huippukohta*. Toinen merkittävä ajankohta oli 9 vuoden iässä, kun Sari aloitti soitto-opinnot kotona käyvän opettajan kanssa. Muutaman vuoden kuluttua hän alkoi käydä opettajan kotona. Soittotuntien tunnelmasta Sari muistelee: *Se oli ihanaa.* Hän tuli tunnilleen suoraan koulusta, väsyneenä ja nälkäisenä, ja opettaja osasi ottaa tämän huomioon: *tunti alko sillä, että sain pullaa ja maitoa – se oli parasta pianotunneissa!*

Opettaja osasi ohjata Sarin hyvätasoiseen oppikouluun sekä 12-vuotiaana kannusti pyrkimään Sibelius-Akatemian nuoriso-osastolle. Sarin energisyyteen sopi hyvin, että hän alkoi myös soittaa selloa sekä urkuja, sekä myöhemmin cembaloa. Onneksi *koulunkäynti oli helppoo; meni siinä sivussa*. Aloitus akatemiassa ei kuitenkaan ollut kovin loisteliasta, sillä Sari sai aloittaa soittamisensa lähestulkoon alusta uudestaan. *Hirveetä! Meinasin lopettaa pianonsoiton – mut vanhemmat ei antanu.* Mielenkiinto palasi kuitenkin, kun Sari alkoi opettaa naapurissa asuvia lapsia. Hänen päätelmänsä oli, *et jos must ei tuu konserttipianisita niin must tulee opettaja – olin sillon jo aika varma*. Akatemiaan tulevista *solistiopiskelijoista* hänellä on yksiselitteinen näkemys: *Kaikkihan akatemiaan tulee sen takia, et niist tulee konserttipianisteja – sehän on ihan selviö.* Saria kiinnosti kovin moni muukin asia, etenkin kun *mul oli esiintyminen aika kova paikka, en nauttinu siitä*. Julkiset kevätnäytteet arvioitiin, ja vaikka oma opettaja olisi ollut kuinka kannustava ja ystävällinen, niin *nää sedät kaikki istuivat tuiman näkösinä.* Kamarimusiikin soittaminen yhdessä oli hauskaa, mutta esiintyminen *yksin – se jännitti aina.* Koulussa oli myös esiintymisiä ja musiikkikilpailuja, joissa Sari pärjäsi, *mut ei se niin semmosta ihmeen ihanaa ollu, että mä oisin halunnu konserttipianistiks.*

Suunnaksi opettajaminen

Ammattiopinnot Sari aloitti yleisellä osastolla – *mihin muualle? Sieltähän valmistu pianonsoitonopet!* Ei tullut kysymykseenkään, että hän olisi halunnut musiikkia opettamaan kouluun. Samalla opettajalla Sari sitten pysyi kaikki akatemian vuotensa, sillä opettajan vaihtaminen *ei silloin tullu kuuloonkaa.* Käänteentekeväksi muodostui sitten kahden vuoden opiskelu ulkomailla – naimisiin menon jälkeen. *Mun koko elämä muuttu. Häneltä [ulkomaiselta opettajalta] mä oon oppinu kaiken, mikä liittyy pianonsoiton opettamiseen.* Sen sijaan *akatemian pedi oli plus-miinus-nolla; en oppinu mitään paitsi asteikon sormijärjestykset… naurettavaa.* Opiskelu kansainvälisellä luokalla oli erittäin virkistävää. Palaamisen jälkeen Sari teki diplominsa ja aloitti työskentelyn opettajana. Hänen mukaansa *aika ei vielä ollut valmis* niihin uudenlaisiin kokeileviin asioihin, joista hän itse oli hyvin vakuuttunut. Pian hän myös sai läheltä nähdä, miten musiikkioppilaitoksessa kollegoita savustettiin ulos – *aattelin, et mä en voi olla tämmösessä.* Varsin pian Sari pääsi kuitenkin työskentelemään ammattiopiskelijoiden kanssa. Hänen idearikkautensa oli loputon, ja niinpä hän meni mukaan hyvinkin monenlaisiin uusiin ja rohkeutta vaativiin hankkeisiin.

Käänteitä

Sarin ensimmäinen avioliitto oli jo henkisesti ohi varsinaisen avioeron toteutuessa. Työnteon tahti ei siitä mitenkään hidastunut, päinvastoin. Uudelleen avioiduttuaan Sari jossain vaiheessa alkoi kuitenkin tunnistaa voimiensa rajallisuutta: *sitten mä aloin väsyy, hirveesti*. Hänestä tuntui kovin pahalta, että hänen uurastustaan monien hankkeiden eteen ei käsitetty: *ihmiselle ei anneta mitään arvoa!* Sari pettyi moniin läheisiin kollegoihinsa ja lähti viettämään varsin hyvin ansaitsemaansa sapattia miehensä kanssa. Totutun elämäntavan täydellinen muutos väliaikaisesti *oli elämäni ihaninta aikaa.*

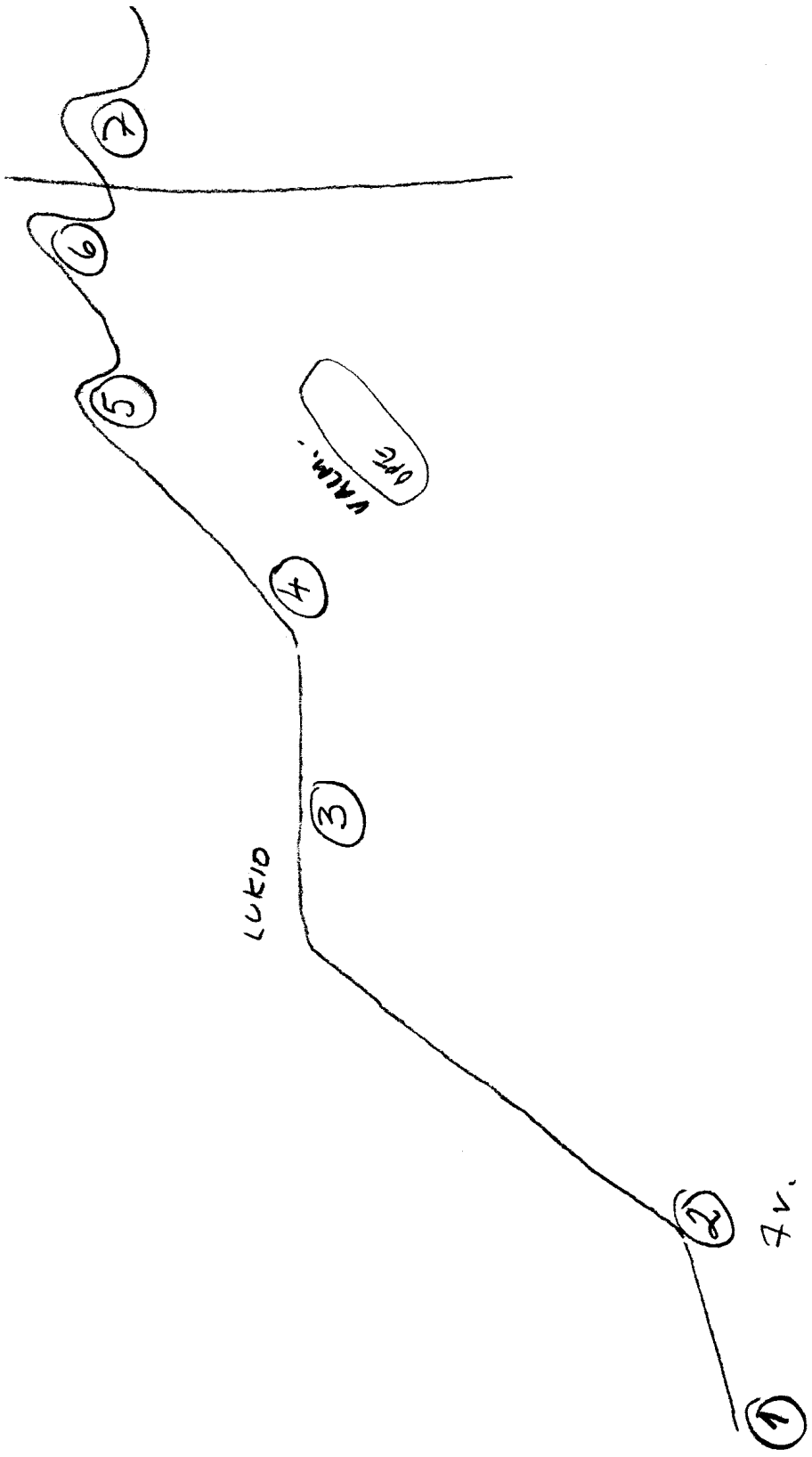
Tauon jälkeen töihin palatessa sama kiihkeys ja runsaus jatkui. Seuraava pysähdys tulikin sitten lupaa kysymättä: *Mut sithän mä sairastuin.* […] *Sit mun elämä loppu.* Paraneminen näytti kuitenkin toiveikkaalta ja viimein Sari suostui vähentämään työmääräänsä. Muutenkin asenne elämää kohtaan selkeytyi: *Mä en ota turhia paineita – siis osaan nauttii joka hetkestä ja en piehtaroi sairauteni kanssa*. Mutta tässä ei vielä ollut kaikki: sairastuminen toiseen sairauteen oli edessä. *Aattelin, et eiks tää riittäny…* Se myös osaltaan asetti rajoituksia työskentelemiselle, mutta ei ole vielä toistaiseksi pannut pistettä Sarin opetustyölle. Hän kokee, että hänellä on edelleen paljon annettavaa. Nykyisessä työpaikassa työura on jatkunut jo erittäin pitkään. Hän kuitenkin on surrut sitä, ettei *kollegoiden kanssa yhteistyöstä* ole tullut juuri mitään. Hän kaipaisi, *et voitas miettiä luentoja ja ideoita*, koska olisi paljon mielekkäämpää jakaa osaamista yhteiseksi hyödyksi.

Juurista voimaa

Omista vahvuuksistaan Sari on selvillä – *oon aika hyvä organisaattori* – sekä nauttii oppilaidensa kanssa työskentelystä – *mul on hyvät välit oppilaisiin*. Näiden lisäksi hän rehellisesti toteaa: *Kun mul on niin paljon ideoita.*

Sari arvelee, että hänen työteliäisyytensä ja energisyytensä on perua vanhemmilta: *He on hyvin ahkeria ihmisiä, äitini on ollu evakkona, kaiken menettäny; isäni jääny 4-v. täysorvoks, koulutti itsensä – kaiken itse luoneet.* Hänelle on jo pienenä opetettu, että *laiskuus ei ole hyve.*

Viivi: ***Kun mul on menny kaikki niin hyvin***



Kun oon sellasesta suvusta, jossa ei oo muusikoita, en voinu kuvitellakaan, et elättäisin itseni soittamalla. Se oli niinku ihan selvä, toteaa Viivi. Myöskään hänen perheessään *ei kukaan ajatellu, että tästä pitäs tulla jotain hienoo*. Alle 2-vuotiaana Viivi oli *halunnut pahviseen kenkälaatikkoon pianon koskettimet*, joita hän sitten "soitti" ja lauloi samalla mukana. Valistunut äiti alkoi ounastella, että tyttö kannattaisi laittaa soittotunneille. *Meil oli kauheen hyvää onnea* – yläkerrassa asui oopperalaulaja, joka osasi suositella tuntemaansa opettajaa. Tuolloin Viivi oli 7-vuotias.

Nuoriso-osasto

Yhdentoista ikävuoden paikkeilla opettajan ehdotuksesta Viivi pyrki Sibelius-Akatemian nuoriso-osastolle: *Eihän me ees tajuttu, et sellasta on olemassa.* Pääsykokeissa äidin kanssa *mietittii, et me ollaa ihan väärässä paikassa… kun siellä oli kuuluisia musiikkiperheiden lapsia ja niil oli käsineet kädessä*. Viivi pääsi sisään. *Siellä sit näki tämmöstä ison talon elämää. Oli tietenki ihan vaan semmonen ajatus, et se oli harrastus, kun ei ymmärtäny et se vois olla muuta*.

Lukioaikana oletin, että soittaminen jää vain harrastukseksi. Viivi pyrki yliopistoon opiskelemaan – *siel oli satojen ihmisten joukossa eikä tuntenu ketään*. *Kun tuli sit semmonen onnellinen sattuma,* että hän alkoi valmistautua erääseen soittokilpailuun, *oli hirveen hyvä syy jättää se* [yliopisto-opiskelu].

Yleinen osasto

[O]li keväällä sellaset karsintakilpailut… varmaan joka vuonna… siinä valittiin oppilaat kevään esiintymiskonsertteihin. Viivi pärjäsi loistavasti. *Mul oli vaan sellanen kappale, et se meni kauheen hyvin*. Tämän seurauksena häntä pyydettiin myös soittamaan trioon, kesäleirin yhteydessä. Ensimmäistä kertaa Viivi pääsi musisoimaan yhdessä toisten kanssa Siitä muodostui huikea kokemus: *mä aattelin, et voiks tällasta olla!… Niin kaunista oli se soittaminen, niin onnellista, mä en osannu kuvitella et mä voin mitään tehdä näin ihanaa*. Viivin käsitys itsestään on se, että *en mä solisti olekaan, en oo koskaan ajatellu, et voisin olla yksin lavalla.*

Akatemian aikana Viivi opiskeli kolmen eri opettajan johdolla, teki paljon säestyshommia, suoritti ensin diplominsa ja sai vuotta myöhemmin soitonopettajan pätevyyden. Opiskelu kesti pitkään – *mä vaan nautin soittamisesta ja kaikesta. Mul oli sellanen suunnitelma, et mä teen kaikki mitä mä pystyn tekeen yleisellä osastolla… ei mul ollu kiire pois sieltä.* Opettaminen oli kuitenkin jo alkanut pikkuhiljaa hivuttautunut mukaan kuvaan, vaikkei Viivi sanojensa mukaan *ollu aatellu, ett mä opettaisin – minä vaan soitin*. Erään opiston rehtori oli pulassa ja tarvitsi opettajia: *mua pyydettiin, että voisinks mä tulla opettamaan ja enhän mä kehdannu sanoa ei.*

Sille tielle mä jäin… sekin voi olla semmonen onnellinen sattuma

Viivi muistelee opettamisen alkua*: sit kun mua pyydettiin sinne ja mä alotin, niin mä tykkäsin siit hirveesti*. Eikä aikaakaan, *niin mul kävi niin hyvin, et mä olin just saanu paperit […] nii siellä avattiin [lehtorin] virka, niin mä sain sit sen justiin*. Nykyisen työpaikkansa saamisen suhteen kävi niin, että kun virka perustettiin, ei Viivi ensin ollut ajatellutkaan sitä hakea. Sitten kuitenkin hän alkoi pohtia*, et miks en vois vaihtaa työpaikkaa… ja se oli onnellinen asia sit kun ympyrät muuttu ja sain hirveen hyviä oppilaita. Et se oli semmonen piristysruiske, et siin vois olla jonkinlainen [huippu].*

Mul on käyny sellanen tosi jännä kohtalo ittelleni

Viivi työskenteli erityisesti jousisoittajien kanssa, mutta myös laulajien kanssa oli yhteistyötä. Erään laulajan kanssa työskentely muodostui käänteentekeväksi. *Hän rupes puhuun semmosesta, et pitää koko ajan tietää, mitä soittaa. Tiedostaa – jokainen ääni.* Viivi joutui hämmennyksen valtaan: *sit kun mä rupesin niinku pohtimaan, sen jälkeen mä en oo osannu esiintyä*. Hän alkoi pelätä esiintymistä *niin hirveästi*; hänen soittoonsa *tuli liian paljon analyysiä päälle.*

Viivi piti ensikonsertin, mutta sitä hän ei erityisemmin halua muistella. *Multa puuttuu täältä* [kuvasta] *esimerkiksi oman ensikonsertin maininta, se on ollu [vuonna dd], mut sen takia en sitä sano, koska mä en soittanu hyvin mielestäni*. Hän toteaa itse liian analysoinnin aiheuttaneen *kriisin*, eikä häntä mielestään *oo edes luotu* [esiintymään yksin]. Omasta esiintyjänlaadustaan hän toteaa, että *ei oo koskaan halunnu olla solisti. [M]iks tekee sitä kun kamarimuusikkona saa soittaa niinkun parhaiten pärjää eli nuotit eessä… mä oon vaan todennu, et mun paikkani on tää*. […] *Mul ei oo ehkä mielestäni sellasta karismaa… mul ei oo ittellä sellasta oloo, et mä riittäsin yksin.*

Tää on ollu ihan samaa nousua – et mulla on tosi hyvää tuuria ollu

Viivin mielestä hänellä on ollut onnea matkassa kaiken aikaa: hän sattui saamaan hyvät opettajat, onnistuneet ohjelmistovalinnat kantoivat "näyttämisen" tilanteissa, työpaikat ilmaantuivat kuin itsestään. Hän näkee kuitenkin olleensa *sellanen tavanomanen opiskelija*.

Opettajuuttaan Viivi arvioi: *Mä luulen et mä oon jotenki ollu semmonen niinkun opettajatyyppi. Et osaa nähdä, missä se ongelma on, pystyy sen korjaamaan nopsasti.* Varsinaiset pedagogiikkaopinnot hän jätti viimeiseksi: *jätin kaikki semmoset niinku taustalle kun mä vaan soitin.* Kuitenkin hänen mielestään *opettaminen oli must jotenki semmosta, et se oli hyvin mieluista heti*. Alkuaikoina eräs vanhempi opettajakollega oli kysynys Viiviltä, miltä opettaminen tuntui – *niin mä sit et "ihanaa", ja se sano, et "odotas, kun olet tehny sitä 20 vuotta"*. Nyt tuon verran aikaa on mennyt ja opettaminen on yhä mieluista, tosin *oma kritiikki on kasvanut*, samoin tunne siitä, että opettamista *pitäs tehdä vähän monipuolisemmin.* Uusien odotusten kohdistuminen opettajiin saa Viivin olettamaan, *et kaikilla on se kriisi tässä vaiheessa, kun pitäs olla vapaata säestystä ja pitäs olla sitä ja tätä, et siis se ei oo luontaista mulle*. Viivi tunnistaa oman vahvan alueensa: *jos mä saan tehdä isojen ihmisten kanssa töitä, kursseja valmistaa, niin kyl mä siinä sit taas nautin ihan hirveesti*.

Kun utelen Viiviltä, onko hän miettinyt koskaan, miksi opettaa pianonsoittoa, saan vastaukseksi: *Mua on ohjannu tässä opettamisessa se valtava elämys, jonka mä sain [kamarimusiikkikurssilla opiskeluaikana] - et mä oon halunnu sen välittää muille*. Viivin tavoitteena on se, että *oppilaatkin soittas sillai, et se kuullostaa siltä, et ne nauttii* – ja että soitto *olisi luonnolissta*, *ettei se kuullostais "soittamiselta"* vaan olisi *musiikkia*. Kaiken kaikkiaan opettamisesta Viivi toteaa: *emmä vaihtais mihinkään.*

Tunnustuksia

Viivin kamarimusiikin täyteisestä taustasta johtuen on varsin ymmärrettävää, että hänen työnkuvaansa musiikkiopistossa edelleenkin kuuluu säestäminen. *Monet, siis meiän piano-opettajat, ne ei uskalla tai pysty* [siihen]. Viivi ei tosin ehdi paneutua säestystehtäviin kunnolla; hän pärjää hyvällä prima vista -taidollaan. Suurten teosten kanssa ottaa lujillle: äskettäin *oli kolme viulukonserttoo samassa vuositutkinnossa… niska oli kipee sen jälkeen.*

Jostain syystä ensikonsertin ja sitä seuranneen solistiyhdistyksen konsertin jälkeen *en oo sitte harjotellu mitään oikeestaan*. Viivillä on mielestään *semmonen soittotaito, et se ei katoo, vaikka mä en soita*. Nuorena hän oli mielestään *erittäin huono prima vistaaja, mut nyt must on tullu niin hyvä fuskaaja et ihmiset ei huomaa*. Vaikka hänen lapsistaan nuorinkin on jo täysi-käinen, ei Viivi edelleenkään ole saanut ryhdyttyä harjoittelemaan. Hänen hyvä ystävänsä, laulun lehtori, *sano et pitäs akkuja ladata sillä, että itse soittaa ja esiintyy*. Viivi toteaa vaivautuneena: *Mä tiedän sen, et se on näin, mutta kun… siis mä en muista koska mä oisin soittanu, ottanu nuotit eteen ja alkanu vaan jotain soittaan; mä siis saatan 5 minuuttia kattoo jotain, ennen kun mä lähen jonnekin.*

Hän tunnustaa: *Se on menny ihan törkeeks, suorastaan. Että siinä mä koen, et mä oon, niinku muusikkona, hyvin jo – luovuttanu […] siis semmosta et mä osaisin kappaleen oikeen, niin se on ollu 70-luvulla*. Eikä tässä kaikki: *en mä nyt esmeks pysty enää soittaan; uskon, et jos mä soittasin esim. kolme tuntia; mä oisin ihan kipee. Ei mun, ei ne lihakset – ei ne enää millään kestä. Joo.*

Kuitenkin Viivi joutuu opettajana edellyttämään pitemmällä olevilta oppilailtaan työntekoa ja säännöllisyyttä harjoittelussa. *Ja sit opettaja fuskaa kaiken aikaa...* Miten oppilaat suhtautuvat? *Ehkä ne ei huomaa; tai kylhän ne huomaa sen, et en mä soita mitään oikeen vaikeita, joku semmonen Bachin fuuga esim ni en mä osaa niit soittaa tietenkää; mä näytän vaan paikkoja. Et kyl mä siin oon lintsannu.*

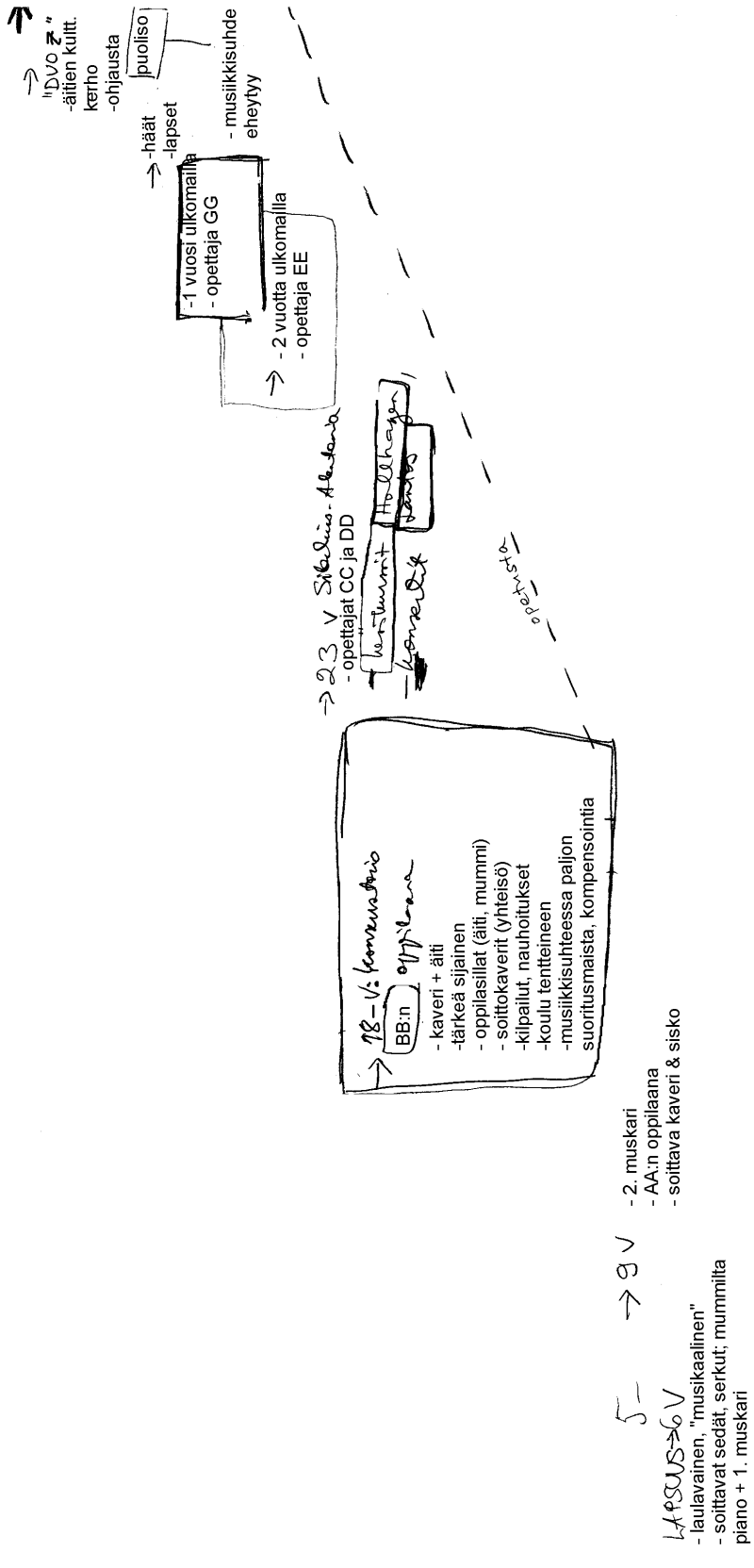
Tulevaisuus?

Saamastaan koulutuksesta Viivi ajattelee, *että eihän se ollenkaan vastaa sitä, mitä nyt odotetaan.* Aluksi hän oli sitä mieltä, että *sain kaiken mitä odotinkin, sillon oli kaikki hyvin, kyl mää olin tyytyväinen siihen*. Nyt-hetkestä hän käyttääkin *sanaa "kriisi", koska nyt aletaan odottaa opettajalta ihan muitakin taitoja, hirveesti.* On pakko tehdä jotakin, koska *vähän vaivaa se, et voi olla, että jos mä jatkan täl entisellä metodilla, niin mä kyl jollakin lailla putoon kelkasta*. Viivi ei olisi itse voinut uskoa tätä aikaisemmin: *mä luulin, et tää toimii, tää homma ihan hyvin*. Hän pohtii: *Kyl mä luulen, et mun kriisi, niin kovaks se tulee kyllä et kyl mä rupeen soittamaan. Kohta…*

Muutosta on siis tultava: *mä tunnen sen, et on huono omatunto… et ei oo muuta tietä kun vaan mennä tänne suuntaan* [alaspäin]. Hän onkin jo suunnitellut *seuraavaa ponnistusta: et mä vähä kouluttaisin itteeni edelleen*. Ehkäpä sitä kautta *tulis vähä kipinöitä taas lisää*.

Viivi pohtii haikeana: *ainoo, mitä mä nuoruudesta kaipaan, sitä intohimoa, sitä ei enää saa, jotenki suhtautuu liian viileesti kaikkeen*.

Vilma: Pianistiksi ja opettajaksi



Turkin sijaan piano

Äiti keksi muskarin – siitä alkoi Vilman musiikkiharrastus. Muskariopettaja puolestaan keksi, että valitaan piano soittimeksi. Mummi oli haaveillut ostavansa minkkiturkin itselleen täyttäessään pyöreitä vuosia, mutta ostikin pianon lapsenlapsilleen – *mutta kuitenki piano lämmitti enemmän mummia.* Siihen mennessä Vilma oli soittanut puoli vuotta harjoitellen naapurissa soittoläksyjään. Soittajia oli sukulaisissa useitakin, joten Vilman ja pikkusiskon soitttamisen aloitus oli luonnollista.

Muskariaikana Vilma opiskeli Pace-metodilla, ja vaikka hän nyt näkee silloiset "ryhmäjutut" tärkeinä, hän muistaa inhonneensa niitä silloin. Monenlaisia mukavia muistoja liittyi muskariaikaan; *opin siellä solfaamaan ja soitin melodikaa. Muistan sen hetken, että katoin nuottiasteikkoo kun se piirrettii, et aijaa – ja sit mä tajusin sen.*

Seuraava tärkeä vaihe oli, kun Vilma sai soittoparikseen aktiivisen ja innostuneen tytön, *siitä alko mun hirveen tärkee suhde.* Vilman mukaan tytön äiti *aktiivisesti osallistu meidän sivistämiseen,* käytti tyttöjä konserteissa ja oopperassa, auttoi lapsia jopa kavereineen tekemään kaksi pientä oopperaproduktiota.

Konservatorio

Varsinaisen soittamisen alkuajoista Vilma muistelee: *Ehkä soitin aika velvollisuudesta; aika iso osa vaan kappaleitten soittoo*. Muutos tuli siinä vaiheessa, kun Vilma ja hänen soittoparinsa sekä pikkusiskonsa pyrkivät kaikki konservatorioon. Tuolloin Vilma oli 9-vuotias. Opettajaksi tuli aloitteleva opettaja, joka vaikutti ilmeisen pettyneeltä saadessaan pieniä tyttöjä oppilaakseen – *mut äiti totes, et kyllä ne kasvaa*. Opettajalla oli vielä omia ambitioita soittonsa suhteen; hän lähti välillä ulkomaille ja konsertoikin. Sillä välin Vilmaa opetti sijainen, jolloin Vilma muistaa ajatelleensa, että *pianonsoiton opettamisessa vois ehkä olla sittenkin jotain järkee…* Sijaisopettaja *otti opettamisen hirveen persoonallisesti, se ei ollu mikään rooli* – kaiken lisäksi hän oli *taitavampi kuin varsinainen oma opettaja* tuolloin oli.

Vilman soitot etenivät vauhdikkasti, ja opettajan innostamana hän jäi koulusta pois puolentoista vuoden ajaksi, tenttien kursseja yksityisesti – jotta soitolle jäi tarpeeksi aikaa. Hän tosin myöntää, että *paljon siinä opettajan ideoita toteutin*.

Näin jälkeenpäin arvioidessaan tuota aikaa Vilma näkee, että *musiikkisuhteessa oli paljon suoritusmaista.* Kysymys oli pitkältikin muiden asioiden kompensoimisesta, sillä *meidän isä oli alkoholisti… siinä oli semmosta tiettyä ristiriitaa, et ehkä se oli sit semmosta omaa halua pätee.* Soittaminen oli siinä tilanteessa oma vahva alueensa, jota voi hallita – toisin kuin isän sairautta. Perhe pysyi kasassa, vaikka isän läsnäolo jäi puuttumaan. Vilma muistaa vastuullisena esikoisena ottaneensa asiakseen puhua isänsä kanssa, joka sitten kerrasta lopetti juomisensa. Äidistään hän toteaa, että tämä on hurjan vahva ihminen ja on pitänyt kasassa koko systeemin, mutta *sen taakka oli kaikista suurin. Se ei oo siitä sit taas halunnu puhua.*

Konservatorion ajassa oli se mukava puoli, että Vilma solahti sujuvasti ammattiopiskelijoiden sekaan, vaikka olikin nuorempi. *Oli jännä; oli soittokaverit ja yhteisö. Mä "sovin" siihen joukkoon hyvin, pystyin käymään aamupäivisin. Me soitettiin ihan hirveesti yhdessä ja kuunneltiin toisiamme.* Vaikka musiikki kulki kuin itsestään, Vilma mietti opiskelualaa: hänestä lukiossa oli *hirveen kiva se latina-homma ja se klassinen puoli, ja mua kiinnosti se. Mietinkin, et oisko se kivempaa. Kirjallisuus myös!*

Ammattiopinnot

Vilman kotona ei ollut sen suurempia odotuksia musiikkiammattiin ryhtymisestä. Asenne harrastamiseen oli myönteinen; *äiti ja mummu istu aina kuuntelemassa oppilasilloissa, joka ikinen vuosi, monta kertaa.* Siitä oli merkittävää tukea vielä isompanakin. Kuitenkin sen suhteen oli yksimielisyys, että jos musiikista tulee ammatti, sitä on *"hyvä opiskella korkeakoulussa"*. Vilma päätti sitten pyrkiä Sibelius-Akatemiaan; joskaan soitonopettaja ei tätä liiemmin tukenut. Valittu ammatti oli *pianisti ja opettaja*. *Aika realistinen olin – kaikkihan opettaa.* Koko opiskeluaikansa Vilma opetti ja säästi palkkarahoistaan asuntoa varten – kotoa saadun neuvon mukaan. Hän kävi Suzuki-pedagogiikan ja pitää sitä *hyvänä lähtökohtana.*

Vilma tuumaa, että *akatemia-homma oli paperien saamista. Kylhän mä kävin siel soittamassa, ja mä opinkin siellä jotain*. Mitään erityisen ruokkivaa tai hedelmällistä ei kuitenkaan jäänyt käteen. Soitonopettajalla oli auktoriteettia, ja Vilma jonkin verran pelkäsi häntä. *Oon ollu huono lukeen nuotteja, en koskaan mikää kovin nopee.* Tähän on auttanut säestäminen nykyisen työn yhteydessä. *Ois ollu eduksi N:n oppilaana, jos ois ollu nopee. Ei se yhtä etydii monta kertaa kuunnellu. Siin oli sellasta painetta – enkä osannu sitä puheeks ottaa.* Vilma vaihtoi toiselle opettajalle, jonka kanssa opiskelu oli *ihan hyvää aikaa,* muttei kuitenkaan tehnyt lähtemätöntä vaikutusta. Hänestä tuntui, *et jollain lailla oisin koko ajan tarvinnu jotain lisää*. Varsinaiseksi korkeakouluksi pikemminkin muodostui jatkuva konserteissa käyminen sekä osallistuminen monille kesäkurssille – joilla intensiteettiä oli sitäkin enemmän.

Ulkomailla

Vilma osasi odottaa ulkoministeriön stipendiä tehdessään lähtöä opiskelemaan ulkomaille. Lähteminen pois Suomesta oli myös *jonkinlainen henkinen itsenäistyminen*. Hän sai opettajakseen arvostetun pedagogin, joka myöskin oli auktoriteetti – syystäkin: *Se vaan kertakaikkiaan osas – sekä soittamista että opettamista.* Vilmalle muodostui mukava piiri opiskelukavereista; kun lähdettiin harjoittelemasta, mentiin syömään, käytiin konserteissa ja oltiin muutenkin paljon yhdessä. Opettaja piti huolta siitä, että kaikki harjoitettu ohjelmisto tuli myös esitettyä.

Kotiin palattuaan Vilma oli vuoden opettamassa – *se ei ollu mitenkään helppoo. Siin oli ehkä jonkinlainen opetukseen putoamisen pelko.* Hän koki, ettei kyennyt *yhdistämään niitä asioita, mitä mul oli takana. Se tulevaisuus ei tuntunu aukeevan.* Hän tunnisti kuitenkin haluavansa vielä soittaa. Niinpä heti, kun tuli mahdolliseksi lähteä toistamiseen – tosin eri maahan – Vilma ei aikaillut vaan pakkasi laukkunsa ja lähti. Aivan suinpäin hän ei kuitenkaan ollut liikkeellä: *Olin sen päättäny, et jos en saa hyvää opee, tuun pois.*

Kohdalle osui kuitenkin loistava opettaja, jolla tuntui olevan annettavana juuri sitä, mitä akatemian ajasta oli jäänyt puuttumaan. *Oon hirveen onnellinen, et mulla on [sellasen opettajan] malli, joka tulee kesken harjottelun sisään ja joka ottaa kaiken irti, jolle se asia on kauheen tärkee.* Vilman mielestä *täällä just sitä puuttu* – ei löytynyt *semmosta omistautumista et siinä opettamisessa ois liekki palanu.* Vilman opettaja oli tehnyt pitkään karriääriä pianistina, levyttänyt paljon, ja opettaminen oli kestänyt suhteellisen lyhyen aikaa. Siitä huolimatta hän oli opettajana ilmiömäinen. Hänen kanssaan Vilma valmisteli ensikonserttiaan sekä erästä laajaa kilpailuohjelmaa. Opiskeluvuoden lopulla alkoi kuitenkin vakavanlaatuinen seurustelu, jonka vuoksi Vilma päätti olla hakematta stipendiä toiseksi vuodeksi ja palasi Suomeen.

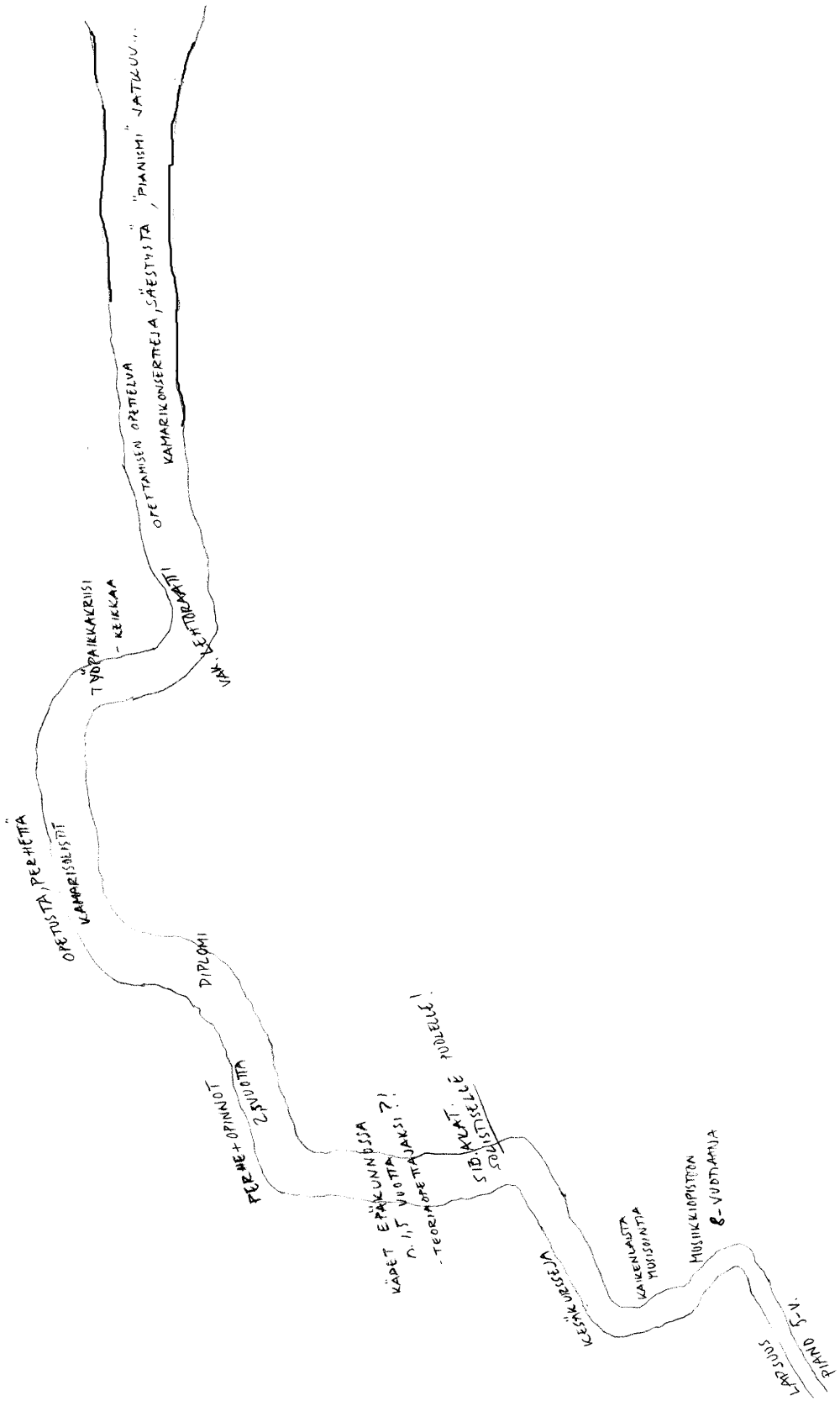
Opetusvirassa selviämisen keinoja

Naimisiin meno, vakinaisen viran saaminen, oman asunnon ostaminen – nämä kaikki tapahtuivat Vilmalle samoihin aikoihin. Äitiyslomat ovat jaksottaneet opetustyötä viimeisen kymmenen vuoden aikana, mutta nykyään Vilma kokee, että hänellä on olemassa *jonkunlainen identiteetti siihen [opettamiseen]*. Hän uskoo, että *tämmöstä työtä tarvitaan ja se on arvokasta. Mulla on vahva motivaatio ja uskon pystyväni siihen riittävän hyvin.*

Äitiyden kautta lasten konkreettinen maailma on tullut lähelle, ja se on ollut opetustyössä avuksi, on tarjonnut *kodin korkeakoulun.* Vastaavasti omaa aikaa soittamiseen on ollut pakko päättäväisesti raivata perheen muiden aktiviteettien ja työn velvollisuuksien lomaan. Koska Vilman mieskin on muusikko, on lastenhoidon järjestäminen ollut haasteellista – totuus on se, että *puistotädit on meidät pitäny soitoissa.* Ei ole ollut mahdollista odotella inspiraation ilmaantumista, kun kullanarvoiset hetket harjoitteluun on saatu järjestettyä: *Inspiraatio lähtee työstä.*

Vilma on pohtinut oman soittamisen merkitystä. Joitakin vuosia sitten hän ehti jo ajatella, että *tän elämän pystyy hoitelemaan ilman sitä soiton ylläpitoo ihan hyvin.* Mutta kokemus osoitti, että *se tuottaa äkkiä henkistä pahoinvointia.* Vilman miehellä on tavattoman eheä ja terve suhde soittamiseensa, hänen ei ole koskaan tarvinnut kompensoida sillä mitään. Vilma pitää miehensä soittamista tärkeämpänä kuin omaansa. Kuitenkin omasta soittamisesta päättäväisesti kiinni pitäminen on osoittautunut hyvin tärkeäksi, siitä on tullut *pelastusrengas.* Soittaminen on muuttunut, se ei ole niinkään enää selviytymisen tai pätemisen keino kuten nuorena, vaan Vilmaa kiinnostaa *siinä itse musiikkipuoli* – hän myös kokee *saavansa siitä enemmän. Oma sisäinen motivaationi on ehkä eheytyny, vahvistunu.* Tämän vuoksi suhtautuminen myös esiintymiseen on iän myötä helpottunut. Vilmasta on tärkeää, että hänen oppilaansa tietävät hänen itse aktiivisesti soittavan – näkyyhän se toki tunneillakin.

Virpi: Pianistista soitonopettajaksi



Hyvä opettaja: *se lähti siitä musiikista käsin*

Virpin perheen kaikki kolme lasta soittivat ja kansakoulunopettajina toimivat vanhemmat olivat hyvätasoisia amatöörilaulajia ja innokkaita kuoroihmisiä. Virpin suvussa jonkinlainen muusikkous on kulkenut jo pitkään – siksipä kanttorin luo oppiin meneminen oli mitä luontevinta. Musiikkiopistoon Virpi siirtyi 8-vuotiaana ja muistaa saaneensa yleensä opettajaltaan positiivista palautetta. Hän tunnistaa olleensa eräs opettajansa ykkösoppilaista, mutta sitten alkoi takaa tulla nuorempia ja innokkaampia. Tällöin niin oppilaan kuin opettajan innostus alkoi hiipua ja ilmassa oli jonkinlaista kriisinpoikastakin soiton jatkumisen suhteen. Tässä vaiheessa avuksi tulivat kuitenkin kotikaupungissa kesäisin pidetyt pianokurssit, jotka sitten *tehokuurin* tavoin kannattelivat pitkälle lukuvuoteen. Sivutuotteena löytyi myös opettaja, joka kanssa Virpi alkoi valmistautua Sibelius-Akatemian pääsykokeisiin.

Kuinka moni tietää, kun lähtee solistiselle, et mihin se päätyy?

Mul oli ihan vakaa aikomus lähtee kirkkomusiikkipuolelle, totesi Virpi. Pääsykokeisiin ohjaava opettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että Virpi on siihen *ihan liian hyvä pianisti,* jonka ei kannata lähteä sille osastolle. Samalla opettaja teki selväksi, että *ei se miksikään konserttipianistiks mua meinaa,* vaan valotti realistisesti opettajan työn hyviä puolia. Puolivälissä toista opiskeluvuotta *paukahti* päälle ankara rasitusvamma, jonka syinä oli Virpin intohimoinen kutomisharrastus sekä työskentely erään käden kannalta rankan teoksen parissa. Oli pakko siirtyä säästöliekille soittamisen suhteen: oli *pakko harkita, et pitääkö lopettaa koko soittaminen ja vaihtaa alaa.* Virpin mukaan oli *aikamoinen kriisi, et kun tavote hämärtyy yhtäkkiä, ettei voikaan tehdä sitä – kun vihdoin oli oppinu harjottelemaan.* Kuitenkaan tapahtunut ei ollut hänen kannaltaan täysi katastrofi, koska elämään mahtui sentään muutakin kuin soitto. Virpi oli mennyt naimisiin ja ensimmäinen lapsi oli syntynyt. Harjoittelun määrä olisi vähentynyt siis joka tapauksessa, ja tällä vähemmälläkin työmäärällä hän valmistautui II B-tutkintoonsa. Mielessä oli, että *jos en saa siitä kovin hyvää, niin sitte ainakin mä lopetan, ettei sit kannata enää.* Kurssi meni kuitenkin siinä määrin hyvin, että jatkaminen houkutti – etenkin kun kädet eivät enää olleet niin huonossa kunnossa.

Sit alko tosi rankka jakso – mutta hyvä suhde opettajaan kantoi senkin yli

Virpin muusikkomies sai lehtoraatin vieraasta kaupungista, jonne koko perhe sitten muutti. Miehen uuteen haasteelliseen työhön uppoaminen veikin mehut koko perheeltä eikä Virpin soittamisesta tahtonut tulla yhtään mitään. Ratkaisuksi tuli sitten lastenhoitoavun järjestyminen – uupunut äiti-Virpi sai joko nukkua tai soittaa. Välillä lopettamisen ajatus kävi mielessä, mutta Virpillä sekä hänen miehellään oli *syvä tietoisuus siitä, et ei kannata jättää tekemättä – se harmittaa sitte koko loppuiän.* Perheessä kehitettiin tarkka työnjako, jotta kumpikin sai työskennellä. Onneksi Virpin opettaja suhtautui ymmärtäväisesti oppilaansa perhetilanteeseen sekä harjoittelun määrään. Tosin opettaja Helsingissä näki *vain jäävuoren huipun*, kun Virpi kävi tunnilla, ja ihmetteli, että *eiks soittaminen oo kivaa,* kun tämä ei halunnut jatkaa tunneilla käymistä – opiskeluoikeutta olisi nimittäin vielä ollut jäljellä.

Virpillä on edelleen olemassa lämmin suhde monivuotiseen opettajaansa. Yhteistyötä kesti lähes 15 vuotta. Merkittävää kaikkina näinä aikoina on ollut se, että opettaja *ymmärsi nää mun rajoitukset.* Opettaja *jakso suhtautua tämmöseen tilanteeseen, et mulla on kädet ihan hajalla; sitte mä muutin tänne – ei se osottanu mitenkään, et se ois siirtäny mut "vilttiketjuun".* Kuitenkaan Virpi ei koskaan edes harkinnut opettajan vaihtamista.

Pääkutsumuksena perhe, toisena pianismi – se opetus laahas siellä jossain perässä

Virpillä oli ollut yksityisoppilaita, joista *suurin osa oli niitä turakaisia, jotka ei oppinu mitään.* Välillä hän puhisi kotona miehelleen, *mitä ihmettä niitten kädet mulle kuuluu, mä en jaksa vääntää. Jos ei kerran mitään tapahdu niin olkoon tapahtumatta.* Evät pienten lasten opettamisen eivät koulutuksen jälkeen olleet kovin kummoiset; vastaavasti pitkällä olevia oppilaita osui kohdalle harvoin. Oli opeteltava opettaminen, ihan alusta alkaen.

Virpi oli aloittanut tuntiopettajana kotikaupunkinsa musiikkiopistossa, samaisessa, jossa hänen miehensä oli lehtorina. Jonkin ajan kuluttua siellä avautui pianonsoiton lehtoraatti, mutta Virpiä ei valittu toimeen. Paikan sai taitava pianistimies, joka ei kuitenkaan kauaa viihtynyt epätasaisen oppilasjoukon kanssa. Eipä aikaakaan kun samainen lehtoraatti oli jälleen avoinna. Virpi haki toistamiseen, ja oli jo siihen mennessä saanut omien oppilaittensa kanssa ihan mukavaa jälkeä aikaisiksi. Hän pärjäsi myös hyvin pianokollegion muiden jäsenten kanssa. Edellisesta kerrasta viisastuneena toimeen haluttiin nyt saada ihminen, joka myös pysyisi siinä, ja sitä varten hankittiin ulkopuolinen sensori arvioimaan opetusnäytteitä. Toimen sai tuntematon, juuri konservatoriosta valmistunut jatkotutkinnon tehnyt nuori nainen. Kaiken huipuksi hänelle annettiin kaikki Virpin oppilaat. *Se oli mulle semmonen niitti, että mä romahdin.* Virpi hakeutui pariksi viikoksi sairaslomalle, äärimmäisen pettyneenä. Hänen oli kuitenkin pakko tulla tekemään työtä jälleen tuntiopettajana. *Sit mä tulin takasin häntä koipien välissä, koska pitihän mun tehdä töitä, perheelle saada rahaa; mul oli 16 tuntia.* Hänen oli nyt pakko ottaa kaikki ammattitaitonsa käyttöön ja aloittaa taas alusta uusien, vähemmän lahjakkaitten oppilaitten kanssa – niillä voimilla, mitä nyt sattui olemaan jäljellä. *Tunsin olevani roskiksessa – ja kansi päällä.* Kaivattua etäisyyttä toivat kuitenkin urkujensoiton opiskelu ja yksittäiset *kanttorikeikat*.

Kokemus oli kuitenkin *semmonen episodi, joka tosiaan vieläkin vähän kaivelee,* mutta samalla hän näkee sen nyt, aikojen päästä, myös kasvattavana kokemuksena: *Se on varmaan ollu mullekin ihan tarpeellinen kolaus!* Asiat kuitenkin saivat yllättäen aivan uuden käänteen. Virpiä pyydettiin lähikaupunkiin pianonsoiton lehtoriksi, ensin kokeiluluonteisesti, mutta pian hänet kuitenkin valittiin usean hakijan joukosta. *Heitin roskiksen kannen päältäni – ja lähdin menemään!*

Toivo siitä, että joku saattas jopa haluta mut töihin

Nykyisessä työpaikassaan Virpi on nyt ollut muutamia vuosia ja mielestään heillä on siellä *tosi hyvä tiimi… erittäin hyvä yhteistyö ja ilmapiiri muutenkin.* Oppilaitoksessa ei ole muita lehtoreita, joten pidemmällä olevat oppilaat siirtyvät Virpille jossain vaiheessa. Omasta alkeisopetuksesta hän ei muista mitään ja onkin siksi joutunut miettimään sitä aivan itsekseen alusta alkaen. Omaan opettamisen muotoutumiseen on ilmeisen selvästi vaikuttanut Virpin kummankin pääopettajan *musiikki-lähtöisyys; karkeesti sanottuna ihan sama miten ne soittaa, kunhan se musiikki tulee sieltä esiin: haluan, että ne soittaa musiikkia.* Tosin, *pakkohan se on tekninenkin puoli opettaa, koska muuten se musiikkikaan ei kylläkään tuu sieltä esille.*

Opetustyön haasteen Virpi näkee seuraavasti: *lasten motivoiminen siihen et se [pianonsoitto] on hyvä harrastus mutta siinä voi mennä pitkällekin…* Keskeistä on kuitenkin se, että oppilaat nauttisivat soittamastaan – sen sijaan että *yrittäis prässätä niitä siihen ammattiputkeen.*

Kutsumuksen löytämistä

Omien sanojensa mukaan Virpi ei ole koskaan kokenut olevansa *mikään solisti* eikä ole sen kummemmin sitä edes tavoitellut. Toisaalta hänestä *ei tullu myöskään sellasta ihan puhtaaksviljeltyä soitonopettajaa, joka ei itte enää soita ollenkaan*. Silti hän myöntää, että *oli*

tietynlainen tömähdys pudota sinne näkymättömien pianonsoitonopettajien joukkoon. Kai sitä vaan luulee, että tästä tulee vielä jotain, että mä oonki pianisti, mä osaan soittaa… Virpin mielestä on *katkeraa*, että *tavalliset maallikot… ei ne niinku huomaa, et mikä koulutus meillä on takana, et niille on ihan yks hailee, käykö niitten lapsi jollain naapurintädillä, joka osaa soittaa vähän pianoa, tai jollain okl:n opiskelijalla, joka osaa vähän soittaa*. Hän ihmettelee, *etteikö edes opetuksen tuloksissa näy mitään eroa…* mutta ehkäpä ei sitten.

Virpin "putoaminen" on kuitenkin ollut *paljon pienempi kun todella just näillä jotka voittaa "lindit" ja opiskelee ulkomailla ja muuta*. Hän näkee omat lähtökohtansa tosi lempeinä: hän sai *käydä ihan rauhassa koulua, ehti käydä kuoroissa ja viikonloput hummasi kitarakuoron kanssa millon missäkin*. Ilmeisesti tämä resepti on ollut oivallinen, Virpin mukaan soittaminen on enemmänkin *mennyt syrjässä*.

Pianistin identiteetti tavallaan vahvistuu koko ajan, sillä Virpillä on ollut kaiken aikaa paikallisia tilaisuuksia tehdä kamarimusiikkia ja esiintyä konserteissa. Kuulijoilta saatu *palaute antaa uskoa siihen, että mun täytyy tehdä tätä työtä, edelleen*. Yllättävästi hän toteaa: *Harvoinhan se soittaminen on sinänsä ollu kivaa…* mutta *se palaute on kyllä aina lämmittäny sydäntä.* Siitäkin huolimatta ns. pianismille Virpi tuskin voisi kokonaan omistautua, pikemminkin *se on joku semmonen vahva liaani, joka tossa kulkee koko ajan kyljessä, joka sit ehkä pitää henkisesti pinnalla*. Arkielämässä pahin kitka aiheutuu lukukausien aikana siitä, kun puolisoiden työajat ja perhe eivät sovi yhteen. Virpi pohdiskelee, mahtaako hän olla kuitenkin *jotenkin psyykkisesti siihen [soittamiseen] niin sidoksissa*, koska loma-ajatkin tuntuvat liian pitkiltä. *Meille riittäs semmonen kahden viikon loma, sit vois taas mennä töihin.*